

LINGUASAGEM

A MARCAÇÃO DE PLURAL NO SINTAGMA VERBAL EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Gildo Antonio MOURA JÚNIOR¹
Elisete Maria de Carvalho MESQUITA²

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar a marcação de plural – concordância verbal - a partir dos princípios da marcação de Givón (1995), que difere grupos marcados de não marcados. Visando a atingir o objetivo proposto, coletamos e analisamos 66 textos produzidos por alunos de diferentes etapas da Educação Básica. A escolha desse universo de pesquisa se deve ao fato de hipotetizarmos que quanto maior o grau de escolaridade, menor a ocorrência de grupos não marcados. Assim, tendo em conta tanto o objetivo definido quanto a metodologia desta pesquisa, utilizamos como base teórica estudos realizados por Givón (1995), Bechara (1991), Soares (2002), Neves (1997) e, em momentos oportunos, estabelecemos um diálogo com alguns princípios da sociolinguística variacionista, que também considera as situações que propiciam a não marcação do plural no verbo. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com os estudos que tratam de questões da marcação relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: marcação; ensino; língua portuguesa; funcionalismo; sociofuncionalismo.

ABSTRACT

This research aims to do an analysis of the plural marking - verb agreement - from Givón's (1995) marking principles, which differs marked groups from unmarked ones. Aiming to achieve the proposed goal, we collected and analyzed 66 texts produced by students from different stages of primary education. The choice of this research universe is due to our hypothesis that the occurrence of unmarked groups is lower when the level of schooling is higher-. Thus, taking into consideration both the defined objective and the methodology of this research, we use as theoretical basis studies by Givón (1995), Bechara (1991), Soares (2002), Neves (1997) and, at appropriate times, we establish a dialogue with some principles of Variationist Sociolinguistics, that also considers the situations that propitiate not marking the plural in the verb. We hope this research can contribute to the studies that deal with marking issues related to the teaching of Portuguese Language.

Keywords: marking; education; Portuguese language; functional linguistics; sociofuncionalism.

¹ Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: gildoo_moura@hotmail.com

² Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: elismcm@gmail.com

Introdução

Nesta pesquisa, nosso olhar está direcionado para o modo como alunos da Educação Básica Brasileira realizam a concordância verbal³ ou fazem marcações de plural no verbo ao produzirem textos escritos. O interesse por esse objeto de estudo se deve ao fato de entendermos que há diferentes fatores que contribuem para que a marcação de plural se efetive ou não. Surge daí, portanto, nosso desejo de “descobrir” alguns desses fatores, um dos quais deve estar associado ao grau de escolarização do usuário da língua.

Levando em conta nosso interesse de pesquisa e, acreditando que a prática do ensino atrelada a pesquisas realizadas nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, por exemplo, pode contribuir para melhoras das condições de ensino da Língua Portuguesa em território nacional é que decidimos percorrer o caminho que nos levará à compreensão e à explicação de situações atreladas à presença ou ausência das marcas de plural nos textos dos alunos. Para atingirmos o objetivo proposto, usamos o funcionalismo como principal arcabouço teórico, por essa teoria linguística entender a língua como meio de comunicação de experiências e pensar o sistema da língua como suscetível às pressões do uso, da interação verbal e do contexto de produção. Assim sendo, essa corrente linguística está fortemente ligada a perspectivas que aproximam linguagem e sociedade. Entretanto, em momentos que consideramos oportunos, também recorreremos ao aporte teórico produzido pela sociolinguística variacionista que, também, pensa a língua como sujeita a mudanças decorrentes de influências externas. No entanto, essas mudanças são explicadas e sistematizadas por fatores linguísticos.

Considerando os aspectos responsáveis pela aproximação dessas duas perspectivas que enxergam a língua em seu dinamismo, movimento, mudança e interação é que entendemos que uma interface entre elas é possível e se faz necessária, para que possamos olhar com mais profundidade para o fenômeno analisado.

Visando a atingir os objetivos estabelecidos, coletamos e analisamos um *corpus* composto por 66 textos produzidos por alunos da Educação Básica. Escolhemos analisar textos produzidos em cada etapa final da Educação Básica, ou seja, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio por entendermos que a partir das

³ O fenômeno escolhido para análise nesta pesquisa é chamado de marcação de plural pela perspectiva funcionalista e de **concordância verbal** pela sociolinguística variacionista. Decidimos por esse fenômeno por considerarmos sua ligação direta com o preconceito linguístico, que pode ser reverberado na sociedade e em sala de aula. Nesse último contexto, destacamos a exagerada atenção que os professores costumam a ele dispensar, seja em textos escritos, seja em textos orais.

ocorrências encontradas poderíamos pensar melhor sobre as relações entre grau de escolaridade e marcação, explicando-as a partir das perspectivas variacionista e funcionalista.

Ainda na trilha dos objetivos propostos, dividimos este artigo em quatro partes principais. Na primeira, fazemos uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tentando mostrar como as pesquisas linguísticas têm contribuído para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem menos mecanicistas. Na segunda parte, assumindo uma perspectiva funcionalista, discutimos a problemática que circunda o termo “funcionalismo” e estabelecemos algumas relações entre essa teoria e a sociolinguística variacionista. Nesse ponto do trabalho, reconhecemos a viabilidade de uma interface entre essas duas perspectivas que, partindo de Görski (2013), chamaremos de **Sociofuncionalista**. Na terceira parte, tratamos do fenômeno que mais nos interessa nesta pesquisa: a marcação de plural no verbo. Para isso, contrapomos visões sobre esse fenômeno, buscando apresentar diferentes pontos de vista. Na quarta e última parte do texto, apresentamos, tabelamos, quantificamos e discutimos as ocorrências encontradas no *corpus* analisado. Para além dessas quatro partes, apresentamos, ao final do artigo, as considerações finais e as referências usadas neste estudo.

O ensino de língua portuguesa no brasil

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil sempre foi confundido com o ensino de gramática, ou seja, concebia-se a língua como fenômeno isolado. Com isso, a gramática foi, gradativamente, se tornando o centro das atenções na sala de aula e se transformando no palco ideal para a transmissão de conhecimento (BECHARA, 1985). Na verdade, a gramática sempre foi pensada como autônoma e indiferente a mudanças e o ensino de Língua Portuguesa, por sua vez, sempre foi baseado nessa gramática normativa e prescritiva, que não considera as variações da língua e não sofre influências dos contextos de uso da língua.

Na tentativa de comprovar essas afirmações, apresentamos, a seguir, uma breve contextualização da trajetória do ensino de Língua Portuguesa em cenário brasileiro.

A disciplina Língua Portuguesa foi incluída no currículo escolar brasileiro apenas nas últimas décadas do século XIX. De acordo com Soares (2002), no Brasil colonial conviviam três línguas, sendo elas, o português; a língua geral, que tinha por

base o tupi e outras línguas indígenas; e o latim que era a língua ensinada nos cursos secundários e superiores.

No entanto, a Língua Portuguesa nesse período, não era, ainda, disciplina escolar obrigatória no ensino secundário, era o estudo da gramática latina que fundamentava o ensino básico e superior. Ou seja, os alunos eram alfabetizados em Língua Portuguesa e, posteriormente, eram iniciados no estudo da gramática latina, deixando o estudo da Língua Portuguesa de lado. Esse fato fez com que até o século XVII, apesar da produção de gramáticas e dicionários de Língua Portuguesa, ela ainda não era considerada uma área do conhecimento (SOARES, 2002). Apenas no final do século XIX, no final do império, o Português é institucionalizado como disciplina e área do conhecimento. Tal fato se deve a medidas impostas pelo Marquês de Pombal, que durante as reformas Pombalinas contribuiu para a consolidação, valoração e inserção do Português na escola (RAUPP, 2005).

Contudo, nessa época, o ensino de português ainda tinha um caráter exclusivamente técnico, com o objetivo único de tornar possível o aprendizado da gramática latina (SOARES, 2002). Em princípio, ainda de acordo com Soares (2002), o português ensinado na escola se resumia ao ensino de sua gramática, para que servisse de base e apoio para o estudo da gramática do Latim, entendendo que se o aluno dominasse a gramática da Língua Portuguesa seria mais fácil compreender a gramática do Latim e vice e versa. Por isso, alfabetizava-se em Língua Portuguesa e posteriormente o aluno era iniciado nos estudos da gramática latina e da gramática portuguesa.

No entanto, o latim, com o tempo, sofreu uma constante perda de espaço e valor social que resultou em sua exclusão do ensino básico brasileiro. Ao fim do séc. XX, a gramática normativa portuguesa encontra lugar consolidado na sala de aula, ganhando autonomia e se fortalecendo como área de conhecimento, uma vez que o ensino da gramática latina perdera espaço. A disciplina Língua Portuguesa continuava exclusivamente voltada para o ensino da gramática, que desconsiderava a língua e as variações de uso que se desenvolviam contemporaneamente na sociedade brasileira (RAUPP, 2005).

Ainda hoje, é possível constatar que muitos professores de Língua Portuguesa privilegiam o ensino da gramática normativo-tradicional, que aponta o certo e o errado quanto ao uso da língua. Esse modo de conceber o ensino da língua contribui para que

os alunos continuem alheios ao funcionamento da língua, acreditando que aprender gramática normativa fará com que eles desenvolvam habilidades de leitura e de escrita.

Na tentativa de melhorar esse quadro, segundo Bechara (1985), as pesquisas linguísticas de diversas vertentes têm ajudado a tornar menos prescritivista o ensino da língua materna. Pesquisas como as da sociolinguística, por exemplo, vêm contribuindo para que as variações presentes na língua, sejam elas quais forem, sejam tratadas e respeitadas em contexto de sala de aula.

Além da valiosa contribuição das pesquisas linguísticas para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas milhares de escolas espalhadas pelo país, podemos mencionar a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1997; 1998). Esse documento, produzido pelo Ministério da Educação, preconiza o desenvolvimento de habilidades linguísticas a partir da leitura e escrita, ou seja, objetiva tornar o aluno capaz de usar a língua efetivamente de forma adequada em diversos contextos, garantindo assim sua participação efetiva na sociedade. De acordo com os PCNLP,

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 11).

Corroborando com essa perspectiva de ensino, o funcionalismo entende a língua como atividade social pela qual se dão a comunicação e as interações sociais, sendo assim dependente de um contexto de produção. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa, partindo de uma perspectiva funcionalista, deve buscar desenvolver a competência comunicativa ligada aos diferentes contextos, uma vez que os alunos devem estar preparados para adequar os variados saberes linguísticos às diversas situações comunicativas.

Nessa perspectiva, os contextos de interação são cruciais para a escolha das estruturas gramaticais e para a produção dos discursos. Logo, o contexto de uso acaba por ser essencial a qualquer proposta de ensino com base no Funcionalismo, uma vez que a partir dele o falante tem a capacidade de moldar a gramática à exigência que a situação pede. De acordo com Cunha (2013, p. 164):

[...] as regras da gramática são modificadas pelo uso (isto é, as línguas variam e mudam) e, portanto, é necessário observar a língua

como ela é falada [...] a análise dos processos de variação e mudança linguística constitui uma das áreas de interesse privilegiado da linguística funcional.

Entendendo que a gramática é modificada, não podemos descartar os reais contextos linguísticos em que os alunos estão inseridos ao se envolverem com o trabalho com a Língua Portuguesa, já que é necessário que se compreenda a maleabilidade da língua, sua flexibilidade e fluidez quando em diferentes situações de comunicação e de usos possíveis pelos falantes (AQUINO, 2015).

Muitas pesquisas da linguística funcional têm se ocupado de estudar como se dão as diversas situações de comunicação, porém essas análises às vezes não chegam ao professor da Educação Básica, o que poderia ajudá-lo a cumprir a proposta de ensinar a língua materna a partir de seu funcionamento e não só dedicar suas aulas ao tratamento de questões ligadas à gramática normativa, principalmente. É preciso que o conteúdo passado para o aluno não esteja distante daquilo que ele ouve, fala, escreve e lê diariamente (CUNHA e TAVARES, 2016).

Compreendendo a língua não como um sistema abstrato de signos e regras, e sim como instrumento vivo de interação social que se manifesta por meio dos gêneros discursivos, os PCNLP (BRASIL, 1997; 1998) defendem a necessidade de que essas entidades funcionem como norteadoras da prática docente;

sob o título “Gêneros discursivos”, em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. (BRASIL, 1997, p. 71).

A proposta de ensino de Língua Portuguesa apresentada pelos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998) entende, então, que **texto** e **gênero** são a base do ensino. De acordo com esses documentos, “As situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas.” (BRASIL, 1997, p. 10).

Os gêneros discursivos são agrupados pelos PCNLP (BRASIL, 1997;1998) de acordo com a sua esfera de circulação social, como por exemplo, gêneros literários, de imprensa, publicitários, científico. Além disso, as práticas de leitura/escrita, produção de textos orais e escritos “[...]estariam integradas à abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino[...].” (ROJO, 2000 p. 35).

Portanto, as práticas propostas pelos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998) se distinguem assertivamente das práticas de ensino tradicionais.

Considerando que os gêneros discursivos devem ser o centro das atenções dos professores, uma vez que falamos e escrevemos por meio de um gênero, entendemos que há teorias linguísticas, como o funcionalismo, por exemplo, que podem contribuir de forma significativa para que a proposta dos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998) seja desenvolvida. Levando em conta esse raciocínio, propomos a seguir um possível diálogo entre duas perspectivas teóricas, que apesar de, comumente, serem colocadas em lados opostos, podem, em momentos oportunos, colaborar uma com a outra, para que os fenômenos da língua possam ser mais explicados e/ou compreendidos.

As contribuições do funcionalismo e da sociolinguística variacionista para o ensino da marcação

O funcionalismo

Definir do que se trata o funcionalismo é uma tarefa difícil, *a priori* pelo fato de existir na literatura alguma indefinição no que diz respeito à adoção dos termos **funcionalismo** e **função**, por exemplo. Esses conceitos são aplicados a diversos fenômenos da linguagem, o que implica em variações nocionais. Além disso, há que se mencionar a existência de oscilações entre os diferentes autores, o que contribui para que esses termos sejam, às vezes, usados de forma vaga. Além disso, na maioria das vezes, os rótulos dados aos estudos ditos ‘funcionalistas’ estão ligados aos nomes dos estudiosos que os fortaleceram, não às particularidades definidoras da corrente teórica em que eles se situam, como explica Neves (1997).

Segundo Cunha (2015), as primeiras ideias funcionalistas surgiram como um movimento dentro da Escola de Praga, no Círculo Linguístico de Praga, fundado em 1926. As primeiras discussões desse grupo, que giraram em torno da polissemia dos termos função/funcional, contribuíram para a implementação dos fundamentos teóricos básicos do funcionalismo como movimento pragmático-discursivo. Foi na Escola de Praga que a língua começou a ser entendida como sistema funcional, inserida na interação social, com seu uso voltado para uma determinada finalidade.

Neves (1997, p. 18) chama a atenção para o fato de que “[...] embora o conceito de funcionalismo em linguística esteja indubitavelmente ligado à Escola Linguística de

Praga, várias outras abordagens ‘funcionais’ surgiram no Ocidente e no Oriente, e o funcionalismo tomou, depois, vida própria e independente.”

Segundo Neves (1997, p. 10), a Escola de Praga, inicialmente, destacou-se nos estudos fonológicos, tendo como seus principais nomes os linguistas russos Nikolaj Trubetzkoy e Roman Jakobson (CUNHA, 2015). Mas, com o decorrer das discussões, esse grupo pôde contribuir para o avanço das pesquisas linguísticas de modo significativo, o que não se restringiu ao nível fonético-fonológico. Foi graças às discussões desse grupo que Mathesius (1923), por exemplo, chegou à conclusão de que a função externa básica da linguagem é a comunicativa. Esse autor colaborou para a construção de uma perspectiva funcional da sentença, na qual se destaca o modelo de análise em que a ordem das palavras é definida pela situação de comunicação em que os enunciados são pronunciados, estabelecendo uma relação entre o que já foi dado (informação já conhecida) e o que é apresentado como novo para o interlocutor. Assim, a frase é composta por dois elementos, pelo **tema**, conhecimento já dado, e pelo **rema**, conhecimento novo sobre o tema (MARTINS, 2009).

Diante desse pensamento, para os linguistas de Praga, de acordo com Neves (1997, p. 17) “as frases são vistas como unidades comunicativas que veiculam informações, ao mesmo tempo que estabelecem ligação como a situação de fala e com o próprio texto linguístico”

As *Thèses* da Escola de Praga, de 1929, estabelecem de outra forma as funções da linguagem, com inspiração na Escola Formalista Russa. O interesse está em como as funções da linguagem, ao serem realizadas - e do modo como são realizadas- no processo de comunicação, alteram a estrutura fônica, gramatical e lexical da língua. Esse grupo, portanto, entende a língua como um sistema funcional, no qual os aspectos estruturais (sistêmicos) convivem com o funcional.

Ainda segundo Martins (2009, p. 27) as contribuições originadas pela Escola de Praga para a construção de um pensamento funcional da gramática, sobretudo de Roman Jakobson e André Martinet, divulgadores do pensamento dessa escola, são fontes para numerosos trabalhos posteriores, como os desenvolvidos na América.

Em cenário americano, o texto “*The origins of syntax in Discourse*”, publicado em 1997, por Sankoff e Brown, é considerado o texto que alavancou o desenvolvimento das ideias funcionalistas da escola norte americana. Em 1979, Givón, influenciado pelas ideias de Sankoff e Brown, publicou “*From Discourse to Syntax*”, em que afirma,

conforme citado por Cunha (2015, p. 164) “a sintaxe existe para desempenhar uma certa função, e é essa função que determina sua maneira de ser”.

No Brasil, de acordo com Neves (1999), alguns nomes merecem destaque pelo pioneirismo nos estudos funcionalistas, como Evanildo Bechara e Rafael Hoyos-Andrade. Rodolfo Ilari também merece ser lembrado, uma vez que apresenta ponderação relevante em relação à Escola de Praga na sua tese de doutoramento, defendida na Universidade de Campinas em 1975. Nesse trabalho, o autor discute os recursos que expressam a perspectiva funcional da frase no Português do Brasil (texto publicado em Ilari (1986), com reedição em 1992). Outro pioneiro é Castilho que trabalha desde seus primeiros estudos, numa interface entre a sintaxe, a semântica e a pragmática, visão que está na base de qualquer teoria funcionalista.

Considerando que o rótulo “funcionalismo” abrange, portanto, uma ampla variedade de empregos e sentidos, procuraremos pensar nesse movimento linguístico como aquele que acredita na linguagem enquanto ferramenta que possibilita uma interação social, fluida, ativa e construída no uso efetivo da língua. Seus interesses vão além da estrutura gramatical das línguas, uma vez que se buscam no contexto as motivações discursivas, considerando-se, para isso, os diferentes contextos discursivos, a instigação e interação no momento da produção. Segundo Cunha (2015, p. 157) “Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade.”. Logo a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, é dependente da situação.

A perspectiva funcionalista propõe, então, uma análise da língua em uso, dentro de um contexto real, ativo e funcional, considerando indispensáveis o contexto, a seleção e a organização de itens lexicais, além da intencionalidade e bases conceituais compartilhadas pelos interlocutores. Procura analisar o modo de construir e interpretar expressões linguísticas em uso, tendo como foco a eficiência na interação e a comunicação satisfatória (DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2017).

Visando a representar como se dá o complexo processo de interação verbal, sob o ponto de vista funcionalista, Dik (1989) propõe o seguinte modelo, que se constrói a partir da pragmática, do contexto extralinguístico, que é essencial para compreensão do enunciado emitido.

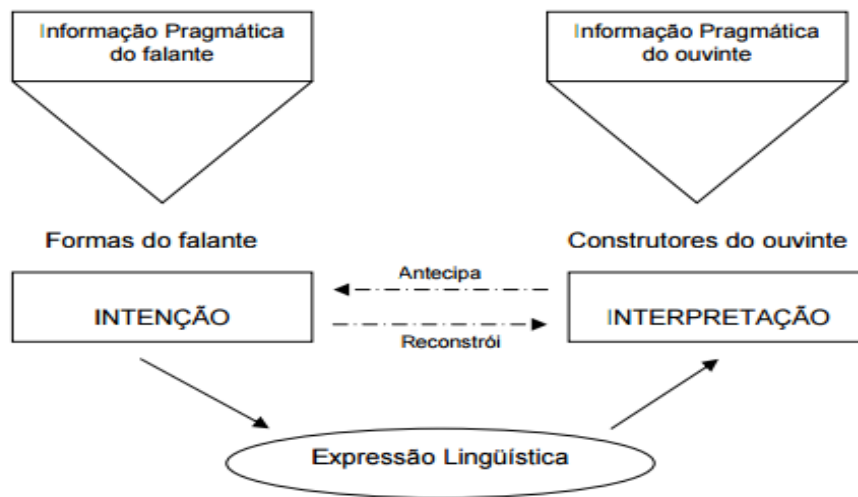


Figura 1: modelo de interação verbal, proposto por Dik (1989)
 Fonte: (NEVES, 1997, p. 19).

Esse modelo reconhece que em qualquer momento da interação verbal entre o falante e o ouvinte haverá informação pragmática. Quando o falante diz algo tem a intenção de provocar alguma mudança na informação pragmática do ouvinte. Por isso, o falante tenta antecipar a interpretação que o ouvinte atribuirá à sua expressão lingüística (NEVES, 1999). Sobre esse modelo, Modesto (2006) afirma:

Há a intenção de um falante que deseja obter uma modificação na informação pragmática do outro, enquanto que o outro antecipa e reconstrói essa informação, reativando todo o modelo [...] Em todos os momentos da atividade verbal, o falante e o ouvinte possuem informação pragmática. Informação pragmática é um conjunto completo de conhecimento, crenças, suposições, opiniões e sentimentos disponíveis em qualquer momento da interação (MODESTO, 2006, p. 5).

Essa tentativa de representação da interação verbal humana, que explica e, de certa forma, resume o pensamento funcionalista, também explicita as várias facetas da comunicação verbal que levam em consideração a pressão que o meio exterior exerce sobre a estrutura lingüística. Segundo Macedo (1998, p. 73), “o ponto central do enfoque funcionalista é o fato de ser a estrutura da gramática explicada como resultado de funções de outras esferas [...]. O que se procura é mostrar de que modo a estrutura gramatical espelha a situação comunicativa.”

Com base nos pressupostos teóricos funcionalistas e no modelo anteriormente apresentado, podemos dizer que toda e qualquer proposta funcionalista, portanto, se preocupa com a competência comunicativa, que considera a capacidade dos indivíduos não apenas de decodificar e codificar expressões, mas também de usar e interpretar

essas expressões de maneira satisfatória em diferentes contextos. Para Prideaux (1987), citado por Neves (1997), um aspecto fundamental que opõe o funcionalismo a outras correntes é a concepção de que a linguagem não é fenômeno isolado, e sim serve a uma gama de propósitos. Além disso, essa teoria também mostra fortes preocupações com questões cognitivas e psicológicas, uma vez que investiga o processamento cognitivo das estruturas e o tempo de processamento dessas estruturas que se dão nas diferentes situações de interação, conforme a sua complexidade.

Portanto, há similaridades que unem os diversos modelos funcionalistas e que caracterizam a visão funcionalista a respeito da linguagem. Existe um princípio entre tais modelos de que a língua não pode ser descrita como sistema autônomo, já que o sistema linguístico é entendido a partir de fundamentos como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação (NEVES, 1997).

Tendo em mente os aspectos do funcionalismo que favorecem a interação, as diversas situações de comunicação e as mudanças e variações que podem ocorrer no uso da língua é que procuramos entender de que modo os estudos funcionalistas podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa.

Os estudos variacionistas

Muitos estudos linguísticos preocupados com a variação vêm sendo desenvolvidos de acordo com o arcabouço teórico desenvolvido pela sociolinguística variacionista, que teve como texto fundador o trabalho de Weinreich, Herzog e Labov (1968). Essa perspectiva teórica, também chamada de sociolinguística Laboviana, considera a variação da língua de acordo com o contexto em que ela é usada, ou seja, as influências externas ao seu sistema, mas sem desconsiderar as internas (SANTOS, 2011). Ao ter a preocupação de compreender o aparente “caos linguístico”, a sociolinguística variacionista descreve e analisa o real funcionamento da língua, entendendo que a heterogeneidade é intrínseca à língua tanto falada, quanto escrita e que essa aparente desorganização pode ser explicada sistematicamente (SANTOS, 2013).

A partir dessa perspectiva de análise, a língua é vista em seu dinamismo, em seu movimento, pela mudança e interação. Essa visão também é partilhada por Gívon (1995,) que vê a variação como um fenômeno presente nas gramáticas das línguas. Estudos feitos de acordo com as perspectivas funcionalista e sociolinguística entendem, portanto, a mudança tanto do ponto de vista linguístico quanto social, sem perder de

vista as frequências de uso (GÖRSKI, 2013). Assim, reconhecemos a possibilidade de uma interface entre essas duas perspectivas teóricas que, partindo de Görski (2013), chamaremos de Sociofuncionalista.

De acordo com a autora,

Em ambas as teorias, a frequência das ocorrências recebe destaque. Na perspectiva funcionalista, a frequência de uso é tida como fundamental para o estabelecimento e a manutenção da gramática [...]. Na perspectiva variacionista, o aumento de frequência também é compreendido como índice de difusão linguística e social [...] (GÖRSKI, 2013, p. 89).

Dessa forma, conscientes dos aspectos que aproximam e distanciam as duas perspectivas, nesta pesquisa, objetivamos verificar como se dá a marcação do plural em textos produzidos por alunos inseridos em diferentes níveis de escolarização formal. Para isso, estabelecemos um diálogo entre essas duas perspectivas, na tentativa de interpretar as ocorrências que constituem nosso *corpus* de análise.

No próximo tópico, então, fazemos algumas considerações sobre a marcação de plural, de forma geral e, em seguida, privilegiamos o sintagma verbal. Apesar de no *corpus* de análise também haver ocorrências em sintagmas nominais, fizemos essa escolha, pois acreditamos, tal qual Monte (2007, p. 11) que a concordância verbal é “um fenômeno variável que atrai muito a atenção social e, conseqüentemente, é um dos tópicos gramaticais que os professores de Língua Portuguesa, de um modo geral, mais se empenham em corrigir nos seus alunos”.

A marcação na língua portuguesa do brasil

A marcação teve seus estudos iniciados na Linguística pela Escola de Praga, tendo como ideia principal o contraste entre pares de uma forma marcada e outra não marcada. Segundo Cunha (2008, p. 170) “Um entre dois elementos que se opõem é considerado marcado quando exibe uma propriedade ausente no outro membro, considerado não marcado”.

Givón (1995) também difere categorias marcadas de não marcadas, ligando-as a um contexto comunicacional e à questão cognitiva de processamento das informações. Esse autor afirma ainda que existem três critérios, que foram usados em nossa análise, para se distinguir uma categoria marcada de uma não marcada, são eles: i) complexidade estrutural: a estrutura marcada tende a ser mais complexa que a estrutura não marcada correspondente; ii) distribuição de frequência: a estrutura marcada tende a

ser menos frequente do que a estrutura não marcada correspondente; iii) a complexidade cognitiva: a estrutura marcada tende a ser cognitivamente mais complexa do que a estrutura não marcada correspondente, incluem-se nesse, fatores como esforço mental, exigência de atenção e tempo de processamento.

Nesta pesquisa, embora tenhamos como referência os estudos feitos por Givón (1995) e outros funcionalistas, em relação à marcação, consideramos também outros estudos, que, sob nosso ponto de vista, merecem ser lembrados.

Segundo Bechara (1928, p. 76), no português existem dois números gramaticais: singular e plural, sendo que o singular indica um objeto ou coleção em si; já o plural denota-os, indicando mais de um, por exemplo, “casas” está no plural, o que nos indica que há mais de uma. Vale ressaltar também que existem nomes escritos no singular que manifestam a pluralidade, como os coletivos: constelação, canavial, comboio, entre outros. Ainda segundo Bechara (2009, p. 98),

Em português, o significado gramatical plural é obtido com a presença da desinência pluralizadora –s, fonologicamente constituída pela consoante sibilante pós-vocálica diante de pausa. O singular se caracteriza pela ausência desta desinência. A flexão de número, em português, pelo mecanismo da concordância, se estende ao adjetivo (e demais adjuntos do substantivo) e ao verbo, quando este entra em concordância de número com a pessoa do sujeito.

De acordo com Cunha e Cintra (2001, p. 380), “o verbo admite dois números: o SINGULAR e o PLURAL. Dizemos que um verbo está no singular quando ele se refere a uma só pessoa ou coisa e, no plural, quando tem por sujeito mais de uma pessoa ou coisa”. Sendo assim, os autores trazem como exemplo verbos no plural contrapostos a verbos no singular:

Singular	Estudo	Estudas	estuda
Plural	Estudamos	Estudais	estudam

Quadro 1: Visão da gramática normativa sobre o número dos verbos
Fonte: Cunha e Cintra (2001, p. 380)

Cunha e Cintra (2001) ainda afirmam que o verbo possui três pessoas, cada uma com sua forma singular e plural, e os verbos conjugados devem estar de acordo com essas pessoas, a primeira pessoa corresponde aos pronomes pessoais eu (singular) e nós (plural), por exemplo, “eu, estudo” oposto a “nós estudamos”. A segunda pessoa corresponde a quem se fala, aos pronomes pessoais tu (singular) e vós (plural), por

exemplo, “tu estudas”, “vós estudais”. A terceira pessoas é aquela de quem se fala e corresponde aos pronomes ele/ela (singular) eles/elas (plural), por exemplo, “ele/ela estuda”, “eles/elas estudam”.

Sob a ótica dos estudos variacionistas, os elementos linguísticos marcados são aqueles que não passam despercebidos pelos interlocutores. Seu uso causa estranheza em determinados contextos, exigindo dos participantes maior esforço cognitivo. Já os elementos não marcados são os usuais, corriqueiros e conseqüentemente, são mais automatizadas pelos usuários da língua (MARQUES, 2008. p. 24). Para Tarallo (1990, p. 12), “[...] no caso da marcação de plural no português do Brasil, a variante [s] é padrão, conservadora e de prestígio; a variante [0], por outro lado, é inovadora, estigmatizada e não padrão”.

A marcação de plural e singular é, portanto, um assunto que reflete diretamente o preconceito linguístico na sala de aula. Essa realidade pode estar associada ao fato de que os conceitos de **certo** e **errado** são noções relativas, porém, por muitos motivos, e em várias situações, esses conceitos são entendidos como se fossem absolutos e imutáveis. Quando se trata da língua, há a ideia de que existe uma estrutura mais certa que outra, na qual as formas de prestígio da língua, dominadas por classes sociais que detêm o poder econômico e cultural, são mais corretas do que outras variedades da mesma língua. Essas pessoas que não dominam as formas linguísticas vistas como corretas são estigmatizadas, se tornando vítimas do preconceito linguístico (SCHERRE, 2005).

Quando se trata de concordância número plural, a tradição gramatical do português afirma que ela é de natureza obrigatória. Dessa forma, a marca de plural deve estar presente em todos os elementos ditos flexionáveis do sintagma nominal (SN) sempre que o núcleo estiver no plural e, no sintagma verbal (SV) sempre que o sujeito estiver no plural. No entanto, estudos linguísticos têm mostrado que na língua falada do português brasileiro, a concordância de número plural não ocorre com frequência, visto que mesmo pessoas escolarizadas deixam de colocar todas as marcas formais de plural (SCHERRE, 2005). Ou seja, apesar da convenção e tradição gramatical da língua prescrever que a marca de plural é obrigatória, em situações que a pedem, tem-se percebido, em diferentes situações que até mesmo pessoas escolarizadas deixam de fazer a marcação de plural ao longo de toda a estrutura sintática.

Scherre (2005) traz como prova disso, ao longo de seu livro “Doa-se lindos filhotes de poodle: Variação linguística, mídia e preconceito”, vários exemplos

extraídos de textos escritos como jornais e textos institucionais, nos quais, segundo a autora, quanto a concordância verbal, “a tradição espera a sua presença” (SCHERRE, 2005, p. 21, grifos da autora). Por exemplo, “... A reitoria denuncia e *torna públicas as ameaças*, adianta que já levou ao conhecimento das autoridades policiais e que não recuará da sua decisão administrativa (UFRJ/Reitoria. A comunidade universitária da UFRJ, out. 1989)”. A autora mostra algumas situações que favorecem essa marcação, critérios que discutiremos mais adiante, e que a ausência de concordância verbal pode ocorrer em textos de qualquer esfera.

De acordo com Tarallo (1990, p. 9), “O plural no português é marcado redundantemente ao longo do sintagma nominal (SN): no determinante, no nome-núcleo e nos modificadores-adjetivos”. Tarallo ainda mostra as possíveis variações na marcação de plural no SN: 1) aS meninaS bonitaS; 2) aS meninaS bonitaØ 3) aS meninaØ bonitaØ. Em (1), o falante marca o plural ao longo de todo sintagma nominal; em (2), o falante retém a marcação apenas no determinante ou no artigo e no nome-núcleo e, em (3), o falante mantém a marcação do plural apenas no determinante ou artigo.

No nosso *corpus*, pudemos perceber que o SN se manifesta apenas em duas das três variações descritas por Tarallo. Tomemos como exemplos trechos extraídos dos textos analisados, nos quais, em (1), o falante marca o plural ao longo de todo sintagma nominal; e, em (2), o falante mantém a marcação do plural apenas no determinante ou artigo:

(01) “os países pobres são a maioria” (T₆₃)⁴
“Medidas necessárias que acabem com a fome” (T₉₃)

(02) “os homem não presta” (T₁₉₅)
“existe lugares que fica quase todo ano sem chuva” (T₆₉)

Pudemos perceber que nos textos analisados essas duas variações são as mais frequentes, ou a marcação ocorre em todo o SN ou apenas no determinante/artigo.

Existem algumas construções mais suscetíveis a não concordância de número plural no Português Brasileiro, por exemplo, a ruptura da ordem direta, considerada

⁴ A Letra T, com número subscrito, corresponde aos textos numerados de um a vinte e dois, seguido pelo ano em que o aluno está (T₁...T₂₂) Os números 5, 9 e 3 corresponde, respectivamente, ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Assim, T₇₅ representa o Texto 7 do 5º ano, por exemplo.

canônica, sendo na concordância nominal (artigo + substantivo + adjetivo) e no sintagma verbal (SV) (sujeito + verbo) (SCHERRE, 2005).

De acordo com Vieira (2014, p. 88), no tocante ao SV, existem algumas situações que favorecem a não concordância, as quais, observaremos na análise dos dados, como i) a posição do sujeito em relação ao verbo: sujeitos pospostos favorecem a não concordância; ii) a distância entre o sujeito e o verbo: quanto maior a distância entre esses, maior o cancelamento da regra da concordância verbal; iii) o paralelismo no nível oracional: o menor número de marcas explícitas de plural no sujeito levaria à não marcação do verbo; iv) a animacidade do sujeito: sujeitos de natureza animada favorecem a marca de plural no verbo enquanto os de natureza inanimada não favorecem; v) o paralelismo no nível discursivo: a ausência da marca de plural em um verbo leva a ausência da marca de plural no verbo seguinte; vi) a saliência fônica: no que se refere à diferença material fônica entre as formas singular e plural, as formas verbais mais perceptíveis, mais salientes, (por exemplo: cantou/cantaram ou é/são) são mais marcadas no plural do que as menos perceptíveis, menos salientes (por exemplo: come/comem).

O pouco que foi dito sobre a marcação comprova que as gramáticas normativas da Língua Portuguesa, ao fazerem oposição entre estruturas marcadas e não marcadas, objetivam nos orientar para a manutenção e preservação do modelo defendido pela norma padrão, em que sujeito no singular exige verbo no singular, sujeito no plural exige verbo no plural. Os estudos variacionistas, por sua vez, parecem estar mais próximos da abordagem funcionalista, na medida em que ambas as perspectivas levam em consideração os elementos internos da língua. Entretanto, a abordagem funcionalista, ao considerar a sistematicidade da língua, baseia nas pressões de uso, ao passo que a sociolinguística variacionista olha para a variação e mudança linguística como um fenômeno que pode ser explicado com base em processos linguísticos. De modo geral, podemos dizer, então, que ambas se preocupam com os elementos linguísticos que colaboram ou não para as ocorrências em que há ausência de marcação.

Considerando a decisão de estabelecer um diálogo entre essas duas perspectivas de análise, neste estudo, fazemos, então, uso de referencial teórico do funcionalismo norte-americano em conjunto com alguns princípios variacionistas para olharmos para as marcas de plural e singular em sintagmas verbais, presentes em enunciados produzidos por alunos da Educação Básica brasileira.

Apresentação e discussão dos resultados

Os textos que constituem o *corpus* de análise foram produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa. A produção obedeceu às orientações dos professores⁵ que trabalham com turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas. Foram escolhidas as séries finais de cada etapa do ensino básico para traçarmos um perfil de ocorrências e suas relações com o grau de escolaridade.

Ao todo foram coletados sessenta e seis (66) textos, vinte e dois (22) de cada ano. Temos a consciência de que a amostra analisada poderia ser mais representativa, caso não tivéssemos nos deparado com o seguinte problema: falta de colaboração por parte dos professores, que se mostraram reticentes em fornecer os textos produzidos pelos alunos. Apesar dessa dificuldade, acreditamos que o material coletado é representativo do objeto pesquisado, o que nos dá segurança para fazermos a análise pretendida.

Visando a facilitar a compreensão e análise de cada ocorrência em seu contexto de produção, apresentamos o número de ocorrências por turma e, em seguida, todas as ocorrências encontradas em cada turma.

Etapa do ensino	Total de textos	Número de textos com ocorrências	Número de ocorrências
5º ano (Ensino fundamental)	22 textos recolhidos	05 textos	12 ocorrências
9º ano (Ensino Fundamental)	22 textos recolhidos	02 textos	05 ocorrências
3º ano (Ensino Médio)	22 textos recolhidos	03 textos	05 ocorrências
	66 textos recolhidos	10 textos	22 ocorrências

Quadro 2: número de ocorrências por turma.

Fonte: elaborado pelos autores.

Contexto da ocorrência	Ocorrências
T ₇₅	“A Clara tinha duas amigas a Maria e a Ana Cristina, a Maria e a Ana Cristina era muito juntas elas combinavam de ir na casa uma da

⁵ No do 5º e 9º anos as professoras pediram que os alunos fizessem um “texto narrativo”, sendo que para o 5º ano, os alunos deveriam escrever sobre a vida deles e, os alunos do 9º ano deveriam escrever sobre uma visita técnica que fizeram a uma usina hidrelétrica. Já no terceiro ano, os exemplares coletados são textos dissertativos-argumentativos produzidos durante a aula de redação, com tema **pobreza**.

	outra e ela se sentia excluída...”
T ₈ 5	“Hoje vou falar sobre meu aniversário que foi em 28 de março de 2018. Neste dia eu ganhei 100 reais... E com 50 reais dei de entrada no celular que o colega do meu pai estava vendendo para ele, e meus pai vai terminar de pagar os 250 reais que custava 300 reais.”
T ₉ 5	“A vida tem fasses, fasses boas e fasses ruim. As fassse boa é: Família, irmãoes e muito mais... Amo minha vida do jeito que é e as pessoa que não gosta do jeito que sou larga do meu pé...”
T ₁₀ 5	“E existe de muitos outros tipos de aluna: Nerd, Patricinha, Bagueira, Comilona, a dorminhoca...”
T ₁₉ 5	“O que e o semtido de namora? e por que e tam difisio aga a pessoa serto normalmente os homem não presta e quando agemte acha e gei ou um idiota ou tem namorado ou namorada. Para mim e basicamente pesoa que se gosta e você que fica mais os homem so pesa em transa... tem vezes que as pessoa sofre . Ta mais es as pessoa não se gosta porque ele fica juntos? e porque eles sofre tanto... eu já sonhe com muitos menino mais menhu nunca me deu atensou em tau eu desisto dele... E tem vezes que minha amiga gosta do mesmo menino que eu.”

Quadro 3: Ocorrências do 5ºano

Fonte: elaborado pelos autores.

Contexto da ocorrência	Ocorrência
T ₆ 9	“Pois bem hoje em dias as pessoas inventaram varias tecnologia, como celulares, computadores, internet... Mas ainda não inventaram uma tecnologia que faça, o ter mais agua para a população, existe lugares que fica quase todo ano sem chuva é sem água quase todos dias. em outro lugares como tem agua eles acham que a agua jamais acabara, com isso eles pensa que pode disperdiçar agua como quiser... imagino se a gente não tivéssemos todos nos morremos... Juntar as roupas da semana e lavar todo no mesmo dia aproveitar e usar essa água para lavar calcadas.”
T ₉ 9	“No dia 21/03/2018, as turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental da escola X, teve a honra de ir até Indianopolis-MG conhecer o tratamento de esgoto da cidade...”

Quadro 4: Ocorrências do 9º ano

Fonte: elaborado pelos autores.

Contexto da ocorrência	Ocorrência
T ₃ 3	“Isso pode ser evitado evitar esse rebaixamento que o país está sofrendo, pois de 2004 a 2013 os índices de pobreza sofre quedas de 20% para 9% nas áreas urbanas...”
	“ as regiões mais afetadas segundo a ONU é o Norte e o Nordeste, a

T ₄₃	qual, possui pessoas vivendo na miséria, ou seja, precisando da intervenção do governo. Vale lembrar que não é só as regiões que sofre com a pobreza... Com isso as área que o governo deve da a devida atenção é a saúde e a educação...”
T ₁₅₃	“Com o aumento exagerado da população, o governo muitas vezes não dá o suporte necessário para todas as famílias, por conta disso uma parte delas sofre com essa realidade. Geralmente quando eles não têm onde recorrer, optam para o mundo do crime, pois acha que o governo não se importam com as suas vidas.”

Quadro 5: Ocorrências do terceiro ano

Fonte: elaborado pelos autores.

Um primeiro olhar para as produções coletadas nos revela que os textos possuem diversos problemas⁶ que dificultam a leitura, dentre os quais podemos mencionar ausência e/ou problemas relativos tanto à coesão quanto à coerência textuais, argumentação, problemas ortográficos e sintáticos, como ilustra a ocorrência apresentada a seguir:

“Falarei sobre o politico e o dinheiro entre eles tem uma relação **inesplicavel** através de seu cargo **simplicmente** inegável pois eles são corruptores entre o Brasil pois digo que nós estamos sendo enganados por eles e por nos mesmos e digo tambem que o dinheiro que nos sustenta esta sendo roubado e tirado de nos. –Alem de sermos escravos e **corrnpidos** pelas promessas que eles fazem e não cumprem com seus deveres é **obrigação** jogadas no lixo e rastro de destruição e sofrimento deixadas e logo saberemos logo o que fazer” (T₁₅).

No entanto, no que diz respeito, especificamente, à ausência de marcação, podemos perceber que esse fenômeno ocorre nos verbos que, predominantemente, são conjugados na terceira pessoa do singular. Tendo em conta os princípios variacionistas que favorecem a não marcação, começamos com o sujeito posposto ao verbo, no qual, de vinte e duas ocorrências, temos:

- Sujeito posposto ao verbo – 2 ocorrências

(03) “Vale lembrar que não é só as **regiões** que sofre com a pobreza...” (T₄₃)

(04) “E **existe** de muitos **outros tipos** de aluna: Nerd, Patricinha, Bagueceira, Comilona, a dorminhoca...” (T₁₀₅)

⁶ Não é nosso propósito tratar desses vários problemas encontrados, uma vez que eles fogem ao escopo deste estudo.

O segundo princípio refere-se à distância do sujeito e do verbo. No *corpus* analisado, na maioria dos casos a distância entre os verbos e os sujeitos não é grande, exceto em T₄₃, T₁₅₃ e T₉₉, transcritos a seguir:

(05) “Geralmente quando **eles** não têm onde recorrer, **optam** para o mundo do crime, pois **acha** que o governo não se importam com as suas vidas” (T₁₅₃)

(06) “No dia 21/03/2018, **as turmas** do 8º e 9º anos do ensino fundamental da escola X, **teve** a honra de ir até Indianópolis-MG conhecer o tratamento de esgoto da cidade...” (T₉₉)

(07) “**as regiões** mais afetadas segundo a ONU é o Norte e o Nordeste, a qual, **possui** pessoas vivendo na miséria, ou seja, precisando da intervenção do governo. Vale lembrar que não é só as regiões que sofre com a pobreza... Com isso **as área** que o governo deve da a devida atenção é a saúde e a educação...” (T₄₃).

Ou seja, de vinte e duas ocorrências, em apenas três a distância é significativa para validação deste princípio.

Correlacionando esses dois princípios variacionistas com o princípio de complexidade cognitiva de Givon (1995), podemos pensar que na primeira situação a estrutura rompe com a ordem canônica (sujeito + verbo + complemento(s)). Na segunda, a distância dificulta a retomada do sujeito e a concordância. Dessa forma, ambas as estruturas podem ser vistas como mais complexas cognitivamente, por exigirem maior atenção, esforço mental e tempo de processamento do usuário da língua, o que são fatores que favorecem a não marcação de plural, segundo Givon (1995).

Quando analisamos o paralelismo oracional, o menor número de marcas explícitas de plural no sujeito levaria à não marcação do verbo, encontramos esse princípio em oito, das vinte e duas ocorrências. Observe o exemplo:

(08) “A vida tem fasses, fasses boas e fasses ruim. **As fasse** boa é: Família, irmãoes e muito mais... Amo minha vida do jeito que é e **as pessoa** que não **gosta** do jeito que sou larga do meu pé...” (T₉₅)

Complementamos a análise desse aspecto com dois dos princípios da não marcação defendidos por Givon (1995), que são os da complexidade estrutural e cognitiva. O autor afirma que a estrutura marcada tende a ser mais complexa, cognitiva e estruturalmente, que a estrutura não marcada correspondente. Nesse caso de paralelismo oracional, entende-se que a oração se torna menos complexa ao passo que o

menor número de marcas explícitas de plural no sujeito levaria à não marcação do verbo, fazendo com que a oração siga um padrão de estrutura menos complexa se comparada a sua correspondente marcada.

No que diz respeito ao paralelismo no nível discursivo, que se relaciona com a ausência da marca de plural em um verbo que leva a ausência da marca de plural no verbo seguinte, observemos a ocorrência T₁₉₅:

- (09) “O que é o sentido de namora? e por que é tão difícil achar a pessoa certa normalmente os **homem** não **presta** e quando alguém acha e gei ou um idiota ou tem namorado ou namorada. Para mim é basicamente **pesoa** que se **gosta** e você que fica mais os **homem** so **pesa** em transa... tem vezes que as **pessoa** **sofre**. Tá mais es as **pessoa** não se **gosta** porque **ele** **fica** juntos? e porque eles **sofre** tanto... eu já sonhei com muitos menino mais meu nunca me deu atenção em tá eu desisto dele... E tem vezes que minha amiga gosta do mesmo menino que eu.” (T₁₉₅)

Percebemos que nesta ocorrência os sujeitos não são marcados no plural, o que, segundo o princípio do paralelismo oracional, leva a não marcação do verbo plural. Complementariamente, o paralelismo discursivo diz que a ausência de marca de plural em um verbo acarreta a não marcação no verbo seguinte. Portanto, nessa ocorrência, a primeira não marcação no nível oracional acarreta todas as outras não marcações em nível discursivo. Assim, as estruturas não marcadas, portanto, menos complexas, são usadas em detrimento de suas estruturas marcadas correspondentes.

Em T₆₉ e T₄₃, apresentadas a seguir, a não marcação também é recorrente em quase todos os verbos usados na construção do texto, o que configura o princípio do paralelismo no nível discursivo:

- (01) “Pois bem hoje em dias as pessoas inventaram varias tecnologia, como celulares, computadores, internet... Mas ainda não inventaram uma tecnologia que faça, o ter mais água para a população, **existe** lugares que fica quase todo ano sem chuva é sem água quase todos dias. em outro lugares como tem água eles acham que a água jamais acabara, com isso eles **pensa** que **pode** desperdiçar água como quiser... imagino se a gente não tivéssemos todos nos morreremos... Juntar as roupas da semana e lavar todo no mesmo dia aproveitar e usar essa água para lavar calçadas.”
- (02) “as regiões mais afetadas segundo a ONU é o Norte e o Nordeste, a qual, **possui** pessoas vivendo na miséria, ou seja, precisando da intervenção do governo. Vale lembrar que não é só as regiões que **sofre** com a pobreza... Com isso as área que o governo deve dar a devida atenção é a saúde e a educação...”

Quanto ao princípio da animacidade, sujeitos de natureza animada favorecem a marca de plural no verbo enquanto os de natureza inanimada não favorecem. Aplicando esse princípio às ocorrências, temos o seguinte resultado.

- Sujeitos animados – 15 ocorrências
- Sujeitos inanimados – 7 ocorrências

Em um total de vinte e duas ocorrências, nas quais não foram feitas as marcações de plural, em quinze os sujeitos são de natureza animada, por exemplo:

(03) “e **meus pai vai** terminar de pagar os 250 reais que custava 300 reais.”

(04) “Geralmente quando **eles** não têm onde recorrer, optam para o mundo do crime, pois **acha** que o governo não se importam com as suas vidas.”

Nas outras sete ocorrências, os sujeitos são de natureza inanimada:

(05) “**as regiões** mais afetadas segundo a ONU é o Norte e o Nordeste, a qual, **possui** pessoas vivendo na miséria, ou seja, precisando da intervenção do governo. Vale lembrar que não é só **as regiões** que **sofre** com a pobreza... Com isso **as área** que o governo deve dar a devida atenção é a saúde e a educação...”

Seguindo o princípio da animacidade, podemos dizer que sujeitos animados deveriam favorecer a marcação, tornando-a mais frequente. No entanto, em nossa análise e quantificação, percebemos o contrário, a não marcação do plural aconteceu mais com sujeitos de natureza animada.

Por último, analisando o princípio da saliência fônica, notamos que os verbos presentes nos textos produzidos pelos alunos do quinto ano, em sua maioria, não são marcados no plural, independentemente de serem mais ou menos salientes. Já no 9º e 3º anos, notamos que as formas verbais mais salientes são mais marcadas, enquanto as menos salientes são menos marcadas. É o que acontece em T₃₃, T₁₅₃ e T₆₉:

(06) “os índices de pobreza **sofre**” (T₃₃) (menos saliente)

(07) “Geralmente quando eles não têm onde recorrer, optam para o mundo do crime, pois **acha**” (T₁₅₃) (menos saliente)

(08) “[...] **existe** lugares que fica quase todo ano sem chuva é sem água quase todos dias. em outro lugares como tem agua eles acham que a agua jamais acabara, com isso eles **pensa** que **pode** desperdiçar agua como quiser[...]” (T₆₉) (menos saliente)

Apenas em um texto do 3º ano encontramos formas verbais mais salientes não marcadas:

(09) Vale lembrar que não é só as regiões que sofre com a pobreza Com isso as área que o governo deve da a devida atenção é a saúde e a educação...” (T₄₃).

Com o intuito de entender melhor as ocorrências, tentamos quantificá-las, observando as vezes em que o verbo deveria apresentar marcação de plural, o que não aconteceu.

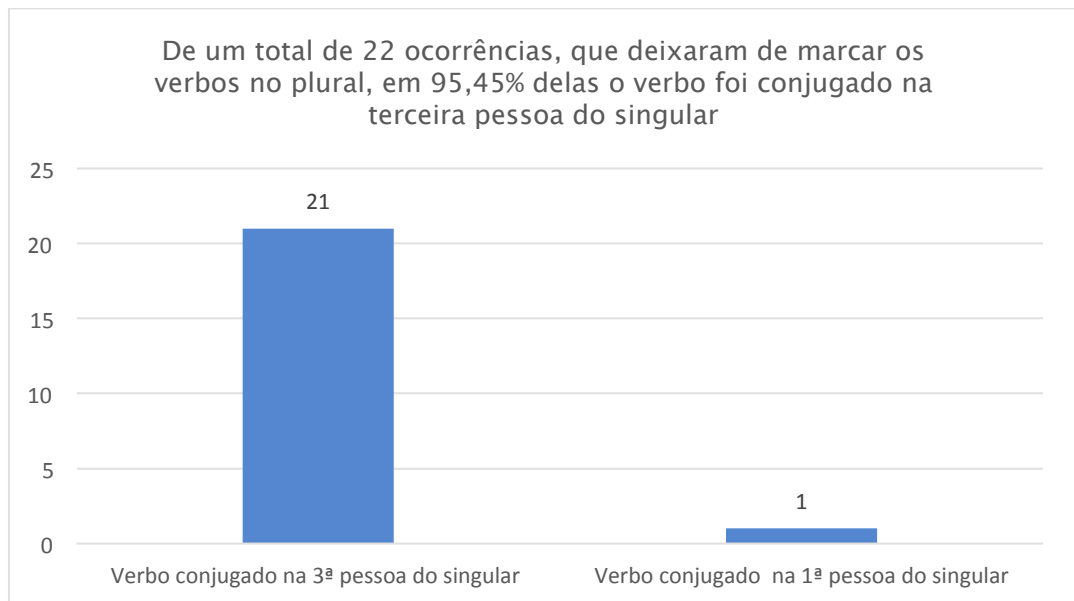


Gráfico 1: quantificação das ocorrências de não marcação do verbo nas três turmas analisadas

Este gráfico reafirma nosso ponto de vista relativo aos diálogos de diferentes teorias para análise de determinados fenômenos da língua. Nesse sentido, entendemos tal qual Bybee (2010, p. 114), citada por Görski (2013), que a é nessa quantificação que se faz um ponto de contato importante entre as duas abordagens:

Em uma teoria baseada no uso, os estudos quantitativos passam a ser extremamente importantes para a compreensão da língua. A tradição variacionista iniciada por Labov (1966, 1972), embora destinada à compreensão de como ocorre a interação de fatores sociais com a fonologia e a gramática, também fornece uma metodologia apropriada para o estudo da variação e da mudança gramatical (GÖRSKI, 2013 p. 90).

As duas perspectivas entendem a frequência de uso como fator determinante para a manutenção da gramática. “Acredita-se que a difusão linguística e social da

mudança pode ser captada através do aumento da frequência de formas inovadoras em diferentes contextos”. (GÖRSKI, 2013, p. 89). Portanto, se faz necessário observar essas ocorrências em contextos diversos para quantificar sua frequência e deduzir os alcances dessa forma inovadora, no caso, verbos que deveriam ter marcação de plural e se encontram em sua maioria na 3ª pessoa do singular, ou seja, sem suas marcas de plural.

Givón (1995) difere categorias marcadas de não marcadas. Para isso, o autor adota critérios atrelados à questão cognitiva, o que corresponde a dizer que a estrutura marcada tende a ser mais complexa que a estrutura não marcada correspondente, tanto cognitiva quanto estruturalmente. Dessa forma, por conta de sua complexidade, a estrutura não marcada tende a ser mais frequente do que a estrutura marcada.

De fato, pudemos perceber que as ocorrências mapeadas aconteceram em situações explicadas linguisticamente pela sociolinguística variacionista como situações que aumentaram o grau de complexidade estrutural e conseqüentemente cognitivo das ocorrências. Esse contexto contribuiu para a não marcação em alguns casos, como por exemplo, a distância do verbo com o sujeito e o sujeito posposto ao verbo.

Considerações finais

É perceptível, a partir da análise dos dados, que quanto maior o grau de escolaridade, menor o número de ocorrências da não marcação de plural. Esse resultado explica o fato de o 5º ano ser a etapa do ensino com maior número de ocorrências com a ausência da marcação. Todavia, conforme vimos no trabalho de Scherre (2005), a não marcação de plural pode ocorrer, também, em textos produzidos por pessoas com alta escolaridade. No entanto, nesse caso a frequência é menor e a ausência da marcação pode até não ser percebida pelo leitor.

Considerando que a ausência da marcação é um fenômeno controverso, entendemos que se faz necessário que o professor, ao trabalhar questões como a concordância verbal, se apoie em pesquisas linguísticas para desenvolver um trabalho amplo, que aborde diferentes questões nele envolvidas. Agindo dessa maneira, o professor terá oportunidade de se desprender das amarras do purismo que divide as questões em certo e errado e que, de certa forma, reproduz e reforça os preconceitos linguístico e social.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), em vez dessa postura pedagógica que considera o desvio da norma padrão como erro, nós, enquanto professores de língua

materna, devemos adotar uma perspectiva pedagógica que enxerga as diferenças culturais de nossos alunos, para que, assim, saibamos trabalhar diante da realização de uma regra não padrão. Para tanto, a autora diz que o professor após identificar o “erro”, deve trabalhar pela conscientização, por meio de uma intervenção⁷ que exponha o aluno às diferenças, e, assim, ele começará a monitorar seu estilo. Devemos lembrar, entretanto, que essas abordagens devem ser feitas com o devido respeito às características culturais e psicológicas dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2004).

É preciso que se entenda que as metodologias adotadas por professores no ensino de qualquer língua refletem concepções políticas e ideológicas. Assim, o conteúdo ensinado, o recorte teórico, a bibliografia e avaliações estão estritamente ligadas à escolha dessas metodologias e “tomada de partido” dos professores. Portanto, deve haver entre os professores uma reflexão, de modo que enxerguem a língua como um mecanismo de interação para que se possibilitem práticas letradas mais abrangentes. (GERALDI, 1984). Para que ocorra tal mudança no ensino de Língua Portuguesa, desenvolver a prática docente atrelada a pesquisas e estudos linguísticos parece ser um dos caminhos mais eficientes para se melhorar a qualidade do ensino (BANDOLI, *et al.* 2014).

Procuramos mostrar e defender a posição de que as aulas de língua materna devem ir muito além das regras gramaticais. Os professores devem instigar os alunos a fazerem reflexões mais amplas e dinâmicas sobre os usos e os fenômenos de variação linguística, por exemplo, presentes na LP. Sendo assim, trabalhar a marcação de plural deve envolver questões que extrapolem o certo e o errado, pois esse é um fenômeno amplo, que envolve questões estruturais da sentença, diretamente ligadas à complexidade cognitiva, ao grau de escolaridade e a estruturas complexas da língua.

Levando em conta o trabalho desenvolvido, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor reflexão sobre o uso língua nas aulas de LP da educação básica.

⁷ Bortoni-Ricardo (2004) apresenta diversos exemplos de intervenções que os professores podem fazer na sala de aula para trabalhar a sensibilização dos alunos para questões que envolvam os diferentes usos da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. L. de. **O Ensino de Gramática numa Perspectiva Funcionalista: O caso da Concordância Verbal**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (profletras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANDONI G. M. D. *et al.* VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014, Uberlândia. **Funcionalismo e Ensino de Língua: Por uma Educação Linguística**. Uberlândia MG: Anais Online, 2014. 10 p. Disponível em: www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1962.pdf. Acesso em: 27 out. 2017.
- BECHARA, E. 1928. **Moderna gramática portuguesa**. – 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2009.
- BECHARA. E. **Ensino de gramática: opressão? Liberdade?** 1. Ed. São Paulo: Ática, 1985.
- BORTONI-RICARDO. S. M. **Educação em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola. 2004.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em 29 de Setembro de 2017
- CLARE, N. A. V. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Revista Idioma**, Rio de Janeiro, v. XXII, n. 23, 2003.
- CUNHA, A. F. da. Funcionalismo. In: **Manual de Linguística**. Org. Mario Eduardo Martelotta. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CUNHA, A. F. da. Funcionalismo. In: **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- CUNHA, A. F. da. TAVARES, M. A. Linguística Funcional e Ensino de Gramática. In: **Funcionalismo e ensino de gramática**. Org. Maria Angélica Furtado da Cunha, Maria Alice Tavares. – 1. ed. Natal , RN : EDUFRN, 2016. (p. 12-58).
- CUNHA, C. CINTRA, L. **Nova gramática do português brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CUNHA, M. Furtado da. A; OLIVEIRA, M. R. e MARTELOTTA, M. E. (orgs). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Faperj/DP & A, 2003.
- DIK, S. C. **Theory of Functional Grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

DUARTE, M. da C. e CASSEB-GALVÃO, V. Funcionalismo clássico aplicado ao ensino. In: CASSEB-GALVÃO, V e NEVES, M. H. M. **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editora, 2017.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

GIVÓN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

GÖRSKI, E. M. **Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista**. Revista do Gelne. Vol. 15 – N. Especial – 2013. p. 79- 101.

MACEDO, A. V. T. de. Funcionalismo. In: **Veredas, revista de estudos linguísticos**. Ed. UFJF p. 71-88. V.1- Nº 2 JAN/JUL 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MARQUES, P. M. **Aspectos gramaticais e discursivos da ordenação sujeito-verbo no Português arcaico**. Rio de Janeiro:UFRJ/ Faculdade de Letras, 2008.

MARTINS, Ana Paula Pereira. **Funcionalismo linguístico: um breve percurso histórico da Europa aos Estados Unidos**. In: Domínios da Linguagem. Ano 3. n 2. 2º semestre de 2009. Pg. 18-35.

MODESTO, T. T. A. Abordagens Funcionalistas. **Revista Letra Magna**. Ano 03- n.04 - 1º Semestre de 2006.

MONTE, A. **Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolingüística da cidade de São Carlos**. Araraquara: UNESP, 2007.

NEVES, M. H. de M. **A gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

NEVES, M. H. de M. Estudos Funcionalistas no Brasil. In: **D.E.L.T.A.** Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 p. 70-104.

OLIVEIRA, M. R. de. Linguística funcional centrada no uso e ensino. In: **O todo da língua: teoria e pratica do ensino de português**. Org. Vânia Casseb-Galvão, Maria Helena Moura Neves. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

PERINI, M, A. **Gramática descritiva do Português**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2005.

RAUPP, E. S. **Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística**. Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Vol. 13, N. 2 p. 49-58, 2005.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras. 2000.

SANTOS, R. L. de A. **A Escolaridade e a concordância verbal na escrita de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas na cidade de Maceió.** 2013. 137 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SANTOS, R. L. de A. **Concordância Verbal, variação e ensino.** In: Revista Leitura. v. 1. n. 47. 2011.

SCHERRE, M. M. P. 2005. **Doa-se Lindos Filhotes de Poodle:** Variação Lingüística, Mídia e Preconceito. São Paulo: Parábola Editorial. 160p.

SILVA, C. da. **A variação na marcação de plural nos sintagmas nominais (SNs) na fala de informantes de duas comunidades tocantinenses.** XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do Nordeste - GELNE, setembro de 2010. UFPI, em Teresina-PI.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, S. M. **Elementos para uma reflexão sobre a concordância verbal a partir do funcionalismo givoniano.** Anais do 6º Encontro Celsul – Circuito de Estudos Linguísticos do Sul: UFRGS, 2004.

TARALLO, F. **A Pesquisa em Sociolinguística.** São Paulo: Ática, 1990.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de Gramática:** descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Como referenciar este artigo:

MOURA JÚNIOR, Gildo Antonio; MESQUITA, Elizete Maria de Carvalho. A marcação de plural no sintagma verbal em textos produzidos por alunos da educação básica brasileira. **revista Linguasagem**, São Carlos, v.31, n.1, jul./dez. 2019 p. 106-133.

Submetido: 31/10/2018

Aprovado: 28/03/2019