

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Ensino de concordância de verbos intransitivos no 8º ano do  
ensino fundamental sob a perspectiva variacionista**

**Maria Nazaré Frazão da Silva**

**2025**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**ENSINO DE CONCORDÂNCIA DE VERBOS INTRANSITIVOS NO 8º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA VARIACIONISTA**

**MARIA NAZARÉ FRAZÃO DA SILVA**

*Sob orientação do Professor Doutor*

**Gilson Costa Freire**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

S586e Silva, Maria Nazaré Frazão da, 1986-  
Ensino de concordância de verbos intransitivos no 8º ano do ensino fundamental sob a perspectiva variacionista / Maria Nazaré Frazão da Silva. - Rio de Janeiro, 2025.  
100 f.: il.

Orientador: Gilson Costa Freire.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2025.

1. Concordância verbal. 2. Inacusativos. 3. Inergativos. 4. Variação. 5. Ensino.  
I. Freire, Gilson Costa , 1975-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**MARIA NAZARE FRAZAO DA SILVA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/05/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**GILSON COSTA FREIRE**  
Data: 29/05/2025 16:59:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)**  
Orientador

Documento assinado digitalmente



**MAYARA NICOLAU DE PAULA**  
Data: 29/05/2025 17:59:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Mayara Nicolau de Paula (UFMG)**

Documento assinado digitalmente



**FABIANE DE MELLO VIANNA DA ROCHA T RODRI**  
Data: 29/05/2025 18:36:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Fabiane de Mello Vianna da Rocha T Rodrigues do Nascimento (UFRRJ)**  
Avaliador interno

À minha família, que eu tanto amo, pela  
presença, pela união e pelo apoio.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela fortaleza e por toda sustentação que me deu até mais uma conquista, pois “Posso, tudo posso, Naquele que me fortalece, nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir”.

À Nossa Senhora, pelo constante cuidado e pela ininterrupta proteção, pois sei que sempre passa à frente e intercede incessantemente por mim.

À minha mãe Maria de Fátima, pelo apoio moral e pelas frequentes orações. A propósito, apesar de não entender muito bem a representatividade deste título, ela permaneceu e permanece me incentivando.

Ao meu filho Matheus, pela presença e pela compreensão dos incansáveis momentos em que estive em frente ao computador me dedicando a esta dissertação.

Às minhas irmãs Maria da Graça e Maria Juliana, pelas entusiastas palavras que reforçavam repetidamente a minha persistência.

Ao meu orientador Gilson, pela perspicácia acadêmica e pelo exímio auxílio durante todo o processo de escrita.

Às professoras Mayara Nicolau de Paula e Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento, pelas enriquecedoras contribuições dadas no exame de qualificação.

Aos professores deste Programa de Mestrado Profissional em Letras, pelos valiosos ensinamentos que foram compartilhados.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de financiamento 001.

“Deus é a força de quem tem fé  
Misericórdia Ele é”.

Jakub Blycharz

## RESUMO

SILVA, Maria Nazaré Frazão da. **Ensino de concordância de verbos intransitivos no 8º ano do ensino fundamental sob a perspectiva variacionista**. 2025. 100 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Considerando as diferenças sintático-semânticas entre os verbos tradicionalmente classificados como intransitivos, descritas em trabalhos como o de Chierici (2008), que os subdividem em inergativos (*As crianças dançam* graciosamente.) e inacusativos (*Surgiram* dúvidas durante a aula.), este trabalho tem por objetivo desenvolver uma mediação pedagógica com o fenômeno da concordância, envolvendo as duas subclasses de verbos intransitivos, por meio de atividades epilinguísticas (Franchi, 2006). Para isso, foi adotada a metodologia da pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent e Colette, 2014), em que alunos e professora-pesquisadora trabalharam em conjunto na busca de soluções para uma necessidade de aprendizagem constatada: o emprego da concordância verbal segundo as práticas de escrita da sociedade letrada. Esta pesquisa ancora-se nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]) e em suas contribuições ao ensino (Bortoni-Ricardo, 2004), como também nas orientações para o ensino de gramática, desde os documentos oficiais (PCNs e BNCC) (Brasil, 1998, 2017) até as indicações de estudiosos, como Franchi (2006), Vieira (2017) e Pilati (2017). Os resultados indicaram que o trabalho realizado contribuiu para a ampliação do repertório linguístico dos alunos ao constatar que, na etapa final da pesquisa, houve um considerável aumento na inserção das marcas de concordância entre verbo intransitivo e sujeito posposto, o que representa, além de uma aproximação com a variedade de prestígio, a realização de um ensino significativo de gramática.

Palavras-chave: Concordância verbal. Inacusativos. Inergativos. Variação. Ensino.



## ABSTRACT

SILVA, Maria Nazaré Frazão da. **Teaching of intransitive verbs agreement in the 8th grade of elementary school under the varionist perspective**. 2025. 100 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Languages). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2025.

Considering the syntax-semantics differences between the verbs traditionally classified as intransitive, described in works such as Chierici's (2008), that subdivide them in unergative (The children dance graciously.) and unaccusative (Doubts arose during the class.), this piece of work aims to develop a pedagogic mediation with the phenomenon of agreement, involving both subcategories of intransitive verbs, through epilinguistic activities (Franchi, 2006). So that it will be adopted, the methodology of research-action (Tripp, 2005; Thiollent and Colette, 2014), in which students work alongside the teacher-researcher seeking solutions for a necessity of a stablished learning: the use of the verbal agreement according to the writing practices of literate society. This research is anchored on the theoretical assumptions of the Variationist Sociolinguistics (Weinreich, Labov and Herzog (2006 [1968])), and on their contribution to teaching (Bortoni-Ricardo 2004) also on the orientations in the teaching of grammar since the official documents (PCNs and BNCC) (Brasil, 1998, 2017) to indications from researches, such as Franchi (2006), Vieira (2017) and Pilati (2017). The results indicated that the work accomplished contributed for the enlargement of the linguistic repertoire of the students once it is ascertained that in the final stage of the research, there was a substantial increase in the insertion of marks of agreement between intransitive verb and delayed subject, which represents, in addition to an approach of the variety of prestige, the execution of a significant teaching grammar.

Keywords: Verbal agreement. Unaccusatives. Unergatives. Variation. Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>14</b>
2.1 As gramáticas normativas.....	14
2.2 As gramáticas de orientação científica.....	17
2.3 Verbos intransitivos segundo os estudos linguísticos.....	20
<b>3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>31</b>
3.1 A Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino.....	31
3.2 Abordagem da variação linguística segundo os documentos oficiais para o ensino.....	36
3.3 Ensino de gramática segundo os estudiosos.....	39
3.4 Norma culta no contínuo oralidade-letramento.....	43
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
4.1 Tipo de pesquisa e hipóteses.....	51
4.2 O perfil da escola e dos sujeitos da pesquisa.....	53
4.3 A mediação pedagógica.....	54
<b>5 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E RESULTADOS.....</b>	<b>72</b>
5.1 Produção textual diagnóstica e apresentação do projeto.....	72
5.2 Trabalho sistemático com a concordância dos verbos intransitivos a partir de atividades epilinguísticas.....	77
5.3 Reescritura das produções textuais.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, nas instituições educacionais, costuma seguir os preceitos da gramática tradicional, de modo que é por meio da escola que o aluno tem contato com a intitulada *norma padrão*. Isso ocorre para garantir, em tese, que o discente tenha acesso a um sistema de regras do “bom falar e do bom escrever” solicitado em contextos ditos formais. A propósito, cabe aqui tecer algumas breves considerações sobre a polissemia de *norma*, já que esse termo costuma ser usado nos meios escolares seguido dos adjetivos *padrão* ou *culta* sem qualquer distinção, como se representasse a mesma realidade.

De acordo com Faraco (2008), *norma* é definida como “os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala” (p. 40), ou seja, trata-se de uma variedade linguística própria de um grupo social. Por conseguinte, a *norma culta* representa os usos linguísticos do grupo social letrado quando em contextos monitorados. Já a *norma padrão* constitui uma codificação abstrata, extraída de uma sincronia passada, o que no caso brasileiro é representado por usos linguísticos praticados por escritores portugueses do século XIX. Tal codificação foi imposta como referência para regulação linguística em instrumentos normativos (gramáticas e dicionários) e não deve ser confundida com norma culta, que perfaz os usos linguísticos reais manifestados pelos indivíduos letrados em situações monitoradas de fala e escrita.

Não obstante os diversos sentidos de *norma*, é comum ouvir que quem não fala ou não escreve seguindo as prescrições da gramática tradicional não sabe português. Mas será que tal declaração é verdadeira? Na verdade, isso não passa de um entendimento equivocado que identifica a língua com a variedade prescrita pelos instrumentos normativos, sendo negligenciado o fato de que qualquer língua comporta um conjunto de variedades perfeitamente válidas nos grupos sociais que as utilizam. Com efeito, a língua é instrumento de comunicação utilizado por falantes de uma comunidade; logo, trata-se de elemento funcional, identitário e cultural de um grupo. Tanto o é que, desde a tenra idade, estamos em constante interação linguística, o que garante, portanto, que a criança tenha domínio da variedade usada em sua comunidade, o que pode ser considerado sua verdadeira língua materna. Consoante Bagno, “entre os 3 e 4 anos de idade, uma criança já domina integralmente a gramática de sua língua” (2011, p. 166). A propósito, segundo Bakhtin (2016),

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados

concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (p. 38).

Dessa maneira, como afirmar que o falante nativo não sabe a ferramenta da qual faz uso para se expressar e para se fazer entender? De fato, não cabe dizer que esse falante não conhece sua língua, já que ele possui internalizado o conhecimento gramatical que lhe permite compreender e formular frases em sua variedade linguística. No entanto, a criança, com seu repertório linguístico, vai à escola – instituição que deve favorecer a ampliação de conhecimento e a construção da cidadania – e lá se depara com uma realidade linguística diferente daquela a que está habituada, ou seja, diferente daquela que faz uso no seu dia a dia. Cabe, portanto, à escola proporcionar meios para que essa criança amplie seu conhecimento linguístico pelo contato com outras variedades, desde aquelas necessárias ao exercício de sua cidadania no atendimento a diversas demandas da vida social até aquelas utilizadas em situações corriqueiras de diferentes grupos sociais, porém sem estigmatizar ou supervalorizar nenhuma delas.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já orientavam que a instituição educacional deve organizar seu currículo de modo que o estudante consiga

ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (Brasil, 1998, p. 59).

Como a língua é dinâmica e heterogênea, o aluno, nas aulas de Língua Portuguesa, deverá ter acesso não somente à norma-padrão presente nos instrumentos normativos, mas também aos fenômenos variáveis da língua, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita. Nesse sentido, Azeredo (2007) defende que

o crescimento intelectual, social e cultural das pessoas se traduz na variedade e complexidade das formas pelas quais elas compreendem e expressam o mundo em que vivem. E para habilitar-se para essas novas experiências da vida sociocultural que cada um de nós precisa ampliar e aprofundar seu conhecimento de língua e de suas manifestações textuais (p. 27).

Sendo assim, quanto mais o estudante tiver acesso a outras variedades, maiores as chances de ampliar seu repertório linguístico e de se tornar um cidadão independente linguisticamente, isto é, competente no trato das práticas sociais. Tendo em vista essas práticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que “as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades

estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (Brasil, 2017, p. 81).

O professor, figura indispensável no processo de aprendizagem, deve exercer a função de mediação entre o saber linguístico do aluno e as estruturas linguísticas prestigiosas presentes nos textos que circulam nas instâncias sociais letradas. Dessa maneira, serão disponibilizadas ao estudante a identificação dessas estruturas, a discussão das prescrições normativas e a conscientização da variação. Todo o método pedagógico deve ser executado, a fim de gerar conhecimento e de propiciar reflexão.

De acordo com Bagno (2011, p. 86),

a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o *letramento* dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem. Este é um dever da escola e um direito de todo cidadão. E, para que isso aconteça, para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, re-reler e re-reescrever (grifo do autor).

Tendo em vista o desenvolvimento do letramento linguístico dos alunos, desenvolvemos uma mediação pedagógica sobre a concordância verbal, focalizando a categoria dos intransitivos, em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de Angra dos Reis/RJ. Com efeito, entre os tópicos de gramática mais focalizados no ensino de Língua Portuguesa está o da concordância verbal, que constitui um fenômeno variável no português do Brasil (doravante PB), visto que nem sempre ocorre a aplicação da regra prescrita pela gramática tradicional (Vieira; Freire, 2014), especialmente em se tratando de verbos intransitivos com sujeito posposto, conforme ilustram os exemplos abaixo:

- (01) *Apareceu* uns peixinhos no lago.
- (02) *Falta* alguns exercícios para o término da tarefa.
- (03) *Chega* novos desafios a cada ano.

Por outro lado, no caso de verbos intransitivos com sujeito anteposto, é mais comum a aplicação dessa regra em variedades urbanas (Scherre; Naro; Cardoso, 2007), como nestes exemplos:

- (04) Os atletas *correm* diariamente.
- (05) As crianças *brincavam* no jardim.
- (06) Meus primos *dançaram* durante toda a festa.

Por sua vez, a tradição gramatical costuma reunir sob a categoria de intransitivos verbos monoargumentais de natureza diversa. O primeiro grupo, exemplificado em (01), (02) e (03), é constituído pelos verbos inacusativos, isto é, verbos que projetam um único argumento interno com papel temático de paciente ou de tema. Esse argumento não pode receber caso acusativo, mas sim, nominativo, daí a exigência da gramática tradicional quanto à concordância verbal:

(01') *Apareceram* uns peixinhos no lago.

(02') *Faltam* alguns exercícios para o término da tarefa. (03')

*Chegam* novos desafios a cada ano.

Já os verbos exemplificados em (04), (05) e (06) são os intransitivos propriamente ditos, visto que projetam um único argumento externo, normalmente com papel temático de agente, que recebe caso nominativo.

Não obstante a aplicação da regra de concordância entre o sujeito posposto e o verbo monoargumental inacusativo seja variável, observa-se que, em textos escritos que circulam em instâncias sociais letradas e em situações formais, a frequência de aplicação dessa regra costuma ser mais alta. Por outro lado, em produções textuais de alunos do ensino fundamental, costumamos observar como mais recorrente a não aplicação da regra, o que justifica a presente pesquisa, já que foi constatada uma necessidade de aprendizagem em vista do letramento dos estudantes.

É importante destacar que os conteúdos gramaticais que envolvem a concordância entre sujeito e verbo, bem como a ordem desses constituintes na oração e a predicação verbal, são vistos, segundo a BNCC (Brasil, 2017), no sétimo ano, de modo que o discente do oitavo ano costuma possuir os pré-requisitos para desenvolver as atividades propostas.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral contribuir para o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de que os alunos se apropriem de estruturas linguísticas prestigiosas, aproximando-se das práticas de escrita da sociedade letrada. Já o objetivo específico é desenvolver uma mediação pedagógica com o fenômeno da concordância, envolvendo as duas subclasses de verbos intransitivos, por meio de atividades epilinguísticas (Franchi, 2006). Com a aplicação da mediação, foi possível identificar a frequência das variantes de concordância verbal nos textos dos alunos, desde a atividade diagnóstica até a produção final, o que constituiu uma forma de avaliar sua aprendizagem.

Em vista desses objetivos, buscamos, por meio das atividades propostas na mediação pedagógica, levar os alunos a perceber o comportamento variável da concordância dos verbos

intransitivos, sobretudo os da subclasse dos inacusativos. As atividades foram desenvolvidas na perspectiva epilinguística (Franchi, 2006), de modo que o aluno refletisse sobre o conhecimento e o construísse, tornando-se o agente de seu aprendizado.

Esta dissertação se ancora nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]) e em suas contribuições ao ensino (Bortoni-Ricardo, 2004), como também nas orientações para o ensino de gramática, desde os documentos oficiais (PCNs e BNCC) até as indicações de estudiosos, como Franchi (2006), Vieira (2017) e Pilati (2017). O caminho metodológico adotado foi o da pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent; Colette, 2014) para a aplicação da mediação pedagógica elaborada.

Para fins de orientação de leitura, este trabalho está assim organizado: após esta introdução, o segundo capítulo faz uma revisão da literatura acerca da concordância dos verbos intransitivos; o terceiro capítulo apresenta a fundamentação teórica; o quarto traz a metodologia adotada e expõe o planejamento da mediação pedagógica; o quinto capítulo descreve a aplicação dessa mediação e exhibe os resultados obtidos, analisando-os; por fim, são apresentadas as considerações finais seguidas das referências.

Em linhas gerais, esperamos colaborar com outros colegas professores na promoção de um ensino de gramática que não se restrinja a reproduzir as prescrições dos instrumentos normativos, mas que ofereça oportunidade de abordar a variação linguística segundo as orientações da BNCC, com o reconhecimento das diferentes variedades e seus contextos sociais de uso, de forma a ampliar a competência comunicativa dos alunos.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Faremos uma breve revisão da literatura a respeito da concordância verbal envolvendo os verbos monoargumentais, começando pela descrição das gramáticas normativas (cf. seção 2.1), passando pela abordagem das gramáticas de orientação linguística (cf. seção 2.2) e finalizando com a apresentação sucinta de resultados de trabalhos acadêmicos que se debruçaram sobre o fenômeno variável aqui focalizado (cf. seção 2.3).

### 2.1 As gramáticas normativas

As gramáticas de cunho normativo constituem a referência na elaboração de muitos livros e materiais didáticos de Língua Portuguesa. Desse modo, faz-se necessário verificar sua descrição acerca do fenômeno da concordância verbal, em especial, dos verbos intransitivos. Para este trabalho, portanto, foram consultadas as seguintes gramáticas: *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009), *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Luis F. Lindley Cintra (2008 [1985]) e *Gramática normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011 [1972]).

Segundo os postulados da gramática tradicional, modelo idealizado do “bom falar e do bom escrever”, há unanimidade na afirmação de que o verbo concorda em número e em pessoa com o elemento sintático sujeito. De acordo com Cunha e Cintra (2008, p. 510), “a solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na concordância, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito”. Por sua vez, Bechara (2009, p. 410) reafirma essa descrição ao dizer que “a característica fundamental do sujeito explícito é estar em consonância com o sujeito gramatical do verbo do predicado (isto é, concorde) a seu número, pessoa e gênero (neste caso quando há participio no predicado)”. Corroborando a tradição, Rocha Lima (2011, p. 472) prescreve que “havendo um só núcleo (sujeito simples), com ele concorda o verbo em pessoa e número”, conforme os exemplos a seguir dados por ele:

(01) *Eu ouço* o canto enorme do Brasil.

(02) Aqui outrora *retumbaram hinos*.

Em relação à predicação verbal, a gramática normativa traz duas classificações: verbos transitivos e verbos intransitivos. Segundo Rocha Lima (2011), os verbos transitivos são



aqueles que “necessitam da presença de um ou mais termos que lhes completem a compreensão”, conforme mostram os exemplos fornecidos pelo autor (p. 293):

(03) A criança *comprou* (o quê?)

(04) A criança *pediu* (o quê?) (a quem?)

No primeiro exemplo, o verbo (*comprar*) exige apenas um termo para completar o seu significado; já no segundo, o verbo (*pedir*) exige dois. Por sua vez, os verbos *intransitivos* são aqueles que não necessitam de nenhum termo para completar a significação, pois “são suficientes para, sozinhos, representar a noção predicativa” (Rocha Lima, 2011, p. 294):

(05) O soldado *morreu*.

Repare-se que não é tratada, pela gramática tradicional, a noção semântica dos constituintes oracionais, isto é, o papel temático exercido, por exemplo, pelo sujeito (se este é agente, se é tema, se é paciente, entre outros), o que é fundamental para compreender duas categorias de verbos intransitivos com comportamentos distintos quanto à posição do sujeito gramatical: os inacusativos e os intransitivos propriamente ditos, conforme será demonstrado na seção 2.3. Cumpre, porém, dizer que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)<sup>1</sup>, em vigor no país desde 1959, não traz essas duas categorias expressas, de modo que os instrumentos normativos, que nela se baseiam, não distinguem os dois subgrupos de verbos intransitivos.

Quando descreve a colocação do sujeito numa oração, Rocha Lima (2011) informa que é considerada a ordem direta (SV) em que “o sujeito vem no rosto da oração, seguindo-lhe o verbo acompanhado de seus complementos, com o primeiro lugar entre estes reservado para o objeto direto” (p. 290). No entanto, o gramático também afirma que “a língua portuguesa oferece grande liberdade de movimentos, neste particular, permitindo-nos, com frequência adotar a ordem inversa (VS)” (p. 290), realçando o uso dessas inversões, especialmente do sujeito em relação ao verbo, já, inclusive, consagradas pelo uso tradicional da linguagem culta. Vejamos os exemplos citados pelo estudioso:

(06) Quando chegará *o navio*?

(07) Quando é que *o navio* chega?

---

<sup>1</sup> A NGB pode ser acessada na íntegra em: <https://docs.ufpr.br/~borgesA/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>.

- (08) *O navio chegará ainda hoje?*
- (09) *Vendem-se carros usados.*
- (10) *Eu não cumprirei essas ordens absurdas, cumpre-as tu, se quiseres.*
- (11) *Renunciarei ao cargo!, disse o ministro.*

O autor, ao se referir às inversões verbo + sujeito, descreve contextos específicos para a ocorrência dessas estruturas, conforme mostram os exemplos supracitados. Segundo ele, em casos como o (06) de orações interrogativas iniciadas por *que, onde, quanto, como, quando* e *porque*, o sujeito costuma ficar posposto. Já quando se intercala a locução *é que* nessas orações interrogativas, como é apresentado em (07), ele descreve que a inversão deixa de ser preferência, isto é, o sujeito vem antes do verbo. Da mesma maneira, “quando a interrogação não começar pelos referidos pronomes ou advérbios, o comum é a colocação do sujeito antes do verbo, indicando-se o valor interrogativo apenas pela pronúncia ascendente” (p. 291), conforme vemos no exemplo (08). Nas orações de voz passiva sintética, como em (09), construídas com a partícula *se*, também se percebe o sujeito na posição posposta. Rocha Lima (2011) também menciona casos como (10) em que a oração “contém uma forma verbal do imperativo – sempre que, para efeito de realce, for enunciado o pronome pessoal sujeito” (p. 291). E, por fim, o gramático aponta como contextos de inversão orações como (11), que trazem os verbos *dizer, perguntar, responder*, utilizados como elemento adicional ao acrescentar a pessoa que proferiu a oração anterior.

Entre essas inversões, o estudioso chama a atenção para um uso que requer cuidado:

É habitual, ainda que não sistemática, a inversão do sujeito a VERBOS INTRANSITIVOS como *aparecer, chegar, correr, restar, surgir, etc* – o que pode levar o leitor a interpretar como objeto direto o sujeito posposto. Convirá, então, lembrar-lhe que, ao analisar uma oração, a primeira coisa que se faz é examinar a natureza do verbo (se ele é intransitivo, ou transitivo) e, logo após, procurar o seu sujeito. Ex.: “**Apareceu**, enfim, **o cortejo real**”, “**Chegaram boas notícias**.”, “**Restam**, ainda, **algumas esperanças**” (Rocha Lima, 2011, p. 292, grifos do autor).

Note-se que Rocha Lima (2011) relata uma possível dificuldade na percepção do sujeito quando este estiver posposto ao verbo. Isso porque o falante nativo costuma usar sua intuição linguística, já que o sujeito desses verbos é argumento interno, ou seja, tem papel temático de paciente, daí sua colocação natural ser à direita, de modo que esse elemento é comumente interpretado como complemento, o que explica a não concordância. Repare-se, ainda, que o estudioso destaca que essa realidade ocorre quando o verbo tem certa característica: ser intransitivo. Entretanto, ele não menciona a existência de duas subclasses dos verbos

intransitivos: inergativos (possuem sujeito com papel temático de agente) e inacusativos (possuem sujeito com papel temático de tema ou de paciente). Podemos perceber que a variação no que se refere à concordância entre sujeito e verbo nessa configuração é descrita como algo a ser evitado, de modo que ele se atém somente à confusão de classificações: se o elemento depois do verbo é objeto ou sujeito.

Segundo Cunha e Cintra (2008), a ordem direta (SV) é predominante nas línguas românicas e é mais sensível em orações enunciativas ou declarativas. No que tange às inversões, os autores afirmam que “dos fatores que normalmente concorrem para alterar a sequência lógica dos termos de uma oração, o mais importante é, sem dúvida, a ênfase (p. ex. “És **tu!** És **tu!** Sempre vieste, enfim!’)” (p. 176), ou seja, os autores defendem o uso da inversão para fins estilísticos, nesse caso, enfatizar o sujeito. Destacam também a inversão com verbos intransitivos (VS), como em “**Desponta a lua. Adormeceu o vento**” (2008, p. 180), mas não explicam por que isso acontece com alguns e não com todos os verbos categorizados como intransitivos.

Diante do exposto, percebe-se que a tradição gramatical, privilegiando uma abordagem metalinguística, apresenta a relação entre sujeito e verbo de modo consonante, isto é, independentemente da posição em que o sujeito esteja – antes ou depois do verbo –, a concordância entre esses elementos deve acontecer, ou seja, tal ocorrência é obrigatória, sem maiores considerações a respeito das inversões com os verbos intransitivos, como se todos apresentassem o mesmo comportamento. Essa recomendação dos instrumentos normativos acaba, na maioria das vezes, sendo repetida pelas escolas no ensino de gramática, sem levar em consideração questões importantes, tais como a posição estrutural do sujeito e o tipo de evento comunicativo.

## 2.2 As gramáticas de orientação científica

Ao contrário dos instrumentos normativos tradicionais, as gramáticas científicas não têm como foco prescrever usos linguísticos, mas descrever aqueles efetivamente manifestados pelos falantes. Assim, elas incluem a relação entre o verbo intransitivo e o sujeito posposto no que tange à concordância sem maiores preocupações prescritivas. Neste estudo, fizemos o levantamento da descrição das gramáticas dos teóricos Marcos Bagno (2012) e Mario Perini (2016) sobre a concordância verbal.

Perini (2016) questiona as prescrições gramaticais em relação à noção harmônica entre o verbo e o sujeito – o verbo assumir certa forma de acordo com o sintagma determinante

(SD)<sup>2</sup> que preenche a função de sujeito –, pois “a concordância verbal é mais restrita no PB [oral espontâneo] do que no português escrito” (p. 381). Isso se deve “a uma redução de formas ditas, como é o caso da segunda pessoa gramatical (p. ex. *vais* e *ides*) e uma perda de espaço das formas de terceira do plural, favorecendo as de terceira do singular (p. ex. *Elas* não *consegue* subir no banco.)” (p. 381). Reforçando a eliminação histórica da segunda pessoa gramatical, o autor mostra que, embora essa pessoa esteja presente na construção oracional, a forma verbal utilizada é de terceira (p. ex. *Tu gosta* de camarão).

Bagno (2012) também discorda da afirmativa da tradição gramatical de que o verbo se adapta ao sujeito em número e em pessoa, argumentando que “o verbo é que projeta seus valores semânticos sobre os demais elementos da sintaxe para maior eficiência discursiva da sentença em que ele age como o núcleo, então é o sujeito que concorda com o verbo” (p. 647). Em outros termos, é o sujeito que possui o número e a pessoa atribuídos pelo verbo, de modo que está a serviço deste.

Além disso, esse mesmo autor, pautado na economia linguística, reforça a redundância que se apresenta no fenômeno de concordância na norma-padrão, pois há “duplicidade de marcação das categorias gramaticais de pessoa e número em dois elementos de um mesmo sintagma. Ex.: eu falo / tu falas / elas falam” (2012, p. 643). Note-se que tanto o sujeito quanto o verbo têm marca de pessoa e de número.

Perini (2016, p. 383) igualmente ressalta essa redundância da concordância citando o exemplo “*Eu cheguei* de Salvador”, em que “o tema de *cheguei* é representado duas vezes, a saber (a) pelo sujeito, e (b) pela terminação verbal”.

No que tange aos verbos intransitivos, foco desta pesquisa, Bagno (2012) afirma que há um grupo de verbos denominados *inacusativos*:

O sujeito desses verbos não é o agente semântico do estado de coisas relatado, é muito mais semelhante ao objeto direto (paciente) de um verbo transitivo, por isso mesmo, ocorrem com grande frequência antes de seus sujeitos, numa ordem VS. Ex: *chegar, aparecer, nascer, sair, entrar, ocorrer, acontecer, cair entre outros* (Bagno, 2012, p. 630).

O argumento desses verbos *inacusativos* não é complemento, mas sim sujeito, que vem frequentemente posposto à forma verbal (ordem VS), isto é, na posição geralmente destinada ao objeto direto. Estando nessa posição, “os falantes do PB analisam tais verbos como

2 Um constituinte ou sintagma é nomeado a partir da classe de seu núcleo. Tradicionalmente, a literatura sobre Sintaxe emprega o termo *sintagma nominal* (SN) ou *nominal phrasing* (NP), por considerar o nome como núcleo desse sintagma, nomenclatura adotada por Perini (2016). No entanto, neste trabalho seguiremos a orientação mais recente da literatura especializada, que trata tal estrutura como *sintagma determinante* (SD) ou *determiner phrasing* (DP), assumindo a posição de que o núcleo é o determinante.

impessoais e, portanto, invariáveis, mantidos sempre na não-pessoa do singular” (Bagno, 2012, p. 634). Quer dizer, na ordem VS, o sujeito gramatical ocupa a posição sintática comumente preenchida pelo objeto direto, de maneira que o falante não reconhece esse elemento pós-verbal como sujeito e não realiza a concordância prescrita pela norma gramatical.

Nesse sentido, Perini (2016) descreve que, nessa categoria de verbos intransitivos, “existe uma forte tendência a só observar a concordância com sujeito anteposto ao verbo, permitindo frases como ***Chegou** mais de vinte pacotes para o senhor*” (p. 387). Com essa declaração o autor mostra que, estando o sujeito em sua posição prototípica (antes do verbo), a necessidade de concordância se torna latente, o que é corroborado por estudos sociolinguísticos, como o de Scherre, Naro e Cardoso (2007). Já na posição posposta, tal necessidade não é tão percebida, o que favorece frequentemente a não aplicação da regra de concordância.

Pelo que foi exposto, nota-se que, segundo as gramáticas científicas, o fenômeno da concordância é visto como redundante, de modo que, em variedades em que ocorre uma sentença como “Elas ainda não chegou”, o falante compreende que há mais de uma pessoa para chegar, pois essa noção de plural vem registrada por meio da desinência -s no elemento que exerce a função de sujeito (elas). Dessa maneira, nessas variedades não haveria necessidade de, além do sujeito, haver marcação de concordância no verbo. Estando presente em apenas um desses constituintes (que geralmente é o sujeito), a sentença seria interpretada adequadamente quanto à noção de plural. A grande problemática dessa construção é a ocorrência de julgamentos devido ao não seguimento da norma-padrão, responsável por ditar o que é certo e o que é errado, o que acaba estigmatizando variedades linguísticas que não aplicam a regra de concordância prescrita pela tradição gramatical.

Com relação à não concordância de verbos intransitivos com o sujeito posposto, fenômeno variável também presente em variedades cultas, as gramáticas de orientação linguística oferecem uma explicação. Enquanto a gramática tradicional menciona apenas verbos intransitivos quando trata daqueles que pedem apenas um argumento, as gramáticas científicas descrevem um grupo de verbos entre os intransitivos que possui uma característica distinta: ter sujeito com traço semântico não-agente, interpretado frequentemente como complemento e normalmente em posição pós-verbal. Esses verbos, como já dito, são chamados de inacusativos, o que explica a não aplicação da regra de concordância, inclusive na fala de indivíduos cultos. A próxima seção aprofundará a distinção entre as duas categorias de verbos intransitivos à luz da ciência linguística.

### 2.3 Verbos intransitivos segundo os estudos linguísticos

Em relação à predicação verbal, a literatura na área da ciência linguística inclui duas nomenclaturas para os verbos monoargumentais, isto é, aqueles que exigem apenas um argumento: verbos intransitivos propriamente ditos (também chamados de inergativos) e verbos inacusativos.

Para compreender essas duas categorias, é necessário levar em conta as noções de argumento e de papel temático (ou semântico), que aparecem descritas em Nunes (1995). De modo geral, os verbos projetam estruturas que os preenchem semanticamente. Grosso modo, o argumento externo desempenha o papel semântico de agente ou de experienciador, enquanto o argumento interno representa o complemento verbal, que tem papel semântico de paciente (também chamado de tema). Veja o exemplo:

(12) Ana rasgou o livro.

Ana = argumento externo, portanto agente

o livro = argumento interno, portanto paciente ou tema

Normalmente, o argumento externo constitui o sujeito gramatical na voz ativa, exceto no caso dos verbos inacusativos, que projetam um único argumento interno (paciente) que não se apresenta como objeto direto (chamado de *acusativo* na sintaxe latina), mas sim como sujeito, haja vista a concordância do verbo com esse argumento, segundo a prescrição da gramática normativa:

(13) Chegou a encomenda.

a encomenda = argumento interno, portanto paciente

Conforme Duarte (2011), o predicator *chegar* em (13) seleciona um argumento que ocupa a posição posposta e apresenta traço [– agentivo], possuindo papel semântico de tema ou paciente. Além desse verbo, há outros com o mesmo comportamento, como *aparecer*, *ocorrer*, *surgir*, *nascer*, *morrer*, *fugir*, *acontecer*, etc. Esses verbos são chamados de inacusativos, porque seu argumento único, embora seja gerado na posição de complemento (argumento interno), não recebe caso acusativo, vide a agramaticalidade de “Chegou-a” (o pronome oblíquo *a* exerce função sintática de objeto direto e não de sujeito), ao passo que é gramatical “Ela chegou” (pronome do caso reto exercendo a função sintática de sujeito). Tal construção também é conhecida como ergativa (em que há suspensão do papel semântico de agente) e

representa, portanto, um subgrupo dos chamados verbos intransitivos da gramática tradicional, em que o sujeito da oração é paciente ou experienciador.

No caso de verbos transitivos, é possível que uma construção se torne ergativa, bastando para isso que o argumento interno (originalmente na função de objeto direto) passe a sujeito com a suspensão do agente. Toma-se como exemplo “João abriu a porta”, o qual ficaria assim: “A porta se abriu”, “A porta foi aberta” ou, ainda, “A porta abriu”. Note-se que o tema ou paciente (porta) passou à função de sujeito, e o agente (João) foi suspenso (omitido). De fato, a porta não realizou a ação de abrir: alguém ou alguma coisa a abriu. É por isso que não se deve confundir função sintática com papel temático.

No que diz respeito ao outro subgrupo dos verbos intransitivos, seu sujeito gramatical é argumento externo, com papel temático de agente, como neste exemplo:

(14) As crianças *correm*.

Também de acordo com Duarte (2011), o predicator em (14) seleciona um argumento que ocupa a posição anteposta com traço [+ agentivo]. Esse verbo é chamado de intransitivo propriamente dito e, além dele, há outros, como *pular, dançar, trabalhar, nadar, caminhar, andar, estudar*, etc. Chierici (2008) lembra que esses verbos também são conhecidos na literatura científica como inergativos, visto que não admitem a suspensão do papel temático de agente, ou seja, sempre projetam um argumento com traço [+ agentivo].

Neto e Santos (2017) comentam a mobilidade do argumento dessas duas subclasses de verbos intransitivos, descrevendo que, no caso dos verbos inergativos, que selecionam um argumento com o traço [+ agentivo] e [+ animado], como em “Fernanda corre”, a posposição do argumento é pouco produtiva no PB (cf. “Corre Fernanda”). Já entre os verbos inacusativos, que selecionam um argumento com traço [– agentivo], é mais frequente a mobilidade deste na sentença (cf. “O soldado morreu” e “Morreu o soldado”). Além disso, esse argumento pode ser [+ animado], como em “Nasceu o bebê”, ou [– animado], como em “Desce a sombra”.

Em seu estudo, Chierici (2008) fez um levantamento de testes morfossintáticos para evidenciar a distinção entre as duas subclasses de verbos intransitivos. Na sequência, serão expostos os principais testes descritos pela autora que se aplicam ao português.

a) *O quantificador flutuante “tudo”* — Esse teste consiste em aplicar o quantificador antes e após o verbo monoargumental, porém com seu argumento no plural, independentemente da

questão prescritiva da aplicação da regra de concordância, a fim de verificar se o quantificador pode ou não ser movido sem alteração de sentido ou sem comprometer a aceitabilidade da sentença, o que indicaria a ocorrência de um verbo inacusativo.

(15) Os homem *tudo* chegou.

(16) Os homem chegou *tudo*.

Em (15) e em (16), as sentenças são formadas por verbo inacusativo e por SD plural. Tais construções favorecem a flutuação do quantificador *tudo* para antes ou para depois do verbo. Caso o SD não fosse plural, as construções se tornariam agramaticais (\**O homem tudo chegou* e \**O homem chegou tudo*). Vejamos agora os exemplos a seguir:

(17) As menina *tudo* correu.

(18) As menina correu *tudo*.

As construções (17) e (18), comuns na modalidade oral de variedades populares (sem a redundância das marcas de concordância nominal e verbal), são formadas por verbo inergativo. Na primeira, o quantificador vem antes do verbo e não implica dificuldade de interpretação, ou seja, refere-se ao SD. Já na segunda, o quantificador vem depois do verbo e não soa de modo natural, sendo necessária, portanto, uma entonação especial para que haja compreensão. Isso ocorre porque estando o *tudo* na posição posposta ao verbo, este se assemelha ao objeto e não ao sujeito, tal como ocorre com os verbos transitivos, de modo que, na sentença em questão, ele poderia ser interpretado como complemento do verbo, apresentando o sentido de “percurso inteiro”.

Sendo assim, a flutuação do quantificador *tudo* sem alteração de sentido se dá com verbos de estrutura inacusativa e não inergativa. Isso ocorre porque os inacusativos, na configuração sintática, selecionam um argumento interno.

b) *O objeto incorporado* — Como visto no teste anterior, quando o quantificador *tudo* vem posposto ao verbo inergativo, o escopo deste é sobre um provável objeto. Dessa maneira, os inergativos são tratados como transitivos implícitos, ou seja, possuem um objeto incorporado na estrutura sintática, realizando-se sintaticamente sem o complemento, já que não há a incorporação morfológica. Entretanto, há a incorporação no âmbito semântico. Por



consequente, os verbos inergativos possuem incorporação do objeto, de maneira que é possível parafraseá-los inserindo o objeto na posição de argumento interno do verbo leve “dar”. Determinados verbos transitivos também podem apresentar objeto direto incorporado, ou seja, são empregados como “intransitivos” (p. ex. *comer*, *cantar*, etc.), de modo que esse objeto incorporado pode ser concretizado com a mesma raiz do verbo. Vejamos os contrastes abaixo:

- (19) *Maria deu uma corrida.*
- (20) *João cantou um canto.*
- (21) \**Gustavo deu uma nascida.*
- (22) \**Paulo morreu uma morte.*

Pelos exemplos acima, observamos que o objeto cognato é possível com verbos inergativos ou com transitivos que admitem ser empregados de forma intransitiva, exemplos (19) e (20), enquanto que com verbos inacusativos, exemplos (21) e (22), tal inserção não é possível.

c) *O participio absoluto* — Mais um teste que possibilita a diferenciação entre os verbos inacusativos e os verbos inergativos é a construção por meio do participio absoluto, que consiste em uma oração reduzida dependente de uma oração principal geralmente situada a sua direita. Estruturalmente é formada pelo participio do verbo lexical, seguido ou não do seu argumento interno. É importante lembrar que, nessas construções, só é possível utilizar o argumento interno do verbo. Vejamos:

- (23) *Maria passou as roupas.*
- (24) [participio absoluto *Passadas as roupas*], *Maria dormiu.*
- (25) \*[participio absoluto *Passada Maria*]...

Como demonstrado, para que as construções acima não sejam agramaticais, são utilizados apenas SDs na posição de argumentos internos. Assim, no caso dos verbos monoargumentais, são exatamente os verbos inacusativos que selecionam esses argumentos, ao contrário do que ocorre com os verbos inergativos. Observemos outros exemplos em que os argumentos internos dos verbos inacusativos estão na posição posposta.

- (26) [particípio absoluto *Saído o móvel*], João passou.  
 (27) [particípio absoluto *Ocorrido o fato*], João foi embora.

Como em (26) e (27) os argumentos internos dos verbos inacusativos estão na posição pós-verbal, parece que esses argumentos internos são sempre gerados na posição de objeto. Dessa maneira, apenas os verbos inacusativos podem figurar em construções com particípio absoluto, pois apresentam o SD na posição sintática de argumento interno. Já com os verbos inergativos tais construções com particípio absoluto se tornam agramaticais. Vide os próximos exemplos:

- (28) \*[particípio absoluto *Nadado o atleta*] ...  
 (29) \*[particípio absoluto *Uivado o lobo*] ...

Os verbos inergativos somente selecionam um argumento nuclear externo, em geral com o papel temático de agente. Assim, sentenças como (28) e (29) são agramaticais, já que o argumento do verbo inergativo é gerado como argumento externo de SV (sintagma verbal). Em vista disso, só os verbos inacusativos, que têm argumento interno, podem figurar em construção de particípio absoluto, diferentemente dos verbos inergativos.

d) *O sufixo agentivo* — Mais uma característica que diferencia os verbos inergativos dos inacusativos são as nominalizações com sufixos agentivos (-or, -dor, -ante, -ina, -ista, etc). Nominalizações que envolvem sufixos agentivos são perfeitamente aceitas em verbos inergativos, ao passo que, em se tratando de verbos inacusativos, tais ocorrências são agramaticais. Seguimos com os exemplos:

- |      |          |            |
|------|----------|------------|
| (30) | nadar    | nadador    |
|      | correr   | corredor   |
|      | dançar   | dançarina  |
|      | surfar   | surfista   |
|      | cozinhar | cozinheiro |
|      | falar    | falante    |

Como os verbos inergativos selecionam um argumento externo com caráter semântico [+agentivo], as nominalizações dos exemplos acima são licenciadas pela gramática da Língua

Portuguesa. Já os verbos inacusativos selecionam um argumento que, geralmente, apresenta valor semântico de tema ou de paciente, de modo que esses verbos não podem figurar com sufixos derivacionais agentivos (-or, -dor, -ante, -ina, -ista, etc), conforme podemos perceber nos exemplos a seguir:

- |      |          |             |
|------|----------|-------------|
| (31) | vagar    | *vagador    |
|      | adoecer  | *adoecedor  |
|      | morrer   | *morredor   |
|      | desmaiar | *desmaiador |

Por conseguinte, o teste de inserção de sufixos agentivos constitui mais uma forma de distinguir verbos inergativos de inacusativos.

e) *O clítico dativo de posse* — Embora seja uma construção de caráter estilístico e pouco comum no PB espontâneo <sup>3</sup>, o comportamento morfossintático do clítico dativo de posse constitui mais um teste para diferenciar os verbos inacusativos dos inergativos. Nessa construção, esse clítico só aparece junto a verbos transitivos e inacusativos, já que somente existe a possibilidade de esse clítico mover-se a partir de um SD que seja argumento interno. Vejamos os exemplos abaixo que mostram a possibilidade do clítico de posse em verbos inacusativos:

- (32) *Chegou-me* a roupa.  
 (33) *Cresceu-lhe* a barriga.  
 (34) *Nasceu-lhe* uma espinha na testa.  
 (35) *Apareceram-lhe* os filhos.  
 (36) *Caiu-lhes* os dentes.

Os exemplos vistos acima mostram que o clítico tem escopo sobre SDs sujeitos dos verbos inacusativos, já que esses sujeitos são o argumento interno do verbo. Por sua vez, os verbos inergativos nunca podem figurar com o clítico dativo de posse, pois têm escopo sobre o argumento externo, conforme mostram os próximos exemplos:

---

<sup>3</sup> De fato, no PB espontâneo, essa construção é sentida como literária, pois no dia a dia se costuma usar um pronome possessivo para expressar a ideia de posse. Ex.: Rasgaram *minha* camisa. (em vez de “Rasgaram-me a camisa”).

(37) \*Os lobos *lhe uivaram*.

(38) \*A menina *lhe nadou*.

Pelo exposto, notamos que os verbos inacusativos aceitam o clítico dativo de posse em suas configurações, ao passo que os inergativos não.

f) *Sujeito posposto* — Como já mencionado, o sujeito dos verbos inergativos é gerado na posição prototípica de sujeito, resultando assim na ordem [SV], enquanto o dos verbos inacusativos é gerado na posição de argumento interno, resultando assim na ordem [VS]. Dessa maneira, o sujeito na posição pós-verbal ocorre com mais frequência com verbos inacusativos do que com os inergativos. Observemos os exemplos abaixo:

(39) Morreram *vinte pessoas*.

(40) Chegou *uma carta*.

(41) Apareceu *um gato* na janela.

(42) ?Nadou *o atleta*.

(43) ?Trabalhou *a secretária*.

(44) ?Latiu *o cachorro*.

As sentenças (39), (40) e (41) apresentam o sujeito posposto, o que não gera agramaticalidade nelas. Contudo, nas construções com verbos inergativos, exemplos (42), (43) e (44), o sujeito posposto não é muito produtivo, ficando a sua ocorrência restrita a contextos marcados, possivelmente nas situações de focalização do predicado. Diante do exposto, constatamos que com os verbos inacusativos é comum ocorrer sentença com sujeito posposto, ao passo que com os verbos inergativos essa construção é menos provável.

No que diz respeito ao fenômeno da concordância verbal e a posição do sujeito em contexto de verbos que pedem apenas um argumento, diversas pesquisas sociolinguísticas vêm sendo realizadas e as contribuições têm sido significativas. Tais pesquisas demonstram cada vez mais um distanciamento entre a gramática tradicional e os usos que o falante faz da língua em seu cotidiano.

Santos (2011) apresenta um levantamento de trabalhos variacionistas que exploraram a relação entre língua e sociedade no que tange à aplicação ou não das marcas de concordância verbal. A autora afirma que a língua, sendo dinâmica, possibilita variações e, em se tratando de

concordância entre sujeito e verbo, essas variações são influenciadas por fatores internos e externos à língua. São eles: *posição do sujeito em relação ao verbo, elementos intervenientes na relação entre sujeito e verbo, escolaridade e localidade*.

Quanto à posição do sujeito em relação ao verbo, estudos variacionistas vêm mostrando que o sujeito na posição anteposta ao verbo favorece a aplicação das marcas de concordância, isto é, a concordância é realizada conforme as prescrições da gramática tradicional. Contrariamente, estando o sujeito na posição pós-verbal, tais marcas, por vezes, são ignoradas.

Quanto aos elementos intervenientes entre sujeito e verbo, pesquisas sociolinguísticas apontam que não somente a ocorrência desses elementos, mas também o quantitativo destes entre sujeito e verbo interferem na aplicação das marcas de concordância. Quer dizer, quanto mais elementos intervenientes entre sujeito e verbo, mais dificilmente são aplicadas as marcas de concordância. Vejamos abaixo os exemplos mencionados por Santos (2011, p. 106):

- (45) É verdade que *essas duas horas* que eu dou hoje em dia no Instituto de Química *quer* muito tempo de estudo. (Nurc-RJ<sup>4</sup>)
- (46) *Os portugueses conhecem* como sopa de entulho. (Nurc-RJ)

Em (45) o SD está afastado do SV e, como visto, a marca de concordância exigida pela gramática tradicional não está presente. É importante salientar que, apesar de tal exemplo ser da fala culta, a marca de concordância não foi aplicada. Conclui-se que a variação em tal contexto estrutural é menos passível de preconceitos, já que, para a percepção do “desvio linguístico”, faz-se necessária maior atenção. Em (46), o SD está próximo do SV, o que facilita a aplicação da marca de concordância.

O fator externo *escolaridade* também é determinante porque, quanto mais acesso a instituições de ensino, que prestigiam a norma-padrão da língua, maior o contato com as regras de concordância prescritas pela gramática tradicional, especialmente por meio da leitura de textos escritos das diferentes disciplinas. Dessa maneira, indivíduos que possuem grau de escolaridade elevado costumam aplicar com mais assiduidade a concordância.

Finalmente, o fator externo *localidade* considera a região em que o indivíduo vive, seja ela urbana ou rural. Nas cidades, o acesso à escola é bem mais facilitado do que no interior. Sendo assim, os falantes que residem na zona urbana tendem a se aproximar mais da norma-

---

4 O Projeto Norma Urbana Culta (Nurc) constitui um importante banco de dados formado, na década de 1970, a partir de entrevistas de indivíduos com ensino superior completo em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

padrão em comparação com os da zona rural. Afinal, os regionalismos são bem marcados no ambiente rural.

Por sua vez, Scherre, Naro e Cardoso (2007) mencionam os seguintes fatores linguísticos relevantes para a variação da concordância verbo/sujeito na terceira pessoa plural: *saliência fônica da oposição singular/plural, traço semântico do sujeito, posição do sujeito em relação ao verbo e tipo de sintagma candidato a controle da concordância*. Vejamos abaixo os exemplos trazidos pelos autores:

- (47) Eles não *fizeram* as pazes agora.
- (48) As crianças também *gosta*...
- (49) *Meus pais* também não *queriam* que eu casasse com meu marido não.
- (50) *Os verbos* num *concorda*.
- (51) *Elas* *chegam* lá.
- (52) E nisso me *chega três rapazes*.

Com relação ao fator saliência fônica na oposição singular e plural, os pesquisadores relatam que os verbos considerados mais salientes tendem a realizar a concordância verbal conforme os postulados normativos, vide o exemplo (47), em que o verbo *fazer*, estando flexionado na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo, favorece a concordância. De fato, contrapondo-se o singular (*fez*) e o plural (*fizeram*), o plural é mais saliente que o singular, de modo que a marca de concordância tende a aparecer mais. Contrariamente, os verbos menos salientes tendem a não realizar a concordância de acordo com a prescrição normativa, como mostra o exemplo (48), em que o verbo *gostar*, estando flexionado no presente do indicativo, desfavorece a concordância: na oposição entre singular (*gosta*) e plural (*gostam*), não há uma diferença fônica significativa, de sorte que a marca de concordância plural é negligenciada.

Com relação ao fator traço semântico do sujeito, os autores mostram que se o sujeito da oração tiver traço semântico humano, a probabilidade de haver concordância verbal, baseada na gramática tradicional, é maior. Analisemos o exemplo (49), em que o sujeito (*meus pais*), sendo humano, contribui para a realização da concordância. Entretanto, em (50), o sujeito não humano (*os verbos*) não propicia a aplicação da regra.

Com relação ao fator posição do sujeito em relação ao verbo, os autores corroboram os estudos anteriores resenhados por Santos (2011), ao considerarem que, estando o sujeito na

posição pré-verbal, como em (51), as marcas de concordância verbal são frequentemente aplicadas. No entanto, estando o sujeito na posição pós-verbal, como em (52), essas marcas costumam ser ignoradas.

Scherre, Naro e Cardoso (2007) também investigaram o efeito do tipo de verbo como possível fator de influência para a realização de concordância verbal. A pesquisa foi feita com duas amostras. São elas: (i) dados de um grupo de 16 falantes do Rio de Janeiro advindos do *Corpus Censo* do Programa de Estudos sobre os usos da Língua (Peul), que foram coletados em 1999 e 2000; e (ii) dados de uma falante maranhense residente em Brasília, que foram gravados entre 1999 e 2005.

A partir da hipótese de que os verbos inacusativos não favorecem a concordância verbal por selecionarem um argumento interno que vem, geralmente, na posição pós-verbal e esse argumento não receber caso acusativo, o foco da análise era verificar a influência da variável tipo de verbo nesse processo. Os resultados encontrados foram os seguintes: (i) no grupo de falantes do Rio de Janeiro, os verbos inacusativos apresentaram peso relativo .43 para a presença da marca de concordância, enquanto os outros verbos apresentaram .51, isto é, não houve diferença significativa; (ii) na fala da maranhense, também não houve relevância quanto ao efeito do tipo de verbo na realização das marcas de concordância, visto que o peso relativo para os verbos inacusativos foi de .53 enquanto para os demais verbos foi .49.

Diante desses resultados, os pesquisadores levaram em consideração o que foi encontrado nas outras variáveis mencionadas nas amostras utilizadas, porém com foco naquelas que competem com o tipo de verbo. São elas: *traço semântico do sujeito*, *posição do sintagma candidato a controle de concordância* e *saliência fônica*. Empreendida a análise das amostras a partir dessas variáveis, os três pesquisadores chegaram às seguintes conclusões:

- 1) Verbo com oposição mais saliente favorece concordância; verbo com oposição menos saliente desfavorece concordância (0,64 vs. 0,37 para a amostra do Rio de Janeiro; 0,80 vs. 0,21 para a falante do Maranhão).
- 2) Sujeito mais humano favorece concordância; sujeito menos humano desfavorece concordância (0,56 vs. 0,25 para a amostra do Rio de Janeiro; 0,55 vs. 0,21 para a falante do Maranhão).
- 3) Sujeito à esquerda e próximo do verbo favorece concordância; sujeito ou sintagma à direita do verbo desfavorece concordância: 0,65 vs. 0,20 e 0,19 para amostra do Rio de Janeiro; 0,65 vs. 0,37 e 0,21 para a falante do Maranhão. Os demais fatores da variável posição também apresentam resultados semelhantes: sujeito à esquerda mais distante ou com *que* relativo desfavorece concordância, se comparado internamente ao efeito do sujeito à esquerda e próximo ao verbo (0,50 vs. 0,65 para a amostra do Rio de Janeiro; 0,22 vs. 0,65 para a falante do Maranhão). Nas duas amostras, sujeito zero próximo desfavorece concordância e sujeito zero distante a favorece (0,32 vs. 0,59 e 0,39 vs. 0,55) (Scherre; Naro; Cardoso, 2007, p. 309).

Ao considerar todo o conjunto de verbos, percebe-se que a variável *tipo de verbo* é apenas aparente, sendo o fator *posição de sujeito* o que realmente exerce influência. Entretanto, não se pode desconsiderar que, frequentemente, os verbos inacusativos apresentam sujeito na posição pós-verbal e, estando este na posição de objeto, tal configuração contribui para a ausência de marcas de concordância verbal. Por outro lado, os verbos inergativos costumam apresentar o sujeito na posição pré-verbal, o que facilita a presença de marcas de concordância no verbo. Dessa forma, no ensino de concordância verbal envolvendo os verbos classificados como intransitivos, o professor de Língua Portuguesa deve estar atento às duas subclasses que eles comportam, visto que estas apresentam comportamento sintático diferente quanto à ordem do sujeito, o que influencia o fenômeno da concordância. É justamente essa diferença que pretendemos explorar em nossa mediação didática, de modo que os alunos reconheçam esses contextos.



### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Aqui, apresentaremos os fundamentos teóricos que nortearam a pesquisa: as contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino, notadamente os contínuos de variação propostos por Bortoni-Ricardo (2004), as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa na abordagem dos fatos linguísticos, desde os PCNs (Brasil, 1998) até a BNCC (Brasil, 2017), e as indicações para o ensino de gramática, segundo Franchi (2006), Vieira (2017) e Pilati (2017). Por fim, exporemos a metodologia que foi adotada, a pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent; Colette, 2014), como também detalharemos a mediação didática que foi aplicada em sala de aula.

#### 3.1 A Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino

A Sociolinguística estuda a língua em uso, isto é, a língua utilizada pelos falantes de uma dada comunidade. Para tal, são levados em consideração não somente elementos linguísticos, mas também sociais, o que perfaz a correlação entre língua e sociedade. Segundo Mollica (2019, p. 9-10),

[a] Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estatisticamente previsíveis.

A Sociolinguística Variacionista, também conhecida como Teoria da Variação e Mudança Linguística, surge a partir das pesquisas de Labov e dos postulados de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), respectivamente, WLH, com a finalidade de descrever a variação e a mudança linguística por meio de um modelo de análise quantitativa de dados coletados, tendo como base a fala espontânea (na medida do possível) dos indivíduos, ou seja, a partir do contexto de uso da língua dentro de uma comunidade.

Tal modelo teórico-metodológico rompe com correntes teóricas anteriores (Estruturalismo e Gerativismo), que consideravam a língua não só homogênea, isto é, como fenômeno resultante de regras categóricas, mas também fora do contexto social. Diferentemente, a Sociolinguística assegura que a busca pela estrutura e pelo funcionamento do sistema se dá por meio da heterogeneidade da língua.

Assim, a Sociolinguística Variacionista traz contribuições importantes para o estudo de língua, uma vez que considera não só que a variação é inerente ao sistema linguístico, mas também que é possível descrever e explicar, por meio da correlação de dados empíricos com fatores sociais (classe social, idade, sexo, escolaridade, etc) e linguísticos (variáveis internas da língua), a regularidade dentro da variação numa dada comunidade, ou seja, a partir de sua produção real. Por conseguinte, torna possível também identificar os fatores que influenciam a escolha de uma ou de outra variante, além de mostrar que a regularidade da variação é sistemática e governada por um conjunto de regras, não categóricas, mas sim variáveis.

Conforme lembra Wiedemer (2009), no modelo teórico-metodológico variacionista, toda variação é condicionada, ou seja, a *variável linguística*, que constitui a parte do sistema da língua que está em variação, é realizada por meio de formas alternantes, cujo uso se dá pela interferência de fatores linguísticos e extralinguísticos. Por sua vez, essas formas linguísticas alternantes são chamadas de *variantes*, porém, para que sejam reconhecidas como tais, há dois requisitos: manutenção do significado e possibilidade de ocorrência num mesmo contexto. Em outras palavras, elas devem ser diferentes maneiras de dizer algo dentro do mesmo *contexto* com o mesmo *valor de verdade* ou o mesmo *sentido referencial*. Levando em consideração o trabalho a ser desenvolvido nesta pesquisa, trataremos do fenômeno variável *concordância entre sujeito e verbos intransitivos*. As variantes envolvidas são *presença e ausência da marca de concordância*.

WLH (2006 [1968]) defendem que a língua apresenta heterogeneidade sistemática, visto que a variação não é aleatória, mas determinada por regras, ou seja, por fatores que a condicionam. Para investigação da variação e da mudança linguística, os três autores propõem os seguintes princípios empíricos: *transição, restrições, encaixamento, implementação e avaliação*.

O princípio da *transição* é entendido pelos estudiosos como a mudança de um estado da língua a outro. Os autores problematizaram: se uma língua tem de ser estruturada para funcionar, como os indivíduos continuam falando enquanto a língua muda? Como se dá uma mudança? Eles chamam esse período de fase de menor sistematicidade. Percebe-se que um mesmo falante ora usa uma forma, ora usa outra, e não se atenta ao fato de que a língua está mudando. Nesse estágio, uma forma alternativa passa a ser utilizada em alguns contextos, até ser a principal em todos e assim fazer com que a outra entre em desuso.

O princípio das *restrições* se ancora nas condições de mudança, isto é, nos possíveis condicionamentos linguísticos (fatores internos ou estruturais da língua) e extralinguísticos (fatores sociais, como gênero, faixa etária, escolaridade, entre outros), que determinam as

alterações possíveis e a trajetória das variantes no processo de mudança/variação.

O princípio do *encaixamento* diz respeito ao entendimento de como formas alternantes se encaixam no sistema de relações linguísticas e extralinguísticas. Os autores problematizaram: que outras mudanças estão atreladas com certa alteração de modo que o resultado não seja relacionado à coincidência? Quais as possíveis relações encadeadas em decorrência do encaixamento da variável na estrutura linguística? Como reconhecer os grupos sociais aos quais as formas se associam? Por fim, qual a importância da mudança em termos estruturais e sociais e quais as correlações entre eles?

O princípio da *implementação* está relacionado às causas/motivações da mudança. Busca-se identificar em que parte da estrutura social e linguística ela se originou.

O princípio da *avaliação* diz respeito ao nível de consciência dos falantes da comunidade a respeito da mudança, o que constitui fator a ser analisado. Os autores traduzem o problema da avaliação a partir dos seguintes questionamentos: como esses falantes avaliam uma mudança particular? Avaliações de cunho negativo podem interferir no curso da mudança? A mudança pode ser detida ou revertida como consequência do estigma social? Segundo Labov (1998 [1972]), em relação às variantes, há várias maneiras de detectar a avaliação da mudança: *indicadores*, que têm pouca força avaliativa, uma vez que não estão sujeitos à variação estilística, embora sejam traços linguísticos estratificados socialmente; *marcadores*, que produzem respostas regulares em testes de reação subjetiva por se tratar de traços linguísticos social e estilisticamente estratificados; *estereótipos*, que são traços socialmente marcados de forma consciente.

Labov (1998) afirma que as variações sociais e estilísticas desempenham um papel importante na mudança linguística e apresenta como de natureza *social* os traços linguísticos que caracterizam os distintos subgrupos de uma sociedade heterogênea e, como de natureza *estilística* as modificações mediante as quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do seu ato de fala.

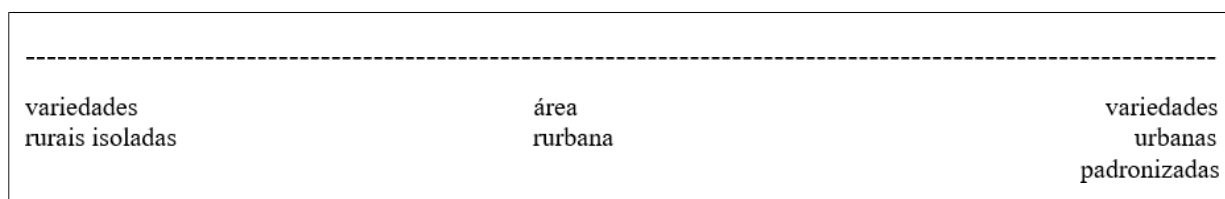
Embora a Teoria da Variação não tenha surgido com propósitos pedagógicos, as pesquisas acadêmicas, segundo essa abordagem, têm fornecido muitas pistas para uma pedagogia da variação no ensino, o que propiciou o surgimento do que ficou conhecido no Brasil como Sociolinguística Educacional, cujo maior expoente é a pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Bortoni-Ricardo (2004) propõe, para entendimento da variação do PB, três linhas imaginárias ou contínuos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

O primeiro contínuo é o de urbanização. Em uma ponta dessa linha imaginária, estão os falares rurais mais isolados. Na outra ponta, estão os falares urbanos, que, com o passar dos anos, foram sendo influenciados pela cultura de letramento desenvolvida a partir da padronização da língua em instrumentos normativos (gramáticas e dicionários). A propósito, ao tratar de práticas de letramento, faz-se necessário um breve comentário sobre o conceito de multiletramentos, realidade presente em nossa sociedade atual dotada de diversidade e de tecnologia. Tal temática envolve, segundo Rojo (2012, p. 13), “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos”. Em outros termos, devemos considerar, para o ensino, as culturas que perpassam e que convivem com o agente da aprendizagem (o aluno) e as várias linguagens que podem vir em um mesmo texto (imagem, diagramação, áudio, entre outros).

Tratando da realidade de cada espaço, Bortoni-Ricardo (2004) comenta que os falares rurais se distanciavam cada vez mais das atividades que eram desenvolvidas na cidade, atividades essas que tinham forte influência da cultura de letramento por meio da imprensa, das escolas, das igrejas, das obras literárias, etc. Entre essas pontas estão os grupos denominados pela autora como *rurbanos*, ou seja, aqueles constituídos por indivíduos que migraram do espaço rural para o urbano, mas que preservaram seus traços culturais, dentre eles o repertório linguístico. Além desses migrantes, as comunidades interioranas residentes em ambientes semirrurais que frequentemente sofrem influência urbana por meio da mídia também estão inseridas no espaço rurbano. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 52), o contínuo da urbanização pode ser assim representado:

**Figura 1** – Contínuo de urbanização



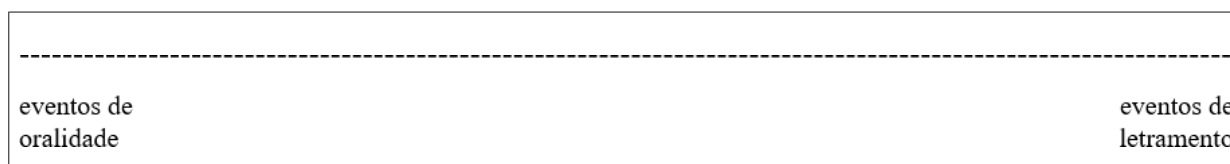
Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52)

Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) afirma que, “no contínuo de urbanização, não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos e urbanos”. Nesse contínuo, a pesquisadora chama a atenção para as marcas linguísticas restritas aos falantes rurais, que são denominadas por ela como traços *descontínuos* “porque seu uso é ‘descontinuado’ nas áreas urbanas”. Por outro lado, há outros traços que estão distribuídos ao longo de todo o contínuo,

que são chamados por ela de *graduais*. Os traços *descontínuos* são estigmatizados pelas comunidades urbanas. Para explicitar tais traços, vejamos dois exemplos: “dos vento” (fenômeno de não redundância da concordância entre determinante e substantivo) como traço gradual por estar presente em todo o contínuo da urbanização e “vorta” (troca de /l/ por /r/ em travamento de sílaba) como traço descontínuo por ter avaliação negativa na área urbana.

O segundo contínuo é o de oralidade-letramento. Nesse contínuo, a linha imaginária possui em uma ponta os eventos de oralidade e na outra ponta, os eventos de letramento. Os primeiros são mediados pela fala espontânea sobre a qual há pouca influência dos instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), enquanto os últimos são mediados pela escrita, que costuma ter maior compromisso com as prescrições desses instrumentos. Vejamos abaixo a representação do contínuo, segundo Bortoni-Ricardo (2004):

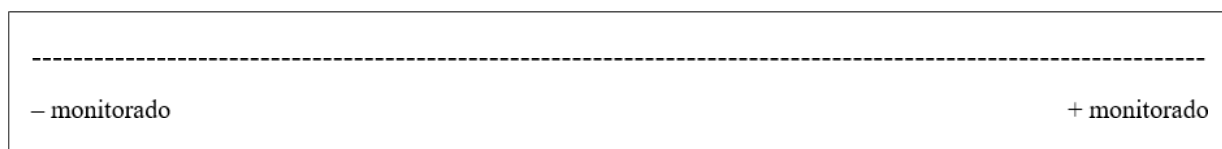
**Figura 2** – Contínuo de oralidade-letramento



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

A autora diferencia eventos de oralidade dos de letramento por meio da situação em que há a inserção de um texto escrito, base para os eventos de letramento, em uma conversação, evento de oralidade. Mesmo que esse texto não esteja presente de forma explícita (como em uma leitura pública), contribuiu de alguma forma para a realização do evento comunicativo (p. ex. a declamação de um poema em meio a uma conversa de bar). A pesquisadora lembra que, assim como o contínuo de urbanização, não existem fronteiras entre os eventos de oralidade e os de letramento. Isso porque, se pensarmos em uma aula, que é um evento de letramento, perceberemos que há possibilidade da ocorrência de minieventos de oralidade.

O terceiro contínuo é o de monitoração estilística. Nesse contínuo, a autora trata das interações totalmente espontâneas até aquelas que exigem muita atenção dos falantes por serem previamente monitoradas. É importante destacar que os falantes alternam estilos monitorados e não monitorados. Essa alternância se deve à situação em que o falante está inserido, ao ambiente, ao interlocutor, ao tópico da conversa. Esses fatores, portanto, contribuem para a monitoração do estilo. Vejamos a representação gráfica do contínuo de monitoração estilística, segundo a autora:

**Figura 3** – Contínuo de monitoração estilística

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

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 63), “a variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre. As molduras servem para situar os interagentes sobre a natureza da interação”.

Os estudos de Bortoni-Ricardo têm sido relevantes para fins pedagógicos, pois auxiliam no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da variação, uma vez que, ao relacionar fenômenos sociais a fenômenos linguísticos, o aprendizado se torna mais palpável e significativo. Assim, é possível perceber a língua como algo pertencente a todos nós, já que são analisados os usos reais dessa ferramenta utilizada para a comunicação.

No trabalho com o fenômeno variável da concordância dos verbos monoargumentais em nossa mediação pedagógica, adotaremos o contínuo de oralidade-letramento associado ao de monitoração estilística. Segundo Freire (2022, p. 163),

Conquanto esses dois contínuos não se equivalham no plano teórico, há pontos de interseção na própria norma culta escrita, uma vez que eventos de comunicação situados no campo de [+ letramento] acabam sendo esperados em situações mais formais, o que explica a sobreposição entre os dois contínuos na descrição dos resultados das pesquisas sociolinguísticas.

O contínuo de urbanização não caberia porque a turma com a qual será desenvolvida a mediação é formada por alunos de área urbana, sem contar que o fenômeno variável não é exclusividade de variedades interioranas, visto que constitui um traço também presente em variedades urbanas. Por outro lado, a concordância dos verbos monoargumentais com o sujeito posposto é mais frequente nos eventos de letramento do que nos eventos de oralidade, sobretudo em gêneros textuais escritos em que há maior grau de formalidade, de modo que o contínuo de modalidade associado ao de monitoração estilística nos parece ser o mais adequado para abordar de forma didática o fenômeno variável focalizado nesta pesquisa.

### **3.2 Abordagem da variação linguística segundo os documentos oficiais para o ensino**

Ao tratar da concordância entre o sujeito posposto e o verbo monoargumental, identificamos um fenômeno variável que se realiza por meio de duas variantes, ou seja, por

meio de duas possibilidades: a marca de concordância no verbo e a ausência dessa marca.

Embora a norma-padrão desconsidere a variação presente na Língua Portuguesa, os documentos norteadores da Educação no Brasil fazem referência à importância de trabalhar com os alunos essa temática. Isso se deve à abundante ocorrência da variação linguística no cotidiano dos falantes. Por conseguinte, mencionar tal processo nas aulas de língua materna auxilia na percepção da diversidade, no estímulo a reflexões e na repreensão do preconceito linguístico.

Segundo os PCNs,

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (Brasil, 1998, p. 29).

Assim, ainda que a língua represente oficialmente uma unidade simbólica, essa unidade é composta de variedades. Dessa maneira, privar o estudante da discussão a respeito da variação é não somente desconsiderar o universo linguístico em que ele está inserido devido às variadas situações a que está sujeito, inclusive no ambiente escolar – que é o microcosmo da sociedade –, mas também limitar o aprendizado, vedando o senso crítico-reflexivo desse aprendiz.

Por sua vez, a BNCC não representa uma ruptura com as indicações dos PCNs, ao contrário, ela “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século” (Brasil, 2017, p. 67). Assim, o componente Língua Portuguesa da BNCC também enfatiza a relevância da variação linguística no processo de aprendizagem:

- No “eixo oralidade”, nas relações entre fala e escrita, “é preciso refletir sobre as variedades lingüísticas, adequando sua produção a esse contexto” (Brasil, 2017, p. 80).
- No “eixo análise lingüística/semiótica” (entre outras), recomenda-se que “as variedades lingüísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e

às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (Brasil, 2017, p. 81).

No ensino, então, a temática *variação linguística* precisa permitir a discussão “de variedades privilegiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (Brasil, 2017, p. 83).

Quanto às competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a BNCC prevê o seguinte:

- “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2017, p. 87);
- “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).

Os conteúdos abordados nesta pesquisa (concordância verbal e transitividade) não são desconhecidos de um aluno de oitavo ano, uma vez que, conforme recomendação da BNCC, devem ser vistos no sexto e no sétimo anos. Consequentemente, os estudantes que participaram do projeto demonstraram condições de realizar as atividades propostas na mediação pedagógica.

A BNCC, ao tratar dos aspectos notacionais e gramaticais no eixo de produção textual, orienta utilizar “ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão” (Brasil, 2017, p. 78). Com relação à concordância verbal, no eixo análise linguística/semiótica, a BNCC prevê que, desde o sexto ano, o estudante seja estimulado a desenvolver as seguintes habilidades:

- “(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto)” (p. 171).
- “(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.” (p. 173).

Já no sétimo ano, além de reforçar a noção de concordância verbal, há a inserção de conceitos de transitividade também descritos no eixo análise linguística/semiótica:

- “(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações” (p. 171).
- “(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos” (p. 171).
- “(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações



comunicativas e na produção de textos” (p. 171).

- “(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.” (p. 173).

Como a pesquisa se deu com alunos da rede pública do município de Angra dos Reis/RJ, além de observarmos as orientações dos documentos nacionais, verificamos o que o documento orientador curricular dessa rede de ensino apresenta sobre a abordagem da disciplina de Língua Portuguesa. Esse documento também indica a *variação linguística* como tema a ser trabalhado em sala de aula, vide a habilidade nele descrita: “(EF69LP01AR) reconhecer e aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística da região sul fluminense e às diferenças entre oralidade e escrita da produção de textos” (Angra dos Reis, 2022, p. 103).

Diante do exposto, concluímos como é indispensável a abordagem da variação no ensino de Língua Portuguesa, o que foi contemplado em nossa mediação didática a respeito da concordância com os verbos intransitivos.

### 3.3 Ensino de gramática segundo os estudiosos

Antes de mais nada, cabe aqui fazer a seguinte pergunta: o que é mesmo *gramática*? Ao lidar com esse termo, é relevante mencionar efetivamente do que se trata, pois, de modo errôneo, muitos falantes consideram não saber português por não dominarem a prescrição. Franchi (2006) apresenta os três sentidos que o termo *gramática* pode abarcar: o primeiro diz respeito a seu caráter normativo, isto é, compêndio que traz regras a serem cumpridas para que se fale e se escreva bem; o segundo diz respeito a seu caráter descritivo, ou seja, à descrição dos fatos da língua “permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso” (p. 22); o terceiro diz respeito a seu caráter inato, isto é, “ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (p. 25).

Saber diferenciar esses sentidos contribui para um ensino agregador de gramática, uma vez que, como afirma Pilati (2017), “quando os alunos chegam à escola, trazem consigo um conhecimento gramatical significativo” (p. 16-17). Ainda conforme a pesquisadora, o docente de língua materna precisa, ao planejar suas aulas, considerar que o aluno não é um aprendiz da língua, mas sim o próprio usuário, ratificando, portanto, que ele não é uma tábula rasa. Por conseguinte, seguindo essa linha de raciocínio, Pilati (2017, p.64) afirma que “as práticas docentes devem ir além de mera e abstrata metalinguagem e precisam evidenciar como

conhecimentos gramaticais podem ser usados na produção, na leitura, na interpretação e na produção de textos”, permitindo, conseqüentemente, que o estudante faça uso e analise as possibilidades expressivas da língua.

Deve-se desmistificar a ideia de que o aluno não sabe português, visto que ele possui uma gramática internalizada, graças à dotação genética que o predispõe à linguagem. É preciso, portanto, explorar com sensibilidade e estimular o acesso aos mais variados recursos expressivos que são exigidos não somente na escrita, mas sobretudo também nos intercâmbios socioculturais em conversações. Isso deve ser feito, conforme Franchi (2006, p. 94), “em uma práxis ativa e dinâmica”. Pensando nisso, o autor propôs atividades de três naturezas com o componente gramatical: linguística, epilinguística e metalinguística.

Segundo Franchi (2006), a atividade linguística trata do “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (p. 95), isto é, corresponde ao uso corriqueiro da língua derivado do saber linguístico do aluno, o que se dá nas relações comunicativas em sua família e em sua respectiva comunidade.

Já a atividade epilinguística trata “da prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe nas formas linguísticas de novas significações” (p. 97). Tal atividade é de natureza reflexiva e busca estimular a diversificação dos recursos expressivos a serem utilizados pelos alunos tanto na modalidade escrita quanto na modalidade falada da língua.

Por fim, a atividade metalinguística representa “um trabalho inteligente de sistematização gramatical” (p. 98), obtido a partir das atividades linguísticas e das atividades epilinguísticas. Em outras palavras, a partir das observações dos fenômenos linguísticos, o aluno faz hipóteses sobre os fatos plenos de significação da língua, de modo a apreender as categorias gramaticais.

Feitas essas considerações, vamos discutir o modo como se dá a abordagem da gramática em sala de aula. Considerando a praxe escolar tradicional, o ensino de gramática sempre ocupou lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, prática que parece ir contra as orientações da BNCC, segundo a qual “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2017, p. 67). Em outras palavras, o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino de Língua Portuguesa deve ser o texto (nos seus variados gêneros), sempre associado

às demandas sociais.

Diante dessa centralidade do texto, surge a pergunta: caberia ainda promover o ensino de gramática? Defendemos que sim, pois a própria BNCC prevê como um de seus eixos a análise linguística, o que comportaria a abordagem de fenômenos linguísticos. No entanto, há de se ter certo cuidado quanto ao uso do texto como elemento basilar do ensino, visto que, para atender a uma orientação dos documentos oficiais, o texto, em muitos casos, é inserido meramente como pretexto para a análise linguística. Tal prática torna-se sem propósito, uma vez que desconsidera as possibilidades que envolvem os efeitos de sentido gerados pelo uso dos recursos expressivos, não contribuindo, assim, para um ensino que gere reflexão e significado.

Vieira (2017) também questiona a proposta recorrente dos documentos oficiais quanto à necessidade de o ensino de Língua Portuguesa ser baseado na centralidade do texto, pois isso, além de deixar nítida a submissão dos conteúdos gramaticais (cada vez mais sendo minimizados) a atividades de leitura textual, gera dois problemas: (i) a abordagem meramente instrumental do ensino de gramática, o que não é consenso na academia e na escola; e (ii) a exigência de demasiada criatividade para

conjuguar os componentes gramaticais à produção de sentidos em cada atividade ou texto trabalhado, sem que essa conjugação se limite ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais e sem deixar de atentar para as formas alternantes (variação linguística) empregadas no texto lido ou produzido (Vieira, 2017, p. 68-69).

Diante disso, percebe-se a necessidade de criar caminhos alternativos ao professor de Língua Portuguesa para o ensino de gramática sem a pesada obrigação de necessariamente se vincular a um texto. Assim, Vieira (2017) propõe três eixos para esse ensino: (i) gramática e atividade reflexiva; (ii) gramática e produção de sentidos; (iii) gramática, variação e normas.

No primeiro eixo, a autora afirma que as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas defendidas por Franchi (2006) são fundamentais para que se promova um ensino reflexivo de gramática. Considerando o conteúdo acadêmico e o conhecimento de estruturas mais ou menos problemáticas para a compreensão facilitada ou não dos discentes, o professor deve, a partir do saber linguístico dos alunos, levá-los à diversificação dos recursos expressivos da língua para então elaborar uma sistematização gramatical por meio da descrição da linguagem. Não se trata de aulas descontextualizadas, mas sim de um trabalho que “decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem e que fazem a tessitura textual acontecer” (Vieira, 2017, p.

53-54).

No segundo eixo, gramática e produção de sentidos, a autora defende que, para se chegar à construção do texto é preciso selecionar elementos linguísticos de cunho lexical e gramatical (nos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos), a fim de gerar sentido. Além disso, em uma perspectiva discursiva, a construção do texto se dá a partir da tradução de componentes do mundo real para o mundo linguístico, incluindo, também, o modo de organização desses textos. Logo, reconhecer esses elementos gramaticais (do vocábulo formal ao período para então se chegar ao texto) “como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos” (Vieira, 2017, p. 55).

No terceiro eixo, gramática, variação e normas, a estudiosa defende que não se pode confundir ensino de gramática (regras e estruturas naturalmente construídas que nos permitem gerar sentido) com ensino da norma-padrão (regras linguísticas que devem ser seguidas para que se dominem as estruturas consideradas de prestígio em ambientes escolarizados). Vieira (2017) afirma também que, quanto ao uso linguístico, existem normas/variedades “usualmente pertencentes ao que se identifica como variedades cultas *versus* populares” (p. 56) e que essas variedades (cultas e populares) “fundem-se numa rede complexa de usos variáveis, com muitas estruturas comuns, mas com algumas que as diferenciam fortemente por serem estigmatizadas socialmente e capazes de identificar ausência ou presença de escolaridade” (p. 56) e que os próprios falantes frequentemente avaliam as variantes linguísticas supervalorizando ou estigmatizando. Dessa maneira, para o ensino de gramática, o professor deve considerar: (i) a norma-padrão (modelo idealizado do bom falar e escrever); (ii) a norma culta (comum à elite letrada, ou seja, efetivamente praticada pela camada prestigiosa da sociedade e que é variável se comparada à norma-padrão, pois se ajusta a contextos mais ou menos monitorados); (iii) as normas que os alunos trazem consigo quando chegam à escola; (iv) as normas que estão presentes nos variados gêneros textuais trabalhados em sala; (v) as normas demasiadamente idealizadas que apresentam estruturas arcaicas. Assim, deve-se levar em consideração o contínuo da variação para que se promova “o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não” (p. 58). Nessa mesma linha, Pilati (2017) propõe que em sala de aula sejam feitas atividades que levem os alunos a “aprender a identificar padrões; desenvolver uma compreensão profunda do assunto; apreender quando, onde e por que usar tal conhecimento, levando em conta as condições” (p. 74).

Em nossa mediação pedagógica, buscamos conjugar os três tipos de atividades propostos por Franchi (2006) para o ensino de gramática: partindo do uso linguístico em um texto ou em proposições (atividade linguística), levamos o aluno a pensar sobre a estrutura projetada pelos verbos monoargumentais, experimentando diferentes arranjos (atividade epilinguística), a fim de que ele possa sistematizar o fenômeno da concordância verbal (atividade metalinguística). Do mesmo modo, a mediação pedagógica contempla os três eixos de ensino de gramática propostos por Vieira (2017): reflexão sobre o fenômeno da concordância verbal (eixo 1), análise dos efeitos de sentido (eixo 2) e observação das normas tanto culta/formal quanto popular/informal no que diz respeito à concordância dos verbos intransitivos (eixo 3).

Por conseguinte, reiteramos que não se pode dispensar o ensino de gramática na escola, pois, se assim o fizermos, “perdemos a oportunidade de apresentar a nossos alunos a ferramenta crucial para a leitura e produção autônomas e críticas – a reflexão gramatical” (Pilati, 2017, p. 67).

### 3.4 Norma culta no contínuo oralidade-letramento

Desde os PCNs até a BNCC, as orientações oficiais apontam para a necessidade de contemplar o fenômeno da variação linguística paralelamente ao ensino da norma culta, que não se confunde com norma-padrão, apesar de esses documentos tomarem um termo pelo outro. No entanto, é preciso reconhecer a pluralidade da chamada norma culta, a começar pela modalidade: os usos linguísticos cultos da fala não coincidem necessariamente com os da escrita. Há também de se evitar tratar as duas modalidades como compartimentos estanques, como se não houvesse pontos de contato entre elas, de modo que seria mais apropriado pensar em um contínuo fala-escrita no que diz respeito à manifestação de estruturas linguísticas prestigiosas, como a concordância verbal.

Marcuschi (2010) afirma que não se pode abordar *fala* e *escrita* “sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana” (p. 15). Assim, não há como tratar dessas relações, focalizando exclusivamente o código. Com isso, percebemos não somente uma “mudança de perspectiva”, mas também “um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*” (Marcuschi, 2010, p. 15, grifos do autor).

Tal mudança de olhar teve início a partir da década de 1980, em que muitos estudos linguísticos foram realizados sob esse viés e em reação à visão anterior de que *fala* e *escrita* eram classificadas como fenômenos polarizados. Predominava a ideia de que a escrita abarcava

superioridade em relação à fala por apresentar supremacia cognitiva. Hoje, segundo Marcuschi (2010, p. 16), pode-se conceber que *oralidade* e *letramento* “são vistos como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Dessa maneira, ainda conforme o teórico, é fundamental salientar que “as línguas se fundam em usos e não o contrário”, portanto, “não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os *usos da língua*”.

Numa sociedade como a nossa, a escrita, como prática social, se tornou indispensável, tanto em ambientes urbanos, como em ambientes rurais, o que se deve à forma como se impôs em nossa civilização. Apesar disso, o ser humano é um ser *que fala* e não *que escreve*. Desde os primórdios sabemos de povos que tiveram tradição oral e não escrita, isto é, os conhecimentos eram passados de geração em geração através da *fala* e com o auxílio da memória. Assim, corrobora-se a primazia cronológica da *fala* em face da *escrita*. Contudo, a escrita quando arraigada numa sociedade, adquire poderio social. Em suma, uma não é superior a outra, cada uma possui sua importância e características próprias. Por conseguinte, Marcuschi (2010, p. 18) afirma que há necessidade de

olhar a *oralidade* e o *letramento* como simples modos de uso de língua, em que o objetivo é esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas.

Para reforçar a teoria do *continuum*, podemos citar exemplos de situações comunicativas que mesclam as duas modalidades por haver influência de ambas: uma conversa no *Whatsapp* usa a escrita, no entanto com marcas da fala. O autor expõe que “a *fala*, enquanto manifestação da prática oral, é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais” (p. 18), ao passo que “a *escrita*, enquanto manifestação formal do letramento, em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola” (p. 18).

Marcuschi (2010) diferencia *oralidade* e *letramento* e *fala* e *escrita*. O primeiro par refere-se às práticas sociais, enquanto o segundo, às modalidades de uma língua. Sobre o primeiro par, a *oralidade* é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso” (p. 25). Já o *letramento* “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima de escrita até uma apropriação profunda” (p.

25). Como exemplo de apropriação mínima, o autor menciona um indivíduo que, apesar de ser analfabeto (não domina os códigos da leitura e da escrita), é letrado na medida em que reconhece o valor do dinheiro e identifica o letreiro do ônibus; enquanto como exemplo de apropriação profunda, ele cita um indivíduo que desenvolve tratados de filosofia ou escreve romances.

Quanto ao segundo par, a *fala* “seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo ser humano” (p. 25). Marcuschi (2010) menciona para tal o uso dos sons articulados e significativos sistematicamente, assim como a prosódia e os recursos expressivos como gestos e movimentos corporais. Por sua vez, a *escrita* “seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica” (p. 26). O autor menciona que a escrita “pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas” (p. 26).

Em seguida, Marcuschi (2010) nos apresenta perspectivas de estudo sobre as relações entre *fala* e *escrita*. São elas: perspectiva dicotômica, fenomenológica de caráter culturalista, variacionista e sociointeracionista.

Na perspectiva dicotômica, a *fala* é vista como contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária; e a *escrita* é vista como descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Dessa maneira, a *fala* seria o campo do erro e do caos, enquanto a escrita assumiria o papel da formalidade e da organização.

Na perspectiva fenomenológica de caráter culturalista, a base para análise é de cunho cognitivo, antropológico ou social, e há o desenvolvimento de uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimento. A escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos, gerando, assim, uma supervalorização, atribuindo-lhe, portanto, um papel de responsabilidade pelo progresso, pois através dela se institucionalizou o ensino formal da língua.

Na perspectiva variacionista, a *fala* e a *escrita* são vistas de acordo com os processos educacionais e são feitas propostas específicas a respeito da variação entre padrão e não-padrão, buscando observar as variedades linguísticas. Segundo Marcuschi (2010), o problema é considerar a *escrita* o padrão e a *fala* o não-padrão, o que evidentemente não é a orientação adotada no âmbito dos estudos variacionistas, visto que se reconhece que ambas as

modalidades da língua estão sujeitas à variação.

Por fim, na perspectiva sociointeracionista, a *fala* e a *escrita* são vistas numa abordagem dialógica, sendo a língua um fenômeno interativo e dinâmico e, por isso, livre de preconceitos e de ideologias. O foco dessa perspectiva é a interação dos indivíduos, percebendo-se as diversidades nas formas textuais produzidas. Há uma preocupação com os processos de produção de sentido situados em contextos sócio-históricos, porém, tal abordagem carece de explicações e descrições de fenômenos sintáticos e fonológicos.

Marcuschi (2010) defende que

as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (p. 37).

Por conseguinte, o autor considera o *continuum* tipológico, a partir dos gêneros textuais nas práticas sociais, o que permite reconhecer gêneros híbridos, isto é, gêneros em que a *fala* e a *escrita* se entrelaçam. É o caso de uma aula expositiva em que o professor se baseia em textos escritos para transmitir os conteúdos aos alunos de modo oral, isto é, ele perpassa pelas duas modalidades.

Conforme Marcuschi (2010),

o *contínuo* dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo* das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos* sobrepostos (p. 42).

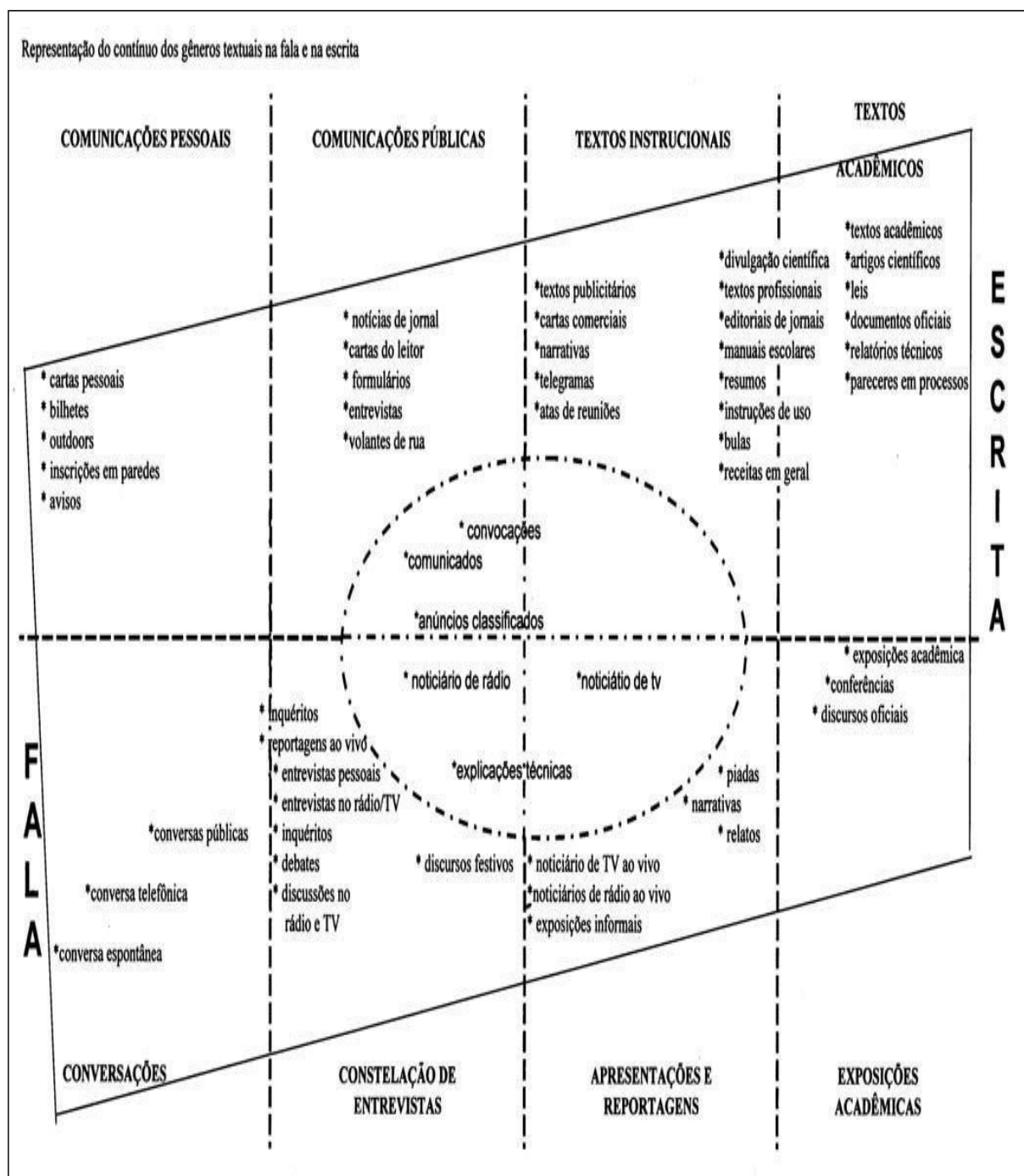
Podemos perceber proximidades entre gêneros de modalidades distintas em relação à linguagem e a como se apresentam, como é o caso de uma carta pessoal em estilo descontraído direcionada a alguém com quem se tenha intimidade (escrita) e uma narrativa oral espontânea (fala). Por outro lado, segundo Marcuschi (2010, p. 42), “uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea”.

A seguir, há um gráfico que apresenta o contínuo dos gêneros textuais da fala para a escrita. Na parte superior, encontram-se os gêneros na modalidade escrita, estando, no lado direito, os pertencentes à concepção escrita (letramento), como os textos acadêmicos; no lado esquerdo, estão os gêneros escritos que podem ter influência da fala (concepção oral), como é o caso dos bilhetes. Na parte inferior, encontram-se os gêneros da modalidade falada, estando, no lado esquerdo, os textos de conversações, por pertencerem à concepção oral; no lado direito, os



gêneros da fala que podem ter influência da escrita, como é o caso dos discursos oficiais. No centro, há uma figura oval que contém os textos mistos, como é o caso de um noticiário de TV, pois incorporam concomitantemente características das duas concepções. Vejamos a figura abaixo que contém a representação dos gêneros textuais na fala e na escrita:

**Figura 4** – Representação dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi (2010)



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41).

É importante salientar que, tanto na modalidade falada quanto na escrita, as variações estão presentes, pois se devem levar em consideração as condições de produção. Tratar da relação entre *fala* e *escrita* é atentar-se não ao código, mas aos usos desse código. Esse *continuum* de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2010) muito se assemelha ao contínuo de oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), tendo em vista que os gêneros textuais podem representar eventos de comunicação mediados, ora pela fala, ora pela escrita.

Somado a isso, em relação ao conteúdo e à organização, os textos orais, assim como os escritos, também possuem coesão e coerência, portanto, não podem ser tachados como desordenados e fragmentados. Os textos orais, assim como os escritos, apresentam qualidade cognitiva, bem como respeitam o grau de abstração do raciocínio. Os textos orais e os escritos são normatizados em todas as formas de manifestação. Ambos são multissistêmicos, porque não operam e não são constituídos apenas por uma dimensão expressiva, isto é, se valem, além de outros recursos, por exemplo, de gestos (fala) e de elementos pictóricos (escrita). Por conseguinte, fala e escrita são diferentes, mas essas diferenças não são estanques, mas sim graduais e contínuas.

Considerando essas diferenças graduais entre as duas modalidades, Freire (2022) fez um levantamento de resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre diferentes fenômenos morfossintáticos, como concordância verbal das estruturas de voz passiva sintética, estratégias de indeterminação do sujeito, expressão do acusativo anafórico de terceira pessoa, colocação pronominal e alternância *ter* e *haver*, em que foram evidenciadas diferenças entre a fala e a escrita cultas.

No que diz respeito à concordância verbal das estruturas de voz passiva sintética, os trabalhos sociolinguísticos levantados pelo autor demonstraram que o percentual de aplicação da regra de concordância das estruturas de voz passiva sintética com SDs plurais foi de 37% na fala e de 73% nos dados de escrita, o que revela uma diferença significativa da norma culta das duas modalidades.

Quanto às estratégias de indeterminação do sujeito, as pesquisas sociolinguísticas revelaram que na fala culta, as estruturas preconizadas pela gramática normativa exibiram frequência bem baixa: 8% de *se* indeterminador e 16% de verbo na terceira pessoa do plural (preferencialmente com sujeito preenchido *eles*), cedendo espaço para o emprego de *você*, que representou 44% das ocorrências. Já a escrita exibiu maiores índices de *nós* com 45% dos dados (preferencialmente com elipse do pronome) e *se* indeterminador com 36%, o que evidencia uma diferença bem marcante quanto à norma de uso das duas

modalidades do PB.

Acerca da expressão do acusativo (objeto direto) anafórico de terceira pessoa, os resultados das pesquisas linguísticas levantados por Freire (2022) evidenciaram que tanto o pronome oblíquo átono quanto o pronome reto têm baixa produtividade na fala culta, representando 3% e 4% das ocorrências, respectivamente, de modo que o objeto nulo é a variante predileta, com índice de 59%. Já na escrita culta formal, não houve ocorrência de pronome reto em função de objeto direto, tendo a situação das demais variantes se invertido: o pronome átono representou 73% dos dados em detrimento do objeto nulo com 17%, o que indica uma diferença significativa entre a norma culta da fala e a da escrita no PB.

Sobre a colocação dos pronomes oblíquos átonos com uma só forma verbal, os trabalhos sociolinguísticos indicaram que, na fala, o percentual de ocorrências da próclise foi 89% enquanto o da ênclise foi 11%, representando, portanto, a preferência pela variante pré-verbal. Já na escrita, o percentual de ocorrências da próclise foi 54% enquanto que o da ênclise foi 46%, indicando, assim, um equilíbrio entre as duas variantes. Logo, esses resultados demonstram que a escrita brasileira tende a aproximar-se do ideal de colocação pronominal disposto nos instrumentos normativos, que prestigiam a ênclise como a ordem “normal” (cf. Rocha Lima, 2011) dos pronomes oblíquos átonos.

Por fim, as pesquisas acerca da alternância entre *ter* e *haver* mostraram que, na fala, o percentual de ocorrências com verbo *ter* é 79% enquanto com o verbo *haver* é 21%. Já na escrita, o percentual de ocorrências com o verbo *ter* é 14% enquanto com o verbo *haver* é 86%. Os resultados indicam que “as frequências de *ter* e *haver* são inversamente proporcionais nas modalidades oral e escrita, com larga preferência pela variante *ter* na fala em oposição à ampla produtividade da forma *haver* na escrita” (Freire, 2022, p. 178). Por outro lado, “a alta frequência da variante não padrão na fala culta sinaliza que não se trata de forma estigmatizada” (p. 178).

Em vista dos resultados sobre os fenômenos morfossintáticos variáveis do PB acima exibidos, percebemos que, enquanto a escrita dos indivíduos letrados busca uma maior aproximação com as recomendações dos instrumentos normativos, a fala desses mesmos indivíduos não manifesta necessariamente o mesmo comportamento, chegando muitas vezes a afastar-se das prescrições dos compêndios normativos. Dessa maneira, o professor deve considerar no ensino de gramática “(i) a pluralidade de normas (usos normais) no que se convencionou chamar norma culta; (ii) a necessidade de observar as tendências da fala culta e

da escrita em função de diferentes graus de monitoração estilística” (Freire, 2022, p. 180). Esse foi justamente o caminho seguido em nossa mediação pedagógica.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreveremos o tipo de pesquisa que foi realizado. Em seguida, apresentaremos o perfil da escola, bem como o da turma que serviu de *locus* para o trabalho executado. Por fim, faremos um esboço da mediação pedagógica com etapas que foram desenvolvidas na pesquisa.

### 4.1 Tipo de pesquisa e hipóteses

Este trabalho seguiu a metodologia da pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent; Colette, 2014). Tal metodologia busca a melhoria da prática docente, isto é, a compreensão da prática rotineira, bem como o aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. Como estamos diante de uma pesquisa-ação realizada na área educacional, pressupõe-se subserviência a uma prática que envolve diversidade e interação. Como já mencionado, este trabalho surgiu a partir da percepção da variação que envolve o fenômeno da concordância, pois a norma-padrão, em muitos casos – e esse é um deles –, prescreve uma regra que, na prática, nem sempre se aplica. A temática da pesquisa aqui apresentada é a ausência de marca formal de concordância entre sujeito posposto e o verbo intransitivo, sobretudo o da subclasse dos inacusativos, visto que, em textos produzidos pelos estudantes, essa realidade aparece de modo recorrente. Assim, desejamos contribuir para um ensino de gramática que possibilite uma aproximação com a escrita exigida em contextos formais da cultura de letramento. Por conseguinte, a metodologia da pesquisa-ação adotada nesta pesquisa pôde colaborar com o aprendizado dos alunos, permitindo a ampliação de seu repertório linguístico. Além disso, a divulgação da prática pedagógica desenvolvida nesta pesquisa pode auxiliar outros professores de Língua Portuguesa na elaboração de suas aulas, uma vez que o conhecimento adquirido precisa ser compartilhado em prol de uma pedagogia significativa para os educandos.

A pesquisa-ação, segundo Tripp (2005, p. 447), é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, portanto, envolve a prática e a investigação. É constituída por uma sequência de três fases de ação: *planejamento* (de uma melhora na prática), *implementação* (de uma ação para implementar a melhora planejada) e *avaliação* (dos resultados da ação). Ainda, consoante Tripp (2005, p. 453), “frequentemente se produzem dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (mediante observação, por exemplo) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um método pré/pós para monitorar os

efeitos de uma mudança)”. Vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 1** – Representação do ciclo da pesquisa segundo Tripp (2005)

	Ação realizada no campo da	Ação realizada no campo da
<b>Sequência de ação</b>	<b>Prática</b>	<b>Investigação</b>
- Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados
- Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
- Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: Tripp (2005, p. 453, adaptado).

Percebemos que, embora a sequência seja a mesma para ambos (prática e investigação), as ações são distintas. Além disso, é perceptível que o planejamento está presente na mudança na prática como também na avaliação dos efeitos da mudança na prática. O planejamento de como avaliar os efeitos da mudança na prática é bem rigoroso. É um processo que ocorre por etapas, e cada uma destas se torna o ponto de partida para a próxima; logo, é construído de modo corrente e envolve constante reflexão. É feito, primeiramente, o planejamento para organizar a execução das ações de mudança na prática. Em seguida, aplica-se o que foi planejado: quais as atividades, os participantes, a localidade e o resultado da melhora planejada (apresentação da análise dos dados, discussão dos resultados). Finalmente, realiza-se a avaliação da mudança na prática e a conclusão obtida. Ao monitorar cada etapa, torna-se uma ação contínua. Notemos que o processo de pesquisa tem caráter participativo, pois envolve não somente o pesquisador, mas também os participantes, que, neste caso, são os discentes e suas respectivas identidades. Esse processo visa intervir na prática docente, a fim de propor melhorias que facilitem e gerem eficácia no ensino. Além disso, o conhecimento adquirido na pesquisa-ação é extenso e rico, pois se baseia na prática e essa prática envolve a diversidade social e cultural dos estudantes.

Considerando a aplicação das atividades da mediação pedagógica elaborada para esta pesquisa-ação, são estas nossas hipóteses:

- (i) espera-se uma grande presença de não aplicação da regra de concordância prescrita pela GT entre os verbos inacusativos na atividade diagnóstica, visto que são essas estruturas que correspondem à modalidade oral espontânea do PB, adquirida naturalmente pelos alunos no seio familiar;
- (ii) acredita-se que o trabalho sistemático com as variantes de concordância verbal no contínuo

oralidade-letramento associado ao de monitoração estilística possa levar os alunos a manifestar a variante padrão na produção final de reescritura, aproximando-os das práticas da sociedade letrada, que privilegia o emprego da marca de concordância em textos representativos do campo de letramento em situações monitoradas.

#### 4.2 O perfil da escola e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa se deu em uma turma de 8º ano com alunos cujas idades variavam de 13 a 14 anos. O grupo era agitado, falante, assíduo e participativo nas atividades solicitadas pelos professores. A classe pertencia à Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa. A instituição de ensino é localizada no bairro de Monsuaba, no município de Angra dos Reis, situado ao sul do Estado do Rio de Janeiro. Desde 2019, é uma escola de anos finais, ou seja, que atende apenas alunos de segundo segmento (6º ao 9º ano). Presentemente, possui 332 alunos com faixa etária entre 10 e 16 anos, aproximadamente, e as aulas são ofertadas nos turnos matutino e vespertino.

Monsuaba, nome indígena que quer dizer *onde se produz terra amarela*, foi habitado, no passado, por povos originários e, atualmente, é povoado por, além de caiçaras, muitos migrantes. Muitas famílias vieram não somente do Rio de Janeiro, mas também de outros Estados das regiões Sudeste e Nordeste, tendo fixado moradia no bairro. Por conseguinte, há alunos angrenses e não-angrenses. Isso porque uns estudantes vieram de famílias com, pelo menos, um membro migrante, contudo nasceram em Angra; outros nasceram em outras cidades e vieram com suas famílias para Angra. O crescimento populacional da localidade se deve, em grande parte, à construção da rodovia Rio-Santos e à instalação do estaleiro BRASFELS. Tais acontecimentos facilitaram a locomoção e geraram empregos.

O bairro onde a escola está localizada é considerado periférico e, dessa maneira, o acesso ao cinema, ao teatro, ao *shopping* e a exposições é realizado depois de percorrer um trajeto que leva uns 40 minutos, tempo gasto até o centro da cidade. Entretanto, o bairro possui mercado, padarias, farmácias, posto de saúde, academias, peixaria, igrejas, creches (pública e particular), escola de primeiro segmento e várias lojas comerciais. Há praça, quadras e campo de futebol espalhados pelo território. Esses são utilizados não somente para lazer, mas também para a prática de projetos sociais de cunho esportivo, de saúde e de bem-estar.

Monsuaba fica sob a rodovia Rio-Santos e é rodeado de praias, em seu espaço geográfico e no entorno. Dessa maneira, recebe, regularmente, a visitação de turistas do Brasil e de outros países. Como há construções residenciais desordenadas, o território já sofreu com deslizamentos em decorrência de intensas chuvas, como a ocorrida em 2022. Essa tragédia

acometeu, infelizmente, alunos e responsáveis que possuíam vínculo com a escola em que foi feita a pesquisa.

### **4.3 A mediação pedagógica**

Como já dito, a presente pesquisa busca desenvolver uma mediação pedagógica para a abordagem da concordância, envolvendo verbos intransitivos por meio do trabalho com textos organizados no contínuo oralidade-letramento (Bortoni-Ricardo, 2004). Tal proposta surgiu a partir da dificuldade, constatada entre os alunos, de produzir textos representativos da cultura de letramento, ou seja, textos em que a marca de concordância se manifesta entre os verbos inacusativos com sujeito gramatical posposto, visto que tal estrutura é altamente prestigiada em gêneros textuais situados no polo de [+ letramento] do contínuo, ou seja, em textos representativos das práticas de escrita mais elaboradas da sociedade letrada (cf. Figura 1).

Esta seção expõe o planejamento de nossa mediação pedagógica, que abrange três etapas. Para fins de aplicação em sala de aula, o planejamento de cada etapa é seguido das respectivas atividades. Após cada atividade, há um comentário direcionado ao docente, a fim de orientá-lo quanto à condução dessa atividade e ao seu respectivo propósito.

#### **Primeira etapa: Produção textual diagnóstica e apresentação do projeto**

##### **a) Objetivos**

- Tomar ciência do projeto e de suas respectivas etapas;
- Produzir uma narrativa escrita para diagnose da concordância dos verbos intransitivos.

##### **b) Atividades**

- Motivação: busca de verbos intransitivos em um caça-palavras;
- Produção de um texto narrativo com os verbos intransitivos encontrados no caça-palavras;
- Leitura de textos que apresentem variação na concordância de verbos intransitivos (inergativos e inacusativos) com o sujeito gramatical.

##### **c) Materiais**

- Folhas de papel ofício com o caça-verbos e com a proposta de produção textual;
- Canetas coloridas;
- Textos impressos.



d) Duração

- Três tempos de aula

**Atividade 1:** Localize os dez verbos listados abaixo no caça-verbos.

### CAÇA-VERBOS

*ACONTECER – APARECER – BRINCAR – CHEGAR – CORRER – FALTAR – GRITAR –  
COMEÇAR – RESTAR – SURGIR*

E A R S S L A H E S O Y T G A E S A E F N R  
A W O S T H A O N E T N R S C O R R E R T T  
N S P A B L F T A G P I H E O O O S A H A O  
E I A S W E O O I C B V R C N T N M E A F S  
Y I P U N S U R G I R A E O T P F E Y I O O  
R A A G E A L I I I I E T M E S Y C D S E Y  
D G R I T A R M V N N A R E C I T O A B G S  
I S E H C R H H A I C I C Ç E F D I E R T D  
A O C H E G A R M F A L T A R E I R I E L R  
Y H E E I E F O U I R O N R Y E S E B G N  
N B R E S T A R L T E T U T C G E H I D G R  
E T U O R N E I E Y E B S A O T Y A N O T O

*Professor(a), sem mencionar que estes verbos são intransitivos, entregue o material aos alunos e peça a eles que localizem cada um dos verbos e os destaquem com canetas coloridas. Este exercício tem por finalidade a concentração dos discentes.*

*Gabarito:*

E A R S S L A H E S O Y T G A E S A E F N R  
A W O S T H A O N E T N R S C O R R E R T T  
N S P A B L F T A G P I H E O O O S A H A O  
E I A S W E O O I C B V R C N T N M E A F S  
Y I P U N S U R G I R A E O T P F E Y I O O  
R A A G E A L I I I I E T M E S Y C D S E Y  
D G R I T A R M V N N A R E C I T O A B G S  
I S E H C R H H A I C I C Ç E F D I E R T D  
A O C H E G A R M F A L T A R E I R I E L R  
Y H E E I E F O U I R O N R Y E S E B G N  
N B R E S T A R L T E T U T C G E H I D G R  
E T U O R N E I E Y E B S A O T Y A N O T O

**Atividade 2:** Agora, utilizando no máximo 15 linhas, produza uma narrativa de suspense/terror, envolvendo os verbos encontrados na atividade anterior. Cada verbo só pode ser utilizado uma vez e deve ser articulado à expressão que o acompanha:

começar – mais um dia	correr – os amigos
brincar – quatro amigos	faltar – algumas pistas
chegar – notícias	surgir – vultos
acontecer – coisas estranhas	restar – poucas horas
aparecer – figuras misteriosas	gritar – os jovens aventureiros

Atenção: por se tratar de um texto narrativo, os verbos devem, preferencialmente, aparecer conjugados no pretérito. Abaixo, vamos iniciar o texto para você continuá-lo, fazendo a inserção dos demais verbos com as expressões que os acompanham. Use sua criatividade!

Na vila de Aurora, começava mais um dia. [...]

*Professor (a), após a realização da atividade, recolha as produções textuais dos discentes para efetuar a diagnose da variação na concordância entre os verbos intransitivos. No entanto, não faça marcações nos textos, pois estes serão devolvidos aos alunos na terceira etapa da mediação didática para a reescritura. Assim, faça as anotações diagnósticas à parte.*

**Atividade 3:** Leia com atenção os textos abaixo. Observe os verbos neles destacados.

### Texto I

Os dois homens **caminhavam** pela calçada, conversando propositadamente sobre outro assunto a fim de disfarçarem uma certa emoção. Dali a poucos instantes iriam saber alguma coisa sobre o homem que tinha a chave do mistério...

O número 307 ficava no meio da rua. Tocaram a campainha e chamaram pelo dono da casa. Minutos depois surgiu-lhes um homem de meia idade, trajando com displicência. Ao saber do que se tratava, a criatura fez um ar compungido, baixou os olhos e apenas disse:

— Meu irmão faleceu na fazenda há uma semana, senhores. Morreu de pneumonia. Sinto não lhes poder ser útil...

ALMEIDA, Lúcia Machado de. **O escaravelho do Diabo**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1985. Fragmento. p. 13.

## Texto II

O médico sentiu imediatamente a gravidade do caso, abaixou-se e apertou os dedos contra a carótida para ver se sustava a hemorragia, enquanto com a outra mão arrancava o lenço do bolso a fim de tentar um curativo de emergência.

O primeiro impulso do obstetra foi carregar a moça até o carro e rumar a toda velocidade para qualquer hospital. A situação era crítica, entretanto, pois se ele afrouxasse a pressão dos dedos, o sangue jorraria aos borbotões e a pobre moça faleceria ali mesmo em seus braços. O único recurso era ficar ali quieto, na mesma posição e gritar até que viesse algum socorro.

Alguns poucos minutos depois ele começou a ouvir um som distante, uma voz de homem que cantava acompanhada por um violão.

Aproveitando a oportunidade, o médico gritou ainda mais alto, pedindo auxílio.

A serenata interrompeu-se, e **surgiram** correndo três jovens estudantes. Em dois minutos cada um deles foi para um lado, a fim de tomar providências, e pouco depois a moça dava entrada no Hospital do Pronto-Socorro. **Restavam** poucas esperanças de salvá-la.

ALMEIDA, Lúcia Machado de. **O escaravelho do Diabo**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1985. Fragmento. p.52.

## Texto III

28 de junho

Na favela tem muitas crianças. As crianças são sempre em maior número. Um casal tem 8 filhos, outro tem 6 e daí por diante.

O senhor Alfredo fez um baile. Está tocando vitrola. **Dança** só os nortistas porque os paulistas aborreceram de ouvir e dançar Pisa na fulô. Aproveitei enquanto o povo dança para pegar água. Arrumei a cozinha e fui para a fogueira.

Quando **faltava** 10 para as nove iniciaram a corrida. Enquanto eu aguardava o retorno dos corredores fiquei passeando. [...]

(JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. Fragmento. p. 74.)

*Professor (a), após a leitura desses textos, estimule a participação dos alunos para que identifiquem, nos verbos intransitivos destacados, os respectivos sujeitos. Em seguida, solicite que observem a relação de concordância entre esses elementos (verbo intransitivo e sujeito). Esse será o momento de explicitar aos alunos o tema do projeto: a concordância dos verbos intransitivos.*

*É relevante comentar que no texto III aparece, segundo Neto e Santos (2017), uma construção oracional pouco produtiva na língua portuguesa: verbo inergativo com sujeito posposto: “**Dança** só os nortistas porque os paulistas aborreceram de ouvir e dançar Pisa no fulô”. Note que o sujeito na posição pós-verbal, mesmo sendo de verbo inergativo, desencadeia a ausência de concordância segundo a norma gramatical.*

## **Segunda etapa: Trabalho sistemático com a concordância dos verbos intransitivos a partir de atividades epilinguísticas**

### **a) Objetivos**

- Reconhecer a variação na concordância de verbos intransitivos em textos dispostos no contínuo oralidade-letramento;
- Identificar diferenças entre o uso espontâneo da língua e os eventos de comunicação monitorados quanto à marcação da concordância desses verbos segundo a norma gramatical.

### **b) Atividades**

- Exposição, por meio de *slides*, das diferenças entre as duas subclasses de verbos intransitivos quanto à concordância: inergativos e inacusativos;
- Leitura de variados textos que estejam dispostos no contínuo oralidade-letramento para observação da relação de concordância entre os verbos intransitivos e seus respectivos sujeitos;
- Realização de exercícios de cunho epilinguístico sobre a variação na concordância de verbos intransitivos com seus sujeitos.

### **c) Materiais**

- *Notebook*
- *Televisão smart* ou *datashow*
- Cabo *usb*
- Folhas impressas com os textos selecionados e os exercícios
- Quadro

### **d) Duração**

- Cinco tempos de aula

**Atividade 1:** Exposição de *slides* sobre as diferenças entre verbos inergativos e inacusativos

*Slides* produzidos para a atividade 1 da etapa 2

## Verbos Intransitivos



Professora Maria Nazaré Frazão da Silva

### O que são verbos intransitivos?



Verbos que dispensam quaisquer complementos.

- As crianças **CORREM**.
- **CHEGARAM** os alimentos.



## O que percebemos no *slide* anterior?



Os verbos CORRER e CHEGAR são considerados intransitivos porque não necessitam de complementos, certo?

> Alguém CORRE.

> Alguém ou alguma coisa CHEGA.

> **As crianças** CORREM.

> CHEGARAM **os alimentos**.

“As crianças” e “os alimentos” são os sujeitos dos verbos **correr** e **chegar**.

## Verbos Intransitivos



- Os jovens NADAM na piscina do clube.



- Novas ideias SURGEM a todo momento.



Os verbos NADAR e SURGIR também são considerados intransitivos porque não necessitam de complementos, certo?



> Alguém NADA.

> Alguém ou alguma coisa SURGE.

> **Os jovens** NADAM na piscina do clube.

> **Novas ideias** SURGEM a todo momento.

“Os jovens” e “novas ideias” são os sujeitos dos verbos **nadar** e **surgir**.

## Posição dos sujeitos dos verbos intransitivos



→ **As crianças** CORREM.



→ CORREM **as crianças**.



→ **Os jovens** NADAM na piscina do clube.



→ NADAM **os jovens** na piscina do clube.



✓ Os verbos intransitivos que têm sujeito agentivo costumam apresentá-lo preferencialmente na posição anteposta. Na posição posposta, a construção causa estranhamento.



## Posição dos sujeitos dos verbos intransitivos



→ CHEGARAM os alimentos.



→ Os alimentos CHEGARAM.



→ Novas ideias SURGEM a todo momento.



→ SURGEM a todo momento novas ideias.



- ✓ Já os verbos intransitivos que têm sujeito não agentivo podem apresentá-lo tanto na posição anteposta quanto na posposta, de modo que a posposição não causa estranheza.
- De acordo com a norma gramatical, independentemente da posição do sujeito, é preciso concordar o verbo com seu sujeito!

## Presença de material interveniente



→ Ontem os amigos {que convidei para minha festa de aniversário} **cantou** no karaokê.

→ Ontem os amigos {que convidei para minha festa de aniversário} **cantaram** no karaokê.



Como vemos, quando o sujeito for pré-verbal, a concordância será variável a depender da ocorrência de elementos intervenientes, ou seja, de material linguístico existente entre o sujeito e o verbo.

Dessa maneira, não perca de vista o sujeito!





## Presença de material interveniente



- **Apareceu** {na parte rasa do lago} alguns peixinhos.
- **Apareceram** {na parte rasa do lago} alguns peixinhos.



Com o sujeito posposto e a presença de material interveniente entre este e o verbo, é mais comum ainda a variação na concordância verbal.

Assim, não perca de vista o sujeito!




Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

*Professor(a), mostre esses slides aos seus alunos, a fim de que eles percebam que existem diferenças entre os verbos classificados como intransitivos pela gramática tradicional.*

**Atividade 2:** Leia e analise os textos a seguir:

### Texto I



**Acabou as Olimpíadas 2024.**

Daqui 4 anos, em Los Angeles 2028, nada será como foi hj...

Pessoas vão nos deixar, políticos mudam, pessoas nascem e morrem.

Espero que vcs tenham aproveitado o hj, o agora. Abracem, amem, beijem quem vcs amam pq o amanhã só a Deus pertence ❤️

Postagem do instagram: <https://www.instagram.com/>. Acesso em 12/08/2024.

## Texto II

### *Mega Unboxing do Aliexpress*

Opa, tudo bem, como é que vai? Pessoal, finalmente **chegou** todas as encomendas do *Aliexpress* que eu tava esperando, cara, **chegou** ontem e tipo assim, chegou tudo de uma vez. Eu recebi assim... Na parte da manhã **chegou** umas cinco encomendas e quando foi de tarde, **chegou** onze encomendas. O cara do correio, mano (risos) até me emprestou a caixa, né, pra eu conseguir levar as encomendas aqui pra cima, aí depois eu devolvi, né, a caixinha dos correios, ali, né, de tanta encomenda que chegou, meio que, sei lá, sobrecarregou o sistema lá, não sei explicar, cara, acho que foi muitos fatores, né, que contribui demais pra demora que tava tendo aí das compras, tanto que, é, umas duas encomendas que eu comprei mais recentemente **chegou** junto com essas daqui assim e até **chegou** rápido essas mais recentes que eu comprei, cara, eu vou tentar, né, abrir o máximo de encomendas que eu consigo aqui, não vai dar pra abrir tudo porque senão o vídeo vai ficar bem grande porque tem mais de dez caixas aqui, mas enfim, então vou começar a fazer esse mega *unboxing* aí da *Aliexpress*.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mhCGXYb0V4w>. Acesso em 05/10/2024

## Texto III

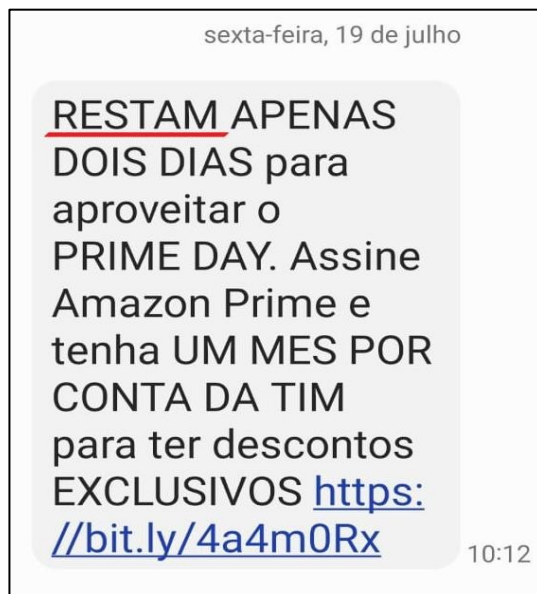
### *Meu talismã*

Composição: Ruxell/ Paulo Bispo/ IZA/ Sergio Santos

Ei, você ainda não  
percebeu Depois do que  
aconteceu Só **sobrou** nós  
dois  
Agora é só você e eu  
  
Só viajar  
Nem pega o passaporte  
E cê me leva pra qualquer lugar  
Sem hora pra voltar  
  
Nosso amor ninguém supera  
E, se eu contar, dá uma  
novela  
O que é nosso é luz e se cortarem a luz  
A gente vai jantar à luz de velas  
  
Você me traz sorte  
É o meu talismã  
Sonho com você  
Quero ter você todas as manhãs

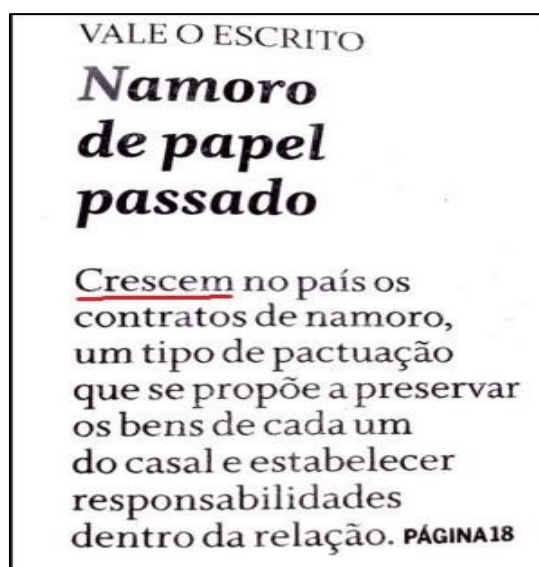
Disponível em <https://www.lettras.mus.br/iza/meu-talisma/> Acesso em 18/08/2024.

## TEXTO IV



Fonte: Imagem capturada pela professora-pesquisadora de mensagem recebida por SMS no dia 19/07/2024

## TEXTO V



O Globo, 07/07/2024

*Professor (a), é importante que, por meio da leitura desses cinco textos, os alunos sejam estimulados a observar a ocorrência ou não da marca de concordância entre sujeito e verbo, especialmente entre os intransitivos inacusativos, a depender do contexto discursivo: quanto mais próximo do campo da fala o texto estiver, maior a probabilidade de que não haja a concordância de acordo com a prescrição gramatical; quanto mais próximo do campo do letramento o texto estiver, maior a probabilidade de que haja a concordância conforme essa mesma prescrição.*

**Atividade 3:** Caro aluno, agora vamos fazer alguns exercícios sobre o que discutimos a partir

dos textos lidos. Como visto nos textos acima, nem sempre a concordância entre sujeito e verbo intransitivo acontece. Releia o texto I e responda:

1- De onde foi retirado?

---

2- Para quem se destina?

---

3- A concordância verbal foi aplicada segundo

(A) a norma-padrão

(B) o uso espontâneo

Como você chegou a essa conclusão?

---

---

4- Na oração “Acabou as Olimpíadas 2024”, indique qual é o verbo e qual é o sujeito.

---

5- Observe as sentenças a seguir:

I- **Acabou** as Olimpíadas 2024.

II- Pessoas **nascem**.

a) Os verbos em destaque são:

(A) transitivos

(B) intransitivos

b) Considerando a posição do sujeito nas duas sentenças, responda: por que a regra de concordância verbal prescrita pela norma gramatical não foi aplicada na primeira sentença, mas somente na segunda?

---

c) Pense e responda: em que situações de comunicação se espera a aplicação da regra de concordância na sentença I?

---

6- Compare:

I – Pessoas **morre**.

II – **Morre** pessoas.

Qual das sentenças acima chama mais atenção quanto à não aplicação da regra de concordância segundo a norma gramatical? Por quê?

---

*Gabarito:*

1) *Da rede social Instagram.*

2) *Destina-se aos usuários dessa rede social.*

3) *(B) Segundo o uso espontâneo, pois, além das ocorrências de “hj”, “vcs”, “pq”, o texto está inserido em uma rede social, ambiente esse em que o uso linguístico se aproxima da informalidade, ou seja, sem maiores preocupações com as convenções ortográficas e a norma gramatical.*

4) *O verbo é **acabar**, e o sujeito é “as olimpíadas de 2024”.*

5)

a) *(B) intransitivos.*

b) *Na primeira sentença, a posição posposta do sujeito de **acabar** não favorece a aplicação da concordância, uma vez que o falante, de imediato, não interpreta esse sujeito como tal e daí tende a não inserir a marca de concordância. Já na segunda sentença, o sujeito de **nascer** está na posição anteposta, posição clássica da estrutura oracional da língua portuguesa, o que favorece a ocorrência da marca de concordância.*

c) *Espera-se que o aluno identifique que a concordância verbal, mesmo com o sujeito posposto, é esperada em situações formais, ou seja, em eventos de comunicação em que há maior monitoração do uso da língua.*

6) *A primeira sentença chama mais atenção quanto a não-aplicação da regra. Isso acontece porque o sujeito se encontra na posição canônica da estrutura oracional da língua portuguesa, isto é, anteposta, posição essa que favorece a presença da marca de concordância. Por outro lado, com o sujeito posposto é muito comum a não realização da concordância prescrita pela tradição gramatical, fenômeno que passa despercebido até mesmo por muitos falantes cultos.*

Releia o texto II:

1- O texto II foi retirado da plataforma *Youtube* e é, portanto, um relato oral de experiência. Assim, trata-se da transcrição de uma fala. Sabendo disso, retire marcas linguísticas que comprovem ser um texto oral.

---

---

2- Observe as sentenças a seguir:

I- Chegou todas as encomendas de uma vez.

II- Chegou todas as encomendas do *Aliexpress* que eu tava esperando.

III- Chegou umas cinco encomendas.

IV- Chegou onze encomendas.

a) Em relação à concordância, há algo em comum nas quatro sentenças, o que é?

---

b) Aponte duas razões para a ocorrência desse algo em comum indicado na questão anterior.

---

3- Releia:

“umas duas encomendas que eu comprei mais recentemente **chegou** junto com essas daqui”

a) Identifique o sujeito da forma verbal em destaque?

---

b) Entre o verbo **chegar** e seu respectivo sujeito não ocorreu a concordância, o que você acha que possa ter contribuído para isso?

---

*Gabarito:*

1) *Por se tratar da transcrição de uma fala, percebemos que há a ocorrência de marcas linguísticas próprias da oralidade como “né”, “tipo assim”, “cara”, “sei lá”. Além disso, em alguns casos não houve a inserção de marcas de concordância, uma vez que, ao produzir um vídeo que relata de modo informal uma experiência do cotidiano, não houve preocupação com a obediência à norma gramatical.*

2)

a) *Espera-se que os alunos percebam a não realização das marcas de concordância entre verbo e sujeito prescritas pela gramática normativa.*

b) *A não-realização da concordância se deu por duas razões: sujeito posposto (fator estrutural) e uso oral espontâneo (fator estilístico).*

3)

a) *O sujeito de **chegou** é “umas duas encomendas”.*

b) *Após os alunos identificarem o núcleo do sujeito (encomendas) e os elementos intervenientes entre sujeito e verbo (que eu comprei mais recentemente), espera-se que os alunos percebam que essa ocorrência de elementos entre o núcleo do sujeito e o verbo pode favorecer a não-aplicação da concordância, uma vez que, estando o*

sujeito distante do verbo, faz-se necessária uma atenção maior na produção dos enunciados e na relação de concordância verbo-sujeito.

Releia o texto III:

1- Sabe-se que o sujeito posposto ao verbo costuma desfavorecer a concordância gramatical, como no verso “só sobrou nós dois”, o que é muito comum em eventos de comunicação mais espontâneos. Agora pense e responda: como ficaria a concordância segundo a norma gramatical no verso em questão?

2- Haveria alguma diferença ao cantar o verso da música com o verbo manifestando a marca de concordância? Explique.

*Gabarito:*

- 1) Só sobramos nós dois.
- 2) Sim. A forma verbal “sobramos” provocaria uma quebra no ritmo melódico da canção, pois traz uma sílaba a mais para o verso.

Releia o texto IV:

1- Qual é a finalidade deste texto?

2- O sujeito do verbo “restar” está posposto, e, diferentemente do que vimos nos outros textos, houve a presença da marca de concordância. A que se deve a ocorrência dessa marca?

*Gabarito:*

- 1) *Convencer o cliente a aderir aos serviços ofertados.*
- 2) *Mesmo que seja uma mensagem de SMS, trata-se de uma empresa direcionando sua propaganda para clientes com realidades sociais variadas, entre eles os que fazem uso da variedade urbana de prestígio, daí a observância da marca de concordância verbal.*

Releia o texto V:

1- O texto V foi retirado da primeira página do jornal *O Globo*. Você conhece esse jornal? Caso não conheça, pesquise. A que público se destina?

2- “**Crescem** no país os contratos de namoro”. O verbo destacado é:

(A) transitivo                      (B) intransitivo

a) Qual é o sujeito desse verbo?

b) Esse sujeito vem antes ou depois do verbo?

c) A concordância entre sujeito e verbo foi realizada? Justifique.

3- Compare:

I- Crescem no país os contratos de namoro.

II- Os contratos de namoro crescem no país.

Há diferença de sentido entre as sentenças? Por que o jornal optou pela primeira em vez da segunda?

4- A partir da leitura dos cinco textos, escreva entre os parênteses se as declarações abaixo são verdadeiras ou falsas. Caso uma declaração seja falsa, explique.

a) A concordância dos verbos intransitivos como determina a norma gramatical é menos frequente com sujeito anteposto do que com sujeito posposto. (\_\_\_\_\_)

b) Com o sujeito anteposto, é variável a concordância do verbo intransitivo quando há entre eles a presença de material linguístico interveniente. (\_\_\_\_\_)

c) A concordância dos verbos intransitivos pode variar em função de fatores como a posição do sujeito e a situação comunicativa, ou seja, o grau de formalidade. (\_\_\_\_\_)

*Gabarito:*

*1) Os alunos, inicialmente, responderão se conhecem o jornal “O Globo”, portanto, resposta pessoal. Em seguida, informarão, através de pesquisas ou não, que esse jornal é destinado à classe média-alta da sociedade.*



2) (B) intransitivo

a) Os contratos de namoro.

b) Depois do verbo.

c) Sim. Como o jornal “O Globo” é destinado a um grupo social que faz uso de uma variedade urbana de prestígio, pressupõe-se que obedeça às prescrições gramaticais.

3) Não há diferença de sentido, pois o verbo em questão admite as duas ordens quanto à posição do sujeito. A opção do jornal se deu por razões estilísticas: como se trata de um verbo intransitivo que admite tanto a anteposição quanto a posposição do sujeito, a sentença com sujeito posposto foi selecionada por trazer maior grau de formalidade ao texto, haja vista se tratar de uma matéria jornalística, cujo público leitor (classe média-alta) espera uma linguagem mais rebuscada.

4) a) Falsa. É justamente o oposto: a concordância dos verbos intransitivos segundo a norma gramatical é **mais** frequente com sujeito anteposto do que com sujeito posposto.

4) b) Verdadeira

4) c) Verdadeira

Professor (a), esses exercícios contribuem para que o estudante perceba que a língua é sujeita à variação e que há fatores internos e externos a ela que propiciam esse fenômeno. Ao tratarmos da variação no campo da concordância entre sujeito e verbo inacusativo, buscamos mostrar que a escola busca seguir a norma-padrão, mas o discente não pode ignorar o que está ao seu redor. Dessa maneira, os textos selecionados remontam à diversidade linguística segundo os contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

### **Terceira etapa: Reescritura das produções textuais**

a) Objetivo

- Contribuir para a escrita dos alunos quanto ao repertório de estruturas linguísticas prestigiosas, no caso, a marcação de concordância verbal segundo a norma gramatical.

b) Atividade

- Reescritura do texto produzido inicialmente pelos alunos de modo a focar, principalmente, na concordância entre sujeito e verbo intransitivo.

c) Materiais

- Folha de papel ofício

- Canetas

d) Duração

- Dois tempos de aula

Professor (a), devolva a produção textual realizada inicialmente pelos alunos e solicite que observem se utilizaram as marcas de concordância entre sujeito e verbo inacusativo, para que, em seguida, façam a reescritura seguindo a escrita culta de prestígio.

## 5 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E RESULTADOS

Este capítulo tem por propósito descrever como se deu cada etapa da mediação pedagógica, trazendo, portanto, as dificuldades encontradas e os avanços obtidos ao longo do processo. Além disso, será apresentada a análise advinda dos dados adquiridos por meio das atividades e das produções textuais realizadas pelos alunos.

### 5.1 Produção textual diagnóstica e apresentação do projeto

Antes de começar a atividade diagnóstica, a professora-pesquisadora apresentou aos alunos o projeto, bem como esmiuçou as etapas a serem realizadas. A pergunta que mais apareceu nesse ínterim foi a seguinte: “Vai valer ponto, professora?”. Sim, a adesão à pesquisa rendeu a eles pontuação na nota bimestral e, como estava no quarto bimestre, esses pontos ajudariam alguns a escaparem da recuperação paralela e a garantirem a aprovação para o nono ano. Dessa maneira, embora existisse cansaço resultante de um ano letivo intenso estar próximo do término, houve um interesse maior na participação.

Ao receberem a tarefa motivadora de caça-verbos (atividade 1), os estudantes pegaram suas canetas coloridas e, empolgados, começaram a procurar os verbos. Como esperado, o silêncio pairou no ambiente, de modo a favorecer a concentração e a aguçar a criatividade para o desenvolvimento da narrativa (atividade 2), produção essa que deu início ao projeto. Uns não estavam entendendo, a princípio, a proposta da atividade diagnóstica e puseram os verbos no infinitivo em vez de conjugá-los; outros não atrelaram as respectivas expressões – que funcionariam como sujeito – aos verbos indicados. Em vista disso, foi solicitado que esses estudantes refizessem a atividade. E, ao final, a professora recolheu as produções diagnósticas, a fim de analisá-las.

A turma, como já mencionado, pertencia ao oitavo ano de escolaridade e possuía dois discentes especiais. Como as atividades destes eram diferenciadas, seus dados não entraram na pesquisa, a fim de não enviesar os resultados. Além disso, algumas produções foram desconsideradas devido à letra ilegível ou devido ao não cumprimento da proposta, apesar de terem tido oportunidade para refazer. Por conseguinte, foram analisadas, na atividade diagnóstica, as produções textuais de 21 alunos.

É importante salientar que ocorrências em que os alunos puseram o sujeito no singular em vez do SD plural que constava no comando da atividade (p. ex. “chegou *uma notícia*” em

vez de “chegaram *notícias*” ou “chegou *notícias*”) foram excluídas, pois não atenderiam ao objeto de investigação da etapa diagnóstica, qual seja, a concordância ou não dos verbos monoargumentais com sujeitos gramaticais no plural. Por outro lado, construções oracionais em que houve porventura alguma palavra relacionada ao núcleo do sujeito que não fosse a indicada na atividade, mas que mantivesse a relação entre sujeito plural e verbo intransitivo de modo a possibilitar a análise da concordância, como em “restavam *poucos minutos*” em vez de “restavam *poucas horas*”, foram incluídas. Do mesmo modo, ocorrências de verbos intransitivos em locuções verbais, como em “estavam *aparecendo* figuras misteriosas” e “os amigos *começaram a correr*”, foram incluídas. Além do mais, dados como “*surgirão* os amigos” e “*gritarão* os jovens aventureiros de desespero”, ainda que estivessem fora das convenções ortográficas no tocante à grafia da desinência número-pessoal de pretérito perfeito, também foram incluídas, pois exibiam relação do verbo com um sujeito no plural.

Assim, foram obtidos 166 dados nos 21 textos da atividade diagnóstica, tendo sido encontradas as seguintes variantes de concordância verbal:

a) ausência da marca

(01) Quando entramos na casa **aconteciam** coisas estranhas, e toda hora **surgia** vultos, e isso deixa o pessoal com muito medo...” (Estudante A, fem.)

b) presença da marca

(02) [...] quando os amigos **correram**, José já tinha sumido [...] (Estudante B, masc.)

A tabela a seguir exibe a distribuição das ocorrências das variantes manifestadas pelos discentes na atividade diagnóstica:

**Tabela 1** - Distribuição geral dos dados na atividade diagnóstica

Variante	Ocorrências	Percentual
Presença da marca	86/166	52%
Ausência da marca	80/166	48%

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Como indicado na tabela acima, a concordância dos verbos monoargumentais nas redações dos alunos representa um fenômeno variável, visto que há um equilíbrio entre as variantes. Mesmo que a maioria das ocorrências apresente marcas de concordância, a diferença

entre a aplicação e a não-aplicação dessas marcas é muitíssimo pequena (4%), demonstrando, assim, conforme mencionado na justificativa desta pesquisa, que muito frequentemente os alunos não efetuam a concordância entre o verbo e seu sujeito gramatical. No entanto, os exemplos apresentados acima já nos fornecem pistas para a compreensão do fenômeno variável. Em (01) não houve aplicação das marcas de concordância nos verbos inacusativos *acontecer* e *surgir*, cujos sujeitos estão na posição posposta, a ordem Verbo-Sujeito (VS), o que contribui para a ocorrência da não colocação das marcas de concordância. Já em (02) foi aplicada a regra padrão de concordância entre o sujeito anteposto “os amigos” e o verbo inergativo *correr*, favorecida pela estrutura oracional clássica, ou seja, a ordem Sujeito-Verbo (SV).

A partir dessa observação, resolvemos investigar separadamente as duas categorias de verbos intransitivos (inergativos e inacusativos) quanto à frequência das marcas de concordância, conforme mostra a próxima tabela:

**Tabela 2** - Distribuição dos dados na atividade diagnóstica segundo o tipo de verbo intransitivo

Tipo de Verbo Intransitivo	Presença da marca		Ausência da marca	
Inergativo	45/50	90%	5/50	10%
Inacusativo	41/116	35%	75/116	65%

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Dos 50 verbos inergativos, a maioria manifestou a marca de concordância, conforme podemos observar neste exemplo:

(03) [...] quatro amigos **brincavam**, quando anoiteceu. (Estudante C, fem)

No entanto, ocorreram cinco dados de ausência dessa marca, como mostram os exemplos a seguir:

(04) [...] os jovens aventureiros **gritava** demais [...] (Estudante D, fem)

(05) [...] nesse momento o espírito sumiu e **gritou** os jovens aventureiros com medo [...] (Estudante E, masc)

Segundo Chierici (2008), as marcas de concordância são mais comumente aplicadas nos verbos inergativos porque o sujeito desses verbos possui traço semântico de agente e, na maioria das construções oracionais, aparecem na posição prototípica, pré-verbal, conforme

mostra o exemplo (03). Contudo, nas sentenças (04) e (05), observamos que a regra padrão da concordância não foi empregada. Conforme afirmam Scherre, Naro e Cardoso (2007), os verbos menos salientes tendem a não realizar a concordância de acordo com a prescrição gramatical, como mostra o exemplo (04) em que, ao contrapor o singular (gritava) e o plural (gritavam), não há uma diferença fônica significativa, de modo que a marca de concordância foi negligenciada. Com relação ao exemplo (05), a ordem VS pode explicar a ausência da concordância, confirmando o que apontam as pesquisas sobre ser esse o contexto estrutural que mais favorece tal fenômeno (cf. Santos, 2011).

Já entre os 116 verbos do tipo inacusativo, a situação foi inversa: 65% não manifestaram a marca de concordância, conforme sugere a prescrição gramatical contra 35% de ocorrências com a presença dessa marca:

(06) [...] **faltava** algumas pistas para a resolução desse caso. (Estudante F, masc.)

(07) [...] pois estava ficando tarde e não **chegavam** notícias sobre eles. (Estudante G, fem.)

Esses resultados ratificam que entre os verbos inacusativos é alta a ausência da marca de concordância, uma vez que esses verbos, majoritariamente, manifestam sujeitos pospostos, posição que propicia esse fenômeno, conforme já mencionado. Logo, ao fazer uso dessa categoria de verbos intransitivos, o falante precisa potencializar sua atenção ao termo sintático sujeito, caso queira se inscrever nas práticas de uso da língua da sociedade letrada em contextos monitorados.

Por conseguinte, os resultados obtidos na atividade diagnóstica reforçaram a relevância desta pesquisa, pois comprovaram a necessidade de trabalhar esse fenômeno de variação em sala de aula, a fim de possibilitar ao corpo discente o conhecimento de usos linguísticos prescritos pela gramática tradicional e recorrentes em instâncias sociais letradas, ampliando, portanto, o repertório linguístico dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Em virtude disso, fez-se necessária, ainda nesta etapa da pesquisa, a apresentação de textos que contivessem verbos inergativos e inacusativos (atividade 3), para que assim os discentes comesçassem a se familiarizar e a apreender – a partir da leitura atenta e da análise – não somente o comportamento de cada uma dessas categorias dos verbos intransitivos, mas também tomassem consciência do fenômeno da variação na concordância. Assim, na aula seguinte, dando continuidade à primeira etapa da mediação, os alunos tiveram acesso a três textos que apresentavam verbos inergativos e inacusativos. A leitura dos textos, inicialmente, foi feita de maneira silenciosa. Posteriormente, para aferir a compreensão textual, a professora-

pesquisadora fez perguntas não apenas interpretativas, mas sobretudo, direcionadas à identificação dos verbos intransitivos e seus respectivos sujeitos. Conforme os alunos iam interagindo, a docente ia colocando no quadro as orações e questionando sobre a realização ou não da concordância, a fim de introduzir o tema desta pesquisa-ação.

No texto I, os alunos, prontamente, reconheceram o sujeito e notaram a ocorrência da concordância de acordo com a norma-padrão no período “Os dois homens **caminhavam** pela calçada”. Como o sujeito apareceu em sua costumeira posição, a turma não teve dificuldade.

No texto II, houve também a identificação do sujeito e a percepção das marcas de concordância na oração “**surgiram** correndo três jovens estudantes”. Alguns alunos, instintivamente, já verbalizaram a sentença “três jovens estudantes surgiram correndo”, alterando para a ordem SV, a fim de, numa tentativa de prova real, terem certeza do sujeito. No período “**Restavam** poucas esperanças de salvá-la.”, como o sujeito é mais extenso, houve divergência de resposta no tocante à identificação desse elemento sintático: uns disseram “poucas esperanças”; outros, “poucas esperanças de salvá-la”, no entanto, todos perceberam instantaneamente a presença da concordância. Quanto à estrutura oracional, disseram que, com o verbo “restar”, preferem o sujeito na posição posposta, confirmando, assim, o estudo linguístico de Chierici (2008), que afirma a recorrência de sujeitos pospostos com verbos inacusativos, uma vez que os sujeitos gramaticais desses verbos são gerados na posição de argumento interno.

Os discentes já conheciam os textos I e II, pois foram retirados do livro adotado pela escola no projeto de leitura. A docente, a partir disso, aproveitou para chamar a atenção deles quanto à observância da norma gramatical na narrativa de cunho escrito. Assim, foi possível reforçar, mais uma vez, a importância de se apropriar da variedade culta da língua exigida em determinadas instâncias sociais.

Antes de apresentar o texto III, a professora conversou um pouco sobre quem foi Carolina Maria de Jesus e relembrou as características do gênero textual diário. Inclusive foi oportuno tratar da situação comunicativa que envolve esse gênero textual, já que, embora o texto esteja na modalidade escrita, não há uma preocupação quanto à inserção na norma de prestígio da sociedade letrada, demonstrando, portanto, tratar-se de uma narrativa com marcas de oralidade, aproximando-se dos usos espontâneos da língua. Somado a isso, foi relevante citar que a autora do texto teve pouquíssimo acesso à escolarização, fator esse que, consoante Santos (2011), contribui para a menor frequência na aplicação de marcas da concordância canônica. Feitos os comentários introdutórios, a professora expôs no quadro os períodos a serem analisados: “**Dança** só os nortistas porque os paulistas aborreceram de ouvir e dançar” e

“Quando **faltava** 10 para as nove iniciaram a corrida”.

Os estudantes, em sua maioria, associaram o vocábulo “dança” à classe dos substantivos em vez da do verbo e, inicialmente, não identificaram o sujeito da primeira oração do primeiro período, porém, a partir de vários esclarecimentos e da releitura, localizaram o sujeito do verbo inergativo “dançar”. Eles estranharam bastante a estrutura e isso ficou nítido com as caras de espanto que fizeram. Esse estranhamento pode ser explicado pelo fato de ser muito incomum a ordem VS com verbos inergativos, sendo tal ocorrência muitas vezes tida como agramatical, considerando a variedade vernácula dos alunos. Alguns discentes não perceberam a ausência das marcas de concordância, entretanto, outros, posteriormente, verbalizaram a oração mudando a ordem do sujeito e, ao fazerem isso, efetuaram a concordância “só os nortistas **dançam**”. Os discentes, em uníssono, confirmaram que, com o verbo “dançar”, a posição do sujeito utilizada cotidianamente por eles é a anteposta.

Na primeira oração do segundo período, os alunos identificaram, após releitura e vários esclarecimentos também, o sujeito do verbo inacusativo “faltar” e alguns perceberam, tempos depois, a ausência da marca de concordância. Eles tentaram reproduzir a estrutura oracional invertendo a ordem e, mesmo assim, ainda tiveram dificuldade, pois estavam achando estranho. Depreende-se disso que o sujeito em estruturas de indicação de horas ocasionou desconforto nos discentes, dificultando, assim, a percepção. Quando foram perguntados sobre qual estrutura era mais usual (sujeito antes ou depois do verbo), responderam que, nessa situação, quer dizer, com o verbo “faltar”, a preferência é pelo sujeito posposto. Isso é justificado, segundo Chierici (2008), pelo fato de os sujeitos dos verbos inacusativos serem gerados na posição pós-verbal.

Após essa atividade, que foi muito proveitosa e contou com a participação massiva dos alunos, seguiu-se a segunda etapa da mediação pedagógica. Essa etapa teve importante papel na apreensão, por parte desses discentes, das semelhanças e das diferenças entre os dois tipos de verbo intransitivo, de modo que, por meio das atividades epilinguísticas, levamos os estudantes à reflexão e à sistematização linguística.

## 5.2 Trabalho sistemático com a concordância dos verbos intransitivos a partir de atividades epilinguísticas

Abrindo a segunda etapa da mediação, a professora fez uso da televisão *smart* presente na sala de aula para reproduzir os *slides* que foram desenvolvidos (atividade 1), de modo a despertar o interesse e a estimular a participação dos discentes. Esses *slides* apresentaram as diferenças entre as categorias de verbos intransitivos (inergativos e inacusativos). Tal

explicação possibilitou aos alunos um olhar diferenciado para os verbos intransitivos, uma vez que a gramática tradicional e os livros didáticos não tratam das subclasses desses verbos. Como representado no planejamento da mediação, não foram passadas as nomenclaturas (inergativos e inacusativos), mas sim as características de cada uma dessas subclasses, a fim de que a turma percebesse que os chamados verbos intransitivos apresentam comportamento diverso, o que impacta a concordância.

Os alunos interagiram, não somente para responder às perguntas que a professora fazia, mas também para questionar e tirar dúvidas sobre o conteúdo tratado nos *slides*. Eles puderam relembrar a definição e a aplicabilidade dos verbos intransitivos, assim como puderam observar a noção semântica que o sujeito pode abarcar: agente ou paciente.

Quanto à estrutura oracional, os discentes também puderam relembrar a possibilidade da ordem direta e da ordem inversa. O que chamou atenção deles foi a variação da concordância, já que em várias situações, sobretudo com o sujeito posposto, a ausência da marca canônica passa despercebida. Quanto às sentenças apresentadas com inserção de material interveniente entre o sujeito e o verbo, houve espanto, porque eles disseram, mais de uma vez, que esquecem que o sujeito já passou e que está longe, de modo que acabam deixando o verbo no singular por sentirem mais “conforto” na pronúncia. Ao chamar a atenção dos alunos para esses casos, buscamos fazer com que eles ficassem atentos à posição do sujeito e realizassem a concordância com esse termo sintático, obedecendo, portanto, à norma gramatical em situações de uso da língua em que há maior grau de formalidade.

Em suma, para a turma, a primeira atividade da etapa 2 foi bastante agregadora. Os discentes, apesar de suas falas efusivas, prestaram atenção, perguntaram, tiraram dúvidas, gostaram das imagens utilizadas, divertiram-se com os *emojis* e, principalmente, puderam ser estimulados à compreensão de que os verbos intransitivos possuem comportamentos distintos, distribuindo-se em duas categorias: uns, como *correr* e *nadar*, que selecionam sujeitos com papel semântico de agente e costumam vir na posição anteposta; outros, como *chegar* e *surgir*, que selecionam sujeitos com papel semântico de paciente e costumam vir tanto na posição anteposta quanto na posposta. Dessa maneira, foi reforçado que, independentemente da posição em que o sujeito estiver (antes ou depois do verbo) ou se houver elementos entre esse sujeito e o verbo, devem-se empregar as marcas de concordância quando se tratar de evento de comunicação em situações de maior formalidade, segundo as práticas de uso da língua em instâncias sociais letradas.

Em seguida, buscando a construção do conhecimento a partir do cotidiano, bem como a



reflexão e o combate ao preconceito linguístico, os alunos foram estimulados a ler (atividade 2) e analisar, por meio de atividades epilinguísticas (atividade 3), cinco textos dispostos no contínuo oralidade-letramento, ou seja, do [+ oral] ao [+ escrito], segundo a proposta de Bortoni-Ricardo (2004). Assim, os discentes puderam observar a variação entre o uso espontâneo da língua e o uso em eventos de comunicação monitorados quanto à marcação da concordância nos verbos intransitivos segundo a norma gramatical.

Os textos que se situavam no campo da fala (comentário em rede social – texto I, transcrição de relato de experiência – texto II, letra de música – texto III), produzidos em situações comunicativas menos monitoradas, tinham menor presença das marcas de concordância. Já os textos que se situavam no campo da escrita (anúncio publicitário via SMS – texto IV e chamada do jornal *O Globo* – texto V), produzidos com maior monitoração em vista de instâncias sociais mais letradas, manifestaram as marcas de concordância.

Quanto ao texto I, por se tratar de um comentário do *instagram*, rede social visitada constantemente pelos estudantes, a identificação da origem do texto foi instantânea. Rapidamente os alunos reconheceram que o uso da língua, nessa situação, é espontâneo. Eles disseram que esse contexto comunicativo era mais descontraído e menos monitorado devido aos sinais facilmente perceptíveis por eles: palavras abreviadas como “hj”, “pq” e “ves” e, também, como disse um aluno, a falta de concordância. Em relação à ausência de marca de concordância canônica no verbo em “Acabou as olimpíadas 2024” – diferentemente de “pessoas nascem”, que trazia o sujeito na posição costumeira – o termo “*as olimpíadas de 2024* não é facilmente percebido como sujeito”, disseram eles, confirmando que a posposição desfavorece a concordância. Ainda nesse mesmo raciocínio, a maioria dos alunos verbalizou que a ausência de concordância é mais visível e até “vira zoação” na primeira sentença (“pessoas **morre**”), já que nessa estrutura é perceptível quem é o sujeito e daí se torna clara a necessidade de inserção da concordância. Esse comentário dos alunos levanta questões sobre a avaliação linguística, que diz respeito ao nível de consciência dos falantes sobre os fenômenos de variação e mudança linguística. De fato, a observação feita pelos discentes aponta que a ausência de concordância verbal na ordem SV constitui o que Labov (2008) categoriza como estereótipo, ou seja, um traço linguístico socialmente marcado. Por sua vez, a ordem VS seria, segundo o mesmo autor, um marcador, isto é, um traço linguístico não estratificado, porém sujeito a fatores de ordem estilística, como em situações monitoradas.

Quanto ao texto II, seguindo a mesma lógica do texto anterior, as marcas linguísticas da oralidade foram também facilmente identificadas: “opa”, “tipo assim”, “risos”, “né”. Esses

foram os sinais de que se trata de um texto oral informal mais pontuados pelos alunos. Nas sentenças destacadas com o verbo “chegou”, alguns disseram ser a repetição do verbo “o algo em comum”, daí a professora pediu que eles localizassem os sujeitos em cada uma dessas situações e depois verificassem se a concordância estava ocorrendo. Posteriormente, responderam que era a falta de concordância entre o verbo e o sujeito. Disseram também que o verbo, começando a sentença, faz com que eles se confundam quanto ao sujeito que aparece depois. Alguns alunos ainda foram categóricos ao dizerem que esse texto representava uma situação informal. E no exercício que trazia o período “umas duas encomendas que eu comprei mais recentemente **chegou** junto com essas daqui” em que é pedido o sujeito, eles identificaram e ainda disseram que o sujeito estava muito longe do verbo, por isso que a concordância não foi realizada.

Quanto ao texto III, os discentes gostaram porque conheciam a música *Meu talismã*, interpretada pela cantora Iza. No entanto, tiveram dificuldade para reescrever o verso “só **sobrou** nós dois” seguindo a norma gramatical no que tange à concordância. Surgiram “só **sobram** nós dois”, “**sobraram** só nós dois”, “só **sobrou** a gente”, “só nós dois **sobrou**”. Além do fato de se tratar de verbo inacusativo com sujeito posposto, o que já representa um embaraço à concordância canônica, essas respostas indicam como o PB reduziu o paradigma verbal das tradicionais seis pessoas (*sobro, sobras, sobra, sobramos, sobrais, sobram*) para três pessoas (*sobro, sobra, sobram*), de modo que a flexão *sobramos* não foi lembrada pelos alunos, chegando a ser substituída pela combinação da forma verbal de terceira pessoa com a forma *a gente*.

Dessa maneira, a professora pediu para que eles prestassem atenção ao sujeito e efetuassem a concordância. Então, depois de esclarecimentos e de uma pausa, disseram “só **nós** dois **sobramos**”. Reparemos que, intuitivamente, eles puseram o sujeito na posição anteposta, isto é, na posição canônica para que, assim, soasse mais confortável a sentença. Por outro lado, a maioria dos alunos, respondendo à questão seguinte, afirmou que ia ficar muito estranha a música se o verbo estivesse no plural, ou seja, se estivesse obedecendo à prescrição gramatical.

Quanto ao texto IV, os estudantes reconheceram que era um anúncio com o objetivo de fazer com que as pessoas que recebessem a mensagem aderissem aos produtos ofertados. No tocante ao texto seguir a norma gramatical em relação à concordância, os alunos não estavam verbalizando o esperado para a resposta, de modo que a professora insistiu, pedindo que eles pensassem nos receptores da mensagem e, depois de esclarecimentos, eles responderam que pode haver clientes mais escolarizados e que, portanto, a empresa precisa estar preparada para

atender à expectativa linguística desses clientes que dominam a variedade de prestígio.

Quanto ao texto V, a professora teceu comentários sobre as características e o público-alvo do jornal O Globo, visto que os alunos não o conheciam. Tais informações os ajudaram na elaboração das respostas. Eles afirmaram, inclusive, que não havia diferença de sentido entre “Crescem no país os contratos de namoro.” e “Os contratos de namoro crescem no país.”, de modo que disseram que foi uma opção do jornal inserir o sujeito na posição pós-verbal.

Os alunos, com esses exercícios, além de localizarem o sujeito e identificarem sua posição, averiguaram a presença ou não de material interveniente. Somado a isso, perceberam em que porção do contínuo oralidade-letramento cada texto se localizava e se nessa porção havia maior ou menor monitoração. Essas observações foram fundamentais para que os estudantes refletissem sobre a presença ou não de marcas de concordância e entendessem que existe a variação como algo natural na língua, o que ajudou a combater o preconceito linguístico, manifestado muitas vezes no que eles chamam de “zoação” contra as pessoas que não empregam as estruturas prescritas pela gramática tradicional. Além disso, houve, sobretudo, a percepção de que a língua se adequa ao contexto e que, para um letramento efetivo, eles precisam apreender, com propriedade, as estruturas linguísticas prestigiosas para situações em que elas forem exigidas.

Por conseguinte, a partir das respostas que foram dadas pelos alunos, percebe-se que as atividades epilinguísticas contribuíram de maneira expressiva com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, por meio do uso real da língua nos variados gêneros textuais pertencentes ao contínuo oralidade-letramento, foi possível aprender a aprender a língua e suas variações.

### **5.3 Reescritura das produções textuais**

Nesta última etapa, a professora-pesquisadora devolveu aos alunos as produções textuais desenvolvidas por eles mesmos na etapa da diagnose. A partir daí, eles teriam de reanalisar o que escreveram, observando, portanto, a relação de concordância entre os verbos monoargumentais (os encontrados no caça-verbos) e seus respectivos sujeitos gramaticais. Partindo do aprendizado construído, reescreveriam seus textos de acordo com a variedade culta escrita da língua, isto é, aquela solicitada em contextos sociais letrados e monitorados.

Ao pegarem as produções textuais, os discentes, em sua maioria, estavam mais confiantes de que exerceriam a atividade de modo satisfatório. Alguns, ao lerem o que escreveram, já riram e identificaram a “desobediência” à norma gramatical quanto à marcação

da concordância entre os termos oracionais verbo monoargumental e seu sujeito gramatical. Em seguida, fizeram o que foi proposto. Posteriormente, a professora-pesquisadora recolheu as redações e levou-as para averiguar a efetividade da mediação pedagógica.

Foram analisadas 21 reescrituras nesta terceira etapa e, dessas redações, foram obtidos 160 dados, isto é, seis a menos que na etapa diagnóstica. Isso aconteceu porque quatro discentes, ao reescreverem, esqueceram-se de colocar um ou dois verbos inacusativos e inseriram o sujeito no singular, inviabilizando, assim, a inclusão da sentença entre os dados.

A tabela a seguir exibe a distribuição das ocorrências manifestadas pelos discentes na atividade de reescritura:

**Tabela 3** - Distribuição geral dos dados na atividade de reescritura

Variantes	Ocorrências	Percentual
Presença da marca	147/160	92%
Ausência da marca	13/160	8%

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Como consta na tabela acima, houve um exponencial aumento na inserção das marcas de concordância, com apenas 8% de ocorrência da variante não padrão. Isso demonstra que a mediação pedagógica contribuiu para a elevação da frequência da concordância canônica nos textos dos alunos, segundo as práticas de escrita da sociedade letrada. Seguem exemplos encontrados quanto às variantes de concordância verbal:

a) Ausência da marca

- (08) [...] e toda hora **surgia** vultos e isso deixava o pessoal com muito medo (Estudante A, fem.)

b) Presença da marca

- (09) [...] e **gritaram** de alegria os jovens aventureiros” (Estudante H, masc.)

Ambos os exemplos supracitados estão na ordem inversa (VS), fator esse que favoreceu a ausência da marca de concordância no verbo inacusativo *surgir*. Contudo, em (09), mesmo com o sujeito posposto e com um material interveniente (de alegria), ocorreu a inclusão da

marca de concordância no verbo inergativo *gritar*, já que o sujeito gramatical possui traço semântico [+ agente].

Tal como na atividade diagnóstica, investigamos na produção final as duas categorias de verbos intransitivos quanto à frequência das marcas de concordância, conforme mostra a próxima tabela:

**Tabela 4** - Distribuição dos dados na atividade de reescritura segundo o tipo de verbo intransitivo

Tipo de Verbo Intransitivo	Presença da marca		Ausência da marca	
Inergativo	49	98%	1	2%
Inacusativo	98	89%	12	11%

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Conforme indica a tabela, entre os verbos inergativos, a variante padrão é semicategórica, sendo esta favorecida pela posição canônica do sujeito, a ordem SV:

- (10) [...] então os amigos **corriam**. (Estudante I, masc.)  
 (11) [...] os jovens aventureiros **gritavam** demais ...” (Estudante D, fem.)

Com relação ao único dado de verbo inergativo que não apresentou a marca de concordância, vê-se que ocorreu com sujeito posposto:

- (12) [...] eles ouvirão um barulho **gritou** os jovens aventureiros...” (Estudante J, masc.)

É importante mencionar que a posição do sujeito se mostra realmente como um condicionador da concordância verbal, já que a posposição do sujeito costuma favorecer a variante não padrão, ratificando estudos pregressos sobre o fenômeno (cf. Santos, 2011).

Com relação aos verbos inacusativos, houve um significativo aumento do índice da variante padrão, passando de 35% na atividade diagnóstica para 89% na produção final de reescritura, conforme ilustram os exemplos:

- (13) [...] **apareciam** figuras misteriosas e objetos caindo e eles acharam algumas pistas como: pratos sujos e sangue no chão...” (Estudante K, masc.)  
 (14) [...] **restavam** poucas horas para o anoitecer...” (Estudante L, masc.)

Tal como o único caso de não concordância dos verbos inergativos, a ausência da marca de concordância canônica entre os inacusativos só apareceu com sujeito posposto:

(15) [...] eles lembraram que **faltava** algumas pistas...” (Estudante M, fem.)

Não obstante dados como (15), a maioria das ocorrências de verbo inacusativo da produção final manifestou a variante padrão, e na ordem VS, tal como exemplificado em (13) e em (14). Em outras palavras, comparando a tabela 2 com a 4, notamos que o percentual referente à ausência da marca reduziu substancialmente: de 65% na atividade diagnóstica para 11% na atividade final entre os verbos inacusativos. A título de comparação, seguem duas produções de alunos na atividade diagnóstica e na reescritura:

a) Atividade diagnóstica do Estudante E

#### *A vila*

*Na vila de Aurora, começava mais um dia, em um campo **brincavam** quatro amigos, depois de um tempo jogando, começou a chover e todos foram pra casa. Mais tarde no grupo de whatsapp, eles marcaram de viajar a uma casa misteriosa. No outro dia todos chegaram nessa casa, assim que eles chegaram **apareceu** algumas figuras misteriosas, e **aconteceu** coisas estranha na casa, todos cansado da viagem foram dormi.*

*No quarto, **surgiu** vultos em todos os cantos, na televisão, **chegou** notícias na televisão sobre essa casa, e lá, falava que tinha pessoas lá, e como já foram pessoas lá, eles indicaram como fugir de lá, depois de falar tudo eles perceberam que **faltou** algumas pistas, e ... apareceu o espírito maligno na frente deles, e falou para eles que **restou** poucas horas pra eles fugirem, nesse momento o espírito sumiu e **gritou** os jovens aventureiros com medo, nisso **corriam** os amigos 2 conseguiram sair e 2 ficaram lá dentro, os que saíram conseguiram fugir mas os outros nunca mais se falaram dele.*

Considerando os verbos intransitivos associados às respectivas expressões dadas no comando da atividade diagnóstica, percebemos que no texto do estudante E houve inserção das

marcas de concordância somente em dois verbos inergativos (“em um campo *brincavam* quatro amigos” e “nisso *corriam* os amigos”). Nos demais verbos intransitivos, as marcas de concordância não foram empregadas: uma ocorrência com verbo inergativo (“*gritou* os jovens aventureiros”) e seis com verbos inacusativos (“*apareceu* algumas figuras misteriosas”, “*aconteceu* coisas estranha na casa”, “*surgiu* vultos em todos os cantos”, “*chegou* notícias na televisão”, “*faltou* algumas pistas” e “*restou* algumas horas”). Reparemos que o sujeito do verbo inergativo *gritar* foi colocado, pelo estudante, na posição posposta, o que provavelmente teve influência na ausência da marca de concordância. Com relação aos sujeitos dos verbos inacusativos, todos foram inseridos na posição pós-verbal, dado que, conforme Chierici (2008), são gerados na posição de argumento interno, resultando assim na ordem (VS). É relevante comentar também que o estudante, no primeiro parágrafo, fez mais um uso do verbo *chegar*, entretanto com um sujeito na posição pré-verbal (todos) e, como visto, houve o emprego da marca de concordância, tal ocorrência confirma mais uma vez a influência da posição do sujeito para a presença da marca de concordância. Agora vejamos como esse estudante reescreveu seu texto:

b) Atividade de reescritura do Estudante E

*A vila*

*Na vila de Aurora, começava mais um dia, em um campo **brincavam** quatro amigos depois de um tempo jogando, começou a chover e todos foram para casa. Mais tarde no grupo de whatsapp, eles marcariam de viajar a uma casa misteriosa. No outro dia todos chegaram nessa casa, assim que eles chegaram **apareceram** algumas figuras misteriosas, e **aconteceram** coisas estranhas na casa, todos cansados da viagem foram dormir.*

*No quarto, **surgiram** vultos em todos os cantos, na televisão, chegou a notícia sobre essa casa e lá, falava que tinha pessoas lá, e como já foram lá, eles indicaram como fugir de lá, depois de falar tudo eles perceberam que **faltou** algumas pistas, e ... apareceu o espírito maligno na frente deles, e falou para eles que **restam** poucas horas pra eles fugirem, nesse momento o espírito sumiu e os jovens aventureiros **gritaram** com medo, nisso **correram** os amigos 2 conseguiram sair e 2 ficaram lá dentro, os que saíram conseguiram fugir mas os outros nunca mais se falaram nele.*

Na atividade de reescritura, percebe-se que o trabalho com as atividades epilinguísticas na mediação pedagógica rendeu frutos, visto que houve aumento na presença da marca, representando, assim, uma aproximação com a escrita letrada no que tange à concordância com verbo intransitivo. O verbo inergativo *gritar* apareceu no plural para concordar com o sujeito “jovens aventureiros” e, desta vez, o sujeito veio anteposto, isto é, o estudante alterou a posição e, dessa maneira, ficou clara para ele a necessidade da inserção da marca. Os verbos inacusativos, com exceção de *faltar*, vieram com a presença das marcas de concordância, ratificando que foi intensificada a atenção ao sujeito e, consequentemente, contribuindo com a aplicação da regra padrão.

Vejam agora as redações de outro aluno:

a) Atividade diagnóstica do Estudante H

Na vila Aurora, começava mais um dia onde **brincavam** quatro amigos, um dia depois de chegar em casa após brincar, **chegou** as notícias de que **aconteceu** coisas estranhas na floresta perto da vila, que **apareceram** figuras estranhas.

No dia seguinte os quatro amigos se reuniram e foram lá descobrir o que tinha de misterioso, eles chegaram cheios de medo mas foram entrando, até que **surgiu** vultos e eles ficaram assustados, eles fugiram mas um deles tropeçou e caiu em um lugar muito escuro e estranho e começou a pedir ajuda, e seus amigos viram que ele caiu e foram ajudá-lo, mas ele viu que lá dentro tinha uma espécie de mapa e ele pegou, e saiu do lugar onde estava, e mostrou para os seus amigos, então resolveram seguir o mapa.

No meio do caminho se depararam com um urso, os amigos **correram** e conseguiram despistar o urso, então continuaram a seguir o mapa, e viram que faltou uma parte no mapa, **faltavam** mais pistas, mas tentaram colocar contra a luz do sol e funcionou, e conseguiram chegar no objetivo e tinha um baú com ouro e prata e **gritaram** de alegria os jovens aventureiros e **restava** poucas horas para anoitecer e voltaram para casa.

Como podemos observar, na atividade diagnóstica do aluno H, houve a colocação das marcas de concordância nos três verbos inergativos indicados no comando da questão (“*brincavam* quatro amigos”, “os amigos *correram*” e “*gritaram* de alegria os jovens



aventureiros”). Notemos que, mesmo nos casos em que os sujeitos estão na posição pós-verbal, que são as ocorrências com os verbos inergativos *brincar* e *gritar*, o estudante atendeu ao prescrito pela norma gramatical quanto à concordância. Já entre os verbos inacusativos, a frequência da aplicação da marca não foi a mesma: houve duas ocorrências da variante padrão e quatro da variante não padrão. Com os verbos *aparecer* (“*apareceram* figuras estranhas”) e *faltar* (“*faltavam* mais pistas”) as marcas foram inseridas. A ausência da concordância se deu com os verbos *chegar* (“*chegou* as notícias”), *acontecer* (“*aconteceu* coisas estranhas na floresta perto da vila”), *surgir* (“até que *surgiu* vultos) e *restar* (“*restava* poucas horas para anoitecer”). Na maior parte das ocorrências, os verbos inacusativos apareceram com sujeitos de traço [– agentivo], o que justifica a ausência das marcas de concordância. Abaixo, vejamos como esse segundo estudante reescreveu seu texto:

b) Atividade de reescritura do Estudante H

Na vila Aurora, começava mais um dia onde **brincavam** quatro amigos, um dia depois de chegar em casa após brincar, **chegaram** as notícias de que **aconteceram** coisas estranhas na floresta perto da vila, que **apareceram** figuras estranhas.

No dia seguinte, os quatro amigos se reuniram e foram lá descobrir o que tinha de misterioso, eles chegaram cheios de medo mas foram entrando, até que **surgiram** vultos e eles ficaram assustados, eles fugiram mas um deles tropeçou e caiu em um lugar muito escuro e estranho e começou a pedir ajuda, e seus amigos viram que ele caiu e foram ajudá-lo, mas ele viu que lá dentro tinha uma espécie de mapa e ele pegou, e saiu do lugar onde estava, e mostrou para os seus amigos, então resolveram seguir o mapa.

No meio do caminho se depararam com um urso, os amigos **correram** e conseguiram despistá-lo, então continuaram a seguir o mapa, e viram que faltava uma parte no mapa, **faltavam** mais pistas, mas tentaram colocar contra a luz do sol e funcionou, e conseguiram chegar no objetivo e tinha um baú com ouro e prata e **gritaram** de alegria os jovens aventureiros e **restavam** poucas horas para anoitecer e voltaram para casa.

Observando a atividade de reescritura do discente H, mais uma vez, fica evidenciada a importância da abordagem de atividades bem conduzidas no ensino de gramática. De fato, a

partir da conscientização ao longo das aulas, o aluno direcionou maior a atenção à posição em que o sujeito está para que assim pudesse ocorrer a concordância segundo a prescrição gramatical. Quatro verbos inacusativos (*chegar, acontecer, surgir e restar*) não estavam com a marca de concordância na diagnose (etapa 1), porém na reescritura (etapa 3) essa realidade mudou, houve obediência à regra padrão da concordância, o que demonstra aproximação com as práticas de escrita da sociedade letrada.

Dessa maneira, os resultados aqui obtidos corroboram a significância desta pesquisa, uma vez que demonstram como um ensino de gramática por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (cf. Franchi, 2006) pode ser enriquecedor e trazer inúmeros frutos no que diz respeito ao letramento linguístico dos alunos, de modo a aproximá-los da variedade prestigiada pelos indivíduos letrados da sociedade em situações mais monitoradas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu a partir da ânsia que move o professor de língua materna em proporcionar um ensino de gramática significativo para o estudante. Percebida a frequente ausência das marcas de concordância na relação entre verbo intransitivo e sujeito posposto em produções textuais de alunos do ensino fundamental em contraposição ao que é observado em textos escritos presentes em instâncias sociais letradas, buscamos estratégias que promovessem a ampliação do repertório linguístico desses estudantes, a fim de gerar aproximação das práticas de escrita dos indivíduos letrados em situações monitoradas.

Foi imprescindível considerar que o aluno não é um mero receptor, muito menos o professor um mero propagador de informações. O discente, devido à faculdade da linguagem, traz consigo uma gramática internalizada que foi estimulada por suas relações comunicativas em seus ambientes socioculturais. Dessa maneira, o professor, com seu conhecimento acadêmico, deve buscar mediação entre o saber linguístico desse estudante e a gramática normativa, conteúdo a ser ministrado.

Assim, acreditamos que o objetivo desta pesquisa desenvolvida no ProfLetras, a elaboração de uma mediação didática sobre a concordância com os verbos intransitivos segundo a proposta de Franchi (2006), foi plenamente atingido. Com efeito, os alunos foram levados em um percurso de produção textual envolvendo a concordância dos verbos intransitivos (atividades linguísticas), passando pela observação e experimentação dos contextos estruturais que influenciam essa variação (atividades epilinguísticas), até a formulação de descrições sobre o fenômeno, representadas pelos comentários que eles fizeram quanto à ordem dos termos da oração (atividade metalinguística).

A mediação pedagógica aplicada contemplou, ainda, o primeiro eixo proposto por Vieira (2017), *gramática e atividade reflexiva*, haja vista o percurso das atividades desenvolvidas. Em certa medida, também tocou nos outros dois eixos: *gramática e produção de sentidos*; *gramática, variação e normas*. O segundo eixo por conta das atividades de reflexão sobre o papel de cada variante em seus contextos de uso; o terceiro eixo pelos contrastes feitos entre os textos dispostos nos contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

Em nossa mediação pedagógica, foram desenvolvidas atividades que levaram os estudantes a aprender a aprender a língua. Na etapa 1 (diagnose), eles perceberam a ocorrência do fenômeno de variação da concordância verbal entre verbo intransitivo e sujeito posposto. A

etapa 2 (mediação pedagógica) foi o momento em que os alunos foram estimulados a usar os recursos expressivos da língua para a construção do conhecimento. Na etapa 3 (reescritura), conferimos o desempenho final dos alunos.

Por meio da análise dos dados obtidos nas atividades de produção textual diagnóstica e de reescritura, verificamos que as hipóteses formuladas para esta pesquisa foram comprovadas. Na atividade diagnóstica, constatamos que apenas 35% dos dados de verbos inacusativos exibiram as marcas da concordância padrão, ou seja, não houve grande presença da variante padrão prescrita pela GT nessa subclasse de verbos intransitivos, de modo que os textos dos alunos refletiram a modalidade oral espontânea do PB, o que confirmou nossa primeira hipótese. Já na reescritura, houve elevação na frequência da variante padrão, que passou a representar 89% dos dados. Esse resultado ratificou nossa segunda hipótese, segundo a qual o trabalho sistemático com as variantes de concordância verbal no contínuo oralidade-letramento associado ao de monitoração estilística levaria os alunos a manifestar a variante padrão na produção final de reescritura, aproximando-os das práticas da sociedade letrada.

Ao comparar essas duas etapas da mediação pedagógica, notamos que houve um considerável avanço no que diz respeito à aprendizagem da estrutura prestigiosa, reafirmando, assim, o valioso trabalho desenvolvido. Esse resultado, portanto, aponta para a relevância desta pesquisa, mostrando que é possível atingir os nossos alunos e proporcionar a eles, apesar da realidade de desinteresse e falatório excessivo, um ensino significativo, um ensino de gramática que permita a apropriação de elementos linguísticos comuns à comunidade letrada. Podemos dizer que esta pesquisa contribuiu para o enriquecimento do repertório linguístico dos alunos quanto às variantes de concordância verbal, como consequência das reflexões proporcionadas pelas atividades epilinguísticas realizadas na segunda etapa, o que certamente representou um ganho extremamente positivo.

É oportuno destacar também a contribuição dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004) na elaboração de nossa mediação pedagógica, uma vez que incluir gêneros textuais dispostos no contínuo oralidade-letramento e sujeitos a monitoração da situação comunicativa constituiu uma importante ferramenta didática para a percepção do fenômeno da variação, favorecendo, consequentemente, a repreensão do preconceito linguístico, haja vista as reflexões feitas com os alunos sobre o uso da língua.

Por fim, é essencial dizer que o ProfLetras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) foi importantíssimo por possibilitar a realização desta pesquisa e por proporcionar a esta professora-pesquisadora caminhos para uma prática docente no ensino de língua materna,

trazendo como alternativas a fuga do ordinário e a busca pelo artifício tão caro em nossa sociedade: o ato de pensar. Esperamos, portanto, que este trabalho possa colaborar com outros colegas professores na promoção de um ensino de gramática reflexivo, isto é, que não se restrinja a reproduzir as prescrições dos instrumentos normativos, mas que ofereça oportunidade de trabalhar com a variação linguística segundo as orientações da BNCC, com o reconhecimento das diferentes variedades e seus contextos sociais de uso, de forma a ampliar a competência comunicativa dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ANGRA DOS REIS. *Documento orientador curricular da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis*. Secretaria de Educação, Juventude e Inovação, 2022.
- AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. rev., ampl. e atual. conforme o Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CHIERICI, Paloma. Distinção morfossintática entre verbos inergativos e inacusativos. *Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras*. v. 1. Belo Horizonte, UFMG, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revele/article/view/11233>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Lexikon, 2008 [1985].
- DUARTE, Maria Eugênia. Termos da Oração. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 185-203.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”? / Carlos Franchi; [com] Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREIRE, Gilson Costa. Fenômenos variáveis da morfossintaxe brasileira e ensino de gramática. In: COSTA, Wagner Alexandre dos Santos et al. *Língua, Discurso e Ensino*. Rio de Janeiro: Autobiografia, 2022, p.157-183.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019, p. 9-14.

NETO, Julio Manoel da Silva; SANTOS, Shélida da Silva dos. *A posição VS/SV no português brasileiro: tradição, pesquisa e ensino*. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 19, volume 2, p. 229-253, jul – dez. 2017.

NUNES, Jairo. Ainda o famigerado se. *D.E.L.T.A.*, vol. 11, n. 2, 1995. p. 201-239.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011 [1972].

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SANTOS, Renata Livia de Araújo. *Concordância Verbal e suas variáveis*. Revista Interdisciplinas. Ano VI, V.14, jul-dez de 2011 – ISSN 1980-8879/p. 101-110.

SCHERRE, Maria Marta Pereira, NARO, Anthony Julius; CARDOSO, Caroline Rodrigues. *O papel do tipo de verbo na concordância verbal no português brasileiro*. *D.E.L.T.A.*, vol. 23:esp., São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v23nspe/v23nspea12.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. *Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec., 2014

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

WEINREICH, Uriel.; LABOV, William.; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. M. Bagno. Revisão técnica: C. A. Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

WIEDEMER, Marcos Luiz. Introdução aos conceitos básicos da sociolinguística. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIII, n.º 03, Rio de Janeiro: CIFEFIL. 2009. p. 129-140.



## APÊNDICE

### Termo de consentimento dos alunos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Campus Seropédica  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convite Especial para Você!

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo que tem o seguinte nome: “Ensino de concordância de verbos intransitivos no 8º ano do ensino fundamental sob a perspectiva variacionista”.

Com este documento você fica sabendo de tudo que vai acontecer nesse estudo, e se tiver qualquer dúvida é só perguntar para o pesquisador ou seu responsável.

Sua participação é importante e você pode escolher participar ou não. Iremos conversar com seus responsáveis, pois é importante termos a autorização deles também. Antes de você decidir participar do estudo, é importante saber por que esta pesquisa está sendo realizada e como será a sua participação.

Você pode em qualquer momento dizer que não quer mais fazer parte do estudo, mesmo que tenha assinado este documento. Você não será prejudicado (a) de forma alguma, mesmo que não queira participar. Você, seus responsáveis ou sua família não precisam pagar nada para sua participação no estudo.

#### Por que esta pesquisa é importante?



Este estudo está sendo feito para desenvolver uma sequência de atividades sobre a concordância verbal com foco nos verbos intransitivos com sujeito posposto, a fim de ajudá-lo a melhorar sua redação, porque a aplicação da concordância verbal nesses casos costuma ser uma característica dos textos escritos produzidos pela sociedade letrada, de modo que é importante você manifestar essa característica em seus textos, especialmente em situações em que é exigida maior formalidade no uso da língua.

#### Quem pode participar?



Todos os alunos do oitavo ano do ensino fundamental que sejam da turma da professora-pesquisadora.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
BR 465, km 7, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ  
Telefone: (21) 2682-1042 – e-mail: nazare\_frazao@yahoo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal

Rubrica do(a) Participante da Pesquisa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Campus Seropédica  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)



### Como será a pesquisa?



As informações serão obtidas por meio dos textos produzidos pelos alunos em seis etapas, na própria sala de aula da escola onde você estuda:

**Etapa 1:** os estudantes serão convidados a produzir um texto narrativo com alguns verbos intransitivos indicados no enunciado da atividade. **Etapa 2:** por meio de *slides*, a professora fará uma exposição sobre os verbos intransitivos; em seguida, serão lidos textos de diferentes gêneros para evidenciar a variação na aplicação da regra de concordância desses verbos a depender do gênero textual; por fim, serão realizados exercícios de análise linguística, a fim de observar o comportamento variável dos verbos intransitivos e entender o que motiva a dificuldade na marcação da concordância de acordo com a norma gramatical. **Etapa 3:** a partir das aprendizagens adquiridas na etapa anterior, cada aluno fará a revisão de seu respectivo texto produzido na etapa 1, a fim de chegar à versão final.

### Se você participar, o que pode acontecer? Quais são os riscos?

Sua participação envolve os seguintes riscos: (i) do ponto de vista físico, desconforto e cansaço, decorrentes do processo de responder às atividades propostas em cada etapa; (ii) do ponto de vista psicológico, ansiedade e nervosismo, pela preocupação com o próprio desempenho durante a realização das atividades.

### Como esses riscos serão cuidados?

Sua identidade permanecerá protegida, ou seja, suas informações e seu nome NÃO serão divulgados. Somente a pesquisadora saberá de seus dados e promete manter tudo em segredo. Além disso, caso você se sinta desconfortável, a pesquisadora se dispõe a ouvir e acolher seu relato, procurando identificar a causa do desconforto/nervosismo e dando-lhe a oportunidade de pausar e/ou cancelar sua participação a qualquer momento. Nesse caso, ela analisará seu relato de desconforto junto com a orientação educacional da escola, a fim de que sejam tomadas as providências necessárias.

### Por que sua participação é importante e pode ser boa para você?

Esta pesquisa vai ajudar você a aprimorar sua habilidade de produzir textos escritos de acordo com a norma culta escrita da língua portuguesa, o que vai lhe trazer um melhor desempenho comunicativo nas suas redações, sobretudo em contextos sociais que requerem o uso dessa norma. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, e você estará participando disso. Também podemos te contar sobre os resultados durante e ao final da pesquisa.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
BR 465, km 7, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ  
Telefone: (21) 2682-1042 – e-mail: nazare\_frazao@yahoo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Campus Seropédica  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)



Você gostaria de participar deste estudo?  
Faça um x na sua escolha.



Sim, quero participar ( )

→ Se você marcou sim, por favor assine aqui:



Não quero participar ( )

#### Declaração do participante

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que não tem problema se eu desistir de participar a qualquer momento. Concordo com a divulgação dos dados obtidos neste estudo e a autorizo, desde que mantida em sigilo a minha identidade. Os pesquisadores conversaram comigo e tiraram as minhas dúvidas.

Assinatura: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

#### Acesso à informação

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Maria Nazaré Frazão da Silva, pesquisador responsável, no telefone institucional (21) 2682-1042, no celular (21) 98585-1713 ou no endereço institucional Km 7 da BR 465, UFRRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ, CEP 23890-000, ou, ainda, pelo e-mail [nazare\\_frazao@yahoo.com.br](mailto:nazare_frazao@yahoo.com.br).

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado na BR 465, Km7, CEP 23.897-000, Seropédica, Rio de Janeiro/RJ, sala CEP/PROPPG/UFRRJ localizada na Biblioteca Central, telefones (21) 2681-4749, e-mail [eticacep@ufrrj.br](mailto:eticacep@ufrrj.br), com atendimento de segunda a sexta, das 08:00 às 17:00h por telefone e presencialmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

#### Declaração do pesquisador

Declaro que obtive o assentimento do menor de idade para a participar deste estudo e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Maria Nazaré Frazão da Silva

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_

*\*Este termo foi elaborado a partir do modelo de TALE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
BR 465, km 7, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ  
Telefone: (21) 2682-1042 – e-mail: [nazare\\_frazao@yahoo.com.br](mailto:nazare_frazao@yahoo.com.br)

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa

## Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelos alunos

1

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Campus Seropédica  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação do(a) menor sob sua responsabilidade em uma pesquisa intitulada “Ensino de concordância de verbos intransitivos no 8º ano do ensino fundamental sob a perspectiva variacionista”. O objetivo da pesquisa é produzir conhecimento sobre o ensino de gramática voltado à produção de textos. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Maria Nazaré Frazão da Silva, que é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), sob orientação do Prof. Dr. Gilson Costa Freire, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o nome do(a) menor por quem você é responsável não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas por meio dos textos produzidos pelos alunos em seis etapas, na própria sala de aula da turma: **Etapa 1:** os estudantes serão convidados a produzir um texto narrativo com alguns verbos intransitivos indicados no enunciado da atividade. **Etapa 2:** a professora fará uma exposição sobre os verbos intransitivos; em seguida, serão lidos textos de diferentes gêneros para evidenciar a variação na aplicação da regra de concordância desses verbos a depender do gênero textual; por fim, serão realizados exercícios de análise linguística nos quais os alunos observarão o comportamento variável dos verbos intransitivos, a fim de entenderem o que motiva a dificuldade na marcação da concordância de acordo com a norma gramatical. **Etapa 3:** a partir das aprendizagens adquiridas na etapa anterior, cada aluno fará a revisão de seu respectivo texto produzido na etapa 1, a fim de chegar à versão final.

A participação do(a) estudante envolve os seguintes riscos previsíveis: (i) do ponto de vista físico, desconforto e cansaço, decorrentes do processo de responder às atividades propostas em cada etapa; (ii) do ponto de vista psicológico, ansiedade e nervosismo, pela preocupação com o próprio desempenho ao produzir textos que serão analisados. Mas não se preocupe: caso isso aconteça, a pesquisadora irá ajudar o(a) estudante, ouvindo e acolhendo seu relato, de modo a identificar a causa do desconforto/nervosismo e oferecer-lhe apoio. Poderá o(a) estudante pausar ou cancelar sua participação a qualquer momento, sendo o caso encaminhado à orientação educacional da escola, para que sejam tomadas as devidas providências sem qualquer prejuízo ao(a) aluno(a).

É preciso ressaltar que a participação do(a) menor sob sua responsabilidade pode ajudar os pesquisadores a elaborar materiais pedagógicos mais eficientes para o ensino de gramática, contribuindo para uma melhora no ensino de Língua Portuguesa, segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o(a) participante, a pesquisa trará contribuições a sua aprendizagem por meio do trabalho sistemático com diferentes normas linguísticas devidamente contextualizadas, de maneira a favorecer o aprimoramento da sua escrita e um melhor desempenho comunicativo.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse em autorizar a participação do(a) menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa. Você é livre para recusar a participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação do(a) menor a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado pela participação do(a) estudante na pesquisa nem terá custos por isso. Se houver gastos imprevistos, estes serão assumidos pela pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio da participação do(a) estudante serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa, se você desejar, em reunião com os responsáveis na escola.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
BR 465, km 7, Seropédica, RJ  
Telefone: (21) 2681-4847 – e-mail: nazare\_frazao@yahoo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Campus Seropédica  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado Profissional em Letras (Proletras)



Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com a pesquisadora através do telefone institucional (21) 2682-1042, do celular (21) 98585-1713, ou no endereço institucional Km 7 da BR 465, UFRRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ, CEP 23890-000, ou, ainda, pelo e-mail [nazare\\_frazao@yahoo.com.br](mailto:nazare_frazao@yahoo.com.br).

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação da pesquisadora sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos do (a) menor sob sua responsabilidade como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: [eticacep@ufrrj.br](mailto:eticacep@ufrrj.br) ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de autorizar a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa, você e a pesquisadora devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com a pesquisadora. Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

[http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf)

#### Consentimento do responsável pelo participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com a pesquisadora e autorizo o(a) menor sob minha responsabilidade a participar, sabendo que ele(a) pode desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo a identidade do(a) menor. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pela Pesquisadora Responsável.

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ local e data: Angra dos Reis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2024

#### Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste representante legal para a participação do(a) menor sob sua responsabilidade neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Maria Nazaré Frazão da Silva

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: Angra dos Reis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2024

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_

*\*Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
BR 465, km 7, Seropédica, RJ  
Telefone: (21) 2681-4847 – e-mail: [nazare\\_frazao@yahoo.com.br](mailto:nazare_frazao@yahoo.com.br)

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
----------------------------------	--

## Termo de anuência da instituição escolar



Estado do Rio de Janeiro  
MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS  
Gabinete do Secretário de Educação, Juventude e Inovação

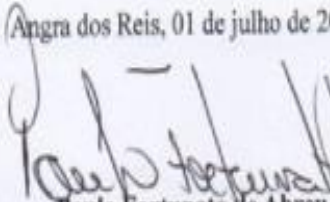
### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

Eu, Paulo Fortunato de Abreu, na condição de Secretário de Educação, responsável pela Secretaria de Educação, Juventude e Inovação do Município de Angra dos Reis, manifesto ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada "Ensino de concordância de verbos intransitivos no 8º ano do ensino fundamental sob a perspectiva variacionista" na nossa instituição. A instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Maria Nazaré Frazão da Silva, sob a orientação do Prof. Dr. Gilson Costa Freire, professor do magistério superior no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tendo ciência que a pesquisa objetiva desenvolver uma mediação didática sobre a concordância com os verbos intransitivos por meio do processo de transformação de um texto (causo) em outro (conto).

A instituição assume o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Angra dos Reis, 01 de julho de 2024.

  
**Paulo Fortunato de Abreu**  
 Secretário de Educação, Juventude e Inovação

Paulo Fortunato de Abreu  
 Secretário de Educação  
 Matr. 27.186