

PRÁTICAS PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA COM CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO

Suzane Tereza dos Santos Zuchelli¹

Sabrina Casagrande (orientadora)²

Resumo

O objetivo deste trabalho é fazer algumas reflexões sobre o uso da concordância de número em sintagmas nominais por parte dos falantes, bem como sugerir propostas pedagógicas que possam auxiliar o professor em sua prática docente para dinamizar suas aulas e assim fazer com que seus alunos compreendam as variedades presentes na língua e saibam utilizá-las nas mais diversas situações de uso. Para isso, construímos um referencial bibliográfico para a delimitação do objeto de estudo e, a partir deste, propusemos atividades a serem desenvolvidas sem o uso das habituais nomenclaturas gramaticais. As atividades têm como objetivo despertar, no aluno, o conhecimento que ele tem da sua língua, possibilitando uma reflexão sobre este conhecimento, o que passa pela discussão das variações linguísticas inerentes à língua. No caso da concordância de número no sintagma nominal, as atividades mostrarão que este fenômeno está em variação e farão com que o professor discuta isso em sala de aula.

Palavras-chave: Concordância de Número no Sintagma Nominal; Variação Linguística; Ensino.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a variação no emprego da concordância de número no sintagma nominal (daqui em diante CNSN) e, especialmente, desenvolver propostas de atividades para o trabalho em sala de aula. Sabe-se que o Português Brasileiro (PB) apresenta variação no emprego da CNSN, conforme temos abaixo:

(1) Essas boneca (s) bonita (s)

(2) Essas bonecas bonitas.

Em (1) temos caso de marcação não redundante de plural, enquanto em (2) temos a marcação redundante, ou seja, a marca de plural aparece em todos os elementos do sintagma nominal. De acordo com Scherre e Naro (2006), um dos fatores que influenciam no emprego da CNSN é a escolaridade. Segundo eles, quanto maior a escolaridade, maiores as chances do emprego da

¹Trabalho de Conclusão do curso de especialização em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza – PR, defendido e aprovado em 15 de agosto de 2014.

² Aluna do curso de especialização em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza – PR. suzanezuchelli@hotmail.com.

³ Docente do curso de especialização em Ensino de Língua e Literatura e do curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza – PR. sabrina.casagrande@uffs.edu.br.

concordância padrão (redundante) no sintagma nominal, mas a escola deve ter claro que ambas as construções existem e temos que respeitá-las, portanto as metodologias utilizadas devem fazer com que o aluno reflita sobre o uso da língua e possa adequá-la quando for necessário.

Pensando que um dos objetivos da escola, no que diz respeito ao ensino de língua, é que os alunos dominem a forma padrão e aprendam a reconhecer as diferentes formas em uso como legítimas, desenvolvemos atividades para o ensino da CNSN que levem em conta as diferentes variantes em uso, no PB atual.

1. Breve histórico da Língua Portuguesa no Brasil

A história da instituição da língua portuguesa no Brasil nos mostra que esta não foi uma língua que foi aqui entrando aos poucos, se inserindo no cotidiano dia após dia. Pelo contrário, a colonização do Brasil por Portugal impingiu aos que aqui viviam também a língua de Portugal. O que mais retrata isso foi a proibição, por parte do Marquês de Pombal, em 1757, do ensino de qualquer outra língua, que não a portuguesa, em território brasileiro⁴. De acordo com Bagno (2004, p. 180), “a medida visava sobretudo a prática pedagógica dos jesuítas, que serviam da chamada língua geral [...] A reforma pombalina, no entanto, constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizaram as políticas linguísticas no Brasil a partir de então”.

Já em 1897, Joaquim Nabuco proferiu, na Academia Brasileira de Letras, um texto que pode exemplificar como era forte, entre os brasileiros, o sentimento de que a língua portuguesa de Portugal era o modelo a ser seguido, uma vez que a do Brasil sofria do mal da “deturpação”

A raça portuguesa, entretanto, como raça pura, tem maior resistência e guarda assim melhor o seu idioma; para essa uniformidade de língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. A língua é um instrumento de ideias que pode e deve ter uma fixidez relativa. Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos do que se consagrarem em Portugal à pureza do nosso idioma, a conservar as formas genuínas, características, lapidárias, da sua grande época [...] (FARACO, 2008, p. 111)

Esse discurso conservador tornava os brasileiros eternos vassallos do português de Portugal, desmerecendo, assim, as relações linguísticas em que estavam inseridos e o contínuo processo de mudança. Saraiva e Lemos (1990, p. 260) lembram, por exemplo, que foi João de Barros, no século XVI, autor da “Grande ideia” de que existe uma língua pura, um monumento a ser congelado e preservado.

⁴ Não se pode esquecer que antes deste ato do Marquês de Pombal, a língua falada no Brasil não foi a portuguesa, mas sim a língua geral.

Segundo Faraco (2008), essa língua pura era utilizada por uma minoria elitizada, mas, com as mudanças socioeconômicas, ela deveria ser expandida para que todos tivessem acesso a ela. Isso se tornou um grave problema, porque essa língua não fazia sentido para a maioria dos falantes, uma vez que não estavam habituados a utilizá-la em sua comunicação.

Além desse sentimento de que a “língua pura” era aquela falada em Portugal, um outro elemento que auxiliou na construção do ideário de língua homogênea e intocável foi a constituição das primeiras gramáticas, no período medieval, entre os romanos e gregos. A construção de gramáticas, segundo Faraco (2008, p. 72),

[...] começa na Europa nos fins do século XV, impulsionada pela necessidade política se alcançar certa unidade linguística nos Estados Centrais que então se constituíam. Em outras palavras, a unificação e a centralização política tiveram um efeito centrípeta também sobre a língua, ou seja, um mundo que superava a fragmentação econômica, social e política própria da sociedade feudal passava a ter necessidade de uma referência em matéria de língua que pairasse acima da grande diversidade regional e social.

Por razões históricas, os grupos sociais vão atribuindo diferentes valores para as diferentes variedades da língua. Assim sendo, um grupo que representava a elite agregou mais valorização à variedade que seguia as regras da norma culta, uma vez que estavam preocupados com a extinção de sua língua, sendo que esta representava a superioridade hierárquica, desmerecendo e estigmatizando as demais variações encontradas na língua. Segundo Faraco (2008, p. 72), “foi em razão de seu prestígio entre os letrados que a norma culta/*standard* das línguas europeias ocidentais modernas foi gramatizada, isto é, passou a ser objeto de gramáticas e dicionários”.

A gramática, então, “deixou de ser suplemento para os falantes interessados em aperfeiçoar o domínio de sua língua materna e passou a ser ponto de partida para se chegar a conhecer a língua que lhes era, de fato, estrangeira” (FARACO, 2008, p. 147)

A instituição dessas gramáticas como sendo detentoras do modelo de língua que deveria ser seguido levou à construção, já na época medieval, de um modelo pedagógico que fortalecia a gramática normativa. O ensino de língua, assim, era organizado da seguinte forma: primeiramente eram analisadas as regras gramaticais e, posteriormente, vinha a leitura, interpretação de textos e a prática da fala e da escrita, sendo, portanto, a gramática totalmente desvinculada dos textos, dos usos reais da língua.

Essa metodologia fazia com que os falantes fizessem um uso artificial da língua, valendo-se de formas prontas, que não constituíam, de fato, o seu conhecimento como falante da língua. Desse modo, “o que se convencionou chamar de língua nas sociedades letradas é, na verdade, um produto social, artificial, que não corresponde àquilo que a língua realmente é” (BAGNO, 2007, p. 35-36).

Seguindo essa concepção de gramática como detentora de uma língua homogênea, no Brasil, os jesuítas desenvolveram suas estratégias de ensino da língua focados na norma padrão e buscaram difundir esta norma como se ela fosse a única admissível para que houvesse comunicação entre os falantes, enfatizando como os brasileiros deveriam falar e escrever.

Constituiu-se, assim, o discurso da unidade sendo esta unidade o modelo português de língua, como destaca Faraco (2008, p. 150)

A elite mais conservadora passou a defender o discurso da unidade absoluta: há uma só língua e cumpre preservar sua “pureza”, que nos é dada pelos portugueses, seus legítimos e únicos proprietários. Nesse sentido, o português de cá deveria aproximar-se do de lá, ignorando as diferenças e tomando como modelo os escritores lusitanos.

Esse cenário histórico, em parte, explica porque nossa sociedade tem dificuldades para conviver com a heterogeneidade da língua, condenando os falantes que não fazem uso da forma culta. Em pleno século XXI, mesmo com os avanços das teorias linguísticas, deparamo-nos com o fato de que obediência às regras da gramática tradicional tem grande prestígio social, instaurando ainda mais insegurança nos falantes.

Sabe-se que a língua cumpre um papel social de interação entre seus falantes, pois é por meio dela que o sujeito realiza as ações de comunicação estabelecendo um vínculo com outros falantes. Portanto, a língua deve ser analisada de acordo com os aspectos socioculturais vividos pelos sujeitos que dela fazem uso em situações concretas, conforme destaca Castilho (2000, p.12): “a língua como atividade social corresponde a um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado”

No entanto, como se pode ver, esta não é a concepção de língua que levou à construção de um ideário de língua homogênea e que ainda está presente nos dias de hoje. Se quisermos, por outro lado, um ensino de língua que leve em conta os usos concretos da língua, conforme diz Castilho, devemos repensar as ações relacionadas ao ensino de língua materna, especialmente no que se relaciona ao respeito às diferentes formas de falar/escrever.

2. Norma padrão, variação linguística e ensino de língua

Falar da Língua Portuguesa no Brasil é pensar em momentos históricos para a constituição dessa língua. Como vimos acima, a construção das normas dessa língua se baseou em uma concepção de língua homogênea, que não aceita o fato de que a língua varia, e tem como característica predominante a rigidez nas regras.

Bagno (2007) enfatiza que a ideia de uma língua homogênea é ilusória, porque as pessoas vivem em uma sociedade que possui uma longa tradição de escrita e elas se acostumaram a ter uma ideia equivocada da língua que é muito influenciada por um sistema educacional e por uma história literária organizada há séculos. Por conta disso, então, para os falantes, a língua é um conjunto particular de pronúncias cuidadosamente organizadas, materializada naquilo que chamamos de norma culta. Nesse sentido, o falante que não fizer uso dos códigos estabelecidos nesta norma estará “falando errado”.

Acreditar que existe apenas uma língua ou que esta é um amontoado de regras prescritas é uma falha, pois, desta forma, estaremos negando os hábitos culturais e as relações sociais que a envolvem, porque ela não é um produto acabado, pelo contrário, é múltipla, variável, instável e sempre propensa a uma reformulação por parte de seus falantes. “A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36).

Bagno (*op.cit.*, p.37) complementa ainda que

Se a língua é falada por seres humanos que vivem em uma sociedade, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformação, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas.

Seguindo o que diz Bagno, então, não se pode separar a língua e a sociedade, porque uma é entrelaçada a outra, portanto uma irá influenciar a outra, uma vez que ambas estão em constante transformação. Sendo assim, não se justifica a pressuposição de que existe apenas uma única forma de se comunicar.

As regras da língua, ao contrário das regras da gramática normativa, não são tão rígidas, no sentido de não permitir variação. Bagno (2004, p. 9-10) destaca que

Não há uma língua que seja, em toda a sua amplitude, um sistema, uno, invariável, rígido. [...] Toda língua comporta variações de duas ordens: em função do falante (ou, em termos de comunicação, do emissor) e em função do ouvinte (ou do receptor, e também das circunstâncias em que se produz a fala).

Um outro aspecto que devemos considerar sobre as regras da língua é que todo falante tem pleno domínio destas regras, independentemente da escolaridade, uma vez que estas regras foram adquiridas naturalmente no período de aquisição da língua materna, nada tendo a ver com instrução por parte de um adulto. De acordo com Perini (2006, p. 23), isso se traduz no que é chamado de

Gramática Internalizada, que nada mais é do que

[...] um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua. [...] Por exemplo, os falantes do português do Brasil têm na memória uma regra que diz que a palavra *um* pode aparecer antes de palavras como livro e elefante, mas não antes de palavras como janela e cabrita. Por isso rejeitamos as sequências *um janela e *um cabrita, porque são formas que violam aquela norma. Note que não aprendemos isso na escola, nem estudando a gramática [...] isso é parte do nosso conhecimento do português, que adquirimos na infância.

Outro aspecto importante, no que diz respeito às regras da língua, é o fato de que a variação não ocorre na língua de qualquer maneira, mas segue uma regularidade, ou seja, como diz Bagno (2007, p. 222), “nada na língua é por acaso”. A variação na CNSN, por exemplo, não se dá de qualquer maneira, mas segue uma regularidade: o fato de que usamos a marcação com “s” somente em um dos elementos do sintagma não quer dizer que esta marca pode aparecer em qualquer um dos elementos. Como podemos ver abaixo, quando apenas um dos elementos do sintagma é marcado pelo morfema de plural, este aparece somente no primeiro elemento (exemplo (3)), não podendo aparecer como em (4) e (5).

- (3) Os carrinho bonito.
- (4) *O carrinhos bonito.
- (5) * O carrinho bonitos.

Como podemos ver, as regras que compõem nosso conhecimento como falante da língua são tão bem estruturadas como as previstas na gramática normativa e, por isso mesmo, devem ser respeitadas como fatos da língua.

Frente a estas tendências divergentes fica a escola, que, para a sociedade, tem como papel ensinar a gramática normativa, mas isso não basta para que o educando possa usar a língua de forma reflexiva, por isso é necessário criar estratégias para que ambas as tendências sejam estudadas e não se crie um ambiente preconceituoso onde tudo gira em torno de um “certo” e “errado”.

É função da escola reconhecer os vários dialetos que compõem o sistema linguístico e não realizar discriminação em relação à língua dos alunos. Isso significa que, na escola, os estudos da língua devem partir não do senso comum, ou seja, da ideia que a língua é homogênea, mas de análise científica da língua. Infelizmente, no entanto, o ensino de língua, conforme afirma Perini (2006, p. 21), ainda

[...] difunde a crença que existe uma maneira “certa” de usar a língua, e que essa é a única

maneira aceitável; todas as outras são ‘erradas’, devem ser evitadas. Isso é reforçado por colunas em jornais, gramáticas escolares, livros de ‘não erre mais’ e a pressão social de todo o momento. Essas atitudes com suas perniciosas consequências, tem sido objeto de críticas por parte de linguistas e professores, mas continua muito presente na escola e na vida.

Sendo assim, é premente a necessidade de se encarar o estudo da língua, de fato, de uma perspectiva científica. Outro aspecto importante para a discussão é a forma como é ensinada a gramática para os falantes, ela é apresentada como um amontoado de regras, unidades e estruturas descontextualizadas e desvinculadas do contexto de uso da língua e, desta forma, torna-se difícil o alcance dos objetivos relacionados ao ensino da língua.

Ensinar gramática é mostrar as diferentes possibilidades de combinação dos elementos que compõem a língua e que estas diferentes possibilidades podem gerar diferentes interpretações, que estão à disposição do falante para materializar as suas intenções, em momentos de uso real da língua. Isso pode ser visto nos exemplos abaixo, retirados de Hawad (2011, p. 156):

- (6) A Pedro, Fernanda entregou o livro.
- (7) Foi Fernanda que entregou o livro a Pedro.
- (8) Deve ter sido Fernanda que entregou o livro a Pedro.

Podemos verificar as diferenças com relação ao sentido atribuído à sentença e mesmo com relação ao foco da informação dada. No exemplo (6), quem fala destacou que a sentença dizia respeito a Pedro. Já em (7), o destaque está em Fernanda. Ainda, em (8), em oposição a (4) e (5), não se tem certeza de que foi Fernanda que entregou o livro.

Estes aspectos que podemos destacar observando os usos que os falantes fazem da língua levaram Hawad (2011, p. 162) a construir um sentido para a gramática. Para ela, a gramática é

[...] conjunto total dos recursos linguísticos disponíveis, dentro do qual o falante efetua suas escolhas em vista dos efeitos pretendidos em uma situação específica de interação. Cada texto, assim, é o resultado da combinação de numerosas escolhas. Dessa perspectiva, estudar gramática na educação básica é refletir sobre as escolhas possíveis na língua portuguesa, considerando as formas léxico-gramaticais em função de seus efeitos de sentido em contextos.

Nessa perspectiva é necessário compreender as variações como formas linguísticas que estão disponíveis aos falantes para cumprir propósitos em diferentes instâncias comunicativas. Desta forma, é necessário tornar as aulas de língua portuguesa mais reflexivas, com abordagens didáticas que vão além da mera classificação, valorizando, assim, o uso real da língua constituída pelos

sujeitos ao longo de seu repertório linguístico.

Nesse sentido, Geraldi (2006, p. 45) destaca que, além de oportunizar o ensino da norma padrão, a escola deve dar ao aluno “a opção de um ensino de língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão [...]”.

Considerando, assim, tudo o que foi analisado, faz-se necessário que as abordagens em relação à gramática normativa e à gramática internalizada sejam objeto de análise em sala de aula, pois possuem regras que devem ser compreendidas pelo falante para que possa utilizá-las nas mais diversas situações de uso. Se a metodologia não for repensada por parte da escola, a língua, com suas complexidades poderá ser reduzida a formas “certas” que devem ser aprendidas pelos alunos para serem bem sucedidos.

3. Concordância de número no sintagma nominal

Na perspectiva da gramática normativa, que considera que a língua é homogênea, não admitindo variação, a CNSN só pode acontecer quando todos os elementos do sintagma estiverem marcados com o plural, como em (8):

(8) Os dois meninos bonitos saíram.

Contudo, estudos como o de Scherre e Naro (1998) mostram que o português falado no Brasil apresenta variação sistemática de concordância de número, como abaixo:

(9) As boneca bonita.

A variante cujas marcas de plural aparecem em todos os elementos do SN, como em (8), é a variante de prestígio (marcação redundante). Já o exemplo (9) apresenta a chamada variante zero (marcação não redundante): somente um dos elementos do SN apresenta a marca de plural. De acordo com Scherre e Naro (1998, p. 2),

A variante zero de plural, quando percebida, é julgada pela tradição e pelos falantes como índice de não saber falar português. Todavia, diversos estudos têm evidenciado que a variação da concordância de número no português brasileiro é sistematicamente regida por restrições linguísticas e não-linguísticas.

As variantes estigmatizadas têm uma lógica gramatical interna, porque os falantes poderiam falar, por exemplo: a bonecas bonita ou a boneca bonitas, cada falante poderia marcar o plural onde achasse melhor, mas eles seguem regras estruturadas e perfeitamente explicáveis de concordância, geralmente pluralizando sempre o primeiro elemento e deixando os outros sem esta marcação.

Segundo Scherre e Naro (1998), um dos fatores que provoca variação no uso da CNSN é a escolaridade. Para mostrar isso, trouxemos ao texto um fragmento de uma tabela apresentada pelos autores que deixa explícito como os anos de escolarização interferem para que o falante passe a empregar uma forma linguística que não faz parte de sua gramática.

Fenômeno -- >		Concordância no sintagma nominal
Variáveis sociais	Fatores	Frequência/P.R
Anos de escolarização	1 a 4 anos	2965/4800=62% 0,35
	5 a 8 anos	3451/4847=71% 0,53
	9 a 11 anos	2843/3453=82% 0,66

Tabela 1 (adaptada de Scherre e Naro (1998, p. 11)): Impacto dos anos de escolarização sobre o uso da concordância de número padrão.

Como podemos ver na tabela acima, os anos de escolarização interferem no uso da concordância de número padrão. Quando se tem de 1 a 4 anos de escolarização, 62% dos alunos usam a marcação explícita do plural; já de 5 a 8 anos de escolarização, o uso da concordância padrão aumenta para 71%; com 8 a 11 de escolarização atinge 82% dos usos da norma padrão.

Esses dados estão de acordo com Scherre e Naro (2006, p. 109) que afirmam que o aumento do uso da forma padrão da língua é natural, quanto maior a exposição da comunidade ao ambiente escolar

afinal os grupos tendem a assimilar, consciente ou inconscientemente, o comportamento linguístico do meio, especialmente quando este comportamento envolve fenômenos sujeitos a estigma e preconceito explícito, como é o caso da concordância de número em português, em particular, no português brasileiro.

Para que o falante possa interagir linguisticamente na sociedade onde está inserido, deixando de lado os preconceitos que envolvem as construções da marcação CNSN, é necessário

que nesse ambiente escolarizado, realizem-se reflexões, a fim de que se acabe com o estigma do “certo” ou “errado”, assim o aluno poderá analisar que existe variação e que sua fala pode ser adequada a cada contexto em que atua.

No gráfico abaixo, Scherre e Naro (2006) mostram os dados referentes a duas amostras: 1980 e 2000, no que se refere ao efeito de escolaridade sobre o uso da variante para a CNSN:

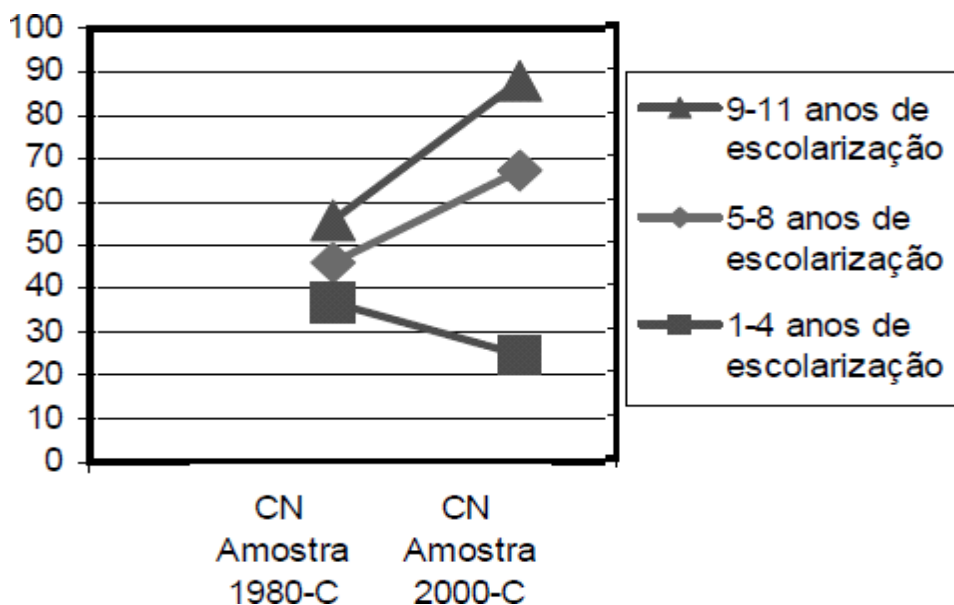


Gráfico 1 (adaptado de SCHERRRE e NARO 2006, p.111) : Efeito dos anos de escolarização no uso da concordância nominal em duas amostras aleatórias da comunidade do Rio de Janeiro em épocas diferentes.

Como podemos ver, os anos de escolarização impactam no uso da concordância de número padrão. Os falantes com 1 a 4 anos de escolarização empregam, em 1980, 40% de concordância padrão, já em 2000 o número cai para aproximadamente 30% ; enquanto que os falantes com 5 a 8 anos empregavam, em 1980, 50% da concordância padrão e, em 2000 cerca de 70%. Por fim, o contato de 9 a 11 anos de escolarização, em 1980, impacta no uso de 60% da forma padrão e de 90% em 2000.

No entanto, o impacto da escolarização para os falante que tiveram de 1 a 4 anos de contato com a escola cai da amostra de 1980 para a amostra de 2000, o que, segundo Scherre e Naro, pode ser entendido como uma diminuição do efeito deste nível de escolarização no período entre as duas amostras. Como veremos em seguida, o efeito dos primeiros anos de escolarização (1º ao 5º ano) parece ter atingido os mesmos índices da amostra de 1980, o que sinaliza um aumento no impacto da escolarização no uso da CNSN.

Lemos (2010) também investigou dados orais sobre o uso CNSN, mas olhando para dados de alunos do 5º ano do ensino fundamental, no estado da Bahia. Segundo os dados de Lemos os alunos, ao concluírem o primeiro ciclo de estudo (1º ao 5º), não usam a forma padrão da CNSN em

suas construções. Assim sendo, no segundo ciclo (6º ao 9º), a escola precisará dar conta de mostrar aos alunos que existe mais de uma forma de lidar com o fenômeno em questão.

A autora separou os dados em três categorias: (i) aqueles que obedecem à norma padrão, ou seja, todos os elementos do SN estão flexionados, conforme exemplo (10); (ii) aqueles em que apenas um dos elementos não está com a marca de plural, como no exemplo (11) e, por fim, (iii) os dados em que há a flexão explícita de plural em apenas um dos elementos, como em (12).

(10) Todos os animais não falam.

(11) Todos os meus cachorro eu mandei para o interior.

(12) Meus amigo é tudo por fora.

A tabela (2), a seguir, mostra que das 138 ocorrências de sintagmas nominais no plural, em 60% delas não houve marcação do plural em todos os elementos do sintagma, e 40% realizaram a marcação em todos os elementos do sintagma.

Fatores	Número de ocorrências/Total	%	Input
Com concordância	55/ 138	40	60
Sem concordância	83/ 138	60	60

Tabela 2: (LEMOS, 2010, p.48) Aplicação da regra de concordância no SN, na fala dos estudantes da rede pública de Santo Antônio de Jesus- Ba.

Além de Lemos, Senhorin (2014) também analisou dados de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, observando as variantes que os alunos usam para a CNSN. O autor analisou dados orais coletados junto a alunos de uma escola municipal da cidade de Realeza-PR. Na tabela abaixo são apresentadas as porcentagens em que apareceram a concordância redundante, ou seja, aquela em que todos os elementos do SN estão com a marca de plural, e a não redundante, ou seja, em que a marca de plural está presente em um (ou alguns) dos elementos, mas não em todos:

Fatores	Número de ocorrências/Total	%
Concordância redundante	22/60	37
Concordância não redundante	38/60	63

Tabela 3 (SINHORIN, 2014, p.11): Dados referentes ao 5ºano

Comparando os resultados aqui analisados por Sinhorin (2014), do estado do Paraná, e os encontrados por Lemos (2010), na Bahia, verifica-se que os dados são próximos ao concluir o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o que parece mostrar que a variação da CNSN não sofre influência da variação geográfica. Isso só reitera aquilo que Scherre, (1994, p. 38) havia afirmado:

[...] o fenômeno da variação na concordância de número no português falado do Brasil, longe de ser restrito a uma região ou classe social específica, é característico de toda a comunidade de fala brasileira, apresentando diferenças mais de grau do que de princípio, ou seja, as diferenças são mais relativas à quantidade de marcas de plural e não aos contextos linguísticos nos quais a variação ocorre.

Antes de finalizarmos esta seção, gostaríamos de comentar, ainda que rapidamente, o caso de um livro didático, distribuído a jovens e adultos, que trata, entre outras coisas, da CNSN. Na tentativa de realizar reflexões referentes à norma padrão e à variação existente na língua, a autora do capítulo de língua portuguesa do livro “Por uma vida melhor”, professora Heloísa Ramos, procurou mostrar aos alunos como ocorre a CNSN no que ela chamou de “norma popular” e como essa mesma concordância ocorre na norma padrão. Sendo assim, a autora mostrou que existe, por exemplo, “os livro” e “os menino pega o peixe”. Isso tudo para mostrar aos alunos que a forma que eles conhecem faz parte da língua, mas que, ao lado dessa, existe uma outra, que eles precisam dominar.

Isso gerou uma grande polêmica nas várias mídias, que acusaram o MEC de distribuir um livro “que ensina falar errado”, o que, segundo aqueles se posicionaram, é um absurdo. Em seguida, o livro foi analisado por linguistas como Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, Ataliba Castilho e vários outros que chegaram à conclusão de que não havia nenhum problema com o material, no que diz respeito à variação, porque a autora estava mostrando a diversidade da língua, proposta defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que dizem que não há só uma forma de falar o português brasileiro.

[...] quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística 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 linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1998, p. 29).

Ao contrário do que diziam os que criticaram este livro, o ensino da CNSN na escola deve sim levar em conta os diferentes usos da língua, como fez a autora do livro didático, caso contrário estaremos negando que a língua é um organismo vivo, e impossibilitando ao aluno sua adequação

de acordo com o contexto social vivido.

4. Propostas lúdicas para trabalhar em sala de aula com CNSN

Para que os alunos dominem a concordância padrão de número no sintagma nominal faz-se necessário criar novas estratégias, já que “o papel da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 1996, p. 17). O objetivo, então, aqui, é propor estratégias de ensino da norma padrão que levem em conta a variação linguística especialmente mostrando aos alunos que esta variação existe e deve ser considerada.

De acordo com a LDB, “é necessário que o educando saiba as formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 1996, p. 21) e, para possibilitar que isso ocorra em sala de aula, serão apresentadas algumas propostas didáticas que foram pensadas e adaptadas com base em Miranda (1999), o qual ensina em seus livros atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula para trabalhar a língua portuguesa de forma dinâmica.

4.1. Atividade 1: Trabalhando com diferentes gêneros textuais

Podemos começar com uma atividade de leitura e discussão de diferentes gêneros textuais. A partir desta atividade, mostraremos aos alunos que existem variações e que, em algumas situações, podemos usar a concordância não redundante como em alguns gêneros textuais: tiras, textos de humor, conversas espontâneas, e-mail, cartas pessoais. Já em reportagens, textos dissertativos, aulas, por exemplo, que são gêneros mais formais, o mais adequado é utilizar a concordância padrão.



Para esta atividade, propomos a comparação entre dois textos, o primeiro publicado em uma revista, considerado um suporte com maior formalidade, enquanto o segundo é uma tirinha que geralmente é um texto mais despojado, cujo nível de formalidade é menor. Esta atividade tem como finalidade refletir sobre o uso da língua, ampliando, assim, o repertório linguístico dos alunos e difundindo o conceito de que a língua é composta de variantes e que estas não devem ser alvo de estigma por parte dos falantes.

4.2. Atividade 2: Produção de entrevista

Outra atividade que pode ser realizada é a construção de uma entrevista. Primeiramente, o docente poderá criar com a turma um roteiro de entrevista com perguntas a serem respondidas por familiares e amigos. Em seguida, deverá orientar os alunos a gravar as entrevistas para que se observe o padrão de uso da CNSN. Posteriormente, a entrevista poderá ser apresentada à turma para que se possa fazer uma análise das formas linguísticas que aparecem na entrevista. O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos percebam, no uso real da língua por pessoas que convivem com ele, que a língua varia.

4.3. Atividade 3: Jogo da memória

Objetivando fazer com que os alunos reflitam sobre as variantes presentes em nossa língua, desenvolvemos um jogo da memória, no qual o professor poderá utilizar imagens que indicam objetos ou seres, algumas no singular outras no plural, e os alunos deverão virar as cartas e formar as possíveis construções.

Artigos	Imagem única	Conjunto de imagens
O, a, os as		

Por exemplo, o aluno poderá virar a carta que tem o artigo no plural “as” e, posteriormente, virar a carta que tem apenas uma bola, de modo a construir o sintagma “as bola”. Nesse momento, o educador terá que observar os possíveis questionamentos, explicar que é possível fazer a marcação do plural de forma redundante ou não redundante.

4.4. Atividade 4: Produção de manchetes

A última atividade proposta aqui tem como foco brincar com textos de características jornalísticas. O objetivo é que os alunos criem *manchetes* para jornais identificando quatro elementos: quem, o quê, onde, quando. Para isto, os alunos serão organizados em grupos e o professor deverá distribuir as sugestões abaixo, pedindo que eles formulem frases, criando uma *manchete*.

Sugestões:

Artigo?	Onde?	Quando?	Quem?
O	No banheiro	Ontem	Dona de casa
A	No consultório	Hoje pela manhã	Estudantes
Os	Num bueiro	Há dez anos	Motorista
As	Na casa da sogra	À meia noite	Alunas

A partir desta tabela, o aluno pode construir a seguinte manchete: “as dona de casa ronca na casa da sogra à meia noite”. Neste momento o professor deverá interferir mostrando que esta forma é adequada a alguns gêneros textuais, mas não a outros, como a reportagem.

Esta atividade, além de muito divertida e lúdica, faz com que os alunos utilizem seu conhecimento e possam estabelecer relação entre os elementos de concordância e as situações vividas. Para terminar a atividade, eles poderão escrever um texto explicando uma das manchetes que montaram.

Com as atividades propostas aqui, o professor dá a oportunidade de os alunos realizarem atividades de diferentes tipos: leitura e interpretação, análise linguística e produção textual, deixando de lado o trabalho focado na nomenclatura, dando espaço para o trabalho voltado à reflexão sobre a língua.

5. Considerações finais

Neste trabalho, buscamos desenvolver algumas propostas didáticas que possibilitassem uma melhor compreensão dos fatores que envolvem o uso CNSN no português brasileiro contemporâneo., especialmente levando em conta que este fenômeno apresenta variação no PB atual.

O ambiente para discutir os elementos que compõem a língua é a escola, por isso, é importante que o professor de Língua Portuguesa conheça e compreenda como é importante o uso da variação por parte dos falantes, pois, assim, talvez os alunos tenham a oportunidade de analisar que sua forma de falar não é errada, é apenas mais uma variação e existem outras que ele poderá adequar de acordo com a situação que está vivendo. A escola tem a obrigação de apresentar a norma culta aos alunos, mas nunca enfatizar que esta é a “certa”, pois, como foi discutido aqui, não existe

um “certo” ou “errado” na língua.

Para trabalhar de forma reflexiva com a língua, é possível utilizar atividades didáticas mais lúdicas como as que foram apresentadas e, assim, a escola estará tendo a possibilidade de formar um falante mais consciente de que a variação existe e que pode ser adequada ao meio em que o falante estiver inserido. Isso significa que o professor concebe a linguagem como um processo de interação entre sujeitos diferentes, em função de objetivos diversos e que isso, conseqüentemente, leva a variações no uso da língua.

Referências

BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Gramática pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96** - 24 de dez. 1996.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEMOS, D.M. A concordância de número no sintagma nominal na fala dos estudantes da Rede Pública de Ensino de Santo Antônio de Jesus–BA. In: **Caderno do CNLF**. v.4, t.1. Rio de Janeiro: UERJ, 2010, p.28-37. Disponível em: www.filosofia.org.br/xiv/cnlf/ . Acesso em 31/07/2014.

MIRANDA, S. de. **Escrever é divertido: Atividades lúdicas de criação literária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

PERINI, A.P. **Princípios de Linguística Descritiva: Introdução ao Pensamento Gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado Livre, 1996 .

SARAIVA, A.J.; LEMOS, Ó. **Histórias da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1990.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)** - Norma e Variação do Português. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 1994.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

_____. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. Belo Horizonte: **Scripta** v.9, 2006.

SINHORIN, S. **Uso da concordância de número no sintagma nominal no final do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - Campus Realeza, 2014.

HAWAD, H.F. Texto ou gramática? Pela superação de um falso dilema. In.: VALENTE, A.C; PEREIRA, M.T.G. **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011