

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

Fábio Ronne de Santana Lima

**Relações de concordância verbal envolvendo as variantes *nós* e *a gente* no português brasileiro: uma proposta didática**

João Pessoa – PB

2022

Fábio Ronne de Santana Lima

**Relações de concordância verbal envolvendo as variantes *nós* e *a gente* no português brasileiro: uma proposta didática**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de Concentração: Linguística e Ensino

Linha de Pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira

João Pessoa – PB  
2022

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L732r Lima, Fábio Ronne de Santana.

Relações de concordância verbal envolvendo as variantes nós e a gente no português brasileiro : uma proposta didática / Fábio Ronne de Santana Lima. - João Pessoa, 2022.

147 f. : il.

Orientação: Francisco Eduardo Vieira.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Concordância verbal. 2. Sociolinguística educacional. 3. Primeira pessoa do plural. I. Vieira, Francisco Eduardo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'367.625(043)

Fábio Ronne de Santana Lima

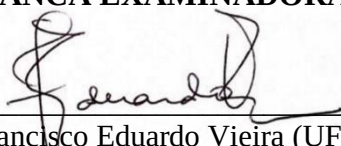
**Relações de concordância verbal envolvendo as variantes *nós* e *a gente* no português brasileiro: uma proposta didática**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira

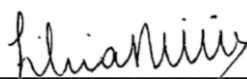
Aprovada em 27 / 04 / 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (UFPB/PGLE)  
Presidente/Orientador



---

Profª. Dra. Silvia Rodrigues Vieira (UFRJ)  
Avaliadora Externa

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco (UFPR)  
Avaliador Externo Suplente



---

Profª. Dra. Fernanda Rosário de Mello (UFPB/PGLE)  
Avaliadora Interna

---

Profª. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB/PGLE)  
Avaliadora Interna Suplente

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus queridos alunos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Pai Celestial, pelas energias emanadas, pela proteção sempre providencial e por sempre falar ao meu coração nas horas mais angustiantes.

Agradeço ao professor Francisco Eduardo Vieira, pelo aceite na orientação deste trabalho e pela relação orientador-orientando vivenciada. De fato, sem o olhar didático, criterioso e empático desse profissional, a trajetória nesta caminhada acadêmica seria improdutiva.

Agradeço ao grupo de pesquisa Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (HGEL/UFPB) pela oportunidade de dividir o espaço formativo. Em especial, ratifico minha gratidão ao professor Carlos Alberto Faraco e ao professor Francisco Eduardo Vieira, pesquisadores do grupo e mestres exímios, pela elaboração da coleção *Escrever na Universidade*, da Parábola Editorial, cuidadosamente pensada para contribuir com o avanço da escrita acadêmica, expondo um método claro, eficiente e reflexivo no reconhecimento gramatical dos períodos e da coerência textual exigida em textos científicos como esta dissertação.

Agradeço à professora Lorena Rodrigues, por ter me aceitado nos encontros do grupo de Pesquisas Sociolinguísticas (SOCIOLIN-CE/UFC) e por me permitir essa troca gigante de experiência, de compartilhamento de saberes e de construção de conhecimento, sempre humanizado e cientificamente embasado.

Agradeço às professoras Hebe Carvalho e Juliene Pedrosa, por terem aceitado a missão de analisar esta dissertação na etapa de qualificação e pelas valiosas observações e correções indicadas. Em tempo, alongo minha gratidão à professora Hebe, também pelo olhar sensível e apurado nas reuniões do Sociolin, e alongo também a minha gratidão à professora Juliene, por me fazer acreditar na minha capacidade de ser um pesquisador, mesmo com todo nervosismo, falta de ar e sudorese no momento da entrevista.

Agradeço à professora Fernanda Mello, pelo apoio, didatização e compartilhamento da mesma emoção e arrepio ao viver e falar sobre a Sociolinguística. Obrigado por me fazer descobrir a magia da língua em uso. Em tempo, estendo minha gratidão por ter aceitado participar da minha banca de defesa e por todas as sugestões, provocações e correções apontadas.

Agradeço à professora Silvia Vieira, por ter aceitado participar da minha banca de defesa. Sem dúvidas, foi um primor poder ouvir, num diálogo sensível e honesto, todas as

considerações, aparas, correções e sugestões rigorosas que fez para a melhoria deste trabalho, para a versão final e para trabalhos futuros.

Agradeço à professora Rakel e à professora Josane, pela ajuda indireta no contato solitário, instável e muito desejado com o GoldVarb-X. As senhoras nem fazem ideia, mas sem os materiais publicizados sobre o programa, reconhecimento, tudo ficaria mais difícil.

Agradeço à professora Gilka Santos, pelo cuidado em me oferecer almoço nos dias mais atribulados de revisão estatística dos dados, pelo carinho, pela paciência e pela didatização matemática.

Agradeço aos meus colegas de turma do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, pela troca de conhecimento e pela parceria nesses dois anos, em especial, aos meus colegas-amigos da Linha 1, turma formada antes mesmo das turmas das disciplinas. Esse foi um grupo de apoio que, se Deus quiser, permanecerá unido. #Linha1.

LIMA, Fábio Ronne de Santana. **Relações de concordância verbal envolvendo as variantes *nós* e *a gente* no português brasileiro: uma proposta didática**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

## RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de apresentar uma proposta didática a partir do comportamento variável das relações de concordância verbal envolvendo a primeira pessoa do plural (CV de 1PP), *nós* e *a gente*, na produção de textos escritos de estudantes do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º e do 3º ano do Ensino Médio. Para tanto, apresentamos reflexões teórico-metodológicas acerca da necessidade multiteórica requerida para o ensino de língua e de gramática. Como direcionamento, sustentamos a discussão com base na pedagogia culturalmente sensível, a pedagogia da variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]; 2005; 2017; FARACO, 2015), e usufruímos da proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017a; 2017b; 2017c). No aspecto teórico-metodológico, realizamos uma pesquisa do tipo quanti-qualitativa, de natureza aplicada, sob uma abordagem dialética, com método de pesquisa-ação, ancorados pela análise da Sociolinguística variacionista (LABOV, 2008 [1972]) e Sociolinguística educacional (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]; 2005). Como instrumentos, utilizamos a produção de escrita de cartas de 32 estudantes da Educação Básica, da cidade de Juazeiro, na Bahia. Cada colaborador criou uma carta pessoal e uma carta de solicitação. Submetemos esses dados à análise estatística, por meio do programa GoldVarb-X, e constatamos que a variante *nós*, na variável *forma pronominal*, e a variante *carta pessoal*, na variável *gênero textual*, favoreceram a manutenção da concordância não-padrão. A proposta didática que construímos oferece um bloco de atividades comentadas, valendo-se da pedagogia da variação linguística, cujo intuito é o ensino produtivo de gramática e a reflexão sociolinguística acerca das variantes da CV de 1PP, tanto na gramática tradicional quanto nas variedades efetivamente em uso.

**Palavras-chave:** Sociolinguística educacional. Concordância verbal. Primeira pessoa do plural.



LIMA, Fábio Ronne de Santana. **Relations of verbal agreement involving *nós* and *a gente* in Brazilian Portuguese: a didactic proposal**. 2022. Dissertation (Professional Master's Degree in Linguistics and Teaching) - Federal University of Paraíba – UFPB.

## ABSTRACT

This research aims to present a didactic proposal based on the variable behavior of verbal agreement relations involving the first person plural (CV of 1PP), *nós* and *a gente*, in the production of written texts by 8th and 9th grade students. Elementary School and the 2nd and 3rd year of High School. Therefore, we present theoretical-methodological reflections about the multi-theoretical need required for the teaching of language and grammar. As a guideline, we support the discussion based on culturally sensitive pedagogy, the pedagogy of linguistic variation (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]; 2005; 2017; FARACO, 2015), and we take advantage of the proposal of teaching grammar in three axes (VIEIRA, 2017a; 2017b; 2017c). In the theoretical-methodological aspect, we carried out a quantitative-qualitative research, of an applied nature, under a dialectical approach, with an action research method, anchored by the analysis of variationist sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]) and educational sociolinguistics (BORTONI -RICARDO, 2009 [2004]; 2005). As instruments, we used the writing production of 32 Basic Education students from the city of Juazeiro, Bahia. Each contributor created a personal letter and a letter of request. We submitted these data to statistical analysis, using the GoldVarb-X program, and found that the variant *nós*, in the variable pronominal form, and the variant personal letter, in the variable textual genre, favored the maintenance of non-standard agreement. The didactic proposal that we built offers a block of commented activities, making use of the pedagogy of linguistic variation, whose purpose is the productive teaching of grammar and sociolinguistic reflection on the variants of the CV of 1PP, both in traditional grammar and in the varieties effectively in use.

**Keywords:** Educational sociolinguistics. Verbal agreement. First person plural.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|      |                                                 |
|------|-------------------------------------------------|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular                  |
| Cf.  | Conferir                                        |
| CLG  | Curso de Linguística Geral                      |
| CV   | concordância verbal                             |
| EF   | Ensino Fundamental                              |
| EM   | Ensino Médio                                    |
| EZR  | escola da zona rural                            |
| EZU  | escola da zona urbana                           |
| GT   | Gramática tradicional                           |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Inf. | Informante                                      |
| MPLE | Mestrado Profissional em Linguística e Ensino   |
| NGB  | Nomenclatura Gramatical Brasileira              |
| NURC | Norma Urbana Culta                              |
| PB   | português brasileiro                            |
| PCN  | Parâmetros Curriculares Nacionais               |
| PD   | Proposta didática                               |
| PE   | português europeu                               |
| P4   | quarta pessoa do discurso                       |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba                 |
| 1PP  | primeira pessoa do plural                       |
| 3PP  | terceira pessoa do plural                       |
| 3PS  | terceira pessoa do singular                     |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> – Contínuo de urbanização.....                                                              | 48 |
| <b>Figura 2</b> – Contínuo de oralidade-letramento.....                                                     | 49 |
| <b>Figura 3</b> – Contínuo de monitoração estilística.....                                                  | 49 |
| <b>Figura 4</b> – Quadro de distribuição dos textos de uso falados e escritos, de Marcuschi (2008)<br>..... | 50 |
| <b>Figura 5</b> – Quadro de comportamentos linguísticos para a concordância, de Coelho (2006). 64           |    |
| <b>Figura 6</b> – Sinalização de ajustes na primeira versão.....                                            | 78 |

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1</b> – Concordância verbal de 1PP no PB e no PE, de Rubio (2012) .....                                                        | 62  |
| <b>Tabela 2</b> – Cruzamento entre variáveis escolaridade e grau de formalidade, de Santos (2013) .....                                  | 66  |
| <b>Tabela 3</b> – Estratificação dos informantes.....                                                                                    | 74  |
| <b>Tabela 4</b> – Frequência de concordância verbal de primeira pessoa do plural .....                                                   | 85  |
| <b>Tabela 5</b> – Frequência de concordância verbal de primeira pessoa do plural com índices isolados em relação à forma pronominal..... | 85  |
| <b>Tabela 6</b> – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação à forma pronominal expressa .....                                     | 93  |
| <b>Tabela 7</b> – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação ao gênero textual .....                                               | 95  |
| <b>Tabela 8</b> – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação ao gênero .....                                                       | 96  |
| <b>Tabela 9</b> – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação à etapa de ensino .....                                               | 97  |
| <b>Tabela 10</b> – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação à etapa de ensino e ao gênero textual .....                          | 98  |
|                                                                                                                                          |     |
| <b>Quadro 1</b> – Etapas do trabalho .....                                                                                               | 75  |
| <b>Quadro 2</b> – Grupo de fatores com nocautes nas variantes independentes na rodada eneária .                                          | 91  |
| <b>Quadro 3</b> – Realidades do quadro pronominal no português contemporâneo .....                                                       | 111 |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                           |           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                    | <b>15</b> |
| 1.1      | CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA .....                                              | 16        |
| 1.2      | DEFINIÇÃO DO OBJETO E DA QUESTÃO DE PESQUISA .....                                        | 17        |
| 1.3      | OBJETIVOS DA PESQUISA .....                                                               | 18        |
| 1.4      | HIPÓTESES DA PESQUISA .....                                                               | 19        |
| 1.5      | JUSTIFICATIVA DE PESQUISA .....                                                           | 20        |
| 1.6      | DESCRIÇÃO DAS SEÇÕES DA PESQUISA .....                                                    | 21        |
| <b>2</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>                                                        | <b>23</b> |
| 2.1      | GRAMÁTICA TRADICIONAL E ENSINO DE LÍNGUA .....                                            | 25        |
| 2.2      | ESTRUTURALISMO E ENSINO DE LÍNGUA.....                                                    | 29        |
| 2.3      | GERATIVISMO E ENSINO DE LÍNGUA .....                                                      | 32        |
| 2.4      | FUNCIONALISMO E ENSINO DE LÍNGUA.....                                                     | 35        |
| 2.5      | SOCIOLINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA .....                                                 | 36        |
| 2.5.1    | <b>Variação linguística e ensino de português.....</b>                                    | <b>41</b> |
| 2.5.2    | <b>Variação linguística e ensino de gramática .....</b>                                   | <b>55</b> |
| 2.6      | CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1PP EM VARIEDADES BRASILEIRAS .....                                | 62        |
| <b>3</b> | <b>ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>                                                       | <b>68</b> |
| 3.1      | TIPO, NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA.....                                               | 68        |
| 3.2      | PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....                                                  | 70        |
| 3.2.1    | <b>Alterações provocadas pela COVID-19 .....</b>                                          | <b>70</b> |
| 3.2.2    | <b>Localização espacial da escola pesquisada .....</b>                                    | <b>72</b> |
| 3.2.3    | <b>Procedimentos éticos para a pesquisa com seres humanos.....</b>                        | <b>73</b> |
| 3.2.4    | <b>Seleção dos colaboradores.....</b>                                                     | <b>73</b> |
| 3.3      | ETAPAS DE TRABALHO PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PRELIMINAR.....                          | 75        |
| <b>4</b> | <b>TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS DOS TESTES DIAGNÓSTICOS.....</b>                         | <b>80</b> |
| 4.1      | CONTROLE DA VARIÁVEL DEPENDENTE E das variáveis INDEPENDENTES.....                        | 82        |
| 4.2      | A CONCORDÂNCIA VERBAL NA 1PP .....                                                        | 84        |
| 4.3      | CASOS CATEGÓRICOS NO <i>CORPUS (KNOCKOUTS)</i> .....                                      | 90        |
| 4.4      | PRINCIPAIS GRUPOS DE FATORES FAVORECEDORES DA CONCORDÂNCIA VERBAL NÃO-PADRÃO DE 1PP ..... | 93        |

|          |                                                                                                                                        |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5</b> | <b>PROPOSTA DIDÁTICA: NÓS E A GENTE: UMA REFLEXÃO SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE O PARADIGMA PRONOMINAL E AS RELAÇÕES DE CONCORDÂNCIA.....</b> | <b>101</b> |
| 5.1      | SEÇÃO A: ENTENDENDO A LINGUAGEM .....                                                                                                  | 104        |
| 5.1.1    | <b>Primeiras impressões .....</b>                                                                                                      | <b>104</b> |
| 5.2      | SEÇÃO B: COMPREENDENDO E INTERPRETANDO O TEXTO .....                                                                                   | 105        |
| 5.3      | SEÇÃO C: REFLETINDO SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS .....                                                                                    | 108        |
| 5.3.1    | <b>Um passo de cada vez .....</b>                                                                                                      | <b>108</b> |
| 5.4      | SEÇÃO D: SISTEMATIZANDO A GRAMÁTICA E A NORMA .....                                                                                    | 110        |
| 5.4.1    | <b>Um passo de cada vez .....</b>                                                                                                      | <b>110</b> |
| 5.5      | SEÇÃO E: APROFUNDANDO CONHECIMENTOS .....                                                                                              | 113        |
| 5.5.1    | <b>Um passo de cada vez .....</b>                                                                                                      | <b>113</b> |
| 5.5.2    | <b>Espaço de iniciação científica.....</b>                                                                                             | <b>117</b> |
| <b>6</b> | <b>REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DIDÁTICA.....</b>                                                                                        | <b>119</b> |
| 6.1      | REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO A.....                                                                                           | 119        |
| 6.2      | REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO B.....                                                                                           | 121        |
| 6.3      | REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO C.....                                                                                           | 123        |
| 6.4      | REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO D.....                                                                                           | 124        |
| 6.5      | REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO E .....                                                                                          | 125        |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                       | <b>128</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                               | <b>132</b> |
|          | <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                 | <b>139</b> |
|          | APÊNDICE A – Questionário <i>Survey</i> .....                                                                                          | 139        |
|          | APÊNDICE B – Produção escrita de carta pessoal e carta de solicitação .....                                                            | 141        |
|          | APÊNDICE C – Entrevista sociolinguística .....                                                                                         | 142        |
|          | APÊNDICE D – Teste de crença .....                                                                                                     | 143        |
|          | APÊNDICE E – Teste de atitude .....                                                                                                    | 144        |
|          | APÊNDICE F – Complemento pedagógico da Seção A.....                                                                                    | 145        |
|          | APÊNDICE G – GRUPOS CONTROLADOS.....                                                                                                   | 146        |
|          | <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                    | <b>147</b> |
|          | ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO.....                                                                                                 | 147        |

## 1 INTRODUÇÃO

É indispensável situar historicamente este trabalho: ele foi desenvolvido durante a pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e de 2021. Esse foi o desafio a ser enfrentado, considerando todas as dificuldades de se fazer ciência sob a condição remota e sem um contato humano tão necessário às práticas pedagógicas humanistas e culturalmente sensíveis. O ensino, nesse contexto, esteve distante das camadas mais vulneráveis da sociedade: ensino remoto para quem não tinha internet, exigência de aulas virtuais excelentes para professores que pouco dominavam as ferramentas digitais, disponibilização de aplicativo e plataformas para quem não possuía sequer aparelho celular e outras tantas condições incoerentes.

A pandemia da COVID-19 elevou problemas sociais, econômicos e de acessibilidade cotidianamente apresentados nos discursos. Em virtude das medidas sanitárias para a preservação da vida, como o isolamento e o distanciamento social, estudantes e professores ficaram mais distantes do processo de escolarização formal. Evidentemente, essa não foi uma realidade categórica, mas atingiu grande parte das escolas públicas brasileiras. A falta de atenção à saúde imediata na disponibilização de vacinas, falta de apoio financeiro digno para sustentação das famílias menos favorecidas, falta de assistência aos estudantes e aos professores para a manutenção dessa modalidade emergencial de ensino foram alguns dos aspectos que também contribuíram – de maneira exposta, clara e pública – com o desnivelamento da educação brasileira.

Este preâmbulo, aparentemente perene, fortalece a luta social empreendida nesta pesquisa: dar legitimidade aos que estão à margem de um ensino elitizado – sim! A escola ainda é elitista! – e dar a eles condições de alcançarem outros patamares sociais que parecem distantes. Como a escola pública, atualmente, também é formada por estudantes que puderam desfrutar de algum privilégio, a promoção de uma reflexão acerca de características linguísticas do português brasileiro (PB), com atenção aos aspectos sociais, também fez parte do empreendimento.

Nessa empreitada, este trabalho retorna para a sociedade uma proposta didática reflexiva que envolve as relações de concordância verbal de primeira pessoa do plural (CV de 1PP), o *nós* e o *a gente*, variantes presentes no português brasileiro, apontando, prioritariamente, aspectos sociais e linguísticos que condicionam essa manifestação, especialmente na escrita, com a intenção de já problematizá-la como passível de variação, fato que sedimenta a não homogeneização gramatical e favorece a leitura, construção e produção de gêneros textuais na

Educação Básica. O ensino formal da norma-padrão é privilegiado nas atividades apresentadas nas páginas finais – afinal é o que se prega nos instrumentos linguísticos e se exige nas orientações oficiais –, mas sem abrir mão de uma concepção de língua que varia e muda, da reflexão sociolinguística sobre o vernáculo e o português culto, sendo todos esses pontos necessários para o letramento escolar.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA

Desde o início do século XX, conforme Soares (1999 [1986]) situa, o discurso de que a educação é um direito de todos reverbera no Brasil, resistindo, inclusive, durante os regimes autoritários. Com o passar do tempo, a classe popular começou a ter acesso a um ensino obrigatório e gratuito, mas que não recebia a atenção para a diversidade que adentrava os espaços educacionais. Essa conquista do povo, entretanto, se tornava uma força contrária, pois balizava e equiparava as condições que as famílias mais prestigiadas tinham às condições das famílias de classes menos favorecidas que, à época, chegavam ao espaço formal de uma sala de aula.

Bortoni-Ricardo (2009 [2004]) salienta que as principais características dessa diversidade são refletidas no ensino de língua portuguesa no Brasil ao encontrarmos variedades de um país rural e de um país urbano em sala de aula, decorrentes dos movimentos migratórios. Sabe-se que o problema não é a condição topodinâmica da sociedade e tampouco as variedades que lhe são típicas, mas sim o tratamento escolar do ensino de português, especialmente o de gramática, na idealização de uma homogeneidade social, cultural e linguística. Fenômenos do PB têm coocorrido e disputado o respeito linguístico frente à posição de prestígio de algumas variedades, como é o caso das formas *nós* e *a gente*, frequentes na fala e na escrita, não reconhecidas como estruturas intercambiáveis por algumas gramáticas replicadas atualmente (LOPES, 2003; VIANNA; LOPES, 2015).

Apesar de estudos sociolinguísticos do PB estarem em constante ascensão, a escola e os instrumentos voltados para o ensino têm mantido a tradição de um português invariável, estimulado a utopia da homogeneização linguística e desconsiderado os fatores sociolinguísticos inerentes à língua (FARACO, 2015). A reflexão sociolinguística sobre as diversas formas de concordância do *nós* e do *a gente*, também chamados de P4 (quarta pessoa do discurso), por exemplo, deveriam ser contextualizadas, socialmente localizadas e linguisticamente percebidas no PB, não apenas reduzidas à noção de erro morfossintático,



quando nos referimos à concordância não-padrão, de acordo com estruturas socialmente prestigiadas em decorrência da prescrição gramatical. Diante disso, possibilitar uma reflexão crítica sobre fenômenos variáveis do PB e a identificação dos fatores sócio-históricos, culturais e linguísticos que condicionam essas formas podem delinear um ensino produtivo de língua e de gramática, nas diversas práticas de linguagem.

Na intenção de estreitar o ensino produtivo de português, propostas de ensino de gramática atrelada à sistematicidade da variação linguística, que é inerente à língua e às relações interacionais, vêm ganhando destaque. Nesse ensejo, buscamos aproximar o produto final deste estudo a essa perspectiva, chamada de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017a; 2017b; 2017c)<sup>1</sup>. A partir desse contexto, refletimos sobre a emergência pedagógica de um tratamento intercultural em torno das variedades do português brasileiro (MENDES, 2008), especialmente da gramática, sob a visão da Sociolinguística educacional. O resultado desses esforços, no uso da pedagogia da variação linguística, conforme salienta Faraco (2015), deve ser a democratização do acesso à expressão culta e ao seu domínio, a partir do desenvolvimento de uma visão científica sobre a linguagem, de uma capacidade analítica e da autoestima em torno das variedades dos estudantes. Essas práticas, por consequência, podem diminuir o preconceito linguístico.

## 1.2 DEFINIÇÃO DO OBJETO E DA QUESTÃO DE PESQUISA

As variedades dos usuários de menor escolarização, dos falantes migrantes, dos estudantes de zona rural e dos estudantes em processo de escolarização são naturalmente notadas, principalmente, pelos estudantes que mantêm uma maior relação com o letramento escolar. A despeito disso, o contato com a diversidade de construções sintáticas e normas linguísticas nos eventos de letramento parece não garantir uma conscientização sociolinguística e uma promoção da competência comunicativa, que pode ser entendida como uma adequação linguística aos contextos interacionais (cf. HYMES, 2009 [1972]), haja vista a relevância dada à gramática tradicional, tratada como única teoria linguística<sup>2</sup> válida para o ensino de línguas.

---

<sup>1</sup> Souza (2015), Gouvêa (2016), Chagas (2016), Lima (2017), Almeida (2018), Suahrz (2020), Silva (2021) e Chalfun (2021) foram trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva teórica do ensino de gramática em três eixos, termo cunhado pela professora Dra. Silvia Vieira. Neste trabalho, aproximamos a proposta didática reflexiva a essa vertente teórico-metodológica de ensino.

<sup>2</sup> Adotamos a gramática tradicional como uma teoria linguística com base na discussão construída por Vieira (2020). O autor defende esse posicionamento não pelo aspecto positivista da linguística pós-saussuriana, mas sob a perspectiva historiográfica, pela qual a compreende enquanto uma “maxiteoria” ou uma “tradição de pesquisa”,

A superficialidade na reflexão sociolinguística e gramatical em sala de aula sobre as relações de concordância verbal (CV), quando não só em uma direção, a da norma-padrão abstrata, causa julgamentos, principalmente àquelas variedades menos prestigiadas, pois se acredita que as variantes vernaculares nunca poderão ou deverão ser utilizadas, como “*a gente vamos*” ou “*nós vai*”, por exemplo. Entretanto, essas formas, legítimas no PB, podem ocorrer em textos menos monitorados, como em algumas letras de músicas, avisos, cartas pessoais etc., e poderão ser evitadas em textos mais monitorados, como também em letras de músicas, ofícios, cartas de solicitação, optando-se pelas formas com concordância, como “*a gente vai*” ou “*nós vamos*”<sup>3</sup>. Além disso, essas variantes podem ser produzidas por familiares dos próprios estudantes, distantes da influência escolar, seja por falta de equidade no ensino, seja por falta de oportunidade.

Nem sempre essa percepção de alternância entre as formas pronominais “*a gente*” e “*nós*” são legitimadas nas gramáticas escolares ou nos livros didáticos, bem como suas estruturas morfológicas de concordância e conjugação verbal. Diante do ensino exclusivo da gramática tradicional, essas lacunas relatadas e a avaliação negativa de fenômenos sociolinguísticos favorecem o preconceito linguístico, a violência simbólica e a oposição entre a língua da escola e a língua da sociedade. Esta pesquisa, portanto, tem foco na reflexão sobre a concordância verbal de primeira pessoa do plural (1PP) diante do uso das variantes *nós* e *a gente*, em posição de sujeito, na produção de textos escritos. Assim, a questão central que delimita este trabalho é: diante das relações de concordância verbal de 1PP na produção de textos escritos, quais estratégias utilizar para que o estudante do ensino básico alcance plenamente a norma culta e reflita sociolinguisticamente sobre essa e sobre as outras variedades?

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

---

nos termos de Laudan (2011). De acordo com Vieira (2020), a gramática tradicional, como qualquer outra tradição de pesquisa, é fundamentalmente normativa e metafísica, no sentido de ser sustentada por um conjunto básico de afirmações ontológicas e metodológicas, isto é, por uma série de diretrizes epistemológicas (cf. VIEIRA, 2020, p. 94).

<sup>3</sup> Algumas questões podem ser suscitadas em relação a até que ponto o plano da monitoração estilística pode influenciar na variação da concordância verbal de P4. Essas discussões de cunho mais descritivista e *stricto* não estão sendo contempladas aqui pelo propósito do trabalho. Apesar disso, reconhecemos que pesquisas mais detidas à análise do problema levantado possam enriquecer ou refutar nossas considerações.

Em virtude do questionamento apresentado, considerando a heterogeneidade, a interatividade e a sistematicidade da língua, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma estratégia de ensino a partir do comportamento variável das relações de concordância e conjugação verbal com a 1PP na produção de textos escritos de estudantes de Ensino Fundamental (EF), na zona urbana, e Ensino Médio (EM), na zona rural<sup>4</sup>. Para tanto, serão considerados os seguintes objetivos específicos:

- a) refletir acerca da variação pronominal de 1PP em relação ao paradigma pronominal do PB;
- b) analisar as relações entre as variáveis sociais e as linguísticas nas condições de uso em relação à CV de 1PP na produção do texto escrito;
- c) verificar se o nível de escolarização tem sido relevante no uso da CV de 1PP na produção escrita de gêneros textuais mais monitorados, tomando a carta de solicitação como exemplo, devido ao nível de planejamento que lhe é característico.

#### 1.4 HIPÓTESES DA PESQUISA

Ao considerarmos os estudos sociolinguísticos sobre a produtividade e os condicionamentos linguísticos da CV de 1PP estudada no PB, sobre a Sociolinguística educacional como apoio teórico-metodológico para o ensino de línguas, sobre a abordagem do paradigma pronominal e paradigma verbal em gramáticas pedagógicas e em livros didáticos e sobre a realidade multivarietal das salas de aula brasileiras, algumas hipóteses foram levantadas para este trabalho:

- a) menor presença da variante inovadora *a gente* em posição de sujeito na escrita de cartas pessoais e de cartas de solicitação;
- b) maior frequência da concordância verbal padrão com variantes pronominais de 1PP em textos escritos mais monitorados, neste caso, tratando a carta de solicitação como um gênero textual mais monitorado;

---

<sup>4</sup> Salientamos que a distribuição dos estudantes pesquisados em EM, na zona rural, e em EF, na zona urbana, foi realizada por força metodológica necessária para esta pesquisa (ver seção 3.2.1). É importante saber que, numa análise sociolinguística nos moldes labovianos, cujo foco é a caracterização sociolinguística condicionante da comunidade fala, esse enviesamento deverá ser considerado. Para tanto, em relação aos nossos objetivos, que circulam nitidamente em volta do reconhecimento variável dos padrões textuais-discursivos da CV de 1PP na produção de cartas pessoal e de solicitação com foco na escolaridade em detrimento da prescrição das gramáticas escolares, alertamos sobre esse ajuste e fazemos ressalvas sobre essa condição nas análises.

- c) maior produtividade da não marcação de plural diante das variantes *nós/a gente* nas práticas escritas de letramento escolar, acreditando no uso regular da forma verbal de terceira pessoa do singular, predominante nas pessoas do discurso no PB;
- d) maior presença da concordância verbal não-padrão na produção escrita dos estudantes do EF, localizados na zona urbana, em detrimento da maior presença da concordância verbal não-padrão na produção escrita dos estudantes do EM, localizados na zona urbana, considerando, neste caso, a escolaridade como fator comparativo.

## 1.5 JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

A partir desse enfoque, este trabalho se justifica pela realidade plural, migratória, *rurbana* e dialética da sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]), que, no ensino de português, tem se deparado com a pouca reflexão em torno dos usos diversos da língua, das identidades e dos perfis sociolinguísticos que formam os usuários da linguagem (MARCUSCHI, 2008; FARACO, 2015).

Lima (2020), em trabalho recente acerca do conhecimento dos estudantes relativo à variação linguística em escolas do Semiárido, especificamente em Juazeiro, na Bahia, e em Petrolina/PE, apontou que a sistematicidade dos fenômenos sociolinguísticos no ensino de português em escolas dessa região se reduz à superficialidade da variação lexical. Essa percepção é semelhante ao tratamento dado à variação pelos livros didáticos, ou seja, segundo Faraco (2015, p. 20), “[...] muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação folclorizada, da variação geográfica ou um tanto estereotipada das falas rurais”. O letramento escolar, por não evidenciar reflexões sócio-históricas ou gramaticais, acaba não sendo eficiente para a competência comunicativa dos estudantes, nem combatendo o preconceito linguístico.

Essa realidade sugere a existência de uma lacuna no ensino produtivo de gramática, alinhado aos diversos padrões sociolinguísticos do PB e às normas linguísticas que envolvem os gêneros discursivos. Por isso, este trabalho apresenta uma proposta didática que serve também ao professor de português sem formação básica em sociolinguística, com o intuito de fazê-lo compreender e usufruir do ensino de gramática baseado nos eixos da sistematicidade, interatividade e heterogeneidade<sup>5</sup>, de posse de um referencial sobre um ensino de língua multiteórico.

---

<sup>5</sup> Esse modelo de trabalho, cunhado pela professora Dra. Silvia Rodrigues Vieira (VIEIRA, 2017a, 2017b, 2017c), é mais bem referenciado neste trabalho na seção 2.5.2.

Os trabalhos de Coelho (2006), Rubio (2012), Scherre, Yacovenço e Naro (2018) tratam do fenômeno da CV no PB, os quais servem de sustentação teórico-descritiva para apontarmos o estudo dessa variável na sala de aula. Seleccionamos esses trabalhos para fundamentação do fenômeno de CV de 1PP por disporem de uma análise em ambiente sociolinguisticamente complexo (COELHO, 2006), por fornecer um panorama entre uma variedade do PB e do PE (RUBIO, 2012) e por tratar da CV de 1PP com quatro variantes em *corpora* só do PB (SCHERRE, YACOVENCO E NARO, 2018). Mais detidamente aos nossos objetivos, o ensino de língua e de gramática da CV, encontramos o trabalho de Santos (2013), que faz uma descrição dos ambientes sociolinguísticos em que o fenômeno ocorre, especialmente o de 1PP, e de Pedreira (2017), com sugestão didática do ensino de CV, mas esse com foco na 3PP<sup>6</sup>. Nesse escopo, os usos linguísticos registrados pelas dimensões diatópica, diastrática, diamésica e diafásica revelam a dimensão do português, e esses condicionamentos demonstram a não existência de um falante de estilo único.

Apesar de esses trabalhos citados tratarem do paradigma pronominal ou da concordância verbal no espaço escolar, essas pesquisas não apontaram um tratamento do novo paradigma pronominal de 1PP em relação ao ensino da concordância e conjugação verbal, apoiado nos eixos da heterogeneidade, da sistematicidade e da interatividade, frente à tradição gramatical e à relação intercultural entre as variáveis do PB. Diante disso, a relevância desta pesquisa está delineada pela necessidade de uma proposta didática guiada pelo ensino produtivo e reflexivo de língua e de gramática, nas diversas condições de produção, sociolinguisticamente posicionado e com lentes multiteóricas.

## 1.6 DESCRIÇÃO DAS SEÇÕES DA PESQUISA

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos. Em cada capítulo, há subseções que detalham, quando necessário, as posições teóricas da pesquisa e da proposta didática. A seguir, resumimos cada capítulo aqui construído.

Este capítulo, *Introdução*, fornece um breve panorama das discussões teórico-metodológicas em que este trabalho se ampara. Além disso, apresenta contextualização, objetivos e problematizações gerais que delimitam as discussões e afunilam o foco da pesquisa.

---

<sup>6</sup> Todos esses trabalhos aqui citados são mais bem resenhados na seção 2.6.

O capítulo 2, *Fundamentação teórica*, apresenta reflexões teórico-metodológicas, mais detidamente teorias linguísticas que subjazem à visão de língua e ao ensino de gramática. É neste capítulo que desenvolvemos a necessidade multiteórica para as práticas de ensino.

O capítulo 3, *Aspectos metodológicos*, apresenta o tipo de pesquisa, os critérios de seleção dos investigados, as técnicas de procedimento para coleta de dados, a descrição dos estudantes colaboradores e as etapas desenvolvidas para a construção da intervenção pedagógica.

O capítulo 4, *Tratamento e análise de dados dos testes diagnósticos*, dispõe do detalhamento dos dados recolhidos na etapa diagnóstica da pesquisa, da análise estatística dos dados construídos na intervenção pedagógica, alinhada à Sociolinguística variacionista, base teórico-metodológica mais saliente nesta proposta de ensino.

O capítulo 5, *Proposta didática*, oferece um bloco de atividades comentadas, valendo-se da pedagogia da variação linguística, cujo intuito é o ensino produtivo de gramática e a reflexão sociolinguística acerca das variantes da CV de 1PP, tanto em seu modelo tradicional quanto nas variedades efetivamente em uso – culto e popular.

O capítulo 6, *Reflexões sobre a proposta didática*, complementa o gabarito e as orientações metodológicas da proposta didática do capítulo anterior, fornecendo uma relação mais estreita ao professor com arcabouço teórico utilizado nas atividades desenvolvidas.

Por fim, há a seção *Considerações finais*, com o desfecho, as lacunas e os horizontes desta pesquisa, a seção *Referências* e as seções *Apêndices*, com atividades diagnósticas, questionários aplicados para a geração de dados e tabela de codificação dos grupos de fatores, e a seção *Anexo*, com imagem do Parecer Consubstanciado, a autorização para a realização desta pesquisa acadêmica com seres humanos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA<sup>7</sup>

O intuito deste capítulo é relacionar, em um breve panorama, diretrizes epistemológicas de cinco empreendimentos da Linguística tradicional e contemporânea, mais conhecidas como teorias linguísticas, voltadas ao ensino de gramática na Educação Básica. São eles: a Gramática Tradicional (GT), o Estruturalismo, o Gerativismo, o Funcionalismo e a Sociolinguística. Acreditamos que diferentes teorias formalistas e funcionalistas, embora tratem do objeto *língua* a partir de pontos de vista distintos, podem ser acionadas diante da necessidade de uma ampla e efetiva compreensão dos fenômenos da linguagem no ambiente pedagógico. A GT, por sua epistemologia milenar, apesar das contraposições que a Linguística contemporânea apresenta, é uma teoria que se sustenta e atravessa a epistemologia do ensino de língua ainda hoje. Desse modo, propomos aqui uma apresentação didática desses empreendimentos teórico-metodológicos, com foco no ensino de gramática do PB nas aulas de língua portuguesa.

Entendemos positivamente as vicissitudes epistemológicas pelas quais passaram os estudos linguísticos no Brasil desde os anos 1960, bem como o reflexo dessa história no ensino de gramática nos dias atuais. Apesar das inevitáveis incompletudes das propostas científicas elaboradas e desenvolvidas até aqui, estas motivaram novos e relevantes olhares teóricos e pedagógicos para o objeto língua. Entretanto, a despeito do ecletismo do panorama que apresentaremos, devemos confessar certa predileção pelo ensino de gramática pautado na Sociolinguística educacional, nos termos de Bortoni-Ricardo (2009 [2004]; 2005), também conhecida como pedagogia de ensino de língua materna culturalmente sensível. Essa escolha reforça a necessidade de um caminho teórico-metodológico, a Sociolinguística variacionista, mas sem abrir mão dos outros caminhos possíveis (cf. FRANCHI, 2006 [1988]<sup>8</sup>; VIEIRA, 2020; VIEIRA; FARACO, 2020, 2021, 2022).

---

<sup>7</sup> A primeira versão deste texto foi fruto de um ensaio produzido por mim, autor desta dissertação, como trabalho de conclusão da disciplina Linguística Geral, ministrada pelo professor Dr. Francisco Eduardo Vieira no MPLE/UFPB, no primeiro semestre de 2021. A convite desse mesmo professor, que também é o orientador desta dissertação, produzimos, em coautoria, uma segunda versão deste texto, intitulada *Teorias linguísticas e ensino de gramática*, a ser publicada, em formato de capítulo de livro, em coletânea organizada pelas professoras Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esval e Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, à época coordenadoras do MPLE/UFPB, sob o título *Linguística e ensino: ensaios, relatos e propostas para sala de aula* (Editora da UFPB, no prelo). Desse produto final, me aproprio, neste texto, dos ajustes no aprofundamento teórico, da correção gramatical e de boa parte das correções estilísticas necessárias e sinalizadas, com zelo, por este meu professor e orientador. A despeito disso, são de minha responsabilidade as possíveis inadequações aqui expostas.

<sup>8</sup> Neste trabalho, utilizamos um compêndio póstumo do professor Dr. Carlos Franchi, uma obra de referência organizada pelo professor Dr. Sírio Possenti, publicada em 2006, pela editora Parábola, à qual nos referimos nas chamadas e nas referências a Franchi. Apesar disso, enfatizamos que as publicações originais são da década de 1980.

Para fundamentar essa necessidade pluriformativa, utilizamos Franchi (2006 [1988]), que afirma:

Em princípio, diferentemente das gramáticas formais, não há nada de condenável na utilização de diversos tipos de critérios para compreender a natureza das expressões em jogo. O que dificulta o avanço das ciências humanas (e da ciência da linguagem) é que se quer dar conta de tudo com um único critério mágico: procura-se a "chave" do mistério ou o fio do labirinto. Jespersen, aliás, recomendava que não convém negligenciar nenhum critério, quer relativo à forma, quer à função, ou mesmo ao sentido. Mas advertia contra riscos dessa utilização: não se espere basear uma classificação sobre definições simples e de aplicação fácil. O segredo está em distinguir com muita clareza um tipo de critério de outro tipo de critério, saber o que se faz quando se utiliza um ou outro, ter consciência de que cada um deles ou todos juntos não levarão a uma classificação homogênea (FRANCHI, 2006 [1988], p. 69).

É conveniente, portanto, apresentar a noção de gramática tomada para as reflexões a seguir. Desse modo, nos respaldamos em Antunes (2007), que conceitua gramática como uma concepção de regras intuitivas que definem o funcionamento de uma língua:

Nesse sentido, *gramática* abarca todas as regras de uso de uma língua. Envolve desde padrões de formação das sílabas, passando por aqueles outros de formação de palavras das sílabas, passando por aqueles níveis mais complexos de distribuição e arranjo das unidades para a constituição das frases e dos períodos. Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso (ANTUNES, 2007, p. 26, grifo da autora).

Nos afastamos, portanto, da concepção normativa-prescritiva de gramática, conforme notada na tradição alexandrina, que hierarquiza negativamente certas variedades em detrimento de uma norma-padrão externa ao sujeito, idealizada e inalcançável. Nesse espectro, estabeleceremos, quando pertinente, interface entre uma e outra abordagem teórico-metodológica dos estudos linguísticos, condição muitas vezes requerida no ensino de língua e de gramática, conforme já salientado.

Diante dessas ponderações, defendemos um ensino de gramática de necessidade multiteórica. Neste trabalho, optamos pelo privilégio ao direcionamento teórico-metodológico da Sociolinguística variacionista, olhando, quando necessário, para os aspectos formais e funcionais, dentro da tradição gramatical. Nessa proposta aplicada, teorias linguísticas como a Gramática Tradicional, o Estruturalismo, o Gerativismo e o Funcionalismo são alguns dos



caminhos que podem ser acionados na prática docente cotidiana. Atualmente, é caro ao professor, portanto, compreender como se encaminham os empreendimentos epistemológicos da Linguística contemporânea, os quais apresentamos brevemente nas próximas seções.

## 2.1 GRAMÁTICA TRADICIONAL E ENSINO DE LÍNGUA

Nesta seção, apresentamos o pensamento da tradição gramatical e da constituição do que se entende por gramática tradicional. Iniciamos com uma breve retrospectiva em torno da filosofia da linguagem; em seguida, partimos para o conhecimento do eixo de concordância verbal em gramáticas tradicionais, com foco na 1PP.

O ensino de gramática na escola é uma herança da tradição do pensamento gramatical, que reverbera na história da linguística. Há quem pense que esses dois horizontes, o da tradição gramatical e o das ideias linguísticas, não se cruzam no ensino de português, acontecendo paralelamente, ou que são dicotômicos, mantendo-se em direções opostas. A história da linguística não vem tolher a história da gramática e tampouco reduzir a relevância que a gramática tradicional exerce nas práticas de letramento escolar. Na verdade, a gramática, a linguística e o ensino estão intimamente interligados, não reduzidos à prescrição do ‘bom falar’, mas envolvidos na investigação científica, nas variedades do português, na interface necessária com outras correntes da linguística, conforme é ratificado por Vieira (2020):

Nos estudos linguístico-gramaticais, ao contrário, podem coexistir visões teóricas e procedimentos metodológicos divergentes, e isso também vale para a pedagogia das línguas. Afinal, como explicar as tão conhecidas críticas que, embora enfraqueçam a GT, não a arrancam dos currículos, dos materiais didáticos, dos concursos públicos e das salas de aula em geral? (VIEIRA, 2020, p. 87).

É esse o espectro que estamos construindo nesta fundamentação teórica, na tentativa de dar conta das multifacetadas para o ensino produtivo de gramática do português brasileiro.

É ingênuo pensar que os eventos normativos presentes nas gramáticas tradicionais de hoje são atualíssimos. Segundo Mattos e Silva,

[a]s gramáticas tradicionais hoje oscilam entre dois pólos: ou partem da apresentação das funções sintáticas, tratando em seguida das partes do discurso ou classes de palavras; ou partem destas para chegar às suas funções sintáticas. Essas duas direções já se delineavam no século V a.C., tendo predominado a segunda (MATTOS E SILVA, 2000 [1989], p. 15).

Assim, vislumbramos um horizonte que favorece o tratamento gramatical que reverbera nas escolas enquanto espaço formal e científico há, pelo menos, 33 anos: o da tradição gramatical. Diante desse valor histórico do tratamento e do estudo da organização sistemática da linguagem, percebemos que o modelo filosófico e científico da Antiguidade grega serviu para os estudos gramaticais que temos até hoje (VIEIRA, 2018; 2020). Como exemplo dessa evidência, podemos retornar às concepções platônicas de *substantivo* e *verbo* e às categorias aristotélicas, como a noção de substantivos, de verbos, de adjetivos, de advérbios, entre outros (cf. MATTOS E SILVA, 2000 [1989]).

É importante destacar que a expressão ‘tradicional’, que pode ser ambigualmente compreendida, até então, está ancorada na retrospectiva da cultura grega em relação ao tratamento da linguagem, como pudemos notar. Segundo Mattos e Silva (2000 [1989], p. 12, grifos da autora), “[h]á uma unanimidade da ciência da linguagem sobre o que veio a constituir-se como *gramática tradicional*: origina-se em Platão e Aristóteles – pensamos no ocidente greco-latino-cristão – no corpo do seu pensar sobre o mundo”. Visualizar esse caminho da reflexão filosófica da linguagem na Antiguidade grega não seria algo inconcebível, pois o ensino de retórica e oratória data sua ascendência nessa etapa histórica, além de serem desse período os primeiros indícios de sistematização e descrição da linguagem.

Apesar de a concepção de gramática tradicional se vincular à descrição linguística, à tradição, no sentido histórico e cultural de investigação, essa reflexão platônica e aristotélica sobre a linguagem mudou de direção e se instituiu como um modelo inquestionável de uso e de prática de ensino de gramática, um campo doutrinário, distante dos exercícios hipotéticos e pensamentos filosóficos que circulavam na gênese do que se sabe da linguagem na cultura greco-latina (MATTOS E SILVA, 2000 [1989]; VIEIRA, 2018). É nesse ponto que situamos a discussão gramatical que emerge neste trabalho e que culmina em uma proposta didática, na tentativa de alinhar o desvio de entendimento que ditou – e dita, sustentando a polissemia do termo (cf. ANTUNES, 2007; VIEIRA, 2020) – os caminhos do ensino de gramática, mas não só dela, mas também de português, do texto, da linguagem, da oralidade e outros objetos relacionados e relacionáveis.

Para que se compreenda a que aspectos o campo doutrinário se dedica, encontramos em Vieira (2018) uma reflexão em torno disso. O autor assim sumariza: “[o] campo doutrinário seria, portanto, o espaço das supostas verdades incontestáveis sobre a língua, do ensino de uma terminologia e de conceitos imutáveis, da propagação de uma ideologia linguística baseada em noções arbitrárias de ‘certo’ e ‘errado’” (VIEIRA, 2018, p. 21). Sob a égide dessa compreensão,

identificamos os sentidos que têm sido reservados ao que se reconhece atualmente por *gramática tradicional*, que é aquela que, segundo Mattos e Silva (2000 [1989], p. 12) “estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outras variantes dessa língua e também algumas regras daquela variante que é a padrão”, e cujos sentidos, segundo Vieira (2020, p. 88, grifos do autor) “orbitam entre duas dimensões ou eixos principais: o eixo da *norma-padrão* e o eixo da *análise metalinguística*”.

Quanto ao eixo da norma-padrão, Vieira (2020) o conceitua como sendo um campo da fala e da escrita “corretas”, da ortografia, das regras de acentuação gráfica, da ortoépia e prosódia elegantes, da concordância, das flexões, dos paradigmas pronominais, da regência, das muitas outras regras convencionais e prestigiadas, da idealização de padrão gramatical homogêneo e estável, geralmente baseado em modelos luso-brasileiros antiquíssimos. Quanto ao eixo da análise metalinguística, esse autor o apresenta como sendo o do domínio das técnicas de descrição, com explicações estruturais nos níveis fonético-fonológicos, morfológicos e sintáticos, cuja terminologia, no caso das gramáticas tradicionais (instrumentos linguísticos), são quase sempre baseadas na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) de 1959<sup>9</sup>.

Nesse escopo teórico, encontramos em Franchi (2006 [1988]) um estímulo à reflexão sobre o que realmente se faz diante do ensino gramatical, nesse caso, em relação à prática escolar diante da língua em uso. O linguista, então, aponta duas tendências históricas em torno dessa ponderação, a saber: de um lado, a linguagem como um sistema nocional capaz de descrevê-la, sendo uma prática de parte dos estudos gramaticais greco-latinos, das gramáticas filosóficas e do estruturalismo; de outro, já em posição contrária, o autor expõe a segunda tendência:

[d]e outro lado a tendência dos que se preocupavam em estabelecer condições de "uso" da linguagem e que deu origem às gramáticas prescritivas e normativas: em vez de refletir teoricamente sobre a linguagem, a tarefa do gramático seria a de elaborar um manual sobre a arte de falar e escrever bem, segundo os mais diferentes critérios (FRANCHI, 2006 [1988], p. 53).

Essa segunda proposição apontada por Franchi (2006 [1988]) é o registro de que há muito não se prioriza o ensino gramatical crítico com o foco nos princípios explicativos, embora a origem do pensamento gramatical pareça ter sido diferente.

---

<sup>9</sup> Vieira (2020) aponta que as gramáticas de português, após a NGB, começaram a perder o viés descritivo e se filiaram à nomenclatura. Inferimos que essa atitude tem sido pouco eficiente para o ensino, haja vista a tentativa de abordagem de metatermos em sala de aula em detrimento da reflexão, de fato, eficiente da língua, dos textos e das gramáticas que lhes servem.

De acordo com Mattos e Silva (2000 [1989]) e Vieira (2018), a prescrição e o ‘bom uso’ gramaticalmente normatizado advém dos alexandrinos, a partir do século III a.C., cujos objetivos foram de descrição e de prescrição da literatura homérica por volta do século VI a.C. Segundo Mattos e Silva (2000 [1989]), ao se referir à posição de John Lyons (1932-2020) acerca do privilégio da língua escrita de grandes escritores do passado em detrimento de outros usos, mantém o batismo de “erro clássico”, atribuído pelo linguista, a esse ato de hierarquização.

Essa imposição de uma cultura linguística ultrapassava os limites do conhecimento normativo, uma vez que, segundo Vieira (2018, p. 30), “[a] partir do século IV, [a helenização] fez com que o grego se tornasse a língua da cultura, da política e da administração e que os povos conquistados tivessem a necessidade de aprender essa língua”. Nesse pensamento e na tentativa de aproximar as discussões das noções científicas mais recentes, podemos inferir que a imposição da língua e da doutrina gramatical grega, inclusive sua repercussão em outros territórios, assemelha-se às condições de uma política linguística diante das situações de contato e de língua dominante e dominada.

Diante desses registros, entendemos que há uma tradição gramatical que envolve o pensamento crítico, filosófico e descritivo das línguas, um campo teórico, e que há uma outra tradição que se debruça nas leis e regulamentações engessadas sobre o uso da linguagem, um campo doutrinário. Segundo Vieira (2018), a despeito de esses campos olharem para o objeto da linguagem de formas diferentes, ambos mantêm suas descrições e prescrições baseadas no Paradigma Tradicional Gramatical (cf. VIEIRA, 2018). Em outras palavras, tanto o pensamento grego sobre a linguagem, em sua condição de explicação lógica de fenômenos linguísticos, quanto a gramática alexandrina, em sua essência de prescrição, coadunam com bases filosóficas e com bases normativas para a transcrição e apresentação do tratamento gramatical até os dias atuais.

No labor diário do professor e do estudante de português na Educação Básica, a gramática tradicional greco-latina, nesses moldes doutrinários, paradigmáticos e de exclusivo padrão, ganha destaque, inclusive pelo papel clássico desempenhado pela escola. No entanto, esse fato não impede de as práticas de ensino de gramática tomarem caminhos produtivos, passíveis de reflexão e de conscientização das normas linguísticas nas condições de uso.

É inegável que da tradição greco-latina derivam conceitos basilares, como “[...] a importância classificatória das correspondências morfológicas da concordância, do verbo com o sujeito, do adjetivo com o nome” (FRANCHI, 2006 [1988], p. 66), mas há alguns momentos

em que outros caminhos epistemológicos precisam ser explorados para a compreensão dos fenômenos linguísticos em essência, em uso.

Para objeto de estudo delimitado neste trabalho, a concordância verbal de primeira pessoa do plural, o exercício puramente classificatório e a imposição de ‘certo’ e ‘errado’ pouco servem para contribuir com a formação de um estudante e cidadão consciente da heterogeneidade linguística do PB, muito menos em relação às diferentes normas de uso socialmente empregadas ou estilisticamente aceitáveis. De acordo com Franchi (2006 [1988], p. 69), “[...] nesse exercício escolar puramente classificatório se distancia o aspecto fundamental da atividade de caráter gramatical que consistiria em compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente”. É salutar, diante de tantos veios linguísticos, o professor e o estudante enxergarem os diferentes comportamentos que uma forma linguística pode ter, podendo até adotar uma visão única do objeto, mas, sempre que necessário, olhar através do caleidoscópio das teorias linguísticas.

## 2.2 ESTRUTURALISMO E ENSINO DE LÍNGUA

Segundo Costa (2018 [2008]), apesar de serem várias as teorias que podem ser chamadas de “estruturalistas”, todas elas reconhecem que a língua é uma estrutura, um sistema formado de elementos coesos, inter-relacionados, os quais funcionam a partir de um conjunto de regras ou leis internas, com princípios de funcionamento próprios, cabendo ao linguista a análise da organização e do funcionamento desses constituintes no sistema. Essa concepção de uma *linguística estrutural*, desenvolvida primeiramente no *Curso de Linguística Geral* (CLG), obra póstuma atribuída por seus organizadores a Ferdinand de Saussure (1857-1913) e publicada originalmente em 1916, deu à Linguística caráter científico, diante do pensamento positivista à época.

A linguagem, resultado complexo da soma da língua (*langue*) e da fala (*parole*), conforme estabelecido em Saussure (2012 [1916])<sup>10</sup>, é hoje um universo possível para os estudos linguísticos. Porém, à época, dadas as determinações científico-filosóficas de caráter positivista que se assumiam a partir do século XIX, houve a necessidade de uma delimitação do objeto da Linguística, priorizando-se a *langue*, organizada na suposta homogeneidade de um

---

<sup>10</sup> Neste trabalho, estamos utilizando a versão traduzida para o português, cuja primeira edição é de 1970. Nas chamadas e nas referências, adotamos a data de publicação original do *Cours de Linguistique Générale*, 1916, apenas para contextualização temporal durante as leituras deste trabalho, sem nenhum desmerecimento aos tradutores da primeira edição brasileira.

coletivo social, em detrimento da fala, espaço de subjetividade e assistemática. Esse enfoque objetivo e abstrato motivou estudos posteriores no campo da Linguística. De acordo com o que se lê em Saussure (2012 [1916]):

[p]ara nós, ela [a língua] não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 41).

A noção de *langue* enquanto sistema imanente, defendida no CLG, não abalou a concepção de língua que historicamente sustenta o ensino de gramática. Até porque, por mais contextualizada que seja a prática do professor de português contemporâneo, em tese não condizente com uma concepção de língua encerrada em si mesma ou descolada das práticas sociais de linguagem, as noções de estrutura, norma e comunidade linguística, incontornáveis à prática docente, também podem ser relacionadas às diretrizes epistemológicas do CLG e às consequentes teorias estruturalistas.

É verdade que, após mais de um século de publicação do CLG, a *langue* saussuriana ainda reverbera nas concepções atuais de língua, configurando movimentos dialógicos convergentes e ampliados, não só refutatórios. Bagno (2014), por exemplo, apresenta uma definição de língua na perspectiva sociocognitivista, englobando, além dos aspectos biológico e mental ativados pela interação humana, convenções socioculturais e *fonomorfo sintáticas*, estabelecidas em comunidade, que estão em coevolução. Ou seja, nessa perspectiva, as *estruturas fonológica, morfológica e sintática* também fazem parte do que se entende por língua, no domínio tanto teórico quanto pedagógico. Isso ajuda a não valorizar o mito da ausência deliberada do ensino de estruturas linguísticas nas últimas décadas, consequência da crítica pouco fundamentada dos detratores da gramática tradicional.

Diferentemente do que o senso comum de professores de língua da educação básica costumavam argumentar acerca da visão linguística estrutural, um ensino reflexivo nessa base não precisa se restringir ao cultivo acrítico da norma-padrão absoluta. Não esqueçamos, por exemplo, de que a corrente estruturalista norte-americana representada por Leonard Bloomfield (1887-1949) objetivava elaborar um sistema de conceitos aplicáveis à descrição sincrônica de qualquer língua, nos níveis fonológico, morfológico e sintático, com base no *corpus* de fala de nativos. Tratava-se,

portanto, de um método puramente descritivo e indutivo que corrobora o entendimento de que todas as frases de uma língua são formadas pela combinação de construções – os seus constituintes –, e não de uma simples sequência de elementos discretos (COSTA, 2018 [2008], p. 124).

Em se tratando da Linguística estruturalista brasileira, o desdobrar dessa epistemologia

fez com que aparecessem, em pouco tempo, representações confiáveis do sistema fonológico e dos principais recursos morfológicos (por exemplo, a flexão nominal e a conjugação do verbo) utilizados pelo português padrão. A adoção de uma atitude descritiva, por outro lado, permitiu que as variedades não-padrão da língua fossem consideradas como objetos legítimos de análises. [...] descobre-se que as variedades não-padrão não têm necessariamente uma estrutura pobre ou insuficiente, têm apenas uma estrutura diferente (ILARI, 2011 [2004], p. 86).

Câmara Jr. (1974 [1942]), célebre representante do Estruturalismo brasileiro, muito promoveu essa empreitada por aqui, assumindo que a linguística descritiva ou sincrônica deduz o estado linguístico cientificamente.

Trazendo essas reflexões para o campo pedagógico, podemos dizer que a descrição das estruturas linguísticas também está no cerne do ensino de gramática, independentemente dos seus fins, bases teóricas e procedimentos metodológicos.

Com base em Ilari (2011 [2004]), sustentamos que a língua portuguesa falada e escrita no Brasil deveriam ser tomadas também como objeto de *descrição* no âmbito escolar, contrariando a tradição normativa.

Destarte, é válida a tentativa de apresentar em sala de aula traços descritivos da língua, encaminhando os discentes para o reconhecimento de padrões diferentes de uso. Isso demonstra a relevância científica que o Estruturalismo linguístico teve na descrição do PB e na ascensão de outros programas de investigação dele decorrentes. Um bom exemplo é a Sociolinguística, que, politicamente engajada, pode trabalhar com descrição, identificação de condicionamentos e quantificação de fenômenos linguísticos em variação, influenciada, portanto, por análises sintagmáticas e paradigmáticas da língua<sup>11</sup>. Evidentemente, os olhares sobre o objeto são distintos e, por conseguinte, as concepções que emergem também resultam em outras posições. Não obstante, isso não invalida a grande contribuição do Estruturalismo à verve científica e pedagógica do trato com a linguagem.

---

<sup>11</sup> Nesse aspecto, visualizamos a Sociolinguística envolvida com vertentes do Estruturalismo, mas não abordamos em profundidade a problemática da adjetivação ou interlocução das sociolinguísticas com outras teorias linguísticas neste texto; no entanto, problematizamos as discussões e enxergamos um terreno promissor com outros quadros teóricos, mas em amadurecimento.

### 2.3 GERATIVISMO E ENSINO DE LÍNGUA

É comum encontrar algum estudante repetindo o discurso de que não sabe português, de que não sabe gramática ou algo dessa natureza. Se não estivermos atentos às noções possíveis e tangíveis de *língua* e *gramática*, poderemos até concordar com essa afirmação e cairmos nos “fósseis” da língua, como as ênclises inapropriadas ou as mesóclises inúteis, cheirando a mofo, conforme critica Kato (2013):

Todos nós aprendemos, na escola, que temos ênclise, próclise e mesóclise, mas na verdade o que temos na gramática nuclear é só uma próclise generalizada como no italiano e no espanhol. Assim, enquanto os espanhóis só mencionam a mesóclise como um fato diacrônico, no Brasil, as editoras, e muitas vezes a escola, insistem em revisar textos escritos usando fósseis da língua como, por exemplo, enchendo o texto de ênclises inapropriadas e de mesóclises inúteis, cheirando a mofo (KATO, 2013, p. 151).

Todavia, por exemplo, para a epistemologia gerativista, segundo a hipótese do inatismo linguístico, todo ser humano tem uma predisposição genética que permite a aquisição e a utilização da língua e da gramática de seu ambiente, sem a necessidade de uma aprendizagem formal para tanto.

Todos os falantes têm, assim, um conhecimento linguístico-gramatical intuitivo, que é posto em uso nas interações entre falantes de uma dada língua. Desse modo, é incoerente atribuir a qualquer falante de qualquer língua ausência de conhecimentos gramaticais. Segundo Noam Chomsky (1928-), elaborador do Gerativismo, “cada falante de uma língua dominou e interiorizou uma gramática generativa que exprime o seu conhecimento da sua língua” (CHOMSKY, 1975 [1965], p. 89). Assim, a afirmação de que o estudante não sabe *gramática*, para o Gerativismo, seria uma falácia.

A partir do reconhecimento da condição criativa da mente humana, o empreendimento gerativo vem há mais de sessenta anos tentando construir uma *gramática gerativa* capaz de dar conta desse conhecimento inato que o ser humano desenvolve competentemente. Segundo Borges Neto (2011 [2004]), Chomsky, desde a década de 1950, vinha fincar na Linguística a necessidade de um estudo da língua anterior à descrição estrutural, objetivo da perspectiva estruturalista:



O que chama atenção de Chomsky é a necessidade de se supor a existência de algo anterior à língua dos estruturalistas: a capacidade que os falantes têm de produzir exatamente os enunciados que *podem* ser feitos. Em outras palavras, Chomsky desloca a questão fundamental da teoria linguística para a determinação das regras que regem os “corpora representativos”, que deixam de ser o ponto de partida da teoria e passam a ser o seu ponto de chegada (BORGES NETO, 2011 [2004], p. 99, grifo do autor).

Nessa empreitada, Chomsky estabelece algumas teorias para dar conta de fenômenos capazes de auxiliar na construção de uma gramática universal, como a teoria dos *princípios e parâmetros*, didaticamente resumida em Lunguinho, Resenhas e Negrão (2012). Assim, interessa ao Gerativismo uma análise formal da estrutura linguística de um falante nativo, verificando os mecanismos criativamente acionados na produção e na compreensão das estruturas específicas da língua ou comuns a qualquer língua. Na escola, ao contrário, de forma limitada, o tratamento da gramática – aqui normativa – cerceia, poda, estabelece limites intransponíveis, porque, além de encarar como “erro” determinadas formas e estruturas internalizadas na gramática da língua do estudante, invalida o conhecimento criativo de que ele pode se valer em suas práticas sociais de linguagem.

Bortoni-Ricardo (2009 [2004]), com base teórica no pensamento formalista de Chomsky (1975 [1965]), esclarece que as crianças já chegam à escola com a competência linguística; o que lhes falta é desenvolver a competência comunicativa, conceito proposto pela linguística americano Dell Hymes (1927-2009), cuja base está na consideração dos fatores socioculturais e adequação da fala aos contextos interacionais, exercitados e ajustados pela criatividade gramatical na comunicação. Hymes concebeu esse conceito a partir de reformulações do pensamento chomskiano de competência, que desconsiderava o externo:

Não penso que a falha em reconhecer um lugar explícito para os fatores socioculturais seja acidental. A restrição de competência às noções de uma comunidade homogênea, conhecimento perfeito, e independência de fatores socioculturais não parece apenas uma pressuposição simplificadora, do tipo que qualquer teoria científica possa produzir. [...] Tampouco a associação predominante de desempenho com imperfeição parecerem acidentais. Certamente, qualquer trecho de fala é uma indicação imperfeita do conhecimento que a ele subjaz. Para os usuários que compartilham o conhecimento, a combinação deve ser pensada como sendo eficiente. E se as pessoas usam suas intuições sobre a fala assim como sobre a gramática, elas podem ver que o que para a gramática é imperfeito ou sem valor, pode ser a façanha engenhosa do ato social (Garfinkel, 1970), ou a evidência padronizada e espontânea da resolução de problemas e do pensamento conceitual (John,

1967, p. 5). Estas questões podem ser reconhecidas mesmo que não sejam discutidas (HYMES, (2009, [1972] p. 55)<sup>12</sup>.

Diante desse reconhecimento da competência comunicativa de um estudante em relação a sua gramática vernacular, é papel da escola facilitar essa ampliação a partir do uso da língua em diferentes práticas sociais. Nesse processo, deve ficar salientado, na condução pedagógica, que a língua vernacular, internalizada, é sobremaneira diferente da língua escrita, planejada, estimulada pelo ambiente externo, sendo aquela tão válida quanto esta. Kato (2013), por exemplo, evidencia que a gramática da língua escrita, frequentemente comparada à da língua falada, é praticamente uma L2 para os estudantes que têm um sistema gramatical diferente.

Propostas de ensino de língua com viés gerativo, como a de Pilati (2017) e a de Salles, Pilatti e Naves (2019), evidenciam uma lógica gramatical que é natural ao falante e desperta a metacognição, estimulando a consciência morfossintática do estudante. A respeito desse conhecimento internalizado, Pilati ratifica que

[o] professor, em sala de aula, poderá promover o conhecimento linguístico explícito de certos fenômenos linguísticos, tais como os de concordância, regência ou ordem, ou mostrar como tais fenômenos ocorrem nas diferentes variedades da língua portuguesa. No entanto, ele deve estar consciente de que, antes de a criança ir para a escola, ela já domina, tacitamente, esses conceitos (PILATI, 2017, p. 30).

Arelado a essa condição exposta pela autora, notamos o que Guimarães e Paula (2010, p. 97) conceituam de consciência morfossintática, com sendo aquilo que “[...] possibilita a focalização das palavras como categorias gramaticais e a sua adequada posição na construção das frases, aumentando a capacidade de identificação e produção da linguagem escrita”. Desse modo, com a exposição da lógica gramatical que está na Língua-I, o estudante pode compreender mecanismos de morfossintáticos que acontecem quando aplicamos a concordância verbal, por exemplo.

A Sociolinguística paramétrica, interface entre o Gerativismo e a Sociolinguística, favorece o ensino de gramática a partir da reflexão sobre os parâmetros comuns ao PB, como o parâmetro do sujeito nulo (cf. Kato, 2013), pertencente à gramática de qualquer estudante, apenas por ser falante de PB.

---

<sup>12</sup> Tradução de Marilda Macedo Souto Franco, Maria Eugênia Sebba Ferreira e Bruna Lourenção Zocaratto, publicada na Revista Desempenho, referenciada como Hymes (2009 [1972]). O texto na versão em inglês também está indicado nessa lista de referências, como Hymes (1972).

Tomar o empreendimento gerativo como uma vertente possível para subsidiar o ensino de gramática do PB pode significar uma revalidação coletiva do usuário falante, empoderado de e por sua própria língua. Diante disso, acreditamos que “devolver” essa autoconfiança ao estudante da Educação Básica é salutar para seu avanço nas práticas de letramento mais formais.

## 2.4 FUNCIONALISMO E ENSINO DE LÍNGUA

Quando tratamos da relação entre Estruturalismo e ensino de língua, apontamos que essa corrente epistemológica havia motivado outros posicionamentos sobre a língua e a linguagem humanas. O Funcionalismo é um deles. Segundo Pezatti (2011 [2004], p. 166), “[o] paradigma funcional ostenta, na verdade, uma história quase tão longa quanto a do paradigma formal, incluindo-se neste o estruturalismo saussuriano”. Um dos autores mais relevantes dessa epistemologia linguística é Roman Jakobson (1896-1982), nome expoente da Escola Linguística de Praga, que tem base na Linguística estrutural. Os linguistas de Praga foram os responsáveis, neste caso, pela sistematização das seis funções da linguagem (emotiva, conativa, referencial, fática, metalinguística e poética) e pelo desenvolvimento de estudos fonológicos que moldaram em muitos aspectos a Linguística contemporânea – com o desenvolvimento, por exemplo, da noção de traços distintivos (MOURA NEVES, 1994; ILARI, 2011 [2004]; PEZATTI, 2011 [2004]).

Em relação ao assunto abordado aqui, o ensino de gramática, nos cabe uma definição acerca de seu tratamento na perspectiva em questão, a funcionalista. Para isso, é relevante o posicionamento de Moura Neves (1994):

[q]ualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os *usuários* da língua se *comunicam* eficientemente. Todo o tratamento funcionalista de uma língua natural põe sob exame, pois, a *competência comunicativa*. Isso implica considerar as estruturas das expressões linguísticas como configurações de *funções*, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração (MOURA NEVES, 1994, p. 109, grifos nossos).

Nesse excerto, alguns termos-chave do Funcionalismo estão destacados, como *usuários*, *competência comunicativa* e *funções*. A partir de Moura Neves (1994), que fortemente se baseia nos estudos do funcionalista britânico Michael Halliday (1925-2018), entendemos que a gramática na perspectiva funcional se ocupa de explicar as regularidades estruturais da língua

em uso, em função. Diante disso, no âmbito do ensino, “é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico” (MOURA NEVES, 2005 [1990], p. 49). O trabalho com a gramática, nessa perspectiva, deve incidir, por exemplo, nos efeitos de sentido decorrentes da posição do adjetivo em relação ao substantivo, nas estratégias de topicalização para dar conta de determinadas intenções comunicativas, nos fenômenos de gramaticalização no que há de funcional, de pressão do sentido sobre a estrutura, por exemplo, como ocorreu com o “a gente”, entre outras possibilidades funcionais.

Alinhando a perspectiva funcional de base norte-americana à Sociolinguística, notaremos a corrente conhecida como Sociofuncionalismo, que

[...] parte do princípio de que existe uma simbiose entre gramática e discurso: a gramática é constantemente modificada no uso/discurso, pois os falantes necessitam de novas formas para serem expressivos e, ao mesmo tempo, repetem determinadas construções, que vão se entrenchando na gramática da língua. Assim, as pesquisas nessa linha demonstram que a gramática emerge do uso, a partir da repetição (daí a necessidade de se verificar a frequência de ocorrências e a frequência dos tipos de estruturas em que uma forma está inserida), de processos cognitivos de domínio geral [...] (CEZARIO; MARQUES; ABRAÇADO, 2016, p. 46).

A Sociolinguística variacionista acaba, então, ganhando espaço de destaque nesse reconhecimento de formas variáveis que estão em função de outra, em determinados contextos, com traços distintivos mais notórios à luz funcionalista, inclusive na perspectiva formal para entendimento dos mecanismos cognitivos que também gramaticalizam essas estruturas (cf. VITRAL; RAMOS, 2006). Nesses termos, é notório que a contribuição da perspectiva funcional ao ensino de gramática se dá no favorecimento de uma análise sociocognitiva das intenções textuais, observando-se as relações pragmático-discursivas, semânticas e estruturais inerentes à dinamicidade da linguagem e aos múltiplos usos da língua.

## 2.5 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA

A base da discussão teórica desta pesquisa compreende a noção de língua enquanto construção social e culturalmente variável, influenciada por fatores extralinguísticos, intralinguísticos e discursivos (MARCUSCHI, 2008). Nesse aspecto, delineia-se uma proposta de ensino de gramática com fins estruturais e formais, mas, sobretudo, como atividade reflexiva, como recurso na construção do texto e como expressão de variação (VIEIRA, 2017b) envolvida pela pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008). Para tanto, a Teoria da Variação e

Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]<sup>13</sup>) é uma abordagem teórico-metodológica que direciona o tratamento dos objetos linguísticos que estão focalizados aqui.

Para Labov (2008 [1972]), a língua apresenta variação e mudança a depender de seus condicionamentos linguísticos e sociais, os quais favorecem o uso recorrente e padronizado de determinadas estruturas. Essa perspectiva laboviana foi fundamental, segundo Bortoni-Ricardo (2017), para que os estudos linguísticos tomassem rumos cada vez mais interdisciplinares, mais relativizados e em defesa da não hierarquização cultural. A partir disso, a visão dos fenômenos da variação no campo escolar, ligados intimamente às condições sociais e refletidos na estrutura linguística vernacular dos estudantes, foi ganhando maiores dimensões aplicadas.

A pesquisa sociolinguística foi motivada pela constatação de que crianças oriundas de grupos linguísticos minoritários apresentavam desempenho escolar muito inferior ao das crianças provenientes de classe média e classe alta. Hoje podemos explicar essas diferenças com base no grau de letramento com que as crianças convivem em seu ambiente familiar. Na década de 1960, quando os primeiros sociolinguistas buscavam no repertório linguístico das crianças as explicações para o seu melhor ou pior ajustamento à cultura escolar, ainda pouco se discutia o impacto da cultura letrada sobre grupos sociais ou nacionais (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 12).

Essa relação entre os estudos da linguagem e a escola é pedagogicamente abordada por Soares (1999 [1986]), que, além de problematizar a cultura escolar homogênea e imersa em ensino prescritivo, motivou discussões importantes no Brasil tanto sobre a heterogeneidade quanto sobre a realidade variável no ensino de línguas. Segundo a autora, essa utópica padronização plena, porém, nem pertence às variedades pouco valorizadas, devido à polarização de uma sintaxe tradicionalmente elaborada, nem às variedades prestigiadas, uma vez que apregoar certas formas, tal qual a variedade do português europeu (PE), é algo abstrato, já que os usuários “cultos” do português brasileiro, por sua vez, utilizam normas variáveis e muito distantes da variedade lusitana.

De modo geral, a ideia de que a fala cotidiana é o espaço da assistemática atravessou por muito tempo o ensino de gramática. Entretanto, desde os anos 1960, linguistas como William Bright (1928-2006) afirmam que tarefa da Sociolinguística é “[...] demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, e, talvez, até mesmo demonstrar uma

---

<sup>13</sup> Seguimos o mesmo padrão de referência até aqui adotado: data de publicação da edição da tradução, acompanhada da data de publicação original. Neste caso, nos referimos à obra *Sociolinguistic Patterns*, de 1972.

relação causal em uma ou outra direção” (BRIGHT, 1974 [1964], p. 17)<sup>14</sup>. Nessa percepção, é inconcebível não considerar uma relação estruturalmente organizada nas produções linguísticas variáveis. E mais: essa sistematização heterogênea é, inclusive, apoiada em fatores sociais, fato que transcende a imanência da língua.

Por sua vez, em 1968, Uriel Weinreich (1926-1967), William Labov (1927-) e Marvin Herzog (1927-2013) publicaram um texto apresentando possíveis fundamentos para o que eles denominaram *teoria da variação e mudança*. Nesse texto, os autores apresentam a língua “como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 35)<sup>15</sup>. Assim, a partir do reconhecimento dessa posição teórica e de trabalhos posteriores filiados a essa perspectiva, a Sociolinguística quantitativa se desenvolveu, seguida de outras perspectivas teóricas guiadas por essa mesma epistemologia e configurando relações diversas entre condicionamentos sociais, formas e estruturas linguísticas. Esse avanço foi decisivo para combater a ideia de caos linguístico e de variação assistemática que ainda se sustentava pelos olhares mais formalistas, conforme deixa claro Labov (2008 [1972]):

Os procedimentos da linguística descritiva se baseiam na concepção da língua como um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, era natural considerar essas normas como invariantes, compartilhadas por todos os membros da comunidade de fala. No entanto, estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos (LABOV, 2008 [1972], p. 140).

Essa naturalização de normas invariantes e compartilhadas na comunidade, com alusão à homogenia a que esse sociolinguista se refere, é relativa à posição saussuriana da *langue* como fato social, construída com base na concepção de que não existe uma língua sem os falantes e sem a coletividade, logo, sem um acordo social (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). De fato, há um acordo coletivo no valor dos signos utilizados em uma determinada comunidade (cf. SAUSSURE, 2012 [1916]), e essa movimentação em relação às propostas de

---

<sup>14</sup> Para contextualização temporal durante as leituras deste trabalho, utilizamos a versão traduzida para o português, de 1974. Nas chamadas e nas referências, fazemos menção à data de publicação original, de 1964, cujo título do referido artigo é “Introduction: the dimension of Sociolinguistics”, editado e veiculado em 1966.

<sup>15</sup> Assim como os textos de Saussure e Bright anteriormente citados, utilizamos a versão traduzida para o português e referenciamos, para contextualização temporal, as datas de publicação dos textos originais. Essa obra em particular foi originalmente publicada em 1968 e tem por título *Empirical foundations for a Theory of Language Change*.

uso é que caracterizam as normas sociais<sup>16</sup>. Nesse caso, para a teoria da variação e mudança, cada comunidade mantém um comportamento na língua que advém de fatores condicionantes impetrados em uma mudança regular, porém nem sempre sobre a mesma variante em todas as comunidades.

A concordância verbal em 1PP, por exemplo, é uma variável que permite o uso de variantes com marcação de concordância plena, com a desinência número-pessoal *-mos*, ou ausência de marcação do plural – e aqui se abre um envelope de variação possível: com a desinência *-mos* ou a ausência dela, isto é, a forma zero (Ø), empregada na terceira pessoa do singular (3PS). A condição de uso de uma forma ou outra é condicionada por fatores tanto sociais quanto linguísticos, como a presença ou ausência do sujeito, a posição sintática sujeito-verbo ou verbo-sujeito, o distanciamento entre o sujeito e o verbo, ou como fatores sociais, como a escolaridade do usuário, o gênero<sup>17</sup>, o monitoramento estilístico, a modalidade de língua utilizada, a relação entre os interlocutores, entre outros.

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) reconhecem que a proposta gerativista em descrever uma gramática universal não é de um todo negativa. Entretanto, torna-se improdutivo o pensamento da construção gramatical universal sem considerar as variedades e mudanças de uma língua como legítimas. Para esses autores, “[...] os desvios de um sistema homogêneo não são todos eles aleatórios de desempenho, mas são num alto grau codificados e parte de uma descrição realista da competência de um membro de uma comunidade de fala” (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 60). Assim, identificamos a validade da produção de um dado linguístico por um falante em relação a sua gramaticalidade, a sua competência linguística e ao seu contexto sociolinguístico de produção. Consideramos essa afirmação como o cerne da discussão para o ensino reflexivo de gramática, atrelado ao fator multiteórico defendido e sob a luz da Sociolinguística variacionista.

Retomando a variável da CV na 1PP, é possível estabelecer algumas proposições em sala de aula diante do fenômeno morfossintático, com reconhecimento de partes estruturais como verbo, sujeito, desinências etc.: refletir sobre as comunidades de fala que não marcam o

<sup>16</sup> Não é o objetivo de discussão deste texto reflexões sobre a teoria de valor, a teoria dos signos ou aprofundamento sobre o significado de “social” trazido no *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]), de Ferdinand de Saussure. Para aprofundamento e mais reflexões, conferir a obra referida.

<sup>17</sup> Neste trabalho, optamos por utilizar o termo *gênero* por reconhecer as diversas identidades que existem na sociedade atual. No entanto, pela ausência da manifestação dessas outras identidades pelos informantes selecionados e pela busca da ortogonalidade dos dados, controlamos apenas as variantes “masculino” e “feminino”. Apesar de não tratarmos de estratos sociais específicos diante da diversidade em questão, entendemos e reconhecemos política e metodologicamente a existência de estudos que se dedicam e conseguem estabelecer esse controle, muitas vezes realizado em pesquisas sociolinguísticas de comunidade de prática. Para essa discussão, sugerimos a leitura de Freitag (2015).

plural, contabilizar as condições linguísticas naquelas produções que variam em relação à concordância, observar a manifestação desse fenômeno em relação aos gêneros discursivos e estimulando uma visão crítica da gramática normativa. Sobre esta última, cabe uma ponderação tanto no uso da alternância pronominal quanto no uso prestigiado da conjugação para diferentes produções textuais. Essas asserções estão sendo trabalhadas na análise das redações das cartas pessoal e de solicitação para diagnose e didatizadas na proposta didática que elaboramos e que apresentamos no fim desta dissertação.

Atualmente, com o desenvolvimento e a consolidação da Sociolinguística nas pesquisas linguísticas e nos centros de formação de professores de línguas, é cientificamente questionável não considerarmos ser a variação linguística espaço de relações estruturalmente organizadas, condicionadas por fatores não só linguísticos, mas também sociais, e, conseqüentemente, não transcendemos uma concepção imanente de língua e gramática no âmbito pedagógico.

Observando esses aspectos, temos clara a relação desta perspectiva com a teoria funcionalista, também aliada ao Estruturalismo, apesar das ressalvas epistemológicas que subjazem à concepção de língua dessas correntes. Bagno (2014), sociolinguista brasileiro, elenca a gramaticalização, fenômeno funcionalista, como um dos fatores sociocognitivos motivadores da mudança de que trata a teoria aqui apresentada – o caso dos pronomes *nós* e *a gente*, *tu* e *você* servem como exemplo, inclusive de interface. É esse olhar para fenômenos fonomorfo sintáticos, semânticos e discursivos da língua que permitirá um ensino sociolinguisticamente ativo.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2009 [2004]), na escola, o que precisamos considerar é que todo usuário se vale de formas e estruturas linguísticas intrinsecamente ligadas a contínuos que favorecem ou não determinados usos. Por isso, o ensino de gramática deve ser atravessado por vieses que compreendam a variação e a mudança natural da língua em uso, motivadas pelas comunidades de fala, em contextos de interação, contemplando um posicionamento social, filosófico e reflexivo sobre a constituição da linguagem, ou seja, a competência comunicativa. Assim, cabe a aplicação de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes linguísticos dos educandos (uma Sociolinguística educacional), que esteja atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola. Nesse intento, trataremos, portanto, na próxima seção, da Sociolinguística e os desdobramentos para o ensino, encaminhando para o fenômeno delimitado neste trabalho, as relações de concordância verbal de variantes em 1PP.



### 2.5.1 Variação linguística e ensino de português

Na escola, pelo conservadorismo da tradição gramatical normatizada, o estudo com foco na variação e mudança linguísticas é por vezes ignorado, vigorando a homogenia e desconsiderando as constantes evoluções linguísticas praticadas pelos próprios usuários (DUARTE, 2018). Soares (1999 [1986]), Bortoni-Ricardo (2009 [2004]; 2005) e Vieira (2017a, 2017b) também questionam o ensino de línguas sem o olhar amplo para aqueles que formam a sala de aula e para a falta de reflexão sobre as gramáticas que adentram no espaço escolar. É preciso reconhecer que a diversidade linguística é tão concreta quanto a multiplicidade de culturas, fator que não exclui a análise e o tratamento gramatical das estruturas existentes no PB.

A intenção de fortalecer o ensino de língua materna a partir da descrição linguística, da conscientização de padrões variáveis, inclusive em comparação com a GT, com base nos usos da linguagem, é o que podemos refinar como Sociolinguística educacional, a que Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) assim se refere: “[d]enominarei ‘sociolinguística educacional’, de forma um pouco genérica, todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”. E, de forma mais estrita, Bortoni-Ricardo conceitua:

Denominarei Sociolinguística educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística de texto, a linguística aplicada e a análise do discurso (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158).

Quando se decide trabalhar a variação em sala de aula, não podemos mantê-la em uma prática docente sustentada apenas na ideia de que há uma diferença entre isso e aquilo, ou de que há (apenas) uma possibilidade de variação, e, por isso, se achar que a Sociolinguística está sendo trabalhada de maneira produtiva. Na verdade, devemos entender que

[...] a tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos. Não basta, por exemplo, escrever uma gramática variacionista e entregá-la ao professor, pois estaríamos simplesmente substituindo a gramática normativa que ele já usa por outra, onde os fenômenos da língua não são tratados como categóricos, mas vêm acompanhados de probabilidades de sua ocorrência de acordo com os fatores que os desencadeiam ou os inibem. O que é preciso, de fato, é

contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolingüísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, **a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante** (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130, grifo nosso).

O trabalho com a variação no ensino é pôr em prática e em uso o que se tem alcançado com as pesquisas variacionistas, como a descrição das regras variáveis, como está explicitado. Entender os contextos de realização pode ajudar o estudante a perceber, inclusive, quando ele deverá utilizar variantes mais prestigiadas em textos que requererem maior grau de letramento. Nessa proposição, conseguimos enxergar a necessidade da manutenção do ensino de GT vinculado à variação, principalmente ao eixo da análise linguística, conforme sugere Vieira (2020). Assim, a GT não entra na sala de aula com força de norma-padrão incólume, mas como um arcabouço descritivo da norma culta e historicamente situada, sendo, desse modo, passível de revisão e ajustes aos padrões de uso em favor do texto e dos interlocutores.

A necessidade de uma reformulação no ensino de português, considerando as variedades linguísticas, está presente desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). A preocupação em busca de um ensino eficaz vinha devido à comprovação do fracasso escolar que se instaurava com a democratização do ensino, tratando tanto aquele que já tivera contato com a alfabetização e com o letramento escolar quanto aquele que estabelecia ali o primeiro contato com o ensino formal no mesmo nível. Esse desencontro motivou reformulações de teses em torno do ensino de língua materna e, conforme exposto nos PCN, todo esse movimento motivou bastantes alterações e mudanças importantes:

A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita (BRASIL, 1998, p. 18).

Essas propostas, mal interpretadas, renderam, à época, uma ideia torpe de que não se deveria mais ensinar gramática, e os linguistas seriam os grandes responsáveis por isso. Faraco (2008, p. 168) salienta que isso foi um grande equívoco e confusão, pois “os linguistas não só têm defendido que o ensino dê aos alunos acesso às variedades ditas cultas, como têm também desenvolvido uma compreensão mais refinada dos próprios fenômenos dessas variedades”. E continua:

Os linguistas brasileiros desenvolveram – como resultado do aprofundamento dos estudos empíricos da realidade linguística do país – um quadro de referências bem mais refinado dos fenômenos da variação linguística, substituindo uma visão estanque das variedades (favorecida por uma concepção dialetal muito restrita) por uma visão em *continuum* que permite melhor apreender a distribuição social das variedades (e, acima de tudo, a dinâmica que rege a intensa inter-relação entre elas) e os pontos em que há estigmatização de formas (FARACO, 2008, p. 168).

Com o avanço das pesquisas linguísticas, principalmente da Sociolinguística variacionista, tem-se investigado fenômenos linguísticos que, muitas vezes, na escola, não são explorados, pois, conforme dito, um padrão abstrato é favorecido. Conforme salientou Faraco (2008), é comum identificar abordagens em que a variação é vista superficialmente diatópica, no nível lexical – aqui exemplificamos com os clássicos ‘tangerina/bergamota’, ‘dindin/geladinho’, entre outros –, que, por consequência, tornam-se níveis linguísticos que não fornecem uma visão ampliada da língua falada e muito menos da língua escrita, considerando os rasos tratamentos dados em sala de aula (LIMA, 2020).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), uma prática que de fato usufrua de uma Sociolinguística educacional deve considerar seis princípios. São eles:

i) *a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas sim em seus estilos formais, monitorados*. Nesse caso, a escola deve compreender que não existe falante de estilo único (LABOV, 2008 [1972]), pois, dadas as interações, o usuário poderá transitar entre o vernáculo e a formas mais letradas. Sobre este último ponto, cabe a observação de que a escola é que poderá facilitar o acesso dos alunos a um repertório linguístico mais monitorado e planejado. Apontando para uma exemplificação didática, um estudante está sujeito a, em um discurso menos cuidado, utilizar formas verbais de 1PP que sofram um apagamento do /s/ em posição de coda final, como em *nós vamoØ caminhando*, ou não marcar plena e formalmente a concordância padrão, como em *nós tavaØ lá na sala*; no entanto, ele deve saber que, em um discurso que prestigie e requeira normas de concordância, o uso da desinência número-pessoal -mos (*vamos*) e da plena produção do radical (*estávamos*) são valorizados;

ii) *as regras variáveis que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados*. Acerca disso, entendemos que fenômenos da língua podem ser evidenciados e avaliados pelo contexto social e linguístico em que estão sendo empregados. Essa realidade

refere-se ao que Labov (2008 [1972]) trata como indicadores, marcadores e estereótipos na avaliação social. No caso da CV de 1PP em *Depois da missa, a gente comeu uma pizza, bebemos um refrigerante[...]*, por exemplo, a forma *bebeu* está na conjugação de 3PS, concordando com o pronome-sujeito *a gente*; entretanto, na segunda oração, temos uma concordância desinencial em 1PP, fato que entra em discordância com o paralelismo discursivo, mas que não sofre estigma social. Isso não seria percebido da mesma forma se utilizássemos a variante inovadora na marcação do sujeito na segunda oração (*a gente bebemos*), forma que sofre maior pressão social e alvo de correção nas escolas;

iii) *a variação sociolinguística está inserida na matriz social*. Esse princípio revalida o próprio termo (socio)linguística, uma vez que a estratificação social é um dos condicionadores relevantes em relação ao uso ou não uso da forma de prestígio. Esse princípio reforça o que entendemos acerca da democratização do ensino, que ela foi um motivo de espraiamento das desigualdades existentes em relação ao acesso às práticas letradas por pessoas economicamente menos favorecidas e distantes dos centros urbanos (SOARES, 1999 [1986]; BORTONI-RICARDO, 2017). A partir disso, quando um professor entende que no microcosmo da sala de aula há estudantes com características sociolinguísticas e culturais potenciais, o rendimento torna-se produtivo e a diferença linguística alicerça o conhecimento científico. Se problematizarmos sentenças produzidas como *nós tá tudo com fome* e *estamos todos com fome*, perceberemos vieses gramaticais válidos, coerentes, porém, socialmente limitantes. Então, refletirmos sobre a sócio-história desse falante poderá motivar, além de um aprendizado mútuo sob as dimensões linguísticas, as causas sociais que condicionam essa produção (se por ser falante de zona rural, ou por falta de acesso à escolarização, ou por condição de migração, ou estar numa determinada faixa etária, entre outros);

iv) *os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula*. Esse princípio coaduna com o primeiro, diferenciando-se nos focos: neste, há uma motivação dos estilos monitorados que devem ser aplicados aos eventos de letramento escolar, para os quais as normas de prestígio devem ser ensinadas; naquele, há uma conscientização acerca da condição de alternância de estilos pelo estudante. Neste princípio, os extremos ‘português culto’ e ‘português ruim’ são trocados pelo contínuo de oralidade-letramento, haja vista que, apesar de tratarmos de textos em sala de aula, nem sempre estão todos no mesmo ponto: há textos mais próximos da oralidade (conversa no *WhatsApp*, carta pessoal, bilhete, letra de música, crônicas, relato oral de um fato, anúncio oral ou escrito, entre outros) e há textos mais próximos do letramento (redação escolar, e-mail corporativo, carta de

solicitação, seminário, notícia, entre outros). Um bom exemplo dessa condição é a consciência linguística que o estudante adquire ao produzir uma carta para um amigo e uma carta de solicitação para o prefeito de sua cidade. Nesse ponto, não estamos valorizando desvios grafonológicos, mas, refletindo, especialmente, sobre os usos sintáticos possíveis de ocorrer. Para ilustrar, podemos pensar na sentença *para que nós pudesse brincar*, produzido em um contexto menos formal, sem rigidez no planejamento, que, quando necessária uma adequação para um ambiente mais formal, como em um seminário ou em um livro de memórias a ser publicado, pode ser alterada para *para que nós pudéssemos brincar*. Assim, os textos seguem em *continuum* do ambiente menos formal ao mais formal tanto na oralidade quanto na escrita.

v) *a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula*. Para este princípio, a sistematização da variação não deve ser somente apresentada e dar-se por satisfeita. Se isso é realizado isoladamente, nenhum conhecimento é efetivado além de uma apresentação de normas, como já é realizada nas gramáticas prescritivas. À luz desse princípio, os contextos de interação são relevantes, e os valores sociolinguísticos e culturais que a variação assume nesses ambientes devem ser compreendidos e interpretados. Esse princípio dá margem para reflexão acerca dos padrões linguísticos, das normas de uso em cada comunidade e das condições de adequação ao processo interacional. Os exemplos trabalhados na exposição dos princípios anteriores elencam usos vernaculares e de outras variedades realizadas em outros contextos. A prática da descrição de formas linguísticas, alinhadas aos valores sociais atribuídos a elas, ao estilo e às normas de prestígio escolar, serão, então, significativas e paulatinamente absorvidas.

vi) *é necessário que se mantenha um processo de conscientização crítica dos professores e estudantes quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete*. Neste princípio, os laços entre o linguista e o professor, consequentemente seus objetos de trabalho, a língua e o ensino, estarão em cooperação. Em relação aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o professor fornece a descrição, o estudante desenvolve práticas de letramento e exercita a análise crítica do uso da língua, com base nas relações sociais que são condicionantes de determinados fenômenos. A tomada de consciência de que a variação não é limitada a erros e a acertos, mas sim reflexo da história, da condição socioeconômica, dos estilos comunicativos e de muitos outros fatores, torna o professor e o estudante mais conscientes dos estratos sociais que subjazem a estrutura linguística, seja nas dimensões diatópica, diafásica, diamésica e diageracional, seja nos níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-lexical.

Com esses princípios da Sociolinguística educacional, o ensino da variação linguística em sala de aula é, antes de tudo, uma coluna que dá sustentação à percepção da língua em sua dinamicidade, podendo ser trabalhada sob as mais variadas perspectivas. Bortoni-Ricardo (2009 [2004]) esclarece que a variação lexical e fonético-fonológica, principalmente na diatopia, são as mais notáveis pelos falantes e podem ser ponto de partida para um ensino reflexivo da língua. O projeto do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)<sup>18</sup>, que tem a Dialetologia em sua essência, reserva um objetivo dedicado ao ensino de português, e assim visa:

[o]ferecer aos interessados nos estudos linguísticos um considerável volume de dados que permita aos lexicógrafos aprimorarem os dicionários, ampliando o campo de informações; aos gramáticos atualizarem as informações com base na realidade documentada pela pesquisa empírica; aos autores de livros didáticos adequarem a sua produção à realidade cultural de cada região; aos professores aprofundar o conhecimento da realidade linguística, refletindo sobre as variantes de que se reveste a língua portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, encontrando meios de, sem desprestigiar os seus dialetos de origem, levar os estudantes ao domínio de uma variante tida como culta (COMITÊ..., 2001, p. vii)<sup>19</sup>.

A correlação entre a Dialetologia, a Sociolinguística e a Linguística Aplicada converge para a ação de uma Sociolinguística educacional na qual se ensinam as relações entre as variantes e seus usos sem qualquer estigma.

Diante dessa argumentação, fica explícito que a grande questão não é o tratamento da variação em sala de aula pela diatopia, no nível lexical ou no nível fonológico, mas sim, conforme salientou Faraco (2008), a abordagem superficial, que enfraquece os laços de um ensino científico, plural, significativo, social, funcional e gramatical. Com essa posição e reconhecimento da língua como um artefato cultural, heterogêneo, socialmente construído e sistematicamente ordenado, a Sociolinguística variacionista favorece a apresentação de reflexões no ensino pautadas em uma pedagogia culturalmente sensível, a Sociolinguística educacional, em que se pauta a proposta didática que construímos.

Conforme já expusemos, a variação está sedimentada há algum tempo nos documentos oficiais da educação brasileira, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular

---

<sup>18</sup> O projeto ALiB é a retomada efetiva do projeto de elaboração de um atlas linguístico brasileiro, estabelecido através do Decreto nº 30.643, de 1952, pela Comissão de Filologia da Casa Rui Barbosa. O ALiB, em si, teve início em 1996, por pesquisadores da Universidade Federal da Bahia e por outros colaboradores vinculados a outras universidades. Os inquéritos foram realizados entre os anos 2001 e 2013, com publicação de dois volumes em 2014, pela editora Eduel. Informações metodológicas e outras produções com base nesse *corpus* podem ser acessadas em <https://alib.ufba.br/> (acesso em: 25 ago. 2021).

<sup>19</sup> Disponível em <https://alib.ufba.br/content/objetivos> (acesso em: 15 mai. 2020) e também disponível em Cardoso (2010, p. 169).

(BNCC), distribuída em competências específicas. Apresentaremos, para o nosso objetivo, algumas das mais relevantes referentes ao ensino de português.

Para o Ensino Fundamental, dentre as dez competências elaboradas, há, explicitamente, pelo menos, três delas totalmente direcionadas à perspectiva da variação linguística. São elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

[...]

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

[...] (BRASIL, 2017, p. 87).

Essas competências apontam para discussões teóricas relativas à formação consciente do estudante no reconhecimento de variedades da língua. Mais uma vez se explicita a valorização das pesquisas sociolinguísticas e a defesa de uma pedagogia culturalmente sensível no ensino de língua materna.

Observando as competências 1 e 4, é notório o reconhecimento de que são diversos os caminhos para se compreender um fenômeno sociolinguístico. Além disso, percebemos que é na aula de português onde se deve estabelecer e naturalizar a convivência intercultural entre as variedades, desde que seja um processo qualitativamente abordado, sistematicamente compreendido e estilisticamente disposto para as diversas situações de uso, colaborando para a formação de um indivíduo culturalmente sensível e consciente.

Mendes (2008), na mesma direção que Bortoni-Ricardo (2009 [2004]) e Faraco (2008), envolve a noção dialética de interculturalidade que deve ser utilizada para o processo de ensino e aprendizagem de português, diante de tantas variedades e de histórias que antecedem a formação escolar. Nessa intenção, a autora reforça:

Ser agente da interculturalidade não se reduz a [...] levar para a sala de aula de língua materna exemplares de comportamentos politicamente corretos ou representações de grupos étnicos ou minoritários, veiculados em textos e materiais, bem como no livro didático. [...] Alguém pode ser culturalmente sensível, buscando agir de modo intercultural [...]. No caso específico do ensino/aprendizagem de língua portuguesa, é necessário incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas,

sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela, como sujeito histórico e encaixado em experiências de ser e agir através da língua (MENDES, 2008, p. 63).

Acreditamos, portanto, que há condições sociais que influenciam os usos e que são necessárias as abordagens na sala de aula para a conscientização multivariada da sociedade. Defendemos esse despertar enquanto alicerce das competências básicas que um estudante deve desenvolver diante do ensino de português na perspectiva da variação, isto é, a compreensão do fenômeno com vistas ao uso e ao respeito sociolinguístico.

É ainda na competência 4 que também se abrem precedentes para uma investigação sociolinguística. O fato de promover ao estudante a compreensão de um fenômeno implica o reconhecimento dos fatores que o condicionaram. É sob essa competência que se pode validar aportes da teoria gramatical para a competência linguística de um usuário nativo, como, por exemplo, o uso intercambiável no PB de estruturas como “*nós querØ sair mais cedo*” e “*nós gostaríamos de sair mais cedo*”, problematizando essa alternância morfossintática. Obviamente, há outros fatores linguísticos e sociais que incidem no uso de uma ou outra variante, e essa é a proposta que se mantém na competência 4, a de compreensão.

Em relação à competência 5, adentramos mais especificamente na área dos contínuos. Na escola, o que precisamos considerar é que todo usuário se vale de formas e estruturas linguísticas intrinsecamente ligadas a contínuos que favorecem ou não determinado uso (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]). Conforme expõe Bortoni-Ricardo (2009 [2004]), os contínuos são três:

- a) contínuo de urbanização (figura 1): em uma das pontas desta linha estão as variedades rurais isoladas; na outra ponta, as variedades urbanas padronizadas; ao meio, uma área rurbana, formada por migrantes de origem rural que mantêm muito de seus antecedentes linguísticos e culturais e por comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirrurais, que são submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.

**Figura 1** – Contínuo de urbanização



Fonte: Bortoni-Ricardo (2009 [2004], p. 52).



- b) contínuo de oralidade-letramento (figura 2): em uma das pontas desta linha, há os eventos mediados diretamente pela língua escrita, os eventos de letramento, como uma pregação religiosa, uma apresentação de trabalho acadêmico; na outra ponta, os eventos que não sofrem influência direta da língua escrita, como uma conversa no bar, uma conversa entre namorados.

**Figura 2** – Contínuo de oralidade-letramento



Fonte: Bortoni-Ricardo (2009 [2004], p. 62).

- c) contínuo de monitoração estilística (figura 3): em uma das pontas desta linha, há as interações previamente planejadas, como uma entrevista de emprego ou um relatório técnico; na outra ponta, interações totalmente espontâneas, como uma conversa de um indivíduo com seus melhores amigos ou uma postagem na rede social, seguindo do ambiente menos monitorado ao mais monitorado tanto na língua falada quanto na língua escrita.

**Figura 3** – Contínuo de monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2009 [2004], p. 62).

Nessa intenção, as atividades de ensino de língua materna, como as que estamos apresentando neste trabalho, incorporam uma reflexão acerca do contínuo de urbanização, do contínuo de oralidade-letramento e do contínuo de monitoração estilística. O trânsito nesses contínuos pode servir ao estudante para a identificação da adequação linguística e para a conscientização do uso mais ou menos próximo de alguma extremidade, conforme inferimos nestas palavras de Bortoni-Ricardo:

[...] temos mostrado que os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é

poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004], p. 63).

Ao pensarmos sobre esses contínuos, mais especificamente em relação aos gêneros textuais/discursivos, como orienta a competência 5, vale também apresentar o quadro de distribuição dos textos de uso falados e escritos (figura 4), de Marcuschi (2008):

**Figura 4** – Quadro de distribuição dos textos de uso falados e escritos, de Marcuschi (2008)



**Fonte:** Marcuschi (2008, p. 197).

Conforme notamos na figura 4, embora os gêneros da escrita estejam em oposição aos gêneros da fala, não há uma barreira rígida que os impeça de uma inter-relação. No uso cotidiano, na abordagem em sala de aula, por exemplo, conforme cita Bortoni-Ricardo (2009 [2004]), há microeventos (um pedido de atenção, uma leitura de um texto, um conto etc.) que constituem o macroevento, a aula. Nessa didatização com alguns gêneros textuais, é possível relacionar o contínuo de oralidade-letramento, de Bortoni-Ricardo (2009 [2004]), com a disposição dos gêneros neste quadro da figura 4.

Apesar do tangenciamento acerca das discussões sobre o uso dos gêneros para o ensino, vale apontar as teorias de gêneros que sustentam a nossa perspectiva. Elas advêm da abordagem sócio-histórica e dialógica, seguindo Mikhail Bakhtin (1895-1975), e da abordagem sociorretórica/sócio-histórica e cultural, seguindo Charles Bazerman (1945-). Assim, nesse escopo, de acordo com Marcuschi (2008, p. 155), entendemos que

[...] todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) ‘concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana’ ([Bakhtin,] 1979: 279). E com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social. Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

Essa conexão entre língua e práticas sociais se reflete no uso dos enunciados compostos por atos de fala, com palavras que significam e fazem coisas (BAZERMAN, 2011 [2004]). A partir disso, assumimos que “[u]ma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias [...] [e com] padrões [que] se reforçam mutuamente” (BAZERMAN, 2011 [2004], p. 30). Essa é uma definição de *gênero* que favorece a relação entre língua e as características discursivas de um texto, da qual fazemos uso para situar os gêneros carta pessoal e carta de solicitação que serão trabalhados na proposta didática construída.

A apresentação das manifestações reais da língua e vicissitudes, como normas gramaticais de fala e de escrita a partir das funções da linguagem, por exemplo, é que devem encaminhar o ensino de português. Não somente na apresentação dos textos em suas esferas, mas fazendo considerações acerca dos interlocutores, dos autores, do contexto histórico de produção, dos recursos estilísticos demandados para a intenção comunicativa do texto, das estratégias gramaticais lançadas conscientemente e outros aspectos relevantes para o ensino. A Linguística sistêmico-funcional promove essa reflexão do gênero em função do ensino de língua, pois “[...] opera a partir da premissa de que a estrutura linguística está integralmente relacionada com a função social e o contexto” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 47). Nessa empreitada, atividades pedagógicas que induzem à prática da ciência linguística razoável e a relação entre língua e sociedade favorecem o estudante a realizar ponderações acerca de julgamentos de variedades, as quais estão sempre condicionadas a fatores sociais e linguísticos.

Na proposta didática que se apresentará, utilizamos como produção escrita diagnóstica as cartas pessoal e de solicitação. Esses gêneros, embora pareçam distantes do uso contemporâneo, são gêneros de uso social das duas comunidades selecionadas para o trabalho diagnóstico, inclusive em datas comemorativas – dia das mães, dos pais e da família, dia do professor, dia do amigo etc. –, e de uso nas práticas de escrita comuns no letramento escolar. Com base nessa realidade, notamos o que Marcuschi (2010 [2002])<sup>20</sup> salienta sobre os gêneros textuais enquanto culturalmente situados, como é o caso desses que utilizamos para o desenvolvimento do trabalho:

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2010 [2002], p. 20)

Percebemos, nesse excerto, a grande importância que o texto recebe na interlocução. Nesse caso, para além das características sociodiscursivas que estão atreladas a um gênero<sup>21</sup>, é importante focar nos usos da língua que se materializam, desde as estratégias gramaticais que os usuários utilizam na construção discursiva em função do nível de formalidade ou da localização no contínuo oralidade-letramento.

Os estudos sociolinguísticos aplicados ao ensino podem favorecer a reflexão sobre a seleção de variedades às situações de comunicação em que requerem um uso específico, seja ela oral ou escrita. Além disso, podem contribuir para uma visão da língua enquanto mutável, formalmente estruturada, socialmente construída e contextualizada. O docente, ao desconsiderar essas posições teóricas, tende a causar constrangimentos aos estudantes durante o ensino de português. Esses aprendentes, que, vinculados às suas culturas, utilizam o vernáculo, têm suas gramáticas de língua reduzidas ao “erro” e hierarquizadas (SOARES, 1999 [1986]), sem qualquer explanação sistemática que esclareça tais adventos.

Bortoni-Ricardo (2009 [2004]; 2017) e Coelho *et al* (2018) endossam que conhecer e ensinar a sociolinguística se torna relevante para não cair no julgamento de que a escola deve

<sup>20</sup> A primeira edição desta obra foi realizada pela editora Lucerna, em 2002. A obra que estamos utilizando é uma reedição da Parábola Editorial, de 2010.

<sup>21</sup> Por decisão de focalização no fenômeno estudado, não aprofundamos a discussão acerca da teoria dos gêneros, mas entendemos que o texto não deve servir de pretexto para ensino de gramática. Caso deseje saber mais acerca dessa perspectiva dos gêneros textuais para o ensino, sugerimos a leitura complementar de Marcuschi (2010 [2002]) e Bezerra (2010 [2002]).

ensinar o “nós vai” com valor de desvio, mas compreender que o *nós vai* e o *a gente vamos* são variantes que podem ocorrer na gramática da fala do nativo de PB e que há um maior prestígio de outras variantes, como *nós vamos/a gente vai*, por serem da gramática da escrita, conforme alertam Duarte e Serra (2015), justamente pela tradição gramatical que é baseada no alto nível de letramento. Ademais, não se deve prescrever uma norma e ignorar as outras tantas que estão no PB, prestigiadas ou não.

Lucchesi (2015), ao refletir acerca da força simbólica que tem o emprego das regras de concordância na sociedade brasileira, reafirma a condenação que recai quando se tenta utilizar a variação como características de um contexto cultural próprio. Segundo o autor, “[a]ssim, boa parte da *intelligentsia* nacional deplora a forma como fala a maioria da população do país e, o que é pior, não reconhece, nesse caso, o direito à diferença, propugnando que a escola extirpe essas excrescências da fala do povo para tirá-lo da ignorância e do atraso” (LUCCHESI, 2015, p. 246). Nessa tentativa de ir na contramão desse sistema de avaliação social da variação linguística preconceituoso, a discussão está sendo aqui construída, justamente para que se tenha um reconhecimento das normas gramaticais que estão circulando no PB, mais realístico e próximo de uma variedade que está verdadeiramente em uso.

Com base em Lucchesi (2015), podemos afirmar que esse sistema de pressão sobre as variedades menos escolarizadas é tão grande que causou, assim como a realidade social brasileira, uma polarização. Sobre isso, o autor se posiciona:

E a força de tal sistema é tanta que divide a realidade sociolinguística do país em dois polos que se opõem não apenas pela frequência no uso das formas linguísticas, mas também pela reação subjetiva perante as variantes da língua e as tendências do processo de variação e mudança em seus padrões coletivos de comportamento. Definem-se, assim, a norma culta e a norma popular do Brasil (LUCCHESI, 2015, p. 247).

Acerca do termo *norma culta*, Faraco (2008, p. 46-47) entende que “ela seria uma variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas [...] que está na intersecção dos três *continua* em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos monitorados”. Lucchesi (2015), tal qual Faraco, situa a norma culta como sendo aquela que designa como pessoas consideradas cultas fazem uso da língua. Já para o termo *norma popular*, identificamos a definição de Lucchesi (2015) que a define como sendo aquela que sistematiza o uso da língua feito pelas pessoas do povo, fora do universo do letramento e do saber formal. Para esse autor, o PB está situado em dois extremos de norma: aquela norma urbana culta, de comunidades escolarizadas, geralmente

localizados em classes sociais mais altas; e aquela norma popular rural, advinda de comunidades mais isoladas, inclusive decorrente dos movimentos afrodiáspóricas e de classes sociais mais baixas.

Conforme assinalamos, no PB há uma polarização sociolinguística (LUCCHESI, 2015). As variedades do PB que estão entre esses polos estão em contínuos, nos quais se situam, dentre tantos aspectos, comunidades que estão sendo remanejadas para as cidades pela força centrípeta da urbanização e que estão envolvidas no ensino escolar. Essas características possuem pesos relevantes nas análises sociolinguísticas, especialmente quando enfocamos o contínuo oralidade-letramento que incide sobre essas comunidades, considerando o maior acesso à escolarização que os indivíduos têm à disposição. Diante dessas colocações, conseguimos compreender o porquê que usos gramaticais tão característicos de uma variedade urbana estão também presentes em variedades rurais, ou o caminho inverso.

A partir dessas reflexões, não se pode negar que tanto o contínuo de urbanização quanto o contínuo oralidade-letramento têm papéis importantes na análise de fenômenos sociolinguísticos. A escola, enquanto importante difusora da gramática da escrita, tem se colocado como grande expoente na sobreposição de normas. Desse modo, para não perpetuar uma hegemonia falsa e supervalorização de normas/variedades, defendemos, portanto, que é na escola o espaço de refletir formalmente sobre a variação linguística, enfocando tanto variáveis sociais quanto linguísticas, conectando-as às diversas práticas de letramento, conforme está exposto em Faraco (2008):

[...] está bastante claro, hoje, que, numa perspectiva pedagógica, não podemos limitar a discussão às variedades cultas em si (como apenas um conjunto de certas características léxico-gramaticais). É preciso sempre fazê-lo em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam: as da cultura escrita (FARACO, 2008, p. 169).

Sabe-se que a dinamicidade da língua estimula a produção variada de sentenças gramaticalmente formadas. O usuário da língua tem à disposição formas que lhe são coerentes semântica e pragmaticamente, as quais, do ponto de vista da estrutura, também carregam uma sintaxe comum à variedade em que está inserido. Logo, é com base nesses registros linguísticos socialmente dispostos que, assim como Faraco (2008), Marcuschi (2008) também reflete sobre os usos variados dos textos escritos, que também sofrem variação, deixando, portanto, clara a necessidade basilar de um ensino de português vinculado não só à tradição gramatical, mas

também à variação linguística, à heterogeneidade cultural e à diversidade textual relacionadas às práticas sociais de letramento, com objetivo principal de ensino das normas cultas.

### 2.5.2 Variação linguística e ensino de gramática

Promover um ensino voltado às práticas de letramento é, por vezes, devolver o lugar da gramática na reflexão linguística. Nesse caso, não como uma proposta de prescrição e imutabilidade de categorias, mas sim como um artefato cognitivo, social, cultural e dinâmico. O ensino de gramática, conforme afirmado por Vieira (2017a; 2017b; 2017c), precisa estar intimamente ligado a três eixos: sistematicidade, interatividade e heterogeneidade da língua. Nenhuma dessas frentes de trabalho para o tratamento da gramática em sala de aula deve estar sobreposta, porém todas elas devem fornecer estrutura para a compreensão da linguagem.

Segundo Vieira,

[f]rente ao propósito de promover o contato do aluno com as mais diversas experiências de letramento – em níveis crescentes de dificuldade e interesse, consoante as atividades de leitura e produção textuais, e com base em diversificados gêneros das modalidades oral e escrita –, é no mínimo desafiador agregar o conhecimento provido pela tradição gramatical e pela tradição linguística a serviço das práticas cotidianas em sala de aula (VIEIRA, 2017b, p. 68).

A despeito disso, entendemos que a variação acaba por se tornar uma aliada importante no ensino de gramática, já que é uma condição inerente à língua, apesar de que nem sempre isso seja tomado como pressuposto.

Para um ensino de gramática nessa vertente, Vieira (2017a, 2017b) ratifica que o objetivo de ensino da disciplina de Língua Portuguesa é a leitura e a produção de textos, com toda a diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoante as possíveis situações sociocomunicativas. Além disso, a autora reforça que os elementos de natureza formal são essenciais para a construção do sentido. Em virtude disso,

[...] não se pode negar que os elementos de natureza formal – relativos aos diferentes níveis da gramática – são essenciais para a construção do sentido, em nível micro ou macroestrutural. Para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objeto de ensino, numa abordagem reflexiva da gramática, e sistematizados na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar (VIEIRA, 2017a, p. 84).

Isso reitera o que estamos introduzindo como proposta didática, que é uma abordagem reflexiva e sistematizada da gramática, partindo das relações de concordância e conjugação verbal de variantes de 1PP.

É evidente que as variáveis sociais estão em destaque desde o início da discussão aqui apresentada, mas essa escolha se deu para que se cumprisse a proposta do “integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (VIEIRA, 2017b, p. 70). Conforme defendemos, o olhar multiteórico em torno do fenômeno linguístico é o que promove um ensino de língua mais bem executado e aproveitado. No que concerne ao ensino de gramática, encontramos, portanto, na proposta dos três eixos direcionamentos para a sistematização de variedades em suas condições de uso.

Vieira (2017b), a partir dos pressupostos de que a escola precisa trabalhar com gramática, considerando o funcionamento de recursos linguísticos de diferentes níveis, permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos, no intuito de fazer o estudante reconhecer e utilizar as diversas produções de sentido e propiciando o acesso do estudante à norma culta sem desmerecer outras variedades, apresenta,

[...] com base em ampla literatura sobre o ensino de Português – a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, **sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos**. Trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades (VIEIRA, 2017b, p. 71, grifo nosso).

O atravessamento da abordagem reflexiva da gramática é o que mantém a inter-relação entre todos os eixos. Nesse instante, é importante verificar que o foco na abordagem reflexiva da gramática não é algo que desfavoreça uma ou outra frente, conforme explicitado, mas sim que a escola, enquanto espaço formal e historicamente situado, sustente essa prática formal, a qual é socialmente privilegiada. Na proposta de trabalho que será apresentada, tentamos nos valer dessa vertente de ensino, com interesse especial na variação (eixo III), considerando a realidade do texto em seu contexto (eixo II) e sempre articulando à sistematicidade da língua (eixo I).

Vieira, para vislumbrar esse enlace, pauta-se em Franchi (2006 [1988]), principalmente na reflexão que o autor faz em torno da atividade linguística, epilinguística e metalinguística, assim definidas:



- a) atividade linguística: “[...] o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem [...], nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade dos nossos alunos” (FRANCHI, 2006 [1988], p. 95), isto é, uma atividade de motivações gramaticais que estão internalizadas e em pleno uso pelo falante em seu contexto, sem normas externas, sem hierarquização;
- b) atividade epilinguística: “[...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006 [1988], p. 97), ou seja, se observa a intercambialidade ou o ajuste de formas linguísticas nos contextos de produção, logo é uma observação do uso e validação linguística percebida sociocognitivamente;
- c) atividade metalinguística: “[...] fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, [...] falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 2006 [1988], p. 98), ou seja, é quando o aluno opera relações conscientemente coesas da própria língua e reconhece os motivos linguísticos que condicionaram aquela sistematização.

Não só o ensino de gramática – no tocante aos morfemas e à sintaxe –, mas principalmente o ensino de língua – no tocante às estruturas em função – precisa vislumbrar as relações que o estudante, usuário pleno de sua língua materna, produz. Diante da ação propagadora de uma norma-padrão na escola, holofotes são direcionados a uma única possibilidade de construção sintática, de acordo com a gramática tradicional, e o usuário toma por crença que qualquer outra norma de uso ou variedade é um erro, devendo abominá-la.

O que precisamos considerar é que todo usuário se vale de formas e estruturas linguísticas intrinsecamente ligadas a contínuos que favorecem ou não determinados usos, como explicitamos (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]). Diante disso, os estudos sociolinguísticos e o ensino de gramática do PB fornecem balizas aos estudantes para dominação e ampliação do seu repertório, inclusive para produção de textos que requerem tanto formas mais normativas, de prestígio, quanto formas menos prestigiadas. Um exemplo disso é a produção de textos nos quais, muitas vezes, falas de personagens mais velhos, sem escolarização ou com estilos mais distensos, são percebidos.

O ensino da CV, conforme Vieira (2007) esclarece, é um exemplo de fenômeno no qual é possível identificar o estigma em relação ao ensino de língua na escola:

A não-realização da regra de concordância verbal, no português do Brasil, constitui, sem dúvida, um traço de diferenciação social, de cunho estigmatizante, que se revela, com mais nitidez, no âmbito escolar. O forte contraste entre o uso ou não do mecanismo de concordância e as políticas de ensino, espelhadas em práticas didático-pedagógicas fundamentadas em gramáticas que pressupõem uma norma única, indicam a necessidade de se conhecerem as regras em uso pelas diversas comunidades de falantes (VIEIRA, 2007, p. 85).

Nesse espectro, os estudantes que chegam à escola e se deparam com uma produção diferenciada de concordância nas linhas normativa e prescritiva, tomam como categórica aquela condição de CV apresentada; entretanto, se o eixo da variação, em relação ao ensino de gramática, for acionado, será possível perceber e refletir sobre a não aplicação total dessa marcação verbal e os variados contextos em que são favorecidas determinadas construções. Assim, o ensino nessa vertente: evidencia a identificação das formas linguísticas utilizadas pelos falantes diante dessa condição de concordância, fato que favorece o eixo III e a atividade linguística; reflete acerca de quais condições textuais e discursivas a concordância padrão tende a operar, vislumbrando o eixo II e a atividade epilinguística; e sistematiza o fenômeno diante das análises sociolinguísticas, nos níveis linguísticos da morfologia e da sintaxe, reconhecendo as estruturas da língua, refletindo sobre as funções gramaticais dos elementos, aproximando-se do eixo I e da atividade metalinguística.

Além dessas habilidades mais restritas à língua, o estudante, a partir de um trabalho baseado nessa proposta da gramática em três eixos e de um ensino linguístico multiteórico, desenvolverá a consciência linguística de que as formas ou variantes mais ou menos prestigiadas na sociedade, apesar do preconceito social que é intrínseco, carregam características culturais e identitárias do PB e podem, com uso consciente do interlocutor, fazer parte de uma produção escrita, bem como serem substituídas por expressões de maior prestígio social, mostrando sua competência comunicativa e adequação linguística, frutos de uma educação e formação linguística. Nesse caso, a escola é o agente principal para essa orientação.

Acreditamos que um dos caminhos possíveis para o início do ensino de gramática na perspectiva dos três eixos é a análise da variação da CV na 1PP no PB, por ser um fenômeno que ocorre na oralidade e na escrita, não só restrito a pessoas com baixo nível de letramento, mas também passível de realização por pessoas com maior nível de escolarização e com essa característica no vernáculo, ou ainda, diante da possibilidade de variação entre gêneros discursivos conscientemente utilizados. As estruturas [pronome] + [verbo com morfema flexional *-mos*] e [pronome] + [verbo sem o morfema flexional *-mos*] podem ser levadas à sala

de aula e analisadas, com o apoio da Sociolinguística educacional, tanto no aspecto linguístico, em relação à gramaticalidade e às noções semânticas, quanto na avaliação social dessas formas, remetendo a uma adequação linguística no eixo da monitoração estilística, pois, como notamos por Marcuschi (2010 [2002]) e por Bawarshi e Reiff (2013), a estrutura linguística utilizada no gênero é condicionada a essa realidade comunicativa. No intuito de alicerçarmos o que estamos chamando de variação de CV na 1PP, ilustramos a seguir o fenômeno com alguns dados gerados na produção escrita de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, já colaboradores desta pesquisa:

- (1) Nós ficamos lá esperando o táxi [...] (Inf.: 9H2)
- (2) Nós estava lá [...] (Inf.: 3M1)
- (3) A gente estudou juntas [...] (Inf.: 2M1)
- (4) A gente comemos em restaurante [...] (Inf.: 9M1)

Assim, temos a seguinte estrutura:

Em (1), temos a variante *nós* com a concordância verbal padrão:

([pronome] + [verbo com + morfema flexional -mos])  
*Nós + fica + mos*

Em (2), temos a variante *nós* sem concordância verbal padrão:

([pronome] + [verbo sem o morfema flexional -mos])  
*Nós + estava + Ø*

Em (3), temos a variante *a gente* com a concordância verbal padrão:

([pronome] + [verbo sem morfema flexional -mos])  
*A gente + estudou + Ø*

Em (4), temos a variante *a gente* sem concordância verbal padrão:

([pronome] + [verbo com morfema flexional -mos])  
*A gente + come + mos*

Tanto em (1) quanto em (3), percebemos formas prescritas e prestigiadas de concordância. A presença da desinência número-pessoal -mos é requerida com a variante *nós*;

já o morfema zero (Ø) é requerida com a variante *a gente*. Essa estrutura é aquela reconhecida como canônica, conforme notamos em Bechara, que:

- a) para o caso de concordância com o *nós*, afirma: “1.<sup>a</sup> pessoa do plural: a desinência é **sempre** -mos: canta-mos, vende-mos, parti-mos” (BECHARA, 2009 [1999<sup>22</sup>], p. 236, grifo nosso);
- b) para o caso de concordância com o *a gente*, afirma:

O substantivo *gente*, precedido do artigo *a* e **em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala**, ou a esta sozinha, **passa a pronome** e se emprega **fora da linguagem cerimoniosa**. Em ambos os casos **o verbo fica na 3.<sup>a</sup> pessoa do singular**: “É verdade que *a gente*, às vezes, *tem* cá as suas birras” [AH.4, II,158] (BECHARA, 2009 [1999], p. 166, grifos nossos).

Diante disso, notamos que, em *a*, a exclusividade estrutural imposta para a concordância verbal da 1PP, isto é, o uso do -mos, é evidente. Em contrapartida, em *b*, a concordância com o morfema zero é requerida. De fato, *nós* e *a gente* são tratados de maneiras distintas por Bechara (2009 [1999]) – este como pronome de tratamento, aquele como pronome pessoal –, mas identificamos que ambas as formas têm o mesmo referente, o “*eu* mais outra ou outras pessoas” (BECHARA, 2009 [1999], p. 166, grifo do autor). Acreditamos, por isso, em condição de hipótese, que essa noção semântica de *eu* + *outros* é que mantém ainda hoje o registro de conjugação variável -mos e Ø para as variantes em discussão: se na noção semântico-estrutural o *nós* é com -mos, *a gente* pode também ser com -mos; ou, pelo caminho inverso, se *a gente* é sem -mos, o *nós* pode também ser sem -mos.

Nessa mesma direção, Lopes (2003), em trabalho fruto de sua tese de doutoramento, apresentou um percurso histórico das variantes *nós* e *a gente* no PB, apontando as relações sintático-semânticas que *a gente* conotava enquanto forma inovadora, caracterizando o processo de gramaticalização que essa estrutura sofreu, bem como sua inserção no paradigma pronominal do PB. Em síntese, o substantivo *gente* assumiu o caráter genérico *a gente* > *as pessoas*, assumindo a forma de indeterminação do sujeito;

[e]ntretanto, não se pode, no atual estágio evolutivo, considerar *a gente* como pronome indefinido, mas sim como pronome pessoal, uma vez que, como aponta Nascentes (1953:170), nas classes incultas no Brasil, o verbo deixa de estabelecer a concordância formal para fazer concordância semântica com a primeira pessoa do plural, pois “a pessoa que está falando tem em mente a sua

<sup>22</sup> A edição que estamos utilizando é a 37<sup>a</sup>, de 1999, ampliada e reformulada, desse modo, com bastantes diferenças da edição de 1961, publicada da 1<sup>a</sup> até a 36<sup>a</sup> edição. Por questões historiográficas, adotamos o ano de 1999 como marco temporal da obra consultada.

peessoa e as mais, com ela associadas”: “*a gente vamos hoje*”; “*a gente tínhamos de voltar*”<sup>23</sup> (LOPES, 2003, p. 11, grifos da autor).

Assim como visto em *b*, identificamos, com base na visão de Nascentes (cf. LOPES, 2003), que há uma estigmatização envolvendo tanto a entrada da forma inovadora no quadro pronominal quanto os usos do morfema *-mos* com essa variante. A despeito disso, percebemos que, a partir desse reconhecimento semântico, o usuário da língua pode articular estruturas que regularizam o uso da 1PP. De posse dessa noção, temos aqui fundamentado um fenômeno linguístico acontecendo nas práticas languageiras do português.

Na gramática de Bechara (2009 [1999]), essa observação acerca da concordância da variante *a gente* com a desinência número-pessoal também é citada e observada. Vejamos, portanto, a abordagem específica acerca da concordância da palavra com o sentido:

Quando o sujeito simples é constituído de nome ou pronome que se aplica a uma coleção ou grupo, **pode** o verbo ir ao plural. A língua moderna impõe apenas a condição estética, uma vez que soa geralmente desagradável ao ouvido construção do tipo: **O povo trabalham** ou **A gente vamos** (BECHARA, 2009 [1999], p. 555, grifos nossos).

Nota-se que, diferentemente da abominação que se constrói, há ressalvas acerca desse uso mais saliente nessa gramática tradicional do século XX. A noção semântica do termo toma lugar, e notamos uma descrição de uso, reforçando a ideia de concordância semântica, apontada por Nascentes. A partir disso, um estudante de PB, tendo consciência do aparato sociocognitivo que emerge na gramática da língua, poderá comparar estruturas de concordância e de conjugação cujo referente seja o mesmo. Essa noção se encaminha para o conceito de variação linguística, isto é, “o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado” (COELHO *et al*, 2018, p. 16).

De posse desse arcabouço da variável pronominal da 1PP e de variável na CV, relações epilinguísticas podem ser provocadas. O labor científico do ensino de gramática e de língua torna-se evidente com a visão refinada do professor sobre os fenômenos linguísticos manifestados no uso. Com essa prática, o paradigma tradicional, apesar de ter seu lugar de prestígio, começa a ser percebido como uma forma de menor realização e passível de confronto com outras normas perceptíveis, exequíveis e produtivas para a fase de letramento escolar.

---

<sup>23</sup> Nesta citação, Lopes (2003) referencia a obra *O linguajar carioca*, de Antenor Nascentes, organizado por Simões/Coleção Rex, em 1953.

## 2.6 CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1PP EM VARIEDADES BRASILEIRAS

Conforme salientamos, olhar para um fenômeno linguístico sob um único canal, sem reflexos de outras teorias, torna-se, por vezes, improdutivo para o ensino. Com os exemplos de um processo de variação e caminhos de mudança epistemologicamente retratados, especialmente na coexistência das formas *nós* e *a gente* em variação no português brasileiro, necessitamos perceber o quanto os aparatos teórico-metodológicos lançados sobre o sistema pronominal são relevantes para a compreensão do fenômeno. Lopes (2003), por exemplo, se valeu de perspectivas estruturalistas (atentando-se aos valores pronominais e ao posicionamento na estrutura oracional), funcionalistas (no que tange às motivações semântico-discursivas/funcionais da gramaticalização do *a gente*) e gerativistas (reconhecendo mudanças internas no sistema da língua devido à gramaticalização) em dados do projeto da Norma Urbana Culta (NURC), sob o aparato teórico-metodológico da Sociolinguística variacionista, com o intuito de compreender essa relação entre as variantes *nós* e *a gente*, além do possível caminho de variação e mudança<sup>24</sup>.

Na pesquisa sociolinguística de Rubio (2012), que aborda o estudo dos padrões de CV em relação à alternância do PB e do PE<sup>25</sup>, no que se refere à 1PP, apresenta resultados da existência dos pronomes *nós* e *a gente* em coocorrência. Abaixo, apresentamos uma tabela retirada de Rubio (2012), a tabela 1, com esses dados apurados:

**Tabela 1** – Concordância verbal de 1PP no PB e no PE, de Rubio (2012)

| PRONOME<br>VARIEDADE | NÓS             |                | A GENTE        |                 |
|----------------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
|                      | 1PP             | 3PS            | 1PP            | 3PS             |
| PB                   | 85,5% (488/570) | 14,5% (82/570) | 6% (98/1603)   | 94% (1505/1603) |
| PE                   | 100% (276/276)  | -              | 24,5% (49/200) | 75,5% (151/200) |

**Fonte:** Rubio (2012, p. 262).

<sup>24</sup> O trabalho de Lopes (2003) é uma importante obra de referência no estudo da inserção da variante inovadora *a gente* no sistema pronominal do português brasileiro. Pela natureza e foco desta dissertação, sinalizamos a relevância do referido trabalho e destacamos o olhar multiteórico exercitado pela pesquisadora. Ao leitor que desejar compreender como o processo se deu, sugerimos a leitura atenta da obra referenciada.

<sup>25</sup> Estamos chamando as variedades estudadas por Rubio (2012) de PB e de PE no aspecto mais generalizador para fins didáticos neste texto, mas elas caracterizam comunidades específicas: a variedade brasileira é proveniente de um corpus constituído por falantes do noroeste do estado de São Paulo, extraído do Banco de Dados de Iboruna; a variedade europeia é proveniente do Corpus de Referência do Português Contemporâneo. Assim, as generalizações aqui apresentadas são estratégicas e não refletem a variedade brasileira em sua completude.

De posse de dois *corpora* de língua portuguesa – um brasileiro e um lusitano –, o pesquisador descreve que a forma inovadora é mais frequente no Brasil. Para a concordância com *nós*, na fala dos informantes do interior paulista, origem do *corpus* brasileiro, há variação nas formas verbais na 1PP e na 3PS; na fala dos informantes do PE, a concordância nas formas verbais de 1PP é categórica. Esse dado evidencia uma predisposição do PB para o uso do paradigma verbal de 1PP com morfema flexional de 3PS.

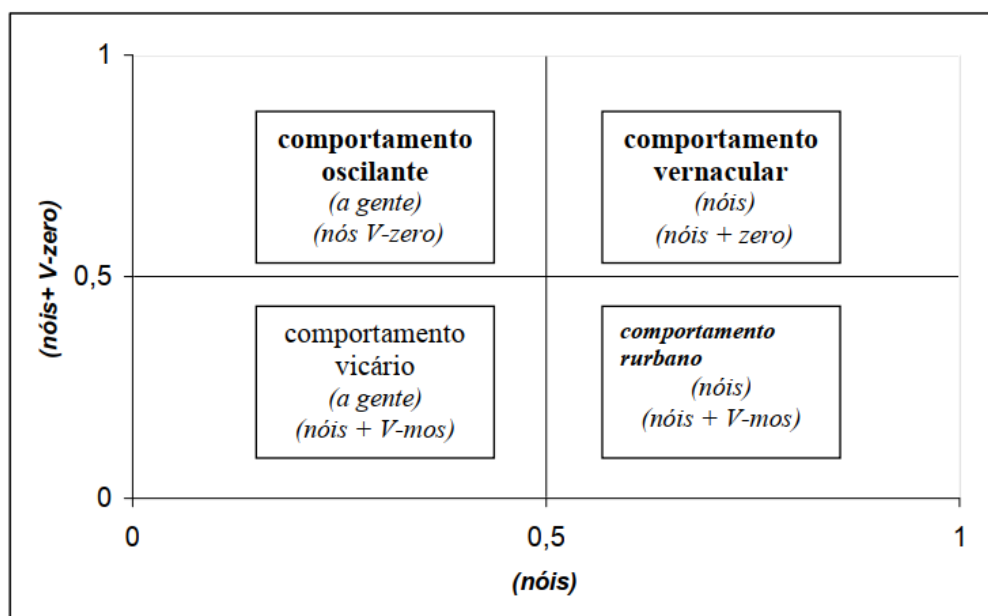
Em relação à concordância com *a gente*, as duas variedades apresentaram variação, sendo a concordância de *a gente* com a 1PP mais frequente na variedade europeia e a concordância do *a gente* com a 3PS mais frequente na variedade brasileira. Notamos, portanto, que, apesar de o ensino de português no Brasil tentar manter uma ideia abstrata do paradigma verbal do PE, a concordância fora da gramática brasileira de prestígio é comparativamente mais produtiva nas terras d’Além-Mar para a variante inovadora. Diante disso, podemos refletir, neste caso, acerca do estigma que a concordância não-padrão de *a gente* com *-mos* recebe e também sobre a evolução do próprio PB diante da adoção da forma verbal de 3PS para esta variante.

Coelho (2006) situa a sua pesquisa sociolinguística em uma comunidade de fala brasileira, na periferia paulistana, no bairro Brasilândia. Esse pesquisador, além de verificar a alternância entre as formas *nós* e *a gente*, verificou a concordância e conjugação verbal da 1PP. Como resultado, as formas verbais em 1PP, com *-mos*, e em 3PS, sem *-mos*, podem ocorrer tanto com o *nós* quanto com o *a gente*. Um dado relevante é a confirmação de que a concordância do *a gente* com *-mos* é de baixíssima produção na comunidade investigada, revelando que, naquele contexto, o falante de PB tem preferido marcar a concordância padrão, ou seja, o uso da forma inovadora com a flexão verbal para a 3PS, isto é, o morfema zero.

O autor apresenta uma figura com representações de quatro comportamentos verbais em relação às variantes pronominais em questão, *nós* e *a gente*, ilustrando seus pesos relativos em função das produções de concordância e suas conjugações. Para melhor compreensão, apesar dos vários estratos sociais feitos nessa pesquisa de Coelho (2006), de acordo com o autor, sinalizamos alguns deles: o comportamento oscilante refere-se a pessoas que são da comunidade, mas assumem papéis sociais fora dela, monitorando-se constantemente; o comportamento vicário refere-se a homens com emprego estável e a professoras de uma creche, com tendência à hipercorreção, distanciando-se da identidade da comunidade pesquisada; o comportamento vernacular refere-se ao uso exagerado do ‘nóis’ com a variante zero, caracterizada por homens, com variedade mais rural; e o comportamento rurbano refere-se ao

perfil de mulheres mais idosas ou de donas de casa, com redes sociais restritas, com contato com seus maridos.

**Figura 5** – Quadro de comportamentos linguísticos para a concordância, de Coelho (2006).



**Fonte:** Coelho (2006, p. 150).

Scherre, Yacovenço e Naro (2018), em especial, demonstram que o *nós* e o *a gente* no PB, na posição de sujeito, atrelados ao fenômeno da CV, têm registros nas seguintes configurações morfossintáticas da desinência número-pessoal: *nós* com/sem *-mos*; *a gente* com/sem *-mos*, cujos usos são percebidos no pretérito e no presente; afirmam, em contrapartida, que existe uma avaliação negativa das formas de marcação de plural do *a gente* com *-mos* – descartado na análise pelo baixo número de ocorrências – e na ausência desse morfema verbal com o variante *nós*, associadas a estigma. Os *corpora* utilizados pelos pesquisadores são das cidades de Vitória, no Espírito Santo, e de Cuiabá, no Mato Grosso, e foram contrastados a fim de alcançar resultados mais generalizantes sobre esse envelope de variação. Em relação à concordância como um fenômeno amplo, os autores afirmam:

[...] a outra variante estigmatizada, *a gente* com *-mos*, com sujeito expreso, ainda não foi encontrada na amostra da Baixada Cuiabana e é da ordem de 1% na amostra de Vitória. Assim, a grande generalização é: faça mais concordância, seja ela plural, por meio do morfema verbal expreso associado ao sujeito *nós*; seja ela singular, por meio de morfema verbal zero associado ao sujeito *a gente* (SCHERRE, YACOVENÇO, NARO, 2018, p. 18).



Apesar dessas conclusões mais amplas sobre os usos da concordância, a pesquisa demonstra que o uso do *nós* com *-mos* é majoritário, principalmente em relação ao tempo pretérito perfeito. Para esse tempo, o *a gente* sem *-mos* foi amplamente acionado, mas sem preferência dos informantes nesse tempo, exceto na aplicação de concordância dessa forma em detrimento do não uso sem concordância da forma canônica sem *-mos*. O *nós* sem *-mos*, embora sofra desprestígio, tem sido utilizado nas condições de tempo pretérito imperfeito e de tempo presente, principalmente redução de proparoxítonas no imperfeito, por ser um fenômeno que esteja condicionando ao ajuste verbal, ou reduções, do ponto de vista fonológico. Diante desses registros, os pesquisadores evidenciaram o uso da marcação da concordância padrão, mas reiteraram que, a despeito do estigma no tratamento de variáveis com concordância não-padrão, influenciado pela cultura escolar, são fortes os indícios do uso do *nós* sem *-mos* na sociedade, mas em uma linha tênue entre o reconhecimento da variação e o preconceito linguístico.

Para notação acerca dessa avaliação social, Freitas e Carvalho (2020) apresentam dados de uma pesquisa de avaliação linguística, realizada com estudantes de graduação do curso de Letras, na Universidade Federal do Ceará. Como resultados, as autoras apontam que as formas *nós* e *a gente*, com suas respectivas concordâncias canônicas, são utilizadas e tratadas como mais formal, no caso da primeira, e mais informal, no caso da segunda, mas também uma terceira parcela equipara as duas formas como equivalentes nesse grau de formalidade. Essas autoras também apresentam um resultado de que, na escrita, há um problema de restrição em relação ao uso da variante inovadora, mesmo se com concordância padrão.

Santos (2013), em sua tese de doutoramento, analisou o comportamento variável da concordância verbal de 1PP em textos escritos. A autora se valeu de dois *corpora* para o estudo: um *corpus* coletado em 2010 para a sua dissertação, com dados de fala, e o outro *corpus* constituído para a referida tese, com dados de escrita. Para a produção dos textos, a pesquisa utilizou três tipos de produção que variavam em sua formalidade, indo do menos formal, passando pelo semiformal e chegando ao formal, sendo, portanto, respectivamente, uma carta pessoal, um texto narrativo e um texto dissertativo. Como um dos seus resultados, Santos apontou que as principais variáveis que influenciaram significativamente a concordância foram a escolaridade, a distância entre o sujeito e o verbo, a natureza do sujeito, o paralelismo formal, nessa ordem.

Por ser relevante para os nossos objetivos, especificamente o dado que trata da relevância da escolaridade no uso da concordância padrão em textos mais monitorados (cf. seção 1.3), mostramos na tabela 2, a seguir, uma consolidação dos dados estatísticos de Santos

(2013), com a concordância sendo favorecida conforme o tempo de escolarização do informante e com oscilação diante da requisição formal dos textos produzidos. Ratificamos que, nesse trabalho, a autora considera como texto informal uma carta pessoal (com objetivo de relatar as práticas cotidianas), como texto semiformal um texto narrativo (com a intenção de colher relato sobre um dia especial) e como texto formal um texto dissertativo (com o intuito de coletar a opinião dos colaboradores).

Se observarmos e compararmos os resultados de aplicação da concordância entre as etapas de ensino, notaremos que a escolarização pode favorecer a aplicação da concordância padrão, ainda que em textos que transitem no contínuo de formalidade. Por outro lado, ao enfocar informantes do fim do EF, verificamos que a concordância entre o texto informal e os outros sofre uma queda considerável<sup>26</sup>.

**Tabela 2** – Cruzamento entre variáveis escolaridade e grau de formalidade, de Santos (2013)

| Escolaridade/Grau de formalidade | Variável dependente | Texto informal | Texto semiformal | Texto formal |
|----------------------------------|---------------------|----------------|------------------|--------------|
| Início do EF                     | [+conc]             | 21%            | 48%              | 37%          |
|                                  | [-conc]             | 79%            | 52%              | 63%          |
| Fim do EF                        | [+conc]             | 100%           | 59%              | 67%          |
|                                  | [-conc]             | 0%             | 41%              | 33%          |

**Fonte:** Santos (2013, p. 106-107).

Por fim, o trabalho de Pedreira (2017), apesar de não focalizar a 1PP, apresenta uma investigação sobre a concordância verbal em 3PP, cujo *corpus* de análise foi constituído de 31 textos produzidos por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e estudantes do 3º ano do Ensino Médio de escolas de Juazeiro, na Bahia, mesma cidade em que foi desenvolvida esta pesquisa. Pedreira (2017) faz sua análise e intervenção pedagógica a partir da produção de dois

<sup>26</sup> Esse dado nos faz pensar em outros fatores que podem prejudicar a aplicação de usos socialmente prestigiados do português brasileiro, como: o tratamento raso de gêneros textuais monitorados, a falta de familiaridade na leitura e escrita de textos mais formais na escola, a pouca reflexão da relação gramática-texto-variação na produção de textos. Não pretendemos abordar essas discussões neste trabalho, mas imprimimos a necessidade de investigação em torno das estratégias de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais e o quanto elas têm interferido na aprendizagem da gramática do português culto pelo estudante.

gêneros com características formais distintas, o relato pessoal e o texto dissertativo-argumentativo. Como resultado, o pesquisador afirma que os estudantes com menos tempo de escolarização manifestaram desvios de concordância, principalmente no gênero formal. Quantos aos condicionamentos linguísticos, assim como verificado em outras pesquisas sociolinguísticas, a menor saliência fônica, a ordem sintática verbo-sujeito e o distanciamento entre o sujeito e o verbo foram favorecedores da não concordância.

Em relação às atividades de intervenção, Pedreira (2017) sugere uma sequência de atividades subdivida em oito momentos: o primeiro é para a produção dos textos diagnósticos, que balizariam as aulas subsequentes; o segundo é para a realização de leitura dos textos originais produzidos pelos estudantes e análise dos conceitos gramaticais; o terceiro é para apresentação do conceito de variação e de possibilidades de adequação linguística ao gênero; o quarto é para a identificação dos desvios nos textos; o quinto é para a revisão dos textos; o sexto é para a criação de regras linguísticas intuitivas que condicionaram a aplicação da concordância; o sétimo é para a identificação das regras em gêneros da esfera jornalística; o oitavo é para a avaliação acerca do conteúdo estudado.

Para todos esses trabalhos, no que se refere à CV de 1PP, percebemos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que se revelaram importantes no favorecimento da variação. Na prática de sala de aula, o reconhecimento dessas estruturas e dos ambientes em que elas ocorrem podem ser verificados e cientificamente tratados, inclusive para apoio na condução do estudante às formas linguísticas socialmente prestigiadas. Diante dos parâmetros teóricos apresentados, passamos, então, para o processo metodológico que sustentou esta pesquisa.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta capítulo trata de todo o processo de feitura deste trabalho, alinhando o referencial teórico aos objetivos de construção da proposta didática que está disposta no capítulo 5. A seguir, apresentamos três seções: na primeira, intitulada de *Tipo, natureza e abordagem da pesquisa*, situamos este trabalho qualitativo na linha da Sociolinguística educacional, portanto, de natureza aplicada; na segunda, intitulada de *Processos metodológicos da pesquisa*, descrevemos as alterações que se fizeram necessárias durante o processo de realização deste produto, a descrição dos locais de pesquisas, as normatizações a que o projeto de pesquisa inicial foi submetido e a estratificação dos colaboradores para a análise variacionista; na terceira, intitulada de *Etapas de trabalho para a elaboração da proposta preliminar*, elencamos as etapas de trabalho que foram pensadas e as que foram executadas. Este capítulo é, sobretudo, o caminho que delineou e estreitou ações e análises aqui dispostas.

#### 3.1 TIPO, NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Em relação aos aspectos teórico-metodológicos, este trabalho é uma pesquisa sociolinguística com foco educacional. Devido a isso, utilizamos aspectos metodológicos quantitativos e qualitativos. De caráter quantitativo, nos referimos à contagem de ocorrências dos fenômenos de CV em 1PP. Já em relação ao caráter qualitativo, propomos uma análise das condições extralinguísticas que interferiram no fenômeno e da condição de ensino e aprendizagem de língua e de gramática na sala de aula diante da variação. Na forte interface com o ensino, entendemos que este trabalho é de natureza aplicada, uma vez que atuamos sobre uma condição prática da abordagem da gramática em sala de aula, principalmente pelo viés da Sociolinguística educacional, com a discussão norteada pelo paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]; 2008).

Como método e linha estrutural didático-pedagógica deste trabalho, utilizamos a pesquisa-ação, já que objetivamos mudanças positivas no contexto investigado, especialmente no que tange à construção de um conhecimento útil para a coletividade colaboradora (THIOLLENT, 1985; PAIVA, 2019). O produto final deste trabalho foi a construção de uma sequência de atividades que buscou a reflexão sobre a língua em suas variedades de prestígio e desprestigiadas, as quais pudessem ser gramaticalmente percebidas e socialmente respeitadas, principalmente pela consciência de variação inerente ao próprio usuário.

Esse aparato metodológico vai ao encontro do que orienta Faraco em relação ao despertar da consciência da variação linguística nos estudantes:

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas (FARACO, 2015, p. 27).

Desse modo, a construção de estratégias pedagógicas para que o estudante consiga identificar e utilizar o seu vernáculo, a gramática do PB e as variáveis sintáticas nos contextos de interação verbal se relaciona ao método escolhido.

Labov (2008 [1972]) e Silva (2017 [2004]) foram utilizados para o entendimento das relações sociais a partir do estudo dos problemas empíricos da Teoria da Variação e Mudança Linguística em relação ao envelope de variação determinado.

A abordagem dialética marxista também envolveu o perfil das discussões e da análise qualitativa do *corpus*. Nessa abordagem, não há um só fator que influencia o objeto – no nosso caso, a *língua* –, mas a sua totalidade (PAULO NETTO, 2011). A proposta deste trabalho não foi e não é de estabelecer direções mecanicistas para a produção de um único e verdadeiro método de ensino, mas sim provocar reflexões pedagógicas para a contribuição na formação de um indivíduo também reflexivo em relação a sua própria língua(gem), cuja excelência esteja vinculada à prática social e à história dos usuários. O que se espera é a construção de uma interculturalidade a partir das variantes da 1PP no ensino de gramática, considerando a tradição, a variação e a mudança linguística.

Os métodos e epistemologias da ciência são questionáveis. O tratamento dado às teorias linguísticas, como a GT e a Sociolinguística, não é uma tentativa de torná-las absolutas, mas envolvê-las na criticidade que lhes cabe. A despeito disso, os posicionamentos que precedem cada nova reflexão não são anulados, mas reavaliados; afinal, serviram de base para a construção de um pensamento e encaminhamento epistemológico e metodológico, apontando por onde seguir (ou não seguir).

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame nacional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e o seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (PAULO NETTO, 2011, p. 18, grifos do autor).

Para essa abordagem, como sugere a metáfora de Heráclito de que uma pessoa nunca se banha duas vezes nas mesmas águas do mesmo rio, utilizamos a categoria dialética de *movimento*, que compreende a constante mudança na realidade (DEMO, 1995; ARNONI *et al*, 2007). Neste caso, com foco na linguagem, entendemos essa dinamicidade na língua, nas relações sociais e no ensino reflexivo de gramática frente à evolução natural que lhe é inerente. Para tanto, a partir do ensino de gramática em três eixos, que é o cerne teórico-metodológico deste trabalho, nos valem da perspectiva multiteórica, com a Gramática Tradicional, com o Estruturalismo, com o Gerativismo, com o Funcionalismo e com a Sociolinguística, para dar conta de reflexões linguísticas no que tange à CV de 1PP.

No caso do PB, de acordo com a concepção de língua defendida, há uma relação social e de classes que influencia o ensino da CV em sala de aula. Apesar dessa realidade inegável, é necessário ratificar que o ensino de gramática na escola deve se encaminhar também para a sistematização e legitimação das variedades reconhecidas, de maior ou de menor monitoramento estilístico, com objetivo principal de combate ao preconceito (socio)linguístico. Nesses moldes, objetivamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa do tipo quanti-qualitativa, de natureza aplicada, sob uma abordagem dialética, com método de pesquisa-ação, ancorado numa perspectiva multiteórica.

## 3.2 PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 3.2.1 Alterações provocadas pela COVID-19

Este trabalho sofreu algumas alterações no processo de seleção do local de pesquisa e em relação à seleção dos informantes. Sobre o local de pesquisa, pensamos inicialmente em construir um *corpus* vinculado a uma escola estadual, em Juazeiro, na Bahia. Nesse caso, somente os estudantes da zona rural dessa instituição, discentes do Ensino Médio, fariam parte do grupo de colaboradores. No entanto, em virtude da manutenção da pandemia da COVID-19, provocada pelo novo coronavírus, nos vimos obrigados a também pedir a colaboração de estudantes, dessa mesma instituição, moradores da zona urbana.

Essa necessidade se deu em virtude do afastamento dos estudantes da rede estadual da Bahia durante o ano de 2020 e início de 2021. Além disso, em meados de 2021, as aulas retornaram remotamente, mas com baixa frequência dos estudantes, fato que nos preocupou em relação a todo o desenvolvimento de uma pesquisa aplicada, com método de pesquisa-ação.

Apesar disso, mantivemos o contato remotamente com os estudantes, durante as aulas de língua portuguesa, conforme previamente acordado. Assim, diante das incertezas provocadas pela pandemia, decidimos ampliar nossa variável de escolaridade, antes Ensino Médio, agora Ensino Fundamental e Médio, e também o local de residência dos estudantes, antes zona rural, agora zona rural e urbana<sup>27</sup>.

Não bastasse essa problemática, fomos avisados pela gestão da escola selecionada para a pesquisa e pelo gerente do Núcleo Territorial de Educação acerca da municipalização da instituição, que poderia ocorrer imediatamente. Esse fato implicaria em uma nova postura legal para o desenvolvimento da pesquisa e uma alteração de vínculo, tanto da instituição, em relação à anuência e aos professores que colaboraram com a coleta de dados em suas turmas, quanto dos estudantes que já estavam no processo de geração desses dados.

No que se refere ao nosso plano de trabalho, prevíamos um *corpus* construído com a colaboração de 40 informantes atuantes em todas as etapas do processo de coleta, que eram, respectivamente, estas quatro: aplicação de questionário *survey* para obtenção de dados socioculturais (apêndice A) (PAIVA, 2019); execução de um teste de diagnóstico de produção escrita de uma carta pessoal e de uma carta de solicitação para quantificação dos dados (apêndice B); realização de entrevistas sociolinguísticas com os informantes estratificados para coleta do vernáculo (apêndice C) (TARALLO, 2002 [1986]; SILVA, 2017 [2004], LABOV, 2008 [1972]); aplicação de um teste de crença (apêndice D) e atitude (apêndice E) para percepção sociolinguística (CYRANKA, 2007).

Além do processo metodológico, tínhamos também a pretensão de uma intervenção com o uso do *corpus* outrora planejado. Porém, o número de estudantes que “vinham às aulas” foi reduzindo, a rotatividade nas aulas *on-line* foi aumentando, e esta pesquisa teve de se adequar à nova realidade emergente. Dadas as circunstâncias, reconstruímos nosso plano de trabalho, mantendo a análise dos dados atinentes ao questionário *survey* (Apêndice A) e à interpretação da produção escrita diagnóstica (Apêndice B), todos aplicados virtualmente.

Mesmo diante da condição imediata de municipalização, das condições de ensino adversas, da evasão escolar e da não paridade no processo de coleta dos instrumentos, mantivemos o plano de construção de uma proposta didática de intervenção, mas sem a

---

<sup>27</sup> Vale ratificar que estamos dando foco à escolaridade, ou seja, EF e EM, embora saibamos que a condição zona urbana vs. zona rural está colocada e que pode enviesar os dados de condicionamento da variável estudada. Se observarmos os objetivos e as nossas hipóteses (seções 1.3 e 1.4), notaremos que o foco é exclusivamente na etapa de ensino. Em trabalhos futuros, poderemos contrastar os dados com a atenção voltada à espacialidade, comparando-os, inclusive, com os resultados desta pesquisa, mas, por ora, acreditamos que seja suficiente para o leitor deste trabalho essas ponderações e advertências.

aplicação plena devido a esses fatores citados, fato que não invalida a replicação desse instrumento de ensino, bem como seus ajustes às realidades que vierem a ser atendidas.

### **3.2.2 Localização espacial da escola pesquisada**

O colégio estadual que selecionamos está situado no município de Juazeiro, no norte baiano. A cidade está à margem direita do fluxo do Rio São Francisco, que é mais carinhosamente chamado de Velho Chico. De acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), ocupando uma faixa territorial de 6.721,237 km<sup>2</sup>, a cidade possuía quase 198 mil habitantes, mas já está com a estimativa atual em 219.544 habitantes<sup>28</sup>.

Acerca da instituição, omitiremos o nome e algumas características específicas dela, tendo em vista o sigilo necessário, previamente acordado com todos os colaboradores. Apesar disso, é necessário estabelecer uma diferença entre os dois espaços pesquisados, embora pertencentes à mesma escola. Para identificação nesta pesquisa, nomearemos o prédio situado na área urbana de Juazeiro como “escola da zona urbana” (doravante EZU) e o prédio situado na área rural de Juazeiro como “escola da zona rural” (doravante EZR). Mais uma vez, salientamos que a espacialidade está sendo descrita, mas os dados apresentados devem ser lidos visando à escolaridade, ou seja, Ensino Fundamental vs. Ensino Médio.

Na EZU, em prédio cedido por uma instituição filantrópica, funcionam apenas turmas do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, em dois turnos, matutino e vespertino, formadas por estudantes que residem no centro da cidade, a cerca de 5km de distância, e por estudantes que residem em áreas mais distantes, como a saída da cidade, a cerca de 10km de distância do centro comercial. A EZU também acolhe pessoas com múltiplas deficiências e pessoas em processo de ressocialização. Essa escola, nesse polo, atende, atualmente, 523 estudantes.

Na EZR, localizada a 30km do centro de Juazeiro, funciona em prédio cedido pelo município ao estado da Bahia, no horário noturno, apenas para turmas do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, formada por estudantes que moram na zona rural. Em relação a esses estudantes, alguns moram na vila da escola, outros moram em locais mais isolados – “na roça”, como dizem

---

<sup>28</sup> Informação publicada no Diário Oficial da União, de 27 de agosto de 2021, e também pode ser consultada no site do IBGE, neste link: [https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2021/estimativa\\_dou\\_2021.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf). Acesso em: 15 set. 2021.



–, cerca de mais 19km de distância da escola. A EZR também acolhe pessoas com múltiplas deficiências. Essa escola, nesse polo, atende, atualmente, 238 estudantes.

### **3.2.3 Procedimentos éticos para a pesquisa com seres humanos**

Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa com estudantes pertencentes a uma EZU e a uma EZR, conforme mencionamos, todos vinculados a uma mesma escola pública na cidade de Juazeiro, na Bahia. Embora fosse uma instituição à qual o pesquisador tivesse acesso, por ser também o seu local de trabalho, fez-se necessário o trâmite legal para proteção e sigilo dos colaboradores envolvidos. Nesse caso, precisamos do termo de anuência da instituição, dos termos de consentimento livre e esclarecido dos estudantes e/ou seus responsáveis, para que pudessemos realizar a coleta dos dados, e atendemos a essa necessidade.

Pela condição pandêmica, o trâmite de submissão e autorização ética para a realização da pesquisa também sofreu alterações, assim como o processo de coleta e seus instrumentos. Seguimos rigorosamente as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 196/1996 e Res. CNS Nº 466/2012, além das orientações expedidas no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, Brasília, 24 de fevereiro de 2021. Para tanto, apresentamos imagens do parecer consubstanciado, com a aprovação ética para desenvolvimento da pesquisa (Anexo A<sup>29</sup>).

### **3.2.4 Seleção dos colaboradores**

O critério para a seleção dos estudantes colaboradores foi pensado, prioritariamente, em consideração ao início e ao fim de uma etapa de aprendizagem. Apesar das alterações, essa escolha se manteve, porém distribuída nos grupos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. A justificativa para a seleção destes grupos é a de que há uma gradação em relação ao tratamento da variação e da gramática em cada etapa de ensino, e que, na última etapa, no 3º ano, o estudante pode ter estabelecido uma consciência sociolinguística madura para escolher estilisticamente entre os usos das variedades cultas ou não na sua produção discursiva.

---

<sup>29</sup> Este trabalho foi submetido à apreciação com o seguinte título provisório: *Paradigma pronominal da primeira pessoa do plural: uma proposta de ensino da concordância verbal em três eixos*. Com o avanço da pesquisa e as delimitações necessárias, por melhor representar este objeto, decidimos utilizar o título que agora o representa.

Utilizamos o aporte teórico de Bortoni-Ricardo (2009 [2004], 2008), Labov (2008 [1972]), Silva (2017 [2004]) e Tarallo (2002 [1986]) como base para a estratificação e para a formação de células para a análise variacionista. Ressaltamos que optamos por trabalhar com células ortogonais nos moldes labovianos, devido ao caráter aplicado e pelas restrições metodológicas já salientadas na seção 3.2.1<sup>30</sup>.

Desse modo, o nosso grupo de informantes colaboradores está representado na tabela 3, a seguir:

**Tabela 3** – Estratificação dos informantes

| Escola                              | <i>Etapa de ensino</i> | <i>Série/Ano</i> | <i>Gênero</i> | <i>Valores absolutos</i> |
|-------------------------------------|------------------------|------------------|---------------|--------------------------|
| EZU                                 | Ensino Fundamental     | 8º ano           | Masculino     | 4                        |
|                                     |                        |                  | Feminino      | 4                        |
|                                     |                        | 9º ano           | Masculino     | 4                        |
|                                     |                        |                  | Feminino      | 4                        |
| EZR                                 | Ensino Médio           | 2º ano           | Masculino     | 4                        |
|                                     |                        |                  | Feminino      | 4                        |
|                                     |                        | 3º ano           | Masculino     | 4                        |
|                                     |                        |                  | Feminino      | 4                        |
| Total de informantes colaboradores: |                        |                  |               | 32                       |

**Fonte e tabulação:** O autor (2021)

Quando nos referimos a estudantes do Ensino Fundamental, estamos situando imediatamente a EZU. Ademais, os estudantes dessa etapa de ensino que estão colaborando com este trabalho são aqueles que estão cursando o 8º e o 9º ano. Quando nos referimos a estudantes do Ensino Médio, estamos situando a EZR. Nesse caso, os estudantes dessa etapa são os que estão matriculados no 2º e no 3º ano. Excluimos os estudantes do 7º ano porque os professores não se sentiram à vontade para participar da pesquisa. Descartamos também as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da EZU e as turmas do 1º ano do Ensino Médio por

<sup>30</sup> Esses adverbos também interferiram na seleção dos informantes, pois antes se previa um trabalho com controle dos seguintes fatores extralinguísticos: *gênero*, *tempo de escolarização* e *tempo de residência na zona rural*. Em virtude da necessidade emergente de ajustes para a construção do *corpus* e execução deste trabalho, controlamos a *etapa de ensino*, a *série* e o *gênero*, conforme tabela 3.

não existirem matrículas até o início da coleta de dados, problema também gerado por consequência da pandemia.

No total, tivemos 162 consentimentos de estudantes/responsáveis. Entretanto, esses números foram reduzidos já na etapa de preenchimento do questionário *survey* e, posteriormente, na etapa de produção diagnóstica das cartas. As etapas anteriormente propostas de crença e atitude foram realizadas, porém não estão em condição combinatória com os mesmos estudantes que responderam ao *survey* e que também produziram os textos, e, por isso, não integram esta dissertação.

### 3.3 ETAPAS DE TRABALHO PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PRELIMINAR

Para efeitos didáticos, nosso trabalho foi realizado nas etapas sumarizadas no quadro 1, considerando desde o contato com a diretoria da instituição até a construção da proposta didática:

**Quadro 1** – Etapas do trabalho

| ATIVIDADES                                                          | 2021 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 2022 |   |   |
|---------------------------------------------------------------------|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------|---|---|
|                                                                     | J    | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D | J    | F | M |
| <b>1ª etapa – Autorização e reconhecimento</b>                      |      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Autorização da escola                                               |      |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Apreciação pelo comitê de ética                                     |      |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Seleção de informantes                                              |      |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Aplicação do questionário <i>survey</i>                             |      |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| <b>2ª etapa – Diagnóstico</b>                                       |      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Teste diagnóstico escrito – carta pessoal                           |      |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Teste diagnóstico escrito – carta de solicitação                    |      |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |      |   |   |
| <b>3ª etapa – Testes sociolinguísticos (dados não selecionados)</b> |      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Teste de crença e atitude                                           |      |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |      |   |   |
| <b>4ª etapa – Esboço da proposta didática</b>                       |      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Construção do aporte conceitual e sumarização                       |      |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Primeira versão – construção da proposta de teste                   |      |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Aplicação da primeira versão                                        |      |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Didatização de questões da primeira versão                          |      |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |      |   |   |
| Segunda versão revisitada                                           |      |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |      |   |   |
| <b>5ª etapa – Tratamento dos dados dos testes diagnósticos</b>      |      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Análise preliminar dos dados                                        |      |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |      |   |   |
| <b>6ª etapa – Proposta didática</b>                                 |      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |      |   |   |
| Terceira versão – produto em finalização                            |      |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X | X |      |   |   |
| Quarta versão – produto definitivo                                  |      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |      | X | X |

Fonte: O autor (2022)

Na primeira etapa, desenvolvemos os procedimentos legais para a autorização da pesquisa, com o recolhimento do termo de anuência e trâmite ético exigido. Após isso,

repensamos a seleção dos informantes em virtude das condições do período, conforme relatamos. Em seguida, fizemos a aplicação do questionário *survey* para saber quais as características sociais dos estudantes, na intenção de vincular as variedades linguísticas aos contextos e comunidades em que o estudante está inserido. Essa etapa, portanto, foi mais operacional.

Na segunda etapa, propusemos a elaboração das cartas para o teste de diagnóstico escrito. Nesse momento, alguns estudantes se recusaram a produzir por afirmarem desconhecer os gêneros carta pessoal e carta de solicitação – pelas nomenclaturas e explicações abstratas. Como já tínhamos alguma experiência acerca desse não nivelamento em torno dos currículos e consideramos o distanciamento do letramento escolar dos estudantes pela condição pandêmica, nos antecipamos e, durante a apresentação da proposta, revisamos e apresentamos brevemente aos colaboradores os gêneros requeridos, assim como seus objetivos. Além disso, alguns professores também ministraram algumas aulas que envolviam o tratamento desses gêneros, fato que ajudou na produção de alguns textos.

De fato, confirmamos que estudantes já dispunham de algum conhecimento prévio acerca do gênero textual *carta*, inclusive conscientes de ele como um macrogênero e dos subgêneros que lhe são atribuídos (carta ao leitor, carta de pessoal, carta de solicitação etc.) (BEZERRA, 2010 [2002]). Quando apresentamos exemplares de textos com natureza semelhante às aquelas que estávamos propondo para investigação dos usos linguísticos, registramos o que Marcuschi (2010 [2002]) afirma acerca da inserção dos gêneros textuais nas práticas sociais, portanto, já servindo de base, portanto, para o letramento escolar.

Importante reforçar que, na etapa diagnóstica, o objetivo era justamente o de recolher impressões acerca do letramento escolar e dos usos linguístico-gramaticais, para que, a partir de então, intervíssemos no ensino de português, envolvendo reflexões gramaticais que ali fossem requeridas. No entanto, nos detemos a esse recolhimento preliminar e construímos a proposta didática para aplicação futura.

Na terceira etapa, fizemos mais alguns encontros para recolhimento das impressões acerca das crenças e atitudes em relação ao português, às variedades e aos usos das marcas de concordância, mas tivemos baixa participação, fato que nos obrigou a suspender a análise para este momento da pesquisa.

Na quarta etapa, a construção do aporte conceitual e a sumarização das fases da proposta foram relevantes. Entender os conceitos que cercam a Sociolinguística educacional e a relação ampla com a Sociolinguística variacionista possibilitou a construção de uma sequência de

atividades que serviram como andaimes para a reflexão sociolinguística e gramatical. A retomada dos conceitos e interfaces que o ensino de língua admite, principalmente na relação com as ciências humanas, além da própria área da Linguagem, culminou na elaboração de questões (socio)linguísticas mais claramente conectadas com o contexto.

De posse dessa sumarização, preparamos a primeira versão da proposta e, então, submetemos à apreciação de alguns estudantes, para que sinalizassem e percebêssemos possíveis problemas de didatização. Consideramos essa etapa de extrema relevância para a construção de um trabalho de intervenção consistente e verdadeiramente didático. A partir dessas testagens, alguns conhecimentos isolados e sedimentados na academia – acreditamos que sem a plena consciência dos envolvidos – foram evidenciados. Se prosseguirmos sem os ajustes necessários, sem as correções, sem o refinamento do texto e sem uma transposição didática apurada de todo esse aporte científico, o conteúdo se torna, para o estudante da Educação Básica, por vezes, vazio. Vejamos um desses casos:

**Pesquisador:** Alguém tem alguma pergunta específica... pra eu não passar?

**Inf. 8H3:** Só não entendi muito foi o texto que o senhor botou. O textão gigante, eu li lá e num entendi foi quase nada... lá eu num entendi. (risos)

**Pesquisador:** É esse aqui, ó! (risos) Mas você vai entender agora!

Nesse momento (figura 6), na tentativa de explicar, o pesquisador ‘traduzia’, mas brilhantemente o estudante instigava uma nova possibilidade de didatizar, e percebíamos a vagueza de algumas passagens:

**Pesquisador:** O que eu quero dizer com isso? Que a música está em todo lugar... nas esferas sociais... tá na igreja, na política, tá dentro de sua casa...

**Inf. 8H3:** Por que não botô desse jeito, professor?

**Pesquisador:** Como?

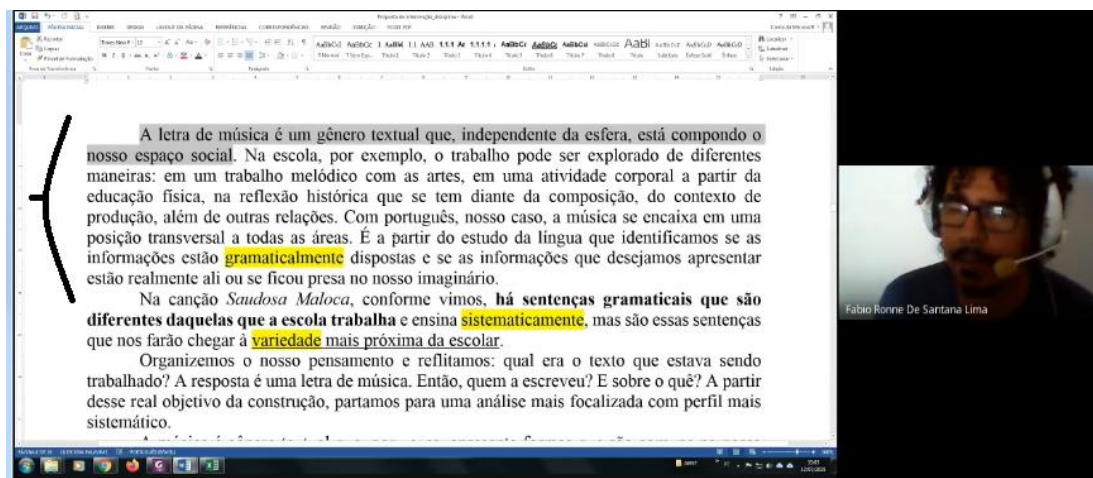
**Inf. 8H3:** Que a música está em todo lugar...!?

**Pesquisador:** Mas não é[está]?

**Inf. 8H3:** Mas é que ficou mais difícil entender.

**Pesquisador:** Aaaah!

**Figura 6** – Sinalização de ajustes na primeira versão



Fonte: O autor (2021)

O trecho ao qual se referiam o estudante e o pesquisador é o primeiro e o segundo parágrafos na figura 6, com ênfase para o recorte “A letra de música é um gênero textual que, independente da esfera, está compondo o nosso espaço social” e para as expressões “gramaticalmente”, “sistematicamente” e “variedade”, sinalizadas no texto da imagem, assim como toda a confusão textual de um trabalho em processo.

Além dessa distância do tratamento conceitual de alguns termos entre a academia e a comunidade escolar, percebemos que um texto acentua esses problemas se não o tratamos sintático, crítico, reflexivo e empaticamente, implicando na ineficiência no processo de ensino-aprendizagem. A clareza que nós, professores e pesquisadores, temos em mente, nem sempre é exposta de maneira satisfatória em uma atividade pedagógica imediatamente construída. Felizmente, para o nosso trabalho, a prática experimental aconteceu e foi pertinente.

Essa discussão que ilustramos acabou sendo tratada de outro modo e muitos outros pontos foram substituídos nas versões posteriores da proposta didática. Explicitamos esse evento e o tornamos relevante com o intuito de salientarmos o caminho percorrido durante a elaboração do produto deste trabalho até a sua versão final, ainda que não tenha sido testado em sua completude. Reconhecemos que nenhuma proposta é um produto acabado, mas entendemos o aperfeiçoamento gradativo e subjetivo que vai se materializando a cada contexto e a cada revisão.

Ainda nesse ínterim, reforçamos que a primeira versão dessa proposta foi apresentada aos colegas professores e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, programa a que este trabalho se vincula, especificamente aos colegas da disciplina Variação,

Mudança e Ensino, da turma de 2021.1. Na oportunidade, esses professores-pesquisadores e a professora regente da disciplina puderam sugerir melhorias e sinalizaram pontos a serem discutidos<sup>31</sup>. Por fim, com a apropriação das sugestões, chegamos a uma segunda versão desse instrumento de ensino, mais refinada. Ainda assim, por a julgarmos não suficiente, revisamos os elos entre a teoria e a prática, estabelecendo uma terceira versão, e, por fim, consideramos sugestões sinalizadas pela banca de qualificação e de defesa acadêmica deste trabalho de dissertação, gerando, portanto, uma quarta versão, a versão final que apresentamos aqui, no capítulo 5 desta dissertação.

---

<sup>31</sup> Agradeço imensamente à professora Dra. Fernanda Rosário de Mello, docente que ministrou o componente curricular Variação, Mudança e Ensino, pelo apoio durante o desenvolvimento das atividades da disciplina. Agradeço-lhe também pelo olhar criterioso em relação ao tratamento didático da Sociolinguística, postura que tanto me ajudou na construção deste trabalho. A proposta didática que se apresenta aqui, em especial, é fruto do trabalho final construído paulatinamente durante a referida disciplina.

#### 4 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS DOS TESTES DIAGNÓSTICOS

Conforme se notou no capítulo anterior, realizamos um uma produção escrita diagnóstica para geração do *corpus*, a fim de trabalharmos as relações de CV de 1PP sob a perspectiva da variação. Duas cartas foram solicitadas: uma de caráter mais informal, a carta pessoal, e uma de caráter mais formal, a carta de solicitação. Esses textos, por comumente serem trabalhados em séries iniciais do Ensino Fundamental, acreditávamos ser do conhecimento de grande parte dos estudantes. Como dissemos na seção 3.3, necessitamos revisar alguns pontos importantes dos gêneros para a construção do texto que serviria de ponto de partida.

No intuito de mantermos as produções no envelope de variação estudado, a CV de 1PP, sugerimos temas que pudessem encaminhar o colaborador à escrita dentro dos grupos de fatores linguísticos controlados – eles serão abordados na próxima seção. Apesar dessa restrição que propusemos, o uso do *-mos* ou *Ø* para os sujeitos pronominais *nós* e *a gente* se tornou relevante também para a observação do sujeito nulo, haja vista a grande frequência de uso. Assim, a nossa proposta didática reflete o que expressamos acerca do olhar multiteórico: a descrição estrutural da língua (ILARI, 2011 [2004]; CÂMARA JR., 1972 [1942]), a estratégia gramatical de uso do sujeito desinencial, observando pela gramática tradicional, ou o sujeito nulo, observando pelas lentes gerativas (KATO, 2013) e a frequência dos usos de CV com o sujeito em 1PP expresso na intenção comunicativa e na relação de mais ou menos intimidade entre os interlocutores (MOURA NEVES, 1994).

Esse aparato epistemológico e teórico-metodológico que sustenta a nossa análise dos dados resulta na construção de uma proposta didática (PD), baseada na no ensino de gramática em três eixos, cujo processo é desafiador por ter a necessidade de “[...] agregar o conhecimento provido pela tradição gramatical e pela tradição linguística a serviço das práticas cotidianas em sala de aula” (VIEIRA, 2017a). O ensino de gramática, nessa perspectiva,

[...] 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, 2017a, p. 84, grifos da autora).

Para o desenvolvimento da PD, empregamos esse olhar na análise dos dados, na apresentação do fenômeno da CV de 1PP no *corpus*, na elaboração das questões e em seus gabaritos e nas orientações metodológicas, direcionadas aos professores.



Antes de adentrarmos os resultados, precisamos esclarecer que alguns estudantes não conseguiram entrar no grau de abstração necessário para o relato escrito, ou seja, pensar em um lugar em que não se está ou que não se vivenciou. Essa ressalva é válida para ambas as cartas, mas mais comum de ser verificada na carta de solicitação. Na carta pessoal, os fenômenos ocorreram com mais naturalidade; entretanto, no outro texto solicitado, a carta de solicitação, os estudantes precisaram de maior estreitamento para que os fenômenos que buscávamos aparecessem. Como estratégia de direcionamento, utilizamos, nas duas cartas, os sujeitos pronominais *nós* e *a gente* expressos e suas respectivas CV, nas formas de prestígio, o *nós* com *-mos* e o *a gente* com  $\emptyset$ <sup>32</sup>. Com isso, perceberíamos se eles optariam por uma ou por outra variante pronominal e se manteriam a CV de acordo com a gramática normativa.

Para validação do *corpus*, optamos por manter células ortogonais, com quatro informantes, conforme autoriza Guy e Zilles (2007), embora entendamos a importância do volume de dados para uma análise sociolinguística, nos moldes tradicionais labovianos. Apesar disso e das limitações já relatadas, esta pesquisa também revelou tendências e resultados na mesma direção que outros resultados de pesquisa – preferência da marcação de concordância em textos formais, como visto em Santos (2013), e os contextos formais como fator relevante dessa regra de aplicação (SANTOS, 2013; FREITAS; CARVALHO, 2020) –, mas com nuances de cada comunidade de fala.

Ainda na busca de respaldo para validação da amostra, encontramos outros trabalhos que também foram desenvolvidos com dados de escrita, cujos *corpora* tinham configurações semelhantes, como a tese de doutoramento de Santos (2013), com 16 informantes e 48 textos diagnósticos validados, e o trabalho de dissertação de Pedreira (2017), com 40 informantes e 31 textos diagnósticos validados. No nosso caso, tivemos 32 informantes e 64 textos diagnósticos. Como alicerce para reflexão sobre a prática de ensino de concordância verbal, na perspectiva teórica, metodológica e pedagógica que estamos apresentando, a proposta de descrição está sendo atendida. Elencamos, nessas condições, 214 dados referentes ao nosso envelope de variação.

---

<sup>32</sup> Utilizarmos formas pronominais expressas e com a concordância verbal padrão apenas para manter o envelope de variação, já que, em fase de teste, alguns estudantes narravam fatos somente sobre si ou somente sobre o outro. Pelos dados, notamos que essa escolha de explicitar os pronomes não prejudicou o uso variável. Pensando na produção escrita motivada por estudantes em fase de escolarização, o que se pretendia era visualizar os que ainda mantinham o uso menos formal da CV de 1PP.

#### 4.1 CONTROLE DA VARIÁVEL DEPENDENTE E DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Utilizamos o programa estatístico GoldVarb-X para a compreensão de fatores que poderiam ser condicionantes para a manutenção ou não da CV na 1PP em textos escritos de estudantes da Educação Básica. Essa ferramenta estatística de processamento realiza leitura binária de dados codificados em relação a uma variável dependente. Isso significa que podemos realizar análises de confronto entre duas variáveis para um fenômeno, com a possibilidade de alternância entre uma e outra, no caso de variáveis enéarias.

Em termos linguísticos, casos como a investigação da CV na 1PP podem acontecer das seguintes formas:

(5) *nós ficamos* lá esperando (9H2) – com a marcação padrão para a variante *nós* com -mos;

(6) ... *nós passar* um final de semana no balneário (9H2) – com a marcação não-padrão para a variante *nós* com Ø;

(7) *a gente aprontava* (9H3) – com a marcação padrão para a variante *a gente* com Ø;

(8) *a agente comemos* em restaurante (9M1) – com a marcação não-padrão para a variante *a agente* com -mos.

Para a leitura no GoldVarb-X, poderíamos elencar esse fenômeno com suas quatro variantes, devidamente codificadas, porém, os testes estatísticos deveriam ser rodados binominalmente. Isto é, a variante (5) em confronto com a (6), a (5) com a (7), a (5) com a (8), e assim sucessivamente.

Neste trabalho, como o nosso foco é aplicado e com olhares para o fenômeno da CV, se realizável ou não na 1PP, testamos os resultados utilizando a variável dependente de *concordância não-padrão* e de *concordância padrão*, nesta ordem. Esta sequência é salutar, pois o GoldVarb-X apresenta os valores de favorecimento em relação à primeira variante que o pesquisador apresenta. Vale salientar que codificamos todos os dados ocorridos na amostragem, com suas respectivas formas pronominais expressas, para entendimento dos desvios formais em relação à conjugação verbal. Os dados dessa análise estão na seção 4.2.

Quando pensamos nas variáveis independentes, estabelecemos uma relação direta com nossas hipóteses a fim de testá-las. Esse processo foi necessário, não apenas para uma mínima descrição da língua, mas para a elaboração da proposta didática voltada, de fato, para uma

necessidade dos estudantes em relação à aprendizagem de língua e de gramática formal. Desse modo, controlamos as seguintes variáveis independentes (Apêndice G):

- a) *etapa de ensino*: o objetivo foi o de observar se os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, de fato, sustentavam a premissa de que o fator escolaridade seria um diferencial na aprendizagem e aplicação da CV, especialmente em relação à 1PP;
- b) *série/ano*: o objetivo desta variável foi o de detalhar em qual série a CV de 1PP tenderia a acontecer com maior frequência. Além de ratificar o resultado global da variável *a*, poderíamos perceber se haveria uma ascensão ou diminuição da aplicação de concordância em alguma série específica. Nesse caso, controlamos as séries isoladamente, se do 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental, ou se do 2º ou 3º ano do Ensino Médio;
- c) *gênero textual*: o objetivo neste controle foi o de perceber as articulações linguísticas que os estudantes fariam em relação ao monitoramento estilístico, especialmente em relação às adequações de estrutura desinencial de marcação número-pessoal e às escolhas cognitivas no uso semântico de variáveis. Para isso, conforme já relatado, sugerimos, para diagnose, a produção textual de uma carta pessoal a um amigo e de uma carta de solicitação ao governador do estado;
- d) *gênero*: o objetivo de destacar essa variável foi o de entender se, no nível da escrita, há alguma diferença em relação ao fenômeno estudado para o gênero masculino e para o gênero feminino, sob a mesma orientação de produção de texto, na variável *c*, e no mesmo ambiente interacional, ou seja, na escola;
- e) *relação pronominal*: o objetivo desta variável se encaixou na identificação do uso de concordância diante da presença do pronome-sujeito e da relação com pronomes oblíquos. A intenção, nesse caso, foi de perceber se a CV na 1PP se condicionava mais pela presença ou ausência dessas relações pronominais;
- f) *forma pronominal*<sup>33</sup>: o objetivo dessa variável consistiu em verificar o uso das variantes *nós* e *a gente* em posição de sujeito nos textos escritos no PB em relação ao texto mais informal, a carta pessoal, e ao texto mais formal, a carta de solicitação.

---

<sup>33</sup> Em um primeiro contato com os dados, tentamos controlar a variável *presença de sujeito*, com as variantes “*nós/a gente* expresso” e “*nós/a gente* oculto”; entretanto, diante de falta de condição, neste momento, de discutir e garantir que sintagmas verbais com forma pronominal oculta e com conjugação em 3PS, como em “...e *foi* pra casa...” fossem, de fato, relacionadas à forma *a gente*, alteramos a variável para *forma pronominal*. Dessa forma, evitamos afirmações infundadas e mantivemos a essência do controle da concordância, condicionado às formas pronominais variáveis expressas.

Com esse controle, verificamos o nível de favorecimento da CV de 1PP diante dessas variantes.

- g) *marca morfêmica*: o objetivo principal no controle desta variável foi o de investigar as manifestações estruturais da desinência número-pessoal para a variável dependente. Além disso, poderíamos detectar se haveria a influência fonético-fonológica na manifestação sintática dos verbos durante o uso ou não uso CV, ou seja, se algum apagamento de -s em coda final se manifestaria, traço comum no PB;
- h) *paralelismo discursivo*: o objetivo foi o de compreender se o estudante manteria o uso de concordância ou não diante da manifestação desinencial da oração anterior, isto é, a manutenção de concordância padrão ou concordância não-padrão.

Conforme notamos, tanto variáveis extralinguísticas (*etapa de ensino, série e gênero*) quanto variáveis linguísticas (*gênero textual, relação pronominal, forma pronominal, marca morfêmica e paralelismo discursivo*) foram controladas. Esse tratamento mais descritivo, apesar de não exaustivo, nos permitiu uma visão real das necessidades de aprendizagem de serem elencadas no espaço escolar. De posse dos resultados desses grupos de fatores, selecionamos os dois primeiros, conforme ordem de significância fornecida pelo programa estatístico GoldVarb-X em relação à não marcação do CV na 1PP – o fator *forma pronominal* e o fator *gênero textual*<sup>34</sup> –, para descrever mais detidamente e guiar a nossa proposta didática. Os resultados que apresentaremos revelam sucesso, estratégias e problemas no tocante aos usos de mecanismos formais, estruturais e discursivos da língua.

## 4.2 A CONCORDÂNCIA VERBAL NA 1PP

O primeiro grupo de variáveis que é importante para ser apresentado é o de concordância e concordância verbal não-padrão em relação à 1PP, a nossa variável dependente. Conforme salientamos na seção 4.1, controlamos inicialmente quatro variantes de CV em uma primeira rodada de análise no GoldVarb-X. Como primeiro resultado, observamos que a concordância com a variável de 1PP ocorreu predominantemente, conforme está quantificado na tabela 4.

---

<sup>34</sup> A ordem de significância completa e os grupos excluídos são apresentados na seção 4.4.

**Tabela 4** – Frequência de concordância verbal de primeira pessoa do plural

| <i>Variantes</i>     | <i>Nós<br/>sem -mos</i> | <i>Nós<br/>com -mos</i> | <i>A gente<br/>sem -mos</i> | <i>A gente<br/>com -mos</i> | <i>TOTAL</i> |
|----------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
| Total de ocorrências | 33                      | 139                     | 39                          | 3                           | 214          |
| Percentual           | 15,4%                   | 65%                     | 18,2%                       | 1,4%                        | 100%         |

**Fonte e tabulação:** O autor (2021)

Esse primeiro resultado revela que os estudantes, de forma geral, utilizam a marcação de concordância verbal padrão para as variantes de 1PP, o *nós* e o *a gente*, apresentados na terceira e na quarta coluna. Para o *nós*, 65% de frequência, correspondente a 139 ocorrências, e, para o *a gente*, 18,2% de frequência, correspondente a 39 ocorrências. Na tabela 5, podemos perceber esses percentuais de CV de 1PP em relação à forma pronominal:

**Tabela 5** – Frequência de concordância verbal de primeira pessoa do plural com índices isolados em relação à forma pronominal

| <i>Variantes</i>     | <i>Nós</i>      |                 | <i>A gente</i>  |                 |
|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|                      | <i>sem -mos</i> | <i>com -mos</i> | <i>sem -mos</i> | <i>com -mos</i> |
| Total de ocorrências | 33              | 139             | 39              | 3               |
| Percentual           | 19%             | 81%             | 93%             | 7%              |
|                      | 100%            |                 | 100%            |                 |

**Fonte e tabulação:** O autor (2022)

Esses resultados das tabelas 4 e 5 refutam a nossa hipótese *c*<sup>35</sup>. Essa afirmação demonstra que parte do grupo de estudantes utiliza estratégias de concordância verbal padrão nas práticas de letramentos, inclusive com a variante *nós*. No trabalho de Rubio (2012), com dados de amostra de fala, também se nota um comportamento semelhante, ou seja, uma preferência de uso com a marca de concordância padrão, a CV na 1PP, para o *nós*, e a CV na 3PS, para o *a gente*, associado à saliência fônica nos usos verbais.

Scherre, Naro e Yacovenço (2018) também revelam a mesma tendência de marcação ou não do morfema *-mos* na 1PP condicionada à saliência. Assim, os autores reforçam que a

<sup>35</sup> Hipótese *c*: maior produtividade da não marcação de plural diante das variantes *nós/a gente* nas práticas escritas de letramento escolar, acreditando no uso regular da forma verbal de terceira pessoa do singular, predominante nas pessoas do discurso no PB.

saliência fônica é uma restrição importante na marcação da CV e na variação no paradigma verbal. No nosso caso, apesar de não controlarmos o material fônico do CV nos dados de escrita recolhidos, reconhecemos essa tendência já evidenciada, mas também, nesse contexto, levantamos a hipótese de uma predisposição para o uso da concordância padrão diretamente relacionado, acreditamos, à esfera escolar e à modalidade escrita.

Apresentamos, a partir de Lucchesi (2015), uma polarização de normas no PB. As normas popular rural e urbana culta, apesar de estarem em posições extremas, estão interligadas, principalmente pelas características do urbano que adentra no rural e pelas características do rural adentrando o urbano. Bortoni-Ricardo (2009 [2004]) já alertava sobre essa relação de migração, promovendo um contínuo *rurbano* que se estabelece no contínuo sociolinguístico de urbanização. Os locais onde as comunidades investigadas estão localizadas podem ter influenciado essa preferência para o uso de CV padrão, já que o EF é oferecido na zona urbana, isto é, embora esse grupo tenha menos anos de escolarização, o contato com a variedade urbana é recorrente; e o EM é oferecido na zona rural, fato que infere um uso da variedade rural, porém já alterada pelos anos de escolarização. Diante disso, problematizamos antecipadamente o resultado de CV de 1PP com foco na etapa de ensino (ver tabela 9, seção 4.4)<sup>36</sup>.

Se observamos o tratamento dado ao pronome, podemos inferir que, na língua escrita, no caso do PB, esses estudantes do EF e do EM preferiram utilizar também o *nós*, confirmando a nossa hipótese *a*<sup>37</sup>. Apesar disso, percebemos que o uso do *nós* não foi categórico na escrita desses colaboradores, e que o *a gente* não é de uso exclusivo da fala, inclusive assumindo a posição de sujeito determinado de primeira pessoa do plural e influenciando a concordância no singular, conforme prescrevem gramáticas escolares em relação a este último caso. Se apontarmos para a avaliação linguística, esse resultado converge, por exemplo, ao trabalho de Freitas e Carvalho (2020) no que tange à preferência pronominal de 1PP, mostrando uma restrição da forma inovadora na escrita, ainda que com concordância canônica.

Ao retomarmos a noção de língua enquanto construção social, variável e influenciada também pelos fatores discursivos, conforme salientamos por Marcuschi (2008), notaremos que essa gramática da língua escrita é resultado do texto como interação. Para a proposta de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017a, 2017b, 2017c), nota-se o eixo II, o da interatividade, como destaque. Além disso, quando o estudante mobiliza estratégias formais de preenchimento

<sup>36</sup> Na nota 4 (ver seção 1.4), alertamos acerca dessa configuração de coleta e interpretação dos dados. Além disso, apontamos, na seção 3.2.1, todos os motivos que nos pressionaram para esse ajuste metodológico.

<sup>37</sup> Hipótese *a*: menor presença da variante inovadora *a gente* em posição de sujeito na escrita de cartas pessoais e de cartas de solicitação.

da desinência de concordância, já percebemos uma condição formal de alteração de gramática conscientemente mobilizada pela força discursiva e impulsionada pelo nível de conhecimento escolar das estruturas dos sintagmas enquanto variantes da norma culta.

Acreditamos, diante disso, que o sistema pronominal no PB, já revelado em pesquisas anteriores (cf. LOPES, 2003; VIANNA; LOPES, 2015), tem encaixado a forma pronominal inovadora, o *a gente*, no uso cotidiano, inclusive nas práticas escolares. É fato que, nesse contexto, o uso do *a gente* tem ocorrido em menor frequência em produções mais formais, mas esse dado nos dá abertura para uma abordagem atualizada do quadro pronominal do PB em sala de aula. O reflexo disso na nossa PD é o ensino de gramática em três eixos enfocando os eixos I (sistematicidade) e III (heterogeneidade) a partir da apresentação do quadro pronominal defendido por Lopes (2007) (ver seção 5.4.1, na PD).

Além dessa evidência, podemos motivar e verificar a incidência do uso alternado dessas variantes em todas as etapas de ensino, para trabalhos futuros. Como exercício pedagógico, na PD, sugerimos uma atividade de pesquisa sociolinguística que pode ajudar o professor a descrever essa realidade e a trabalhar a ciência linguística em todas as etapas, a partir de dados reais de produção escrita (ver seção 5.5.2.1, na PD). A subseção específica favorece a percepção do eixo III (heterogeneidade); entretanto, essa análise deve vir de uma reflexão sustentada pela interação orgânica pertencente aos gêneros, conforme vimos em Marcuschi (2008, 2010), Bazerman (2011 [2004]) e Bawarshi e Reiff (2013). Desse modo, o eixo II (interatividade) também é mobilizado na macroseção.

A seguir, demonstramos dois exemplos em que o uso da CV é aplicado nas situações de concordância padrão que descrevemos anteriormente:

(9) A gente                      comeuØ                      sorvete [9M1]

variante pronominal      verbo conjugado  
de 1PP                      na 3PS

(10) Nós                      pedimos                      a reforma [3H2]

variante pronominal      verbo conjugado  
de 1PP                      na 1PP

Os casos de concordância não-padrão quantificados na coluna 2 e na coluna 5 da tabela 4 ocorrem em uma menor proporção se comparados aos índices de concordância. Apesar disso, é baseado nessa realidade que construímos a nossa PD. Esses desvios gramaticais normativos ocorrem com mais frequência na fala, como vimos em Rubio (2012), Coelho (2006), Scherre,

Yacovenço e Naro (2018). O fenômeno de concordância não-padrão, entretanto, no que se refere à língua escrita, especialmente nos gêneros mais monitorados e quando produzidos no contexto em que os estudantes estejam em fase avançada de escolarização, tende a ser estigmatizado e pouco aceitável nas práticas sociais e de letramento, cujos fins não estejam voltados a prática estilística ou literária ou empregados intencionalmente (VIEIRA, 2007).

Para os casos de concordância não-padrão com a variante pronominal conservadora, o *nós*, notamos uma alta frequência de uso. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

- |      |                           |                 |                          |
|------|---------------------------|-----------------|--------------------------|
| (11) | ... um dia pra <i>nós</i> | passarØ         | um final de semana [9H2] |
| (12) | <i>Nós</i>                | se falaØ        | sempre [3M9]             |
| (13) | ... <i>nois</i>           | encontrou e foi | pra casa [8H3]           |
- variante pronominal  
de 1PP
verbos conjugados  
na 3PS

Sociolinguisticamente, há evidências de que os falantes tendem a não marcar formalmente a desinência de número e de pessoa quando o pronome está expresso (RUBIO, 2012; COELHO, 2006). Esse fato se confirma diante dos dados apresentados. De todo modo, a relação de concordância não realizada está aqui sendo considerada no espaço formal de aprendizagem, na produção escrita e com pessoas com nível de escolarização em ascensão.

Um trabalho voltado à pedagogia da variação linguística não deslegitima o fenômeno natural e próprio da língua, mas não se restringe a isso. É necessário, então, após a reflexão sobre a natureza social de ocorrências dessa natureza, uma prática de ensino de gramática que resolva reflexivamente essa lacuna, fornecendo variantes da norma culta da língua. Na PD, na seção 5.1, desenvolvemos um trabalho com base nessa percepção social da CV de 1PP, reforçando o eixo II (interatividade) e o eixo III (heterogeneidade). Em relação ao nível linguístico da estrutura desse fenômeno, a seção 5.5 promove uma relação entre a escolaridade, a estrutura linguística e o monitoramento estilístico diante da variação na CV, mobilizando o eixo I (sistematicidade).

Especificamente em relação ao resultado de concordância não-padrão da variante pronominal inovadora e sua conjugação verbal com a 1PP, Bagno (2012), em sua *Gramática pedagógica do português brasileiro*, afirma ser um acontecimento não tão frequente no PB. Por sua vez, Scherre, Yacovenço e Naro (2018) também notificam esse dado com baixo índice de produção nos *corpora* de fala analisados por eles. Neste trabalho, essas afirmações gramaticais



e sociolinguísticas foram confirmadas no nosso *corpus* devido ao baixíssimo número de ocorrências (7%, de acordo com a tabela 5).

A seguir, apresentamos os dados que estamos comentando:

- |      |                               |                             |                           |
|------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| (14) | <i>A gente</i>                | sempre íamos                | para colégio juntas [3M9] |
| (15) | <i>A gente</i>                | brigávamos                  | bastante [2M1]            |
| (16) | <i>A gente</i>                | comemos                     | em restaurante [9M1]      |
|      | variante pronominal<br>de 1PP | verbos conjugados<br>na 1PP |                           |

Todos esses casos são de informantes do gênero feminino. Os casos (1) e (2) são de estudantes do Ensino Médio, do 3º e do 2º ano, respectivamente, moradoras da zona rural; o (3) é de uma estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, moradora da zona urbana. Nos três casos, percebemos uma alta saliência fônica, e, possivelmente, isso tenha sido resultado de uma hipercorreção ou do uso de concordância semântica, porém mal avaliada pela gramática normativa e por usuários de variedades urbanas.

Olhando para as estruturas sintagmáticas das sentenças (14), (15) e (16), é nítida a presença do sujeito-pronominal *a gente* expresso. Além disso, notamos a presença da desinência número-pessoal de 1PP também marcando presença. Ao tratarmos desse fenômeno em sala de aula, colocamos em prática a evidência estruturalista do aspecto descritivo da língua, conforme salientou Ilari (2011 [2004]) em relação ao desenvolvimento da Linguística estruturalista no Brasil, tanto do ponto de vista da oração quanto do ponto de vista morfológico.

O estudante, ao comparar estruturas como essas, pode refletir acerca dessa necessidade de sujeito expresso, refletindo sobre a interação textual que pretende construir, avaliando a relevância e as normas que predisõem o uso da variante *a gente*. Na análise do uso, ele perceberá que fatores sociais, como o nível de letramento e de conhecimento gramatical da norma culta, podem influenciar no uso dessa variante que carrega alguns estigmas sociais, devendo, em contextos formais, fazer a escolha de uma variante de maior prestígio. Esse é um exercício aplicado na abordagem da gramática em três eixos (VIEIRA, 2017a, 2017b).

Nosso papel de facilitadores no ensino de gramática, guiados por lentes multiteóricas, principalmente pela Sociolinguística educacional, é o de que reflitamos com os estudantes acerca dos motivos que levaram o usuário à manutenção de uma marca variável como essa, possível na fala e que foi transposta para a escrita. Assim, construiremos bases reflexivas acerca

dos fatores estilísticos, sociais e cognitivos que podem ter tido influências nesse uso linguístico. Na instância final, devemos deixar evidente que pode haver um desprestígio social dessa variante e que o usuário pode se valer de outras estratégias de uso, sem ser estigmatizado. Nas seções 5.3, 5.4 e 5.5, na PD, esses temas são abordados pedagogicamente.

Não menos importante, identificamos no *corpus* uma série de desvios ortográficos, principalmente em relação ao *a gente*, que coocorria com ‘*agente*’, e ao *nós*, que coocorria com ‘*nois*’/‘*nos*’. Além desses casos, também identificamos alguns em que a marca morfológica desinencial de número foi apagada. Para ilustrar, apresentamos algumas dessas ocorrências:

(17) ... *agente* chegou lá [9M2]

(18) ... *nois* sail [9H4]

(19) *Nois* passamoØ [9M 3]

Devido ao foco delimitado neste trabalho, não abordaremos esses eventos, mas reconhecemos sua relevância para o ensino, uma vez que há, notadamente, influência fonético-fonológica na expressão homófona, na ditongação e no apagamento do -s em coda final. Assim, essas convenções ortográficas e fenômenos linguísticos da fonética e fonologia, juntamente com o processo de ensino de gramática, poderão ser abordados pelo professor cotidianamente<sup>38</sup>.

A proposta de ensino que estamos edificando visa ao avanço do estudante em relação à concordância verbal da primeira pessoa do plural, baseando-se tanto nas normas de prestígio quanto nas tantas outras normas de uso legítimas. Nosso olhar sobre esse evento não é o de menosprezar baixas ocorrências ou de que relativizar esses casos, considerando-os como fatos isolados, mas sim de manter um olhar atento a eventos que ainda se apresentam em práticas escritas de estudantes com mais de nove anos de escolarização.

### 4.3 CASOS CATEGÓRICOS NO *CORPUS* (*KNOCKOUTS*)

---

<sup>38</sup> Bortoni-Ricardo (2006) trata da questão do valor social em relação ao erro ortográfico e à ideia do “erro” linguístico. Essas duas condições predizem estatutos diferentes. Para o caso do desvio ortográfico, há, de fato, um erro, pois a ortografia é um código convencionado, com pouquíssimas ressalvas, e a escola deve ampliar essa cultura escrita do estudante; já o erro linguístico não ocorre, pois a oralidade não promove uma transgressão do sistema linguístico, mas sim de estruturas sociais (cf. BORTONI-RICARDO, 2006).

Em nossas análises, alguns casos de usos ausentes e categóricos nas variáveis foram encontrados. O GoldVarb-X apresenta esses casos como nocautes (*knockouts*), os quais são assim definidos:

[u]m nocaute [...] é um fator que, num dado momento da análise, corresponde a uma frequência de 0% ou 100% para um dos valores da variável dependente. [...] Esses casos são chamados de nocautes porque, em tal contexto, o valor desse fator se sobrepõe ao efeito de qualquer outro contexto presente; [...] Portanto, qualquer nocaute nos dados tem que ser excluído dos cálculos dos pesos relativos (GUY; ZILLES, 2007, p. 158).

Nesse espectro, obtivemos, na primeira análise, vários nocautes em relação à variável dependente, provavelmente pela condição eneária, ou seja, quatro variantes muito específicas e com poucos dados em variação. A seguir, no quadro 2, apresentamos, identificados com um “X”, um resumo com os grupos de fatores que apresentaram nocautes em alguma variante da variável independente.

**Quadro 2** – Grupo de fatores com nocautes nas variantes da variável independente

| <i>Grupos de fatores</i> | <i>Nós<br/>sem -mos</i> | <i>Nós<br/>com -mos</i> | <i>A gente<br/>sem -mos</i> | <i>A gente<br/>com -mos</i> |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Etapa de ensino          |                         |                         |                             |                             |
| Série/ano                |                         |                         |                             | X                           |
| Gênero textual           |                         |                         |                             | X                           |
| Gênero                   |                         |                         |                             | X                           |
| Relação pronominal       |                         |                         |                             | X                           |
| Forma pronominal         |                         |                         |                             |                             |
| Marca morfológica        | X                       | X                       | X                           | X                           |
| Paralelismo discursivo   | X                       | X                       |                             | X                           |

**Fonte:** O autor (2022)

Conforme se nota no quadro 2, essa ausência de dados em variantes nos grupos de fatores resultou em algumas informações relevantes, principalmente nos nocautes com a variante *a gente* com –*mos*, uma vez que esse dado se repetiu: para o grupo de fatores relativos à *série*, especificamente no 8º ano; para o grupo de fatores de *gênero textual*, especificamente na carta de solicitação; para o grupo de fatores de *gênero*, especificamente para os homens; para

o grupo de fatores do *relação pronominal*, especificamente para os pronomes oblíquos, em sentenças como ‘a gente se falamos ontem’, e diante da ausência pronominal; para o grupo de *marca morfêmica*, exceto no contexto que lhe é próprio; para o grupo de fatores de *paralelismo discursivo*, especificamente nos casos de primeira ocorrência e para manutenção tanto para a 1PP quanto para 3PP. Os 0% nessa primeira rodada mostram que essa forma não tem sido uma preferência de uso, conforme já citamos.

Nesse caso, sendo o *a gente* com *-mos* uma manifestação muito particular – ver sentenças (14), (15) e (16), na seção 4.2 –, esse fenômeno, nesta amostragem do *corpus*, mostrou-se restrito ao uso linguístico de mulheres, na produção textual menos formal, desde que se possua um pronome-sujeito explícito como constituinte imediato e que tenha como precedente um uso oracional sem marcação da desinência plural. Essa é uma afirmação que carece de dados mais robustos, mas são evidentes os contextos sociolinguísticos condicionantes ao fenômeno, principalmente por ser uma produção realizada por três informantes.

Outros nocautes também foram registrados no grupo de fatores da *marca morfêmica*, com dados categóricos em praticamente todos os subgrupos. O motivo desse controle foi a tentativa de identificação da marcação plena de plural, com atenção para o *-s* em coda; entretanto, para os objetivos deste trabalho, essa variável seria redundante, uma vez que controlamos a presença e a ausência do *-mos* nos verbos, e não pretendíamos trabalhar no nível fonético-fonológico, que também não seria possível, devido à baixa ocorrência no *corpus* selecionado. Resolvemos, por esses motivos, excluir esse grupo das análises.

No caso do *paralelismo discursivo*, também encontramos alguns nocautes, mas que metodologicamente foram aglutinados. Como estávamos trabalhando com quatro variantes dependentes (*nós* com *-mos*, *nós* com  $\emptyset$ , *a gente* com *-mos* e *a gente* com  $\emptyset$ ) e com quatro subgrupos para essa variável (primeira ocorrência no discurso, manutenção *-mos* após *nós* com *-mos*, manutenção do  $\emptyset$  após *a gente* com  $\emptyset$  e a quebra do paralelismo), alguns cruzamentos não foram preenchidos, como o caso do *a gente* com *-mos* no início do discurso e na manutenção do paralelismo nas orações posteriores a esse registro. Além desses, tivemos o caso do *nós* com *-mos* e o *nós* com  $\emptyset$  que estavam diretamente ligados a sua variante dependente.

Depois de analisarmos todos os casos de variantes com nocautes nos grupos de fatores, sentimos a necessidade de amalgamar as variantes da variável dependente e nomeá-las como *concordância não-padrão* e de *concordância padrão*. Assim, com esses entraves operacionais e metodológicos resolvidos, fizemos mais uma rodada e fomos aos resultados dos pesos

relativos para saber quais os fatores condicionariam a CV não-padrão de 1PP na produção escrita dos estudantes selecionados.

#### 4.4 PRINCIPAIS GRUPOS DE FATORES FAVORECEDORES DA CONCORDÂNCIA VERBAL NÃO-PADRÃO DE 1PP

Após o refinamento dos dados, obtivemos informações bastante relevantes acerca do uso da concordância não-padrão na 1PP. A partir da rodada multivariada do GoldVarb-X, identificamos, segundo o programa, os grupos favorecedores do fenômeno em questão. Foram estes: *forma pronominal*, *gênero textual*, *paralelismo discursivo* e *gênero*, nessa ordem. Por sua vez, os grupos de fatores eliminados estatisticamente foram, respectivamente, *etapa de ensino*, *relação pronominal* e *série/ano*.

Para fins didáticos, optamos por apresentar os dois primeiros grupos de fatores na ordem de significância em pesos relativos. Na tabela 6, a seguir, encontramos os dados referentes à variável linguística *forma pronominal* imediatamente expressa:

**Tabela 6** – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação à forma pronominal expressa

| <i>Forma pronominal</i> | <i>Valores absolutos</i> | <i>Porcentagem</i>   | <i>Pesos relativos</i> |
|-------------------------|--------------------------|----------------------|------------------------|
| Nós                     | 26/48                    | 54,2%                | 0.90                   |
| A gente                 | 3/44                     | 6,8%                 | 0.33                   |
| Input: 0.069            |                          | Significância: 0.049 |                        |

**Fonte e tabulação:** O autor (2022)

Diante desses dados, percebemos o favorecimento da concordância não-padrão diante da forma pronominal *nós* explícita (peso relativo de 0.90). Esse fato pode ser explicado linguisticamente pela redundância que o usuário da língua se vale de não marcar o plural em todas as palavras, por exemplo, após o determinante, como em sintagmas nominais do tipo ‘os menino’, ‘as casa’. Nesse caso, quando o pronome-sujeito *nós* foi expresso, optou-se pela manutenção da concordância não-padrão do verbo com a 3PS, ou seja, anulando a marca desinencial de plural de 1PP. Em relação ao uso da forma verbal conjugada na 1PP, há a possibilidade de não replicar o uso pronominal, sendo, neste caso, a pessoa gramatical identificada pela marca morfêmica.

No caso da forma *a gente* explícita, o usuário acaba não tendo a opção de reconhecer pelas desinências verbais a pessoa gramatical que está sendo referida, uma vez que a desinência de 3PS é amplamente utilizada em todo o paradigma pronominal emergente do PB (cf. BAGNO, 2014). Na tabela 5 já vista, percebemos que os casos de concordância não-padrão se deram justamente pelo uso do *nós* em detrimento da conjugação verbal na 3PS, revelando, inclusive, a predisposição da aplicação da concordância padrão com o sujeito expresso *a gente*, de mesmo valor semântico. As sentenças a seguir demonstram o uso do pronome-sujeito *a gente* explícito com a concordância padrão (20) e do pronome-sujeito *nós* explícito com a concordância não-padrão (21):

(20) ...*a gente foi* para uma festa [3M 4]

(21) ... *nois joga* futebol [8H 1]

Nas próximas sentenças, é possível perceber as estratégias que o usuário do PB tem feito diante do uso de verbos conjugados na 1PP. A não presença da forma pronominal *nós* não tem interferido na compreensão do *eu+outros* do discurso, pois a marca morfêmica *-mos* tem suprido a necessidade de expressão do sujeito, conforme demonstram estes excertos:

(22) ... quando chove fica pior e *queremos* uma solução. [3M 4]

(23) ... Durante um tempo *tínhamos* um ônibus [2M1]

Pelo ponto de vista gerativo, esse é o parâmetro do sujeito nulo que tem acontecido no PB (KATO, 2013). Via de regra, para que o interlocutor saiba a marca plural discursiva que está na interação, o sujeito tem sido suficiente. No caso de sentenças com sujeito implícito, há uma necessidade gramatical de se marcar a relação número-pessoal. É o que notamos nas sentenças (22) e (23), com a presença do *-mos*, ambas controladas como auxílio do paralelismo discursivo e especificamente direcionado ao *nós*.

Esse resultado reforça a existência da gramática interna da língua que todos os falantes utilizam, ainda que menos escolarizados. Além disso, é um dos caminhos possíveis para a ratificação de que todos os falantes de PB sabem o PB.

No caso do ensino, devemos apresentar essas duas possibilidades de construção: a marcação do plural com uso desinencial, diante da ausência do sujeito, comum com o *nós*, ou a produção de uma estrutura com monitoramento elevado em relação à marcação do plural,

diante da presença do sujeito. Estima-se, portanto, que essa análise reflexiva motive o aprendizado de língua e de gramática mais consciente, criativo e funcional.

Na nossa PD, nas seções 5.2 e 5.5, encontraremos sentenças em que o sujeito está implícito, mas que há uma conjugação verbal clara. Nesse caso, motivamos o estudante a verificar os padrões de usos e as relações com a pessoa do discurso a partir de pistas textuais explícitas, como a dependência sintática da oração principal, o paralelismo discursivo, a marcação pronominal. A seção 5.2, especialmente, promove uma reflexão semântica a partir da morfologia verbal, trazendo aspectos funcionais e formais a partir dos usos, portanto, exercitando o eixo II (interatividade) e um enlace direto com o eixo I (sistematicidade), com apoio do eixo III (heterogeneidade). Nessa seção específica, fizemos um bom uso dos três eixos do ensino de gramática (VIEIRA, 2017a, 2017b, 2017c), fazemos o uso das teorias linguísticas aqui apresentadas.

Na tabela 7, a seguir, apresentamos os dados do segundo grupo favorecedor, o de *gênero textual*. Nesse caso, constatamos que o gênero carta pessoal tem favorecido a CV não-padrão de 1PP.

**Tabela 7** – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação ao gênero textual

| <i>Gênero textual</i> | <i>Valores absolutos</i> | <i>Porcentagem</i>   | <i>Pesos relativos</i> |
|-----------------------|--------------------------|----------------------|------------------------|
| Carta pessoal         | 33/164                   | 20,1%                | 0.62                   |
| Carta de solicitação  | 3/50                     | 6,0%                 | 0.17                   |
| Input: 0.069          |                          | Significância: 0.049 |                        |

**Fonte e tabulação:** O autor (2022)

O gênero textual *carta pessoal* se apresentou como favorecedor da concordância não-padrão (peso relativo de 0.62). Retomando o resultado de Santos (2013), que demonstrava uma menor frequência de CV de 1PP condicionada à menor formalidade, verificamos que a nossa pesquisa apresentou uma realidade contrária a ela nesse quesito. De acordo com os resultados obtidos, a nossa hipótese de maior frequência da concordância verbal com variantes pronominais de 1PP em textos escritos mais monitorados, neste caso, tratando a carta de solicitação como um gênero textual mais monitorado (hipótese *b*), foi confirmada. Com isso, acreditamos que essa evidência valida o conhecimento de monitoração e de possibilidade de usos vernaculares do estudante de acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores nos textos escritos. Para ilustrar, foram casos como estes que surgiram no nosso *corpus*:

- (24) ... arriscado *nós* quebrarØ um braço [3H3]  
 (25) ... a terra faz *nós* moradores ficarØ gripado [9H2]  
 (26) ... para que *nós* possarØ resolver [2M4]

Para a PD, essas evidências são relevantes para validar o conhecimento sociolinguístico que há muito vem sendo defendido acerca da monitoração e variação nos textos escritos. Exploramos essa competência na seção 5.3 da proposta e, assim, envolvemos o eixo I (sistematicidade), refletindo sobre a gramática da fala e a gramática da escrita (DUARTE; SERRA, 2015; KATO, 2013), e o eixo III (heterogeneidade), na problematização de normas gramaticais em função dos gêneros textuais.

A despeito de o nosso resultado demonstrar que o emprego de concordância padrão em textos mais monitorados é majoritário, olhamos mais detidamente para variáveis sociais que formam esses estudantes que optaram pela forma não-padrão no texto escrito. Identificamos que dois desses casos são de informantes do gênero masculino e que dois deles são do Ensino Médio. Com essa constatação, sentimos a necessidade de olhar para as variáveis *gênero*, grupo também destacado estatisticamente como favorecedor, e para o grupo *etapa de ensino*, grupo descartado da significância, a fim de percebermos se esses três casos se assemelham de algum modo com a nossa amostragem ou se podem ser mais bem compreendidos na combinação com outras variáveis. A seguir, vejamos a tabela 8, com informações sobre o grupo de fator *gênero*:

**Tabela 8** – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação ao gênero

| <i>Gênero</i> | <i>Valores absolutos</i> | <i>Porcentagem</i>   | <i>Pesos relativos</i> |
|---------------|--------------------------|----------------------|------------------------|
| Homem         | 25/97                    | 20,1%                | 0.67                   |
| Mulher        | 11/117                   | 9,4%                 | 0.35                   |
| Input: 0.069  |                          | Significância: 0.049 |                        |

**Fonte e tabulação:** O autor (2022)

Nesse caso, a variável social *gênero* está revelando uma das considerações mais comuns em relação ao comportamento linguístico no que tange ao monitoramento linguístico: as mulheres têm utilizado formas mais conservadoras. Logo, elas têm se monitorado mais do que os homens, que têm utilizado variantes mais inovadoras, assumindo, portanto, a tendência de serem menos monitorados. Há algumas hipóteses para compreender esse fato, como, por



exemplo, a condição do homem em manter-se mais voltado ao ambiente de trabalho em detrimento dos estudos formais, a relação social mais impositiva para as mulheres, fato que motiva um maior trato linguístico para a conquista do espaço social privilegiado, entre outras.

No ensino, esse fato sociolinguístico pode fazer os estudantes refletirem sobre quem são essas pessoas que não marcaram a concordância padrão nas suas produções. Assim, espera-se que o aprendizado formal da estrutura gramatical de CV de 1PP seja motivado por uma reflexão social. Além disso, a intenção é que o resultado dessa abordagem seja o respeito linguístico àqueles que ainda não se familiarizaram com a norma culta e que estes ganhem apadrinhamento dos colegas de classe para aprendizagem dela. Na PD, na seção 5.1, abordamos essa sócio-história que influencia o usuário a selecionar determinadas variantes, evidenciando os sentidos do texto, como nomeação de seres, a adjetivação e as relações semânticas (VIEIRA, 2017a, 2017b) e a reflexão de gramática da língua em seu sentido diacrônico e diamésico, atendendo à produção de sentidos e ao eixo II (interatividade). Colocamos em evidência a condição de oportunidade de acesso à educação de qualidade que, por vezes, é subtraída da população, refletindo em diversas camadas da vida do indivíduo.

Diante desses resultados, percebemos que estatisticamente essas duas variáveis independentes que selecionamos para a descrição (*forma pronominal* e *gênero textual*), acrescidas da interpretação da variável social *gênero*, foram significativas estatisticamente e relevantes para a construção da PD. No entanto, como a nossa hipótese *d* previa a maior presença da CV não-padrão na produção escrita dos estudantes do EF em detrimento da maior presença da CV não-padrão na produção escrita dos estudantes do EM, considerando, neste caso, a escolaridade como fator comparativo, o fato de o programa estatístico ter eliminado o grupo de fatores *etapa de ensino* iria de encontro à nossa ideia.

Como o programa GoldVarb-X trabalha com dados em variação e evidencia os grupos mais significativos, pelo comportamento estatístico da rodada, o grupo de fator *etapa de ensino* não foi relevante, já sendo possível inferir uma equiparação entre estudantes com níveis de escolarização muito diferentes. Apresentamos os dados na tabela 9:

**Tabela 9** – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação à etapa de ensino

| <i>Etapa de ensino</i> | <i>Valores absolutos</i> | <i>Porcentagem</i>   | <i>Pesos relativos</i> |
|------------------------|--------------------------|----------------------|------------------------|
| Fundamental            | 23/105                   | 21,9%                | 0.62                   |
| Médio                  | 13/109                   | 11,9%                | 0.38                   |
| Input: 0.069           |                          | Significância: 0.049 |                        |

**Fonte e tabulação:** O autor (2022)

Acreditávamos que a escolaridade seria algo determinante e muito significativo; porém, o programa GoldVarb-X, diante dos resultados, entendeu que estatisticamente não há grande variação entre os dois grupos. Isso resultou, como dissemos, na eliminação desse fator nas rodadas estatísticas, sendo, inclusive, o primeiro grupo a ser eliminado.

Apesar de o cenário estatístico não apresentar relevância para a variável *etapa de ensino* diante dos outros grupos de fatores controlados, a nossa hipótese *d* pode ser validada, já que, pelos pesos relativos, notamos uma boa diferença quantitativa. Diante disso, resolvemos criar uma nova variável cruzada, *etapa de ensino* combinada com *gênero textual*, que acabou sendo significativa na terceira rodada. Vejamos a tabela a seguir:

**Tabela 10** – Concordância verbal não-padrão de 1PP em relação à etapa de ensino e ao gênero textual

| <i>Etapa de ensino</i> | <i>Gênero textual</i> | <i>Valores absolutos</i> | <i>Porcentagem</i>   | <i>Pesos relativos</i> |
|------------------------|-----------------------|--------------------------|----------------------|------------------------|
| Fundamental            | C. Pessoal            | 22/80                    | 27,5%                | 0.75                   |
| Fundamental            | C. Solicitação        | 1/25                     | 4%                   | 0.13                   |
| Médio                  | C. Pessoal            | 11/84                    | 13%                  | 0.47                   |
| Médio                  | C. Solicitação        | 2/25                     | 8%                   | 0.22                   |
| Input: 0.068           |                       |                          | Significância: 0.031 |                        |

**Fonte e tabulação:** O autor (2022)

Se observamos esses dados de concordância não-padrão, comparando os mesmos gêneros textuais, especialmente o mais monitorado, a carta de solicitação, percebemos que a diferença entre uma etapa de ensino e outra não é tão discrepante, sendo 4% para o EF (peso relativo 0.13) e 8% para o EM (peso relativo de 0.22). Em relação à carta pessoal, nota-se uma maior frequência de dados de concordância não-padrão, o que sugere um uso alternado do estudante entre as concordâncias padrão e não-padrão. Isso nos acende um alerta acerca do papel da escola no oferecimento de um ensino de gramática mais eficiente, independentemente do nível escolar, principalmente diante do fenômeno que estamos abordando, o qual é socialmente marcado e estigmatizado na escola. Como vimos, há a manifestação dessa forma desprestigiada em textos e o uso frequente de variantes distantes da norma culta em textos em que é exigida uma monitoração mais alta.

De certo, é clara a relação do fator escolaridade com a concordância verbal. Percebemos que os estudantes do Ensino Fundamental têm favorecido, em primeiro lugar, a CV não-padrão na carta pessoal (27,5%), mas, logo em seguida, em segundo e em terceiro lugar, os estudantes do Ensino Médio ocupam essas posições, com a carta pessoal (13%) e com a carta de solicitação (8%), e, por fim, os estudantes do Ensino Fundamental, com a carta de solicitação (4%), ocupam o último lugar como favorecedor da aplicação da regra de concordância não-padrão.

A nossa hipótese *b* foi a de que encontraríamos uma maior frequência da concordância verbal com variantes pronominais de 1PP em textos escritos mais monitorados, neste caso, tratando a carta de solicitação como um gênero textual mais monitorado. Como notamos na tabela 7, essa proposição foi confirmada, isto é, os estudantes têm plena consciência do nível de monitoração entre uma carta pessoal e uma carta de solicitação, inclusive pelo papel social assumido neste último gênero. Vale salientar, entretanto, que outras estratégias discursivas e sintáticas foram utilizadas pelos estudantes – o uso de terceira pessoa do plural, a impessoalidade, entre outras –, e isso impossibilitou um reconhecimento sintático-semântico da pessoa do discurso no envelope de variação estudado. Apesar dessas ponderações, conseguimos notar que, nessa variedade, o problema de encaixamento linguístico (WEINREICH; LABOV; HERZOG (2006 [1968]) da CV de 1PP está vinculado ao gênero textual e à escolaridade.

Retomando a questão da equiparação de nível de conhecimento gramatical entre os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é possível que uma conscientização em torno dessa necessidade de tratamento ao texto seja uma saída para conduzi-los a escolhas linguísticas de maior prestígio social e estruturalmente adequadas, principalmente no nível discursivo e morfossintático, ainda que em textos menos formais. Em uma análise desses resultados em sala de aula, a condição EZU e EZR também pode ser salientada, já que implica na compreensão das variáveis utilizadas; no entanto, nesse aspecto de escolarização, alguns usos, na língua escrita, são menos prestigiados nas práticas de letramento e ainda se mantêm. A proposta didática que está no capítulo a seguir apresenta discussões que coadunam com os dados aqui descritos e com a visão de ensino de língua e de gramática que foi defendida, com objetivo de favorecer o conhecimento das normas de prestígio da língua sem esquecer de considerar os aspectos sociais que interferem no uso dessas variantes.

Nossa análise evidenciou que a variante conservadora *nós* é a mais presente nos textos e acreditamos que isso reflete o paradigma pronominal tradicional que está acessível aos colaboradores. A forma inovadora *a gente* está adentrando o vernáculo e a produção escrita, nesta última mais timidamente. No que tange à CV de 1PP, identificamos que gêneros mais

formais apresentam mais a concordância padrão. No entanto, quando a forma pronominal *nós* está expressa, a concordância não-padrão está mais propícia a acontecer, também em textos menos formais. A PD, portanto, segue com exercícios que promovem a sistematização da variação e a necessidade de planejamento e análise da gramática da língua escrita, principalmente nos gêneros mais formais.

## **5 PROPOSTA DIDÁTICA: NÓS E A GENTE: UMA REFLEXÃO SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE O PARADIGMA PRONOMINAL E AS RELAÇÕES DE CONCORDÂNCIA<sup>39</sup>**

Sabe-se que a dinamicidade da língua estimula a produção variada de sentenças gramaticalmente formadas. O usuário da língua tem à disposição formas que lhe são coerentes semântica e pragmaticamente, as quais, do ponto de vista da estrutura, também carregam uma sintaxe comum à variedade em que está inserido. A partir desse universo, esta proposta de intervenção tem o objetivo de apresentar uma proposta didática de ensino, para os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano) e para o Ensino Médio, a partir do comportamento variável da primeira pessoa do plural em relação à concordância verbal, na produção de textos escritos de estudantes de Ensino Fundamental (EF) e de Ensino Médio (EM).

A partir das considerações sobre a língua como um artefato cultural, heterogêneo, socialmente construído e sistematicamente ordenado, apresentaremos reflexões para um ensino pautado na Sociolinguística educacional. Salientamos que esse olhar para a variação está sedimentado há muito nos documentos oficiais da educação. Mais recentemente, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), esta proposta de atividades contempla algumas competências específicas para o ensino de linguagens, a saber: a competência 1, do Ensino Fundamental:

compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2017, p. 65);

a competência 5, do Ensino Fundamental:

empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BRASIL, 2017, 65);

e a competência 4, do Ensino Médio:

compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 490).

---

<sup>39</sup> No decorrer desta proposta didática, utilizamos textos sinalizados em azul como indicação para o professor acerca do caminho que foi pensando no desenvolvimento das atividades, das sugestões de respostas e das orientações metodológicas para melhor condução.

O objeto de estudo nesta proposta didática é o ensino de gramática, especificamente sobre a concordância verbal de primeira pessoa do plural (1PP) ou quarta pessoa do discurso (P4), com base na pedagogia da variação (FARACO, 2015) e no ensino de gramática em três eixos – o eixo I (sistematicidade), o eixo II (interatividade) e o eixo III (heterogeneidade) (VIEIRA, 2017a, 2017, 2017c). A partir disso, essa proposta foi desenvolvida para diagnose e para início da implementação de um ensino guiado pela Sociolinguística variacionista, com foco aplicado; portanto, uma Sociolinguística educacional.

Segundo Bortoni-Ricardo (2017), Sociolinguística educacional é

[...] o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-os com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística de texto, a linguística aplicada e a análise do discurso (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158).

Como base para essa reflexão, utilizamos o paradigma pronominal para representar essa variação natural. Sob um arcabouço funcionalista, Lopes (2003) apresenta um percurso histórico das variantes *nós* e *a gente* no PB, inclusive sobre as relações sintático-semânticas que o *a gente* conotava enquanto forma inovadora, ou seja, o processo de gramaticalização que essa forma sofreu e sobre a sua inserção no paradigma pronominal do PB. Já para atender ao aspecto formal, preferimos nos apoiar em preceitos do gerativismo, na defesa de que todo usuário da língua já predispõe de um conhecimento gramatical interiorizado, com princípios e parâmetros específicos de uso, relativos a sua Língua-I (CHOMSKY, 1975 [1965]).

No aspecto variacionista da concordância, o estudo de Scherre, Yacovenko e Naro (2018), em especial, demonstra a produtividade do *nós* e do *a gente* no PB, na posição de sujeito, atrelados ao fenômeno da concordância verbal, e as configurações morfossintáticas da desinência número-pessoal: *nós* com/sem *-mos*; *a gente* com/sem *-mos*, cujos usos são percebidos no pretérito e no presente. Embora essas variantes morfossintáticas sejam produtivas, há uma avaliação negativa das formas de marcação de plural do *a gente* com *-mos* e na ausência desse morfema verbal com a variante *nós*, de acordo com a abordagem da gramática de Bechara (2009 [1999]).

Acreditamos, portanto, que há condições sociais que influenciam esses usos e que são necessárias as abordagens na sala de aula para a conscientização multivariada na sociedade. Na escola, o que precisamos considerar é que todo usuário se vale de formas e estruturas

linguísticas intrinsecamente ligadas a contínuos que favorecem ou não determinado uso (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]). Nessa intenção, as atividades aqui apresentadas incorporam uma reflexão sobre o contínuo de monitoramento, o contínuo de urbanização e o contínuo de oralidade/letramento, os quais podem servir ao falante para a adequação linguística e domínio da competência comunicativa, conforme inferimos nestas palavras de Bortoni-Ricardo:

[...] temos mostrado que os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004], p. 63).

Diante disso, os estudos sociolinguísticos e o ensino de gramática do PB fornecem balizas aos estudantes para dominação, reflexão e ampliação do repertório linguístico. Nessa empreitada, atividades pedagógicas que induzem à prática da ciência linguística razoável e consciente da relação entre língua e sociedade favorecem o estudante a realizar ponderações acerca de julgamentos de variedades, as quais estão sempre condicionadas a fatores sociais e linguísticos. Nesse ato, há de se fortalecer o respeito linguístico entre os falantes de variedades populares e os falantes mais próximos da variedade escolar.

### **NÓS E A GENTE: UMA REFLEXÃO SOCIOLINGUÍSTICA SOBRE O PARADIGMA PRONOMINAL E AS RELAÇÕES DE CONCORDÂNCIA**

Olá, estudante! Tudo bem? Espero que sim. Este material foi desenvolvido para você consultar, identificar, compreender e aplicar os conhecimentos sociais e linguísticos que envolvem a nossa língua em uso. Você notará que é uma delícia e mágico perceber todas as competências e habilidades que desenvolvemos a partir do reconhecimento do nosso português enquanto uma língua dinâmica.

Este módulo está dividido em cinco seções: *entendendo a linguagem, compreendendo e interpretando o texto, refletindo sobre os gêneros, sistematizando a gramática e a norma e aprofundando conhecimentos*. Na seção a seguir, buscaremos entender a nossa linguagem e os

aspectos que dão margem à relação entre a cultura e a sociedade diante dos usos da língua. Aproveite para refletir sobre todas as questões, juntamente com seu professor e com sua turma. Bons estudos!

## 5.1 SEÇÃO A: ENTENDENDO A LINGUAGEM

Observe este texto:

### **Saudosa Maloca**

*Música de Adoniran Barbosa*

|                                                                                                                                                               |                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se o senhor não tá lembrado<br>Dá licença de contar<br>Que aqui onde agora está<br>Este adifício arto                                                         | Mato Grosso quis gritar                                                                          |
| 5 Era uma casa véia, um palacete<br>[assobradado]                                                                                                             | 20 Mas em cima eu falei:<br>“Os home tá cá razão<br>Nós arranja outro lugar”                     |
| Foi aqui seu moço<br>Que eu, Mato Grosso e o Joca<br>Construímos nossa maloca                                                                                 | Só se conformemo<br>Quando o Joca falou:<br>25 “Deus dá o frio conforme o cobertô”               |
| Mas um dia                                                                                                                                                    | E hoje nós pega a paia<br>Nas grama do jardim<br>E pra esquecer nós cantemos assim               |
| 10 Nós nem pode se alembrá<br>Veio os homes com as ferramenta<br>E o dono mandô derrubá                                                                       | Saudosa maloca, maloca querida<br>30 Dim dim donde nós passemos os dias<br>[feliz de nossa vida] |
| Peguemos tudo as nossas coisas<br>15 E fumos pro meio da rua apreciá a<br>[demolição<br>Que tristeza que nós sentia<br>Cada táuba que caía<br>Doía no coração | Saudosa maloca, maloca querida<br>Dim dim donde nós passemos os dias<br>[feliz de nossa vida.    |

Fonte: <https://www.letras.mus.br/demonios-da-garoa/45444/> (com adaptações). Acesso em: 19 jun. 2021.

Após realizar a leitura, é interessante que tenhamos consciência de que um texto é sempre situado em um contexto específico de produção, seja pela intenção na escolha das palavras em passagens específicas, seja pelo sentido completo dele. Na seção a seguir, resolveremos algumas questões atinentes a essas motivações de escrita, que nos ajudarão a compreender melhor a essência dessa letra de canção.

### 5.1.1 Primeiras impressões



Primeiramente, reflita sobre a música a partir destas perguntas:

1) O que você achou da letra da música “Saudosa maloca”?

É possível que o estudante critique a letra da música pela quantidade de palavras expressas mais próximas da oralidade. Diante disso, é possível que apontem a presença de palavras desconhecidas, antigas, em desuso, ou mesmo “erradas”, um português “estranho”, “feio”, e elas não devem ser vinculadas diretamente à oralidade por isso.

2) Sobre o estilo de escrita, você acha que ele é diferente ou semelhante aos textos com os quais você tem contato? Justifique.

Espera-se que identifiquem algumas diferenças textuais no estilo e na norma gramatical utilizada pelo autor. Como justificativa, os estudantes podem apresentar a recorrência do apagamento do –r em coda (*alembra, apreciá, derrubá*), o uso verbal da 1PP no presente do subjuntivo (*peguemo, conformemo, passemos*) entre outros aspectos.

3) Você sabia que essa música foi muito famosa na década de 1950? Sabe o porquê?

Por ser uma canção mais antiga, é possível que os estudantes não saibam dessa informação.

Orientação Metodológica (OM): Professor(a), caso deseje se aprofundar sobre a vida de Adoniran Barbosa (João Rubinato), assista a este exímio documentário, escrito e dirigido por Pedro Serrando: <https://vimeo.com/264656163>. Acesso em: 19 jun. 2021. É importante dizer que a migração no Brasil, principalmente para São Paulo, acontecia com maior efervescência. Adoniran tinha um olhar sensível para a fugacidade das mudanças na terra da garoa, tanto do ponto de vista da urbanidade quanto do ponto de vista social e linguístico.

4) “Mato Grosso”, na canção, refere-se a quê? Por que essa expressão foi utilizada?

Mato Grosso era o apelido de um dos amigos de Adoniran Barbosa, assim como Joca. Acredita-se que esse nome seja referente à origem geográfica do amigo.

5) Qual o sentido que você atribui à expressão “saudosa maloca”?

Espera-se que os estudantes associem a expressão “saudosa maloca” ao sentimento que o eu lírico tinha pelo palacete assobrado em que moravam, mas que foi demolido, fato motivado pela expansão urbana de São Paulo. Para saber mais sobre as produções do Adoniran e a relação com o progresso e a urbanidade, acesse: <https://jornal.usp.br/cultura/uma-sao-paulo-que-completa-110-anos-a-de-adoniran-barbosa/>. Acesso em: 19 jun. 2021.

OM: Professor(a), é importante que algumas informações sobre a realidade social de Adoniran Barbosa e da produção dessa canção sejam evidenciadas. No apêndice desta proposta, apresentamos uma condução extra que pode direcionar o debate à consciência da variação social, que também condiciona os usos da língua.

## 5.2 SEÇÃO B: COMPREENDENDO E INTERPRETANDO O TEXTO

Nesta seção, daremos espaço para que você possa explorar a habilidade de localização textual e de reflexão semântica sobre o texto *Saudosa maloca*. Na oportunidade, poderemos verificar como a gramática da língua se vale de alguns artifícios para preservar o sentido discursivo.

1) A música *Saudosa maloca*, de Adoniran Barbosa, tem um eu lírico que conta uma história na qual ele estava envolvido. Que história é essa?

A história da demolição da casa em que viviam o eu lírico e seus amigos, Mato Grosso e Joca.

2) Em português, algumas palavras assumem significados diferentes a depender dos usos. Esse é o caso do verbo “poder”, que, na canção, tem uma significação diferente. Na terceira estrofe, algo muito triste está sendo relatado, mas o eu lírico diz que o fato não pode ser lembrado. O verbo “poder”, conforme utilizado na canção, revela outra realidade. Marque a opção que melhor caracteriza a situação.

- ( ) a) O eu lírico tem medo das lembranças que podem retornar em relação à maloca.
- ( ) b) Há uma condição psicológica que impede os homens de relembrem os fatos.
- ( ) c) O eu lírico tem uma lembrança dos bons momentos que viveu naquele espaço.
- (x) d) Há um sentimento de tristeza das personagens quando relembrem a ordem de demolição.

As opções “a” e “c” estão incorretas, porque, além de estarem se referindo a apenas uma personagem, denotam lembranças em relação à maloca, quando o eu lírico assume que, coletivamente, estão incomodados de relembrem a ordem de demolição. A opção “b” também se exclui, pois acrescenta um problema psicológico à história, o que não se pode compreender nem explícita ou implicitamente no texto. A opção “d” é a correta.

3) Na quinta e na sexta estrofes, os moradores do palacete parecem aceitar a demolição.

Responda:

a) No que você acha que eles refletiram para que abrissem mão da casa onde estavam? Caso seja necessário, construa essa hipótese coletivamente.

Professor(a), espera-se que os estudantes compreendam que, no século XX, houve um movimento migratório do interior para os grandes centros urbanos. Na ocasião, as famílias menos favorecidas, em virtude do custo de vida alto, acabavam ocupando imóveis desabitados. Como não havia garantia de posse e tampouco olhar jurídico para uma busca, a desocupação fazia-se necessária.

b) Retire trechos do texto que indiquem esse “aceite”, conforme afirmado no enunciado.

“Os home tá cá razão” (v. 21) e “Só se conformemo” (v. 23). OM: Professor(a), aproveite este momento para apresentar os paradigmas linguístico e normativo das concordâncias em P4 e em P6, além dos modelos da concordância nominal.

OM: Professor(a), você pode aproveitar os outros usos variáveis presentes nos versos para ir conduzindo uma reflexão sociolinguística e situando a questão da concordância com outras questões gramaticais que também estão em variação: *home, tá, cá, se conformemo*. Já é uma oportunidade de os alunos reconhecerem que em suas próprias falas é possível dizerem *home* para *homem*, *tá* para *está*, *cá* para *com a*. Dessa forma, é possível resgatar a primeira questão, em que eles provavelmente apontaram a letra como tendo um português “feio”/“errado” e comecem a relativizar essa ideia.

4) Releia o trecho da canção e observe atentamente os versos 16, 22 e 26. Após a leitura, faça o que se pede nas questões abaixo.

|                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>[...]<br/>           Peguemos tudo as nossas coisas<br/>           15 E fumos pro meio da rua apreciá a<br/>           [demolição<br/>           Que tristeza que nós sentia<br/>           Cada táuba que caía<br/>           Doía no coração</p> | <p>“Os home tá cá razão<br/>           Nós arranja outro lugar”</p>                                               |
| <p>Mato Grosso quis gritar<br/>           20 Mas em cima eu falei:</p>                                                                                                                                                                                | <p>Só se conformemo<br/>           Quando o Joca falou:<br/>           25 “Deus dá o frio conforme o coberto”</p> |
|                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>E hoje nós pega a paia<br/>           Nas grama do jardim [...]</p>                                            |

a) Sublinhe no texto os verbos principais das orações relacionadas aos versos 10, 22 e 26.

“Que tristeza que nós sentia” (v. 16), “Nós arranja outro lugar” (v. 22) e “E hoje nós pega a paia” (v. 26).

b) Nesses versos, os verbos estão relacionados a uma única pessoa ou a mais de uma? Qual palavra denota isso?

A uma noção de coletividade. O pronome “nós” dá essa evidência.

c) Observe a estrutura dos verbos sublinhados na sua resposta na opção “a” e a sua resposta à letra “b”. Existe algum padrão gramatical utilizado? Qual é ele?

Os pronomes no plural (nós) e os verbos no singular, sem o *-mos*.

OM: Professor(a), espera-se que os estudantes enxerguem um padrão gramatical nesse texto. Motive as discussões para a reflexão sobre as variáveis sociais e linguísticas que condicionam esse fenômeno. Exercite a percepção investigativa dos estudantes, pois essa ação será necessária na última atividade deste módulo.

d) O padrão gramatical que estamos aprendendo na escola requer estruturas em concordância. Na canção de Adoniran Barbosa, esse uso menos formal foi consciente e proposital de um artista

para a construção de um eu lírico suburbano e sem tantos privilégios sociais. Caso esses versos deixassem de ter a função poética e fossem parte do discurso de um advogado que intercederia por um cliente a um júri pela conquista do imóvel, como eles poderiam estar escritos?

“Que tristeza que nós sentíamos” (ref. ao v. 16), “nós arranjaremos outro lugar” (ref. ao v. 22) e “e hoje nós pegamos a palha” (ref. ao v. 26).

OM: Professor(a), com essa questão será possível prever o reconhecimento dos estudantes em relação à concordância e à conjugação verbal da primeira pessoa do plural. A reescrita aqui não está condicionada à alteração das variedades por inadequação, mas condicionada a fatores de escolaridade e posição social.

### 5.3 SEÇÃO C: REFLETINDO SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS

Na canção *Saudosa Maloca*, conforme vimos, há expressões que são diferentes daquelas que a escola ensina. Apesar disso, é a partir dessas diferenças que entendemos alguns aspectos sociais e que chegamos conscientemente a variedades mais próximas da variedade escolar.

Você deve ter notado que na *letra de canção* há estruturas linguísticas semelhantes à fala. Em contrapartida, há outros textos em que essas estruturas tendem a se afastar da oralidade e se aproximar mais da escrita, como em uma carta de solicitação, gênero mais formal, com maior planejamento e com expressões típicas da cultura letrada – o uso de expressões mais complexas, como “nós estamos insatisfeitos” em vez de “nós tá achando ruim”.

OM: Professor(a), reflita com os estudantes sobre o contínuo fala-escrita para que eles percebam que há diferenças linguísticas entre os gêneros, desde o léxico às estruturas sintáticas apresentadas em cada um. Pontue também sobre o contínuo oralidade-letramento, inclusive com gêneros orais, para dimensionar a variação nas modalidades da língua.

Façamos coletivamente um exercício breve!

#### 5.3.1 Um passo de cada vez

1) Observe os nomes dos gêneros textuais apresentados abaixo e organize-os de acordo com as características de oralidade e de letramento de cada um. Analise cuidadosamente!

*Anúncio publicitário*

*Letra de canção*

*Carta de solicitação*

*Bilhete*

|                   |                                 |                                 |                      |
|-------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| + + + + oralidade | + + + oralidade<br>+ letramento | + oralidade<br>+ + + letramento | + + + + letramento   |
| Bilhete           | Letra de canção                 | Anúncio publicitário            | Carta de solicitação |

OM: Professor(a), comente com os estudantes que o contínuo oralidade-letramento não é estritamente fixo a gêneros textuais escritos. Há gêneros orais, uma palestra, por exemplo, que estão mais próximos do extremo do letramento. Aproveite essa reflexão e apresente o monitoramento estilístico, pois servirá de andaime para o desenvolvimento da questão 2. As sugestões de respostas apresentadas podem sofrer alguma alteração a depender das características de cada texto, se especificadas por algum estudante.

Agora, individualmente, na questão 2, você deverá refletir sobre o nível de “cuidado” que um usuário do português brasileiro tem na produção de seus textos. Chamaremos esse “cuidado” de *monitoramento estilístico*. Esse é um dos olhares que podemos ter ao estudar a língua em uso na escola, fato que poderá nos ajudar na nossa *competência comunicativa* e na relação com a sociedade.

OM: Professor(a), o conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1972), e é utilizado por Bortoni-Ricardo (2009 [2004]). Esse é um dos vieses da Sociolinguística educacional, cujo objetivo é ampliar o repertório do estudante para as mais variadas práticas de letramento, especialmente as socialmente prestigiadas. Nesse momento, a proposta é fazer com que ele compreenda que há possibilidades discursivas, fonomorfo sintáticas e lexicais que são variáveis e estão a favor da língua, mas que são delimitadas por avaliações sociais.

2) Analise as quatro frases abaixo e preencha, ao lado de cada de sentença, um ponto da linha, de acordo com um nível de monitoramento estilístico que você considera para cada uma delas.

OM: Esclareça aos estudantes que o ponto quanto mais à esquerda implica que menos monitorada é a sentença; quanto mais à direita, mais monitorada é a sentença. Atenção: não há uma única resposta correta. Nesta questão, estamos valorizando a reflexividade e avaliação das estruturas.

a) “Nós arranja outro lugar”.



b) “Meu Deus, só agora me lembrei que a gente morre”.



c) “Nós sabemos bem que eles são homens como nós”.



d) “A gente somos inútil”.



Compare as suas respostas com as dos colegas e perceba se elas têm alguma marcação em comum. Ao fazer isso, você perceberá quais formas são socialmente prestigiadas ou não. Vale lembrar que todas as formas são legítimas! Esse exercício mostrará a você que o

monitoramento linguístico não é necessário em todos os contextos e que a língua não é percebida da mesma maneira.

Para que você não fique na curiosidade em relação à autoria dos excertos, temos a opção ‘a’, que é da letra da música *Saudosa Maloca*, de Adoniran Barbosa, vista no início do bloco de atividades; a opção ‘b’, que é um recorte da fala do narrador da obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector; a opção ‘c’, que é um recorte da fala de Armando, personagem intelectual do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e a opção ‘d’, que é um trecho da música *Inútil*, da banda Ultraje a Rigor.

OM: Professor(a), essa é uma avaliação que envolve a variação estilística no *continuum* do monitoramento. A partir das justificativas apresentadas pelos estudantes, você pode utilizar esses dados como uma avaliação social das formas em variação de P4 e suas concordâncias no PB. Para isso, quantifique os dados recolhidos para cada item e apresente à sala de aula o resultado. Essa questão mostrará uma avaliação da comunidade de prática na qual os estudantes estão inseridos. A partir disso, reflita sobre os valores sociais que a variação morfossintática de P4 recebe e em quais contextos e por quem essas formas mais ou menos prestigiadas são utilizadas.

### **I M P O R T A N T E !**

Apesar de não conhecermos todos os gêneros textuais que circulam na sociedade, alguns traços linguísticos são mais comuns em um ou em outro texto. Perceba que isso é uma condição variável dentro da língua e que podemos transitar entre elas sem nenhuma condenação. Essa condição de *adequação linguística* é o que nos faz chegar à *competência comunicativa*, nos transformando em camaleões da nossa própria língua, respeitando a diversidade cultural e alcançando novos espaços.

## **5.4 SEÇÃO D: SISTEMATIZANDO A GRAMÁTICA E A NORMA**

Ao estudarmos a gramática da língua nos mais diferentes gêneros textuais, percebemos que, no caso do português brasileiro, os pronomes pessoais e as relações que eles estabelecem com os outros elementos das frases ganham um destaque especial. Fique atento(a) a essas novas informações!

### **5.4.1 Um passo de cada vez**

1) Vamos enxergar a nossa língua na prática: se você tivesse de descrever em uma carta como as aulas na pandemia têm acontecido, como seria? Ficou difícil? Utilize a situação hipotética abaixo para ajudar.

*Seus avós, vacinados, estão querendo voltar a estudar. Eles precisam saber como têm acontecido as aulas remotas e, para ajudar nessa missão, você precisa descrever o que os professores pedem a sua turma e o que vocês fazem durante as aulas: se ficam conversando no chat, se leem durante as aulas, em que momento e como respondem/enviam os exercícios etc. Capriche nos detalhes!*

Relembre esses fatos e escreva-os em seu caderno. Após isso, leia o texto para o(a) professor(a).

OM: Professor(a), estimule a oralidade, a contação de narrativas, e perceba quais as formas pronominais de P4 que os estudantes realizam, se “nós” e/ou “a gente”. Sugestão: transcreva a história hipotética dos estudantes no quadro para uma reflexão sobre essas formas, qual delas é mais produtiva, sob quais contextos linguísticos (sujeito preenchido, paralelismo etc.).

2) Quais as palavras ou expressões que utilizou para se referir a vocês?

Espera-se que os estudantes compreendam a função do “nós” e do “a gente” na representação de “eu + outros”.

Algumas expressões que utilizamos para indicar o discurso estão representadas no quadro abaixo. Compare-as.

**Quadro 3** – Realidades do quadro pronominal no português contemporâneo

| Antigo quadro pronominal |                              | Novo quadro pronominal |                 |
|--------------------------|------------------------------|------------------------|-----------------|
| Pessoa                   | Pronome pessoal do caso reto | Pessoa                 | Pronome sujeito |
| 1ª do singular           | eu                           | P1                     | eu              |
| 2ª do singular           | tu                           | P2                     | tu, você        |
| 3ª do singular           | ele, ela                     | P3                     | ele, ela        |
| 1ª do plural             | nós                          | P4                     | nós, a gente    |
| 2ª do plural             | vós                          | P5                     | vocês           |
| 3ª do plural             | eles, elas                   | P6                     | eles, elas      |

**Fonte:** Lopes (2007), reduzido e adaptado.

3) Após comparar a antigo e o novo quadro pronominal, responda:

a) Você acha que essas novas formas realmente acontecem?

Espera-se que os estudantes confirmem positivamente. Caso aconteça alguma manifestação negativa, pode-se refutar a ideia com o próprio material escrito produzido.

b) Entre aquelas que têm outras formas no mesmo grupo (tu/você, nós/a gente), há alguma mais frequente que outra?

Espera-se que os alunos percebam as formas pronominais do novo quadro pronominal como unidades utilizadas em maior frequência em alguns contextos de uso no PB.

OM: Professor(a), caso o estudante não visualize as formas mais produtivas, é importante que você indique as ocorrências que possam ter sido apresentadas na carta hipotética da questão 2. Isso ajudará o estudante a perceber.

### **I M P O R T A N T E !**

Os dados do quadro 1 são baseados nos dados de projetos de investigação linguística sobre os usos de falantes cultos no Brasil, cujas investigações vêm crescendo desde o ano de 1986. Isso mostra o quanto a ciência linguística brasileira tem evoluído e disponibilizado resultados atuais para o ensino de português. Diante desse fato, é importante saber que algumas dessas formas são mais comuns de acontecerem em determinados contextos, inclusive em determinadas regiões do país, e que mostram um pouco mais sobre a nossa relação com o uso da língua na sociedade.

4) Reveja a cartinha criada na questão 2 e volte à letra da canção *Saudosa maloca*. Verifique quais as formas pronominais que aparecem em cada texto e responda:

a) As formas pronominais em P4 que estão explícitas são as mesmas nos dois textos?

Não. Espera-se que a variante inovadora (“a gente”) esteja aparente, inclusive pelo fator diacrônico (alusão à “b”).

b) Se respondeu “sim” na questão anterior, quais são elas? Se “não”, por que há essa diferença?

Espera-se que os estudantes percebam que existe diferença entre as formas pronominais. A forma inovadora “a gente” não aparece na canção principalmente pelo fator diacrônico.

OM: Professor(a), é possível que alguns estudantes já apontem formas variáveis de concordância como aspecto diferencial na relação diacrônica, mas esse fator é prioritariamente diatrático. A variável escolaridade tem sido relevante nesse aspecto.

Conseguimos uma boa bagagem de conhecimento acerca dos pronomes do português brasileiro e das relações sociais que envolvem nossos textos. Retornemos à carta e façamos um



exercício para identificar, compreender e refletir sobre alguns aspectos curiosos da nossa língua e as relações de prestígio. Trataremos, a seguir, das relações morfossintáticas. Vamos lá?

## 5.5 SEÇÃO E: APROFUNDANDO CONHECIMENTOS

O nosso maior desafio é, às vezes, enxergar algumas coisas que acontecem na língua – na Linguística, chamamos esses acontecimentos de fenômenos. Para atingirmos nosso objetivo, é necessário que você produza dois pequenos textos. São duas cartas, e cada uma tem seu objetivo específico: uma carta pessoal, geralmente afetiva, endereçada a um amigo ou parente, e uma carta de solicitação, geralmente mais monitorada e utilizada em ambientes de trabalho ou pela população em geral, destinada comumente a chefes ou a representantes políticos.

### 5.5.1 Um passo de cada vez

1) Leia as instruções para a produção das cartas e faça o que se pede:

Professor(a), é possível que alguns estudantes não estejam familiarizados com os gêneros abordados. Diante disso, é importante que se separem as abordagens: em um momento inicial, proporcione ao estudante o contato com textos dessa natureza, inclusive a relevância e o papel social do gênero. Caso prefira, pode partir de uma construção primária/inicial do texto e ir adequando às características do gênero.

#### a) Produção de uma carta pessoal

*Imagine que você recebeu uma carta de um(a) colega de classe relembrando um momento bem divertido entre você, ele(a) e seu grupo durante uma gincana na escola. Nessa carta, por sequelas da COVID-19, ele(a) diz que não se lembra de tudo o que ocorreu: não lembra se vocês ganharam ou se perderam, não lembra das provas, nem do que vocês tinham de fazer para ganhar cada uma etc. Diante disso, detalhe como foi esse evento e como participaram dele.*

#### b) Produção de uma carta de solicitação

*Neste momento, imagine que você é um(a) representante dos estudantes da sua escola e está tendo a oportunidade de entregar uma carta de solicitação ao Secretário de educação do seu estado. Aproveitando a oportunidade, você vai pedir, em nome dos estudantes, algumas coisas de que vocês precisam, explicando o porquê e como vão utilizar cada coisa que pediu,*

*caso sejam atendidos. Capriche nos pedidos e justifique bem! Ao fim, agradeça em nome dos estudantes.*

O.M: Professor(a), caso perceba que os usos linguístico-gramaticais para este gênero estejam distantes da variedade culta, dedique-se à reflexão da norma culta e à reescrita. Trata esta etapa como uma prática comum a textos mais monitorados, justificada pela necessidade do planejamento e monitoramento maior em determinados textos, visando o prestígio social imposto a determinadas variantes.

2) Caso você recebesse esses dois textos que produziu, sem a autoria, deduziria facilmente que eles pertenciam a mesma pessoa? Por quê?

Espera-se uma resposta negativa, e a justificativa deve ser em relação ao aspecto linguístico do monitoramento entre um e outro texto. Caso alguma resposta seja positiva, pois poderão pensar na caligrafia ou nomes, reitere o anonimato e restrinja-se às peculiaridades linguísticas.

OM: Professor(a), esta questão suscita uma reflexão em torno da avaliação social, pela presença de determinadas construções linguísticas, mas reitera que não há falante de estilo único, nesse caso, reforçada pelo aspecto formal e o informal dos textos.

3) Observe bem os textos produzidos. Analise e responda às questões abaixo:

a) A escolha das palavras é a mesma nos dois textos? Se houver diferença, por que isso ocorreu?

Não. Espera-se que os estudantes visualizem uma seleção lexical diferente em cada tipo de texto, pois são cartas com objetivos e destinatários diferentes, além de escritos por *pessoas sociais* diferentes.

OM: Professor(a), levante a discussão com os estudantes e peça que eles apontem quais foram as diferenças na seleção lexical.

b) O grau de formalidade é o mesmo nos dois textos?

Não.

Por que isso aconteceu?

Por se tratar de textos com níveis de formalidade diferentes, o grau de monitoramento tende a ser diferente. No primeiro, o grau de intimidade entre os interlocutores favorece o menor monitoramento. No segundo, a situação formal, o distanciamento entre os interlocutores, a representação social e a necessidade de prestígio social do próprio gênero requer uma construção textual mais monitorada, comunicativamente adequada ao contexto.

4) Observe um trecho da canção *Roda viva*, de Chico Buarque.

|                                                                                                                                |                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tem dias que a gente se sente<br>Como quem partiu ou morreu<br>A gente estancou de repente<br>Ou foi o mundo então que cresceu | Roda mundo, roda-gigante<br>Rodamoinho, roda pião<br>O tempo rodou num instante<br>Nas voltas do meu coração              |
| 5 A gente quer ter voz ativa<br>No nosso destino mandar<br>Mas eis que chega a roda-viva<br>E carrega o destino pra lá         | A gente vai contra a corrente<br>Até não poder resistir<br>15 Na volta do barco é que sente<br>O quanto deixou de cumprir |

Faz tempo que a gente cultiva  
 A mais linda roseira que há  
 Mas eis que chega a roda-viva  
 20 E carrega a roseira pra lá  
 [...]

Fonte: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/82001/#radio:chico-buarque>. Acesso em: 14 ago. 2021.

OM: Professor(a), assim como fizemos com Adoniran Barbosa, é importante que comente um pouco sobre quem é o autor desta canção, Francisco Buarque de Hollanda, o Chico Buarque, uma pessoa letrada e culta, fazendo uso de forma pronominal inovadora “a gente” em detrimento do “nós”, sem valor de desvio. Para saber mais, sugerimos a leitura da parte de sua biografia nestes sítios: [https://www.ebiografia.com/chico\\_buarque/](https://www.ebiografia.com/chico_buarque/) e <https://memoriasdaditadura.org.br/artistas/chico-buarque/> (Acesso em: 19 jun. 2022).

Com a ajuda do(a) professor(a), faça o que se pede:

Professor(a), este momento é importante para que o estudante sedimente o conhecimento gramatical absorvido e que ganhe segurança para olhar para os dados linguísticos apresentados. Esta questão embasa o projeto final de pesquisa sociolinguística.

a) Na música de Chico Buarque e na música de Adoniran Barbosa, localize as formas pronominais explícitas em P4 e seus verbos correspondentes. Selecione e transcreva no quadro abaixo quatro exemplos retirados desses textos.

| <i>Saudosa Maloca,<br/>de Adoniran Barbosa</i>    | <i>Roda Vida,<br/>de Chico Buarque</i> |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Nós nem pode” (v. 10)                             | “A gente se sente” (v. 1)              |
| “Nós arranja” (v. 22)                             | “A gente se sente” (v. 1)              |
| “nós pega” (v. 26)                                | “A gente quer” (v. 5)                  |
| “nós cantemos” (v. 28), ou “nós passemos” (v. 30) | “A gente vai” (v. 13)                  |

b) Nas cartas pessoais e nas cartas de solicitação que vocês produziram na primeira questão, apresente abaixo o máximo de exemplos possíveis das formas pronominais explícitas em P4 e seus verbos correspondentes.

Respostas pessoais. OM: Professor(a), a depender da turma, você pode eleger duas cartas de estudantes da turma para trabalhar como modelo e padronizar a percepção neste primeiro momento. A intenção é que apareçam as formas em P4 e os diversos tipos de concordância para que o estudante perceba a variação.

5) Abaixo, observe os verbos que acompanham as formas em P4. Compare-os.

(1). Nós arranja

(2). A gente vai

(3). Nós cantamos

(4). A gente somos

a) Em relação ao sentido, todos os verbos, acompanhados das formas pronominais, fazem a referência a um grupo ('eu' + 'outros')?

Sim.

b) Em duas sentenças acima, há a prevalência de uma concordância de sentido (semântica), cuja estrutura nem sempre é aceita socialmente.

i) Quais são elas?

As sentenças (1) *Nós arranja* e (4) *A gente somos*.

ii) Será se o fato de a concordância ser aceita ou não ser aceita socialmente é problema linguístico ou social? Levante hipóteses sobre as possíveis causas dessa aceitabilidade.

Espera-se que os estudantes já tenham construído a ideia de que o preconceito é mais social que linguístico. Acerca das hipóteses, é necessário problematizar isso com a turma, e alguns podem refletir sobre a condição de acesso à cultura letrada, sobre a condição socioeconômica, sobre a idade dos usuários.

iii) Justifique a concordância aplicada nas sentenças (1), (2), (3) e (4).

Em (1), a não realização da concordância plural deduz que o usuário fez relação semântica com “o grupo de pessoas”, lógica gramatical seguida em (2); já em (4), optou-se por realizar a marcação do plural a partir da ideia de mais de um indivíduo envolvido, mais de um núcleo, como “*eu e ele somos*”, lógica gramatical seguida em (3).

c) As formas pronominais em P4 e todas as concordâncias verbais apresentadas podem surgir em diversos textos, ainda que, pela gramática normativa, algumas delas apresentem desvios formais. Analise, reflita e indique onde e sob quais condições as estruturas citadas podem ocorrer.

Professor(a), espera-se que os estudantes relacionem as formas (1) e (4) a textos mais informais, mais orais, menos monitorados e/ou realizados entre interlocutores com algum grau de intimidade, baixa escolarização ou em textos literários nos quais os enunciadores demonstrem esses aspectos citados. Em relação às formas (2) e (3), os estudantes devem perceber a produção mais monitorada, mais letrada e a relação com textos mais formais e a proximidade com a variedade culta.

### **I M P O R T A N T E !**

Nós podemos usar a variação nos nossos textos a partir dos objetivos pretendidos, dos gêneros textuais/discursivos que estruturam o plano textual e dos interlocutores que estão envolvidos na interação. A variação é a diferença que aproxima!

### 5.5.2 Espaço de iniciação científica

Lembra-se dos traços contínuos vistos na Seção C? E do quadro pronominal na Seção D? Quando olhamos para a nossa língua com olhar de pesquisador, enxergamos a língua funcionando de verdade e toda a sua dinamicidade e beleza. Vamos, agora, entender quais são as estruturas gramaticais que mais apareceram nos textos produzidos e sob quais condições os fenômenos de variação aconteceram. Façamos, então, uma pesquisa científica!

Neste último exercício, você perceberá que a diferença no uso da língua é natural nos gêneros textuais, condicionada por fatores sociais (período histórico, esfera social, escolaridade do usuário da língua etc.) e por fatores linguísticos (função sintática, aparição ou não do termo etc.).

Você já sabe que, independentemente do autor, a linguagem se comporta de maneira diversificada, representando uma situação, uma comunidade e uma cultura que, embora variável, é logicamente organizada.

OM: Professor(a), vale reforçar que a variação não é o lugar do caos, da aleatoriedade, mas sim da lógica, da heterogeneidade ordenada.

#### 5.5.2.1 Esboçando uma pesquisa sociolinguística

Observe a tabela abaixo e, a partir dos três textos – a música *Saudosa Maloca*, a sua carta pessoal e a sua carta de solicitação –, com a ajuda do(a) professor(a), alimente-a com a quantidade de vezes que cada fenômeno ocorreu.

**Tabela 1** – Ocorrências de fenômenos sociolinguísticos

| <b>Fenômenos</b>            | <b>Saudosa Maloca</b> | <b>Carta pessoal</b> | <b>Carta de solicitação</b> |
|-----------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------------|
| Grau de formalidade (1 a 3) |                       |                      |                             |
| Ano de produção do texto    |                       |                      |                             |
| Presença de P4              |                       |                      |                             |
| Ausência de P4              |                       |                      |                             |
| Presença de “nós”           |                       |                      |                             |
| Presença de “a gente”       |                       |                      |                             |

|                                       |  |  |  |
|---------------------------------------|--|--|--|
| Presença de “nós” como sujeito        |  |  |  |
| Presença de “a gente” como sujeito    |  |  |  |
| Presença de concordância verbal em P4 |  |  |  |
| Ausência de concordância verbal em P4 |  |  |  |

O.M: Professor(a), esta última atividade é laboriosa e deve ser feita com acompanhamento, pois dúvidas sobre a construção mórfica dos verbos e sobre a posição sintática dos termos podem surgir. Os resultados absolutos podem ser diferentes, mas a tendência pode ser a mesma. O objetivo é o estudante enxergar a sistematicidade nas pesquisas sobre a variação e os padrões sociolinguísticos em cada texto, com vistas ao respeito sociolinguístico.

## 6 REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DIDÁTICA

### 6.1 REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO A

Optamos pelo uso da canção *Saudosa Maloca*, de Adoniram Barbosa, por relacioná-la a alguns aspectos sócio-históricos do português brasileiro – a migração no século XX, por exemplo. Essa escolha também atende a fatores linguísticos que serão levados à reflexão, como é o caso da variação pronominal e da concordância e conjugação em P4. Além disso, apresenta uma narrativa que contextualiza o eu lírico em relação à profissão e ao status social, dando margens à reflexão sobre a língua-cultura dos indivíduos.

Como estamos tratando do gênero letra de música, é importante que os estudantes a ouçam. Se possível, priorize a versão acústica de Adoniram Barbosa, disponível na referência da canção. A partir desse contato, eles poderão notar os ritmos melódicos e algumas características fonéticas que o intérprete utiliza. Segundo Bortoni-Ricardo (2009 [2004], p. 30), “as crianças são sensíveis a certas diferenças regionais, que podemos chamar de diferenças dialetais”; logo, nesse exercício auditivo, já será possível fazer alguma inferência sobre a atitude e percepção dos estudantes diante dessa variedade.

Ainda sobre a canção, são apresentadas cinco questões que deverão ser respondidas oralmente. O intuito é os estudantes utilizarem o vernáculo para expor opiniões sobre a variedade apresentada e sinalizarem alguns fenômenos que poderão ser estudados. Além dessas intenções, reitera-se a necessidade de um reconhecimento etnográfico da turma, ou seja, conhecer a comunidade, os perfis dos estudantes, para que a prática pedagógica seja direcionada à ampliação da competência comunicativa a partir de conhecimentos e reflexões dos usos linguísticos (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]; CYRANKA, 2015).

A questão 1 foi construída para que o debate se encaminhasse considerando o contínuo oralidade/letramento (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]). O objetivo final dessa proposta didática é a reflexão sobre os usos marcados e não marcados da concordância verbal em P4; portanto, os estudantes, caso não acionem a consciência sociolinguística, podem fazer julgamentos apenas pelo aspecto da gramática prescritiva, sem maiores prejuízos inicialmente.

A questão 2, ainda no contínuo oralidade/letramento, expõe as modalidades oral e escrita da língua. Como esta proposta didática pode ser aplicada para os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano) e para o Ensino Médio, os estudantes poderão inferir que as músicas que escutam/leem são mais distantes dessa canção apresentada. É conveniente, antes do

aprofundamento das questões, perceber e consultar se há algum estudante que utiliza essa variedade ou formas encaixadas no PB, para que não seja referenciado negativamente.

De posse dessas informações, cabe refletir sobre o nível de escolaridade do eu lírico da música. Assim, a variável escolaridade já pode ser suscitada para compreensão de fenômenos gramaticais aparentes e mais salientes em *Saudosa Maloca* (por exemplo, conjugação e concordância verbal em “Nós nem pode se alembra” e em “Veio os homes...”; concordância nominal em “...com as ferramenta”). Na abordagem em sala de aula, os estudantes podem apresentar alguns outros fenômenos que saem do objetivo daquela aula, que podem ser retomado em outros momentos, porém a estratégia é que, neste momento, eles reflitam sobre a gramática da língua e relacionem essas formas com as normas socialmente prestigiadas. Essa questão 2 é que atravessará o material, fazendo o estudante perceber as possibilidades de variação estilística, inclusive justificando a necessidade de reescrita da carta de solicitação na seção E.

A questão 3, aparentemente, foge do aspecto linguístico e segue para uma reflexão mais social; contudo, é nela que se abriga um grande contínuo da Sociolinguística educacional, o contínuo de urbanização. No documentário sugerido nas orientações dessa questão, há informações sobre a variedade que José Rubinato, o Adoniran Barbosa, criou para a canção *Saudosa Maloca* e sobre toda a repercussão e preconceito que sofreu por usar um português diferente daquele que se prestigiava nos espaços urbanos. Assim, a partir dessa questão, abre-se a possibilidade de discussões que envolvam o preconceito linguístico.

As questões 4 e 5 seguem para uma reflexão acerca da condição migratória do eu lírico e acerca da comunidade que compunha aquela personagem. A questão 5, especialmente, motiva uma análise sobre as condições sociais dos migrantes ao chegarem em cidades maiores, como a não acessibilidade a meios de escolarização, reflexo da hierarquização da cultura rural. Esse fato fortalece a ideia de que o desprestígio linguístico acobertando uma desigualdade social.

Em virtude da condição de ensino remoto, elaboramos uma subseção extra chamada *Argumentando nossas hipóteses* (apêndice A). A partir dela, o docente e o estudante podem ter acesso a informações equivalentes ao que foi discutido na análise da questão, mas que estão didatizadas para uma reflexão, caso haja ausência de um professor, de um mediador ou de um tutor para a orientação. Na condição de ensino presencial, esta subseção pode ser utilizada como organização sistemática, envolvendo as respostas das questões apresentadas no início da seção A, aprofundando o debate, caso as discussões não tenham sido suficientes.



Em relação ao conhecimento multiteórico, nesta seção apontamos a base gerativa, com o reconhecimento da gramaticalidade da língua, privilegiando a língua falada; a base estruturalista, com reflexão a partir da norma gramatical do usuário para apagamento do fonema -r em coda, com manutenção do valor gramatical; e a base sociolinguística, com luzes a reflexões sociais e linguísticas para condicionamentos nos usos variáveis da língua, especialmente no ambiente morfossintático. A gramática tradicional, aqui, por sua vez, entra na descrição da análise metalinguística e de norma-padrão comparativa ao estilo de outras letras de canção reconhecidas pelos estudantes.

Em relação ao ensino de gramática em três eixos, contemplamos o eixo I (sistematicidade), mostrando a regularidade gramatical situada na canção; o eixo II (interatividade), evidenciando os sentidos do texto a partir de estratégias de nomeação de seres, de adjetivação e das relações semânticas para o gênero trabalhado; e o eixo III (heterogeneidade), evidenciando os fenômenos de CV de 1PP em variação.

## 6.2 REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO B

Diante da reflexão realizada na seção anterior, sugerimos a compreensão e interpretação consolidadas em um único espaço. Por isso, elaboramos questões de localização textual e reflexão semântica, além da conexão interdisciplinar com a História, relação motivada pela inferência. As questões da seção A são mais contextuais e, desse modo, não afetariam a habilidade a ser construída na seção B; contudo, são basilares para um refinamento na compreensão. Há alguns conhecimentos prévios que os estudantes precisam mobilizar: reconhecimento da estrutura poética, identificação do eu lírico, consciência polissêmica de verbos modalizadores. Caso necessário, professor(a), revise esses conceitos com os estudantes em uma aula.

A questão 1 exercitará o reconhecimento global do texto e a capacidade de síntese do estudante.

A questão 2, além de envolver uma reflexão sobre a estrutura do gênero poético, possibilita uma análise semântico-pragmática do verbo modal “poder” e um direcionamento ao cerne da atividade – o foco na concordância verbal da variável P4 –, pois, embora a estrutura “pode” seja relativa ao singular, a noção de “eu + outros” é compreendida.

A questão 3, por sua vez, infere conformidade e aceitação da condição de desalojamento a partir de pistas textuais, por exemplo, as expressões “Os home tá cá razão” e “Só se

conformemo”. Com o objetivo de motivar o trabalho sociolinguístico, o(a) professor(a), nesta questão, deverá trabalhar a morfologia da concordância verbal e nominal mais próximo da realidade empreendida no texto, e também a relação semântico-pragmática existente no sujeito da primeira expressão, somando-se às relações sociais que emergirão naturalmente como resposta.

A questão 4 apresenta aspectos variacionistas, relatando a intercambialidade no PB das formas verbais em P4 diante da presença/ausência da desinência número-pessoal, como em podemos/podeØ; ou diante da alternância da desinência modo-temporal, como em peguemos/pegamos. Neste momento, deve-se aprofundar o conhecimento morfossintático da concordância não-padrão que ocorreu em “nós nem pode” e em “nós pega a paia”. Essas variáveis mostram ao estudante clássicos fenômenos de variação linguística na estrutura da língua, condicionadas também a fatores sociais e discursivos, e que não interferem na compreensão textual.

Essa abordagem sistematizada da gramática do PB e o confronto com as formas fixas da norma-padrão deixam o estudante consciente de que formas gramaticais variáveis são possíveis de serem encontradas em qualquer texto e isso não os impediu de uma compreensão plena. Nota-se que esse mesmo valor referencial, ou seja, a variação linguística materializada em duas ou mais variantes, endossa a definição laboviana apresentada por Tarallo (2002, p. 8): “‘variantes linguísticas’ são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”.

Em relação ao conhecimento multiteórico, nesta seção apontamos a base funcionalista, com reflexões semânticas de verbos e sintagmas nominais por pressão dos usos; a base gerativista, com avanço de análise da gramática da Língua-I, que precede a escola, e da Língua-E, entendida aqui como a gramática da língua escrita, aprendida na escola, enfocando a condição de sujeito preenchido; a base estruturalista, com a análise paradigmática de verbos, formas pronominais e marcas fonológicas de 1PP empregada nas sentenças; e a base sociolinguística, com a intenção de que o estudante perceba a variação de CV de 1PP condicionada à alteração diastrática. A gramática normativa, então, aparece pela análise metalinguística dos verbos em relação ao valor sintático prescrito e atribuído e pela norma-padrão problematizada diante das normas de uso em uma variedade do PB, tanto a norma popular quanto a norma culta.

Em relação ao ensino de gramática em três eixos, contemplamos o eixo I (sistematicidade), mostrando a organização gramatical que o usuário faz para não repetir a

pluralidade; o eixo II (interatividade), evidenciando os sentidos de termos lexicais como uso específico para comunidades específicas e o valor indexical da variação; e o eixo III (heterogeneidade), apresentando a estratégia de concordância da norma culta a partir da construção de sentenças intercambiáveis, com as marcações requeridas na gramática da língua escrita de prestígio.

### 6.3 REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO C

A intenção da seção C é apresentar o contínuo de monitoramento estilístico, proposto por Bortoni-Ricardo (2009 [2004]), e transpô-lo didaticamente aos estudantes para que percebam e avaliem a variação morfológica e sintática por meio dos gêneros textuais e seus níveis de planejamento.

A questão 1 apresenta uma tabela de avanço gradual da oralidade para o letramento. É importante que esse exercício seja feito juntamente com o(a) professor(a), para que o estudante perceba que os gêneros escritos também têm traços orais e, além disso, aprenda a investigar e a perceber o que se entende por monitoramento estilístico e adequação comunicativa, conceitos necessários para a questão seguinte.

Na questão 2, os estudantes estão diante de trechos retirados de dois gêneros textuais distintos: letra de música e romance. Em relação à letra de música, temos a opção ‘a’, que é da letra da música *Saudosa Maloca*, e a opção ‘d’, que é um trecho da música *Inútil*, da banda Ultraje a Rigor. Em relação ao romance, temos a opção ‘b’, que é um recorte da fala do narrador da obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, e a opção ‘c’, que é um recorte da fala de Armando, personagem intelectual do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. É importante não apresentar essas informações aos estudantes para que não julguem tendenciosamente cada uma das sentenças.

Embora pareça uma proposta de ensino gramatical do texto como pretexto – de fato, o seria se estivesse em abordagem singular –, o que se requer é o tratamento sistemático e estrutural das sentenças para que os estudantes entendam que o preconceito linguístico não é sobre a língua, mas é sobre quem a utiliza. Após a reflexão sobre os aspectos internos das sentenças, é necessário um retorno aos gêneros para verificação das esferas discursivas em que aparecem esses fenômenos linguísticos, assim como os aspectos estilísticos que condicionam essas ocorrências.

As linhas de continuidade apresentadas foram pensadas para avaliar a reflexão direta das formas pronominais “nós” e “a gente” e suas respectivas concordâncias no PB, apresentadas no mesmo envelope de variação. De posse dessas informações, o(a) professor(a) deve trabalhar o aspecto variável das formas em P4, refletindo sobre o reconhecimento e a inclusão dessas formas no quadro pronominal do PB. Após essa reflexão, deve-se analisar o quanto essas variantes foram tomadas como formais ou informais pelos estudantes, revelando e relacionando, desse modo, o resultado da turma com as características textual-discursivas em sua completude.

Pelo ponto de vista multiteórico, exploramos mais a base sociolinguística, com avaliação social acerca do uso das formas pronominais e de CV de 1PP padrão e não-padrão. A de base estruturalista entra na seção para demonstrar a organização das estruturas da língua que estão presentes independentemente do gênero textual, para validar que o componente sintagmático em orações pode ser variável, mas forma é diretamente relacionada ao aspecto discursivo característico de cada texto. Para a gramática tradicional, o eixo da norma-padrão é posto à prova diante do uso de formas pronominais diferentes do paradigma conservador, e o eixo da análise metalinguística problematizada o uso variável das regras de concordância verbal intencionalmente construídas.

Em relação ao ensino de gramática em três eixos, o eixo I (sistematicidade) é apresentado na análise do *continuum* oralidade-letramento e do de monitoração; o eixo II (interatividade) é salientado no que diz respeito às formas discursivas que carregam mais ou menos variação, como letras de canção ou textos literários, ambos contextualmente situados; e o eixo III (heterogeneidade) é caminho de reflexão sobre os estilos discursivos, as formas pronominais e a variação da concordância encaixada.

#### 6.4 REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO D

A proposta desta seção é apresentar ao estudante o paradigma pronominal em uso no PB, fazendo-o refletir acerca da estagnação da norma prescritiva em detrimento de uma língua dinâmica. Assim, a partir da questão 1, a primeira produção textual, o esperado é que o uso das duas formas variantes em P4 apareçam no momento da descrição da situação. É interessante que o(a) professor(a) transcreva os fatos narrados no quadro/tela para que sejam notadas as

ocorrências das formas com o mesmo valor referencial (“nós” e “a gente” na posição de sujeito), aspecto que é sedimentado na questão 2.

O quadro pronominal que aparece na seção deve, por consequência, ser levado à discussão. Nele, os dados de uma pesquisa de 1986, da pesquisadora Nelize Omena (LOPES, 2007), são apresentados, e as formas em variação de P4 já eram registradas. Assim, deve-se demonstrar empiricamente os usos pronominais que sofreram variação diacrônica – vale a pena estimular esse questionamento sobre o porquê de a forma inovadora não aparecer na canção de Adoniran Barbosa. As questões 3 e 4 desta seção dão conta dessa demanda.

No tocante à perspectiva multiteórica, a de base gerativista é acionada para registro dos itens gramaticais que o usuário se vale para apresentar a noção semântica de 1PP, além na percepção da mudança de parâmetro do PB; a de base estruturalista é salientada na recorrência do paralelismo nas sentenças que podem ser construídas na produção dos textos pelos estudantes, além da consciência de alteração morfológica quando o usuário fizer alternância das formas pronominais, utilizando morfemas da pessoa gramatical; a de base sociolinguística é necessária para ver processo que se encaminha para a mudança no paradigma pronominal e a língua em variação; a de base funcionalista é utilizada como suporte para compreensão do efeito de gramaticalização da forma *a gente* mediante pressão no uso como pronome-sujeito. A gramática tradicional, nesta seção, é submetida à atualização do paradigma pronominal em decorrência das evoluções da língua, uma vez que, pela prescrição, pronomes de tratamento e pronomes retos não são intercambiáveis.

Em relação ao ensino da gramática em três eixos, o eixo I (sistematicidade) é visto na regularidade dos usos na língua de expressões que assumem a função pronominal e que implica ordenadamente na estrutura de morfossintática de concordância verbal; o eixo II (interatividade) é exercitado a partir da compreensão de planejamento linguístico, do monitoramento da linguagem prototípica de cada gênero e na relação entre os interlocutores; e o eixo III (heterogeneidade) é requerido exatamente no reconhecimento na variação existente diante das condições discursivas e linguísticas apresentadas.

## 6.5 REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA – SEÇÃO E

Para nutrir a reflexão sobre a concordância verbal em P4, sugere-se, por fim, na questão 1, que o estudante produza dois gêneros textuais-discursivos de mesma base, as cartas, mas com funções sociais diferentes: carta pessoal e carta de solicitação. Os estudantes já deverão ter

construído a consciência de que a variação na escrita é condicionada também por fatores socioculturais, discursivos, diacrônicos e estilísticos (seções A, B, C e D). Entretanto, neste caso, o foco está direcionado à variante prestigiada e a sua concordância verbal.

A partir da produção de dois subgêneros pelo mesmo interlocutor, o estudante compreenderá que o trânsito nos contínuos é possível. Nesse caso, o objetivo é demonstrar a variação morfossintática e estilística entre os gêneros, reiterando o posicionamento laboviano de que não há um falante de estilo único (LABOV, 2008 [1972]), aspecto contemplado nas questões 2 e 3. Além disso, na questão 4, uma letra de canção é apresentada, *João e Maria*, de Chico Buarque, na qual somente a forma inovadora aparece, ou seja, o *a gente*, assim como a sua concordância na norma culta, a forma verbal na 3PS. Na sequência, vários pedidos de localização morfossintática são feitos e devem ser realizados com a ajuda do(a) professor(a). Essa prática tornará a consciência morfológica tanto do professor quanto do estudante mais apurada.

Na questão 5, o conhecimento sociolinguístico será exercitado. Para resolução dessa questão, as outras habilidades desenvolvidas nas seções anteriores também são suscitadas. Neste ponto, o(a) professor(a) deverá apresentar as normas de prestígio e o que apresenta a gramática normativa, deixando o aluno consciente da gramática da língua, legítima, da norma culta, e da norma-padrão, a gramática prescritiva, abstrata e problemática, mas socialmente legitimada.

Como projeto final, apresentamos um esboço didático para execução de uma pesquisa sociolinguística com os dados de material escrito, produzido pelos próprios estudantes. Como a prática analítica já foi exercitada, nesta etapa, os “novos pesquisadores” poderão comprovar quantitativamente as informações sobre os fenômenos sociolinguísticos apresentados e seus condicionamentos. Os textos selecionados – a canção *Saudosa maloca*, a carta pessoal e a carta de solicitação – darão uma dimensão da variação diacrônica (em relação às formas pronominais) e da variação estilística (em relação às concordâncias), tudo isso atravessado pelos próprios condicionamentos internos (presença do sujeito, ordem da oração, função sintática do termo etc.). A depender do interesse da turma, o(a) professor(a) poderá especificar cada um deles ou seguir com outros fenômenos que possam contribuir para a formação desses estudantes na compreensão sistemática da língua materna.

Em relação à perspectiva multiteórica, a de base gerativista é acionada para sedimentar que os usos gramaticais variados podem ser igualmente reconhecidos pelos usuários nativos do português, mostrando a criatividade gramatical inata no uso da língua; a de base estruturalista

é requerida para validar a estrutura sintagmática possível de realização no PB e o modelo paradigmático que motiva essas sentenças; a de base funcionalista é tomada como apoio para refletir acerca das marcações de + plural ou – plural diante de determinadas formas expressas (desinências, pronomes etc.); a de base sociolinguística é evidenciada tanto pela alternância de uso nas produções de texto quanto na quantificação do fenômeno para percepção de um possível caminho de variação e mudança face à diacronia. A gramática tradicional é, então, utilizada mais em seu eixo da análise metalinguística do que no eixo da norma-padrão prescritiva, já cabendo até a reflexão sobre outras normas textual e discursivamente situadas.

Em relação ao ensino da gramática em três eixos, o eixo I (sistematicidade) é visto na regularidade das variantes recorrentes em cada texto e contexto, se com sujeito expreso ou não, com desinência número-pessoal ou não; o eixo II (interatividade) é exercitado pelas escolhas textuais-discursivas exigidas por cada gênero socialmente situado; e o eixo III (heterogeneidade) é exercitado como transversal aos outros e mais bem trabalhado pela quantificação dos fenômenos diante de cada condicionamento apresentando na pesquisa a ser realizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo inicial deste trabalho, apresentamos o momento histórico da pandemia da COVID-19, que influenciou diretamente a educação no mundo. No caso brasileiro, muitos estudantes tiveram seus direitos reduzidos, não por capricho, mas sim por cuidado com a vida e pela necessidade de preservação da vida do outro. Não obstante, as consequências poderiam ter sido menores se o país estivesse, de fato, com olhar focado na educação – além da saúde e segurança, obviamente. Como reflexo, o desnível entre a educação pública e privada ficaram evidentes, assim como a distância social que os afasta.

O posicionamento de ensino de língua e de gramática que trazemos é de uma pedagogia da variação inerente ao sistema linguístico, mas totalmente vinculada a fatores sociais que, na nossa sociedade, hierarquizam algumas variedades. O foco aqui foi o ensino das relações de concordância e conjugação verbal da primeira pessoa do plural, fenômeno que abarca quatro variantes no português brasileiro. Algumas delas com estigma, outras sem tanto, outras muito bem avaliadas, mas todas legítimas.

Na intenção de produzir uma proposta didática de ensino de língua e de gramática produtivos, refletimos sobre as variantes *nós* e *a gente* como pronomes pessoais de primeira pessoa do plural (1PP) no paradigma pronominal e principalmente sobre a análise da concordância e conjugação verbal dessa variável na produção de textos escritos de estudantes do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM). Assim, desenvolvemos uma pesquisa e um produto embasado na seguinte questão: diante das relações de concordância verbal da primeira pessoa do plural na produção de textos escritos, quais estratégias utilizar para que o estudante do ensino básico alcance plenamente a norma culta e reflita sociolinguisticamente sobre essa e sobre as outras variedades?

Na tentativa de resposta a esse questionamento, elaboramos uma proposta didática embasada em dados empíricos de uma escola pública em Juazeiro, na Bahia, a partir de produções escritas diagnósticas de cartas pessoal e de solicitação. Para tanto, como prevê qualquer trabalho científico, construímos alguns objetivos e hipóteses que nos dariam direção para o desenvolvimento da pesquisa e do produto. Então, como principais resultados em decorrência dessa análise, identificamos: a manutenção da variante *nós* na escrita, mas notamos a presença da variante *a gente* na escrita menos monitorada; uma maior frequência de uso da concordância padrão em textos escritos mais monitorados, neste caso, tratando a carta de solicitação como um gênero textual mais monitorado, proporcionalmente mais produtiva com



a variante *a gente*; o fator *etapa de ensino* não sendo decisivo na aplicação do uso de concordância não-padrão em textos escritos menos monitorados.

Como objetivo geral, nos propomos a apresentar uma estratégia de ensino a partir do comportamento variável das relações de concordância verbal com a 1PP na produção de textos escritos de estudantes de EF e EM. Assim o fizemos. Realizamos uma pesquisa de campo, com 32 informantes, coletamos 64 textos para análise estatística no GoldVarb-X e, com base nesses dados, elaboramos a nossa proposta didática.

Durante o processo, também focamos nos objetivos específicos e nas hipóteses que iriam sendo comprovadas ou refutadas, dando o caráter exploratório, para o contexto pesquisado, o caráter quantitativo, relativo aos números que incidiam sobre as condições de variação, o caráter qualitativo, quando analisamos as condições de uso da língua e sua gramática em contexto, e o caráter aplicado, no direcionamento tomado para o ensino de português.

Um primeiro objetivo específico foi o de refletir acerca da variação pronominal de 1PP em relação ao paradigma pronominal do PB. Junto a ele, criamos a hipótese de que uma menor presença da variante inovadora *a gente* em posição de sujeito na escrita de cartas pessoais e de cartas de solicitação iria acontecer. Essa hipótese foi confirmada e o objetivo atendido. De acordo com os dados, os estudantes preferiram utilizar a forma conservadora *nós* em seus textos. Acreditamos que isso tenha sido reflexo do ensino formal do paradigma pronominal tradicional, que vem se sustentando há séculos. Entretanto, identificamos que, conforme já indicavam outras pesquisas sociolinguísticas, a forma inovadora já está adentrando o vernáculo e as formas mais monitoradas de uso do PB, nesse caso, com estudantes da Educação Básica.

Uma ressalva que precisamos fazer é que o uso da forma conservadora *nós* pode ter sido influenciada pelo contexto de aplicação da produção escrita diagnóstica. O fato de a atividade ter sido pedida por um professor, em contexto escolar, para construção de um exercício didático, pode ter motivado, inclusive o uso majoritário dessa forma pronominal. Além disso, cabe também problematizarmos o contínuo rural-urbano em que estudantes estão, já que a variante *nós* é, em primeiro plano, pertencente a uma língua artificial, a da escola, cuja gramática, a da escrita, mobiliza esses conhecimentos.

O segundo objetivo foi o de analisar as relações entre as variáveis sociais e as linguísticas nas condições de uso em relação à concordância verbal de 1PP na produção do texto escrito. Para esse, nos pautamos na hipótese de que encontraríamos uma maior frequência da concordância verbal com variantes pronominais de 1PP em textos escritos mais monitorados, neste caso, tratando a carta de solicitação como um gênero textual mais monitorado. Essa

hipótese foi confirmada. Percebemos que os estudantes têm a consciência estilística de uso em gêneros que exigem mais monitoração.

Ainda atendendo a esse objetivo, identificamos que os fatores linguísticos *nós* expresso e a *carta pessoal* foram favorecedores da concordância não-padrão. Referindo-se ao primeiro fator, esse resultado refutou a nossa hipótese de que haveria uma maior produtividade da não marcação de plural diante das variantes *nós/a gente* nas práticas escritas de letramento escolar, condicionada ao uso regular da forma verbal de terceira pessoa do singular, predominante nas pessoas do discurso no PB. Esse resultado demonstra que ainda não é majoritário o uso de variantes com esse comportamento na escrita, ainda que, conforme estudos sociolinguísticos, seja recorrente na fala. Em relação à variante favorecedora da concordância não-padrão selecionada, identificamos que o gênero textual *carta pessoal* foi aquele que mais apresentou concordância verbal não-padrão, confirmando a nossa hipótese inicial em relação ao favorecimento da concordância diante de textos mais monitorados.

Diante do baixo percentual de concordância não-padrão na carta de solicitação, procuramos investigar mais qualitativamente os dados e ratificamos uma assertiva comum em estudos sociolinguísticos de que os homens têm favorecido as formas não-padrão de uso. Isso foi relevante porque conseguimos elaborar uma proposta didática que fizesse os estudantes refletirem acerca do ambiente linguístico em que a concordância verbal não-padrão tende a acontecer, exigindo maior cuidado na produção escrita, além de refletir acerca das condições sociais que podem incidir mais fortemente para essa concordância não-padrão.

Por último, nos propusemos a identificar se a *escolarização*, ou seja, fator *etapa de ensino*, seria relevante no uso da concordância verbal de 1PP, na produção de textos escritos. Então, elaboramos a hipótese da existência de maior presença da CV de 1PP não-padrão na produção escrita dos estudantes do EF em detrimento da maior presença da CV de 1PP na produção escrita dos estudantes do EM, considerando, neste caso, a escolaridade como fator comparativo. Esse foi um resultado interessante, pois, com base nas evidências estatísticas do GoldVarb-X, entre uma etapa e outra, não houve grande variação em relação à concordância. Isso, portanto, confirma a nossa hipótese. Os dois grupos tiveram relativamente o mesmo comportamento, mostrando uma leve predisposição à concordância não-padrão para o grupo do Ensino Fundamental.

Há, certamente, lacunas no trabalho, principalmente em relação à descrição de mais variáveis independentes que poderiam afunilar os ambientes sociais e linguísticos em que a concordância não-padrão pudesse ser favorecida. Outros trabalhos poderão vir e observar

melhor esses contextos favorecedores, com a construção de um outro *corpus*, em confronto com dados de fala dos mesmos informantes, com dados de escrita com mais níveis estilísticos, para observar, mais detidamente, o comportamento da língua e as estratégias de ensino. Apesar disso, observamos que os dados descritos serviram como direção para o objetivo principal deste trabalho.

Quando nos debruçamos sobre o olhar multiteórico durante o desenvolvimento do trabalho, a necessidade de tratarmos de outras linhas de estudos da linguagem foram surgindo. Um olhar mais específico sentirá falta de uma relação com a Linguística Textual, com a Linguística Cognitiva, com a Análise do Discurso, com as teorias dos letramentos e outras; entretanto, necessitamos delimitar a discussão, haja vista exigência de argumentação, análise e fundamentação de cada linha de discussão nesse caleidoscópio. Diante disso, salientamos que a não abordagem de todas essas luzes não configura um desmerecimento e deixamos nossa discussão em aberto para que possam ajustar, acrescentar ou refutar nossas impressões.

A proposta didática, produto final desta dissertação, motiva uma reflexão sociolinguística mais consistente e sistematicamente desenvolvida. Todo o caminho percorrido no bloco de atividades foi pensado na reflexão sobre os fatores sociais e linguísticos que condicionaram um fenômeno variável, conforme identificado na descrição. Com esse trabalho, espera-se, portanto, que, adaptado a cada contexto e a cada série escolar, o ensino de português, vinculado à interação, à sistematicidade e à variação, seja, de fato, motivador da aprendizagem e do forte combate à diminuição do preconceito (socio)linguístico.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sullaine Cristina Martins de. **A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere; ALMEIDA, José Luís Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: ponto os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel e Ana Regina Vieira. In: BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**, 4. ed., São Paulo: Contexto, 2011 [2004], p. 19-48.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1999].
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 [2002], p. 225-234.
- BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [2004], p. 93-129.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 267-276.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [2004].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIGHT, William. As dimensões da sociolinguística. Tradução de Elizabeth Neffa Araújo Jorge. In: FONSECA, Maria Stella Vieira da; NEVES, Moema Facure (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974 [1964].

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Princípios de linguística geral**: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974 [1942].

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CEZARIO, Maria Maura; MARQUES, Priscilla Mouta; ABRAÇADO, Jussara. Sociofuncionalismo. In: **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016, p. 45-61.

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

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2. ed. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Arménio Amado, 1975 [1965].

CHALFUN, Stephanie Valle de Souza. **“Dá aula junto com a prof de português”, “A gente aprende em dobro” – Do conhecimento implícito ao explícito**: uma abordagem acerca da ordem do sujeito e da concordância verbal no contexto escolar. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Chistiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2018.

COELHO, Rafael Ferreira. **É nós na fita! Duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia paulistana**. O pronome de primeira pessoa do plural e a marcação do plural no

verbo. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL. **Atlas Linguístico do Brasil**: questionários 2001. Londrina: Ed. UEL, 2001.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018 [2008], p. 113-126.

CYRANKA, Lúcia Furtado Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1995.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. ReVEL na Escola: sobre pronomes pessoais na fala e na escrita. **ReVEL**, v. 16, n. 30, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/ab187dd7d6ef4ffb52e090cf046f2be8.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia; SERRA, Carolina Ribeiro. Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”. **Matraga**, v. 22, n. 36, jan/jun, p. 31-55, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/download/17046/13924>. Acesso em: 20 jun. 2022.

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

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006 [1988], p. 34-101.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Freitag. (Re)discutindo sexo/gênero na sociolinguística. In: FREITAG, Raquel Meister Ko. Freitag; SEVERO, Cristine Görski (Orgs.). **Mulheres, linguagem e poder**: estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Blucher, 2015, p. 17-73.

FREITAS, Maylle Lima; CARVALHO, Hebe Macedo de Carvalho. Quem somos “nós” e quem é “a gente”? uma abordagem de avaliação linguística e social da variável de primeira pessoa plural. In: VIANA, Rakel Beserra de Macêdo; RODRIGUES, Lorena da Silva; PONTES, Valdecy de Oliveira; CARVALHO, Hebe Macedo de (Orgs.). **Estudos em sociolinguística variacionista e sociofuncionalismo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 124-142. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.985.124-142.

GOUVÊA, Isabela Passos. **Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de. O papel da consciência morfossintática. **Educar em Revista**, n. 38, set./dez., p. 93-111, 2010. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300007&script=sci_arttext). Acesso em: 18 jun. 2022.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, S. (Orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, p. 53-73.

HYMES, Dell. Sobre competência comunicativa. Tradução de Marilda Macedo Souto Franco, Maria Eugênia Sebba Ferreira e Bruna Lourenção Zocaratto. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, p. 74-104, 2009 [1972]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9364/8281>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3., 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [2004], p. 53-92.

KATO, Mary Aizawa. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, Marco Antonio (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013, p. 147-164.

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

LIMA, Fábio Ronne de Santana. **Variação linguística e migração interna: perspectivas interculturais da educação e do letramento no contexto escolar em Juazeiro e Petrolina**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Departamento de Ciências Humanas. Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro-BA, 2020.

LIMA, Monique Débora Alves de Oliveira. **O quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 103-119.

LOPES, Célia Regina dos Santos. **A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português**. Madrid: Iberoamericana, 2003.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: A polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUNGUINHO, Marcus Vinicius; RESENES, Mariana Santos de; NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Pesquisa em sintaxe gerativa: pressupostos teóricos, procedimentos metodológicos e questões. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico?** v. 1. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 119-161.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 [2002], p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000 [1989].

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). **Saberes em Português: o ensino e a formação docente**. Pontes: Campinas-SP, 2008, p. 57-77.

MOURA NEVES, Maria Helena de. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**, v. 38, p. 109-127, 1994.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005 [1990].

OMENA, Nelize Pires; DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Variáveis morfossintáticas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017 [2004], p. 81-88.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDREIRA, Carlos Wilson de Jesus. **Abordagem sociolinguística sobre o ensino da concordância de número no sintagma verbal**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2017.

PEZATTI, Erolde Goreti. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. 5. ed. 3ª. - São Paulo: Cortez, 2011 [2004], p. 165-217.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

RUBIO, Cássio Florêncio. **Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2012.

SALES, Heloisa; PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana. Teorias linguísticas, aquisição e aprendizagem no ensino de língua portuguesa: questões sob investigação. In: PILATI, Eloisa;



NAVES, Rozana; SALLES, Heloisa. **Novos olhares para a gramática na sala de aula:** questões para estudantes, professores e pesquisadores. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 49-65.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SANTOS, Renata Kívia de Araújo. **A escolaridade e a concordância verbal escrita de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas na cidade de Maceió**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; YACOVENCO, Lilian Coutinho; NARO, Anthony Julius. Nós e a gente no português brasileiro: concordâncias e discordâncias. **Estudos de lingüística galega**, Espanha, v. esp. 1, p. 13-27, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/elg.ve1.3585>.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius; YACOVENCO, Lilian Coutinho. Nós e a gente em quatro amostras do português brasileiro: revisitando a escala da saliência fônica. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 428-457, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.35520/diadorim.2018.v20n0a23285>.

SILVA, Giselle Machline de Oliveira e. Coleta de dados. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017 [2004], p. 117-133.

SILVA, Livia Ferreira Alves da. **Expressões de futuridade em Língua Portuguesa:** descrição e ensino. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social, 16. ed. São Paulo: Ática, 1999 [1986].

SOUZA, Daniela da Silva de. **Estratégias de indeterminação do sujeito:** uma proposta pedagógica para o ensino de gramática. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SUAHRZ, Jamille Guilherme. **A expressão variável do imperativo no contexto de sala de aula:** reflexões sobre o ensino. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002 [1986].

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANNA, Juliana Segadas; LOPES, Célia Regina dos Santos. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Juçara (Orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 109-131.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional:** história crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: VIEIRA, Francisco Eduardo; BAGNO, Marcos (Orgs.). **História das línguas, histórias da linguística**: homenagem a Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2020, p. 85-124.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade 3**: gramática do período e da coordenação. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade 4**: gramática da subordinação. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade 5**: gramática da norma de referência. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Concordância verbal. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de Gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007, p. 85-102.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JR., Lucrécio Araújo de (Orgs.) **Escola, ensino e linguagem**: propostas e reflexões. Natal-RN: EDUFRN, 2017a.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.) **Gramática, variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b, p. 68-82.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas. In: ATAÍDE, Cléber Alves de *et al* (Orgs.). **Gelne 40 anos**: vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura. São Paulo: Blucher, 2017c, p. 299-318.

VITRAL, Lorenzo; RAMOS, Jânia. **Gramaticalização**: uma abordagem formal. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO *SURVEY*

Prezado(a) estudante, por gentileza, leia atentamente as questões abaixo e responda de acordo com sua experiência e o seu conhecimento construído até hoje. Não se preocupe, pois todas as informações ficarão restritas a esta pesquisa e guardadas sob sigilo.

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Cidade em que nasceu: \_\_\_\_\_

Localidade de moradia: \_\_\_\_\_ Tempo de moradia: \_\_\_\_\_

Localidades em que morou (tempo): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 1. Você se percebe de qual gênero?

a) Masculino                      b) Feminino                      c) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

#### 2. Em relação a sua cor, como se reconhece?

a) Amarelo                      c) Pardo(a)                      e) Outra. Qual? \_\_\_\_\_  
b) Branco                      d) Preto(a)

#### 3. Você estuda nesta escola há quanto tempo?

a) Há menos de 1 ano                      c) Há mais de 2 anos                      e) Há mais de 4 anos  
b) Há mais de 1 ano                      d) Há mais de 3 anos

#### 4. Você tem alguma religião?

a) Não, eu não tenho religião.                      b) Sim.

Se marcou “Sim”, por favor, indique-a abaixo:

b1) Católico                      b4) Espírita  
b2) Protestante (evangélico)                      b5) Outra. Qual? \_\_\_\_\_  
b3) Candomblecista (candomblé)

#### 5. Sobre as suas características socioeconômicas:

|                                              |        |        |
|----------------------------------------------|--------|--------|
| a) Você mora em residência própria?          | a) Sim | b) Não |
| b) Você tem veículo de transporte próprio?   | a) Sim | b) Não |
| c) Você utiliza transporte público coletivo? | a) Sim | b) Não |
| d) Você tem celular/smartphone/tablete?      | a) Sim | b) Não |
| e) Você tem computador/notebook?             | a) Sim | b) Não |
| f) Você tem acesso à internet?               | a) Sim | b) Não |
| g) Você participa de programas sociais?      | a) Sim | b) Não |
| h) Você tem emprego fixo?                    | a) Sim | b) Não |

#### 6. Como você avalia o seu nível de

|                                                    |      |      |      |      |      |      |
|----------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| a) visita a museus                                 | a) 0 | b) 1 | c) 2 | d) 3 | e) 4 | f) 5 |
| b) visita a teatros                                | a) 0 | b) 1 | c) 2 | d) 3 | e) 4 | f) 5 |
| c) leitura de livros literários.                   | a) 0 | b) 1 | c) 2 | d) 3 | e) 4 | f) 5 |
| d) leitura de livros religiosos ou filosóficos.    | a) 0 | b) 1 | c) 2 | d) 3 | e) 4 | f) 5 |
| e) acompanhamento de séries ou filmes.             | a) 0 | b) 1 | c) 2 | d) 3 | e) 4 | f) 5 |
| f) entretenimento em relação às novelas/programas. | a) 0 | b) 1 | c) 2 | d) 3 | e) 4 | f) 5 |
| g) entretenimento pelas redes sociais/internet.    | a) 0 | b) 1 | c) 2 | d) 3 | e) 4 | f) 5 |
| h) informação por meio de telejornais.             | a) 0 | b) 1 | c) 2 | d) 3 | e) 4 | f) 5 |
| i) informação por sites/blogs de notícias.         | a) 0 | b) 1 | c) 2 | d) 3 | e) 4 | f) 5 |

#### 7. Considerando todos os textos, livros e revistas que tem contato, marque a quantidade anual de leitura estimada no ano passado.

|                                                       |      |        |        |         |        |
|-------------------------------------------------------|------|--------|--------|---------|--------|
| a) Textos literários (contos, poemas etc.) na escola. | a) 0 | b) 1-3 | c) 4-6 | d) 7-10 | e) +10 |
| b) Textos literários (contos, poemas etc.) em casa.   | a) 0 | b) 1-3 | c) 4-6 | d) 7-10 | e) +10 |
| c) Livros na escola.                                  | a) 0 | b) 1-3 | c) 4-6 | d) 7-10 | e) +10 |
| d) Livros em casa.                                    | a) 0 | b) 1-3 | c) 4-6 | d) 7-10 | e) +10 |
| e) Notícias, reportagens, editoriais etc.             | a) 0 | b) 1-3 | c) 4-6 | d) 7-10 | e) +10 |
| f) Legenda/descrição de fotos.                        | a) 0 | b) 1-3 | c) 4-6 | d) 7-10 | e) +10 |

## APÊNDICE B – PRODUÇÃO ESCRITA DE CARTA PESSOAL E CARTA DE SOLICITAÇÃO

### ***Orientação para a carta pessoal***

Imagine que você recebeu uma carta de um amigo(a) lembrando um momento bem divertido entre você, ele e o seu grupo. Nessa carta, ele(a) diz que não lembra de tudo o que ocorreu em um evento e pede para que você descreva os momentos mais importantes (felizes e/ou tristes) que passaram juntos. Fique à vontade para relatar sobre uma festa, uma reunião na igreja, uma viagem, uma brincadeira, uma situação bem inusitada ou outras vivências.

**Observação:** Não precisa usar os nomes verdadeiros das pessoas e nem precisa ser uma carta longa. Só precisa lembrar que é para o seu melhor amigo e relatar o que vocês fizeram juntos (ações, reações, olhares, sentimentos etc.). Abaixo você pode ler duas linhas iniciais de uma carta e criar a sua.

---

*Oí, Marcos!*

---

*Lembra da nossa viagem para Salvador? Então, a gente chegou lá 6h.*

---

*Ficamos esperando o Uber e depois...*

---

### ***Orientação para a carta de solicitação***

Nesse momento, imagine que você é um representante do Salitre e está tendo a oportunidade de entregar uma carta de solicitações ao Governador do estado. Aproveitando a oportunidade, você vai pedir em nome da comunidade! Relacione algumas coisas que o Salitre precisa e você e outros vão utilizar, explicando o porquê dessa solicitação. Ao fim, agradeça em nome de todos.

**Observação:** Não precisa ser uma carta muito longa. Lembre-se que você está falando pela comunidade. Veja um pequeno trecho, apenas para estímulo, e mãos à obra!

---

*Prezado Governador,*

---

*Nós, a comunidade de Juazeiro, pedimos ao senhor uma nova quadra na vila para que a gente possa utilizar aos fins de semana...*

---

## **APÊNDICE C – ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA**

### **Módulo 1: História de vida e entretenimento**

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua turma?
3. Quantos anos você tem?
4. Por que você veio estudar nesta escola?
5. Onde você mora?
6. Como é a comunidade em que você mora? Tem muitas pessoas? Como é a organização lá?
7. Você e sua família vieram de onde?

### **Módulo 2: Entretenimento e memórias**

8. O que você e sua família fazem no fim de semana?
9. Você gosta de viajar sozinho? Por quê?
10. Você tem o costume de viajar com sua família? E com seus amigos? Para onde vocês já foram? Conte um pouco dos lugares que vocês conheceram.
11. Você já fez algum passeio com os seus colegas de classe? Para onde foram? O que vocês fizeram lá?
12. Qual foi a situação mais perigosa que você passou com seus amigos? O que houve?
13. Qual foi a melhor experiência que você já teve como seus amigos? Conte-me.
14. Quais as brincadeiras de infância que você e sua turma gostavam de brincar?
15. Você acha que as brincadeiras de hoje são mais sadias ou mais violentas? Por quê?

### **Módulo 3: Gêneros orais mais monitorados**

16. Se você pudesse ligar para o governador do estado para pedir melhorias para a escola, o que você pediria? Lembre-se de explicar o porquê desse pedido.
17. Imagine a situação: Você e um amigo(a) são funcionários de uma empresa e vão pedir um aumento de salário diretamente ao chefe. Você será o porta-voz. Como seria esse seu pedido?

## APÊNDICE D – TESTE DE CRENÇA

Dados pessoais

Sexo: (    ) Masculino (    ) Feminino (    ) Outros      Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Você encontra, abaixo, algumas afirmações sobre a língua portuguesa. Diga se cada uma delas é verdadeira (V) ou falsa (F).

| ASSERTIVAS |                                                                                                                                   | V | F |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| 1.         | A língua ESCRITA é mais correta do que a FALADA.                                                                                  |   |   |
| 2.         | Eu FALO bem.                                                                                                                      |   |   |
| 3.         | Eu ESCREVO bem.                                                                                                                   |   |   |
| 4.         | Para saber ESCREVER bem, basta conhecer as regras de ortografia.                                                                  |   |   |
| 5.         | Os adultos FALAM melhor que os jovens.                                                                                            |   |   |
| 6.         | Para ESCREVER bem, é preciso ler muito.                                                                                           |   |   |
| 7.         | Para ESCREVER direito, deve-se melhorar o jeito de FALAR.                                                                         |   |   |
| 8.         | O bom professor de Português FALA sempre de acordo com as regras de gramática.                                                    |   |   |
| 9.         | A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de FALAR.                                                  |   |   |
| 10.        | Para aprender a ESCREVER, o aluno deve aprender a FALAR como seu professor de Português.                                          |   |   |
| 11.        | A escola deve corrigir a FALA dos alunos                                                                                          |   |   |
| 12.        | As pessoas analfabetas FALAM errado.                                                                                              |   |   |
| 13.        | Para ESCREVER direito deve-se aprender gramática.                                                                                 |   |   |
| 14.        | A língua ESCRITA é mais importante do que a FALADA.                                                                               |   |   |
| 15.        | Saber FALAR bem é tão importante quanto saber ESCREVER bem.                                                                       |   |   |
| 16.        | O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de FALAR. |   |   |
| 17.        | A língua ESCRITA é mais complicada que a língua FALADA.                                                                           |   |   |
| 18.        | Só a escola ensina a ESCREVER bem.                                                                                                |   |   |
| 19.        | Em qualquer situação da vida, posso FALAR do mesmo jeito.                                                                         |   |   |
| 20.        | Quem já aprendeu a ler, já pode ESCREVER qualquer tipo de texto.                                                                  |   |   |
| 21.        | O jeito de FALAR na Bahia é bonito.                                                                                               |   |   |
| 22.        | Há outras FALAS mais bonitas que a da Bahia, exemplo, a de _____.                                                                 |   |   |

**Fonte:** Adaptado de Cyranka (2007, p. 141-142).

## APÊNDICE E – TESTE DE ATITUDE

Quando ouvimos a voz de uma pessoa, sem vê-la, formamos impressões sobre ela. É o que provavelmente acontecerá com você quando ouvir os trechos gravados que lhe serão apresentados agora. São seis gravações, cada uma delas trazendo a voz de pessoas diferentes. Depois de ouvir cada um desses pequenos trechos, indique a impressão que lhe causou, a partir das questões abaixo.

A sua resposta deve ser dada da seguinte maneira: atribua uma nota variando de 7 a 1, em relação às qualidades expressas pelos adjetivos que estão relacionados. Você tem seis adjetivos, cada um deles seguido de sete traços. Cada traço corresponde a uma nota. Quanto mais próxima do adjetivo, maior será a nota. Assim, se você atribuir a um dos falantes a nota mais alta (7), em relação ao adjetivo inteligente, você deve colocá-la no traço próximo a esse adjetivo; se você atribuir a nota imediatamente inferior (6), deve colocá-la no segundo traço, e assim sucessivamente, até a menor (1), que deverá ser colocada, se for o caso, no último traço. Isso em relação a cada um dos adjetivos.

Você vai ouvir uma gravação de cada vez. Depois de cada uma delas, vamos lhe dar um tempo para você colocar as notas nos traços. Só então ouvirá a gravação seguinte para atribuir as notas, e assim sucessivamente.

I. Rural: Nós **viaja** amanhã de manhã. **Tomamo** café em Salvador.

A quinta é o dia de uma feira boa na ôta rua. A gente **vendemo** a mercadoria todinha e **fizemo** muita parceria lá.

II. Rurbano: Nós **separamos** muita coisa pra viagem. O que levar, nós **come** tranquilamente.

A gente **bebeu** e **dançamos** até amanhecer o dia. Foi uma noite bem divertida para todos.

III. Urbano: **Vamos** arrumar as malas hoje ainda. Nós **falaremos** com seus pais daqui a pouco. O médico perguntou se a gente **correu** ou **malhou** no domingo pela manhã.

### Falante I

Inteligente \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Honesto \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Competente \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Simpático \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Rico \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Boa pessoa \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_

### Falante II

Inteligente \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Honesto \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Competente \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Simpático \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Rico \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Boa pessoa \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_

### Falante III

Inteligente \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Honesto \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Competente \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Simpático \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Rico \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_  
 Boa pessoa \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_



## APÊNDICE F – COMPLEMENTO PEDAGÓGICO DA SEÇÃO A

### Seção extra - Argumentando nossas hipóteses

É comum olharmos para a letra da música “Saudosa maloca” e nos depararmos com avaliação dessa letra como “toda errada”, “português feio”, “parece que nem estudou”. Em tese, o problema não está na avaliação, mas no que se está avaliando.

É também comum atribuímos valores à língua quando, na verdade, as posições e os valores sociais é que são hierarquizados. Esses julgamentos são reflexos de problemas por que a sociedade brasileira passou e passa.

Análise alguns argumentos que podem fortalecer a compreensão sociolinguística desta canção, conforme os questionamentos propostos na Seção A:

a) Quando dizemos “toda errada”, acabamos por estabelecer, por oposição, a existência de uma “toda certa”. A reflexão se volta para uma busca incessante por essa língua casta, correta e coerente, e ela não existe. Se você pensou na norma-padrão, ou na gramática escolar, ou em coisas dessa ordem, é importante desconstruir esse pensamento utópico, pois há evidências científicas que provam essa falha na perfeição. Quer um motivo? Vamos lá! Tente explicar o porquê da afirmação comum, quando estamos na aula de português, quando nos dizem que “toda oração tem sujeito” e, logo mais, nos deparamos com a existência de orações sem sujeito. É incoerente, não é? Esse é apenas um dos casos.

b) Quando dizemos que “a escrita é diferente”, significa que estamos envolvidos em uma outra comunidade em que a variedade também é outra. E se dissermos que “a escrita é igual a nossa”, estamos nos incluindo nesse universo em que a variação de língua segue uma outra gramática. Essa, com certeza, não é a que se ensina na escola, à qual você está tendo acesso. Há, no mínimo, essas duas realidades. Portanto, não estamos diante de uma língua homogênea, mas sim de uma condição heterogênea, diversa.

c) Em relação às três últimas perguntas motivadoras, podemos uni-las e pensar aqui na condição de algumas pessoas que migram de um espaço a outro em busca de melhoria de vida. Nesse período em que a música foi lançada, assim como a segunda metade do século XX, as pessoas que moravam no campo começavam a adentrar na cidade ou partiam de regiões mais campestres para os grandes centros urbanos, como São Paulo. Mato Grosso, por exemplo, na canção, é o apelido de um homem que, provavelmente, saiu do estado de mesmo nome para buscar uma vida melhor na cidade grande.

## APÊNDICE G – GRUPOS CONTROLADOS

| <i>VARIÁVEL DEPENDENTE</i> | <i>CÓD.</i> | <i>VARIANTES</i> | <i>EXEMPLOS</i>                 |
|----------------------------|-------------|------------------|---------------------------------|
| CV de 1PP                  | n           | CV não-padrão    | NÓS PEGAVA muitos peixes [3H 2] |
|                            | N           | CV padrão        | A GENTE DORMIA tarde            |

| <i>VARIÁVEIS EXTRALINGUÍSTICAS INDEPENDENTES</i> | <i>CÓD.</i> | <i>VARIANTES</i> |
|--------------------------------------------------|-------------|------------------|
| Etapa de ensino                                  | M           | médio            |
|                                                  | F           | fundamental      |
| Série/ano                                        | 8           | 8º ano           |
|                                                  | 9           | 9º ano           |
|                                                  | 2           | 2º ano           |
|                                                  | 3           | 3º ano           |
| Gênero                                           | h           | homem            |
|                                                  | m           | mulher           |

| <i>VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS INDEPENDENTES</i> | <i>CÓD.</i> | <i>VARIANTES</i>               | <i>EXEMPLOS DO CORPUS</i>                                 |
|---------------------------------------------|-------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Gênero textual                              | P           | carta pessoal                  | A GENTE DORMIA tarde                                      |
|                                             | S           | carta de solicitação           | A GENTE MORA não tem coleta                               |
| Relação pronominal                          | r           | pronome reto                   | NÓS nunca TIVEMOS uma briga                               |
|                                             | l           | pronome oblíquo                | NÓS SE FALA sempre                                        |
|                                             | x           | sem relação direta             | SENTIMOS dor de cabeça                                    |
| Forma pronominal                            | 0           | nós                            | NÓIS GOSTAVA de atenta                                    |
|                                             | 1           | a gente                        | A GENTE BRIGÁVAMOS bastante                               |
| Marca morfêmica                             | O           | completa                       | TÍNHAMOS um ônibus                                        |
|                                             | o           | com apagamento                 | NOIS PASSAMO                                              |
|                                             | 7           | sem plural                     | NOIS GANHOU até de Douglas                                |
| Paralelismo discursivo                      | Q           | primeira ocorrência            | A GENTE SE DIVERTIU                                       |
|                                             | u           | manutenção do nós com -mos     | PASSAMOS / APROVEITAMOS                                   |
|                                             | U           | manutenção do a gente sem -mos | A GENTE sempre CONTINUO[U] / mas sempre VOLTAVA ao normal |
|                                             | q           | quebra do paralelismo          | A GENTE PASSAVA dia / logo depois, ÍAMOS tomar banho      |

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Paradigma pronominal da primeira pessoa do plural: uma proposta de ensino da concordância verbal em três eixos.

**Pesquisador:** FABIO RONNE DE SANTANA LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 46232721.9.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.745.741

**Apresentação do Projeto:**

bem delineado com um fio condutor que articula as etapas

**Objetivo da Pesquisa:**

coerente com a proposta de trabalho

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

inerentes a pesquisa dessa natureza

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

interessante desenho teórico metodológico que otimiza a execução do projeto

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

atende as exigências institucionais

**Recomendações:**

nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

nenhuma

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.745.741

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                       | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1738407.pdf | 26/04/2021<br>11:05:14 |                             | Aceito   |
| Outros                                                    | CERTIDAO_DE_APROVACAO_DE_PROJETOassinada.pdf  | 26/04/2021<br>11:04:41 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| Declaração de concordância                                | Carta_de_Anuencia_Proponente.pdf              | 26/04/2021<br>11:03:12 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Dissertacao_Projeto_Fabio_.pdf                | 26/04/2021<br>10:59:45 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | Fabio_Ronne_folhaderostoassinada.pdf          | 26/04/2021<br>10:52:58 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Assentimento_Menor_Novo_Rotary.pdf       | 18/04/2021<br>16:43:36 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Adulto_Menor_Novo_ROTARY.pdf             | 18/04/2021<br>16:42:43 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Adulto_Novo_ROTARY.pdf                   | 18/04/2021<br>16:41:49 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| Outros                                                    | Termo_de_confidencialidade.pdf                | 18/04/2021<br>16:38:30 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | Declaracao_de_pesquisador.pdf                 | 18/04/2021<br>16:36:59 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Declaracao_de_Instituicao_Rotary_Assinada.jpg | 18/04/2021<br>16:36:02 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |
| Cronograma                                                | Cronograma.pdf                                | 18/04/2021<br>16:34:28 | FABIO RONNE DE SANTANA LIMA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
 Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.745.741

**Necessita Apreciação da CONEP:**  
Não

JOAO PESSOA, 31 de Maio de 2021

---

Assinado por:  
Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br