

## Por uma pedagogia da variação para a concordância verbal na BNCC

### *Towards a pedagogy of variation for verbal agreement on BNCC*

**Leonor Simioni**

Universidade Federal do Pampa, Brasil.

**Leonor Simioni**

Doutora em Linguística. Grupo de pesquisa Línguas e literaturas na fronteira.

<https://orcid.org/0000-0002-1353-3610>.

leonorsimioni@unipampa.edu.br.

**Cristina de Souza Prim**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.

**Cristina de Souza Prim**

Doutora em Linguística. Núcleo de Estudos em Linguística, Tecnologia e suas Interfaces (Nelti).

<https://orcid.org/0000-0002-7199-313X>.

cristinaprim@utfpr.edu.br.

Submetido em: dd/mm/aaaa

Aceito em: dd/mm/aaaa

Publicado: dd/mm/aaaa

*e-Location:* 20469



ISSN: 2317-9945 (On-line)

ISSN: 0103-6858 (Impressa)

### Resumo

O objetivo do trabalho é analisar as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de concordância verbal a fim de verificar o compromisso do documento com uma educação sociolinguística. Partimos de Vieira (2008; 2017), Kato (2005), Faraco e Zilles (2017) Franchi (2006), Bortoni-Ricardo (2004; 2021) e Faraco (2008), dentre outros, para mapear a variação da concordância de terceira pessoa do plural no português brasileiro, para compreender o percurso para se chegar à gramática do letrado brasileiro e para pensarmos uma pedagogia da variação. Em seguida, analisamos a proposta da BNCC para o ensino fundamental e médio. Concluímos que a BNCC não abre espaço para reflexão e análise sobre a variação na concordância verbal no Ensino Fundamental. Além disso, quase não há cruzamento com gêneros textuais e situações comunicativas em que encontraríamos variação na concordância no português vernacular. No Ensino Médio, vemos que a BNCC entende que a comparação com o conhecimento gramatical do aluno é ponto de chegada, e não ponto de partida, na contramão dos estudos supracitados. Por fim, apontamos possibilidades para uma educação sociolinguística da concordância a partir da BNCC e dos pressupostos apontados, articulando análise linguística de gêneros orais, conhecimento prévio, adequação linguística e retextualização.

**Palavras-chave:** BNCC; pedagogia da variação; concordância verbal.

## **Abstract**

*The aim of this study is to analyze the BNCC (Brasil, 2018) guidelines for teaching verbal agreement in order to verify the document's commitment to a sociolinguistic education. We start with Vieira (2008; 2017), Kato (2005), Faraco and Zilles (2017), Franchi (2006), Bortoni-Ricardo (2004; 2021), and Faraco (2008), among others, to map the variation in third-person plural agreement in Brazilian Portuguese, to understand the path to arriving at the grammar of the Brazilian literate, and to think about a pedagogy of variation. Next, we analyze the BNCC's proposal for elementary and secondary education. We conclude that the BNCC does not provide space for reflection and analysis on variation in verbal agreement in elementary school. Furthermore, there is almost no intersection with textual genres and communicative situations in which we would find agreement variation in vernacular Portuguese. In high school, we see that the BNCC understands that comparison with the student's grammatical knowledge is the end point, not the starting point, contrary to the aforementioned studies. Finally, we point out possibilities for a sociolinguistic education of agreement based on the BNCC and the assumptions indicated, articulating linguistic analysis of oral genres, prior knowledge, linguistic adequacy, and retextualization.*

**Keywords:** BNCC; pedagogy of variation; verbal agreement.

## **PRIMEIRAS PALAVRAS**

A concordância verbal (CV) no português brasileiro (PB) é tema de presença garantida na pauta normativa da escrita formal, em boa parte por ser fortemente marcada pela variação linguística. Ainda que parte dessa variação seja, de alguma forma, legitimada pela tradição gramatical, trata-se de um dos fenômenos linguísticos “que mais tem se prestado [...] a servir de instrumento sociocultural de separação entre os que falam ‘certo’ e os que falam ‘errado’” (Bagnó, 2011, p. 641).

A questão é que, como nos lembra Scherre (2002, p. 225), “[...] Todos os brasileiros, em maior ou menor grau, deixam de fazer concordâncias no uso espontâneo da linguagem em contextos sintáticos regulares.” Por isso, quando pensamos em propostas de educação sociolinguística, um compromisso assumido por documentos oficiais de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), precisamos discutir o status das regras de realização das variantes, e a abertura que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece a este trabalho.

Bortoni-Ricardo (2008) lembra que o fenômeno da CV não padrão começou a ser estudado no Brasil pelo viés da sociolinguística na década de setenta e continua

sendo objeto de pesquisa no Brasil. Mas quase cinquenta anos depois, ainda vemos resistência em discutir na escola variação social e variação morfossintática, ainda que exista o interesse por uma educação sociolinguística.

A BNCC apresenta-se como um documento de caráter normativo que busca assegurar os direitos de aprendizagem de forma orientada por princípios éticos, políticos e estéticos visando a uma formação humana integral e à construção de uma sociedade democrática, inclusiva e justa (Brasil, 2018, p. 7). Como documento normativo, espera-se que haja coerência interna entre seu discurso democratizante e inclusivo que adota a educação sociolinguística e as propostas de ensino; especificamente, entre as competências, as habilidades, os objetos de conhecimento e as práticas de linguagem. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as diretrizes que a BNCC traz para o ensino da CV, a fim de verificar se o comprometimento observado no discurso da BNCC com um projeto de educação sociolinguística se concretiza no tratamento da CV.

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte, discutimos a CV no PB, atendo-nos especificamente à variação na realização da CV de terceira pessoa do plural. Na sequência, mobilizamos a discussão com estudos que se dedicam a compreender o percurso para se chegar à gramática do letrado, para então pensarmos em uma pedagogia da variação linguística. Subsequentemente, analisamos a proposta da BNCC para o trabalho com a CV no Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM). Por fim, trazemos algumas possibilidades para uma educação sociolinguística da CV a partir do que está posto na BNCC.

## **A CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

A abordagem tradicional da CV determina que o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa quando o sujeito é formado por apenas um núcleo. Já no caso de sujeitos compostos, sempre que não envolverem sujeitos de primeira ou segunda pessoas, o verbo deverá manifestar-se na terceira pessoa do plural. Estas duas regras estão ilustradas em (1):

- (1) a. *Elas / As meninas* **saíram** cedo.  
b. *O professor e os alunos* **encontraram** um cachorrinho.

Além dessas regras gerais, as gramáticas tradicionais apresentam uma série de particularidades e exceções, como a concordância com sujeitos que contêm expressões partitivas ou porcentagens, além de sujeitos coordenados por conectores diferentes de “e”. Os exemplos em (2) ilustram esses casos:

- (2) a. A maioria dos alunos **foi / foram** embora.  
b. 10% da amostra **apresentou / apresentaram** problemas.  
c. O rapaz com os cachorros **embarcou / embarcaram** primeiro.

Um levantamento apresentado em Vieira e Faraco (2023) a partir de 13 gramáticas evidencia que, em 70% dos casos, a regra geral de concordância exemplificada em (1) pode ser aplicada, sendo que em aproximadamente metade deles seu emprego é facultativo; restam ainda outros 30% de casos em que se aplica uma regra diferente da regra geral. Como bem nota Vieira (2008), particularidades como essas evidenciam que a tradição gramatical, de certa forma, chancela parcialmente a variação na manifestação da CV; contudo, nestes casos, a adoção de critérios morfológicos, sintáticos ou semânticos como motivadores da concordância, admitindo que o verbo concorde com outras expressões que não o núcleo do sujeito, fragiliza a própria noção de sujeito gramatical. Ao mesmo tempo, as pesquisas sociolinguísticas (Vieira, 2008; Castilho, 2010; Rodrigues, 2015) têm mostrado que a realização da CV padrão no PB é condicionada por uma série de fatores estruturais que não são sequer mencionados nos compêndios gramaticais tradicionais, dentre os quais destacam-se:

- a) sujeitos pospostos ou distantes do verbo desfavorecem a CV padrão;
- b) sujeitos sem marcas redundantes de plural ou sequências de orações em que a CV padrão não é realizada desfavorecem a realização da CV padrão;
- c) quanto mais distintas fonicamente forem as formas singular e plural do verbo, maior a realização da CV padrão;
- d) sujeitos realizados pelo pronome relativo que, retomando antecedente plural, desfavorecem a realização da CV padrão;

e) sujeitos animados favorecem a realização da CV padrão.

Ainda que a abordagem tradicional seja associada à “forma correta” de falar e escrever, os resultados de pesquisas sociolinguísticas vêm evidenciando que a presença da marca de número no verbo, com sujeitos de 3ª pessoa do plural, não é categórica em nenhuma das variedades do PB (Vieira, 2008). Também Bagno (2011) enfatiza a diferença entre as variedades estigmatizadas e as variedades de prestígio e de frequência, com falantes de variantes de prestígio realizando a concordância padrão mais frequentemente do que os falantes das variantes estigmatizadas.

Essa análise é corroborada pelos resultados da pesquisa de Rodrigues (2015): analisando dados do NURC<sup>1</sup> (Projeto da Norma Urbana Linguística Culta), a autora reporta 8% de não realização da concordância padrão com sujeitos de 3ª pessoa do plural. No entanto, esses índices ficam próximos a 20% quando o sujeito está posposto ou distante, evidenciando a influência dos fatores estruturais destacados anteriormente. Já Vieira (2008), comparando resultados de pesquisas sociolinguísticas realizadas com falantes cariocas pouco alfabetizados e com ensino superior completo, mostra que a escolaridade é um fator extralinguístico relevante para a realização da CV de 3ª pessoa do plural: entre os falantes com maior escolaridade, a concordância padrão é realizada 89% das vezes, enquanto os falantes menos escolarizados a realizam 24% das vezes. Contudo, embora as taxas totais de realização da concordância padrão sejam drasticamente distintas entre os dois grupos, os condicionantes estruturais listados acima mostram-se relevantes em ambos. Assim, por exemplo, entre os falantes menos escolarizados, a realização da concordância padrão com sujeito anteposto ao verbo gira em torno de 60%, porém cai a menos de 20% com sujeito posposto.

Apesar desse panorama, como já dissemos, a não realização da concordância padrão é socialmente percebida como uma marca característica do português popular (Faraco, 2016; Lucchesi, 2015): segundo Faraco e Zilles (2017), a CV é o traço mais saliente da avaliação social negativa no país, sendo a avaliação negativa desse traço

---

<sup>1</sup> A autora analisou todas as ocorrências de sujeito de 3ª pessoa do plural nos inquéritos do tipo D2 (diálogo entre dois informantes) do *corpus* mínimo do projeto, composto por 21 inquéritos do NURC-SP.

diretamente relacionada à avaliação social negativa que se faz dos falantes dessas variedades. É o que afirma também Bortoni-Ricardo (2008): a estigmatização do traço varia na razão inversa de seu uso generalizado, ou seja, o preconceito social relacionado à ausência da marca de CV não se aplica uniformemente aos casos de distanciamento à norma padrão, e sim aos casos em que há maiores diferenças entre falantes mais escolarizados e menos escolarizados. A autora verificou ainda que alunos que estavam fazendo supletivo de primeiro grau no momento da pesquisa não perceberam espontaneamente a ocorrência de concordância não padrão, o que indica que “o simples contato entre a classe média urbana escolarizada e as classes de pouca ou nenhuma instrução não determina, por si só, a aquisição pelas classes de menor escolarização dos padrões de avaliação da classe de prestígio” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 375). Assim, se o simples contato é insuficiente para a percepção de padrões sintáticos que sofrem estigma social, é preciso refletir sobre as formas de aprender variantes sintáticas de maior prestígio. Buscaremos discutir este ponto na seção seguinte.

## **A CONSTRUÇÃO DA GRAMÁTICA DO LETRADO**

Muitos são os trabalhos que discutem o ensino de gramática na escola. A composição que apresentamos une propositalmente propostas de linhas teóricas diferentes.

Kato (2005) defende que os estudos comparativos entre o conhecimento linguístico que a criança traz para a escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos podem auxiliar a escola em sua tarefa de letramento. Para isso, é essencial entendermos qual a natureza do conhecimento linguístico do letrado e como ele atinge esse conhecimento. A autora assume que esse conhecimento não é o mesmo dos falantes do português europeu nem o mesmo do PB de épocas passadas, e sim algo que também apresenta variações e sofre mudanças. Ainda segundo a autora, o acesso a esse conhecimento é via primeira gramática, a da língua falada. Kato teoriza que a Língua-I de cada indivíduo, que na gramática gerativa se refere a uma língua interna, ou seja, sua representação mental, é constituída por uma

gramática nuclear e uma periferia marcada. Seguindo Chomsky (1981 *apud* Kato, 2005), a autora defende que tal periferia abriga fenômenos de empréstimo, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal, e acrescenta que a periferia também pode estar relacionada à aprendizagem de uma segunda gramática, a da escrita do PB. A criança chega à escola com sua gramática nuclear definida, dado que, na idade em que ela se encontra, vemos que o processo de aquisição da linguagem se estabiliza em relação à gramática da fala, mas “a criança brasileira precisa ser exposta a um input diferente do da aquisição para desenvolver os estilos convencionalmente aceitos na escrita e na fala formal” (Kato, 2018, p. 76), de forma a ampliar sua gramática nuclear.

Com essa proposta, vemos que aprender a língua culta não é, por natureza, um processo de redução, mas de ampliação dos conhecimentos gramaticais. Vê-se, por essa concepção, a importância de a escola considerar os conhecimentos já adquiridos pela criança em seu português vernacular como ponto de partida para a apresentação de regras do português culto, falado ou escrito.

Duarte e Serra (2015), partindo de premissas semelhantes às de Kato (2005), defendem a importância de ensinar aos alunos características da gramática da escrita, que deve ser aprendida por meio do letramento, em processo análogo à aprendizagem de uma L2, “com muito cuidado e conhecimento da extensão dos fenômenos variáveis, sob pena de [...] aumentar o preconceito” (Duarte; Serra, 2015, p. 32-33). As autoras chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, o termo “adequação linguística”, em materiais voltados ao ensino de língua portuguesa, corresponde, na verdade, a “mudança de gramática”. Segundo elas, por trás dessa confusão está a percepção de que a linguagem mais formal, falada ou escrita, obedece a um conjunto de regras distinto daquele que os falantes internalizaram – distinção essa que será tanto maior quanto maior for a distância entre a variedade linguística do falante e a norma-padrão tomada como referência. As autoras apontam que conhecer a gramática da fala e da escrita brasileira atual ajuda a resolver o problema de lidar com o modelo anacrônico da norma-padrão. E concluem: “Falta reconhecermos esse fato, falta a consciência de

que formar um bom leitor e usuário da escrita significa expô-lo a toda essa variação sem privilegiar uma ou outra variante” (Duarte; Serra, 2015, p. 52).

Por sua vez, Bortoni-Ricardo (2021) aponta que, desde os anos 70, os estudos sociolinguísticos no Brasil têm mostrado que os erros dos alunos são previsíveis e sistemáticos quando se observa as peculiaridades de sua fala. Assim, o trabalho pedagógico precisa passar pela análise desses “erros”. A diferença estrutural entre a fala da criança e a linguagem usada nos textos escritos é um dos fatores que têm sido analisados de modo correlacionado ao aproveitamento escolar. Isso explica por que, desde os anos 70, com Labov, a sociolinguística assume o compromisso de explorar a relação entre a língua natural e o processo de leitura desenvolvido na escola. Então, ao chegar à escola, deve-se considerar que as crianças, já usuárias competentes de sua língua, precisam ampliar seus recursos comunicativos para “atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 75).

Já para Franchi (2006), a sistematização das práticas eficientes a uma abordagem reflexiva da gramática envolve três atividades: a linguística, ou seja, o saber que as crianças têm de suas gramáticas interiorizadas; a epilinguística, que opera sobre a própria linguagem, comparando e transformando expressões, de modo a diversificar seus recursos; e a metalinguística, que envolve a sistematização desse saber que se aprimorou e se tornou consciente. Franchi defende que as duas primeiras devem ser priorizadas nos primeiros anos da vida escolar, o que indica que se deve primeiro partir do uso para depois passar a generalizações por meio de uma metalinguagem.

Por fim, vale ainda mencionar a contribuição de Vieira (2017). Ao nos lembrar que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual, a autora ressalta a importância dos elementos de natureza formal para a construção de sentido do texto, em nível micro ou macroestrutural. O grande desafio metodológico é “o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (Vieira, 2017, p. 70). Ela propõe para isso a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua

Portuguesa, que envolvem: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção de sentido do texto; e (iii) instância de manifestação de normas/variedades. É a conjugação desses três eixos, sempre que possível, que possibilita a promoção do letramento, seja no nível da leitura, seja no da criação textual. Assim, em uma atividade de leitura e/ou produção textual, a gramática pode ser concebida como produtora de sentido (Eixo 2), o que levará a uma abordagem reflexiva sobre os conteúdos gramaticais (Eixo 1) em consonância com o eixo da variação (Eixo 3).

Sem dúvida, é necessário que as aulas propiciem reflexões sobre aquilo que não é de conhecimento do aluno por não pertencer à sua variedade linguística. Segundo a proposta de Vieira, as chamadas variedades cultas devem ser apresentadas de modo a permitir uma avaliação da proximidade ou da distância dessas normas em relação a outras normas, como aquelas dominadas pelos estudantes, ou mesmo a normas de outras sincronias ou de outros países lusófonos, por exemplo, pois só assim serão capazes de reconhecê-las e/ou produzi-las.

As contribuições de Kato (2005), Duarte e Serra (2015), Bortoni-Ricardo (2021), Franchi (2006) e Vieira (2017) não seguem a mesma linha teórica, mas se alinham a uma mesma defesa de se considerar a importância dos conhecimentos linguísticos que a criança já detém para a aprendizagem da escrita e fala formais.

## **A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Mesmo que o tema da variação linguística tenha sido incorporado pelos discursos pedagógicos, ainda é um desafio construir uma pedagogia da variação linguística. Pouco se fala nas escolas sobre variação morfossintática, e quando observada, a cultura do erro ainda está no pano de fundo. Não se constroem relações entre a variação e a história das comunidades, e quando isso ocorre, muitas vezes criam-se estereótipos. Conforme Faraco,

[...] nosso grande desafio [...] é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do Português); não dê um tratamento anedótico ou

estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação.

[...] Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística (Faraco, 2008, p. 182).

Faraco (2008) ainda aponta que a variação social raramente está presente nos livros didáticos, o que quer dizer tratar dos contrastes, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português popular e do português culto, pois trata-se de um ponto de estigma linguístico forte. O peso da cultura do erro impede uma discussão mais aberta e menos preconceituosa de nossa língua real.

Bortoni-Ricardo (2004) aponta que, da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, a realização de uma regra não padrão deve ser tratada a partir da identificação e da conscientização da diferença, pois só assim o aluno poderá monitorar seu próprio estilo quando necessário.

Os posicionamentos de Faraco (2008) e Bortoni-Ricardo (2004) dão luz a uma defesa de um ensino descritivo. O entendimento de que as línguas são conjuntos de variedades implica mostrar como as variedades populares funcionam em contraste com as variedades cultas, e também em contraste com a norma-padrão, principalmente em função da escrita.

Embora as expressões *norma culta* e *norma-padrão* sejam, muitas vezes, utilizadas como sinônimas, Faraco (2008) estabelece uma distinção entre os dois termos. Para esse autor, *norma culta* são as variedades que os falantes letrados efetivamente empregam em suas práticas de fala e escrita mais monitoradas. Já *norma-padrão* refere-se a “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 75). Ainda segundo o autor, no Brasil, o modelo linguístico de referência adotado pelas elites conservadoras no século XIX foi o dos escritores portugueses do Romantismo, num esforço consciente para combater as variedades do PB popular (como, por exemplo, as realizações não padrão da CV). Assim, o recurso à norma-padrão como

modelo de língua a ser seguido e ensinado faz com que, em maior ou menor escala, todas as variedades do PB sejam consideradas “erradas” (cf. Faraco; Zilles, 2017) – mesmo as variedades cultas.

Se lembrarmos constantemente da conexão entre a variedade linguística dominada pela criança e a sua identidade sociocultural, entendemos que seria surpreendente se a criança, sem uma motivação clara, se dispusesse a trocá-la por outro modo de falar ou escrever. Por isso, Faraco (2008) aponta para a necessidade de se discutir as variedades cultas em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam, em especial, as da cultura escrita. Mas isso não significa uniformidade. Faraco e Zilles exemplificam com o domínio jornalístico: há diferenças no uso da língua culta entre editorial, comentários da seção de esporte, charges, publicidade. Este ingresso na cultura escrita, portanto, “amplia o acesso e o domínio de variedades linguísticas socioculturalmente avaliadas como mais apropriadas para a escrita” (Faraco; Zilles, 2017, p. 203), e isso não é equivalente à norma-padrão.

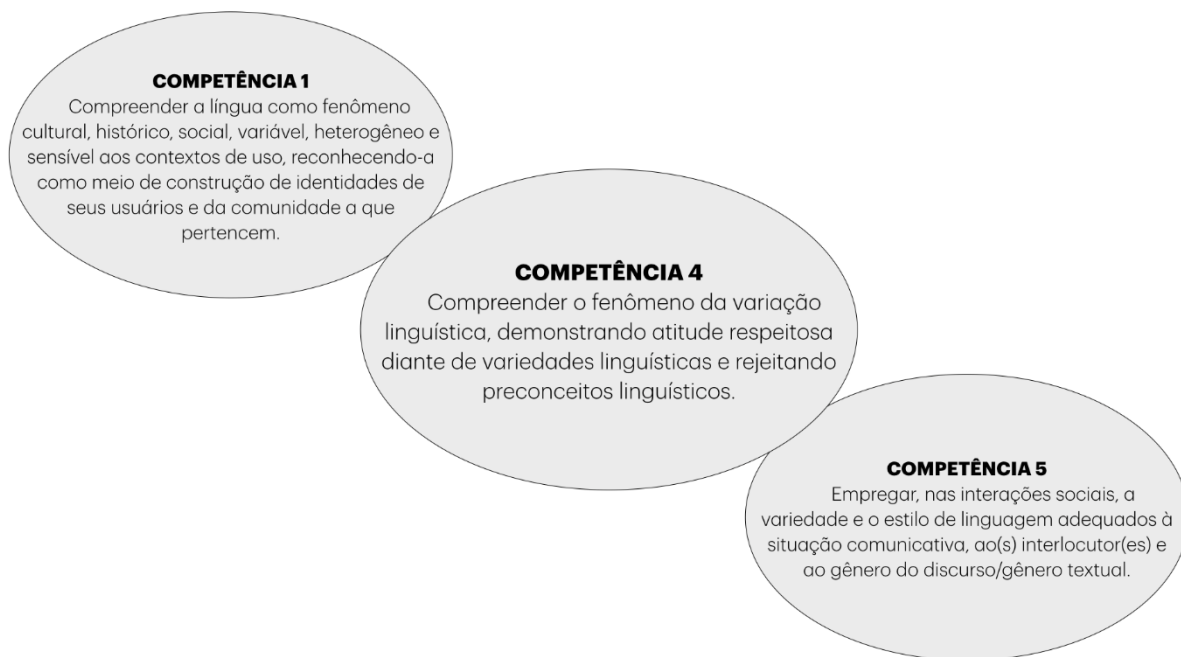
Assim, se o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é “proporcionar [...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos” (Brasil, 2018, p. 67), é fundamental que as considerações aqui apresentadas estejam explicitamente presentes nos documentos que norteiam esse ensino. Na próxima seção, observaremos como a CV é abordada na BNCC a partir dos estudos descritivos sobre a variação no PB, dos estudos sobre a formação da gramática do letrado e das propostas para uma pedagogia da variação linguística.

## **A CONCORDÂNCIA VERBAL NA BNCC**

### **Ensino Fundamental**

Das dez competências específicas de Língua Portuguesa nessa etapa, três relacionam-se à variação linguística. A competência 4 a coloca mais diretamente como objeto de estudo, enquanto a 1 e a 5 envolvem o reconhecimento da heterogeneidade e variabilidade da língua e o emprego de diferentes variedades, como ilustra a figura 1:

**Figura 1** – Competências da BNCC relacionadas à variação linguística no EF



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2018).

A preocupação com a variação linguística se reflete na apresentação das dimensões das práticas leitoras, de produção textual e de oralidade, em que é reiterada a necessidade de análise e reflexão sobre marcas linguísticas ligadas ao estilo e sobre as diferenças formais, estilísticas e linguísticas que diferentes contextos e situações sociais impõem sobre os textos produzidos. Entre as dimensões do eixo da oralidade, em particular, a relação entre fala e escrita leva em conta os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade, bem como a reflexão sobre as variedades linguísticas.

Ao mesmo tempo, no eixo da Análise Linguística/Semiótica explicita-se que os fenômenos de variação linguística podem ser observados em quaisquer níveis de análise. “Em especial, 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, 2018, p. 81). Assim, o trabalho com a variação linguística nesse eixo prevê “Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos” (p. 83) e “Discutir,

no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (p. 83).

Os campos de atuação para esta etapa são Campo da vida cotidiana (somente nos anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo os dois últimos fundidos em Campo da vida pública nos anos iniciais. Tomados em conjunto, os gêneros orais e escritos previstos para cada campo oportunizariam o contato com diferentes variedades linguísticas e, conseqüentemente, com diferentes realizações da CV, permitindo análise e reflexão sobre o fenômeno.

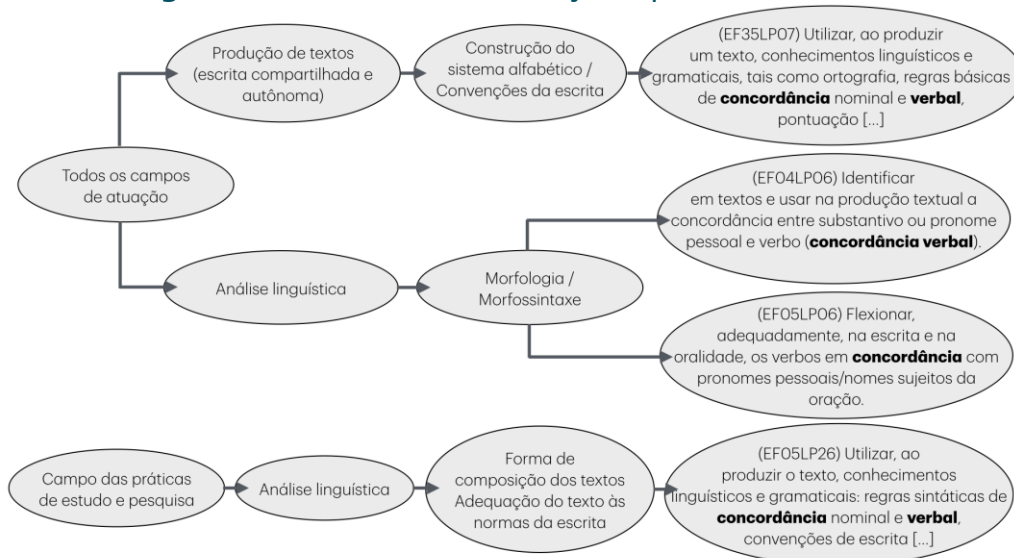
Buscaremos verificar como se materializa o trabalho com a variação linguística na articulação entre os objetos de conhecimento, as habilidades e os campos de atuação considerados na BNCC, a fim de analisar as possibilidades reais que a Base oferece para o trabalho com a variação na CV nesta etapa de ensino.

Observando as habilidades previstas para os anos iniciais do EF e sua relação com os campos de atuação, vemos que o planejamento de textos, em todos os campos de atuação, prevê uma preocupação com a linguagem a ser utilizada (EF15LP05). Do mesmo modo, existe uma preocupação com o reconhecimento das características da conversação espontânea em todos os campos de atuação (EF15LP11), embora não haja especificação sobre que tipo de características deve ser considerado.

A partir do 3º ano, algumas habilidades (EF35LP11, EF05LP21, EF35LP22, EF35LP30) preveem diretamente o trabalho com a variação linguística, por meio da identificação de características da fala, reconhecimento e análise de variedades, em diferentes gêneros orais e escritos com níveis variáveis de formalidade pertencentes aos diferentes campos de atuação. As duas primeiras permitiriam o trabalho com a variação na CV a partir de gêneros orais menos formais, inclusive do Campo da vida cotidiana, enquanto as últimas possibilitariam a observação do emprego das regras variáveis da CV na caracterização de personagens em gêneros literários como contos e crônicas, desde que o professor selecione para leitura textos que lancem mão desse recurso.

No entanto, das quatro habilidades que mencionam explicitamente a CV nesta etapa, apresentadas na figura 2, nenhuma se relaciona à variação linguística, e apenas uma prevê a identificação da concordância (EF04LP06). O foco é claramente o emprego da concordância, e expressões como “utilizar regras básicas de concordância” e “flexionar adequadamente os verbos em concordância com o sujeito” parecem remeter ao emprego da concordância padrão, mesmo nas habilidades que se relacionam com todos os campos de atuação e que, por isso, deveriam contemplar também as características linguísticas de gêneros menos formais:

**Figura 2 – Habilidades com menção explícita à CV no EFI**



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2018).

Nos anos finais do EF, o Campo jornalístico-midiático abre espaço para a discussão sobre variação linguística nas habilidades que têm como objeto de conhecimento o planejamento e a produção de gêneros orais e escritos (EF69LP07; EF69LP08; EF69LP12); contudo, como os gêneros abordados são mais formais, não há espaço explícito para um trabalho sobre variação na CV no português não culto. Aqui, encontramos a única habilidade que menciona diretamente a concordância em um campo específico nessa etapa, cuja inserção deve ser considerada como “correções de concordância”, mesmo tendo citado adequação a diferentes gêneros na mesma

habilidade. Assim como no EFI, percebe-se que o foco no EFII é a concordância padrão:

**Figura 3** – Habilidade com menção explícita à CV no Campo jornalístico-midiático do EFII

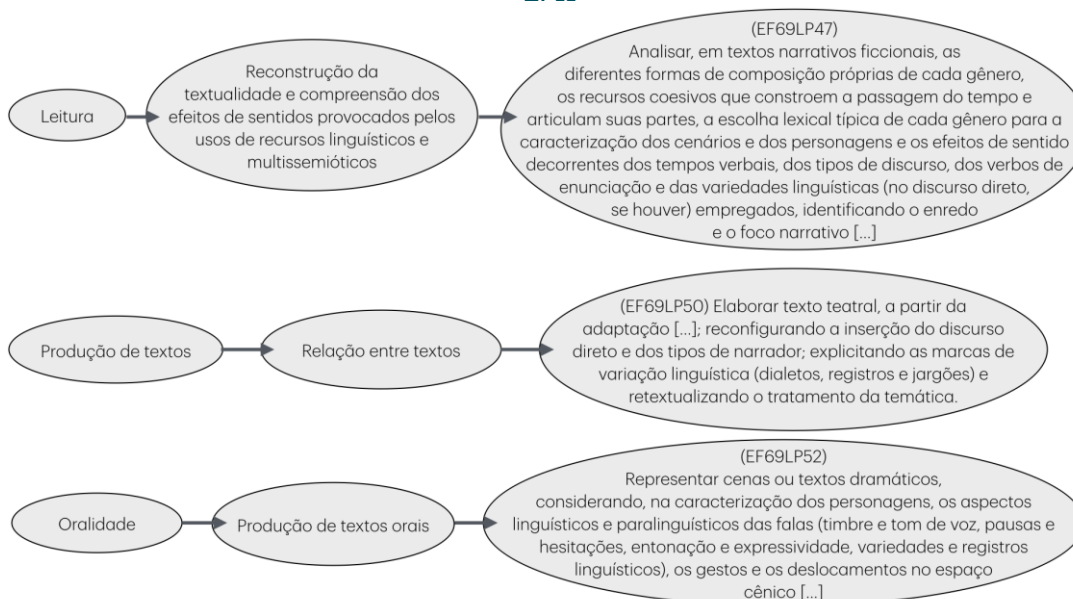


Fonte: elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2018).

No Campo de atuação na vida pública e no Campo das práticas de estudo e pesquisa, abordam-se gêneros orais que poderiam manifestar variedades linguísticas não padrão, como discussão oral e entrevista, porém as habilidades a eles relacionadas não mencionam a variação linguística.

Por fim, no Campo artístico-literário há espaço para a variação linguística, de modo que, a depender do texto escolhido, a CV pode ser um recurso a ser discutido:

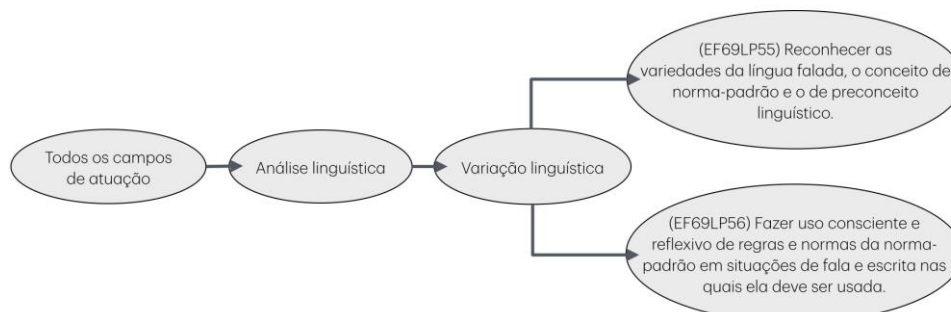
**Figura 4** – Habilidades que envolvem variação linguística no Campo artístico-literário do EFII



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2018).

Embora na Análise Linguística do Campo artístico-literário não haja menção à variação linguística, há uma indicação de que todos os campos de atuação devem ter a variação linguística como objeto de conhecimento na prática de Análise Linguística. Contudo, as habilidades apontam apenas para o seu reconhecimento, e não para reflexão/análise, que é mencionada apenas para a norma-padrão.

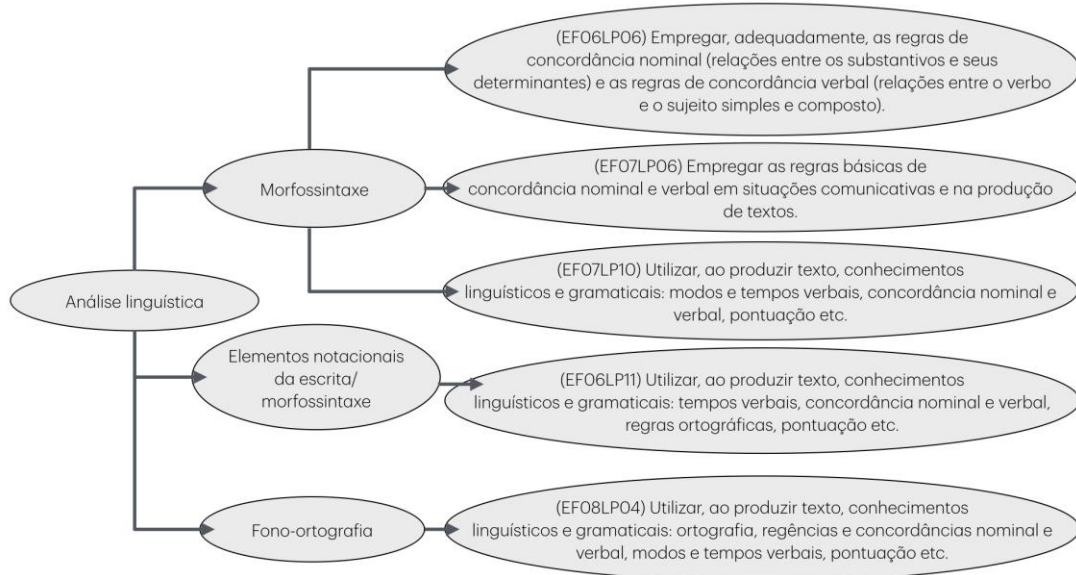
**Figura 5** – Habilidades referentes à reflexão e análise da norma-padrão no EFII



Fonte: elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2018).

Ao mesmo tempo, as habilidades que mencionam diretamente a CV parecem estar direcionadas ao emprego da concordância padrão, de forma análoga ao observado na etapa do EFI:

**Figura 6** – Habilidades de Todos os campos de atuação que mencionam a CV no EFII



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2018).

A partir desse levantamento, podemos concluir que a BNCC não abre claramente um espaço para reflexão e análise sobre a variação na CV no EF. Embora a preocupação com a variação linguística esteja presente ao longo de toda essa etapa em habilidades referentes aos quatro eixos de integração, tanto em campos de atuação específicos como em habilidades relativas a todos os campos, (i) trata-se quase sempre de reconhecimento de variedades, de forma difusa (sem menção a fenômenos específicos), e não reflexão/análise; e (ii) as menções explícitas à CV envolvem apenas o uso “correto”, isto é, não se propõe reflexão, tampouco discussão ou análise sobre a realização da CV não padrão. Assim, caberia ao professor articular diferentes habilidades para viabilizar essa reflexão e análise.

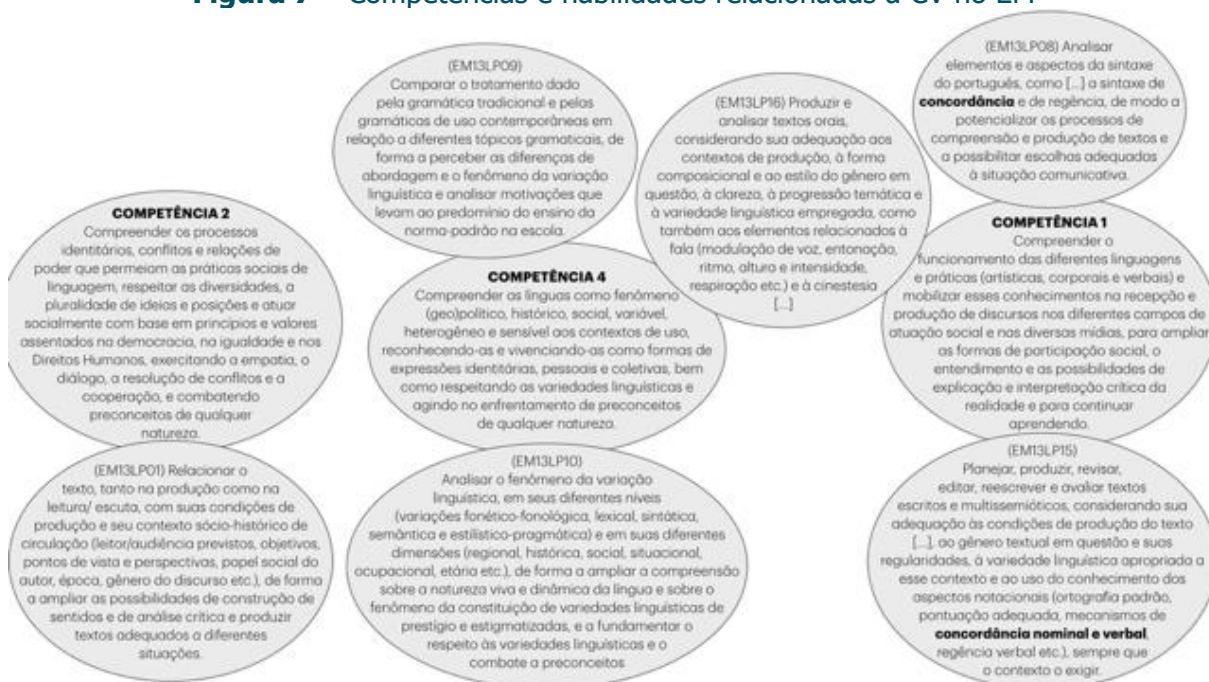
De saída, a ausência do Campo da vida cotidiana dos anos finais já exclui a possibilidade de refletir sobre variedades não formais da língua nesta etapa, pois, mesmo havendo apontamentos para um trabalho com variação linguística em todos os campos, não há cruzamento com gêneros textuais e situações de comunicação em

que encontraríamos variação na CV do português vernacular; apenas no Campo artístico-literário se abre a possibilidade de encontro com a variação na concordância do português popular. No Campo das práticas de estudo e pesquisa, essa possibilidade existe apenas se o tema do texto de divulgação científica for justamente a CV.

## Ensino Médio

No EM, são sete as competências específicas de linguagens e suas tecnologias; destas, a competência 4 se relaciona mais diretamente com o tema em estudo neste artigo; as competências 1 e 2 se relacionam indiretamente.

**Figura 7** – Competências e habilidades relacionadas à CV no EM



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Brasil (2018).

As habilidades indicadas na figura 7 indicam uma abertura mais clara para um trabalho descritivo. A única menção à norma-padrão é relacionada à necessidade de se discutir com os alunos as motivações para seu predomínio nas escolas. Expressões como “sintaxe de concordância” ou “mecanismos de concordância”, quando conectadas com habilidades que discutem a adequação linguística em relação às suas condições de produção e que propõem a comparação entre gramática tradicional e

gramáticas de uso mostram uma mudança de perspectiva para o EM, mais conectada com a educação sociolinguística a que tanto nos referimos.

Há cinco campos de atuação social no EM: Campo da vida pessoal (que não ocorria no EFII); Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; Campo de atuação na vida pública. Nas propostas de habilidades para o trabalho com cada um dos campos de atuação, nenhum deles traz a competência 4 para seu foco. Contudo, no Campo das práticas de estudo e pesquisa, encontra-se este comentário, desvinculado das habilidades listadas:

No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras (Brasil, 2018, p. 504).

No entanto, o apontamento para o espaço para a legitimação de outras variedades do português apenas no EM mostra que a BNCC toma um caminho inverso ao que é proposto pela literatura sobre educação sociolinguística: a comparação com o conhecimento gramatical internalizado do aluno é ponto de chegada, e não ponto de partida. Essa inversão tem implicações na formação da consciência sociolinguística: primeiro reforça-se um estigma para depois, em caráter compensatório, tentar desfazê-lo.

## Síntese

O que se percebe com a análise é que a BNCC sugere um trabalho comparativo entre gramáticas de uso e gramática normativa apenas no EM. Observa-se que, do 3º ao 5º anos do EF, a partir de expressões como “Utilizar [...] **regras básicas** de concordância nominal e verbal”, “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: **regras sintáticas** de concordância nominal e verbal”, “**Identificar** em textos **e usar** na produção textual **a concordância** entre substantivo ou pronome

peçoal e verbo”, a proposta não identifica a importância de se considerar os conhecimentos linguísticos que o aluno já tem de sua língua. A vagueza quanto a quais seriam as regras e o uso singular de “a concordância” dão margem para entender que, ao menos nessa etapa de ensino, exista apenas uma forma de realizar a CV. A variação é mencionada em correlação com a fala (EF69LP55), e quando posta lado a lado com as menções à norma-padrão, entende-se que isso pode levar a uma compreensão errônea de que a variação é própria da fala apenas.

Já do 6º ao 9º ano, expressões como “**correções de concordância**”, “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e **normas da norma-padrão**” e “Empregar, **adequadamente**, as regras de concordância” mostram que, mesmo que haja um cuidado da Base em propor um ensino que considere variação linguística, esta não alcança a variação social, em especial, a da concordância, que vem reforçando a cultura do erro e o trabalho com a norma-padrão, e não com a norma culta.

A presença pervasiva da expressão “norma-padrão” em comparação com “norma culta” no texto referente ao EF (15 ocorrências contra 1, respectivamente), somada ao fato de que, especialmente no EFII, os gêneros abordados tendem a um maior grau de formalidade, leva à compreensão de que “adequação”, na BNCC, refere-se à adequação à norma-padrão, de forma análoga ao que discutem Duarte e Serra (2015). No entanto, isso contradiz frontalmente os fatos sobre a realização da CV nas diferentes variedades do PB, discutidas brevemente na abertura do texto, pois, como vimos, nem mesmo nas variedades cultas mais monitoradas a concordância é sempre realizada conforme a norma-padrão. Ao contrário, não é raro observar a influência dos fatores estruturais anteriormente discutidos em discursos mais monitorados, em que, por exemplo, a concordância padrão não se realize com um sujeito pós-verbal ou relativo, sem que isso seja considerado inadequado.

Do mesmo modo, se, nas habilidades que preveem “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: concordância nominal e verbal”, poderíamos, a princípio, interpretar a palavra “conhecimentos” como referindo-se ao conhecimento prévio ou ao conhecimento aprendido na escola, a forte presença da norma-padrão somada à ausência de habilidades que abordem especificamente a variação na concordância podem induzir a uma leitura reducionista, que associe “conhecimento”

apenas às regras da norma-padrão, as quais são ensinadas na escola<sup>2</sup>. Esse cenário vai na contramão de uma pedagogia da variação linguística socialmente sensível, promovendo não a ampliação, mas a substituição de variedades.

A norma-padrão, que no EF é posta em boa medida desvinculada do conhecimento linguístico do aluno, ganha um viés comparativista no EM, ao tratá-la em comparação com a descrição linguística. Ou seja, há uma inversão do que é proposto pela literatura sobre ensino de gramática: a Base não parte do conhecimento do aluno para então ampliá-lo, e sim parte da prescrição para a descrição. A presença do Campo da vida pessoal, retomado no EM, amplia a presença de gêneros menos formais para que a discussão sobre adequação possa ganhar robustez. Como visto na habilidade EM13LP09, no EM, a variação linguística é trabalhada tensionando sua relação com a norma-padrão. Ainda assim, a ausência do termo norma(s) culta(s), em todas as orientações para o EM, pode nos levar a entender que a variação linguística proposta neste ponto pode ser tanto das normas cultas quanto das vernaculares. De todo modo, em nenhum momento da educação básica temos uma habilidade especificamente voltada para uma comparação da realização da CV entre variedades do PB, tal qual é feito, por exemplo, com a colocação pronominal na habilidade EF09LP10 (cf. Ulrich; Mazzaferro; Simioni, 2023).

Por outro lado, há momentos em que a Base traz a importância de se “reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de **norma-padrão** e o de preconceito linguístico”, mas sem mencionar a concordância nesses pontos. Entendemos que aqui há uma abertura para conectar algumas das habilidades de forma a possibilitar o trabalho com a CV, considerando uma pedagogia da variação linguística mais adequada, e é disso que trataremos na próxima seção.

---

<sup>2</sup> No mesmo sentido, Mazzaferro, Simioni e Ulrich (2025) mostram que, mesmo a abordagem de fenômenos categóricos em livros didáticos voltados ao EFII, não se distancia significativamente da gramática tradicional, evidenciando um forte viés normativista na redação das habilidades da BNCC.

## **CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO PARA A CONCORDÂNCIA VERBAL**

Defendemos que há espaço para o trabalho com a CV na perspectiva de uma pedagogia da variação linguística. Já desde o EFI, a produção e recepção de gêneros orais relativos ao Campo da vida cotidiana, como vlogs, gravações, canções e textos falados em diferentes variedades linguísticas, mais e menos próximas do padrão, podem ensejar atividades em que se estimule o reconhecimento das diferentes manifestações da CV – incluídas aí as da variedade que dominam. É nesse sentido que precisaríamos interpretar as habilidades EF35LP07, EF04LP06, EF05LP06, EF05LP26 da figura 2, que tratam da utilização e identificação da CV em adequação ao contexto comunicativo.

Aqui, não se trataria de promover uma reflexão aprofundada ou o detalhamento de regras variáveis por meio do emprego de metalinguagem, mas sim de atividades linguísticas e epilinguísticas no sentido de Franchi (2006), que contribuiriam para a sensibilização quanto à variação linguística e seus significados sociais e para a construção do respeito às diferenças. É assim também que se pode pensar em se considerar os conhecimentos já adquiridos pela criança para a promoção do letramento, no sentido de Kato (2005) e Bortoni-Ricardo (2021). Além disso, como nos lembram Duarte e Serra (2015), é preciso expor o aluno a toda essa variação para formar um bom leitor e usuário da escrita. Essa atuação estaria alinhada às habilidades EF35LP11, EF04LP06 e EF05LP21 e à competência 1.

Entre o EFI e o EM, percebe-se a ausência do Campo da vida cotidiana no EFII, que pode ser sentida, em especial, ao refletirmos sobre as possibilidades de um trabalho com a CV que parta dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

O conhecimento do vernacular pode ganhar ares mais descritivos se conectado com habilidades de retextualização mencionadas, por exemplo, no Campo das práticas de estudo e pesquisa (EF69LP43, que propõe a identificação e utilização de modos de introdução de outras vozes no texto, incluindo aqui elementos de normatização e como a retextualização ocorre nesses textos) e no Campo artístico-literário (EF69LP50, que propõe a elaboração de texto teatral a partir de adaptações literárias, inserindo, dentre

outros elementos, discursos diretos, em um processo de retextualização, que leve em conta a variação linguística).

Além disso, no EFII, mesmo que o Campo da vida cotidiana não esteja presente, os Campos jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa preveem o trabalho com gêneros orais e escritos como podcast, discussão oral, entrevista, debate, comentário, vlog, cartaz, propaganda, entre outros, que, embora mais formais do que os gêneros do Campo da vida cotidiana, não apresentam um alto grau de formalidade. Em especial, o Campo das práticas de estudo e pesquisa, do 6º ao 9º ano, traz em suas práticas de linguagem o eixo da oralidade com a conversação espontânea como seu objeto de conhecimento. Considerando a sensibilização iniciada nas séries iniciais a partir de atividades linguísticas e epilinguísticas, caberia, nesta etapa, avançar em direção à reflexão sobre as diferenças gramaticais entre as variedades, reconhecendo as principais regras e fatores estruturais envolvidos na realização da CV, bem como as diferenças sociais a elas relacionadas, reafirmando a competência 1 e avançando na direção da competência 4, em articulação com a habilidade EF69LP55, que aponta para o reconhecimento das variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o preconceito linguístico.

As práticas de planejamento, produção e revisão dos gêneros supracitados oportunizam o cotejo entre as regras das variedades empregadas pelo aluno e as regras da variedade considerada adequada para o gênero (que não será sempre a mesma, e não será sempre a norma-padrão), a partir de uma perspectiva comparativa e de explicitação das regras efetivamente utilizadas, em consonância com o que propõem Faraco (2008), Bortoni-Ricardo (2004) e Faraco e Zilles (2017). Práticas dessa natureza correspondem às habilidades listadas nas Figuras 2 e 3 e contribuem para a competência 5 (empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual).

Conforme nos aponta Faraco (2008), é preciso discutir as variedades em conexão com as práticas socioculturais que as justificam, e isso quer dizer que o trabalho com a CV, portanto, deve relacionar as reflexões epilinguísticas e metalinguísticas com o oral e o escrito, e não apenas com o culto ou o padrão. Aqui,

as habilidades que apontam para o uso do conhecimento linguístico e gramatical da criança, propostas do 3º ao 9º ano no que se refere à CV no EF, não recebe uma leitura reducionista, daquilo que a ela já foi apresentado na escola, e sim dos conhecimentos internalizados que ela tem de sua língua. É preciso encarar esta como uma saída para que o trabalho com a concordância não reforce estigmas sociais – algo de que corremos risco quando restringimos a discussão apenas a gêneros textuais como o cordel e o rap, por exemplo. Adicionalmente, trata-se de colocar o termo “adequação” em seu verdadeiro sentido, e não relacionado à norma-padrão.

Ainda que a BNCC não aponte claramente para um trabalho com a CV comprometido com uma educação sociolinguística, vimos algumas das possibilidades existentes de assegurar tal compromisso, em especial articulando análise linguística de gêneros orais, conhecimento prévio, adequação linguística e retextualização.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português**. São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Português brasileiro, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. **Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 362-80.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 31-55, jan/jun 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/17046>. Acesso em: 16 set. 2025.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2016.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo 'gramática'?** São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, M. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: Marques, M. A. et al. **Ciências da linguagem**: 30 anos de investigação e ensino. Braga, CEHUM, 2005. p. 131-45.

KATO, M. A. Português brasileiro: "Última flor do lácio, inculta e bela". **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 1, p. 52–80, 2018. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/509>. Acesso em: 6 jan. 2026.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**. São Paulo: Contexto, 2015.

MAZZAFERRO, G. T.; SIMIONI, L.; ULRICH, C. W. O viés normativista subjacente à BNCC: impactos da redação das habilidades relacionadas a conteúdos gramaticais. **Caletrosκόpio**, Ouro Preto, v. 13, n. 2, p. 70-85, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscoPIO/article/view/8090/6539>. Acesso em: 03 fev. 2026.

RODRIGUES, A. Concordância verbal. In: RODRIGUES, A.; ALVES, I. M. **Gramática do português falado no Brasil**: a construção morfológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2015. p. 229-48.

SCHERRE, M. M. P. A norma do imperativo e o imperativo da norma - Uma reflexão sociolingüística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, M. **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 217-51.

ULRICH, C. W.; MAZZAFERRO, G. T.; SIMIONI, L. Oportunidades perdidas: uma análise da variação linguística em livros didáticos. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 06–27, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/49393>. Acesso em: 21 nov. 2025.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-82.

VIEIRA, S. R. Concordância verbal. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2008. p. 85-102.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. Variação morfossintática e ensino de português. *In*: MARTINS, M.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Gramática do português brasileiro escrito**. São Paulo: Parábola, 2023.