

Contribuições da Sociolinguística para o Ensino de Língua Portuguesa: Entre Normas, Variação e Ensino

Sociolinguistics Contribution to Portuguese Language Teaching: Between Rules, Variation and Teaching

Fábio Fernandes Torres*, Izabel Larissa Lucena Silva**

RESUMO: O ensino de Língua Portuguesa como língua materna no Brasil tem passado por mudanças graduais, com a universalização da educação básica, as contribuições da linguística moderna e inserção do livro didático nas escolas públicas. Contudo, essas mudanças ainda não foram suficientes para garantir uma abordagem que reconheça a língua como uma realidade heterogênea, cultivando-se, em sala de aula, a ideia da norma padrão como única realidade linguística possível. Este artigo tem por objetivo discutir, a partir da formação histórica do português brasileiro (LUCCHESI, 2009; MATOS E SILVA, 2004), as contribuições da sociolinguística para o ensino de língua portuguesa (BORTONI-RICARDO, 2005; BAGNO, 2002, FARACO, 2008), e propor atividades para o tratamento da variação que leve ao reconhecimento e consciência da diversidade linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Português do Brasil; Sociolinguística; Ensino.

ABSTRACT: The teaching of Portuguese as a mother language in Brazil has gone through gradual changes, with the universalization of basic education, the contributions of modern linguistics and the insertion of textbooks in public schools. However, these changes have not yet been sufficient to guarantee an approach that recognizes language as a heterogeneous reality, cultivating, in the classroom, the idea of the standard norm as the only possible linguistic reality. This paper aims to discuss, based on the historical formation of Brazilian Portuguese (LUCCHESI, 2009; MATOS E SILVA, 2004), the contributions of sociolinguistics to the teaching of Portuguese (BORTONI-RICARDO, 2005; BAGNO, 2002, FARACO, 2008), and propose activities to deal with the variation that leads to the recognition and awareness of linguistic diversity.

KEYWORDS: Brazilian Portuguese; Sociolinguistics; Teaching.

INTRODUÇÃO

A língua de um povo é resultado das diversas experiências

* Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab; Instituto de Linguagens e Literaturas; Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem; E-mail: fabiofortres@unilab.edu.br.

** Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab; Instituto de Linguagens e Literaturas; Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem; E-mail: izabel_larissa@unilab.edu.br.

 10.46230/2674-8266-11-2944

Distribuído sob



vividas por seus falantes codificadas em sua estrutura. Dentre essas experiências, o contato entre povos de diferentes línguas tem se mostrado como um fator fundamentalmente relevante para o surgimento de novas línguas ou para alteração profunda de uma mesma língua, graças ao contato entre línguas, conforme Lucchesi, (2009; 2015).

No caso do português brasileiro, os linguistas e historiadores afirmam que influências linguísticas indígenas ajudaram a caracterizar a diversidade do português do Brasil. Além dessas, merece destaque a vinda de milhões africanos escravizados, falantes de diferentes línguas de diferentes famílias linguísticas que passaram a integrar a população brasileira, durante o domínio português, que se estendeu por mais de três séculos sob o jugo da escravidão. Os africanos escravizados tiveram de aprender a língua do dominador, para desempenhar tarefas forçadas, quer na lavoura quer na casa grande, de modo que aquisição do português, como língua segunda, se deu em situações bastantes rudimentares, sob o jugo espúrio da escravidão e dos castigos corporais. Do mesmo modo, os índios que sobreviveram a toda espécie de extermínio imposta pelo colonizador sofreram constantes e violentos processos de aculturação, sob a forte intervenção dos evangelizadores, que a serviço da Coroa garantiam o domínio sobre os povos nativos. Essa situação favoreceu ao que Lucchesi (2009, 2015) denomina de transmissão linguística irregular, que vai caracterizar o contato linguístico no Brasil e a formação das variedades do português brasileiro.

Esses fatores sociais, associados a outras características da estrutura social e econômica do Brasil, marcada por profundas desigualdades entre os que estão no topo da pirâmide social e os que estão na base, nos séculos que seguiram à chegada dos portugueses ao Brasil, vão marcar profundamente o abismo da estratificação social da população brasileira e as diferenças linguísticas de nossa população. A independência, o fim da escravidão e a instauração da República não significaram profundas alterações na estrutura social da jovem nação, pois o poder centralizava-se em pequenos grupos oligárquicos que vão se alternar no gerenciamento do país, com pouquíssima ou quase nenhuma alteração na mobilidade social.

A universalização do acesso à educação básica vem a ocorrer muito tardiamente, como direito garantido na Constituição de 1988, de modo que, em um período relativamente longo da nossa história, poucas ou insignificantes foram as tentativas de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio do acesso aos bens culturais decorrentes do processo de escolarização.

A educação básica ofertada pelo poder público ganhou fôlego com Programa Nacional do Livro Didático –PNLD, responsável por avaliar e disponibilizar às escolas públicas de educação básica obras didáticas, pedagógicas e literárias e outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. Em 2018, o Ministério da Educação publicou a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, que estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica.

No que diz respeito ao ensino de língua materna, segundo Bagno (2002), a implantação maciça das teorias linguísticas nas instituições de ensino superior no Brasil tem provocado profundas transformações nos modos de encarar o ensino de língua na educação básica. Apesar dos avanços decorrentes dessas contribuições e das políticas recentes do Estado brasileiro, do reconhecimento da heterogeneidade linguística como uma das habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio (BRASIL, 1998) e das

contribuições de muitos pesquisadores dedicados a relação entre ensino de língua portuguesa e variação linguística, a aplicação efetiva dessas contribuições tem sido insuficiente, conforme afirmam Coan; Freitag, (2010). Essa aplicação efetiva, a nosso ver, depende de uma compreensão bastante lúcida da formação do português brasileiro, que resultou em nossa diversidade linguística peculiar.

Desse modo, este artigo tem os seguintes objetivos, organizados em três seções: a) revisitar, sob ponto de vista histórico, a formação do português brasileiro, ressaltando as condições sociais que viabilizaram a diversidade inerente à língua portuguesa falada no Brasil, na primeira seção; b) discutir as contribuições da Sociolinguística para o ensino de materna, considerando a diversidade linguística presente em sala de aula, na segunda seção, e c) apresentar propostas de atividades a serem aplicadas em sala de aula, sob a perspectiva da sociolinguística, considerando o fenômeno da concordância verbal, na terceira seção. Além dessas seções, integram o trabalho esta introdução e as conclusões.

1 A FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM POUCO DE HISTÓRIA

O português brasileiro, a exemplo de outras línguas naturais, apresenta diversidade linguística surpreendente, que está relacionada ao modo como o país foi colonizado e como a língua portuguesa desenvolveu-se no Brasil (COSTA, 2010). Ao longo de nossa história, muitos foram os fatores que contribuíram para que a língua falada deste lado do atlântico apresentasse características bastante diferentes do português europeu¹. Dentre esses fatores, merecem destaque a existência das diferentes línguas indígenas aqui faladas antes da invasão portuguesa e a vinda de diferentes línguas africanas com o tráfico de escravizados, impostos pela colonização portuguesa.

Segundo Mattos e Silva (2004), até meados do século XVIII, o território brasileiro caracteriza-se por um multilinguismo generalizado, tendo em vista as mais de mil línguas indígenas de vários troncos e famílias linguísticas que aqui eram faladas. Segundo Lucchesi (2009), o tráfico de cerca de quatro milhões escravos trouxe ao Brasil cerca de duzentas línguas e esse é “o principal parâmetro histórico para a contextualização das mudanças linguísticas que afetaram o português brasileiro.” (LUCCHESI, 2009, p. 41).

Segundo Matos e Silva (2004), o processo colonizador e evangelizador, entre os séculos XVI e XVII, como instrumento de dominação teve de se utilizar as línguas indígenas brasileiras. Isso teve como consequência o surgimento de *línguas gerais*, empregadas no escambo, na extração de matéria prima na província e na catequese: a *língua geral da costa*, de base tupi; a *língua geral amazônica*, de base tupinambá, ancestral do nheengatu, falado até hoje; a *língua geral cariri*, falada no nordeste brasileiro; a *língua geral paulista*, empregada nas entradas e bandeiras pelo interior do país.

Para Lucchesi (2009), o termo *língua geral* recobre uma diversidade de situações linguísticas:

- (i) a *koiné* empregada na comunicação entre as tribos de línguas do tronco tupi da costa brasileira;
- (ii) a sua versão como língua franca usada no intercurso dos colonizadores portugueses e indígenas;
- (iii) a versão nativizada predominante nos núcleos populacionais mestiços que se estabeleceram no período inicial da colonização; e
- (iv) a versão “gramaticalizada” pelos jesuítas sob o modelo do português e utilizada largamente

1 O objetivo deste artigo não é discutir as diferenças entre as variedades do português europeu e brasileiro.

na catequese, até de tribos de língua não tupi — chamados por estes de tapuias, que significa ‘bárbaro’, em tupi.”

[...]

(v) língua franca de base tupi utilizada como língua segunda por tribos de língua não tupi (podendo também nesses casos ocorrer a sua nativização).” (LUCCHESI, 2009, p. 43-44)

Para o linguista, a expansão da língua portuguesa pelo território brasileiro, até início do século XVIII, ocorria ao mesmo tempo em que se expandia a sociedade açucareira do Nordeste, “através das variedades defectivas de português adquiridas pelos escravos africanos e transmitidas para os seus descendentes crioulos” (LUCCHESI, 2009, p.48). Segundo o autor, entre os escravos, havia os *ladinos*, que adquiriram alguma proficiência em português, e os *boçais*, que eram incapazes de comunicar nessa língua.

Lucchesi (2009) afirma que o processo de nativização da língua dominante ocorre de maneira irregular em situações em que os dados linguísticos primários a que as crianças que nascem nessas condições têm acesso para desenvolver a sua língua materna são provenientes de falantes adultos que a adquiriram como segunda língua, com lacunas e reanálises em relação aos seus mecanismos gramaticais. Esse processo pode conduzir à formação de uma língua nova, uma língua crioula, ou à simples formação de uma nova variedade histórica da língua da língua hegemônica, que vai refletir processos de variação e mudança induzidos pelo contato entre línguas.

Em 1757, segundo Matos e Silva (2004), o Marquês de Pombal expulsa a Companhia de Jesus do Brasil, implementa o ensino leigo, define o português como língua oficial da colônia e obriga seu uso na documentação oficial. Para a autora, a miscegenação e a presença pouco expressiva de portugueses seriam indicadores favoráveis para o desenvolvimento de uma língua geral brasileira, continuadora do português, mas, nas concentrações urbanas, já se entrecruzam duas possibilidades: um português africanizado e um português europeizado. De fato, o português brasileiro “resultou em perfis diferenciados, a se considerar o conjunto brasileiro (MATOS E SILVA, 2004, p. 21)”.

Nos séculos XVIII e XIX, alguns acontecimentos sociais vão contribuir para “a implementação de um ideal linguístico homogenizador” (MATOS E SILVA, 2004p. 21), ou seja, essa relativa unidade linguística (uma única língua nacional), mas profundamente marcada por diferenças fonéticas, morfológicas, sintáticas. A descoberta das jazidas de ouro e outras pedras preciosas em Minas Gerais vai ser responsável pelo fluxo de 300 mil portugueses, aproximadamente, ao Brasil, na busca de enriquecimento rápido, segundo Lucchesi (2009). Esse fenômeno provocou o deslocamento e fluxo de pessoas e mão de obra dentro da colônia.

Além disso, os senhores de engenho, já decadentes, vendiam os seus escravos para a região das minas, ou para lá se dirigiam com os seus escravos, pois de todo o país afluíam aventureiros em busca da fortuna fácil. Desloca-se também para essa região um grande contingente de pequenos artesãos, pequenos agricultores, profissionais das diversas áreas e principalmente pecuaristas que vão garantir a infraestrutura básica ao empreendimento minerador. Esse constante e massivo deslocamento de populações pobres, que já havia se verificado com o fenômeno das bandeiras, pode explicar em boa medida a homogeneidade diatópica das variedades populares do português do Brasil.” (LUCCHESI, 2009, p. 48)

No século XIX, o acontecimento mais relevante é a vinda da corte portuguesa para o Brasil, o que proporcionou a formação de uma elite cultural e política, cujas consequências, mais tarde, serão a independência política do país (LUCCHESI, 2009). Esse fato tem importância fundamental na produção cultural, impressão e circulação de livros na colônia (atividade até então proibida). Todos esses fatos históricos criam as condições objetivas para a polarização sociolinguística do Brasil, segundo Lucchesi (2009):

De um lado, nos restritos círculos da elite dos pequenos centros urbanos, “os grandes” da Colônia e do Império cultivavam a língua e as boas maneiras, sob a inspiração dos modelos importados d’além mar. Do outro lado, nas vastas regiões do interior do país, a língua portuguesa passava por drásticas alterações, sobretudo em função do processo de **transmissão linguística irregular**, desencadeado nas situações de contato entre línguas abrupto, massivo e radical, compreendendo a aquisição precária do português por parte dos índios e africanos, a sua socialização entre esses segmentos e a sua nativização, a partir desses modelos defectivos, entre os descendentes endógenos e mestiços desses índios aculturados e africanos escravizados.” (LUCCHESI, 2009, p. 52-53)

Lucchesi (2009, p. 54-55) afirma que os processos de industrialização e urbanização do país, ocorridos no século XX, acabaram por atenuar a acentuada polarização entre a fala das elites urbanas e a fala das populações rurais pobres, de dois modos principais: ao eliminar, na fala popular, as marcas mais características do processo de transmissão linguística irregular, ocorrido nos séculos anteriores; ao permitir que certas mudanças ocorridas na fala popular penetrassem na fala das camadas médias e altas.

Segundo Faraco (2008), a complexidade da sociedade contemporânea cria as condições que permitem ampliar presença social de certas variedades da língua, de modo que a idéia de uma norma culta perdeu sua aura aristocrática e adquiriu funções de amplo alcance social numa sociedade urbanizada, massificada, alfabetizada. Mesmo assim, as normas decorrentes da polarização sociolinguística de que trata Lucchesi (2009; 2015) não deixam de se influenciar mutuamente, “num entrecruzar-se de possibilidades que justificam a afirmativa da heterogeneidade social do português do Brasil” (MATOS E SILVA, 2004, p. 99).

2 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E ENSINO

A Sociolinguística² pode ser definida como a área da linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em vivemos, concebendo os dois domínios, o social e o linguístico, como organizados, sistematizados e relacionados. Parte do princípio de que língua e sociedade estão relacionadas entre si de modo inquestionável (ALKMIM, 2007) e as diferenças da estratificação social dos falantes condicionam as escolhas linguísticas.

A Sociolinguística surge, na década de 60, com as contribuições de Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]), que propuseram uma teoria da mudança linguística, considerando seus fatores determinantes, de ordem linguística ou social. Para Labov (1972), a heterogeneidade linguística é uma

2 Aqui, empregamos o termo Sociolinguística com a acepção de Sociolinguística Variacionista, também conhecida como Teoria da Variação e Mudança, Sociolinguística Laboviana (graças a seu principal expoente, Willian Labov) ou Sociolinguística Quantitativa, porque lida com grande quantidade de dados, conforme Coelho et. ali. (2018).

propriedade funcional e inerente ao sistema linguístico “a heterogeneidade não é apenas comum, é o resultado natural de fatores linguísticos básicos” (Labov, 1972, p. 203).

A teoria proposta por Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]) concebe o sistema linguístico como dotado de heterogeneidade sistemática, isto, a língua varia e muda, mas o sistema continua organizado enquanto a variação e a mudança acontecem. Desse modo, o sistema linguístico é formado dois tipos de regras: as categóricas, que se aplicam sempre da mesma maneira, e as regras variáveis, aquelas em que há mais de uma forma disponível no sistema para se dizer a mesma coisa, como o mesmo significado referencial ou representacional, conforme Coelho et al. (2018).

Sob esse aspecto, a Sociolinguística mostra-se como uma área de estudos não apenas adequada à descrição do português brasileiro como também a seu ensino na educação básica, uma vez que “uma das características mais importantes das línguas humanas e mais relevantes à questão do ensino da língua materna é a diversidade linguística” (GUY; ZILLES, 2006, p. 42). De acordo com Costa (2010), a complexidade da realidade sociolinguística do português brasileiro está intimamente relacionada à história social da colonização do Brasil, haja vista a convivência de vários povos, falantes de línguas diversas, cuja comunicação era necessária, associada à quase completa ausência do controle normativo da escolarização.

Essas condições, que são propícias ao desenvolvimento de uma língua crioula, foram condicionantes para formação de uma variedade extremamente diversificada e heterogênea, contida de muitas normas. Para Faraco (2008), uma língua é constituída por um conjunto de variedades, uma realidade intrinsecamente heterogênea, uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística, de modo que uma língua não se define por critérios puramente linguísticos, mas fundamentalmente por critérios políticos e culturais. Para o autor, o conceito de norma, nos estudos linguísticos, surgiu da “necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar, pelo menos em e parte, a heterogeneidade constitutiva da língua” (FARACO, 2008, p. 33).

Para Faraco (2008), uma comunidade linguística é constituída de muitas normas e cada norma tem sua organização estrutural (sua gramática) e “designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos de variação”. Desse modo, em sociedades diversificadas e estratificadas como a brasileira há várias normas linguísticas.

O processo de urbanização e universalização da educação básica por que passou o passou o Brasil resultou no que Faraco (2008) denomina de norma urbana comum, que opera certo nivelamento na polarização entre normas populares e normas cultas no português brasileiro. Bortoni-Ricardo (2005) propõe três contínuos em que podem ser distribuídas as diferentes normas linguísticas do português do Brasil: a) o contínuo rural-urbano, tendo em vista as zonas rurais estão cada vez mais integradas aos centros urbanos, uma consequência da democratização tecnológica do século atual e dos meios de comunicação; b) o contínuo de oralidade-letramento, que tem a ver com os usos da língua veiculados pela modalidade oral e escrita e c) o contínuo da monitoração estilística, que diz respeito a usos mais ou menos monitorados da língua.

Nessa perspectiva, há se compreender que a norma culta diz respeito aos usos que estão mais próximos ao polo urbano, das práticas veiculadas pela cultura escrita e do monitoramento estilístico, mas

não é, como poderia sugerir o senso comum, a língua, em sua concepção mais purista, menos ainda uma variedade homogênea. A norma culta é, também, uma variedade heterogênea, empregada por usuários letrados, em situações monitoradas de fala e escrita (FARACO, 2008) por oposição à norma padrão, que se caracteriza como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 75).

Não há dúvidas de que o papel da escola e do Estado são de fundamental importância na configuração do inventário linguístico que integra as variedades prestigiadas, mais especificamente, a variedade padrão, ensinada pela escola e materializada nos livros e documentos oficiais, mas não se restringe a isso. Primeiramente, é preciso considerar que não é possível ensinar língua materna, uma vez que, salvo os casos de deficiências congênitas, toda criança, em qualquer lugar do mundo, “adquire a língua falada na família e na comunidade em que é criada, e o faz perfeitamente, sem instrução formal, ao participar das atividades sociais que constituem a vida da própria comunidade” (GUY, ZILLES, 2006, p. 40). Então, o papel da escola é propiciar o conhecimento das outras variedades da língua, aquela que deve ser usada em situações monitoradas de fala e de escrita. Contudo, deve fazê-lo sem desconsiderar as outras variedades, menos prestigiadas, inclusive aquelas que são do repertório linguístico dos alunos.

3 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A ABORDAGEM DA CONCORDÂNCIA VERBAL SOB O VIÉS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística Variacionista (LABOV, [1972] 2008) concebe a língua como dotada de heterogeneidade sistemática, que deve ser estudada a partir de dados reais de fala, nas diversas interações comunicativas dos falantes dentro da comunidade de fala. Sob essa concepção, a Sociolinguística Variacionista muito tem a contribuir com o ensino de língua portuguesa para falantes nativos dessa língua, tendo em vista seu interesse pela diversidade linguística inerente ao português brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, já no final do século passado, reconheceram a diversidade linguística do português brasileiro e o preconceito linguístico associado às diferentes variedades (BRASIL, 1997). A BNCC estabelece a análise da variação linguística, em seus diferentes níveis e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), como forma de ampliar a compreensão da dinamicidade e heterogeneidade da língua e da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, de modo a fomentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (BRASIL, 2018). O desenvolvimento dessas habilidades só é possível com maciça formação linguística e sociolinguística do professor, uma vez que:

O papel do linguista é descrever a língua em suas múltiplas manifestações e oferecer hipóteses consistentes para explicar os fenômenos linguísticos, de modo que os educadores possam se servir dessas descrições e explicações para empreender uma prática pedagógica que leve em conta a pluralidade de realizações empíricas da língua (BAGNO, 2002, p. 32).

Para Bagno, muitos dos professores que estão se formando neste início de século XXI têm consciência de que não é mais possível ignorar as contribuições linguísticas moderna, concebendo “a língua como

uma atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de autorregulação dos indivíduos e dos grupos e em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade” (BAGNO, 2002, p. 32).

Neves (2008) esclarece que um dos principais entraves para que o ensino de língua portuguesa (particularmente de gramática escolar) se constitua atividade produtiva para o aluno diz respeito à persistência de uma prática pedagógica pautada, ora exclusivamente na exercitação mecânica e descontextualizada de identificação e rotulação de classes e categorias linguísticas, ora na repetição de padrões linguísticos tradicionalmente instituídos, sem que haja, por parte do professor, um trabalho de reflexão que vise a levar o aluno a entender os fatores motivadores que condicionam a escolha dos recursos expressivos da língua e os fatores sociais envolvidos em relação às variantes linguísticas.

Considerando essa problemática, nesta seção, propomos apresentar algumas sugestões de práticas pedagógicas centradas nas contribuições da Sociolinguística para o ensino da concordância verbal. Na perspectiva tradicional, a concordância verbal assume um tratamento essencialmente normativo-prescritivo, tendo em vista uma visão homogênea e estável de língua, que ignorada a diversidade sociolinguística de seus falantes. Vários estudos variacionistas³ (Naro; Scherre, 2007, Scherre, 2005; Scherre; Naro, 1993; Rubio, 2008, 2012; Vieira, 2014, entre outros) sobre o fenômeno da concordância apontam que a presença e ausência de marca formal de concordância são influenciados por fatores linguísticos e sociais.

Numa abordagem produtiva de ensino de língua, que tem por objetivo central a ampliação do conhecimento que o aluno tem de sua língua e da potencialidade funcional dos recursos expressivos dela (TRAVAGLIA, 2009, p. 39), é preciso, primeiramente, deixar claro que, ao assumir esse ponto de vista pedagógico, o professor deve compreender que o ensino dos fatos da língua tem de partir de seu contexto de uso (NEVES, 2008; ANTUNES, 2010), ou seja, é somente no texto (nas práticas discursivas) que os fenômenos linguísticos encontram explicação/justificativa para seu funcionamento. Assim, tomando como base esse postulado, é que as sugestões apresentadas neste trabalho se fundamentam.

Para o ensino da concordância verbal, o primeiro passo é proceder ao estudo desse fenômeno linguístico como recurso expressivo para a construção do sentido global ou pontual do texto, mostrando, por exemplo, como a “subversão” ou a “inadequação” da regra padrão da concordância verbal pode estar a serviço da produção de efeitos de sentido (ANTUNES, 2003, p. 98). Na atividade 1, a seguir, retirada de Castilho e Elias (2012, p. 115), os autores ilustram como a fenômeno da concordância verbal pode prestar-se ao trabalho produtivo com a leitura⁴:

3 Não é nosso objetivo não recuperar os resultados desses e outros trabalhos sobre a variação da concordância verbal, mas, ao considerar determinados fatores condicionadores, sugerir propostas de atividades a serem aplicadas em sala de aula.

4 CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 155.

Atividade 1

Leia o texto.

A ficha

Telefonou para o ex-marido. A empregada atendeu e, ao responder, sem querer trocou singular por plural: “Eles estão no banho”. A ficha caiu, e a ex-mulher não deixou recado.

Fonte: PIZA, D. A ficha. Noites urbanas: contos. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010, p. 89.

1. Observe que a troca do singular pelo plural no estabelecimento da concordância verbal provoca alteração no plano do sentido do texto. Ou seja, dona concordância é fogo!
2. Explique:
 - 2.1 Como deveria ter sido feita a concordância verbal de acordo com o contexto linguístico?
 - 2.2 Ainda considerando o caso da concordância inadequada indicada no texto, por que *a ex-mulher não deixou recado?*

Fonte: Castilho e Elias (2012, p. 115)

A atividade retirada de Castilho e Elias (2012) constitui um exemplo interessante de como explorar os efeitos de sentido da concordância a partir do emprego equivocado do plural no texto. Nas questões do item 2 da atividade, o aluno é levado a refletir não apenas sobre a forma que o verbo “estar” assume no singular e no plural, conforme a alternância do pronome sujeito em consonância com a norma padrão, mas, também, sobre o efeito de sentido que essa troca equivocada promove no texto (a inferência da ex-mulher em relação ao fato de, provavelmente, o ex-marido já estar em novo relacionamento após a separação – “a ficha caiu” - e a relação dessa informação com a atitude dela ao optar por não deixar recado com a empregada).

Outro aspecto que pode ser considerado no ensino da concordância verbal é o trabalho com a conceituação do fenômeno, consoante Vieira (2014, p. 93). O tratamento dos aspectos conceituais da concordância se justifica porque essa reflexão pode ensinar ao aluno a pensar, a desenvolver sua capacidade lógico-científica em relação aos fatos da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). Uma definição de concordância, que, segundo Vieira, pode ser considerada é a de Perini (1995), por ser diferenciada em relação à concepção da gramática tradicional. Para Perini (1995, p. 180), a concordância é vista, tradicionalmente, como uma espécie de exigência de harmonia entre os constituintes da oração, o que leva, por exemplo, o verbo a flexionar-se quanto às categorias de número e pessoa. A concordância caracteriza-se, portanto, como um fenômeno de natureza morfossintática. Partindo dessa perspectiva, Perini (1995, p. 180) propõe que a concordância seja vista de duas formas principais: (i) como uma relação que se estabelece entre o sujeito e o núcleo do predicado (NdP) (concordância verbal); (ii) como uma relação que se instaura entre os elementos que formam o sintagma nominal, sendo o nome o elemento controlador do conjunto (concordância nominal).

Levando em conta o fato de a concordância constituir um fenômeno que se fundamenta na relação

Revista Linguagem em Foco	Fortaleza, CE	v. 11 n. 2	ISSN 2674-8266
---------------------------	---------------	------------	----------------

entre sujeito e predicado, o professor pode, segundo Vieira (2014, p. 94), conduzir a reflexão em torno da questão conceitual da concordância, primeiramente, para a compreensão das funções sintáticas “sujeito” (expressão referenciadora que pode ser substituída por pronome pessoal) e “predicado” (expressão predicativa que controla as relações sintático-semânticas na oração). Em seguida, deve levar o aluno a analisar a ligação morfosintática que se estabelece entre essas duas entidades linguísticas no âmbito oracional e suas relações de dependência. É claro que o refinamento dessa reflexão deve, evidentemente, considerar/respeitar o aparato cognitivo do aluno, seu grau de maturidade e os conhecimentos acumulados no decorrer de sua formação escolar. A atividade 2, a seguir, ilustra como o professor pode orientar essa discussão:

Atividade 2

Leia o quadrinho abaixo e depois responda às questões:



Responda às questões:

1. No quadrinho, o verbo “discutir” assume duas formas diferentes (“discute” x “discutem”). Considerando isso, pense sobre as seguintes questões:
 - a) Que expressão “força” o verbo “discutir” alterar sua forma singular (“discute” para a forma plural (“discutem”)?
 - b) Na oração “Você e a Helga discutem”, a expressão “você e a Helga” poderia ser substituída por uma outra expressão equivalente, sem que o verbo altere sua forma? Demonstre com um exemplo essa possibilidade de substituição.
 - c) Substitua o pronome “ela”, na oração “Ela discute melhor?”, pelos pronomes “a gente” e “nós”. Houve alteração na forma do verbo? Qual pronome gerou uma nova forma do verbo “discutir”? As formas “a gente” e “nós” podem ser tomadas como meios alternativos de dizer a mesma coisa? Que fatores sociais e comunicativos poderíamos apontar como motivadores para a escolha dessas formas pronominais no uso real da língua?

Fonte: os autores.

O objetivo central da atividade 2 é fazer o aluno pensar sua língua materna como objeto científico, colocando esse estudante como um “cientista” da linguagem, que procura compreender, a partir de usos reais de sua língua materna, a relação morfossintática que se estabelece entre o sujeito e o verbo no estabelecimento da concordância verbal, isto é, “o espaço da sala de aula deixa de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforma num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.” (BAGNO, 2002, p. 32). O modo como as questões foram formuladas (e o grau crescente de complexidade delas) constitui um modelo de como a noção de concordância verbal pode ser construída enquanto conceito teórico a partir do método indutivo, que parte de dados empíricos da língua para a construção de conhecimentos formais a respeito dela, considerando, para tanto, as possíveis motivações sociais e comunicativas que regem/determinam o funcionamento da concordância verbal no português brasileiro.

Após um tratamento cuidadoso com a conceituação da concordância verbal, o professor deve, conforme Vieira (2014, p. 97), propor uma atividade pedagógica que permita a ampliação do domínio das variantes linguísticas que concretizam a regra de concordância verbal no português brasileiro, levando em conta, na condução dessa atividade, os condicionadores que favorecem o emprego das variantes, a compreensão de que a regra variável de concordância verbal – concordância x não concordância – não é absoluta e a avaliação social que os falantes promovem em relação às variantes, tendo em vista as diferentes variedades, as modalidades oral e escrita, os diferentes registros e a diversidade de gêneros textuais.

Vieira (2014, p. 100) argumenta que o ideal é que o ensino da regra variável de concordância verbal tenha como ponto de partida os contextos em que a norma do aluno se aproxima da norma que se pretende ensinar. Ou seja, o professor deve partir, para o ensino da regra variável de concordância verbal, dos fatos que apresentam um grau maior de familiaridade por parte do aluno, para só depois o professor ampliar os níveis gradativos de complexidade, com vistas a atingir os contextos de maior discrepância entre a norma do aluno e a norma que se pretende ensinar.

Para tanto, Vieira propõe um conjunto de variáveis ligadas ao favorecimento e ao desfavorecimento da marcação da concordância no português brasileiro. Segundo a autora, os fatores que motivam a concordância devem constituir os contextos pelos quais se deve iniciar o ensino da regra variável. A seguir, apresentamos o quadro retirado de Vieira (1995 *apud* VIEIRA, 2004, p. 100):

Quadro 1: variáveis e contextos para a marcação de concordância verbal segundo Vieira

VARIÁVEIS	CONTEXTOS FAVORECEDORES DA MARCA DE PLURAL	CONTEXTOS DESFAVORECEDORES DA MARCA DE PLURAL
saliência fônica	formas verbais de alto nível de saliência	formas verbais de baixo nível de saliência
paralelismo oracional	verbo precedido de SN sujeito marcado	verbo precedido de SN sujeito não marcado
paralelismo discursivo	verbo precedido de verbo com marca de plural	verbo precedido de verbo sem marca de plural

posição do sujeito	sujeito anteposto	sujeito posposto
animacidade do sujeito	sujeito animado	sujeito inanimado
distância entre SN e SV	SN sujeito próximo ao verbo	SN sujeito distante do verbo

Fonte: VIEIRA (1995 *apud* VIEIRA, 2004, p. 100)

Os resultados obtidos e sumarizados por Vieira (1995 *apud* 2014, p. 100) no quadro 1 revelam evidências empíricas para o tratamento da variação na marcação de concordância verbal no português brasileiro, sob o viés sociolinguístico. Como podemos observar, os critérios saliência fônica, paralelismo oracional e discursivo, posição do sujeito, animacidade do sujeito e distância entre SN e SV se aplicam, de forma binária, a dois tipos de contextos distintos: os que favorecem a marcação e os que desfavorecem a marcação de plural.

Em relação ao primeiro critério, saliência fônica, a autora esclarece que formas verbais no singular de alto grau de saliência tendem a ser mais facilmente percebidas como marcas de plural do que formas com grau mais baixo de saliência. Assim, de acordo com Vieira, formas verbais como, *cantou/cantaram* ou *é/são*, constituem formas mais marcadas no plural (mais salientes) e, portanto, mais perceptíveis, do que formas como, *comeu/comem*, menos salientes e perceptíveis, por outro lado.

O critério paralelismo oracional sugere, como esclarece Vieira (2004), que o menor número de marcas de plural no SN sujeito (como *os menino come verdura*) levam à ausência de marcas de plural no verbo. A autora reforça, ainda, que a relação entre a marcação de plural nos termos determinante e determinado no SN e a marcação de plural no SV sugere que as concordâncias verbal e nominal podem ser trabalhadas simultaneamente.

No que diz respeito ao critério paralelismo discursivo, Vieira (2004) aponta que esse fator, ligado a casos em que se pode verificar uma sequência de verbos em uma série discursiva, constitui uma evidência de que o tratamento da concordância deve extrapolar os níveis da oração. Segundo essa variável, a ausência de marca de plural num verbo em uma sequência discursiva leva à ausência de marca de plural no verbo seguinte (como em *Os menino chega da escola, toma banho, almoça e faz a tarefa da escola*).

Para o critério anteposição/posposição do sujeito, a pesquisadora esclarece que a posição do sujeito em relação ao verbo pode favorecer ou desfavorecer à concordância no verbo. Assim, em orações em que o sujeito se pospõe ao verbo, a ausência de concordância é mais comum, uma vez que essa é a posição típica do objeto direto (como em *Chegou as encomendas*).

Quanto à variável animacidade do sujeito, Vieira (2004) explica que as orações com sujeito animado e agentivo (*homem, menino, cachorro*) favorecem a realização da marca de plural no verbo, ao passo que orações com sujeito inanimado (*casa, carro, porta*) tendem a desfavorecer a marcação de número plural.

Com relação ao último critério, distância entre núcleo do SN e o verbo, a pesquisadora afirma que, quanto maior a distância entre esses dois constituintes, maior a possibilidade de apagamento da marca de plural no verbo. Tal variável tem relação com o subprincípio de iconicidade ligado à integração entre os constituintes oracionais (GIVÓN, 1995). Assim, quanto maior a integração entre os constituintes sujeito e predicado, maior a possibilidade de realização da marca de plural no verbo. Por outro lado, quanto menor o grau de integração entre esses termos, pela inserção, por exemplo, de material linguístico entre

eles, maior a possibilidade de ausência da marcação do plural (*As fotos do álbum do aniversário de minha mãe já se encontra na gráfica*).

A seguir, apresentamos a atividade 3, que explora alguns desses condicionadores linguísticos que influenciam a realização da regra variável da concordância verbal no português brasileiro no gênero relato de opinião na modalidade oral:

Atividade 3

Leia o texto⁵ a seguir, retirado do corpus Discurso & Gramática (1998)

Relato de opinião oral

E: agora... você... tem que dar uma opinião sobre alguma coisa...

I: assim eu acho... meus amigos não são assim totalmente sinceros... entendeu? eles são sinceros assim na minha frente... por trás de mim... que eu sei... por trás de mim... eles falam muito mal... e eu não sou assim com eles... eu sou muito sincera... com eles... eu acho assim que eles também tinham que ser sincero comigo... do mesmo jeito que eu estou agindo com eles... eles tinham que agir comigo... não ser falsos como são... sobre a escola... eu acho assim... a escola é até boa... mas deviam de pintar... consertar as carteiras... dar assim um aumento para os professores... que eles aí trabalhariam com mais gosto do que já trabalham aqui... que os professores são bons... também... são muitos bons... eh:... eles explicam muito bem:... com a maior boa vontade...

Informante do sexo feminino

Idade: 15 anos.

Grau de escolaridade: 8ª série do Ensino Fundamental

Cidade: Rio de Janeiro

Responda às questões:

1. No texto 1, a informante expõe sua opinião pessoal em relação aos amigos e à escola. Notamos que o texto apresenta algumas particularidades no que diz respeito à sua organização sintática, como, por exemplo, a presença de pausas, marcas de oralidade, repetições e hesitações. Considerando isso, responda:

- Como você avalia a realização da concordância verbal nesse relato de opinião na modalidade oral? Você considera que a informante faz uso adequado da marca de plural no verbo?
- Na oração “meus amigos não são assim totalmente sinceros”, os termos “meus amigos” (sujeito), “são” (verbo) e “sinceros” (predicativo do sujeito) apresentam uma harmonia entre si com relação à concordância de plural. Caso o primeiro termo fosse colocado no singular, como a oração deveria ser reescrita?
- Na oração “eles também tinham que ser sincero comigo”, como você avalia a harmonia entre os termos da oração em relação à marcação de plural? Algum termo deveria estar no plural e não foi marcado? Reescreva a oração, caso julgue necessário.

5 VOTRE, Sebastião; OLIVEIRA, Mariangela Rios. **Corpus Discurso & Gramática**: a língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998, p. 22-23. Acesso em: 09 fev. 2020

- d) No trecho “os professores são bons... também... são muitos bons... eh:... eles explicam muito bem:... com a maior boa vontade...”, observamos uma sequência de verbos no plural. Que expressão influencia os verbos quanto à marcação de plural nesse trecho? Esse termo só ocorre na forma de uma expressão lexical plena (na forma de uma palavra, um sintagma nominal) na primeira oração. Nas duas orações seguintes, o termo se manifesta por meio de outros mecanismos linguísticos. Com a ajuda de seu professor, procure definir e explicar que meios linguísticos são esses e que motivações comunicativas determinam o uso de cada um desses meios no texto em questão.
- e) Considerando as formas “os professores explicam” e “os professor explica” como meios alternativos para a expressão da marca de plural no português brasileiro, quais dessas duas formas você costuma ouvir mais frequentemente no convívio com seus parentes e amigos? Na entrevista, a informante utilizou a forma “os professores explicam”, você acha que a escolha por esse tipo de concordância tem motivação comunicativa? Levando em conta o perfil sociolinguístico da informante, você acha que os fatores descritos nesse perfil têm alguma relação com a escolha dessa variante?
- f) Agora, reescreva o relato de opinião oral para a modalidade escrita fazendo as alterações que julgar necessárias (supressão das hesitações, das marcas de oralidade, das repetições, encadeamento sintático dos tópicos e distribuição dos tópicos em parágrafos). Após essa atividade, troque seu texto com o de um colega e compare se as operações realizadas por vocês resultaram em textos semelhantes quanto ao conteúdo informacional, mas diferentes quanto à organização sintática comparados ao relato de opinião oral. Por fim, proceda a revisão da concordância no texto do colega, avaliando se está adequada a contextos mais monitorados de uso da língua portuguesa, já que os textos serão expostos no mural de atividades da sala. Caso avalie que alguma forma utilizada não é a mais adequada para o contexto em questão, proponha a revisão do texto quanto à adequação da marca de concordância verbal.

Na atividade 3, procuramos ilustrar como o ensino da concordância verbal pode ser iniciado numa turma de alunos do ensino fundamental II. A escolha por um texto oral produzido por uma informante jovem com apenas o nível fundamental de escolaridade tem por finalidade atender ao pressuposto de que o ensino da concordância deve tomar como ponto de partida os contextos em que a norma do aluno se aproxima da norma que se almeja apresentar. Além disso, suscita uma reflexão interessante em relação à relativização de que o falante de baixa escolaridade tem pouco domínio dos mecanismos de concordância. Por meio dessa exercitação, é possível dar início à discussão sobre os condicionadores que motivam a marcação de plural, tendo em vista os contextos que favorecem a explicitação do morfema de plural no verbo (alta saliência fônica dos verbos, paralelismo entre os termos da oração, paralelismo no caso de uma sequência de verbos, sujeito animado e SN sujeito anteposto ao verbo).

O conhecimento da variação linguística e dos fatores condicionantes, tanto para o fenômeno da concordância verbal variável, quanto de outros fenômenos variáveis do português brasileiro, “traria ganhos significativos para a compreensão do caráter heterogêneo da Língua Portuguesa, trabalhando não só com a correlação entre a norma e o uso da língua, mas também com a formação de estereótipos linguísticos e a questão do preconceito” (COAN; FREITAG, 2010, 186).

Na atividade 4, adiante, exemplificamos, por outro lado, a partir do gênero notícia⁶, como o professor pode levar o aluno a refletir sobre os condicionadores que motivam a ausência de concordância

6 FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis (RJ):

entre o sujeito e o verbo:

Atividade 4

Leia a notícia a seguir:

Avião sequestrado cai com 18 ocupantes⁷

Um avião com 18 pessoas a bordo caiu há poucos instantes na costa da Flórida (EUA), *informou* a rede de TV CNN e os site da MSNBC. O avião havia sido sequestrado em Cuba poucas horas antes.

De acordo com as informações da CNN, o avião pode ter boias que permitem que ele aterrisse na água.

A informação não foi confirmada e ainda não se sabe se as pessoas, muitas das quais cidadãs americanas, *sobreviveu* ao acidente.

A Guarda Costeira do EUA já está se dirigindo à região do acidente, próximo a Key West, para começar as buscas.

O avião era um Antonov ANZA, de fabricação russa e de porte pequeno.

Segundo a agência de notícias Reuters, uma porta-voz do aeroporto internacional de Miami disse ter recebido a informação de que o avião havia sido sequestrado e que, ainda, em Cuba, já estava voando com pouco combustível.

O avião havia decolado de Pinar de Rio, Província no oeste de Cuba, e os sequestradores pretendiam levá-lo ao aeroporto de Opa-Locka, ao norte de Miami.

1. Na notícia, observamos dois desvios em relação à concordância verbal. Vamos analisar cada um deles, procurando compreender os fatores linguísticos que os motivaram.

- a) Na oração “Um avião com 18 pessoas a bordo caiu há poucos instantes na costa da Flórida (EUA), *informou* a rede de TV CNN e os site da MSNBC”, o sujeito do verbo “informar” encontra-se posposto, ou seja, após ao verbo, ocupando o lugar, que habitualmente, é do completo objeto direto. Com base nessa informação, inverta o sujeito e, em seguida, reescreva a oração, adequando-a às exigências da norma padrão. Em seguida, procure formular uma regra que justifique a aplicação da marca de plural na oração em questão.
- b) Na oração “A informação não foi confirmada e ainda não se sabe se as pessoas, muitas das quais cidadãs americanas, *sobreviveu* ao acidente”, o verbo não está flexionado adequadamente. Observe que o sujeito da oração “as pessoas” está separado do verbo “sobreviveu”, o que explica a ausência de concordância verbal entre o sujeito e o verbo, uma vez que a relação de proximidade entre esses dois termos foi enfraquecida. Retire do enunciado em questão o material linguístico que se encontra o sujeito e o verbo e reescreva a oração adequando-a às exigências da norma padrão. Em seguida, formule uma regra que explique a manifestação da marca de plural na oração em foco.
- c) A partir da análise desses dois casos de inadequação da concordância verbal, procure, com a ajuda de seu professor e colegas, elaborar hipóteses que expliquem os desvios cometidos na notícia (dona concordância é fogo!). Segundo sua opinião, a ausência da concordância nas situações registradas na notícia constitui falha grave na linguagem oral? Você avalia que essa ausência de concordância nesses dois casos chamaria tanta atenção quanto na notícia analisada? Discuta com seus colegas!

Editora Vozes, 2011, p. 139.

7 O texto da notícia sofre algumas alterações para os objetivos da atividade.

- d)** Agora, forme grupos com seus colegas para coletar e selecionar as cinco principais notícias do dia do jornal local de sua cidade. Após proceder à coleta e à seleção dos textos, com a ajuda do professor, analise as notícias, com vistas a investigar os possíveis problemas de concordância verbal nos textos. Elabore uma ficha com todos os problemas encontrados e as razões que podem justificar a ocorrência deles, para, em seguida, realizar a adequação à norma padrão.

Fonte: os autores.

A atividade 4 visa a promover um grau maior de conscientização do aluno em relação às escolhas que opera no plano linguístico, fazendo-o avaliar os resultados de suas escolhas quanto à marca de concordância e os fatores que podem promover a ausência dela nos casos em que a norma padrão orienta a forma no plural. Além disso, objetiva suscitar no aluno uma reflexão crítica sobre o fenômeno da concordância tendo em vista a distinção entre linguagem oral e escrita, norma e uso, registro forma e informal. Ao desenvolver essa habilidade, o aluno estará mais apto ao uso monitorado da língua, em situações discursivas em que esse uso é requerido, seja de fala ou de escrita.

CONCLUSÕES

O conhecimento histórico acerca da formação do português brasileiro desperta nos falantes uma visão mais empática com sua identidade cultural e linguística, sem dúvidas, e ajuda ao professor a lidar com as diferentes normas linguísticas presentes em sala de aula. Além disso, conhecer as variedades linguísticas que compõem a nossa língua, os processos de variação e seus fatores condicionadores a elas inerentes é de crucial importância para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

Considerando as contribuições da linguística moderna, as descrições de caráter variacionista do português brasileiro, o professor dispõe de um diversificado conhecimento acerca dos fenômenos em variação, dos condicionadores que regem a escolha das variantes que co-ocorrem em determinados contextos e, a partir desse conhecimento, pode elaborar propostas que despertem no aluno a consciência linguística dos usos monitorados de fala e escrita, sem desprezar sua própria variedade.

Neste caso, a postura do professor e da escola invertem a lógica de que só uma norma aceitável (a norma padrão), que também deve ser ensinada para que os alunos tenham acesso à produção científica, literária e aos documentos oficiais veiculados por essa norma, para uma visão mais integradora e consciente dos usos linguísticos, considerando a situação de interação requerida. As atividades propostas aqui não esgotam as possibilidades dessa tarefa, tampouco tem o objetivo de serem exautivas, mas se propõem a fugir do mecanicismo prática pedagógica pautada exclusivamente na exercitação mecânica e descontextualizada como propósito de apreensão da norma padrão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 155.
- COELHO, I. L. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- COSTA, G. B. Norma linguística e realidade sócio-histórica do português popular do Brasil. *Letra Magna*, n. 12, 2010.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2011, p. 139.
- GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 1995.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LUCCHESI, D. História do contato entre línguas. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedades partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância de número no português popular do Brasil. *Delta*, São Paulo, v. 9, N. 1, p. 1-14, 1993.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.
- RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e no português europeu*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- _____. *A concordância verbal na região noroeste do estado de São Paulo*. 2008 Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R. Concordância verbal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 85-102.

WEINREICH, U.; LABOV, W. e HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].