

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**JULIA DA ROSA DIOGO**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE O FENÔMENO VARIÁVEL DA  
CONCORDÂNCIA NOMINAL A PARTIR DOS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE  
GRAMÁTICA**

**Bagé**

**2022**

**JULIA DA ROSA DIOGO**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE O FENÔMENO VARIÁVEL DA  
CONCORDÂNCIA NOMINAL A PARTIR DOS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE  
GRAMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Taíse Simioni

**Bagé**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

D591p Diogo, Julia da Rosa  
Proposta de intervenção sobre o fenômeno variável da  
concordância nominal a partir dos três eixos para o ensino de  
gramática / Julia da Rosa Diogo.  
144 p.  
Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade  
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA, 2022.  
"Orientação: Taise Simioni".  
1. Concordância nominal. 2. Variação linguística. 3. Três  
eixos. 4. Ensino de gramática. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal do Pampa

**JULIA DA ROSA DIOGO**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE O FENÔMENO VARIÁVEL DA  
CONCORDÂNCIA NOMINAL A PARTIR DOS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE  
GRAMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 14 de março de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Taíse Simioni (UNIPAMPA)  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Hélen Cristina da Silva  
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Thiago Santos da Silva  
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **TAISE SIMIONI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/03/2022, às 10:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **THIAGO SANTOS DA SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/03/2022, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **HELEN CRISTINA DA SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/03/2022, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0753653** eo código CRC **CFC993E0**.

Referência: Processo nº 23100.004257/2022-21 SEI nº 0753653

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por ter me permitido chegar até aqui. À minha mãe, Rosane Silva da Rosa Diogo, por ser luz na minha vida, por sempre me mostrar o melhor caminho para seguir, por estar sempre ao meu lado e me apoiar incondicionalmente.

## AGRADECIMENTO

A Deus por ter me dado forças, saúde e por me fazer acreditar que tudo é possível, por ter feito o meu sonho se tornar realidade e por abençoar grandemente a minha vida, sem Ele eu nada seria.

À minha mãe, Rosane, por ser o amor da minha vida, meu tudo, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos e ser a minha maior incentivadora, sempre me inspirando a ser uma pessoa melhor e a lutar pelos meus sonhos, por todo amor, dedicação, apoio e disponibilidade em toda a minha caminhada acadêmica, por todo cuidado que teve comigo durante a escrita do projeto, por preparar um lanche ou um chimarrão nas longas tardes de estudo e por respeitar os meus momentos de escrita.

Ao meu pai, Marcus, por todo amor, por estar ao meu lado, me incentivar e auxiliar em todos os momentos, sempre torcendo por mim, correndo atrás daquilo que preciso e investindo nos meus estudos.

À minha vó, Vanda, minha dinda Anelise e meu afilhado, Everton, por serem meus incentivadores, por estarem sempre orando e torcendo por mim, por sempre comemorarem minhas vitórias e conquistas.

À minha vó, Alaides (*in memoriam*), e meu avô, Moacir (*in memoriam*), por estar cuidando de mim e vendo, lá de cima, o meu sonho se realizar.

Ao meu namorado, Pedro, por toda paciência e disponibilidade em me ajudar, por estar sempre me incentivando e me apoiando em cada momento, por me trazer calma nos momentos de desespero e respeitar os meus momentos de estudo.

Aos meus filhos de quatro patas, Bidu, Sirius, Lupin e Tonks, por trazerem alegria para minha vida nos momentos mais difíceis e por me ensinarem o verdadeiro significado de amor e companheirismo.

À minha orientadora, Taíse, por sua disponibilidade, apoio e incentivo, por ter acolhido meu projeto, pelo empréstimo dos livros para embasamento teórico do trabalho, por encaminhar minha escrita e por sempre apresentar contribuições e reflexões significativas.

Ao projeto de pesquisa Varlin, por todas as discussões que tiveram grandes contribuições na minha formação como professora e pesquisadora, pela oportunidade de sair da caixa e poder pensar de forma diferente a variação linguística.

Às minhas colegas e amigas, Laura, Franciele e Ruthiély, por todo apoio e disponibilidade em me ajudar sempre que precisei, por estarem sempre dispostas a me ouvir nos momentos de crise, por dividirem os momentos de angústia e os momentos de alegria e por terem feito esses anos de graduação os melhores.

A todos os meus colegas e amigos do curso de Letras, por fazerem parte da minha jornada acadêmica.

A todas as professoras e professores, por contribuírem de forma muito significativa para a minha formação, por terem me dado ensinamentos que levarei pela vida toda e por terem nutrido ainda mais o sonho de ser professora.

A todos os meus amigos e familiares, por sempre me incentivarem e torcerem por mim.



*“Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo”.*

Malala Yousafzai

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar o fenômeno variável da concordância nominal entre alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, visando elaborar uma proposta pedagógica apoiada nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017), a saber: (i) o ensino de gramática como atividade reflexiva (FRANCHI, 2006), (ii) o ensino de gramática relacionado à produção de sentidos (NEVES, 2021; PAULIUKONIS, 2008) e (iii) o ensino de gramática relacionado a variação e normas (VIEIRA, 2017). A proposta tem por objetivo possibilitar uma reflexão e análise da variação linguística com ênfase na concordância nominal com base nos três eixos para o ensino de gramática. Neste trabalho é feita uma avaliação com um olhar mais subjetivo sobre a própria experiência de elaboração da proposta, por meio de registros de dados feitos em um diário reflexivo, com a finalidade de avaliar se a proposta pedagógica conseguiria dar conta de alcançar todos os objetivos que permeiam um ensino de concordância nominal contextualizado e eficiente. Ao longo deste trabalho, foi possível atingir os objetivos propostos, a partir de atividades que intercalaram os três eixos para o ensino de gramática. Como conclusão tem-se a relevância do trabalho com os três eixos para o ensino de gramática, tendo como ponto de partida a abordagem reflexiva, atravessando a competência textual para a produção de sentidos e, assim, chegando à questão da variação linguística. Esse é um trabalho que se propõe ir além do ensino mecânico e realmente fazer sentido na vida do aluno, além de contribuir para a sua formação e para o maior aprimoramento das suas capacidades linguísticas.

Palavras-chave: Concordância nominal; Variação linguística; Três eixos; Ensino de gramática.

## **ABSTRACT**

The present work aims to address the variable phenomenon of nominal agreement among 6th grade Elementary School students, aiming at elaborating a pedagogical proposal supported by the three axes for grammar teaching proposed by Vieira (2017), namely: (i) grammar teaching as a reflexive activity (FRANCHI, 2006), (ii) grammar teaching related to meaning production (NEVES, 2021; PAULIUKONIS, 2008) and (iii) grammar teaching related to variation and norms (VIEIRA, 2017). The proposal aims to enable a reflection and analysis of linguistic variation with emphasis on nominal agreement based on the three axes for grammar teaching. In this paper, an evaluation is made with a more subjective look at the experience of the elaboration of the proposal, by means of data records made in a reflective diary, with the purpose of evaluating if the pedagogical proposal would be able to reach all the objectives that permeate an efficient and contextualized teaching of nominal agreement. Throughout this work, it was possible to reach the proposed objectives with activities that intersperse the three axes of grammar teaching. The conclusion is the relevance of the work with the three axes for grammar teaching, having as a starting point the reflexive approach, crossing the textual competence to the production of meanings and, thus, arriving at the question of linguistic variation. This is a work that intends to go beyond mechanical teaching and really make sense in the student's life, besides contributing to their education and to the further improvement of their linguistic skills.

**Keywords:** Nominal agreement; Linguistic variation; Three axes; Grammar teaching.

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Variável posição do núcleo do SN.....   | 35 |
| Tabela 2 – Variável saliência fônica .....   | 36 |
| Tabela 3 – Marca explícita do plural no fenômeno da concordância nominal em<br>função da variável anos de escolarização..... | 37 |
| Tabela 4 – Influência do paralelismo formal sobre a presença das variantes<br>explícitas de plural em português.....         | 41 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 – Efeito da saliência fônica na concordância nominal por anos de escolarização – amostra 1980-C..... | 38 |
| Gráfico 2 – Efeito da saliência fônica na concordância nominal por anos de escolarização – amostra 2000-C..... | 39 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>  | <b>14</b>  |
| 2.1 Pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística.....                             | 14         |
| 2.2 Sociolinguística e ensino .....   | 18         |
| 2.3 Leitura sociolinguística da Base Nacional Comum Curricular .....                        | 22         |
| 2. 4 Concordância Nominal .....   | 25         |
| 2.4.1 Correntes de pensamento sobre o fenômeno variável da concordância..                   | 25         |
| 2.4.2 Gramática Normativa .....   | 30         |
| 2.4.3 Pesquisas sociolinguísticas sobre a concordância de número .....                      | 33         |
| 2.4.4 Concordância nominal e ensino .....   | 42         |
| 2.4.5 Proposta teórico-metodológica para o ensino de gramática.....                         | 46         |
| <b>3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....</b> | <b>56</b>  |
| <b>4 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....</b>   | <b>59</b>  |
| <b>5 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA .....</b>   | <b>101</b> |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>104</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>106</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>   | <b>109</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Coelho *et al.* (2015), com base nos pressupostos da Sociolinguística, afirmam que a língua, ao mesmo tempo que possui estrutura, também é dotada de variabilidade, ou seja, é um sistema heterogêneo composto por regras que condicionam o fenômeno da variação. Ainda segundo as autoras, uma evidência de que a heterogeneidade é estruturada é o fato dos indivíduos de uma comunidade se entenderem e conseguirem se comunicar, apesar da diversidade linguística. A partir disso, a Teoria da Variação e Mudança fornece um instrumento metodológico que permite analisar e sistematizar os diferentes tipos de variação linguística.

Tradicionalmente, o foco dado ao estudo de língua, em sala de aula, ainda é o ensino prescritivo, isto é, aquele voltado para a exploração das regras da gramática normativa (PATRIOTA; PEREIRA, 2018). É, portanto, um ensino que privilegia o estudo da norma padrão da língua, ignorando a diversidade e as habilidades linguísticas que o aluno já traz consigo, pois para essa forma de ensino existe uma língua padrão, única e correta, a qual busca enquadrar o indivíduo em um padrão social, cultural e político pré-definido (PATRIOTA; PEREIRA, 2018). A fim de reverter tal cenário, é necessário que os professores ensinem que as línguas variam e mudam com o tempo e que é preciso respeitar todas as variedades, mostrando aos alunos que essas são simplesmente diferentes da linguagem da escola, sem condená-las. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), em sala de aula, assim como em qualquer outro domínio social, encontra-se variação no uso da língua, até mesmo na linguagem do professor, ainda que ele esteja submetido a regras rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal.

Com base nisso, este trabalho tem como objetivo abordar o fenômeno variável da concordância nominal entre alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, visando elaborar uma proposta pedagógica apoiada nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017).

O fenômeno da concordância nominal se estabelece entre o núcleo de um sintagma nominal (SN) – em suas flexões de gênero e de número – e todos os termos que o determinam. Os adjetivos, pronomes adjetivos, artigos, numerais e participípios devem, em uma perspectiva normativa, concordar em gênero e número com o núcleo

do sintagma nominal que determinam. Para Brandão (2008, p. 57), a concordância nominal é tradicionalmente identificada como:

a reiteração do mesmo conteúdo morfológico (categoria de gênero e/ou de número) de um nome no(s) determinante(s) (artigos, demonstrativo, possessivo), qualificador(es) e/ou adjetivo(s) a eles inter-relacionado(s) sintática e semanticamente, o que funciona, por vezes, como uma marca explícita ou redundante dessa interdependência.

A importância da presente pesquisa reside no fato de que deve haver respeito às diferentes formas de falar. Dito de outra forma, os alunos têm o direito de se apropriarem da norma culta, já que esta é mais prestigiada socialmente e necessária em muitas situações comunicativas, mas isso deve ser feito de uma maneira que não trate com preconceito a variedade linguística que trazem, pois sua identidade está representada, também, por sua língua.

Desta forma, este trabalho pode trazer contribuições para uma visão menos estigmatizada das diferentes formas de realização da concordância nominal, pois busca estratégias para aprimorar o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, além de auxiliar professores a apresentar os conteúdos gramaticais de uma maneira que leve em conta a variedade linguística de cada um dos alunos, sem deixar de lado a norma culta, mas tentando evitar o ensino prescritivo.

O presente estudo é dividido em seis capítulos: o primeiro traz o objetivo da pesquisa e a justificativa do trabalho, mostrando sua contribuição para os estudos na área da Sociolinguística, para o ensino e para a sociedade. No segundo capítulo, é apresentada a fundamentação teórica, com os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, a relação existente entre Sociolinguística e ensino e uma leitura sociolinguística da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, é apresentado o fenômeno da concordância nominal e as duas correntes de pensamento com relação à origem da variação na concordância, bem como o que dizem as gramáticas normativas, os resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno da concordância de número, trabalhos que apresentam propostas de intervenção para o ensino da concordância nominal e os três eixos para o ensino de gramática elaborados por Vieira (2017). O terceiro capítulo é destinado à apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos para elaboração da proposta pedagógica. No quarto capítulo é apresentada a proposta pedagógica com dezessete atividades. Em seguida, no quinto



capítulo é feita a análise da proposta pedagógica. E, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, com considerações sobre a variação e mudança linguísticas, a relação existente entre a Sociolinguística e o ensino e uma leitura sociolinguística da Base Nacional Comum Curricular. Além disso, apresenta uma seção acerca do fenômeno da concordância nominal e as duas correntes de pensamento linguístico com relação à origem da variação na concordância, sobre o que diz a gramática normativa no que se refere ao fenômeno em análise, resultados das pesquisas sociolinguísticas quanto à categoria de número, trabalhos que apresentam propostas de intervenção para o ensino da concordância nominal e, por último, uma subseção que apresenta os três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017)

### 2.1 Pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística

A Teoria da Variação e Mudança Linguística, chamada também de Sociolinguística Laboviana ou Quantitativa (LAVOB, 2008 [1972]), tem como objetivo principal o estudo da variação e da mudança da língua no contexto social da comunidade de fala. Para os sociolinguistas a variação é algo inerente a toda língua, constituída de uma heterogeneidade ordenada, princípio importante na identificação de grupos e determinação de diferenças sociais na comunidade (COAN; FREITAG, 2010). A Sociolinguística é uma área da Linguística que estuda a relação existente entre a língua e a sociedade, tendo como foco as regras variáveis da língua, ou seja, aquelas que permitem que se alternem duas ou mais variantes.

Para uma melhor compreensão dos pressupostos da teoria Sociolinguística, é necessário contextualizar os estudos da linguagem do século XIX e do século XX. Duas tradições marcaram os estudos linguísticos do século XIX, são elas: o método histórico-comparativo e a abordagem neogramática. O primeiro tinha como objetivo estabelecer correspondências sistemáticas “entre duas ou mais línguas e entre dois ou mais estágios da língua”. Já a abordagem neogramática, com relação à mudança linguística, tinha por objetivo considerar a língua de um falante-ouvinte individual, isto é, o idioleto, “uma realidade fundamentalmente psicológica, homogênea, dissociada das relações sociais” (COELHO *et al.*, 2015, p. 56).

No início do século XX, Saussure foi o marco da corrente linguística chamada estruturalismo. O linguista rompeu com a tradição de estudos históricos e comparativos e delimitou como objeto de estudo a língua (*langue*) tomada em si mesma e entendida como um sistema de signos que estabelecem relações entre si, desvinculando-se de fatores externos sociais e históricos (COELHO *et al.*, 2015). Labov (2008, p. 217) afirma que os linguistas que trabalham dentro da tradição saussuriana não levam em consideração a vida social: “trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios, ou examinam seu próprio conhecimento sobre a *langue*”. Além disso, persistem na ideia de que as explicações dos fatos linguísticos derivam de outros fatos linguísticos, “não de quaisquer dados ‘externos’ sobre o comportamento social”

Na década de 1960, surgiu o gerativismo, fundado por Noam Chomsky. Para essa corrente, a língua “é um sistema abstrato de regras para a formação de sentenças, derivado do estado inicial da faculdade da linguagem” (COELHO *et al.*, 2015, p. 56). Chomsky fortaleceu a dicotomia saussuriana ao contrastar a *competência*, conhecimento abstrato das regras, ao *desempenho*, seleção e execução de regras. Para ele, o objeto real do estudo linguístico é uma comunidade de fala abstrata, “homogênea, em que todo mundo fala igual e aprende a língua instantaneamente” (LABOV, 2008, p. 218).

Havia pesquisadores que, diferentemente de Saussure e Chomsky, postulavam uma concepção que entendia a língua como algo efetivamente social. É o caso de Antoine Meillet (1921), que evidenciava o caráter evolutivo e social da língua, assim, toda a variação na língua seria motivada por fatores sociais. Em uma perspectiva linguística soviética, Nicolai Marr (1865-1934) afirmava que as línguas são instrumentos de poder, refletindo a luta de classes sociais. Já Mikhail Bakhtin defendia o “enfoque da língua na interação verbal historicamente situada” (COELHO *et al.*, 2015, p. 57).

Foi a partir dessa diversidade de orientações teóricas que aconteceu, em 1966, nos Estados Unidos, o simpósio “Direções para a Linguística Histórica”, proposto por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog, no qual se resgatou a discussão sobre os estudos da mudança linguística e sobre as suas motivações sociais, com objetivo de propor um “novo conjunto de fundamentos para o estudo da mudança”

(COELHO *et al.*, 2015, p. 57). É assim que Weinreich, Labov e Herzog lançam os fundamentos para uma teoria da variação e da mudança, mais conhecida como Sociolinguística. A partir daí, Labov, principal expoente da Sociolinguística, desenvolveu inúmeros trabalhos voltados para o estudo da língua em seu contexto social, focando em sua pesquisa a variação fonético-fonológica da língua inglesa.

Um dos trabalhos de Labov sobre a alteração na realização fonética dos primeiros elementos dos ditongos /ay/ e /aw/ foi realizado, em 1962, na comunidade da ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts (EUA). Nessa pesquisa, ele verificou a frequência e a distribuição das variantes fonéticas em duas regiões da ilha, com base nos fatores: faixa etária, grupo profissional e étnico, buscando reconstruir a história recente da mudança sonora. Além disso, a questão da identidade e da atitude dos falantes se mostrou muito pertinente para a sua pesquisa.

A ilha investigada é dividida em duas partes, a partir de uma distinção informal, entre a ilha alta (*up-island*) e a ilha baixa (*down-island*). A ilha baixa é a região na qual se localizavam os vilarejos, onde viviam quase três quartos da população permanente. A ilha alta era estritamente rural, com poucos lugarejos, fazendas, casas de veraneio isoladas, lagoa de água salgada e pântanos, e uma área central desabitada, com pinheirais improdutivos (LABOV, 2008). Entre o mês de junho e julho, havia um elevado número de veranistas que chegavam à ilha.

Os resultados de Labov, sobre a variação fonológica, indicaram que a identidade dos falantes, no que diz respeito ao sentimento de pertencimento a um local, povo ou cultura, pode se mostrar como um condicionador extralinguístico que motiva a variação linguística, pois aqueles que se identificam com a ilha e são contrários à presença dos turistas centralizam mais os ditongos /ay/ e /aw/ a fim de preservar sua marca de identidade, já “aqueles que são ‘neutros’ ou reagem positivamente ao turismo apresentam em menor escala essa centralização ou não a apresentam” (COELHO *et al.*, 2015, p. 51). Sendo assim, os resultados de Labov indicaram que a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ estava ligada à estratificação social dos informantes, muito mais do que aos fatores de natureza interna. Em outras palavras,

as explicações encontradas não estavam na estrutura da língua – não havia quase nada no contexto linguístico que condicionava um falante a pronunciar de uma maneira ou de outra os ditongos pesquisados –, mas sim fora da

língua, no contexto social dos informantes da pesquisa (COELHO *et al.*, 2015, p. 51).

Como pode ser depreendido a partir do estudo de Labov (2008), o foco da Sociolinguística são as regularidades encontradas na variação, buscando entender, descobrir e interpretar o comportamento dos fenômenos variáveis, que têm motivações dentro e fora da própria língua e que podem ou não levar à mudança linguística. A mudança implica um processo de substituição gradual de uma forma linguística por outra. Labov (2008) afirma que para entender o desenvolvimento da mudança linguística é preciso levar em consideração a vida social da comunidade em que ela ocorre. Em outras palavras, “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto do passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo” (LABOV, 2008, p. 21).

A Sociolinguística se ocupa da relação entre a língua e a sociedade, e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala, como mencionado anteriormente. Ao estabelecer como objeto de estudo a estrutura e a evolução linguística, Labov (2008) rompe com a relação estabelecida por Saussure entre estrutura e sincronia, de um lado, e história evolutiva e diacronia, do outro, aproximando tanto sincronia quanto diacronia das noções de estrutura e funcionamento da língua. Essa conciliação entre sincronia e diacronia possibilita a observação das mudanças linguísticas no momento em que elas ocorrem, ou seja, “elas não ficam ‘escondidas’ entre os estados da língua e são observadas, justamente, na comunidade de fala, pela análise de padrões de variação e pela dinâmica desses padrões ao longo do tempo” (COELHO *et al.*, 2015, p. 73).

Nesse cenário, a Sociolinguística busca esclarecer as regras variáveis da língua de acordo com os contextos sociais em questão, lembrando que a variação é o processo pelo qual duas ou mais formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico. Portanto, dois requisitos devem ser cumpridos: as formas envolvidas precisam (i) ser intercambiáveis no mesmo contexto e (ii) manter o mesmo significado referencial (COELHO *et al.*, 2015).

Sendo assim, o caráter heterogêneo do sistema linguístico é resultado de duas ou mais formas em variação, isto é, duas ou mais variantes, que se alternam a partir de condicionadores internos (linguísticos) e externos (extralinguísticos) que

influenciam a variação. Além disso, a variação observada nos falantes da língua tem uma forte influência no modo como eles avaliam a sua língua e a língua utilizada pelos outros. A língua coloca à disposição diferentes formas para expressar os mesmos significados referenciais, sem que ela perca a sua estrutura e o seu poder como instrumento de comunicação. Isso deve ser ensinado em sala de aula, como é apresentado na seção 2.2, para que os alunos saibam utilizar a forma mais adequada para cada situação comunicativa, compreendam que as línguas variam e mudam com o tempo e respeitem a linguagem não padrão, tendo a percepção de que ela é diferente da linguagem da escola.

## **2.2 Sociolinguística e ensino**

Segundo Coan e Freitag (2010), somente a partir dos anos 1980 as ciências linguísticas chegam à escola, sendo aplicadas ao ensino de língua materna, no Brasil. Conforme Magda Soares (2002), as ciências linguísticas, principalmente a Sociolinguística, alertaram a escola sobre a necessidade de abordar a heterogeneidade linguística e sobre as diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio que pretendia ser ensinada na escola, sobretudo a partir da democratização do ensino, que possibilitou o ingresso escolar de alunos pertencentes às camadas populares, fato que “exige uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português” (SOARES, 2002, p. 171). Ainda segundo a autora,

como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as aulas, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos de 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário (SOARES, 2002, p. 166-167).

Diante disso, “a Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e de metodologias” (COAN; FREITAG, 2010, p. 178) e alerta a escola para “as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada de ‘padrão

culto' que se lhes pretendem ensinar nas aulas de português" (SOARES, 2002, p. 171).

Ainda assim, o foco dado ao estudo de língua em sala de aula permanece sendo o ensino prescritivo, isto é, aquele voltado para a exploração das regras da gramática normativa. É, portanto, um ensino que privilegia o estudo da norma padrão da língua em oposição à diversidade linguística dos alunos, pois para essa forma de ensino existe uma língua padrão, única e correta, a qual busca, como mencionado anteriormente, enquadrar o indivíduo em um padrão social, cultural e político pré-definido (PATRIOTA; PEREIRA, 2018). Nesse contexto, "as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34). A partir dessa concepção de ensino, a teoria do "certo" e do "errado" acabou se estabilizando em sala de aula e elegeu um único uso como correto e mais valorizado (PATRIOTA; PEREIRA, 2018). Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 34):

No Brasil de hoje, os falares de maior prestígio são justamente os usados nas regiões economicamente mais ricas. Estamos vendo, então, que são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros. Mas sabemos que esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem de ser seriamente combatido, começando na escola.

Por isso, é importante reconhecer que há variação linguística e que as pessoas alternam seu modo de falar devido a condicionamentos de diversas ordens. Conforme Coan e Freitag (2010), a variação estilística, ou seja, aquela que ocorre intraindividualmente é condicionada por: i) relações simétricas e assimétricas entre o falante e o interlocutor, principalmente, em relações de poder e de solidariedade; ii) contexto social (escola, trabalho, casa) e iii) tópico discursivo. Portanto, como mostra a Sociolinguística Variacionista, não há falantes que tenham um estilo único, pois todos apresentam variação.

Isto posto, cabe aos professores ensinar que as línguas variam e mudam com o tempo. Além disso, devem pregar o respeito a todas as variedades, mitigando o

preconceito. Assim, a escola deve fomentar reflexões sobre a língua falada em casa, a variedade vernacular<sup>1</sup>, e a língua do poder e da escola.

A escola deve cumprir o papel de oferecer condições para que o aluno possa desenvolver plenamente suas competências sociocomunicativas. Para isso, deve ensinar a norma culta, e não, necessariamente, a norma padrão, sem exigir que o aluno substitua a sua norma por outra, mas buscando capacitá-lo a dominar outras variedades para que assim possa adequar os seus usos linguísticos em diferentes situações. Também é essencial mostrar aos alunos as variedades usadas em outras épocas, para que eles possam perceber que, muitas vezes, o que é considerado “errado” hoje já foi a norma culta do passado (COELHO *et al.*, 2015). As variedades cultas, nas modalidades orais e escritas, são manifestações do uso da língua, já a norma padrão é “um construto idealizado” (FARACO, 2008, p. 172), isso deixa claro que se deve ensinar a norma culta, não, necessariamente (muito menos exclusivamente), a norma padrão. Conforme Faraco (2008), ao ensino de português não cabe apenas ampliar o domínio das atividades de fala e escrita dos alunos, mas juntamente com esse trabalho realizar uma análise reflexiva sobre a própria língua:

esse pensar visa a compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários). No fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes (FARACO, 2008, p. 158).

No entanto, assim como existe para Labov (2008) o *paradoxo do observador*<sup>2</sup>, Brandão (2008) afirma que existe um paradoxo para quem ensina a língua portuguesa – o *paradoxo do professor de língua materna* –, que “acrescentaria às questões linguístico-sociais, didático-pedagógicas e políticas que interferem na dicotomia variação/ensino uma outra, que se poderia chamar de psicossocial” (BRANDÃO,

---

<sup>1</sup> Segundo Labov (2008), o vernáculo “é o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (LABOV, 2008, p. 244). Para ele, a observação do vernáculo oferece dados mais sistemáticos para se analisar a estrutura linguística.

<sup>2</sup> Para Labov (2008), o *paradoxo do observador* consiste no fato de que o objetivo da pesquisa linguística na comunidade deve ser descobrir o modo que as pessoas falam quando não estão sendo observadas sistematicamente, no entanto, só se pode obter esses dados por meio da observação sistemática.



2008, p. 77). Esse paradoxo estaria baseado no fato de o professor (BRANDÃO, 2008, p. 77-78)

- (a) saber que qualquer indivíduo tem internalizada uma gramática e dela faz uso, com sucesso, em sua comunidade, sendo, portanto, funcionalmente competente;
- (b) ser um observador privilegiado dos fenômenos lingüísticos e, em consequência, estar sensível às variações e mudanças que se vão operando na língua;
- (c) ter de privilegiar a norma (qual?) considerada pelo grupo social a mais adequada às situações formais de uso, o que implica, em alguns casos, selecionar aquelas estruturas que, a despeito de ainda não terem sido objeto de descrição em manuais de teor prescritivo, vão sendo tacitamente respaldadas pelos falantes;
- (d) reconhecer, por outro lado, as estruturas que já não se mostram frequentes até na chamada modalidade [?] culta, dando, assim, a impressão de preciosismos ou arcaísmo;
- (e) descrever o funcionamento da língua de forma técnica, o que pressupõe uma nomenclatura atualizada e, ao mesmo tempo, clara e pedagogicamente produtiva.

Desse modo, o professor deve observar e se atentar a tudo isso, sendo ele próprio um falante da língua e, como tal, portador de suas crenças, conceitos e pré-conceitos que, ao longo de sua vida, foi adquirindo e o fazem analisar subjetivamente o desempenho lingüístico do outro (nesse caso, o do aluno) com base em seu próprio desempenho, que julga ser o espelho da norma ideal, e “a essa altura já eivado de artificialismos e de inovações que a dinâmica da língua impõe” (BRANDÃO, 2008, p. 78).

Para Bortoni-Ricardo (2004), a escola não pode desconsiderar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e os alunos devem ser conscientes de que existem duas ou mais maneiras de falar a mesma coisa. A autora afirma que uma pedagogia sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças de cultura entre os alunos e o ambiente escolar, “e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (BORTONI-RICARCO, 2004, p. 38). É a partir desses postulados que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busca orientar os professores, como é apresentado na seção 2.3.

### 2.3 Leitura sociolinguística da Base Nacional Comum Curricular <sup>3</sup>

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, procurou-se encontrar, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), habilidades sociolinguísticas a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, já que o documento serve como suporte para as práticas escolares e determina o que será ensinado em cada área do conhecimento.

Como explicam Patriota e Pereira (2018), a BNCC (2016)<sup>4</sup> é um documento pensado desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que prevê, em seu Art. 210, fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210).

Apesar de ser proposta para ser o alicerce da Educação Básica Nacional, a BNCC não pode ser considerada um currículo em si, pois a sua finalidade é orientar os sistemas educacionais na elaboração de suas propostas curriculares, buscando o respeito às diversidades (social, histórica, cultural, etc.) que fazem parte da vida do aluno. Por conta desta pluralidade, tem-se a possibilidade para que haja discussões no que diz respeito à variação linguística, em virtude de o documento ser contra qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Os autores fazem uma leitura analítica do documento, observando o que há de abordagem direta e indireta quanto ao tema da variação linguística no ensino-aprendizagem. Segundo eles, na parte introdutória do componente de Língua Portuguesa, na Educação Básica, o documento concebe a língua a partir de uma perspectiva que parte do uso na esfera social, reconhecendo seu dinamismo.

Ainda segundo os autores, o documento ressalta, indiretamente, a diversidade de linguagem através das variedades linguísticas, que surgem a partir do suporte ao qual ela se encontra vinculada: “Em razão disto, a Base, embora de forma implícita, reconhece e concebe a língua como dotada de variações a depender da instância

---

<sup>3</sup> Essa seção é baseada nos estudos de Patriota e Pereira (2018).

<sup>4</sup> Esta não é a última versão da BNCC, mas foi a versão analisada pelos autores.

sociocomunicativa na qual o falante estiver inserido” (PATRIOTA; PEREIRA, 2018, p. 300).

Com relação ao caráter discursivo e social da língua, a Base deixa evidente a importância do contexto, ou, como referido no documento, da situação discursiva, a que estão vinculadas as relações de poder que são suscitadas a partir da linguagem:

A BNCC suscita questões pertencentes ao campo da Sociolinguística, sobretudo quando o documento ressalta que “Os enunciados ou textos são produzidos (...) por meio de discursos que instauram relações de poder”, estas relações de poder executadas em razão *da* e *pela* língua nos possibilita uma leitura alicerçada no campo das variações linguísticas, especificamente no que se refere à discriminação e ao preconceito linguístico, justificando, assim, a referência indireta à variação linguística, além do documento reiterar este posicionamento ao ressaltar as condições históricas e sociais pertencentes à língua (PATRIOTA; PEREIRA, 2018, p. 301).

Para reafirmar o aspecto sociocultural da língua, quando contextualiza os anos finais do Ensino Fundamental, a Base destaca que os alunos se encontram em uma fase de descentralização e ampliação dos conhecimentos, entre eles, o linguístico. Portanto, o documento destaca que se deve criar condições para que os alunos possam compreender a pluralidade sociocultural que envolve a língua.

Na área de Linguagens, no componente curricular Língua Portuguesa, o trabalho com a variação linguística é um dos seis objetivos gerais da Educação Básica, ou seja, há uma preocupação com este fator inerente às línguas, que é ressaltado e assegurado como direito de aprendizagem do discente. O fragmento a seguir mostra o referido objetivo geral:

6) Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções (BRASIL, 2016, p. 98).

De acordo com os autores, no fragmento citado, observa-se, diretamente, que a variação linguística é reconhecida enquanto fenômeno inerente à língua. Além do mais, a Base destaca as relações existentes entre fala e escrita em diferentes gêneros e a adequação linguística conforme o contexto interacional. O documento reafirma as relações de poder e as formas de dominação e de preconceito que se fazem na e pela linguagem, isto é, trata de conceitos que são caros para a Sociolinguística,

principalmente no que diz respeito ao preconceito linguístico, “uma vez que os atos discursivos instauram estas relações de poder entre os interlocutores, como também as formas de discriminação em razão das escolhas linguísticas” (PATRIOTA; PEREIRA, 2018, p. 302).

No quarto eixo linguístico, referente ao “Conhecimento sobre a Língua e sobre a Norma”<sup>5</sup>, a BNCC defende a importância da compreensão e da reflexão sobre a língua e sobre a variação que a constitui. Como mostram os autores, a Base faz referência, direta, aos níveis de análise da variação linguística, além disso caracteriza a língua como um polissistema dinâmico e variável, destacando estes conhecimentos como objetivos principais dos anos finais do Ensino Fundamental: “compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável; refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua” (BRASIL, 2016, p. 366).

É importante destacar que o quarto eixo deve ser trabalhado juntamente com os outros três (leitura, escrita e oralidade/sinalização), visto que há uma escrita adequada a cada dada situação, assim como uma fala adequada a cada contexto sociocomunicativo. Portanto, essa interação permite observar que os trabalhos sobre os conhecimentos linguísticos não devem ser abordados de maneira isolada, mas “em uma perspectiva multidisciplinar, que promova um diálogo efetivo no contexto de sala de aula, promovendo, conseqüentemente, uma construção plena do saber sobre a língua para com o alunado” (PATRIOTA; PEREIRA, 2018, p. 303).

No eixo da escrita, conforme os autores, destaca-se a importância que as escolhas linguísticas têm frente ao contexto de interação, ou seja, a importância que a adequação linguística tem em um dado contexto comunicacional. Na BNCC é reconhecida a importância do endereçamento dos textos e das escolhas linguísticas como fatores determinantes no processo de interlocução. Sobre o assunto, os autores constatarem que,

Com relação a essas escolhas linguísticas, o documento destaca que estas devem estar adequadas à interlocução proposta, reafirmando, assim, a importância da adequação linguística ao contexto interacional, além de ressaltar o papel das variações linguísticas, seja no âmbito virtual, seja no social (PATRIOTA; PEREIRA, 2018, p. 304).

---

<sup>5</sup> Na versão final da BNCC, esse eixo chama-se “Análise Linguística/Semiótica”, mas optou-se por manter a nomenclatura usada na versão analisada pelos autores.

Com base neste breve estudo da BNCC, verifica-se que o trabalho com a variação linguística é um dos seis objetivos que norteiam a Educação Básica e é demarcado e assegurado como um direito de aprendizado do discente<sup>6</sup>. Assim, a implementação desse documento busca trazer para o ambiente escolar ações que reconheçam a variação linguística em sua essência e que respeitem e combatam todo e qualquer tipo de preconceito linguístico, tanto dentro como fora da sala de aula. É a partir dessa premissa, de respeitar e combater o preconceito linguístico, que se busca, na seção 2.4, apresentar o fenômeno da concordância nominal.

## **2. 4 Concordância Nominal**

Esta seção apresenta o fenômeno da concordância nominal, a partir de duas correntes de pensamento linguístico: a da deriva secular (NARO; SCHERRE, 2007) e a da transmissão linguística irregular (LUCCHESI, 2012), e, também, a partir da corrente normativa, analisando a visão de gramáticas normativas (BECHARA, 2001; CUNHA; CINTRA, 2016). Além disso, traz resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno da concordância de número. Há uma subseção composta por trabalhos que apresentam propostas de intervenção para o ensino da concordância nominal. E, por último, tem-se uma subseção que apresenta os três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017).

### **2.4.1 Correntes de pensamento sobre o fenômeno variável da concordância**

A concordância nominal vem sendo bastante discutida por estudiosos que se interessam pela história do português no Brasil. Com isso, há duas correntes<sup>7</sup> de pensamento com relação ao fenômeno variável da concordância. Uma dessas correntes, defendida por Naro e Scherre (2007), considera que esse fenômeno tem

---

<sup>6</sup> Na versão final da BNCC, na área de Linguagens, especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, o trabalho com a variação linguística é ressaltado como uma das competências que norteiam a Educação Básica no Ensino Fundamental, sendo a primeira das dez competências específicas. No Ensino Médio é a quarta das sete competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.

<sup>7</sup> Apesar dessa explicação não ter relação explícita com a proposta apresentada e discutida no presente trabalho, ela é importante para que se tenha uma visão geral sobre o fenômeno da concordância nominal.

sua origem unicamente na antiga deriva secular das línguas indo-europeias em geral e, em particular, das línguas românicas, em direção a uma gramática contendo menos flexão. Sendo assim, a partir desse ponto de vista, as estruturas variáveis poderiam ter existido tanto em Portugal quanto no Brasil, mas em diferentes épocas e graus.

A outra visão, defendida por Lucchesi (2012), é a de que o português do Brasil é bastante diferente do português europeu. Dessa forma, a causa principal da divergência com relação às linhas de desenvolvimento europeu é a forte presença de pessoas de origem africana no Brasil, a partir do início do século XVI, cujas línguas de origem teriam influenciado o português brasileiro (PB) por meio de um estágio de um *pidgin* ou de um crioulo<sup>8</sup> com base lexical portuguesa.

Em se tratando da abordagem da deriva secular, no início do século XVI, quando os portugueses tiveram o primeiro contato com o Brasil, já existia em Portugal uma estratégia para a comunicação com os estrangeiros, pois os portugueses já haviam invadido países africanos. Apesar da rica e variada documentação para a história da língua portuguesa do Brasil e das diversas fontes disponíveis em relação à fala dos índios e dos brancos, Naro e Scherre (2007) afirmam que se carece de evidência documentária quanto ao português ou outras línguas faladas pelos africanos no Brasil, “além de algumas menções breves de africanos que não dominavam o português, mas apenas a língua geral tupi ou línguas africanas” (NARO; SCHERRE, 2007, p. 28). Tal carência impede, na visão dos autores, que se façam afirmações sobre a influência das línguas africanas no PB. No entanto, segundo Naro e Scherre (2007), a documentação não transmite dúvidas de que a língua falada pelos brasileiros, descendentes dos primeiros cativos africanos, fosse distinta da fala dos brasileiros que eram de outras origens étnicas.

Como apontam Naro e Scherre (2007), a variabilidade dos sistemas de concordância nominal é um dos fenômenos mais frequentes a serem citados como sendo de origem crioula no português brasileiro. As línguas crioulas típicas, bem como algumas línguas da África Ocidental, apresentam uma forma lexical exclusiva que não admite qualquer modificação para indicar noções de gênero, número, pessoa, tempo, aspecto, etc. A partir desse ponto de vista, a perda, total ou parcial, dos mecanismos

---

<sup>8</sup> Para uma discussão sobre os conceitos de *pidgin* e crioulo, ver Lucchesi (2012) ou Naro e Scherre (2007).

de concordância do português brasileiro, seria resultado da chamada “africanização” do português, isto é, da reestruturação da gramática, conforme algum modelo africano. Para os autores,

é perfeitamente possível, entretanto, que a língua portuguesa já possuísse o embrião do novo sistema mais analítico, antes mesmo de sair da Europa. Tal estado de coisas se torna bastante plausível dada a deriva secular das línguas românicas, e indo-europeias de maneira geral, em direção à uniformização morfológica, com a sobrevivência apenas das formas 'irregulares' mais salientes (NARO; SCHERRE, 2007, p. 32).

De acordo com Naro e Scherre (2007), embora as menções à ausência do –S final no português europeu sejam raras, há evidências históricas do comportamento variável do –S, desde o latim antigo até as línguas românicas ocidentais modernas. É possível que o processo de queda do –S final no português brasileiro tenha iniciado no português dialetal da Europa, que apenas estava dando continuidade à deriva pré-românica. Portanto, é possível conceber que o impulso de início do processo de perda da concordância nominal se encontre também em fenômenos fonológicos que foram trazidos da Europa.

Naro e Scherre (2007, p. 47) sugerem uma descrição geral do modelo de desenvolvimento do português popular do Brasil, pois a ausência das marcas de concordância é uma das características dessa variedade. Com isso, concluem que:

- 1) A língua portuguesa falada em Portugal antes da colonização do Brasil já possuía uma deriva secular que a impulsionava ao longo de um vetor de desenvolvimento.
- 2) No Brasil, este vetor se encontrou com outras forças que reforçavam e expandiam a direção original.
- 3) No início, uma dessas forças era a pidginização, que exercia uma influência sobre o português através da língua geral tupi e da "língua de preto" europeia, revivificada no Brasil originalmente para uso com os ameríndios.
- 4) Ao longo de toda a história do Brasil, o processo de aprendizado do português como segunda língua teve seus efeitos documentados parcialmente.
- 5) Se existiu uma verdadeira língua crioula, caracterizada como sendo de "léxico português e gramática africana", ela cedo se evaporou sem deixar rastros na documentação. Sua possível influência no desenvolvimento do português do Brasil seria indistinguível da de outros eventuais pidgins ou crioulos de base não europeia.

Os autores enfatizam que, no Brasil, todos os traços estruturais que condicionam a variação da concordância, “presentes no atual estágio do processo histórico de evolução, já estavam presentes no seu início” (NARO; SCHERRE, 2007, p.67). Com isso, concluem que o português moderno do Brasil

é o resultado natural da deriva secular inerente na língua trazida de Portugal indubitavelmente exagerada no Brasil pela exuberância do contato de adultos, falantes de línguas das mais diversas origens, e pela nativização desta língua pelas comunidades formadas por estes falantes (NARO; SCHERRE, 2007, p. 69).

Já, para Lucchesi (2012), defensor da abordagem da transmissão linguística irregular, a partir do século XV, a língua portuguesa foi se alastrando para todos os continentes do planeta, por conta do ciclo das grandes navegações e da expansão colonial europeia, nas quais Portugal teve um papel pioneiro. Apesar de algumas limitações, econômicas e demográficas, Portugal conseguiu construir um grande império colonial que se expandiu pela América do Sul, África, sul da Ásia e Oceania. Desse modo, como efeito do grande passado colonial, a língua portuguesa é idioma oficial de vários países. Porém, a implementação da língua portuguesa em cada uma dessas regiões foi diferente, por conta das particularidades do processo de colonização.

Segundo o autor, a forma como se deu a implementação da língua portuguesa no Brasil se deve a algumas características de seu processo de colonização, como extermínio da população natural da região e colonização massiva pelos portugueses desde meados do século XVI até o século XIX. Além disso, os quatro milhões de africanos trazidos como escravos nesse período tiveram um papel determinante na propagação da língua portuguesa no Brasil, pois foram forçados a abandonar sua língua materna e adotar o português como língua de comunicação. Portanto,

não se pode pensar a formação histórica do português brasileiro, particularmente de suas variedades populares, sem ter em conta centralmente a aquisição [...] da língua portuguesa por parte de milhões de indígenas brasileiros e africanos escravizados e a nativização dessa variedade [...] de segunda língua entre os descendentes desses segmentos, que vão constituir praticamente dois terços da população do Brasil (LUCCHESI, 2012, p. 47).

A concepção de transmissão linguística irregular busca entender as situações de contato massivo entre línguas, “para além daquelas situações mais radicais em que surge uma língua nova (um pidgin ou crioulo)” (LUCCHESI, 2012, p. 53). Dessa forma, o processo de formação da variação linguística, em se tratando da situação de contato, é visto como gradual, por conta da gradação nos valores de algumas variáveis sociais que o estruturam, de maneira que o resultado pode não ser nem um pidgin,



nem o crioulo, mas, sim, uma variedade de língua que predomina na situação de contato, “com alterações em sua estrutura que podem inclusive resultar da transferência de estruturas gramaticais de outras línguas envolvidas na situação de contato” (LUCCHESI, 2012, p. 53). Sendo assim,

o processo de transmissão lingüística irregular pode ser esquematizado, em sua essência, através de um processo de perda de elementos gramaticais que ocorre na aquisição defectiva da língua alvo pelos falantes adultos das outras línguas, de que resulta o jargão que se forma na situação inicial de contato, seguida de um processo, mais ou menos longo, de recomposição dessa estrutura gramatical, cujo resultado, nas situações de contato mais radical e abrupto, é a formação da gramática original da língua crioula, ou da língua pidgin plenamente expandida (LUCCHESI, 2012, p. 54).

O grau de reestruturação gramatical que ocorre nos processos de transmissão lingüística irregular tem a mesma proporção dos valores de algumas variáveis sócio-demográficas que vão determinar, em cada caso histórico, o grau de acesso dos falantes do grupo dominado e de seus descendentes aos modelos gramaticais da língua do grupo dominante. Lucchesi (2012, p. 57) destaca alguns fatores que inibiram a pidginização/crioulização do português brasileiro:

- (i) A proporção média de falantes do grupo dominante de 30% da população do Brasil entre os séculos XVI e XIX, bem superior à das situações típicas de crioulização com no máximo 10% de falantes do grupo dominante;
- (ii) A utilização de línguas francas africanas, em alguns ambientes, como as senzalas e nas sociedades de mineração;
- (iii) O elevado grau de mestiçagem.

Segundo o autor, esse contexto se mostrou bastante favorecedor à difusão de mudanças influenciadas pelo contato entre línguas, que se propagaram por todas as variedades do PB, até mesmo nos segmentos cultos, “contudo, encontram-se na fala dos segmentos da base da pirâmide social brasileira, constituída majoritariamente por afro e índio-descendentes, os efeitos mais notáveis do contato entre línguas” (LUCCHESI, 2012, p. 57). Por isso, na perspectiva defendida pelo autor, o conceito de transmissão lingüística irregular do tipo leve é a que consegue dar conta do modelo de mudança que caracteriza a variedade popular:

No plano lingüístico, a maior diferença entre os processos típicos de pidginização e crioulização [e] os processos de transmissão lingüística irregular mais leve [...], é que, no primeiro caso, a gramática da variedade lingüística que se forma na situação de contato é constituída basicamente por elementos exógenos, enquanto, no segundo caso, os elementos gramaticais da língua do grupo dominante suplantam eventuais processos embrionários

de gramaticalização e de transferência do substrato (LUCCHESI, 2012, p. 58).

Para o autor, o quadro de variação do uso da concordância nominal que pode se observar nos dias de hoje nas variedades rurais e populares do PB é um importante reflexo do processo de transmissão linguística irregular do tipo leve que influenciou o português brasileiro, conforme sua aquisição imperfeita pelos milhões de escravizados africanos e índios e a “socialização e nativização desse modelo defectivo de segunda língua nesses segmentos” (LUCCHESI, 2012, p. 58). O grau de emprego desses mecanismos gramaticais pode ser tomado como parâmetro para análise da norma popular brasileira. Sendo assim, as variedades que exibem um grau maior de variação são aquelas que, ao longo da história, foram afetadas diretamente pelo contato entre línguas. Lucchesi (2012, p. 63) afirma que

Essa interpretação histórica dos processos linguísticos atualmente observáveis nas diversas variedades do português brasileiro, fundamentada na teoria acerca das mudanças linguísticas ocorridas em situações de contato entre línguas, estão [sic] no cerne de um modelo de explicação sócio-histórica do português do Brasil que integra plenamente a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira. Por outro lado, tais evidências refutam cabalmente hipóteses imanentistas, como as de Naro e Scherre (2007), que se fundamentam na ideia de uma deriva secular, pois tal hipótese prevê um processo contínuo e gradual de perda de marcas morfológicas que atravessaria os séculos desde, pelo menos, a formação da língua portuguesa na Europa. Mas não se vê atualmente em qualquer variedade do português brasileiro uma tendência de mudança gradual de perda de marcas de concordância. Portanto, para além de suas fragilidades teóricas, a hipótese da deriva está desprovida também de qualquer fundamentação empírica.

O objetivo aqui foi o de expor as duas abordagens e mostrar que não há consenso na literatura sobre o assunto, e não o de se posicionar favorável ou contrariamente a elas. Após apresentadas as abordagens, a subseção 2.4.2 busca apresentar o que trazem as gramáticas normativas sobre o fenômeno da concordância nominal.

#### **2.4.2 Gramática Normativa**

Nas gramáticas normativas consultadas para este trabalho constata-se que a concordância nominal é apresentada como item à parte: em Bechara (2001) com uma

seção intitulada “Concordância” e, em Cunha e Cintra (2016), como um subitem do capítulo intitulado “Adjetivo”.

Para Bechara (2001, p. 543), a concordância “consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada”, sendo que a concordância nominal é “a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou o pronome (palavras determinadas)”.

O gramático distribui as regras de concordância nominal em três conjuntos: i) concordância de palavra para palavra; ii) concordância de palavra para sentido e iii) outros casos de concordância nominal, em que são apresentados 20 itens específicos. A concordância de palavra para palavra é subdividida em três itens:

1) Há uma só palavra determinada:

“Eu amo a noite *solitária e muda*”

2) Há mais de uma palavra determinada:

“Amava no estribeiro-mor as virtudes e a lealdade nunca *desmentidas*”

3) Há uma só palavra determinada e mais de uma determinante:

“Li um anúncio, convidando mestra de *línguas inglesa e francesa* para o colégio”

A concordância de palavra para sentido ocorre quando a palavra determinante pode deixar de concordar em gênero e em número “com a forma da palavra determinada para levar em consideração, apenas, o sentido em que esta se aplica” (BECHARA, 2001, p. 546), como apresentado nos exemplos selecionados de Bechara (2001, p. 547):

(1) Sua Majestade *fidelíssima* foi contrariado pelos representantes diplomáticos.

(2) *Acocorada* em torno, *nus*, a negralhada *miúda*, de dois a oito anos.

(3) Não compres *livro* somente pelo título: ainda que pareçam bons, são muitas vezes péssimos.

No conjunto identificado como “outros casos de concordância nominal”, são apresentados 20 subitens, mas, no presente trabalho, foram selecionados somente alguns a título de exemplificação, a saber: *meio; é necessário paciência; concordância*

do pronome e concordância com numerais. O meio com valor de metade concorda em gênero e número com o termo determinando, estando ele claro ou oculto como, por exemplo, “Era *meio dia e meia*” (BECHARA, 2001, p. 549). Com relação ao subitem *é necessário paciência*, em expressões como *é necessário, é bom, é preciso*, desde que signifiquem “é necessário”, o adjetivo pode ficar invariável, “qualquer que seja o número e o gênero do termo determinado, quando se deseja fazer uma referência de modo vago ou geral”, como, por exemplo, “É *necessária* muita paciência” (BECHARA, 2001, p. 551).

Em se tratando da *concordância do pronome*, se ele estiver como palavra determinante, irá concordar em gênero e número com a palavra determinada, como no seguinte exemplo de Bechara (2001, p. 552): “A generosidade, o esforço e o amor ensinaste-os tu com toda a sua sublimidade”. Já na *concordância com numerais* não ocorre flexão, quando se empregam os cardinais pelos ordinais como, por exemplo, “Página *um*. Figura *vinte e um*” (BECHARA, 2001, p. 553).

Por sua vez, Cunha e Cintra (2016) apresentam, detalhadamente, as regras de concordância do adjetivo, que deve flexionar em gênero, número e grau, quando este está funcionando como adjunto adnominal ou como predicativo. Os adjetivos em função de adjunto adnominal referem-se, sem intermediário, ao substantivo, que pode vir anteposto ou posposto ao adjetivo. O adjunto adnominal apresenta uma função adjetiva e pode ser representado por um adjetivo, por uma locução adjetiva, por um pronome adjetivo, por um numeral adjetivo ou por um artigo. Como explicam Cunha e Cintra (2016), nesse caso, substantivo e adjetivo formam “um conjunto significativo, marcado pela unidade de acento e entonação e pela identidade de função sintática” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 275), como no exemplo:

(1) **Seus olhos negros** me encantam

No exemplo, o sujeito na oração não é apenas *olhos*, mas, sim, toda a “unidade significativa e acentual” (2016, p. 576). Portanto, “é dentro desse conjunto que o adjetivo desempenhará a função sintática acessória [...] de adjunto adnominal do substantivo *olhos*, núcleo do sujeito” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 276).

Nos adjetivos em função predicativa, a qualidade expressa pelo adjetivo é transmitida ao substantivo por meio de um verbo, que pode estar explícito ou implícito.

Alguns exemplos de adjetivo em função predicativa, retirados de Cunha e Cintra (2016), são:

- (1) A cidade parece **encantada**.
- (2) **Estranho** aquele casal.
- (3) Afasto-me para que ele não se sinta tolhido, quero-o **livre**.
- (4) Na escola a professora também lhe chama **teimoso**.
- (5) A casa-grande respirava **tranquila**.

Cunha e Cintra (2016) destacam duas diferenças fundamentais entre o adjetivo em função do adjunto adnominal e em função do predicativo (2016, p. 277-8):

1º) O primeiro é *termo acessório* da oração, parte de um *termo essencial* ou *integrante* dela; o segundo é, por si próprio, um termo essencial da oração.

2º) A qualidade expressa por um adjetivo em função predicativa vem marcada no tempo, e por essa relação cronológica entre a qualidade e o ser é responsável o verbo que liga o adjetivo ao substantivo.

Mesmo que muitas gramáticas abordem a questão da concordância nominal, acabam deixando de mencionar a complexidade de fatores que disputam para a sua ocorrência. Nas gramáticas normativas, em geral, não há observações sobre o fato de as regras não serem encontradas em determinadas variedades sociais ou em determinadas situações discursivas (BRANDÃO, 2008).

Após a apresentação de explicações expressas em gramáticas normativas sobre a concordância nominal, a subseção 2.4.3 traz os resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno da concordância de número.

### 2.4.3 Pesquisas sociolinguísticas sobre a concordância de número

A partir da década de 1980, diversos estudos sobre a concordância de número no sintagma nominal foram realizados, dentre eles os de Scherre (1994) e Scherre e Naro (1998; 2006), autores expoentes em pesquisas sobre o tema.

De acordo com Brandão (2008), o que mais se observa nessas pesquisas, diferentemente do que é suposto pela gramática normativa, é a notável variedade de padrões de concordância, tendo em vista o variado número de constituintes que

podem integrar o sintagma nominal (SN), além dos fatores linguísticos e extralinguísticos pelos quais são condicionados.

Neste trabalho, analisou-se a variável linguística posição do núcleo do sintagma nominal (SN) e também se percorreu sobre as variáveis linguísticas e extralinguísticas que Brandão (2008), ao retomar resultados de outras pesquisas, aponta como mais relevantes para a compreensão do fenômeno linguístico em pauta, a saber: i) saliência fônica; ii) nível de escolaridade, que tem associação com *status* social, e iii) paralelismo formal.

Scherre (1994), retomando seu trabalho realizado em 1988, analisa estruturas extraídas do banco de dados do Corpus Censo do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL)<sup>9</sup>. A autora extrai, do *corpus* constituído por 64 gravações, todos os sintagmas nominais plurais que considera passíveis de variação não descrita na gramática tradicional brasileira. Assim, constata que, na amostra de fala analisada, a marca explícita do plural pode ser encontrada:

(1) Em todos os elementos flexionáveis do SN (variante explícita), como em:

- os fregueses/novas escolas/suas tias/as boas ações/essas coisas todas/as partidas todas iguais/os meus ainda mais velhos amigos

(2) Em alguns elementos flexionáveis do SN (variantes explícitas e variantes zero), como em:

- essas estradas nova0/do0 meus pais/as minhas duas filha0/ as mulheres ainda muito mais antiga0

(3) Em apenas um dos elementos flexionáveis do sintagma nominal (variantes explícitas e variantes zero), como em:

- as condorna0/ uns troço0/ as porta0 aberta0/os documento0 dela todinho

(4) Em nenhum dos elementos flexionáveis do SN (variantes zero), como em:

- dois risco verde/ uma porção de coisa interessante

---

<sup>9</sup> O PEUL está instalado no Departamento de Linguística e Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este banco de dados é composto por 64 gravações de 60 minutos cada, com um total de 64 falantes, divididos em: 48 adultos (15-71 anos) e 16 crianças (7-14 anos), que foram estratificados em função do sexo (feminino e masculino), anos de escolarização (1 a 4, 5 a 8 e 9 a 11) e faixa etária (7-14, 15-25, 26-49 e 50-71) (SCHERRE, 1994).

Scherre e Naro (1998), analisando os dados da mesma amostra, verificaram se os elementos nominais não nucleares tinham sua localização antes ou depois do núcleo e, se nucleares, analisaram sua posição na cadeia sintagmática. Os resultados da análise são reproduzidos na tabela 1.

Tabela 1 – Variável posição do núcleo do SN

| Marcas explícitas de plural nos elementos do SN em função da variável <i>relação com o núcleo do SN e da posição linear a partir da esquerda</i> |                               |                              |   |   |  |
|--|-------------------------------|------------------------------|---|---|--|
| FALANTES-->  |                               | TODOS OS FALANTES            | Falantes de 1 a 4 anos de escolarização | Falantes de 5 a 8 anos de escolarização | Falantes de 9 a 11 anos de escolarização |
| FATORES  |                               |                              |   |   |  |
| Elemento nominal À ESQUERDA do núcleo na posição 1   | Freq.<br><b>Peso relativo</b> | 4885/5005=98%<br><b>0,88</b> | 1820/1869=97%<br><b>0,89</b>            | 1780/1824=98%<br><b>0,87</b>            | 1285/1312=98%<br><b>0,83</b>             |
| Elemento nominal À ESQUERDA do núcleo na posição 2   | Freq.<br><b>Peso relativo</b> | 264/ 279=95%<br><b>0,84</b>  | 74/81=91%<br><b>0,83</b>                | 87/93=94%<br><b>0,85</b>                | 103/105=98%<br><b>0,90</b>               |
| Elemento nominal À DIREITA do núcleo na posição 2  | Freq.<br><b>Peso relativo</b> | 102/ 147=69%<br><b>0,28</b>  | 15/29=52%<br><b>0,27</b>                | 39/56=70%<br><b>0,33</b>                | 46/60=77%<br><b>0,21</b>                 |
| Elemento nominal À DIREITA do núcleo na posição 3  | Freq.<br><b>Peso relativo</b> | 170/ 479=35%<br><b>0,15</b>  | 30/158=19%<br><b>0,14</b>               | 60/178=34%<br><b>0,18</b>               | 80/143=56%<br><b>0,13</b>                |
| Núcleo na POSIÇÃO 1 (MAIS À ESQUERDA)  | Freq.<br><b>Peso relativo</b> | 180/ 190=95%<br><b>0,67</b>  | 34/38=89%<br><b>0,62</b>                | 66/ 71=93%<br><b>0,67</b>               | 77/78=99%<br><b>0,86</b>                 |
| Núcleo na POSIÇÃO 2  | Freq.<br><b>Peso relativo</b> | 3277/6375=51%<br><b>0,20</b> | 894/2405=37%<br><b>0,19</b>             | 1277/2404=53%<br><b>0,20</b>            | 1094/1554=70%<br><b>0,23</b>             |
| Núcleo na POSIÇÃO 3  | Freq.<br><b>Peso relativo</b> | 381/625=61%<br><b>0,27</b>   | 98/220=45%<br><b>0,23</b>               | 142/221=64%<br><b>0,32</b>              | 141/184=77%<br><b>0,31</b>               |
| <b>Total de dados</b>  |                               | 9259/13100=71%               | 2965/4800=62%                           | 3451/4847=71%                           | 2826/3436=82%                            |

Fonte: Scherre e Naro (1998, p. 518)

Segundo os autores, para os elementos nominais que não exercem a função de núcleo dos sintagmas nominais, o que é levado em consideração é a sua posição em relação ao núcleo. Assim, “elementos não nucleares à esquerda do núcleo favorecem marcas explícitas; elementos não nucleares à direita do nome desfavorecem-nas” (SCHERRE; NARO, 1998, p. 9). No entanto, os núcleos, se ocuparem a primeira posição na cadeia sintagmática, ou, em outras palavras, se estiverem mais à esquerda, favorecem mais marcas explícitas. Assim, o que se pode concluir é que a posição à esquerda favorece mais marcas explícitas de plural do que a posição à direita.

No que diz respeito à variável saliência fônica, como explicam Scherre e Naro (2006), os pares com o traço [-saliente] são aqueles que exibem apenas a inserção da marca explícita do plural em sílaba não-acentuada (*casa/casas; árvore/árvores*) ou

são monossilábicos átonos (*o/os*). Já, os pares com o traço [+saliente] são aqueles que exibem o acento na sílaba que recebe a marca explícita de plural (*café/cafés*) ou são monossílabos tônicos (*meu/meus*), apresentam mudanças morfofonológicas na relação singular/plural (*rapaz/rapazes;avião; aviões*) ou evidenciam o plural bimorfêmico (*ovo/ovos*).

Com relação a esta variável, os autores se fundamentam na hipótese de que as formas [+salientes] tendem a fazer mais marcação explícita de plural do que as formas [-salientes]. Scherre e Naro (1998), baseados na hierarquia proposta por Scherre (1988), categorizam os dados da concordância no sintagma nominal, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Variável saliência fônica

| Marcas explícitas de plural nos elementos do SNs em função da variável saliência fônica na oposição singular/plural |                      |                   |   |   |  |
|---|----------------------|-------------------|---|---|--|
| FALANTES-->   |                      | TODOS OS FALANTES | Falantes de 1 a 4 anos de escolarização | Falantes de 5 a 8 anos de escolarização | Falantes de 9 a 11 anos de escolarização |
| FATORES   |                      |                   |   |   |  |
| <b>PLURAL DUPLO</b><br>(ovo/ovos)<br>(novo/novos)   | Freq.                | 75/85=88%         | 24/28=86%                               | 34/40=85%                               | 17/17=100%                               |
|   | <b>Peso relativo</b> | <b>0,90</b>       | <b>0,92</b>                             | <b>0,87</b>                             | <b>+</b>                                 |
| <b>-L</b><br>(igual/iguais)<br>(casal/casais)   | Freq.                | 97/116=84%        | 23/37=62%                               | 30/32=94%                               | 44/47=94%                                |
|   | <b>Peso relativo</b> | <b>0,87</b>       | <b>0,82</b>                             | <b>0,95</b>                             | <b>0,90</b>                              |
| <b>-ão</b><br>(avião/aviões)<br>(machão/machões)  | Freq.                | 182/213=85%       | 34/50=68%                               | 67/79=85%                               | 81/84=96%                                |
|   | <b>Peso relativo</b> | <b>0,84</b>       | <b>0,78</b>                             | <b>0,85</b>                             | <b>0,93</b>                              |
| <b>-R</b><br>(cor/cores)<br>(maior/maiores)   | Freq.                | 269/312=86%       | 91/112=81%                              | 92/109=84%                              | 86/91=95%                                |
|   | <b>Peso relativo</b> | <b>0,87</b>       | <b>0,88</b>                             | <b>0,85</b>                             | <b>0,91</b>                              |
| <b>-S</b><br>(país/países)<br>(feliz/felizes)   | Freq.                | 271/331=82%       | 105/130=81%                             | 102/131=78%                             | 64/70=91%                                |
|   | <b>Peso relativo</b> | <b>0,82</b>       | <b>0,88</b>                             | <b>0,76</b>                             | <b>0,81</b>                              |
| <b>Plural regular de base oxitona</b><br>(café/cafés)   | Freq.                | 393/471=83%       | 149/188=79%                             | 148/179=83%                             | 96/104=92%                               |
|   | <b>Peso relativo</b> | <b>0,69</b>       | <b>0,69</b>                             | <b>0,67</b>                             | <b>0,68</b>                              |
| <b>Plural regular de base proparoxitona</b><br>(médico/médicos)<br>(indígena/indígenas)                             | Freq.                | 99/185=54%        | 17/53=32%                               | 44/84=52%                               | 38/48=79%                                |
|   | <b>Peso relativo</b> | <b>0,52</b>       | <b>0,42</b>                             | <b>0,53</b>                             | <b>0,67</b>                              |
| <b>Plural regular de base paroxitona</b><br>(casa/casas)<br>(verde/verdes)  | Freq.                | 7873/11387=69%    | 2522/4202=60%                           | 2934/4193=70%                           | 2417/2992=81%                            |
|   | <b>Peso relativo</b> | <b>0,45</b>       | <b>0,45</b>                             | <b>0,45</b>                             | <b>0,44</b>                              |
| <b>Total de dados</b>   |                      | 9259/13100=71%    | 2965/4800=62%                           | 3451/4847=71%                           | 2843/3453=82%                            |

Fonte: Scherre e Naro (1998, p. 514)

Pode-se concluir, de forma geral, que todos os itens mais salientes, localizados na parte superior da tabela 2, favorecem mais a presença de marcas explícitas nos elementos nominais dos sintagmas nominais, e os menos salientes, isto é, os



regulares, localizados da parte inferior da tabela 2, favorecem menos a presença de marcas explícitas: “Nesse caso, há uma oposição nítida entre o efeito dos regulares oxítonos – favorecedores – e os regulares paroxítonos – desfavorecedores” (SCHERRE; NARO, 1998, p. 7).

A tabela 3 evidencia que o fenômeno analisado é sensível às variações sociais, mostrando a pressão que os falantes sofrem por conta da variante zero ser estigmatizada. Como resultado, as pessoas que têm mais anos de escolarização apresentam, com mais frequência, as variantes explícitas, pois estão mais expostas à correção gramatical, segundo Scherre e Naro (1998).

Tabela 3 – Marca explícita do plural no fenômeno da concordância nominal em função da variável anos de escolarização

| <b>Fenômenos → Variáveis sociais</b> | <b>FATORES</b>         | <b>Concordância no sintagma nominal</b> |             |
|--------------------------------------|------------------------|---|-------------|
|                                      |                        | Frequência                              | P.R         |
| <b>Anos de escolarização</b>         | 1 a 4 anos             | 2965/4800 = 62%                         | <b>0,35</b> |
|                                      | 5 a 8 anos             | 3451/4847 = 71%                         | <b>0,53</b> |
|                                      | 9 a 11 anos            | 2843/3453 = 82%                         | <b>0,66</b> |
|                                      | <b>Total de dados:</b> | 9259/133100 = 71%                       |             |

Fonte: Scherre e Naro (1998, p. 519)

Scherre e Naro (2006) buscam refletir sobre o que as variáveis anos de escolarização e saliência fônica revelam em relação aos processos de mudança linguística no PB, em se tratando de fenômenos estigmatizados, como a concordância de número no português brasileiro. Para isso, analisam comparativamente três conjuntos de dados da comunidade de fala do Rio de Janeiro. São eles: (1) Amostra 1980-C – amostra aleatória de 64 falantes da comunidade do Rio de Janeiro, gravados no início da década de 1980; (2) Amostra 2000-C – amostra aleatória de 32 falantes da comunidade do Rio de Janeiro, gravados no final da década de 2000; (3) Amostra 2000-I- grupos não aleatórios de 16 falantes da amostra de 1980, recontactados no final de 1999 e início de 2000, após um intervalo de 18 anos (SCHERRE; NARO, 2006, p. 108).

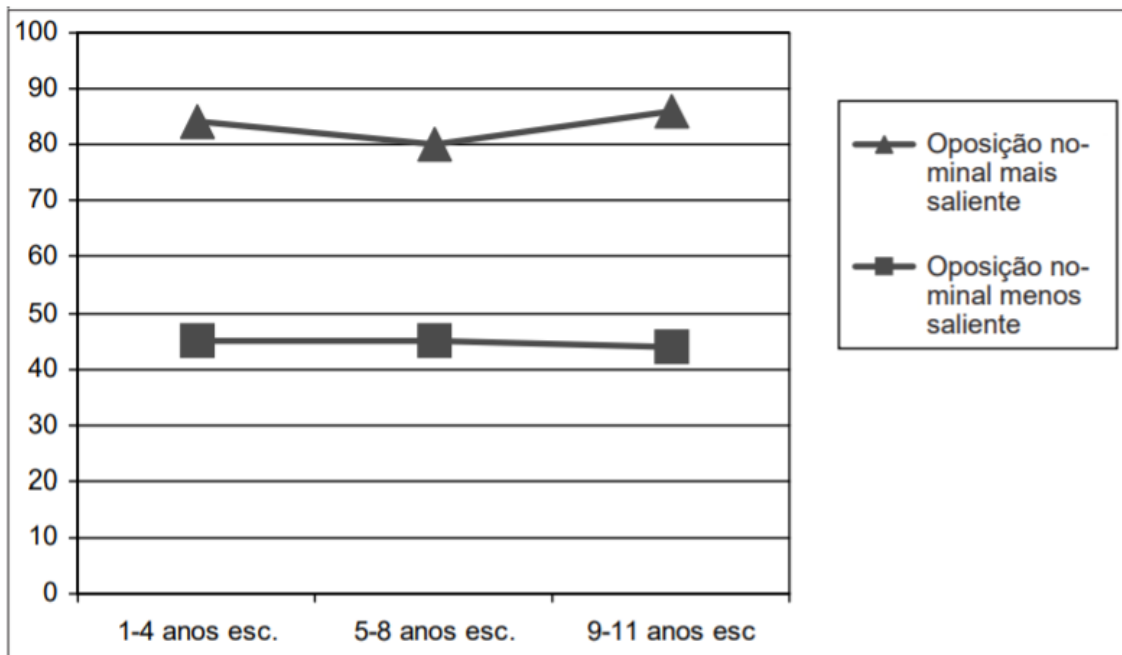
Os resultados obtidos por Scherre e Naro (2006) para as variáveis escolaridade e saliência fônica corroboram os resultados de pesquisas anteriores. Como conclusão,

os autores constataram o papel de forças sociais no progresso da mudança em direção à norma de prestígio, que são representadas na pesquisa pelo efeito dos anos de escolarização, mas, também, evidenciaram que as forças linguísticas, representadas pela saliência fônica, mantêm um efeito forte e uniforme nos dados das três amostras. Os autores afirmam que

os resultados apresentados até o presente momento indicam que, para este fenômeno variável estigmatizado, atuam com igual vigor restrições sociais, como força propulsora em direção à norma padronizada, e forças estruturais, como mantenedoras da heterogeneidade ordenada do sistema vigente. Em mudanças desta natureza, fluxos e contrafluxos são naturais, tendo em vista que os falantes ou grupos de falantes apenas transitam por mais ou menos concordância em termos de percentagens globais – mudanças superficiais – que não afetam a essência dos sistemas envolvidos (SCHERRE; NARO, 2006, p. 115).

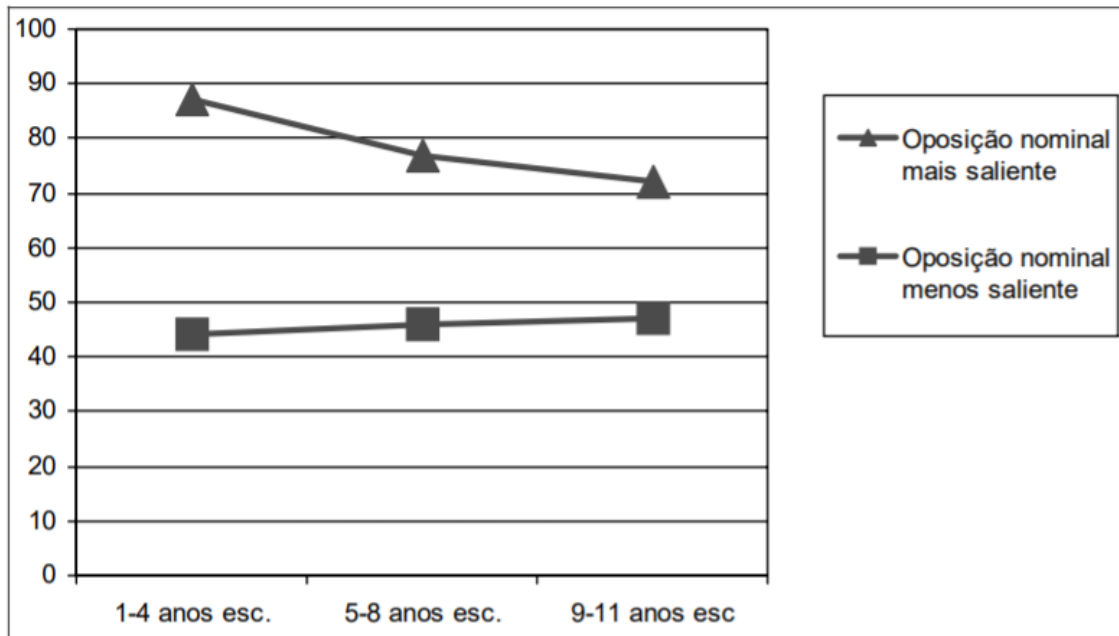
Para enriquecer mais a discussão, os autores realizaram análises por subagrupamentos de falantes por anos de escolarização para as duas amostras aleatórias, de 1980 e 2000, tendo por objetivo observar a relevância dos efeitos da saliência fônica separadamente. Os resultados são apresentados nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Efeito da saliência fônica na concordância nominal por anos de escolarização – amostra 1980-C



Fonte: Scherre e Naro (2006, p. 117)

Gráfico 2 – Efeito da saliência fônica na concordância nominal por anos de escolarização – amostra 2000-C



Fonte: Scherre e Naro (2006, p. 118)

Como resultado, a realização da concordância nominal em função da saliência fônica por anos de escolarização, de acordo com a amostra de 2000, indica que o aumento da concordância, diante da exposição à fala de prestígio, faz com que se diminua o efeito da saliência fônica. Portanto, pode-se concluir que, quanto mais anos de exposição ao ambiente escolar o indivíduo tiver, os polos [+saliente] e [-saliente] irão ficar mais próximos um do outro, no que diz respeito ao percentual de presença de marcas explícitas de concordância.

Os autores constataam, a partir das pesquisas apresentadas, que a diminuição do efeito da saliência fônica se dá pelo esforço, consciete ou inconsciente, do falante em se integrar aos padrões de outros grupos sociais. Além disso, nesse processo, intervém a ação escolar em favor do uso categórico da concordância. Isto posto, Scherre e Naro (2006, p. 120) concluem em sua pesquisa que

A variação na concordância de número reflete bem o que denominamos metaforicamente de uma mudança sem mudança, no sentido de que é uma variação que não reflete mudança clara para todos os falantes nem reflete apenas uma linha de mudança, embora estejamos capturando aumento de concordância em função de maior exposição ao ambiente escolar, seja em

termos de grupo ou de indivíduo, e também aumento de concordância em faixas etárias mais jovens, com um vislumbre de mudança geracional.

Com relação à variável linguística paralelismo formal, Scherre (1988) afirma que o paralelismo tem se mostrado bastante relevante em diversos fenômenos do PB. Essa variável se fundamenta na ideia de que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros, ou seja, uma vez presente o morfema –S, indicando plural, em um constituinte do sintagma nominal, este tende a condicionar a presença do morfema no elemento seguinte. Para a autora, a maneira como atua a variável paralelismo formal “mostra que os falantes são compelidos a usar formas semelhantes por algum princípio mental associativo, que pode estar ligado a uma das formas da mente humana operar, refletido no comportamento humano em geral” (SCHERRE, 1988, p. 420).

Para exemplificar o efeito da variável paralelismo formal em pesquisas sobre o PB, Scherre (1998) reporta a estudos distintos, dos quais pesquisadores do projeto PEUL participaram, cujos resultados indicam que o SN precedente (do mesmo campo semântico ou idêntico), com todas as variantes explícitas, favorece a marcação no SN seguinte, enquanto o SN que apresenta pelo menos uma variante zero favorece o SN seguinte com o uso de pelo menos uma variante zero, conforme mostra a tabela 4.

Tabela 4 – Influência do paralelismo formal sobre a presença das variantes explícitas de plural em português

| <b>FENÔMENOS ANALISADOS—&gt;</b>                                      | <b>Concordância no sintagma nominal<sup>11</sup></b> |             |
|---|--|-------------|
| <b>FATORES</b>  | Freqüência   | PR          |
| Sintagma precedido de sintagma com variante(s) explícita(s) de plural | 69/92 = 75%  | <b>0,68</b> |
| Sintagma precedido de sintagma com variante(s) zero de plural         | 8/53 = 15%   | <b>0,21</b> |
| Sintagma isolado ou primeiro de uma série                             | 365/700 = 52%  | <b>0,50</b> |
| <b>Total de dados</b>   | 442/845 = 52%  |             |

Fonte: Scherre (1998, p. 35)

Como se sabe, variante explícita de plural é a variante de prestígio, enquanto a variante zero de plural é julgada pela tradição e pelos falantes como indício de não saber falar português. No entanto, diversos estudos têm mostrado que a variação da concordância de número do PB é “sistematicamente regida por restrições linguísticas e não-linguísticas” (SCHERRE; NARO, 2006, p. 108). Com isso, percebe-se que existe um sistema gerenciando essa variação, sendo possível prever quais as estruturas linguísticas e em que situações sociais os falantes são mais propensos a utilizar ou não todas as marcas formais de plural nos elementos que são flexionáveis do SN no PB (SCHERRE, 1994). Os trabalhos apresentados anteriormente deixam em evidência o que afirma Scherre (1994, p. 38):

o fenômeno da variação na concordância de número no português falado do Brasil, longe de ser restrito a uma região ou classe social específica, é característico de toda a comunidade de fala brasileira, apresentando diferenças mais de grau do que de princípio, ou seja, as diferenças são mais relativas à quantidade de marcas de plural e não aos contextos lingüísticos nos quais a variação ocorre. Dos trabalhos realizados, conclui-se, portanto, que o fenômeno da variação de número no português do Brasil pode ser caracterizado como um caso de variação lingüística inerente, tendo em vista que ocorre em contextos lingüísticos e sociais semelhantes e apresenta tendências sistemáticas de variação altamente previsíveis.

Após abordar os resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno da concordância de número, a subseção 2.4.4 apresenta trabalhos que visam trazer uma proposta pedagógica para o ensino da concordância nominal.

#### **2.4.4 Concordância nominal e ensino**

Bortoni-Ricardo (2004, p. 89) afirma que há uma tendência no português brasileiro, nos sintagmas nominais, de não haver marca explícita de concordância. A autora elenca duas questões que não se pode esquecer quando se está lidando com o fenômeno da concordância nominal no contexto do ensino:

- 1) no português brasileiro, tendemos a flexionar o primeiro elemento do sintagma nominal plural e a não marcar os demais. Esta é uma tendência que se explica porque geralmente dispensamos elementos redundantes na comunicação e as diversas marcas de plural no sintagma nominal plural são redundantes.
- 2) Quanto mais diferente for a forma do plural de um nome ou pronome da sua forma singular, mais tendemos a usar a marca de plural naquele nome ou pronome. Quando a forma de plural é apenas um acréscimo de um /s/, tendemos a não empregá-la.

Pela regra de concordância não redundante estar generalizada na língua, os alunos irão empregá-la em seus textos escritos na escola que, por sua natureza, exigem o uso da regra de concordância redundante prevista nas gramáticas normativas. É, por isso, que os professores devem ficar mais atentos ao uso da regra de concordância nominal nas produções dos alunos e na sua própria produção (BORTONI-RICARDO, 2004). Isto posto, buscou-se encontrar trabalhos que abordassem o ensino da concordância nominal, visando analisar como esse fenômeno pode ser trabalhado em sala de aula.

Para tanto, foi realizado um levantamento em oito repositórios<sup>10</sup> digitais, a partir da palavra-chave “concordância nominal”. Para que fossem selecionados os trabalhos que tivesse intervenção pedagógica, foi feita a leitura dos resumos. Dessa forma, em apenas dois dos repositórios<sup>11</sup> foram encontrados trabalhos sobre o tema, sendo

---

<sup>10</sup> Os repositórios em que foram realizadas as pesquisas são: Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Catálogo de teses e dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital USP, Repositório Institucional da UNB, Repositório Institucional da UFRN, Repositório Digital UFRGS – Lume e Repositório Institucional da Unipampa – RIU.

<sup>11</sup> Os dois repositórios em que foram encontrados trabalhos sobre o tema são: Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

quatro dissertações. São elas: *Estudo da concordância nominal de número em textos escritos de alunos de Ensino Fundamental II* (ARAÚJO, 2015); *Ensino de concordância nominal nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: uma intervenção fundamentada na Linguística* (SILVA, 2018); *Concordância nominal: do ensino mecânico à construção da consciência (meta)linguística* (ARAÚJO, 2019) e *Uma proposta de trabalho com a concordância de número em textos de alunos do Ensino Fundamental II* (RIBEIRO, 2020). Alguns dos trabalhos foram antecedidos por atividades diagnósticas, como será descrito na sequência, mas o foco aqui está na intervenção em si e não nos resultados de tais diagnósticos.

Araújo (2015) aborda o estudo da concordância nominal em textos escritos de alunos do ensino fundamental II. O *corpus* da pesquisa é composto por 80 textos narrativos, escritos por estudantes do 6º e 7º anos, nos quais são analisadas as variáveis linguísticas e extralinguísticas que condicionam o fenômeno da concordância de número.

O trabalho realizado pela autora analisou quantitativamente as produções de textos dos alunos, identificando e descrevendo a realização ou ausência de concordância nominal. Sua metodologia compreendeu a seleção e estratificação dos informantes, análise e discussão dos dados e, por fim, uma intervenção pedagógica. Finalizando seu trabalho, Araújo (2015) lançou uma proposta socioeducacional, na qual apresenta uma intervenção pedagógica como uma alternativa de trabalhar com a gramática, especialmente com o fenômeno concordância nominal de número, de modo significativo para o aluno, de forma a levá-lo a internalizar as regras da gramática normativa e de fazer uma reflexão sobre a língua. Assim, foram desenvolvidas três atividades, a partir dos resultados da pesquisa, procurando abarcar os fatores em que os percentuais de uso de concordância foram menos favorecedores para o uso das regras formais de plural. A autora utilizou os próprios textos dos alunos para realização das atividades, as quais se referiam a interpretar textos, transformar frases no singular para o plural e, também, completar frases, buscando fazer a concordância de forma adequada. Apesar da proposta ser relevante e ter sido positiva, não se trabalhou propriamente a variação linguística com os alunos.

A autora conclui que, após a realização das etapas das atividades propostas, de maneira geral, os elementos que foram abordados e o modo como foi realizada a

intervenção possibilitaram resultados satisfatórios. Considera, ainda, que a proposta aplicada alcançou o objetivo de aumentar o índice de aplicação da forma padrão pelos participantes da pesquisa.

Silva (2018), a fim de realizar uma intervenção quanto ao ensino de concordância nominal nas aulas de gramática do ensino fundamental, utilizou em seu trabalho uma metodologia qualitativa ancorada em uma pesquisa-ação, desenvolvida com uma turma de 9º ano de uma escola pública, por meio da realização periódica de oficinas de gramática. O seu trabalho está fundamentado na linha de pensamento de autores que se destacam na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, como Bagno, Geraldí e Possenti, entre outros. Fizeram parte dos instrumentos de geração de dados atividades escritas, respondidas pelos alunos antes e depois do contato com as regras de concordância nominal. Também compuseram parte da intervenção o trabalho com músicas, bem como regras e exemplos que foram apresentados através de slides.

A autora, ao comparar os resultados obtidos através da atividade final com os resultados obtidos com as atividades diagnósticas, constatou avanços significativos em relação à aprendizagem dos alunos, no que tange aos aspectos formais de concordância nominal por parte do que ela chama de “sujeitos/participantes”. Além disso, concluiu que os sujeitos/participantes da pesquisa, depois das oficinas, continuaram interrogando quando trabalhariam novamente daquela maneira. Deste modo, a autora verificou que o nível de satisfação e de motivação com o processo pedagógico, envolvendo essa forma de aprendizagem da concordância nominal, foi bastante satisfatório.

Apesar do resultado positivo das oficinas da gramática, percebeu-se que as atividades eram mais gramaticais, com conteúdos focados na gramática normativa, com as regras e com exemplos. A autora utilizou muito o recurso da reescrita de textos e exercícios de múltiplas escolhas, além de trabalhar de forma sucinta a variação linguística como um conteúdo separado.

Araújo (2019) abordou a concordância nominal dentro do sintagma nominal e em estruturas predicativas, nas produções orais e escritas de alunos, com o objetivo de elaborar uma proposta, apoiada nos três eixos para o ensino de gramática de Vieira (2017), visando à construção de uma consciência (meta)linguística por parte dos



alunos a respeito do fenômeno estudado. O trabalho contemplou duas etapas: a primeira consistiu na aplicação de um questionário sobre as crenças e as atitudes dos alunos, de 6º e 8º anos, e dos docentes a respeito de linguagem, variação linguística e ensino. A segunda etapa, que trata da proposta de atividades, foi iniciada com a produção de relatos orais e retextualizações, dos quais participaram somente os alunos do 6º ano.

Como resultado da primeira etapa, Araújo (2019) salienta que a pesquisa foi elaborada com o intuito de oferecer subsídios ao estudo que se pretendia fazer sobre a concordância nominal. Segundo a autora, a experiência foi muito proveitosa, porque trouxe a temática da variação linguística para ser discutida dentro da escola. Com relação à segunda etapa, a autora conclui que a proposta de atividades foi bastante produtiva e agradável, pois as turmas demonstraram interesse e os resultados em geral foram satisfatórios. Porém, não foi possível aplicar os dois módulos elaborados a partir dos três eixos para o ensino de gramática, devido a uma greve que se realizou na escola.

O trabalho realizado por Araújo (2019) tratou da concordância nominal partindo da oralidade para a escrita, por meio de atividades interativas com os alunos. Apesar do trabalho se apoiar nos três eixos para o ensino de gramática, a variação linguística não é abordada, de forma significativa, durante as aulas.

Ribeiro (2020) investigou a realização da concordância de número (nominal e verbal) em textos de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública. Também, buscou desenvolver uma proposta de intervenção por meio da aplicação de uma unidade didática voltada para ampliar a competência linguística dos alunos na produção escrita, procurando minimizar as ocorrências de concordância não-padrão. É uma pesquisa qualitativa-interpretativista que se desenvolve no ambiente escolar. Para isso, a autora se fundamentou na Sociolinguística Educacional. Para a descrição e análise dos dados, buscou suporte na Sociolinguística Variacionista.

O trabalho teve início com a produção de um texto diagnóstico, gerador de dados, quando os alunos estavam no 5º ano do Ensino Fundamental, e finalizou com a aplicação da unidade didática nas aulas de Língua Portuguesa, no 6º ano. Ao final da implementação do projeto, os resultados da produção escrita final e da produção inicial foram comparados. Além disso, a autora recolheu as apostilas dos alunos para

análise dos desempenhos individuais de cada atividade que foi proposta. Como resultado, Ribeiro (2020) observou que a maioria dos alunos desenvolveu de maneira satisfatória as atividades na apostila. O objetivo do projeto, além de buscar a compreensão da variação linguística e a valorização de todas as variedades, procurou possibilitar aos alunos a reflexão sobre o que foi produzido.

A proposta elaborada por Ribeiro (2020) contempla a escrita e reescrita do texto, ressaltando a diferenciação entre texto oral e escrito e propiciando a troca de experiências entre os alunos, com base nos seus relatos orais e escritos. Porém, aborda a variação linguística como um conteúdo separado e não ao longo de toda a proposta. Também, utiliza de conceitos como preconceito linguístico, norma padrão, etc., para trabalhar a variação linguística discutindo sobre o assunto de maneira um pouco descontextualizada.

Após abordar os trabalhos encontrados que apresentam propostas de intervenção para o ensino de concordância, a subseção 2.4.5 traz uma proposta teórico-metodológica para o ensino de gramática (VIEIRA, 2017).

#### **2.4.5 Proposta teórico-metodológica para o ensino de gramática**

Este trabalho busca fazer uma proposta de intervenção a partir dos três eixos para o ensino de gramática, visando, assim como Vieira (2017), a articulação entre as orientações diversas sobre o tratamento pedagógico do componente linguístico, apresentando uma abordagem mais produtiva da gramática dentro de sala de aula.

Diante da variabilidade de concepções, tanto teóricas quanto metodológicas, é preciso refletir sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa e qual é a importância dos temas gramaticais em meio a essa rede de propostas, objetivando sempre preservar o interesse maior de colaborar com a qualidade das aulas e com o crescimento da competência comunicativa dos alunos (como leitores e produtores de textos) nas diferentes fases de sua formação. Foi pensando nesse desafio que Vieira (2017), na disciplina de “Gramática, variação e ensino”, do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS), elaborou uma proposta experimental para o ensino de gramática em três eixos, de maneira a abordar o tratamento dos temas linguísticos segundo suas várias faces.

Vieira (2017) afirma que, diante do propósito de promover o contato dos alunos com as mais variadas experiências de letramento, é desafiador conseguir conciliar o conhecimento promovido pela gramática tradicional e pela tradição linguística nas práticas em sala de aula. A autora assevera que o desafio é de ordem variada:

Primeiramente, porque, ao seguir rigidamente o que propõem as orientações oficiais, o ensino da gramática assumiria uma concepção fundamentalmente instrumental<sup>12</sup>, o que não é ponto consensual nos meios acadêmicos e escolares. Em segundo lugar, porque, mesmo que se assumia tal concepção, constitui um exercício no mínimo de grande criatividade conjugar os componentes gramaticais à produção de sentidos em cada atividade ou texto trabalhado sem que essa conjugação se limite ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais e sem deixar de atentar para as formas alternantes (variação linguística) empregadas no texto lido ou produzido (VIEIRA, 2017, p. 83-84).

O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa deve ser o de desenvolver a competência de leitura e de produção de textos. Assim, “a unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diversos registros, variedades, modalidades, conforme as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser ponto de partida e de chegada das aulas de Português” (VIEIRA; BRANDÃO, 2008, p. 9-10). Além disso, os elementos de natureza formal – relacionados aos diferentes níveis gramaticais – são importantes para a construção do texto.

Para Vieira (2017), o ensino de gramática só poderá ser realizado se houver a reflexão, portanto, não se trata de uma prática intuitiva, mas de uma prática que busque integrar a reflexão linguística junto aos outros objetivos escolares e, também, ao plano textual e à complexidade da variação linguística. Para isso, afirma que a escola precisa trabalhar a 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 de produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda, iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos<sup>13</sup> de variação (BORTONI-

<sup>12</sup> O caráter instrumental do ensino de gramática se refere a uma perspectiva segundo a qual o estudo da gramática tem como função exclusiva o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Sugere-se a leitura de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) como uma alternativa a essa perspectiva instrumental ao ensino de gramática.

<sup>13</sup> Bortoni-Ricardo (2005) divide a variação no português brasileiro em três contínuos: de urbanização; de oralidade-letramento e de monitoração estilística. No contínuo da urbanização, tem-se em um dos polos as variedades rurais usadas pelas comunidades que são geograficamente isoladas, do outro lado, tem-se o polo das variedades urbanas, que são aquelas que receberam maior influência nos

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).

A partir desses pressupostos gerais, Vieira (2017), com base na ampla literatura sobre o ensino de Português, propõe a conjugação de três eixos para o ensino de gramática das aulas de Língua Portuguesa, sendo que o primeiro deles é transversal em relação aos outros dois. Trata-se de evidenciar fenômenos linguísticos, como “(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (VIEIRA, 2017, p. 86).

Em relação ao primeiro eixo, relativo ao *ensino de gramática e atividade reflexiva*, Vieira (2017) considera que Franchi (2006) é o autor que mais se destaca, pois foi quem melhor sistematizou as práticas que se pressupõe eficientes nessa perspectiva. Assim, como propõe o autor, as atividades escolares que abordem o componente especificamente gramatical seriam de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística, sendo as primeiras duas prioridades nas primeiras séries da vida escolar.

A atividade linguística consiste no “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 2006, p. 95). Em outras palavras, tem que se criar condições para o “exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2006, p. 95). Trata-se de levar os alunos, desde o início, a utilizar diversos recursos expressivos com que falam e escrevem, operar sobre a sua própria linguagem, visando praticar a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. Sendo assim, a atividade linguística busca “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).

---

processos de padronização da língua. E, no meio, está a zona *rurbana*, que são aquelas que estão em núcleos semirurais e têm influência urbana, pela mídia, tecnologia, agropecuária, etc. O contínuo de oralidade e letramento é dividido em dois polos: o de letramento, que são eventos mediados pela língua escrita, e o de oralidade, em que não há, diretamente, influência da língua escrita. No contínuo de monitoração estilística há, também, dois polos: de – monitoração, realizados com o mínimo de atenção à forma da língua e, o de + monitoração, que precisam de muita atenção e planejamento.

A atividade epilinguística se caracteriza quando começa “a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem” (FRANCHI, 2006, p. 97), quando a criança se exercita para construir objetos linguísticos que tenham maior complexidade e faz hipóteses relativas à estrutura da língua. Ela se liga à atividade linguística, “à produção e à compreensão do texto, na medida em que se cria condições para o desenvolvimento sintático dos alunos” (FRANCHI, 2006, p. 98). Para o autor, a atividade epilinguística se constitui em uma prática “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).

Conforme Franchi (2006), a teoria gramatical resulta de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como “decorrente de uma necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (FRANCHI, 2006, p. 98). É nessa etapa que a atividade metalinguística acontece, pois “abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical” (FRANCHI, 2006, p. 98). É somente com fatos relevantes sobre a sua língua que o aluno poderá lançar hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas que utiliza, e “pode um dia falar de linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 2006, p. 98).

Vieira (2017), ao apresentar a proposta de abordagem reflexiva da gramática que Franchi (2006) defende, verifica a importância de que esse primeiro eixo atravessasse os outros dois (o eixo que se refere à competência textual e o que se refere à variação linguística). Portanto, não se trata de aulas descontextualizadas de (meta)linguagem, muito menos de um contato com o componente linguístico de maneira intuitiva e desplanejada, mas

entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer (VIEIRA, 2017, p. 89).

Sendo assim, segundo Vieira (2017), tanto na relação que se estabelece entre gramática e texto (eixo 2) quanto na relação entre gramática e variação linguística (eixo 3), as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas permitirão trazer

ao nível da consciência os conteúdos de que esses planos se constituem e que os justifica.

Ao abordar o *ensino de gramática e produção de sentidos* (eixo 2), Vieira (2017) destaca Neves (2020), com a interpretação funcionalista da gramática, e a abordagem da análise semiolinguística do discurso que Pauliukonis (2008) sintetiza. Essas duas abordagens têm buscado apresentar caminhos para um trabalho produtivo envolvendo gramática e sentido/texto.

Segundo Neves (2021), a explicitação do uso de uma língua natural, baseada em reflexão sobre os dados, “representa a explicitação do próprio funcionamento da linguagem. Isso exclui qualquer atividade de encaixamento em moldes de estrutura fixa, modelizada, com precisão de receita” (NEVES, 2021, p. 60). Sendo assim, o modelo que é esperado de lições de gramática que se coloque a serviço desse trabalho com a linguagem em processo

é aquele que reconhece e valoriza zonas de imprecisão, casos de oscilação, oportunidades de desvios, e em mais de uma direção. O mais legítimo testemunho do estatuto de uma língua natural é o seu equilíbrio instável, garantidor da possibilidade de resolução diante das diferentes e conflitantes pressões a que se submetem os usos (NEVES, 2021, p. 60).

A lição que abriga a visão funcional da linguagem é a de rejeitar os moldes pré-fabricados, com isso, pode-se estabelecer a noção que conduz toda a tarefa de análise da linguagem e da língua: “quando o texto tece a produção de sentido na linguagem, as unidades que montam a costura não estão cognitivamente disponíveis, para os usuários” (NEVES, 2021, p. 60). Pelo contrário,

o falante as escolherá segundo a ‘receita’ que – automaticamente regrada pelo sistema da sua língua natural e requerida pelo seu propósito de uso – ele mesmo estabelece para a composição de seu texto, e o faz ‘escolhendo’ as peças de linguagem que combinará, assim como ‘escolhendo’ o modo de combinação que porá em funcionamento, tudo dentro daquilo que, no contexto de uso, mais responda a seus propósitos interacionais (NEVES, 2021, p. 61).

Pauliukonis (2008) afirma que um dos grandes desafios, enfrentados na escola, para o ensino de língua é articular o conhecimento gramatical, o qual se molda em um consenso, com a necessidade de melhorar a “capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento” (PAULIUKONIS, 2008, p. 239). Sendo

assim, Pauliukonis (2008) assume uma concepção discursiva da unidade textual, na qual fica evidente o papel da gramática na codificação dos sentidos internos e externos à materialização do enunciado. Deste modo, o texto é concebido, pela autora, como

um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um 'contrato comunicativo' vigente para os diversos gêneros textuais (PAULIUKONIS, 2008, p. 239).

Segundo a autora, para um ensino mais produtivo de interpretação e produção de textos, foi preciso deixar de lado a noção do que se entendia tradicionalmente por texto: “a de que é produto, resultado ou efeito, algo pronto e acabado, que sai da cabeça de um autor, a que, portanto, deve aderir a sensibilidade do leitor” (PAULIUKONIS, 2008, p. 242). Ao invés da prática de se buscar primeiramente o significado, *o que*, maior finalidade do ensino ainda hoje, talvez deva-se partir para o enfoque e análise do *modo* como o texto foi produzido, isto é, sair do significado original para os efeitos de sentido, a partir do exame das operações e estratégias linguísticas que o produziram. Dessa forma,

em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar *como o texto diz e por que diz o que diz* de um determinado modo. O importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que a gramática e o texto se entrelaçam (PAULIUKONIS, 2008, p. 243).

O trabalho com a gramática da frase ou com a do texto ensina o aluno a reconhecer e decodificar uma estratégia específica de produção de sentido, assim, quando o aluno encontrar em outros textos ou concretizar em seu próprio texto alguma estratégia, terá a possibilidade de ver que ela produzirá, por ser uma técnica, os mesmos efeitos de sentido, ressalvadas as especificidades do contexto. Dessa forma, é possível ensinar interpretação e produção de textos, com parâmetros ou instruções de *como* se decifra ou utiliza as estratégias de produção de sentido que podem estar presentes nos mais variados tipos de gêneros textuais (PAULIUKONIS, 2008).

Para a autora, na linguagem da interpretação do texto, verificar as estratégias discursivas é “analisar os caminhos de que se valeu o autor para melhor se aproximar de seus leitores e conseguir a adesão dos espíritos ao que ele propõe” (PAULIUKONIS, 2008, p. 244). Assim, deve-se tentar descobrir as diferentes técnicas

de comunicação que o “sistema linguístico coloca a serviço do enunciador de um texto e que vão ser recuperadas, conscientemente ou não, pelo leitor, dono de sua *gramática textual* internalizada (PAULIUKONIS, 2008, p. 244).

A síntese panorâmica das duas propostas (NEVES, 2021; PAULIUKONIS, 2008) que reconhecem os elementos gramaticais – “dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos” (VIEIRA, 2017, p. 92) – como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a articulação que se deseja entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e de produção de textos (VIEIRA, 2017).

No que se refere ao *ensino de gramática, variação e normas* (eixo 3), Vieira (2017) afirma que, embora o ensino de gramática – conjunto de regras naturais que permitem que se produza e se interprete enunciados capazes de significar (VIEIRA, 2017, p. 92) – não se confunda com o ensino de norma-padrão – conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas que são consideradas de prestígio em meios escolarizados, principalmente em situações formais orais e escritas (VIEIRA, 2017, p. 92) –, se entende que essas duas instâncias costumam estar relacionadas na prática escolar.

Segundo Vieira (2017, p. 92-93), seja para cumprir os propósitos voltados para o componente gramatical, seja para promover a capacidade do aluno de ler e de produzir texto a partir dos expedientes linguísticos, é necessário que as aulas de Língua Portuguesa possibilitem reflexões sobre as estruturas de que os alunos não têm conhecimento por não pertencerem à variedade que ele domina, que pode conter estruturas que são consideradas típicas da variedade popular (pertencentes às comunidades menos escolarizadas) e falada (praticada em gêneros textuais de fala espontânea). Isso pressupõe assumir que as construções gramaticais que estão presentes nos materiais escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas pelos alunos e, por isso, até mesmo ininteligíveis:

Não se trata especificamente de vocabulário, mas de estruturas morfossintáticas típicas de situação de alta monitoração estilística, mais comumente presentes em textos escritos, como, por exemplo, clíticos pronominais (*lhe, o, a, os, as, nos*), estratégias de indeterminação com *se*, orações relativas do tipo padrão (*o livro de que preciso, o livro de cuja capa lhe falei*), entre outras (VIEIRA, 2017, p. 93).



A fim de compreender melhor o que se concebe por normas, em sua polissemia, Vieira (2017, p. 93) retoma os pressupostos teóricos sociolinguísticos e aponta que,

(i) de fato, existem, no plano do uso, muitas normas/variedades (usos normais, objetivos) usualmente pertencentes ao que se identifica como variedades cultas versus variedades populares;

(ii) as variedades cultas e populares fundem-se numa rede complexa de usos variáveis, com muitas estruturas comuns, mas com algumas que as diferenciam fortemente por serem estigmatizadas socialmente e capazes de identificar ausência ou presença de escolaridade (como, por exemplo, o uso das marcas de plural); e

(iii) os falantes, de forma consciente ou inconsciente, avaliam constantemente as variantes linguísticas, elegendo aquelas que caberiam nas normas por eles idealizadas como prestigiosas, ou até “corretas” (normativas, subjetivas, comumente identificadas como norma-padrão) para determinado contexto e modalidade. Assim, o conceito de norma-padrão acaba por constituir um postulado sociolinguístico inegável e muito atuante nas diversas sociedades contemporâneas.

Com isso, a autora afirma que, em uma perspectiva didático-pedagógica, é necessário conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades que são efetivamente praticadas pelos indivíduos escolarizados, chamadas por ela de *cultas*, na fala e na escrita brasileiras, de modo que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação:

(i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando eles chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentem nos diferentes gêneros textuais trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam registrando formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em um purismo linguístico (VIEIRA, 2017, p. 94).

Vieira (2017) destaca que, com a abordagem proposta, deve ficar evidente que o professor não poderá limitar-se somente aos modelos propostos na *norma gramatical* – aquela divulgada nas compilações tradicionais –, que certamente deixarão de fora estruturas que são pertencentes à *norma-padrão*, aquela que é idealizada pela elite letrada e que suscita a *norma culta escrita e falada*, que é a norma efetivamente praticada no Brasil (VIEIRA, 2017, p. 94). Para a autora, o conhecimento dos resultados de estudos sociolinguísticos faz admitir que a *norma culta* (de uso) é variável e

ajustável às instâncias contextuais no que se refere não só ao registro (mais ou menos monitorado) mas também às especificidades dos gêneros textuais

e à modalidade (falada ou escrita). A esse respeito, é possível delinear, a partir dos resultados relativos a fenômenos morfossintáticos variáveis, estruturas prototípicas da fala, sobretudo a culta, versus um quadro bastante diferenciado das construções que se encontram em textos escritos cultos (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014), com graus de formalidade diversos e com maior ou menor compromisso com o que seria prototipicamente esperado como padrão (VIEIRA, 2017, p. 95).

Assim, o ensino estaria fundamentado em padrões reais que são praticados nas normas de uso, e os traços arcaizantes ou os já extintos seriam apresentados ao aluno para que ele pudesse compreender as estruturas que não lhe são familiares, como aquelas que aparecerem nos textos literários de sincronias passadas, já que os alunos não as empregam usualmente. Dessa forma, Vieira (2017) assume que às aulas de Língua Portuguesa cabe

promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje (VIEIRA, 2017, p. 96).

Com isso, Vieira (2017) deixa claro que o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (eixo 3) é fundamental para que se opere com os eixos 1 e 2, visto que essa prática pode ser impedida ou ao menos ser dificultada, por parte dos alunos, pela falta de domínio e conhecimento de certas construções linguísticas. Assim, o ensino de gramática como atividade reflexiva (eixo 1), “aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com a variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento” (VIEIRA, 2017, p. 96), seja no nível da leitura, seja no da produção textual. Desse modo, a relação dos três eixos de atividade para o ensino de gramática permite

- (i) anunciar a ampla aplicabilidade da proposta, que pode atender a objetivos diversos do ensino de Língua Portuguesa, e
- (ii) propor a integração – da forma mais constante possível, embora deva haver espaço para trabalhar especificamente cada um dos eixos, respeitando a natureza de cada fenômeno gramatical – da abordagem reflexiva da gramática, com o desenvolvimento da competência comunicativa em atividades de leitura e produção textual, e, por fim, com o tratamento da variação e normas linguísticas (VIEIRA, 2017, p. 101).

Vieira (2017) conclui que, ao se dar a devida importância à gramática nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com a gramática possibilita promover a ampliação

do repertório linguístico dos alunos, de maneira que possam usar e reconhecer as diversas formas alternantes em gêneros textuais variados. Sendo assim, não cabe ao professor de Língua Portuguesa “qualquer reserva em ensinar gramática, entendida como um conjunto de regras, de alcance textual nos níveis micro e macroestruturais, que permite que qualquer enunciado signifique” (VIEIRA, 2017, p. 100), produza sentido, e que se manifesta de maneira ao mesmo tempo sistemática e variável.

Após exposta uma proposta teórico-metodológica para o ensino de gramática, apresentando os três eixos propostos por Vieira (2017), o capítulo 3 traz os pressupostos teórico-metodológicos para elaboração de uma proposta pedagógica, buscando apresentar o objetivo geral e os objetivos específicos da proposta pedagógica que envolve a concordância nominal.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O objetivo desta pesquisa é abordar o fenômeno da concordância nominal com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, visando elaborar uma proposta pedagógica apoiada nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017). A escolha desse ano se deu com base nas habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular, que estão ligadas a todos os campos de atuação e buscam nesse ano escolar: “Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes)” (BRASIL, 2018 p. 171).

Segundo Vieira (2017), é inevitável observar que habita na abordagem de temas gramaticais um dos maiores problemas que os profissionais de Língua Portuguesa devem enfrentar. Os motivos para isso são de diversas naturezas, conforme afirma a autora:

(i) ora mais relacionados ao tratamento teórico-descritivo dos temas linguísticos, flagrantemente desatualizado ou repleto de equívocos conceituais; (ii) ora relativos à suposta improdutividade do tratamento de temas gramaticais desvinculado da produção de sentidos ou do chamado efeito expressivo (o que remete à problemática da relação gramática e texto); (iii) ora, ainda, atrelados à abordagem inadequada de fenômenos variáveis (o que remete à relação gramática e variação, e encaminha à complexa área do ensino de norma(s) linguística(s)) (VIEIRA, 2017, p. 78).

Pretende-se, portanto, apresentar uma proposta pedagógica de concordância nominal não como mera memorização dos padrões prescritos pela gramática normativa, que estabelecem padrões que são idealizados e, muitas vezes, distantes dos praticados pelos próprios falantes com nível de escolaridade alto, em sua fala e até mesmo na sua escrita.

O objetivo geral da proposta pedagógica elaborada é possibilitar uma reflexão e análise da variação linguística com ênfase na concordância nominal com base nos três eixos para o ensino de gramática.

Como objetivos específicos da proposta, pretende-se:

- Buscar ampliar a competência dos alunos e, assim, suas possibilidades de usos da língua, de acordo com o contexto situacional em que estão inseridos;

- Desenvolver atividades que promovam o uso criativo da linguagem, incentivando a imaginação do aluno, juntamente com o conhecimento estrutural necessário para produzir e compreender os diferentes sentidos possíveis;
- Valorizar os usos linguísticos dos alunos de forma que os identifiquem diante da realidade sociolinguística brasileira;
- Fazer o aluno operar sobre a sua própria linguagem, buscando praticar a diversidade dos usos gramaticais de sua língua;
- Trabalhar com a gramática da frase ou do texto, visando que o aluno reconheça e codifique estratégias específicas de produção de sentido;
- Sensibilizar os alunos para a valorização das variedades linguísticas de forma a combater o preconceito linguístico e fazer compreender as razões dos diferentes modos de falar, permitindo desenvolver uma prática construtiva em relação à variação linguística;
- Fornecer explicações para que os alunos entendam o que são relações de concordância entre as palavras;
- Discutir as noções de verbo, de sintagma nominal e de núcleo.

Como a intervenção proposta não foi aplicada, em função do tempo que isso demandaria, neste trabalho será feita uma avaliação com um olhar mais subjetivo sobre a própria experiência de elaboração da proposta, através de registros de dados feitos em um diário reflexivo, com a finalidade de avaliar se a proposta pedagógica conseguiria dar conta de alcançar todos os objetivos que permeiam um ensino de concordância nominal contextualizado e eficiente.

A proposta pedagógica está dividida em 17 atividades que envolvem os três eixos para o ensino de gramática e tem como carga horária total 20 horas/aula. Cabe ao professor, que irá aplicar as atividades, fazer modificações que julgar necessárias, a depender do desenvolvimento da turma ao longo da sequência de atividades. A proposta pedagógica na íntegra está disponível no apêndice.

Após apresentados os pressupostos teórico-metodológicos para elaboração da proposta pedagógica, o capítulo 4 apresenta a proposta de intervenção sobre a

concordância nominal. Em cada uma das atividades elaboradas, estão explicitados o tempo de duração, a justificativa, o objetivo e como a atividade poderia ser realizada e socializada com a turma.

## 4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Neste capítulo é apresentada a proposta de intervenção sobre a concordância nominal, que tem a carga horária total de 20 horas/aula. A proposta contém dezessete (17) atividades<sup>14</sup> que envolvem os três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017).

### Atividade 1:

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade tem por objetivo investigar os conhecimentos prévios e internalizados que os alunos possuem sobre a ordem dos constituintes e as relações de concordância entre as palavras. Por haver a possibilidade dos alunos do 6º do Ensino Fundamental não estarem familiarizados com o termo “oração”, será utilizada, nas atividades, a expressão “frase”. Ao realizar a atividade, os alunos estão trabalhando com o Eixo I, sobretudo no plano das atividades linguísticas, pois procura trazer para a consciência o saber linguístico já internalizado. Além disso, trata-se de uma atividade reflexiva por parte do aluno a respeito da organização dos constituintes.

Objetivo: Investigar os conhecimentos prévios internalizados que os alunos possuem sobre a ordem dos constituintes e as relações de concordância entre as palavras.

Observe como as frases abaixo estão escritas e reflita sobre as seguintes questões:

| 1ª expressão          | 2ª expressão              |
|-----------------------|---------------------------|
| Maria                 | quebrou sua boneca        |
| A casa                | foi pintada de amarelo    |
| As meninas            | gostavam da casa de Maria |
| As calçadas das casas | eram limpas e organizadas |

- Qual é o elemento principal de cada uma das partes?
- Em qual das partes encontramos o verbo?
- A forma plural ou singular do verbo depende de quê?

<sup>14</sup> Para elaboração das atividades, usou-se como referência fundamental Sautchuk (2010), que contribui para formular a noção de verbo, de sintagma nominal e de núcleo.

- d) Analisando as expressões que estão na segunda parte na segunda e na quarta frase, você acha que elas dependem dos verbos ou das expressões que estão na primeira parte?
- e) E da primeira parte, a forma singular ou plural das palavras depende de quê?

Observação: A atividade será realizada individualmente e por escrito. Após a realização, as respostas serão socializadas pelos alunos e a professora explicará cada uma das questões e irá debater sobre elas com a turma.

### **Atividade 2:**

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade aborda uma questão de natureza linguística, pois exige que os alunos leiam e compreendam as estruturas que foram selecionadas e que darão origem a novas orações (frases). É também uma questão de natureza epilinguística, pois os alunos irão testar, arriscar e experimentar modelos de construções que permitirão que produzam orações que tenham sentido. Nesta atividade são articulados os Eixos I e II, pois a proposta tem por objetivo refletir sobre as possibilidades de organização dos constituintes e a possibilidade de construir orações que produzam sentido.

Objetivo: Refletir sobre as possibilidades de organização dos constituintes e a possibilidade de construir orações que produzam sentido.

Observe as palavras abaixo e organize seus constituintes, formando frases que façam sentido em nossa língua.



da deslizam patinete rua

calçadas os de meninos pelas

Submit Answers

Fonte: <https://wordwall.net/play/23636/242/107>

Observação: Para realização desta atividade será utilizada a plataforma *Wordwall*. Os alunos, de forma individual, deverão ordenar cada um dos constituintes até formar uma frase. A frase foi retirada do poema *Para ir à Lua*, de Cecília Meireles. Ao final da atividade, será apresentado o poema de forma completa. Após a realização da interpretação do poema, será feita uma comparação, coletivamente, do verso original com os que foram criados pelos alunos, com objetivo de que os alunos percebam as inúmeras possibilidades de organização dos constituintes.

### **Atividade 3:**

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística, porque objetiva que os alunos leiam e compreendam as estruturas dos constituintes, e também epilinguística, já que se volta para a análise das possíveis combinações. Portanto, tem como foco o Eixo I, pois seu objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre as várias possibilidades de organização das estruturas sintáticas.

Objetivo: Fazer com que os alunos reflitam sobre as várias possibilidades de organização das estruturas sintáticas.

Para ir à Lua – Cecília Meireles

Enquanto não têm foguetes  
para ir à Lua  
os meninos deslizam de patinete  
pelas calçadas da rua.

Vão cegos de velocidade:  
mesmo que quebrem o nariz,  
que grande felicidade!  
Ser veloz é ser feliz.

Ah! se pudessem ser anjos  
de longas asas!  
Mas são apenas marmanjos.

(Disponível em: <<https://www.tudoepoema.com.br/cecilia-meireles-para-ir-a-lua/>> Acesso: 25 out. 2021)

Após a leitura do poema de Cecília Meireles, você conseguiu ver como as frases foram ordenadas. Agora, reescreva a frase destacada abaixo, substituindo os termos sublinhados por outros, a partir das instruções abaixo. Faça as adaptações que achar necessárias.

Os meninos deslizam de patinete pelas calçadas da rua

- Substitua “os” por “o”:
- Substitua “os” por “a”:
- Substitua “calçadas” por “chão”:
- Adicione uma característica para as calçadas<sup>15</sup>:

Observação: A leitura do poema será feita oralmente pela professora. Os alunos deverão realizar a atividade de forma individual e por escrito. Após a realização, os alunos serão chamados para responder oralmente e as respostas serão debatidas juntamente com a turma.

---

<sup>15</sup> Neste momento, os alunos poderão produzir estruturas como “calçadas suja” e, se isso acontecer, a oportunidade será aproveitada para já iniciar uma discussão sobre a variação na concordância nominal. Isso vale para outras situações semelhantes nas atividades que vêm na sequência.

**Atividade 4:**

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística e epilinguística, pois envolve leitura e produção escrita, a partir do gênero textual que será abordado. Seu objetivo é conduzir os alunos a uma análise linguística relacionada aos usos e aos contextos sociais a que o gênero reportagem se vincula. A atividade trabalha com os Eixos I e II, pois associa o ensino de gramática às atividades de leitura e de produção escrita, visando a promoção de reflexão do gênero abordado. Essa questão visa contextualizar as demais questões que serão trabalhadas. Para a realização dessa atividade é preciso que os alunos já conheçam<sup>16</sup> o gênero em questão, pois espera-se que eles citem as características básicas, como: finalidade de informar sobre fatos atuais e de interesse social criando uma opinião nos leitores, a estrutura para escrita de uma reportagem (título principal e secundário, lide e corpo do texto), linguagem clara e objetiva, entre outros.

Objetivo: Levar os alunos a terem subsídios para uma análise linguística relacionada aos usos e aos contextos sociais a que o gênero reportagem se vincula.

---

<sup>16</sup> Caso os alunos ainda não conheçam o gênero, esse será o momento para apresentar e discutir as características principais.

# Brasil melhora acesso à escola, mas ainda precisa superar desigualdade, aponta OCDE

Análise sobre políticas adotadas nas últimas décadas mostra avanço em índices de educação, mas também aponta gargalos que precisam ser superados, como uma maior equidade na educação. Confira 10 pontos indicados pela OCDE para melhorar a educação no país.

Por Elida Oliveira, G1

30/06/2021 08h00 · Atualizado há 5 meses



Relatório da OCDE aponta avanços na educação brasileira, mas reforça necessidade de redução da desigualdade. — Foto: Vivian Honorato/Ascom/Prefeitura de Londrina

O Brasil avançou em número de matrículas nas escolas e melhorou o nível de escolaridade da população nas últimas décadas, mas ainda precisa vencer desafios por uma educação de qualidade.

Entre eles, está a redução da desigualdade na educação, o que pode ficar ainda mais acentuado com os efeitos da pandemia devido à falta de acesso ao ensino remoto, e o fortalecimento de um Sistema Nacional de Educação, com a definição de papéis claros entre os entes da federação.

A análise faz parte de relatórios publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em parceria com a Todos pela Educação e Itaú Social.

Ao todo, são três documentos que somam mais de 400 páginas. Eles citam as políticas públicas implementadas nas últimas décadas, avaliam os avanços em cada ciclo (do ensino infantil ao superior), trazem recomendações de melhorias em diversas áreas, e comparações com políticas adotadas em outros países.

"O relatório é categórico ao dizer que o Brasil terá sérias dificuldades de avançar se não colocar luz na desigualdade da educação. Com a pandemia, este tema ganhou tração, mas é importante que a OCDE diga que ou Brasil encara o problema de frente e pensa em políticas para superá-lo ou terá dificuldade em melhorar a qualidade da educação. A desigualdade é muito alta em comparação aos outros países", afirma Olavo Nogueira Filho, diretor-executivo da Todos pela Educação.

"Conseguimos avançar no acesso à educação básica e até em relação a índices de desempenho, mas as desigualdades persistem. O relatório aponta que a pandemia pode ter acentuado essas desigualdades e que elas são multidimensionais, se dão por nível socioeconômico, mas também por raça, gênero e localização geográfica, como onde você mora, em que local você vive", avalia Patricia Mota Guedes, gerente de Pesquisa e Desenvolvimento do Itaú Social.

Em 14 de junho, o Jornal Nacional trouxe uma reportagem sobre o aumento da desigualdade no país, que atingiu o maior nível desde 2012. Confira no vídeo abaixo:



Índice que mede a desigualdade atinge o maior nível desde 2012, diz FGV

De acordo com o relatório da OCDE, a pandemia aprofundou a recessão econômica e atingiu com força a população mais vulnerável "exacerbando as desigualdades que ainda colocam o Brasil entre os países mais desiguais do mundo", diz o texto.

O relatório cita que, em 2018, 20% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza, índice maior do que o registrado quatro anos antes, em 2014, quando eram 18%.

Um dos relatórios traz estatísticas que mostram a desigualdade do país:

- **Acesso ao ensino médio:** Em 2018, **60%** da população negra ou parda havia concluído pelo menos o ensino médio, índice que chega a **76%** entre brancos;
- **Acesso ao ensino superior:** **36%** dos brancos com idade entre 18 e 24 anos estavam na universidade ou já haviam concluído o ensino superior em 2018; entre negros e pardos, o índice era de **18%**;
- **Exclusão:** Em 2019, quase **25%** de negros e pardos de 18 a 24 anos não estudavam nem trabalhavam; para brancos, o índice era de **17%**;
- **Abandono escolar e mercado de trabalho:** segundo a OCDE, os dados sugerem que a desigualdade leva negros e pardos a deixarem a escola para trabalhar.



Entre as políticas destacadas pela OCDE para diminuir a desigualdade no Brasil, está o **Bolsa Família**, que oferece pagamento mensal a famílias de baixa renda que mantiverem os filhos matriculados em escolas; as **políticas de cotas** para estudantes de escolas públicas, negros e pardos, indígenas e pessoas com deficiência, e o **Programa Universidade para Todos (Prouni)**, que já ofereceu 2,5 milhões de bolsas de estudos para alunos carentes.

## Como diminuir a desigualdade



Investir em educação infantil reduz desigualdades, aponta relatório da OCDE. — Foto: Anselmo Cunha/PMPA

O relatório da OCDE cita diversas ações para diminuir a desigualdade, entre elas, estão:



- **Investir em educação infantil**

Patricia Mota Guedes, do Itaú Social, afirma que o relatório destaca o avanço do Brasil em incorporar a pré-escola na educação básica. "É uma conquista apontada, mas ao mesmo tempo tem o desafio de ampliar o acesso à creche para crianças de 0 a 3 anos", pontua.

O investimento deve ser voltado à população mais carente, de acordo com a OCDE. Dados do governo federal apontam que em 2020, 51% das crianças de 0 a 3 anos da parcela mais rica da população estavam matriculadas em creches, enquanto entre os mais pobres o índice é de 26%.

"Temos evidências do papel da educação infantil de qualidade para reduzir desigualdade. A criança já entra nos anos iniciais em desenvolvimento, não só para alfabetização do mundo letrado, mas também a socialização e desenvolvimento de outras competências importantes. Isso ajuda a reduzir desigualdades de crianças com pais menos escolarizados", analisa.

- **Evitar a reprovação**

O relatório diz que a reprovação traz efeitos indesejáveis e não garantem a aprendizagem do estudante. Há custos elevados para manter os alunos retidos em séries, além da prática diminuir a motivação e engajamento de alunos e incentivar o abandono escolar.

"Em países onde a reprovação é muito comum, o desempenho geral tende a ser mais baixo e a origem social também tende a ter um impacto maior nos resultados de aprendizagem do que em países onde menos alunos são reprovados", cita o texto.

- **Manter a política de cotas**

O sistema de cotas, implantado em 2012 como medida temporária, deve ser revisto em 2022.

A OCDE destaca que especialistas defendem a extensão da política, acompanhado por programas de assistência financeira e diversidade no conteúdo acadêmico universitário.

## **10 pontos para melhorar a educação do Brasil**

Para superar desafios, a OCDE lista 10 pontos para melhorar a qualidade da educação no país:

- 1. Investimento em educação:** o relatório sugere proteger os recursos da educação e vincular a resultados que mostrem avanço na qualidade do ensino. O texto reconhece os avanços do **novo Fundeb**, o fundo que financia a educação básica redistribuindo recursos para que todos os alunos recebam pelo menos o mínimo de investimento previsto.

- 2. Reavaliar prioridades:** a OCDE afirma que a pandemia traz uma oportunidade de reavaliar as prioridades no orçamento. Cita os gastos excessivos com reprovação e a necessidade de aumentar as taxas de conclusão no ensino superior.
- 3. Ações para mitigar impacto da pandemia:** a OCDE afirma que serão necessários recursos adicionais para atender alunos em vulnerabilidade, mas há riscos de cortes no orçamento devido à desaceleração econômica. Isso já ocorre sobre recursos do Ministério da Educação, **que teve os maiores bloqueios** em relação a outras pastas. O ideal seria investir mais para recuperar as perdas da pandemia, com foco em alunos mais vulneráveis.
- 4. Melhoria para carreira de professores:** para a OCDE, a valorização do docente é essencial para melhorar o ensino e a aprendizagem. Com isso, será possível atrair e reter professores de alto nível, fornecendo apoio e desenvolvimento profissional.
- 5. Práticas de ensino:** abordagens inovadoras e comprovadas podem trazer impacto positivo na aprendizagem dos estudantes. O desafio poderá ser superado com quadros universitários de qualidade e cursos de formação continuada. Mas dados apontam que três quartos dos professores dos anos finais do ensino fundamental e médio nunca observaram aulas de outros professores para dar feedbacks, o que poderia ser uma forma colaborativa de melhorar a prática de ensino.
- 6. Clima escolar:** tornar o ambiente escolar mais favorável a estudantes pode impactar na aprendizagem e bem-estar. No Pisa de 2018, por exemplo, os dados apontaram que os casos de **bullying, indisciplina e solidão nas escolas do Brasil ocorriam acima da média** dos países da OCDE. O resultado de um ambiente pouco receptivo é o baixo o desempenho dos estudantes. A avaliação indicou que 68% dos estudantes brasileiros não sabiam o básico de matemática; 50,1% apresentavam baixo desempenho em leitura e 55,3%, baixo desempenho em ciência.

- 7. Gestão escolar:** a OCDE recomenda melhorias na administração e liderança pedagógica, com profissionais da área exercendo as funções. O relatório cita, por exemplo, que em 2018 70% das redes ainda escolhiam diretores por nomeação política, destaca Patrícia Mota Guedes.
- 8. Tornar a educação relevante:** uma iniciativa destacada pela OCDE é a reforma do ensino médio, que procura trazer itinerários formativos adaptados de acordo com cada estudante, com vistas à educação profissional e tecnológica. Para isso, são precisos recursos. Uma opção é fazer programas locais, em parceria com empregadores, para aumentar o engajamento dos jovens.
- 9. Apoiar os alunos em risco:** a OCDE recomenda intervenções já nos primeiros anos escolares, como investimento na educação infantil e anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, com políticas explícitas para evitar a evasão.
- 10. Direcionar recursos:** regiões, escolas e alunos com as maiores necessidades devem receber mais investimentos. É possível aproveitar a experiência bem-sucedida do Fundeb, de acordo com o relatório, para fazer redistribuições não apenas entre estados e municípios, mas também dentro deles.

"Quando o assunto é educação, é de se destacar que praticamente nada do que a OCDE está recomendando está no escopo de atuação do atual governo", avalia Olavo Nogueira Filho, do Todos pela Educação. "As agendas que o Ministério da Educação tem priorizado, como as escolas cívico-militares e o homeschooling, não tem relação com o que o relatório recomenda que deveria ser prioridade. Para um governo que tanto valoriza a OCDE e quer fazer parte deste grupo de países, fica um descolamento muito grande", avalia.

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/brasil-melhora-acesso-a-escola-mas-ainda-precisa-superar-desigualdade-aponta-ocde.ghtml>. Acesso: 07 dez. 2021.

O texto que você acaba de ler é uma reportagem. Quais elementos dentro do texto justificam essa afirmação?

Observação: A reportagem será lida em conjunto com a turma. Após a leitura, haverá um momento de interpretação e debate sobre o texto. Essa atividade será realizada oralmente e os alunos deverão anotar as características do gênero que mais se destacaram na fala dos colegas. Além disso, será um momento para tirarem as dúvidas que tiverem sobre o conteúdo, as características e a estrutura da reportagem.

### **Atividade 5:**

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade tem como foco o Eixo I, pois pretende-se realizar um trabalho reflexivo com a gramática. Para isso, a atividade apresenta natureza linguística e epilinguística, pois visa o trabalho com a leitura e a produção de sentidos, buscando uma reflexão sobre a organização dos constituintes. Os termos “sujeito” e “predicativo do sujeito” não foram utilizados, pois os alunos de 6º do Ensino Fundamental ainda não têm esse conhecimento. Portanto, foi usado o termo 1ª expressão para indicar o sujeito e 2ª expressão para indicar o predicativo do sujeito. Essa atividade objetiva fazer com que os alunos percebam como é feita a organização dos constituintes dos sintagmas nominais e que a 2ª expressão é caracterizadora da 1ª.

Objetivo: Fazer com que os alunos percebam como é feita a organização dos constituintes dos sintagmas nominais e que a 2ª expressão é caracterizadora da 1ª.

Observe como os constituintes estão organizados nas frases:

| 1ª expressão | Verbo | 2ª expressão                           |
|--------------|-------|--|
| A educação   | é     | desvalorizada<br>desigual<br>relevante |
| As escolas   | são   | importantes<br>necessárias             |

|  |  |            |
|--|--|------------|
|  |  | inovadoras |
|--|--|------------|

Você observou como é feita a organização dos constituintes na frase e pode refletir sobre ela. Distribua na tabela as frases abaixo, respeitando a organização dos constituintes.

- a) A falta de acesso ao ensino remoto é preocupante.
- b) A redução da desigualdade na educação é necessária.
- c) O acesso ao ensino básico é fundamental.
- d) A desigualdade é muito alta em comparação aos outros países.
- e) As desigualdades são multidimensionais.
- f) Os mais atingidos pela pandemia são vulneráveis.
- g) A valorização do docente é essencial.

| 1ª expressão | Verbo | 2ª expressão |
|--------------|-------|--------------|
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |

Observação: A atividade será realizada individualmente e por escrito. Após a realização, alguns alunos serão convidados para escreverem suas respostas no quadro. Cada uma das frases escritas será discutida com a turma.

### Atividade 6:

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade está ancorada no Eixo I, pois os alunos deverão expor o saber linguístico que foi construído por eles. A atividade tem por objetivo fazer com

que os alunos realizem uma produção escrita, a partir de combinações e da seleção de constituintes, com isso esta questão é de natureza linguística e epilinguística, já que os alunos devem refletir sobre as estruturas das frases.

Objetivo: Fazer com que os alunos realizem uma produção escrita, a partir da combinação e da seleção dos constituintes.

Vocês devem criar frases, preenchendo a tabela com os constituintes adequados, respeitando a sua organização.

| 1ª expressão | Verbo | 2ª expressão |
|--------------|-------|--------------|
|              |       | educadas     |
|              |       | respeitosa   |
|              |       | felizes      |
|              |       | desmotivado  |
|              |       | preocupadas  |
|              |       | tristonho    |
|              |       | desprotegida |
|              |       | desocupado   |

Observação: Esta atividade será realizada individualmente e por escrito. Para a socialização, cada um dos alunos deverá falar uma das frases que formou.

### **Atividade 7:**

Tempo: 2 horas/aula

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística, pois tem como objetivo fazer com que os alunos compreendam melhor a organização dos constituintes para a produção de sentido, porque, dependendo da maneira como os alunos organizarem suas manchetes, elas produzirão diferentes sentidos, e, epilinguística, já que os alunos deverão produzir diferentes pontos de vista envolvidos dentro do contexto e, com isso, testar várias possibilidades. A atividade conjuga os Eixos I e II, já que envolve a leitura e a interpretação de cenas sob diferentes pontos de vista. Com essa

atividade, pretende-se que os alunos compreendam a importância da estrutura dos constituintes para a produção do texto<sup>17</sup>.

Objetivo: Fazer com que os alunos compreendam melhor a organização dos constituintes para a produção de sentido.

Com base na reportagem lida, crie três novas manchetes: uma com a visão do governo, uma com a visão dos alunos e outra com a visão dos professores.

Observação: Antes de serem produzidas as manchetes, haverá um momento de preparação para que os alunos possam produzi-las. É importante que o professor encaminhe essa preparação e discussão junto com os alunos. A atividade será feita individualmente e por escrito. Após o término, será feita uma roda com as cadeiras e os alunos deverão apresentar as suas manchetes e defender o ponto de vista de cada membro (governo, alunos e professores).

### **Atividade 8:**

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística e epilinguística. Além disso, é de natureza metalinguística, pois atividades dessa natureza ajudam a compreender o objeto que está sendo estudado. A atividade conjuga os Eixos I e II, pois tem por objetivo buscar que os alunos consigam organizar as ideias trabalhadas sobre a organização dos constituintes e refletir sobre como eles funcionam dentro da oração.

Objetivo: Fazer com que os alunos consigam sistematizar as ideias trabalhadas sobre a organização dos constituintes e como eles funcionam dentro da oração.

A partir de tudo que já vimos até aqui, reflita e responda:

- a) O que você entende por constituinte? E por elemento principal? Como conseguimos identificá-los em uma frase?

---

<sup>17</sup> Como nem todas as manchetes criadas envolverão casos de concordância entre o predicativo do sujeito e o núcleo do sujeito, a professora, nesses casos, recriará junto com a turma manchetes que envolvam concordância entre o predicativo e o núcleo.



- b) Como é feita a organização dos constituintes, levando em conta a maneira como se comportam, principalmente os termos que constituem a 1ª expressão antes do verbo e a 2ª expressão depois do verbo?

Observação: A atividade será feita, primeiramente, de forma individual e por escrito para que os alunos consigam organizar as suas ideias. Após será feita de forma coletiva com a socialização das respostas pelos alunos e com a discussão mais aprofundada pela professora. Será também um momento de esclarecer dúvidas que os alunos ainda tiverem.

### **Atividade 9:**

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade tem por objetivo buscar trabalhar com o gênero anúncio publicitário e suas características. Além de ser base para contextualizar outras questões, também tem o papel de trabalhar com o gênero que é objeto do currículo do 6º ano. A atividade em questão é de natureza linguística e epilinguística, pois aborda a leitura e a produção escrita, buscando uma análise linguística sobre as características do gênero anúncio publicitário. Espera-se que os alunos percebam as características básicas do gênero (linguagem simples, textos relativamente curtos, textos persuasivos e atrativos). O foco desta questão está nos Eixos I e II, já que busca promover a reflexão dos alunos, com relação ao gênero e à concordância nominal, por meio da leitura e da escrita.

Objetivo: Trabalhar com o gênero anúncio publicitário e suas características.



Fonte: <https://www.publicitarioscriativos.com/5-anuncios-demonstrando-que-o-melhor-do-brasil-e-o-brasileiro/>. Acesso em: 26 out. 2021.

- a) A imagem acima é um anúncio publicitário. Quais características do texto permitem identificar o seu gênero?
- b) A quem é destinado o anúncio?
- c) Como podemos interpretar a frase central do anúncio “A rua é pública, não é privada”?<sup>18</sup>
- d) A frase “a rua é pública” está no singular. Escreva essa mesma frase no plural, alterando o que for necessário.
- e) Os trechos em destaque nas frases abaixo estão no singular. Reescreva-os no plural fazendo as devidas alterações.
  - Em minha casa separamos o entulho todo dia.
  - Pesquisas mostram o benefício de uma rua limpa para o ser humano.
  - Li na internet uma dica para deixar a cidade mais limpa, bonita e cuidada.

Observação: A atividade será realizada de forma individual e por escrito. Após responderem as questões, os alunos socializarão as suas respostas e elas serão debatidas juntamente com a professora. Além disso, será um momento para que os

<sup>18</sup> O objetivo desta questão é verificar se os alunos percebem a ambiguidade intencional da frase.

alunos possam tirar dúvidas que tiverem sobre o gênero trabalhado e sobre a concordância.

### Atividade 10:

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística, epilinguística e metalinguística. A partir das questões propostas os alunos trabalharão a leitura e a escrita, analisando os usos linguísticos utilizados na tirinha e no aviso e poderão sistematizar uma regra geral de concordância nominal dentro do sintagma nominal. O foco da atividade está no Eixo II, mas também aborda os Eixos I e III, pois tem por objetivo levar os alunos a uma reflexão sobre a língua e à discussão dos usos de maior e de menor prestígio, com relação à concordância nominal. Optou-se por utilizar maior e menor prestígio, até determinado ponto da proposta, ao invés de norma padrão, norma culta e norma popular, pois aquelas expressões são de fácil entendimento para os alunos de 6º ano.

Objetivo: Levar os alunos a refletirem sobre a língua e discutir sobre a questão dos usos de maior ou de menor prestígio, com relação à concordância nominal.



(Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2019/12/27/eles-vai-por-que-as-pessoa-fala-assim/>> Acesso em: 26 out. 2021)



(Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/671669731896473063/>> Acesso: 26 out. 2021)

- a) A partir da fala da personagem do 1º quadrinho da tirinha e da leitura do aviso, você consegue identificar qual é o fenômeno que estamos trabalhando? Se sim, qual é o nome desse fenômeno?
- b) Por que o nome “Osmar” é considerado um “erro de concordância”? Você acha que no anúncio há algum “erro” também? Se sim, qual?
- c) Refletindo sobre o que foi trabalhado anteriormente sobre a concordância entre os constituintes, você acha que o aviso estaria de acordo com o uso de maior prestígio? Por quê?
- d) Por que as ocorrências “Osmar”, “doisberto” e “as mão” são consideradas como um “erro de concordância”?
- e) A partir do que discutimos até aqui, elabore uma regra geral de uso de maior prestígio com relação à concordância nominal.

Observação: A atividade será feita individualmente e por escrito. Após a realização, os alunos deverão socializar as suas respostas, principalmente a questão (e), para que possa haver um momento de reflexão entre todos.

### Atividade 11:

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística, pois promove a leitura e a produção escrita dos alunos e, epilinguística, já que, através da leitura, os alunos deverão comparar e analisar linguisticamente o fenômeno gramatical estudado. Os três eixos para o ensino de gramática serão mobilizados. O Eixo I, visando a reflexão sobre os aspectos formais presentes na notícia e na letra da música. O Eixo II, buscando desenvolver atividades de leitura e produção de sentidos. E o Eixo III, fazendo os alunos compararem o uso padrão e não padrão da língua.

Objetivo: Fazer com que os alunos percebam a diferença da linguagem empregada em uma notícia em relação à linguagem empregada na letra de uma música.

## 'Licença poética', Ludmilla fala de erro de concordância em nova música



Ludmilla se justifica nas redes sociais,sobre a letra de sua nova canção - **Crédito: Reprodução**

As redes sociais se movimentaram com "Din din din", de Ludmilla, agora seu novo funk vaza no Youtube antes do lançamento oficial. Com o nome de "Onda diferente", a música brinca com o duplo sentido da gíria "onda", que geralmente é utilizada para descrever a sensação no corpo após o uso de drogas. Mas o que chamou a atenção de alguns fãs foi o erro de concordância logo no primeiro verso. Diz a letra:



"As noites estão cada vez melhor / Minhas pernas já vão dar um nó".

"Melhores\*", escreveu um fã no Twitter. Ao utilizar os asteriscos, indicou que estava fazendo uma correção em um post da cantora.

Ludmilla, sem perder a piada, respondeu o fã:

"É licença poética, amigo. Não liga, não", disse a cantora, seguido de um emoji de riso.

A música ainda não foi lançada oficialmente, embora a funkeira já estivesse ensinando a letra nos shows, como mostrou em stories no Instagram do fim de semana dos dias 6 e 7 de outubro. Ao aparecer no Youtube da produtora de funk lasmin Turbininha, fãs começaram a viralizar o vídeo. Até Ludmilla compartilhou.

"O povo cantando. Acho que vou lançar essa música, hein", escreveu Ludmilla em seu Instagram ao exibir um vídeo com fãs cantando no show.

A estratégia de viralizar nas redes antes de um lançamento oficial lembra bem o modelo adotado por "Din din din", que começou como uma brincadeira no Instagram.



Ludmilla em show ensinando a letra de sua nova música inédita - Imagem: Divulgação

"O povo cantando. Acho que vou lançar essa música, hein", escreveu Ludmilla em seu Instagram ao exibir um vídeo com fãs cantando no show.

A estratégia de viralizar nas redes antes de um lançamento oficial lembra bem o modelo adotado por "Din din din", que começou como uma brincadeira no Instagram.



## Onda Diferente

As noites estão cada vez melhor

Minhas pernas já vão dar um nó

O meu sangue já ferveu

A minha onda já bateu

Então sai, sai, sai da minha frente (2x)

Hoje eu vou dar trabalho numa onda diferente (2x)

Bateu

Mais informações: Extra

Fonte: <https://www.romanews.com.br/tv-e-famosos/licenca-poetica-ludmilla-fala-de-erro-de-concordancia-em-nova/15814/>. Acesso em: 26 out. 2021.

- a) Analisando a linguagem empregada na notícia e a linguagem empregada na música com a frase “As noites estão capaz vez melhor”, você acha que elas são semelhantes ou diferentes? Por quê?
- b) Qual delas você acha que tem menor prestígio? Por quê?
- c) Você acha que a cantora escreveu dessa forma com alguma intenção? Por quê?
- d) Apesar de haver uma frase na letra da música com uma linguagem diferente da notícia, você consegue notar semelhanças entre a música e a notícia, no geral?
- e) Você consegue perceber com qual dessas linguagens você se comunica em casa, com seus amigos?
- f) Qual delas você acha que é mais aceita socialmente? Em que contextos? Por quê?

Observação: A leitura da notícia será feita oralmente pelos alunos. Depois da leitura, será colocado o áudio da música para que os alunos possam ouvi-la. Após isso, as questões serão respondidas, individualmente e por escrito e debatidas oralmente. A intencionalidade da concordância não padrão na letra da música, o que tem a ver com a rima e com a quantidade de sílabas dos dois primeiros versos, deve ser explorada e debatida com a turma.

### **Atividade 12:**

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, pois exige a leitura e a produção escrita, a partir da reflexão sobre a presença ou ausência de marcas de concordância na canção e sobre o julgamento social desses usos. O objetivo principal dessa atividade é fazer com que os alunos percebam como a ausência da concordância padrão pode contribuir para a identificação e caracterização de um grupo social e que entendam que cada grupo social deve ser respeitado. É importante fazer com que os alunos percebam que o gênero canção tem proximidade com a oralidade, fazendo com que o uso de concordância não

redundante seja mais favorecido. A atividade está vinculada aos três eixos de ensino de gramática, pois visa uma atividade reflexiva da linguagem, envolve a produção de sentidos e aborda a variação dos usos de concordância em função do gênero textual abordado.

Objetivos:

- Fazer com que os alunos percebam como a ausência da concordância padrão pode contribuir para a identificação e caracterização de um grupo social e que entendam que cada grupo social deve ser respeitado;
- Fazer com que os alunos percebam que o gênero canção tem proximidade com a oralidade, fazendo com que o uso de concordância não redundante seja mais favorecido.

### **Céu de Pipa**

#### **(MC Marks)**

Mais uma noite sem dormir  
 Vou lá pra rua espairecer  
 Pensar na vida refletir  
 Meu Deus, o que posso fazer?

Abro a janela e não vejo o Sol brilhar  
 Abro a carteira tem nada pra contar  
 Mó desespero, **dois filho pra criar**  
 Ando esquecido do lado de cá

Uns 'tá com muito mas pouco pra dar  
 Guardando dinheiro pra poder ostentar  
 Enquanto esse lado do mapa, meu Deus  
 Só história triste eu tenho pra contar

Por isso nós canta  
 Por isso eu canto  
 Por isso nós canta  
 O que resta é sonhar

Por isso nós canta  
 Por isso eu canto  
 Por isso nós canta  
 O que resta é sonhar

Sonhei que a favela 'tava linda  
 Que todas paredes tinha tinta  
 Criançada corria na meio da rua

E o céu 'tava cheio de pipa  
 Ninguém com barriga vazia  
**E as dona Maria sorria**

Tinha até barraco com sacada  
 Virado de frente pra piscina, acredita?  
 Chuva de carro importado, **os menor desfilava**  
 Lá 'tava tudo na paz, polícia nem passava  
 Preto, pobre, favelado era respeitado  
 Não discriminado  
 Ali ninguém mais via o Sol nascer quadrado

Por isso nós canta  
 Por isso eu canto  
 Por isso nós canta  
 Que resta é sonhar

Por isso nós canta  
 Por isso eu canto  
 Por isso nós canta  
 O que resta é sonhar

Sonhei que a favela 'tava linda  
 Que todas paredes tinha tinta  
 Criançada corria na meio da rua  
 E o céu 'tava cheio de pipa  
 Ninguém com barriga vazia  
**E as dona Maria sorria**

Tinha até barraco com sacada  
 Virado de frente pra piscina, acredita?  
 Chuva de carro importado, **os menor desfilava**  
 Lá 'tava tudo na paz, polícia nem passava  
 Preto, pobre, favelado era respeitado  
 Não discriminado  
 Ali ninguém mais via o Sol nascer quadrado

Por isso nós canta  
 Por isso eu canto  
 Por isso nós canta  
 Que resta é sonhar

Por isso nós canta  
 Por isso eu canto  
 Por isso nós canta  
 O que resta é sonhar  
 O que resta é sonhar  
 O que resta é sonhar

Aê o que eu quero é liberdade  
 O que eu quero é igualdade  
 O sorriso no rosto da criança  
 Correndo atrás de pipa, corre menor, corre

Corre que o mundo é seu, o mundo é grande  
 Vai além, vai em busca do progresso  
 Vai atrás do que é seu

É o Marks novamente  
 E o DJ Muka

(Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-marks/ceu-de-pipa/>> Acesso: 26 out. 2021)

- a) Analisando as expressões que estão em destaque, você acha que o uso dessas expressões provoca alguma condenação ou rejeição por aqueles que ouvem a música? Por quê?<sup>19</sup>
- b) Você acha que o autor da música tem algum objetivo ao usar essas expressões? Por quê?

Observação: Será, primeiramente, apresentado o clipe da música<sup>20</sup>. As questões serão feitas após a interpretação do clipe como um todo, levando em consideração sua natureza multissemiótica. Depois de responderem as questões, de forma individual e por escrito, os alunos deverão responder oralmente, para que assim possam ser gerados debates ao longo da aula.

### **Atividade 13:**

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: A atividade é de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, pois propõe uma análise comparativa com relação ao uso de concordância não redundante, levando em conta os grupos sociais que são representados e as suas maneiras de se expressarem. A questão tem por objetivo trabalhar a leitura e a produção escrita dos alunos por meio da comparação entre duas canções de culturas populares diferentes, que representam polos distintos, segundo o contínuo de urbanização de Bortoni-Ricardo (2004). De um lado se tem o funk da zona sul de São Paulo (mais urbano) e do outro, uma música sertaneja raiz (mais rural). Com esta atividade espera-se que os alunos percebam que o uso da concordância não

<sup>19</sup> Caso a questão da concordância verbal não padrão aparecer durante a discussão, ela pode ser explorada pelo professor.

<sup>20</sup> Link para o clipe: <https://www.youtube.com/watch?v=fBf7XAC2K5U>

redundante está presente nas duas canções, nas quais se manifestam aspectos culturais da identidade de dois grupos sociais diferentes. Além disso, espera-se que os alunos compreendam a grande presença da oralidade nas duas músicas e que, com isso, elas são mais favoráveis ao uso da concordância não redundante. A atividade está vinculada aos três eixos de ensino de gramática, pois visa uma atividade reflexiva da linguagem, envolve a produção escrita dos alunos e aborda a variação dos usos da concordância redundante e não redundante.

Objetivo: Trabalhar a leitura e a produção escrita dos alunos por meio da comparação entre duas canções de culturas populares diferentes, que representam polos distintos, segundo o contínuo de urbanização de Bortoni-Ricardo (2004).

### **Meu chapéu de páia**

**(Rolando Boldrin)**

Meu chapéu de páia que é pro sor não me queimá  
Meu chapéu de páia que veio do Ceará

Chapéu de páia e um lenço no pescoço  
um cinto de couro grosso, muié e cavalo bão  
Um ranchinho lá na beira do caminho  
uma viola de pinho pra alegrá meu coração

Meu chapéu de páia que é pro sor não me queimá  
Meu chapéu de páia que veio do Ceará

Uma espingarda, uma trela de cachorro  
pra caçar naquele morro que tem caça como quê  
e nos domingos visto **meus terno riscado**  
e caminho pro mercado **pros meus porquinho** vendê

Meu chapéu de páia que é pro sor não me queimá  
Meu chapéu de páia que veio do Ceará

(Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/rolando-boldrin/1784073/>> Acesso: 26 out. 2021)

Analisando a música “Céu de Pipa” e “Meu chapéu de páia”, responda:

- a) As expressões em destaque apresentam a mesma forma de concordância nominal nas duas canções?
- b) Você consegue observar diferenças na linguagem usada em cada uma das músicas? Se sim, quais diferenças?

- c) Você acha que essas diferenças podem indicar a origem de cada um dos grupos sociais representados?
- d) Agora é sua vez! Reescreva as expressões em destaque nas duas canções de acordo com o uso de concordância de maior prestígio. <sup>21</sup>
- e) Depois de ter reescrito as expressões, você acha que as canções ficaram com o mesmo efeito? Por quê?

Observação: Primeiramente, será apresentado o áudio das músicas e as questões serão feitas após a sua interpretação. Os alunos deverão responder individualmente e por escrito. Depois de realizarem as questões, os alunos deverão responder oralmente cada uma delas para que haja uma discussão coletiva sobre as respostas.

#### **Atividade 14:**

Tempo: 1 hora/aula

Justificativa: A atividade é de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, pois objetiva que os alunos ouçam e observem os recursos usados na fala de Djonga e notem que a língua escrita não dispõe dos mesmos recursos. A atividade está vinculada aos três eixos para o ensino de gramática, pois propõe uma análise reflexiva sobre a língua, envolvendo a produção de sentidos e levando os alunos a refletirem sobre a variação, percebendo que o falante (Djonga), que é letrado, faz uso de concordância redundante e não redundante, mesmo estando em uma situação mais monitorada.

Objetivo: Levar os alunos a ouvirem e observarem os recursos usados na fala de Djonga e notarem que a língua escrita não dispõe dos mesmos recursos.

---

<sup>21</sup> Essa atividade foi pensada para que os alunos percebam as questões de identidade, isto é, os aspectos culturais de cada grupo social e, não como uma atividade que usa o texto como pretexto para a fixação de conteúdos gramaticais.

Vídeo<sup>22</sup> do quadro Dissecação, da RAP TV, com Djonga explicando a faixa “O cara de Óculos”



(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Twc3dVuZQS0>> Acesso 06 dez. 2021)

- Sobre o que o rapper fala na entrevista?
- Para qual público Djonga está falando?
- Você consegue notar algo de diferente comparando a fala do Djonga com os textos escritos apresentados anteriormente (notícia, anúncio publicitário)?
- Você acha que o rapper usou mais a língua de maior prestígio ou a de menor prestígio? Por quê?

Observação: Primeiramente, será apresentado o vídeo. Depois, as questões serão respondidas de forma coletiva, oralmente, com o intuito de haver um debate sobre as respostas dadas pelos alunos.

<sup>22</sup> Os vídeos que serão apresentados nas atividades 14, 15 e 16 passaram por um processo de edição para que se tornassem adequados, em relação ao vocabulário empregado, para alunos do 6º ano. Link para acesso ao vídeo editado: [https://drive.google.com/drive/folders/143OzI\\_SfkdfAe4JfmlaIBRiEY-5aLH1R?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/143OzI_SfkdfAe4JfmlaIBRiEY-5aLH1R?usp=sharing)



**Atividade 15:**

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística, epilinguística e metalinguística. A atividade está focada no Eixo I, pois explora a produção escrita dos alunos. Também está vinculada aos Eixos II e III, pois visa uma reflexão sobre variação, analisando os diferentes usos linguísticos, em função de alguns fatores como gênero textual, os interlocutores, seu nível social e de escolaridade, entre outros. Essa atividade tem por objetivo levar os alunos à percepção de que os usos de concordância redundante e não redundante podem variar em função de diferentes fatores e visa que os alunos possam deixar de lado a ideia preconceituosa de que os falantes da variedade culta usam sempre a concordância padrão e os falantes de variedades populares a não padrão.

Objetivos:

- Levar os alunos à percepção de que os usos de concordância redundante e não redundante podem variar em função de diferentes fatores;
- Visar que os alunos possam deixar de lado a ideia preconceituosa de que os falantes da variedade culta usam a concordância padrão e os falantes de variedades populares a não padrão.

Vídeo<sup>23</sup> da participação de Lula no *podcast* Podpah



(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bALUb8cDRJw>> Acesso: 06 dez. 2021)

Compare a fala de Djonga e a de Lula e responda:

- a) Apesar de estarem falando para públicos diferentes, nas duas falas são encontrados usos de concordância de maior ou de menor prestígio?
- b) Observando quem são os locutores, os interlocutores, qual é o nível social, o grau de escolaridade do ex-presidente Lula e qual é o gênero que foi utilizado, o que você consegue concluir sobre a concordância padrão e a não padrão<sup>24</sup>?

Observação: Será apresentado o vídeo da participação do ex-presidente Lula no Podpah, que é um *podcast* disponível na plataforma digital *Youtube*. As questões serão respondidas oralmente, de forma coletiva, com o objetivo de deixar claro quem são os locutores, os interlocutores, o nível social e o grau de escolaridade do ex-presidente Lula e qual o gênero que está sendo utilizado. Para que os alunos

<sup>23</sup> Link para acesso ao vídeo editado:

[https://drive.google.com/drive/folders/143OzI\\_SfkdfAe4JfmIalBRiEY-5aLH1R?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/143OzI_SfkdfAe4JfmIalBRiEY-5aLH1R?usp=sharing)

<sup>24</sup> A partir desse momento, começará a ser usada essa nomenclatura, pois, como afirma Franchi (2006), a metalinguagem é o momento para um trabalho inteligente de sistematização gramatical.

fomentem mais a discussão sobre as questões, eles poderão pesquisar na Internet algumas informações sobre os participantes do *podcast*.

### Atividade 16:

Tempo: 2 horas/aula

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, pois visa trabalhar a leitura e a produção escrita dos alunos. Está, portanto, vinculada ao Eixo I, porque busca promover a reflexão dos alunos com relação aos seus usos linguísticos e aos Eixos II e III, já que objetiva conduzir os alunos à análise do uso da concordância em função dos interlocutores, do gênero e da situação de comunicação.

Objetivo: Conduzir os alunos a uma análise do uso da concordância em função dos interlocutores, do gênero e da situação de comunicação.

# CIÊNCIAHOJE



## PRECONCEITO LINGUÍSTICO

[Página Inicial](#) > [Colunas](#) > [Palavreado](#)

### Sírio Possenti

Departamento de Linguística

Universidade Estadual de Campinas

Um dos debates mais quentes do ano foi sobre um livro didático acusado de ensinar regras de português erradas (na verdade, ninguém leu o livro; foram lidas algumas frases soltas de uma das páginas de um dos capítulos). A acusação mereceu diversas manifestações de especialistas, que tentaram mostrar que uma língua é um fenômeno mais complexo do que parece ser quando apresentada apenas em termos prescritivos.

Um dos pequenos avanços da mídia (que, no quesito, representa grande parte da sociedade instruída) foi reconhecer que as teorias e as pesquisas linguísticas têm legitimidade. Mas acha que devem restringir-se à universidade. Para um linguista, tal

posição equivale a sustentar que só se deve ensinar reprodução na universidade. Até o fim do colegial, deve-se ensinar aos alunos que as crianças são trazidas pela cegonha.

**Achar que as teorias e as pesquisas linguísticas devem restringir-se à universidade equivale a sustentar que só se deve ensinar reprodução no ensino superior**

Um dos itens do debate foi o preconceito linguístico; questionou-se sua existência. Chegou-se a afirmar que a ‘defesa’ de traços da fala popular produziria como um dos efeitos um preconceito às avessas, contra os que falam corretamente. Foi uma das leituras mais desastrosas que a mídia conseguiu fazer da questão.

O que seria o tal preconceito linguístico? Ele existe? Se sim, qual a sua natureza? Se deve ser combatido, como todos os preconceitos, quais deveriam ser as armas de combate?

Talvez seja bom começar por uma definição de preconceito. A do *Dicionário Houaiss* é bastante esclarecedora. Segundo essa fonte, preconceito é “qualquer opinião ou sentimento, quer favorável quer desfavorável, concebido sem exame crítico”, o que em seguida é mais bem especificado: “ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado *a priori*, sem maior conhecimento, ponderação ou razão”.

Na segunda acepção, o preconceito é definido como “atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância”. Os preconceitos que se tornaram mais conhecidos e cujo combate é mais aceito são o racial e o de gênero.

A expressão ‘preconceito linguístico’ é mais ou menos corrente entre leitores de sociolinguística, disciplina que estuda o fenômeno da variação linguística, os fatores que a condicionam e as atitudes da sociedade em relação às variedades.

Fatos incontornáveis

A qualificação de certas atitudes como preconceito linguístico se baseia em diversas teses. A principal, mãe de todos os desdobramentos, é que haveria línguas primitivas, cujos falantes seriam incapazes de realizar determinadas operações mentais (faltaria

clareza ou precisão), seriam incapazes de proceder a certas generalizações (suas línguas não teriam termos abstratos), seu conhecimento do mundo seria precário (expressariam seu ‘conhecimento’ em classificações confusas) etc. Enfim, certos povos (sempre os outros) seriam inferiores, e uma das razões, ou um dos reflexos, seria sua língua.

A tese de que há línguas primitivas tem uma descendência clara no domínio da variação: dialetos populares teriam defeitos análogos aos das línguas primitivas. Só a comparação é outra: no primeiro caso, com as línguas ditas civilizadas; no segundo, com a norma culta.

Já que o preconceito consiste em considerar alguém ou algum grupo inferior ou incapaz (mulheres para os homens, negros ou indígenas para os brancos etc.), a analogia em relação à diversidade das línguas se aplica quase automaticamente: os diferentes são portadores de defeitos.

Ora, qualquer tentativa de provar que tais línguas são primitivas esbarra em fatos incontornáveis. Vejamos alguns fatos que contradizem os principais preconceitos:

(a) sobre a propalada ausência de termos abstratos em línguas de ‘selvagens’, Lévi-Strauss apresenta diversos contra-exemplos, dentre os quais um do chinuque, língua em que traduziria “o homem mau matou a pobre criança” por “a maldade do homem matou a pobreza da criança”;

(b) sobre línguas ‘evoluídas’ deverem ser claras (o que implicaria que fossem flexionais, como o latim e o grego, e, em grau menor, as línguas românicas), basta considerar o caso do inglês, que praticamente não tem flexões; ‘*you are*’ pode significar ‘você é’, ‘tu és’, ‘vós sois’, ‘vocês são’, ‘o senhor é’, ‘os senhores são’;

(c) se um dialeto fosse obscuro por ter poucas flexões (“os menino tá muito sujo”), teríamos que dizer que o inglês é uma língua obscura, de difícil compreensão. Ora, ao contrário, ela em geral é avaliada como ótima exatamente para a ciência, que demandaria uma linguagem clara e unívoca. Uma oração como a do exemplo é absolutamente clara (espero sinceramente que todos os leitores a compreendam!). Apenas foram eliminadas, nessa gramática, todas as marcações de plural redundantes (como no inglês, exceto pela palavra que recebe a marca);

(d) o mesmo dialeto que é considerado errado ou precário por eliminar redundâncias também é considerado errado ou precário quando introduz redundâncias como ‘sair

para fora' ou 'entrar para dentro', 'subir para cima' e 'descer para baixo'; são, de novo, construções análogas às do inglês, que ninguém estranha ou critica;

(e) línguas primitivas teriam poucas palavras (!) e elas teriam muitos sentidos, que dependeriam do contexto. Mas esta é uma propriedade de qualquer léxico. Basta espiar entradas como 'ponto' em um dicionário do português e 'pack' em um do inglês.

### Equívoco secular

Voltemos ao *Houaiss*, que assim define preconceito linguístico: “qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p. ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos”.

**No fundo, o preconceito linguístico é um preconceito social. É uma discriminação sem fundamento que atinge falantes inferiorizados por alguma razão e por algum fato histórico**

No fundo, o preconceito linguístico é um preconceito social. É uma discriminação sem fundamento que atinge falantes inferiorizados por alguma razão e por algum fato histórico. Nós o compreenderíamos melhor se nos déssemos conta de que 'falar bem' é uma regra da mesma natureza das regras de etiqueta, das regras de comportamento social. Os que dizemos que falam errado são apenas cidadãos que seguem outras regras e que não têm poder para ditar quais são as elegantes.

Isso não significa dizer que a norma culta não é relevante ou que não precisa ser ensinada. Significa apenas que as normas não cultas não são o que sempre se disse delas. E elas mereceriam não ser objeto de preconceito.

A leitura de um ou dois capítulos de qualquer manual de linguística poderia fazer com que todos se convencessem de que estivemos equivocados durante séculos em relação a conceitos como 'falar errado'. Para combater esse preconceito, basta um pouco de informação.

Fonte: <<https://cienciahoje.org.br/coluna/preconceito-linguistico/>> Acesso: 07 dez. 2021

Vídeo<sup>25</sup> de Emicida falando sobre o preconceito no dia a dia em entrevista com a Natura Musical



(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QlhsiMWT-eQ>> Acesso: 06 dez. 2021)

Após a ler o texto escrito e assistir ao vídeo, responda:

- a) O que você entende por preconceito linguístico?
- b) Por que o preconceito linguístico é considerado um problema social?
- c) O texto escrito faz uso da concordância padrão ou não padrão? E o vídeo?
- d) O uso da concordância utilizado no texto escrito é aceito socialmente, ou seja, é considerado adequado, em situações de maior prestígio, pela sociedade? Por quê?
- e) O uso de concordância utilizado pelo cantor Emicida é considerado de maior ou de menor prestígio? Você acha que é aceito socialmente? Por quê?

Observação: O texto escrito será lido oralmente pelos alunos<sup>26</sup>. Após a leitura, será apresentado o vídeo do rapper Emicida para que, antes de serem respondidas as questões, seja feito um debate sobre o assunto dos dois textos. Terminado o debate, os alunos deverão responder individualmente e por escrito as questões para que

<sup>25</sup> Link para acesso ao vídeo editado:

[https://drive.google.com/drive/folders/143OzI\\_SfkdfAe4JfmIalBRiEY-5aLH1R?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/143OzI_SfkdfAe4JfmIalBRiEY-5aLH1R?usp=sharing)

<sup>26</sup> Haverá uma contextualização sobre a polêmica do livro didático que ocorreu em 2011.

possam organizar as suas ideias para fazer a atividade seguinte. Depois de respondidas, as questões serão socializadas com a turma, pois poderão surgir novas discussões sobre o tema.

### **Atividade 17:**

Tempo: 2 horas/aulas

Justificativa: Esta atividade é de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, pois promove a produção textual dos alunos. O foco da atividade está nos Eixos I, II e III, pois objetiva que os alunos mobilizem seus conhecimentos prévios para a escrita do gênero resenha crítica<sup>27</sup>, o que possibilitará uma reflexão linguística sobre os fenômenos variáveis e sobre o preconceito linguístico.

Objetivo: Levar os alunos a mobilizarem os seus conhecimentos prévios para a produção do gênero resenha crítica.

Mão na Massa!

Escreva uma resenha crítica que tenha como tema o preconceito linguístico, utilizando todos os conhecimentos que você adquiriu durante as aulas, lendo os textos escritos, assistindo aos vídeos e debatendo sobre eles.

Observação: Os alunos deverão escrever sua resenha crítica individualmente. Após o término da escrita, os alunos serão dispostos em uma roda para que possam fazer a leitura de sua resenha para os seus colegas. Essas resenhas serão avaliadas pela professora e, posteriormente, revisadas pelos alunos e publicadas na página da escola.

---

<sup>27</sup> Caso os alunos ainda não conheçam o gênero, esse será o momento para apresentar e discutir as características principais.



## 5 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Como a proposta de intervenção não foi aplicada, em função do tempo que isso demandaria e considerando que só seria possível fazer uma avaliação efetiva da proposta pedagógica se tivesse sido possível experimentar as atividades que foram apresentadas, a avaliação apresentada constitui um olhar mais subjetivo sobre a própria experiência de elaboração da proposta.

Analisando as atividades que foram elaboradas, é possível destacar alguns pontos positivos, como o uso da nomenclatura “concordância nominal” somente no final da proposta, a variedade de gêneros multissemióticos, a presença da modalidade oral e de diferentes variedades linguísticas.

O objetivo geral da proposta pedagógica elaborada é possibilitar a reflexão e a análise da variação linguística com ênfase na concordância nominal com base nos três eixos para o ensino de gramática. A partir das atividades desenvolvidas, valorizou-se a construção coletiva, com atividades linguísticas e epilinguísticas, das definições básicas em torno da concordância nominal, até que pudesse ser realizada a sistematização gramatical, através das atividades metalinguísticas. Dessa maneira, o Eixo 1 (ensino de gramática como atividade reflexiva) foi contemplado, pois, com as atividades elaboradas, é possível que os alunos consigam ter papel de destaque em seu processo de aprendizado e percebam que são capazes de construir conhecimento de maneira reflexiva. O Eixo 2 (ensino de gramática como produtora de sentido) também foi contemplado, pois, a partir das atividades expostas, os alunos são capazes de refletir sobre os sentidos que podem ser produzidos a partir dos usos diversos da concordância nominal. O Eixo 3 (ensino de gramática, variação e normas) foi contemplado, pois, com as atividades elaboradas, os alunos conseguem refletir sobre a variação e os diversos usos da linguagem oral e escrita. Além disso, aprimoram seus conhecimentos sobre a variação linguística e o preconceito linguístico, podendo criar uma consciência linguística.

Com relação aos objetivos específicos da proposta pedagógica, foram considerados atendidos, pois foram desenvolvidas atividades que promovem o uso criativo da linguagem e incentivam a imaginação do aluno, juntamente com o conhecimento estrutural necessário para produzir e compreender os diferentes sentidos possíveis. A partir dessas atividades, é possível que haja a ampliação da

competência dos alunos em se tratando do uso da língua nos diferentes contextos situacionais e a valorização dos usos linguísticos dos alunos, de forma que eles consigam se identificar diante da realidade sociolinguística brasileira e operar sobre a sua própria linguagem, buscando praticar a diversidade dos usos gramaticais de sua língua.

Ainda no que diz respeito aos objetivos específicos da proposta, através das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas elaboradas sobre o fenômeno em análise, é possível trabalhar com a gramática da frase ou do texto, visando que o aluno reconheça e codifique estratégias específicas de produção de sentido. Com essas atividades, a ideia de verbo, de sintagma nominal e de núcleo pode ser construída pelos alunos de forma coletiva, pois em todas é possível que sejam fornecidas explicações para que os alunos consigam entender o que são as relações de concordância entre as palavras. É importante destacar que, para que pudesse ser apresentada a ideia de verbo, de sintagma nominal e de núcleo, de uma maneira mais acessível para os alunos de 6º ano, utilizou-se como referência fundamental Sautchuk (2010).

Seguindo na análise dos objetivos específicos da proposta, a partir do uso de diversos gêneros orais e escritos, é possível que os alunos sejam sensibilizados para a valorização das variedades linguísticas de forma a combater o preconceito linguístico e compreender as razões dos diferentes modos de falar, permitindo desenvolver uma prática construtiva em relação à variação linguística.

Foram encontradas algumas dificuldades na elaboração das atividades desenvolvidas. A primeira delas foi elaborar atividades em que os alunos pudessem entender a noção de núcleo e de sintagma nominal. Para melhor compreender esses conceitos, recorreu-se ao livro “Prática de Morfossintaxe: Como e por que aprender análise (morfo)sintática”, de Sautchuk (2010). Na elaboração das primeiras três atividades, buscando introduzir esses conceitos, a maior dificuldade foi organizar uma proposta de maneira contextualizada, para que não fosse meramente uma reprodução e que efetivamente ela tivesse a capacidade de fazer os alunos refletirem sobre aquilo que está sendo trabalhado.

Nas atividades seguintes, a maior dificuldade foi a de encontrar gêneros textuais adequados para uma turma de 6º ano e que pudessem contextualizar, de fato,

as questões propostas, porque a maioria dos gêneros tinham que ser conhecidos dos alunos e acessíveis, já que o público-alvo é composto por alunos entraram recentemente nos anos finais do Ensino Fundamental. Outro ponto foi a dificuldade em encontrar gêneros escritos com o uso da concordância não redundante, o que fez com que as atividades demorassem um pouco mais para serem criadas.

Nas atividades mais voltadas para a variação linguística, houve um momento de estagnação, pois não foram encontrados os gêneros esperados. Além disso, foi difícil encontrar músicas que tivessem uma linguagem apropriada para os alunos de 6º ano. Foi pensada a troca do gênero canção por outro, mas esse gênero é uma boa maneira de mostrar que a não concordância contribui na caracterização e identificação de um grupo social, além disso é um gênero muito presente na vida da maioria dos alunos e ajuda a mostrar que a não concordância está bastante presente na oralidade, embora não fique restrita a essa modalidade.

Na elaboração das últimas atividades, foram encontradas as músicas com o propósito específico das questões e também vídeos para mostrar a língua falada e como a uso da concordância não redundante está presente em diferentes contextos, mesmo os mais monitorados. A maior dificuldade encontrada foi elaborar questões contextualizadas sobre os gêneros apresentados. A última atividade foi mais uma proposta de produção de texto, para haver uma escrita final na qual os alunos pudessem fazer uma síntese dos conhecimentos construídos ao longo da aplicação da proposta. Optou-se por todas as questões serem discutidas oralmente com toda a turma, pois, assim, será possível gerar maiores discussões e debates sobre a concordância nominal e a variação linguística.

A etapa de planejamento é de grande importância, pois é um momento de previsão de propostas de atividades em termos de sua organização e coordenação, a partir do estabelecimento de objetivos claros. Além disso, a partir da análise de tal planejamento, antes mesmo de sua aplicação, é possível fazer uma revisão e adequação das atividades, visando atingir da melhor forma os objetivos propostos. Ademais, o planejamento é um momento de pesquisa e de reflexão por parte do docente, que vai embasar sua proposta pedagógica, a partir de fundamentação teórica que o auxilie no desenvolvimento das atividades. No momento da análise, o docente pode reorganizar suas atividades, objetivos e, também, buscar novas fontes teóricas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os três eixos de Vieira (2017), por meio dos quais a abordagem do fenômeno da concordância nominal pode ser trabalhada, levou em conta os três aspectos do estudo gramatical: em primeiro lugar, tendo a gramática como atividade reflexiva, depois como atividade visando a produção de sentidos e, por último, a gramática como manifestação dos usos variáveis da língua.

Ao longo deste trabalho, foi possível contemplar todos os objetivos específicos da proposta pedagógica, a partir de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas e intercalando os três eixos para o ensino de gramática. Por meio das atividades de reflexão sobre a gramática e sobre a língua que os alunos utilizam e das questões que utilizaram poema, anúncio publicitário, tirinha, aviso, coluna, letras de músicas, notícia, reportagem, resenha crítica e vídeos, é possível ampliar as competências dos alunos e, também, as suas possibilidades de usos da língua, de acordo com o contexto situacional em que estão inseridos.

Com as atividades envolvendo produção textual, é possível trabalhar com a gramática da frase e do texto, objetivando que o aluno reconheça e codifique estratégias específicas de produção de sentido. Além disso, é possível promover o uso criativo da linguagem, incentivando a imaginação do aluno e o conhecimento estrutural necessário para produzir e compreender os diferentes sentidos possíveis.

As primeiras questões envolvendo a ideia de verbo, sintagma e núcleo podem fazer o aluno operar sobre a própria linguagem, buscando praticar a diversidade de usos gramaticais de sua língua. A partir dessas questões, o professor deve oferecer explicações para que os alunos entendam o que são as relações de concordância entre as palavras. Nessas questões o eixo da reflexão e da produção de sentidos foram os que mais se sobressaíram.

A partir das diferentes variedades utilizadas nas atividades, tanto nos gêneros escritos, como nos falados, é possível valorizar os usos linguísticos dos alunos de forma que consigam se identificar diante da realidade sociolinguística brasileira. Também é possível que os alunos valorizem as variedades linguísticas de forma a combater o preconceito linguístico e fazer compreender as razões dos diferentes modos de falar, permitindo desenvolver uma prática construtiva em relação à variação linguística.

Pode-se concluir que é necessária e urgente uma mudança de paradigma, com relação ao ensino de gramática na escola. É preciso que o aluno veja a escola como um ambiente em que se sinta respeitado e valorizado, principalmente na sua maneira de falar, um espaço onde seja apresentada a variedade de prestígio ou a norma culta, como afirma Faraco (2008), mas sem desmerecer os alunos, já que eles trazem de casa algo que é constitutivo de sua própria identidade.

É importante reafirmar a relevância do trabalho com os três eixos para o ensino de gramática, tendo como ponto de partida a abordagem reflexiva, atravessando a competência textual para a produção de sentidos e, assim, chegando à questão da variação linguística. Esse é um trabalho que vai além do ensino mecânico e que realmente faz sentido na vida do aluno. Além disso, contribui para a sua formação e para o maior aprimoramento das suas capacidades linguísticas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. N. de. **Estudo da Concordância Nominal de número em textos escritos de alunos do Ensino Fundamental II**. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras (PROFLETRAS), Vitória da Conquista, 2015.

ARAUJO, E. dos S. **Concordância Nominal: do ensino mecânica à construção da consciência (meta)linguística**. 2019. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Rio de Janeiro, 2019.

BRANDÃO, S. F. Concordância Nominal. In: **Ensino de gramática: descrição e uso**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 jul. 2021.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. Ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

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

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Revista Eletrônica de Linguística**, v. 4, n. 2, p. 172-194, jul./dez. 2010.

COELHO, I. L. et al. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

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

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LABOV, William, **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LUCCHESI, D. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. **Revista Estudos de Linguística Galega**. 4, p. 45-65, 2012.

NARO, Antony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. 2. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

NEVES, M. H. de M. Gramática e texto, Texto e gramática. A funcionalidade em questão. **Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, Especial 30 anos, p. 56-77, junho 2021.

PATRIOTA, L. M; PEREIRA; P.R.F. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Letras Raras**, v. 7, n. 2, p. 289-307, 2018.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 237-258.

RIBEIRO, S. C. P. **Uma proposta de trabalho com a Concordância de número em textos de alunos do Ensino Fundamental II**. 2020. Dissertação (tese) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa *Stricto Sensu* em Letras, Cascavel, 2015.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de Morfossintaxe: como e porque aprender análise (morfo)sintática**. 2.ed. Barueri, São Paulo: Manole (2010).

SCHERRE, M. M. P. **Reanálise da concordância nominal em português**. Rio de Janeiro, 1988, 2v. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) - Norma e Variação do**

**Português. Associação das Universidades de Língua Portuguesa.** 12:37-49. dez. de 1994.

SCHERRE, M. M. P. Paralelismo linguístico. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 7. n. 2, p. 29-59, jul./dez. 1998.

SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. 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, 1998.

SCHERRE, M. M. P; NARO, A. J. **Mudança sem mudança**: a concordância de número no português brasileiro. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.9, n. 18, p. 107-129, 1º sem. 2006.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 155-177.

SILVA, F. E. F. de. **Ensino de Concordância Nominal nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: uma intervenção fundamentada na Linguística**. 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Mossoró, 2018.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de (Orgs.) **Escola, ensino e linguagem**. Natal-RN, EDUFRN, 2017.



**APÊNDICE:****APÊNDICE – Atividades da Proposta Pedagógica**

Professor(a):

A presente proposta pedagógica tem como objetivo possibilitar, aos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, uma reflexão e análise da variação linguística com ênfase na concordância nominal com base nos três eixos para o ensino de gramática. Além disso, pode trazer contribuições para uma visão menos estigmatizada das diferentes formas de realização da concordância nominal, porque busca estratégias para aprimorar o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Todas as atividades que fazem parte desta proposta estão fundamentadas nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Viera (2017). Segundo a autora, o ensino de gramática só pode ser realizado se houver reflexão, sendo assim, não se trata de uma prática intuitiva, mas de uma prática que busca abarcar a reflexão linguística junto aos outros objetivos escolares e, também, ao plano textual e à questão da variação linguística. A importância desse trabalho está no fato de que deve haver respeito às diferentes formas de falar. Assim, são propostas atividades que não são mera memorização dos padrões prescritos pela gramática normativa.

A proposta está dividida em 17 atividades que envolvem os três eixos para o ensino de gramática e tem como carga horária total 20 horas/aulas. Essas atividades servem como sugestão e podem ser modificadas a depender do desenvolvimento da turma, do contexto e dos objetivos do(a) professor(a).

As atividades aqui presentes foram planejadas para serem trabalhadas em sequência. Caso o(a) professor(a) queira trabalhar com elas separadamente, é preciso se atentar ao fato de que algumas delas só podem ser realizadas se antecedidas por outras. As atividades 1, 2, 3 e 4 podem ser aplicadas individualmente. As atividades 5 e 6 podem ser aplicadas após a atividade 4, mas não necessariamente precisam dela para contextualização. Já a atividade 7 só poderá ser aplicada após a contextualização da atividade 4. A atividade 8 não precisa seguir uma sequência, mas

é preciso que seja antecedida por algumas das atividades mencionadas, pois essa questão foi elaborada para ser uma síntese das atividades propostas anteriormente. As atividades 9, 10, 11 e 12 podem ser apresentadas individualmente. Já a atividade 13 precisa ser antecedida pela atividade 12. Por último, as atividades 14, 15 e 16 não precisam seguir uma sequência, mas a atividade 17 deve ser antecedida pela atividade 16.

É importante destacar que da atividade 1 a 9 o conteúdo é mais voltado para a organização dos constituintes e para o entendimento das noções de núcleo, sintagma e verbo. A partir da atividade 10 em diante, o conteúdo é mais voltado para a variação linguística e o preconceito linguístico. No entanto, o(a) professor(a) pode selecionar quais atividades acha mais relevantes de serem trabalhadas primeiro.

Com essa proposta, os alunos podem se deparar com gêneros que ainda não são de seu conhecimento, para isso, o(a) professor(a) pode acrescentar outras atividades para que seja introduzido o gênero ou pode optar por apresentar o gênero a partir das atividades elaboradas, buscando mostrar e discutir sobre as características principais de cada um deles.

### Atividade 1

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Investigar os conhecimentos prévios internalizados que os alunos possuem sobre a ordem dos constituintes e as relações de concordância entre as palavras.

**Atividade:**

Observe como as frases abaixo estão escritas e reflita sobre as seguintes questões:

| 1ª expressão          | 2ª expressão              |
|-----------------------|---------------------------|
| Maria                 | quebrou sua boneca        |
| A casa                | foi pintada de amarelo    |
| As meninas            | gostavam da casa de Maria |
| As calçadas das casas | eram limpas e organizadas |

- a) Qual é o elemento principal de cada uma das partes?
- b) Em qual das partes encontramos o verbo?
- c) A forma plural ou singular do verbo depende de quê?
- d) Analisando as expressões que estão na segunda parte na segunda e na quarta frase, você acha que elas dependem dos verbos ou das expressões que estão na primeira parte?
- e) E da primeira parte, a forma singular ou plural das palavras depende de quê?

### Atividade 2

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Refletir sobre as possibilidades de organização dos constituintes e a possibilidade de construir orações que produzam sentido.

**Atividade:**

Observe as palavras abaixo e organize seus constituintes, formando frases que façam sentido em nossa língua.

✓ 0

---

*da deslizam patinete rua*

---

*calçadas os de meninos pelas*

---

☰
Submit Answers
⌕

Fonte: <https://wordwall.net/play/23636/242/107>

**Atividade 3**

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Fazer com que os alunos reflitam sobre as várias possibilidades de organização das estruturas sintáticas.

Para ir à Lua – Cecília Meireles

Enquanto não têm foguetes  
para ir à Lua  
os meninos deslizam de patinete  
pelas calçadas da rua.

Vão cegos de velocidade:  
mesmo que quebrem o nariz,  
que grande felicidade!  
Ser veloz é ser feliz.

Ah! se pudessem ser anjos  
de longas asas!  
Mas são apenas marmanjos.

(Disponível em: <<https://www.tudoepoema.com.br/cecilia-meireles-para-ir-a-lua/>> Acesso: 25 out. 2021)

**Atividade:**

Após a leitura do poema de Cecília Meireles, você conseguiu ver como as frases foram ordenadas. Agora, reescreva a frase destacada abaixo, substituindo os termos sublinhados por outros, a partir das instruções abaixo. Faça as adaptações que achar necessárias.

Os meninos deslizam de patinete pelas calçadas da rua

- Substitua “os” por “o”:
- Substitua “os” por “a”:
- Substitua “calçadas” por “chão”:
- Adicione uma característica para as calçadas:

## Atividade 4

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Levar os alunos a terem subsídios para uma análise linguística relacionada aos usos e aos contextos sociais a que o gênero reportagem se vincula.

g1

EDUCAÇÃO

# Brasil melhora acesso à escola, mas ainda precisa superar desigualdade, aponta OCDE

Análise sobre políticas adotadas nas últimas décadas mostra avanço em índices de educação, mas também aponta gargalos que precisam ser superados, como uma maior equidade na educação. Confira 10 pontos indicados pela OCDE para melhorar a educação no país.

Por Elida Oliveira, G1

30/06/2021 08h00 · Atualizado há 5 meses



Relatório da OCDE aponta avanços na educação brasileira, mas reforça necessidade de redução da desigualdade. — Foto: Vivian Honorato/Ascom/Prefeitura de Londrina

O Brasil avançou em número de matrículas nas escolas e melhorou o nível de escolaridade da população nas últimas décadas, mas ainda precisa vencer desafios por uma educação de qualidade.

Entre eles, está a redução da desigualdade na educação, o que pode ficar ainda mais acentuado com os efeitos da pandemia devido à falta de acesso ao ensino remoto, e o fortalecimento de um Sistema Nacional de Educação, com a definição de papéis claros entre os entes da federação.

A análise faz parte de relatórios publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em parceria com a Todos pela Educação e Itaú Social.

Ao todo, são três documentos que somam mais de 400 páginas. Eles citam as políticas públicas implementadas nas últimas décadas, avaliam os avanços em cada ciclo (do ensino infantil ao superior), trazem recomendações de melhorias em diversas áreas, e comparações com políticas adotadas em outros países.

"O relatório é categórico ao dizer que o Brasil terá sérias dificuldades de avançar se não colocar luz na desigualdade da educação. Com a pandemia, este tema ganhou tração, mas é importante que a OCDE diga que ou Brasil encara o problema de frente e pensa em políticas para superá-lo ou terá dificuldade em melhorar a qualidade da educação. A desigualdade é muito alta em comparação aos outros países", afirma Olavo Nogueira Filho, diretor-executivo da Todos pela Educação.

"Conseguimos avançar no acesso à educação básica e até em relação a índices de desempenho, mas as desigualdades persistem. O relatório aponta que a pandemia pode ter acentuado essas desigualdades e que elas são multidimensionais, se dão por nível socioeconômico, mas também por raça, gênero e localização geográfica, como onde você mora, em que local você vive", avalia Patricia Mota Guedes, gerente de Pesquisa e Desenvolvimento do Itaú Social.

Em 14 de junho, o Jornal Nacional trouxe uma reportagem sobre o aumento da desigualdade no país, que atingiu o maior nível desde 2012. Confira no vídeo abaixo:



Índice que mede a desigualdade atinge o maior nível desde 2012, diz FGV



De acordo com o relatório da OCDE, a pandemia aprofundou a recessão econômica e atingiu com força a população mais vulnerável "exacerbando as desigualdades que ainda colocam o Brasil entre os países mais desiguais do mundo", diz o texto.

O relatório cita que, em 2018, 20% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza, índice maior do que o registrado quatro anos antes, em 2014, quando eram 18%.

Um dos relatórios traz estatísticas que mostram a desigualdade do país:

- **Acesso ao ensino médio:** Em 2018, **60%** da população negra ou parda havia concluído pelo menos o ensino médio, índice que chega a **76%** entre brancos;
- **Acesso ao ensino superior:** **36%** dos brancos com idade entre 18 e 24 anos estavam na universidade ou já haviam concluído o ensino superior em 2018; entre negros e pardos, o índice era de **18%**;
- **Exclusão:** Em 2019, quase **25%** de negros e pardos de 18 a 24 anos não estudavam nem trabalhavam; para brancos, o índice era de **17%**;
- **Abandono escolar e mercado de trabalho:** segundo a OCDE, os dados sugerem que a desigualdade leva negros e pardos a deixarem a escola para trabalhar.

Entre as políticas destacadas pela OCDE para diminuir a desigualdade no Brasil, está o Bolsa Família, que oferece pagamento mensal a famílias de baixa renda que mantiverem os filhos matriculados em escolas; as políticas de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e pardos, indígenas e pessoas com deficiência, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), que já ofereceu 2,5 milhões de bolsas de estudos para alunos carentes.

## Como diminuir a desigualdade



Investir em educação infantil reduz desigualdades, aponta relatório da OCDE. — Foto: Anselmo Cunha/PMPA

O relatório da OCDE cita diversas ações para diminuir a desigualdade, entre elas, estão:

- **Investir em educação infantil**

Patricia Mota Guedes, do Itaú Social, afirma que o relatório destaca o avanço do Brasil em incorporar a pré-escola na educação básica. "É uma conquista apontada, mas ao mesmo tempo tem o desafio de ampliar o acesso à creche para crianças de 0 a 3 anos", pontua.

O investimento deve ser voltado à população mais carente, de acordo com a OCDE. Dados do governo federal apontam que em 2020, 51% das crianças de 0 a 3 anos da parcela mais rica da população estavam matriculadas em creches, enquanto entre os mais pobres o índice é de 26%.

"Temos evidências do papel da educação infantil de qualidade para reduzir desigualdade. A criança já entra nos anos iniciais em desenvolvimento, não só para alfabetização do mundo letrado, mas também a socialização e desenvolvimento de outras competências importantes. Isso ajuda a reduzir desigualdades de crianças com pais menos escolarizados", analisa.

- **Evitar a reprovação**

O relatório diz que a reprovação traz efeitos indesejáveis e não garantem a aprendizagem do estudante. Há custos elevados para manter os alunos retidos em séries, além da prática diminuir a motivação e engajamento de alunos e incentivar o abandono escolar.

"Em países onde a reprovação é muito comum, o desempenho geral tende a ser mais baixo e a origem social também tende a ter um impacto maior nos resultados de aprendizagem do que em países onde menos alunos são reprovados", cita o texto.

- **Manter a política de cotas**

O sistema de cotas, implantado em 2012 como medida temporária, deve ser revisto em 2022.

A OCDE destaca que especialistas defendem a extensão da política, acompanhado por programas de assistência financeira e diversidade no conteúdo acadêmico universitário.

## **10 pontos para melhorar a educação do Brasil**

Para superar desafios, a OCDE lista 10 pontos para melhorar a qualidade da educação no país:

- 1. Investimento em educação:** o relatório sugere proteger os recursos da educação e vincular a resultados que mostrem avanço na qualidade do ensino. O texto reconhece os avanços do **novo Fundeb**, o fundo que financia a educação básica redistribuindo recursos para que todos os alunos recebam pelo menos o mínimo de investimento previsto.

2. **Reavaliar prioridades:** a OCDE afirma que a pandemia traz uma oportunidade de reavaliar as prioridades no orçamento. Cita os gastos excessivos com reprovação e a necessidade de aumentar as taxas de conclusão no ensino superior.
3. **Ações para mitigar impacto da pandemia:** a OCDE afirma que serão necessários recursos adicionais para atender alunos em vulnerabilidade, mas há riscos de cortes no orçamento devido à desaceleração econômica. Isso já ocorre sobre recursos do Ministério da Educação, **que teve os maiores bloqueios** em relação a outras pastas. O ideal seria investir mais para recuperar as perdas da pandemia, com foco em alunos mais vulneráveis.
4. **Melhoria para carreira de professores:** para a OCDE, a valorização do docente é essencial para melhorar o ensino e a aprendizagem. Com isso, será possível atrair e reter professores de alto nível, fornecendo apoio e desenvolvimento profissional.
5. **Práticas de ensino:** abordagens inovadoras e comprovadas podem trazer impacto positivo na aprendizagem dos estudantes. O desafio poderá ser superado com quadros universitários de qualidade e cursos de formação continuada. Mas dados apontam que três quartos dos professores dos anos finais do ensino fundamental e médio nunca observaram aulas de outros professores para dar feedbacks, o que poderia ser uma forma colaborativa de melhorar a prática de ensino.
6. **Clima escolar:** tornar o ambiente escolar mais favorável a estudantes pode impactar na aprendizagem e bem-estar. No Pisa de 2018, por exemplo, os dados apontaram que os casos de **bullying, indisciplina e solidão nas escolas do Brasil ocorriam acima da média** dos países da OCDE. O resultado de um ambiente pouco receptivo é o baixo desempenho dos estudantes. A avaliação indicou que 68% dos estudantes brasileiros não sabiam o básico de matemática; 50,1% apresentavam baixo desempenho em leitura e 55,3%, baixo desempenho em ciência.



- 7. Gestão escolar:** a OCDE recomenda melhorias na administração e liderança pedagógica, com profissionais da área exercendo as funções. O relatório cita, por exemplo, que em 2018 70% das redes ainda escolhiam diretores por nomeação política, destaca Patrícia Mota Guedes.
- 8. Tornar a educação relevante:** uma iniciativa destacada pela OCDE é a reforma do ensino médio, que procura trazer itinerários formativos adaptados de acordo com cada estudante, com vistas à educação profissional e tecnológica. Para isso, são precisos recursos. Uma opção é fazer programas locais, em parceria com empregadores, para aumentar o engajamento dos jovens.
- 9. Apoiar os alunos em risco:** a OCDE recomenda intervenções já nos primeiros anos escolares, como investimento na educação infantil e anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, com políticas explícitas para evitar a evasão.
- 10. Direcionar recursos:** regiões, escolas e alunos com as maiores necessidades devem receber mais investimentos. É possível aproveitar a experiência bem-sucedida do Fundeb, de acordo com o relatório, para fazer redistribuições não apenas entre estados e municípios, mas também dentro deles.

"Quando o assunto é educação, é de se destacar que praticamente nada do que a OCDE está recomendando está no escopo de atuação do atual governo", avalia Olavo Nogueira Filho, do Todos pela Educação. "As agendas que o Ministério da Educação tem priorizado, como as escolas cívico-militares e o homeschooling, não tem relação com o que o relatório recomenda que deveria ser prioridade. Para um governo que tanto valoriza a OCDE e quer fazer parte deste grupo de países, fica um descolamento muito grande", avalia.

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/brasil-melhora-acesso-a-escola-mas-ainda-precisa-superar-desigualdade-aponta-ocde.ghtml>. Acesso: 07 dez. 2021.

**Atividade:**

O texto que você acaba de ler é uma reportagem. Quais elementos dentro do texto justificam essa afirmação?

| <b>Atividade 5</b>  |  |
|---|--|
| <b>Tempo:</b> 1 hora/aula   |  |
| <b>Objetivo:</b> Fazer com que os alunos percebam como é feita a organização dos constituintes dos sintagmas nominais e que a 2ª expressão é caracterizadora da 1ª. |  |

**Atividade:**

Observe como os constituintes estão organizados nas frases:

| 1ª expressão | Verbo | 2ª expressão                             |
|--------------|-------|--|
| A educação   | É     | desvalorizada<br>desigual<br>relevante   |
| As escolas   | são   | importantes<br>necessárias<br>inovadoras |

Você observou como é feita a organização dos constituintes na frase e pode refletir sobre ela. Distribua na tabela as frases abaixo, respeitando a organização dos constituintes.

- a) A falta de acesso ao ensino remoto é preocupante.
- b) A redução da desigualdade na educação é necessária.
- c) O acesso ao ensino básico é fundamental.
- d) A desigualdade é muito alta em comparação aos outros países.
- e) As desigualdades são multidimensionais.
- f) Os mais atingidos pela pandemia são vulneráveis.

g) A valorização do docente é essencial.

| 1ª expressão | Verbo | 2ª expressão |
|--------------|-------|--------------|
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |
|              |       |              |

### Atividade 6

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Fazer com que os alunos realizem uma produção escrita, a partir da combinação e da seleção dos constituintes.

#### Atividade:

Vocês devem criar frases, preenchendo a tabela com os constituintes adequados, respeitando a sua organização.

| 1ª expressão | Verbo | 2ª expressão |
|--------------|-------|--------------|
|              |       | educadas     |
|              |       | respeitosa   |
|              |       | felizes      |
|              |       | desmotivado  |
|              |       | preocupadas  |
|              |       | tristonho    |
|              |       | desprotegida |
|              |       | desocupado   |



**Atividade 7****Tempo:** 2 horas/aula**Objetivo:** Fazer com que os alunos compreendam melhor a organização dos constituintes para a produção de sentido.**Atividade:**

Com base na reportagem lida, crie três novas manchetes: uma com a visão do governo, uma com a visão dos alunos e outra com a visão dos professores.

**Atividade 8****Tempo:** 1 hora/aula**Objetivo:** Fazer com que os alunos consigam sistematizar as ideias trabalhadas sobre a organização dos constituintes e como eles funcionam dentro da oração.**Atividade:**

A partir de tudo que já vimos até aqui, reflita e responda:

- a) O que você entende por constituinte? E por elemento principal? Como conseguimos identificá-los em uma frase?
- b) Como é feita a organização dos constituintes, levando em conta a maneira como se comportam, principalmente os termos que constituem a 1ª expressão antes do verbo e a 2ª expressão depois do verbo?

### Atividade 9

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Trabalhar com o gênero anúncio publicitário e suas características.



Fonte: <https://www.publicitarioscriativos.com/5-anuncios-demonstrando-que-o-melhor-do-brasil-e-o-brasileiro/>. Acesso em: 26 out. 2021.

#### Atividade:

- A imagem acima é um anúncio publicitário. Quais características do texto permitem identificar o seu gênero?
- A quem é destinado o anúncio?
- Como podemos interpretar a frase central do anúncio “A rua é pública, não é privada”?
- A frase “a rua é pública” está no singular. Escreva essa mesma frase no plural, alterando o que for necessário.
- Os trechos em destaque nas frases abaixo estão no singular. Reescreva-os no plural fazendo as devidas alterações.

- Em minha casa separamos o entulho todo dia.

- Pesquisas mostram o benefício de uma rua limpa para o ser humano.
- Li na internet uma dica para deixar a cidade mais limpa, bonita e cuidada.

### Atividade 10

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Levar os alunos a refletirem sobre a língua e discutir sobre a questão dos usos de maior ou de menor prestígio, com relação à concordância nominal.



(Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2019/12/27/eles-vai-por-que-as-pessoa-fala-assim/>> Acesso em: 26 out. 2021)



(Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/671669731896473063/>> Acesso: 26 out. 2021)


**Atividade:**

- a) A partir da fala da personagem do 1º quadrinho da tirinha e da leitura do aviso, você consegue identificar qual é o fenômeno que estamos trabalhando? Se sim, qual é o nome desse fenômeno?
- b) Por que o nome “Osmar” é considerado um “erro de concordância”? Você acha que no anúncio há algum “erro” também? Se sim, qual?
- c) Refletindo sobre o que foi trabalhado anteriormente sobre a concordância entre os constituintes, você acha que o aviso estaria de acordo com o uso de maior prestígio? Por quê?
- d) Por que as ocorrências “Osmar”, “doisberto” e “as mão” são consideradas como um “erro de concordância”?
- e) A partir do que discutimos até aqui, elabore uma regra geral de uso de maior prestígio com relação à concordância nominal.

## Atividade 11

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Fazer com que os alunos percebam a diferença da linguagem empregada em uma notícia em relação à linguagem empregada na letra de uma música.


**ROMA NEWS** | O DNA DA NOTÍCIA

TERÇA, 26 DE OUTUBRO DE 2021

FALE COM O ROMANEWS  
 ENVIE NOTÍCIA, FOTO E SUGESTÃO

Curtir 25 mil

23° MIN

CIDADES   CÍRIO 2021   ENTRETENIMENTO   ESPORTES   NOTÍCIAS   TV E FAMOSOS   ROMA PLAY   COLUNISTAS

## 'Licença poética', Ludmilla fala de erro de concordância em nova música



Ludmilla se justifica nas redes sociais, sobre a letra de sua nova canção - **Crédito: Reprodução**

As redes sociais se movimentaram com "Din din din", de Ludmilla, agora seu novo funk vaza no Youtube antes do lançamento oficial. Com o nome de "Onda diferente", a música brinca com o duplo sentido da gíria "onda", que geralmente é utilizada para descrever a sensação no corpo após o uso de drogas. Mas o que chamou a atenção de alguns fãs foi o erro de concordância logo no primeiro verso. Diz a letra:

"As noites estão cada vez melhor / Minhas pernas já vão dar um nó".

"Melhores\*", escreveu um fã no Twitter. Ao utilizar os asteriscos, indicou que estava fazendo uma correção em um post da cantora.

Ludmilla, sem perder a piada, respondeu o fã:

"É licença poética, amigo. Não liga, não", disse a cantora, seguido de um emoji de riso.

A música ainda não foi lançada oficialmente, embora a funkeira já estivesse ensinando a letra nos shows, como mostrou em stories no Instagram do fim de semana dos dias 6 e 7 de outubro. Ao aparecer no Youtube da produtora de funk lasmin Turbininha, fãs começaram a viralizar o vídeo. Até Ludmilla compartilhou.

"O povo cantando. Acho que vou lançar essa música, hein", escreveu Ludmilla em seu Instagram ao exibir um vídeo com fãs cantando no show.

A estratégia de viralizar nas redes antes de um lançamento oficial lembra bem o modelo adotado por "Din din din", que começou como uma brincadeira no Instagram.





Ludmilla em show ensinando a letra de sua nova música inédita - Imagem: Divulgação

"O povo cantando. Acho que vou lançar essa música, hein", escreveu Ludmilla em seu Instagram ao exibir um vídeo com fãs cantando no show.

A estratégia de viralizar nas redes antes de um lançamento oficial lembra bem o modelo adotado por "Din din din", que começou como uma brincadeira no Instagram.

## Onda Diferente

As noites estão cada vez melhor

Minhas pernas já vão dar um nó

O meu sangue já ferveu

A minha onda já bateu

Então sai, sai, sai da minha frente (2x)

Hoje eu vou dar trabalho numa onda diferente (2x)

Bateu

Mais informações: Extra

Fonte: <https://www.romanews.com.br/tv-e-famosos/licenca-poetica-ludmilla-fala-de-erro-de-concordancia-em-nova/15814/>. Acesso em: 26 out. 2021.



**Atividade:**

- a) Analisando a linguagem empregada na notícia e a linguagem empregada na música com a frase “As noites estão capaz vez melhor”, você acha que elas são semelhantes ou diferentes? Por quê?
- b) Qual delas você acha que tem menor prestígio? Por quê?
- c) Você acha que a cantora escreveu dessa forma com alguma intenção? Por quê?
- d) Apesar de haver uma frase na letra da música com uma linguagem diferente da notícia, você consegue notar semelhanças entre a música e a notícia, no geral?
- e) Você consegue perceber com qual dessas linguagens você se comunica em casa, com seus amigos?
- f) Qual delas você acha que é mais aceita socialmente? Em que contextos? Por quê?

| <b>Atividade 12</b>  |
|--|
| <b>Tempo:</b> 1 hora/aula  |
| <b>Objetivos:</b>  |
| - Fazer com que os alunos percebam como a ausência da concordância padrão pode contribuir para a identificação e caracterização de um grupo social e que entendam que cada grupo social deve ser respeitado; |
| - Fazer com que os alunos percebam que o gênero canção tem proximidade com a oralidade, fazendo com que o uso de concordância não redundante seja mais favorecido.   |

**Céu de Pipa****(MC Marks)**

Mais uma noite sem dormir  
 Vou lá pra rua espairecer  
 Pensar na vida refletir  
 Meu Deus, o que posso fazer?

Abro a janela e não vejo o Sol brilhar  
 Abro a carteira tem nada pra contar

Mó desespero, **dois filho pra criar**  
Ando esquecido do lado de cá

Uns 'tá com muito mas pouco pra dar  
Guardando dinheiro pra poder ostentar  
Enquanto esse lado do mapa, meu Deus  
Só história triste eu tenho pra contar

Por isso nós canta  
Por isso eu canto  
Por isso nós canta  
O que resta é sonhar

Por isso nós canta  
Por isso eu canto  
Por isso nós canta  
O que resta é sonhar

Sonhei que a favela 'tava linda  
Que todas paredes tinha tinta  
Criançada corria na meio da rua  
E o céu 'tava cheio de pipa  
Ninguém com barriga vazia

**E as dona Maria sorria**

Tinha até barraco com sacada  
Virado de frente pra piscina, acredita?  
Chuva de carro importado, **os menor desfilava**  
Lá 'tava tudo na paz, polícia nem passava  
Preto, pobre, favelado era respeitado  
Não discriminado  
Ali ninguém mais via o Sol nascer quadrado

Por isso nós canta  
Por isso eu canto  
Por isso nós canta  
Que resta é sonhar

Por isso nós canta  
Por isso eu canto  
Por isso nós canta  
O que resta é sonhar

Sonhei que a favela 'tava linda  
Que todas paredes tinha tinta  
Criançada corria na meio da rua  
E o céu 'tava cheio de pipa  
Ninguém com barriga vazia

**E as dona Maria sorria**

Tinha até barraco com sacada  
Virado de frente pra piscina, acredita?  
Chuva de carro importado, **os menor desfilava**  
Lá 'tava tudo na paz, polícia nem passava

Preto, pobre, favelado era respeitado  
Não discriminado  
Ali ninguém mais via o Sol nascer quadrado

Por isso nós canta  
Por isso eu canto  
Por isso nós canta  
Que resta é sonhar

Por isso nós canta  
Por isso eu canto  
Por isso nós canta  
O que resta é sonhar  
O que resta é sonhar  
O que resta é sonhar

Aê o que eu quero é liberdade  
O que eu quero é igualdade  
O sorriso no rosto da criança  
Correndo atrás de pipa, corre menor, corre  
Corre que o mundo é seu, o mundo é grande  
Vai além, vai em busca do progresso  
Vai atrás do que é seu

É o Marks novamente  
E o DJ Muka

(Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-marks/ceu-de-pipa/>> Acesso: 26 out. 2021)

**Atividade:**

- a) Analisando as expressões que estão em destaque, você acha que o uso dessas expressões provoca alguma condenação ou rejeição por aqueles que ouvem a música? Por quê?
- b) Você acha que o autor da música tem algum objetivo ao usar essas expressões? Por quê?

### Atividade 13

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Trabalhar a leitura e a produção escrita dos alunos por meio da comparação entre duas canções de culturas populares diferentes, que representam polos distintos, segundo o contínuo de urbanização de Bortoni-Ricardo (2004).

#### **Meu chapéu de páia**

**(Rolando Boldrin)**

Meu chapéu de páia que é pro sor não me queimá  
Meu chapéu de páia que veio do Ceará

Chapéu de páia e um lenço no pescoço  
um cinto de couro grosso, muié e cavalo bão  
Um ranchinho lá na beira do caminho  
uma viola de pinho pra alegrá meu coração

Meu chapéu de páia que é pro sor não me queimá  
Meu chapéu de páia que veio do Ceará

Uma espingarda, uma trela de cachorro  
pra caçar naquele morro que tem caça como quê  
e nos domingos visto **meus terno riscado**  
e caminho pro mercado **pros meus porquinho** vendê

Meu chapéu de páia que é pro sor não me queimá  
Meu chapéu de páia que veio do Ceará

(Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/rolando-boldrin/1784073/>> Acesso: 26 out. 2021)

#### **Atividade:**

Analisando a música “Céu de Pipa” e “Meu chapéu de páia”, responda:

- a) As expressões em destaque apresentam a mesma forma de concordância nominal nas duas canções?
- b) Você consegue observar diferenças na linguagem usada em cada uma das músicas? Se sim, quais diferenças?
- c) Você acha que essas diferenças podem indicar a origem de cada um dos grupos sociais representados?

- d) Agora é sua vez! Reescreva as expressões em destaque nas duas canções de acordo com o uso de concordância de maior prestígio.
- e) Depois de ter reescrito as expressões, você acha que as canções ficaram com o mesmo efeito? Por quê?

### Atividade 14

**Tempo:** 1 hora/aula

**Objetivo:** Levar os alunos a ouvirem e observarem os recursos usados na fala de Djonga e notarem que a língua escrita não dispõe de todos esses recursos.

Vídeo do quadro Dissecação, da RAP TV, com Djonga explicando a faixa “O cara de Óculos”



(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Twc3dVuZQS0>> Acesso 06 dez. 2021)

#### Atividade:

- a) Sobre o que o rapper fala na entrevista?
- b) Para qual público Djonga está falando?
- c) Você consegue notar algo de diferente comparando a fala do Djonga com os textos escritos apresentados anteriormente (notícia, anúncio publicitário)?

- d) Você acha que o rapper usou mais a língua de maior prestígio ou a de menor prestígio? Por quê?

| <b>Atividade 15</b> |   |
|---------------------|---|
| <b>Tempo:</b>       | 1 hora/aula   |
| <b>Objetivos:</b>   |   |
|                     | - Levar os alunos à percepção de que os usos de concordância redundante e não redundante podem variar em função de diferentes fatores;  |
|                     | - Visar que os alunos possam deixar de lado a ideia preconceituosa de que os falantes da variedade culta usam a concordância padrão e os falantes de variedades populares a não padrão. |

Vídeo da participação de Lula no *podcast* Podpah



(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bALUb8cDRJw>> Acesso: 06 dez. 2021)

**Atividade:**

Compare a fala de Djonga e a de Lula e responda:

- a) Apesar de estarem falando para públicos diferentes, nas duas falas são encontrados usos de concordância de maior ou de menor prestígio?

- b) Observando quem são os locutores, os interlocutores, qual é o nível social, o grau de escolaridade do ex-presidente Lula e qual é o gênero que foi utilizado, o que você consegue concluir sobre a concordância padrão e a não padrão?

| <b>Atividade 16</b>  |
|--|
| <b>Tempo:</b> 2 horas/aula   |
| <b>Objetivo:</b> Conduzir os alunos a uma análise do uso da concordância em função dos interlocutores, do gênero e da situação de comunicação. |

# CIÊNCIAHOJE



## PRECONCEITO LINGUÍSTICO

[Página Inicial](#) > [Colunas](#) > [Palavreado](#)

### Sírio Possenti

Departamento de Linguística

Universidade Estadual de Campinas

Um dos debates mais quentes do ano foi sobre um livro didático acusado de ensinar regras de português erradas (na verdade, ninguém leu o livro; foram lidas algumas frases soltas de uma das páginas de um dos capítulos). A acusação mereceu diversas manifestações de especialistas, que tentaram mostrar que uma língua é um fenômeno mais complexo do que parece ser quando apresentada apenas em termos prescritivos.

Um dos pequenos avanços da mídia (que, no quesito, representa grande parte da sociedade instruída) foi reconhecer que as teorias e as pesquisas linguísticas têm legitimidade. Mas acha que devem restringir-se à universidade. Para um linguista, tal posição equivale a sustentar que só se deve ensinar reprodução na universidade. Até o fim do colegial, deve-se ensinar aos alunos que as crianças são trazidas pela cegonha.

## **Achar que as teorias e as pesquisas linguísticas devem restringir-se à universidade equivale a sustentar que só se deve ensinar reprodução no ensino superior**

Um dos itens do debate foi o preconceito linguístico; questionou-se sua existência. Chegou-se a afirmar que a ‘defesa’ de traços da fala popular produziria como um dos efeitos um preconceito às avessas, contra os que falam corretamente. Foi uma das leituras mais desastrosas que a mídia conseguiu fazer da questão.

O que seria o tal preconceito linguístico? Ele existe? Se sim, qual a sua natureza? Se deve ser combatido, como todos os preconceitos, quais deveriam ser as armas de combate?

Talvez seja bom começar por uma definição de preconceito. A do *Dicionário Houaiss* é bastante esclarecedora. Segundo essa fonte, preconceito é “qualquer opinião ou sentimento, quer favorável quer desfavorável, concebido sem exame crítico”, o que em seguida é mais bem especificado: “ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado *a priori*, sem maior conhecimento, ponderação ou razão”.

Na segunda acepção, o preconceito é definido como “atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância”. Os preconceitos que se tornaram mais conhecidos e cujo combate é mais aceito são o racial e o de gênero.

A expressão ‘preconceito linguístico’ é mais ou menos corrente entre leitores de sociolinguística, disciplina que estuda o fenômeno da variação linguística, os fatores que a condicionam e as atitudes da sociedade em relação às variedades.

### Fatos incontornáveis

A qualificação de certas atitudes como preconceito linguístico se baseia em diversas teses. A principal, mãe de todos os desdobramentos, é que haveria línguas primitivas, cujos falantes seriam incapazes de realizar determinadas operações mentais (faltaria clareza ou precisão), seriam incapazes de proceder a certas generalizações (suas línguas não teriam termos abstratos), seu conhecimento do mundo seria precário (expressariam seu ‘conhecimento’ em classificações confusas) etc. Enfim, certos



povos (sempre os outros) seriam inferiores, e uma das razões, ou um dos reflexos, seria sua língua.

A tese de que há línguas primitivas tem uma descendência clara no domínio da variação: dialetos populares teriam defeitos análogos aos das línguas primitivas. Só a comparação é outra: no primeiro caso, com as línguas ditas civilizadas; no segundo, com a norma culta.

Já que o preconceito consiste em considerar alguém ou algum grupo inferior ou incapaz (mulheres para os homens, negros ou indígenas para os brancos etc.), a analogia em relação à diversidade das línguas se aplica quase automaticamente: os diferentes são portadores de defeitos.

Ora, qualquer tentativa de provar que tais línguas são primitivas esbarra em fatos incontornáveis. Vejamos alguns fatos que contradizem os principais preconceitos:

(a) sobre a propalada ausência de termos abstratos em línguas de ‘selvagens’, Lévi-Strauss apresenta diversos contra-exemplos, dentre os quais um do chinuque, língua em que traduziria “o homem mau matou a pobre criança” por “a maldade do homem matou a pobreza da criança”;

(b) sobre línguas ‘evoluídas’ deverem ser claras (o que implicaria que fossem flexionais, como o latim e o grego, e, em grau menor, as línguas românicas), basta considerar o caso do inglês, que praticamente não tem flexões; ‘*you are*’ pode significar ‘você é’, ‘tu és’, ‘vós sois’, ‘vocês são’, ‘o senhor é’, ‘os senhores são’;

(c) se um dialeto fosse obscuro por ter poucas flexões (“os menino tá muito sujo”), teríamos que dizer que o inglês é uma língua obscura, de difícil compreensão. Ora, ao contrário, ela em geral é avaliada como ótima exatamente para a ciência, que demandaria uma linguagem clara e unívoca. Uma oração como a do exemplo é absolutamente clara (espero sinceramente que todos os leitores a compreendam!). Apenas foram eliminadas, nessa gramática, todas as marcações de plural redundantes (como no inglês, exceto pela palavra que recebe a marca);

(d) o mesmo dialeto que é considerado errado ou precário por eliminar redundâncias também é considerado errado ou precário quando introduz redundâncias como ‘sair para fora’ ou ‘entrar para dentro’, ‘subir para cima’ e ‘descer para baixo’; são, de novo, construções análogas às do inglês, que ninguém estranha ou critica;

(e) línguas primitivas teriam poucas palavras (!) e elas teriam muitos sentidos, que dependeriam do contexto. Mas esta é uma propriedade de qualquer léxico. Basta espiar entradas como 'ponto' em um dicionário do português e 'pack' em um do inglês.

Equívoco secular

Voltemos ao *Houaiss*, que assim define preconceito linguístico: “qualquer crença sem fundamento científico acerca das línguas e de seus usuários, como, p. ex., a crença de que existem línguas desenvolvidas e línguas primitivas, ou de que só a língua das classes cultas possui gramática, ou de que os povos indígenas da África e da América não possuem línguas, apenas dialetos”.

**No fundo, o preconceito linguístico é um preconceito social. É uma discriminação sem fundamento que atinge falantes inferiorizados por alguma razão e por algum fato histórico**

No fundo, o preconceito linguístico é um preconceito social. É uma discriminação sem fundamento que atinge falantes inferiorizados por alguma razão e por algum fato histórico. Nós o compreenderíamos melhor se nos déssemos conta de que 'falar bem' é uma regra da mesma natureza das regras de etiqueta, das regras de comportamento social. Os que dizemos que falam errado são apenas cidadãos que seguem outras regras e que não têm poder para ditar quais são as elegantes.

Isso não significa dizer que a norma culta não é relevante ou que não precisa ser ensinada. Significa apenas que as normas não cultas não são o que sempre se disse delas. E elas mereceriam não ser objeto de preconceito.

A leitura de um ou dois capítulos de qualquer manual de linguística poderia fazer com que todos se convencessem de que estivemos equivocados durante séculos em relação a conceitos como 'falar errado'. Para combater esse preconceito, basta um pouco de informação.

Fonte: <<https://cienciahoje.org.br/coluna/preconceito-linguistico/>> Acesso: 07 dez. 2021

Vídeo de Emicida falando sobre o preconceito no dia a dia em entrevista com a Natura Musical



(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QlhsiMWT-eQ>> Acesso: 06 dez. 2021)

**Atividade:**

Após a ler o texto escrito e assistir ao vídeo, responda:

- a) O que você entende por preconceito linguístico?
- b) Por que o preconceito linguístico é considerado um problema social?
- c) O texto escrito faz uso da concordância padrão ou não padrão? E o vídeo?
- d) O uso da concordância utilizado no texto escrito é aceito socialmente, ou seja, é considerado adequado, em situações de maior prestígio, pela sociedade? Por quê?
- e) O uso de concordância utilizado pelo cantor Emicida é considerado de maior ou de menor prestígio? Você acha que é aceito socialmente? Por quê?

**Atividade 17****Tempo:** 2 horas/aulas**Objetivo:** Levar os alunos a mobilizarem os seus conhecimentos prévios para a produção do gênero resenha crítica.**Atividade:**

Mão na Massa!

Escreva uma resenha crítica que tenha como tema o preconceito linguístico, utilizando todos os conhecimentos que você adquiriu durante as aulas, lendo os textos escritos, assistindo aos vídeos e debatendo sobre eles.