

PATRÍCIA CORRÊA FERMINIO

**A VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA
PESSOA DO PLURAL EM TEXTOS ESCRITOS E ORAIS DE
ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E
ITAJAÍ**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade
Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Izete
Lehmkuhl Coelho

Coorientadora: Profa. Dra.
Isabel de Oliveira e Silva
Monguilhott

**FLORIANÓPOLIS
2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ferminio, Patrícia Corrêa

A variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural em textos escritos e orais de alunos das séries finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Florianópolis e Itajaí / Patrícia Corrêa Ferminio ; orientador, Izete Lehmkuhl Coelho , coorientador, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott , 2017.
210 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

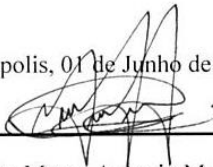
1. Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Variação e ensino. 4. Concordância verbal de terceira pessoa do plural. I. , Izete Lehmkuhl Coelho. II. , Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

PATRÍCIA CORRÊA FERMINIO

**A VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA
PESSOA DO PLURAL EM TEXTOS ESCRITOS E ORAIS DE
ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E
ITAJAÍ**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em
Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 01 de Junho de 2017.



Prof. Dr. Marco Antonio Martins
Coordenador do Curso
Banca Examinadora:

Izete Lehmkuhl

Prof. Dra. Izete Lehmkuhl
Coelho
Orientadora
Universidade Federal de Santa
Catarina

Maria Izabel de B. Hentz

Prof. Dra. Maria Izabel de
Bortoli Hentz
Universidade Federal de Santa
Catarina

Isabel Monguilhott

Prof. Dra. Isabel de Oliveira e
Silva Monguilhott
Coorientadora
Universidade Federal de Santa
Catarina

Raquel Chaves

Prof. Dra. Raquel Gomes
Chaves
Universidade Federal de Santa
Catarina

“A gramática, minha filha, é uma criada da língua e não uma dona. O dono da língua somos nós, o povo [...]”.

(Emília no país da gramática - Monteiro Lobato)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda luz, por me tranquilizar, por me conceder energias positivas nos momentos mais difíceis de cada dia e de cada etapa desta caminhada.

Ao meu pai, por todo incentivo ao amor pelos livros, por me ensinar desde a infância a ter disciplina com os estudos, por ser exemplo de amor e de vida.

À minha mãe, que sempre muito sábia me aconselhou e me guiou para os melhores caminhos da vida. Obrigada pelas orações e por sempre acreditar em mim.

Ao meu amor, por tantos abraços acolhedores, por estar sempre ao meu lado, por ser este parceiro que me deu as mãos e se pôs a caminhar comigo. A ele que tanto me incentivou em fazer uma pós-graduação, que me acalmou nos momentos de crise e soube compreender, que esteve comigo nos momentos mais difíceis. Obrigada por me apoiar nos meus sonhos, por me encorajar, por todo carinho, por todo auxílio nos gráficos e tabelas, e, principalmente, por todo amor e dedicação.

Às amigas, seria injusta se citasse nomes, se proferisse frases de apoio ou selecionasse conselhos que me trouxeram até aqui. Durante a minha caminhada, eu tive apoio de diferentes formas de vários amigos que tornaram a minha caminhada mais leve e que sempre estavam prontos com uma palavra amiga e incentivadora. Aos meus amigos, o meu mais sincero agradecimento.

Às professoras, Izete Lehmkuhl Coelho e Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, por terem me orientado com tanta sabedoria, pelo auxílio durante todas as etapas e, sobretudo, pelo apoio e confiança depositados em mim, durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras, Silvia Rodrigues Vieira e Maria Izabel de Bortoli Hentz, pela leitura cuidadosa e crítica, pelas sugestões e colaborações para o desenvolvimento deste estudo na qualificação do projeto de dissertação.

À Cecília, por estar sempre à disposição em me ajudar com uma paciência exemplar, principalmente, nas rodadas e análises estatísticas.

À Raquel, pela parceria, por estar sempre disposta a discutir sobre concordância verbal e a esclarecer minhas dúvidas.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

À Universidade Federal de Santa Catarina, por ter me acolhido para a realização da pós-graduação e ter me proporcionado um ensino gratuito e de qualidade.

Ao grupo do VARSUL, por ter me recebido e por todos que contribuíram diretamente ou indiretamente para concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar os grupos de fatores linguísticos e sociais que condicionam a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural nas modalidades oral e escrita de alunos das séries finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Florianópolis e Itajaí, à luz da Teoria da Variação e Mudança Linguística delineada por Weinreich; Labov; Herzog (2006 [1986]) e Labov (2008[1972]). Considerando a realidade da sala de aula e os estudos referentes ao fenômeno linguístico de concordância verbal de terceira pessoa do plural, elaborou-se a seguinte problemática: com que frequência a forma com menos prestígio – de não marcação de concordância verbal – apresenta-se na língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita? A amostra é constituída por produções textuais escritas e entrevistas orais coletadas de alunos das séries finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Florianópolis e Itajaí, provenientes das amostras Brustolin (2009), Agostinho (2013) e Silvano (2016), disponíveis para pesquisas no Núcleo VARSUL (Variação Linguística da Região Sul do Brasil) da UFSC. A variável dependente investigada, a concordância verbal de terceira pessoa do plural (P6), é composta pelas seguintes variantes: *variante explícita de plural nos verbos* e *variante zero de plural nos verbos* correlacionadas às variáveis independentes que condicionam a marcação de concordância verbal: (i) presença e localização do SN sujeito; (ii) saliência fônica; (iii) forma de representação do sujeito; (iv) traço humano no sujeito; (v) paralelismo formal; (vi) tipo de verbo; (vii) escola; (viii) escolaridade; (iv) sexo. A análise desses grupos de fatores baseia-se nas leituras de autores como: Lemle e Naro (1977); Rodrigues (1987); Vieira (1995); Scherre e Naro (1998a); Scherre e Naro (1998b); Monguilhott (2001); Pereira (2004); Garcia (2005); Scherre e Naro (2006); Scherre e Naro (2007); Monguilhott (2009) e Gameiro (2009). Nossos resultados atestam que formas com marcas de plural nos verbos atingiram um alto índice de uso nas produções textuais orais e escritas dos alunos. A primeira etapa da análise estatística em que consideramos todos os dados de escrita das três amostras mostrou que os grupos de fatores ‘presença e localização do SN sujeito’, ‘saliência fônica’, ‘forma de representação do sujeito’, ‘traço humano no sujeito’ têm relevância no condicionamento da variação em P6. Quanto à segunda etapa da análise estatística, em que consideramos os dados separadamente, referentes às localidades de Florianópolis (amostra Brustolin (2009) e

amostra Silvano (2016)) e de Itajaí (amostra Agostinho (2013)), os grupos de fatores controlados que se mostraram significativos no condicionamento da concordância verbal foram idênticos, ou seja, a análise estatística evidencia que a localidade não interferiu na seleção das variáveis independentes, a ordem de relevância estabelecida pelo programa estatístico foi ‘saliência fônica’, ‘presença e localização do SN sujeito’ e ‘forma de representação do sujeito’. No que tange à análise comparativa entre os dados de fala e de escrita das Escola LM e Escola PA, extraídos da amostra Brustolin (2009), nossos resultados mostraram que as modalidades oral e escrita apresentaram uma distribuição muito semelhante dentro do contínuo de variação linguística. Em relação a esta última análise, os grupos de fatores que se mostraram significativos nos dados de escrita, por ordem de relevância, foram ‘saliência fônica’, ‘tipo de verbo’ e ‘presença e localização do SN sujeito’. Quanto aos dados de fala, o único grupo de fatores selecionado foi ‘presença e localização do SN sujeito’. Por fim, nossos resultados evidenciam que, a variável ‘presença e localização do SN sujeito’ possui forte influência no controle da concordância verbal em P6, visto que foi selecionado pelo programa estatístico Goldvarb como variável significativa em todas as rodadas realizadas. Cabe ressaltar também a intrínseca relação entre os fatores: posposição do sujeito, verbos inacusativos e traço [-humano] do sujeito com a não marcação de concordância verbal na terceira pessoa do plural. A partir da nossa diagnose, refletimos que os postulados teóricos da Sociolinguística podem ajudar na prática pedagógica para uma análise linguística sobre o fenômeno da concordância verbal e sugerimos que é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa atividades que trabalhem com heterogeneidade linguística e os diferentes usos da língua em diversos contextos de interação. É papel do professor-pesquisador refletir sobre as diferentes variedades, para, enfim, combater o preconceito linguístico em sala de aula.

Palavras-chave: Sociolinguística; Variação e ensino; Concordância verbal de terceira pessoa do plural.

ABSTRACT

This study investigates groups of linguistic and social factors that constraint the variation in subject-verb agreement for the third-person plural in spoken and written languages of the elementary public schools in Florianópolis and Itajaí students, based on Theory of Language Variation and Change delineated by Weinreich; Labov; Herzog (2006 [1986]) and Labov (2008[1972]). Considering the reality of the classroom and the studies on the linguistic phenomenon of subject-verb agreement for the third-person plural, the following problem was elaborated: How often does the least prestigious variable – on-marking of subject-verb agreement – happen in spoken and written languages? The sample consists of written textual productions and oral interviews collected from students of the elementary public schools in Florianópolis and Itajaí samples belong to Brustolin (2009); Agostinho (2013) and Silvano (2016), available for research Núcleo VARSUL of UFSC. The dependent variables of subject-verb agreement for the Third-person plural consists of the following variants: *Explicit variant of plural in verbs* and *plural variant of zero in verbs* correlated with independent variables that constraint the variation in subject-verb agreement: (i) SN-subject presence and location; (ii) phonic salience; (iii) form of representation of the subject; (iv) trace of human in the subject; (v) formal parallelism; (vi) type of verb; (vii) school; (viii) education level; (iv) sex. The analysis of these groups of factors is based on the readings of authors such as: Lemle and Naro (1977); Rodrigues (1987); Vieira (1995); Scherre and Naro (1998a); Scherre and Naro (1998b); Monguilhott (2001); Pereira (2004); Garcia (2005); Scherre and Naro (2006); Scherre and Naro (2007); Monguilhott (2009) and Gameiro (2009). Our results showed that sentences with agreement marking in verbs presented higher indexes of use in oral and written textual productions of students. The first step of the statistical analysis in which we considered all the writing data of the three samples showed that groups of factors ‘SN-subject presence and location’, ‘phonic salience’, ‘form of representation of the subject’, ‘trace of human in the subject’ are the most relevant in the conditioning of variation in P6. In the second stage of statistical analysis, we analyzed the data separately, referring to the localities of Florianópolis (Brustolin sample (2009) and Silvano sample (2016)) and of Itajaí (Agostinho sample (2013)), the groups of factors controlled that showed the most relevant in the conditioning of subject-verb agreement were identical, in other words,

the statistical analysis showed that the locality didn't interfere in the selection of the independent variables, the order of relevance established by the statistical program was 'phonic salience', 'subject's position in relation to the verb' and 'form of representation of the subject'. As for the comparative analysis between spoken and written data of the schools Escola LM and Escola PA, belong to Brustolin (2009) sample, our results showed that spoken and written languages showed a very similar distribution within the continuous of linguistic variation. About the last stage of statistical analysis the groups of factors controlled that showed the most relevant in written data, in order of relevance they were 'phonic salience', 'type of verb' and 'SN-subject presence and location'. About speech data, the only group of factors selected was 'presence and location of the SN-subject'. Finally, our results showed that the variable 'subject's position in relation to the verb' has a strong influence on the control of verbal agreement in P6, because it was selected by the Goldvarb statistical program as a significant variable in all rounds. It is necessary to highlight the intrinsic relation between the groups of factors: 'SN-subject presence and location', 'inaccusative verb' and trait [-human] with non-marking of subject-verb agreement for the third-person plural. From our diagnosis, we reflected that the theoretical postulates of Sociolinguistics can help in pedagogical practice for a linguistic analysis on the phenomenon of subject-verb agreement and we conclude that it is fundamental in Portuguese Language classes activities that work with linguistic heterogeneity and the different uses of the language in diverse contexts of interaction. It is the role of the teacher-researcher to reflect on the different varieties to fight linguistic prejudice in the classroom.

Keywords: Sociolinguistic; Variation and teaching; Subject-verb agreement for the third-person plural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Contínuo das normas sociolinguísticas brasileiras. Adaptado de Lucchesi (2015).....	43
Figura 2: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções escritas dos alunos da Escola GV.....	108
Figura 3: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções escritas dos alunos da Escola LM.....	108
Figura 4: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções escritas dos alunos da Escola PA.....	109
Figura 5: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções escritas dos alunos da Escola SS.....	109
Figura 6: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções orais dos alunos da Escola LM.....	110
Figura 7: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções orais dos alunos da Escola PA.....	110
Figura 8: Diagrama com a estratificação da amostra Agostinho (2013) de produções escritas dos alunos da Escola 1.....	112
Figura 9: Diagrama com a estratificação da amostra Agostinho (2013) de produções escritas dos alunos da Escola 2.....	112
Figura 10: Diagrama com a estratificação da amostra Silvano (2016) de produções escritas dos alunos da Escola B.....	114
Figura 11: Diagrama com a estratificação da amostra Silvano (2016) de produções escritas dos alunos da Escola A.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: A frequência geral de aplicação da regra de concordância verbal dos estudos sobre a língua falada	45
Gráfico 2: Distribuição geral dos dados de escrita em construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural	120
Gráfico 3: Frequência de CV, segundo o cruzamento entre as variáveis ‘forma de representação do sujeito’ e ‘traço humano no sujeito’	137
Gráfico 4: Frequência de CV, segundo o cruzamento entre as variáveis ‘traço humano no sujeito’ e ‘presença e localização do SN sujeito’ ...	140
Gráfico 5: Frequência de CV, segundo o cruzamento entre as variáveis ‘tipo de verbo’ e ‘presença e localização do SN sujeito’	149
Gráfico 6: Frequência de CV, segundo o cruzamento entre as variáveis ‘tipo de verbo’ e ‘traço humano no sujeito’	149
Gráfico 7: Distribuição geral dos dados de escrita de Florianópolis em construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa	163
Gráfico 8: Distribuição geral dos dados de escrita de Itajaí em construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa	164
Gráfico 9: Distribuição geral dos dados de escrita das Escola LM e Escola PA de construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa	168
Gráfico 10: Distribuição geral dos dados de fala das Escola LM e Escola PA de construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Normas sociolinguísticas brasileiras classificadas a partir dos estudos realizados sobre a língua falada e escrita	44
Quadro 2: Frequência geral de aplicação da regra de concordância verbal nas normas sociolinguísticas brasileiras.....	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução nos paradigmas flexionais do português.	41
Tabela 2 - Frequência e probabilidade de CV nos dados de escrita, segundo a variável ‘presença e localização do SN sujeito’	124
Tabela 3 - Comparação dos resultados de diferentes estudos sobre a CV de terceira pessoa do plural, segundo a variável ‘saliência fônica’	127
Tabela 4 - Frequência e probabilidade de CV, segundo a variável ‘saliência fônica’	129
Tabela 5 - Comparação dos resultados de diferentes estudos sobre a CV de terceira pessoa do plural com divergências da escala hierárquica, segundo a variável ‘saliência fônica’	130
Tabela 6 - Hipotetização das realizações fonéticas dos verbos pretérito imperfeito do indicativo (singular/plural)	132
Tabela 7 - Frequência e probabilidade de CV, segundo a variável ‘forma de representação do sujeito’	136
Tabela 8 - Frequência e probabilidade de CV, segundo a variável ‘traço humano no sujeito’	139
Tabela 9 - Frequência de CV, segundo a variável ‘paralelismo formal’	144
Tabela 10 - Frequência de CV, segundo a variável ‘tipo de verbo’	148
Tabela 11 - Frequência de CV, segundo a variável ‘escola’	158
Tabela 12 - Frequência de CV, segundo a variável ‘escolaridade’	160
Tabela 13 - Frequência de CV, segundo a variável ‘sexo dos informantes’	162
Tabela 14 - Comparação dos resultados de Florianópolis e Itajaí sobre a CV de terceira pessoa do plural, segundo a variável ‘saliência fônica’	165
Tabela 15 - Comparação dos resultados de Florianópolis e Itajaí sobre a CV de terceira pessoa do plural, segundo a variável ‘presença e localização do SN sujeito’	166
Tabela 16 - Comparação dos resultados de Florianópolis e Itajaí sobre a CV de terceira pessoa	167

Tabela 17 - Comparação dos resultados de escrita e fala das Escola LM e Escola PA sobre a CV de terceira pessoa do plural, segundo a variável ‘presença e localização do SN sujeito’	170
Tabela 18 - Frequência e probabilidade de CV dos resultados de escrita das Escola LM e Escola PA, segundo a variável ‘saliência fônica’	170
Tabela 19 - Frequência e probabilidade de CV dos resultados de escrita das Escola LM e Escola PA, segundo a variável ‘tipo de verbo’	171
Tabela 20 - Frequência de uso geral dos dados de construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa com base na rodada geral e nas rodadas de fala e escrita das Escola LM e Escola PA	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CV – Concordância Verbal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação

P6 – 3ª pessoa do plural

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Português Europeu

SN – Sintagma Nominal

SPrep – Sintagma Preposicional

TVM - Teoria da Variação e Mudança Linguística

VAR SUL – Variação Linguística na Região Sul do Brasil

WLH – Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 A TEORIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM CONTATO LINGUÍSTICO E SOCIAL.....	25
1.1 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS PARA A TEORIA DA VARIAÇÃO E MUDANÇA.....	26
1.2 PARA COMPREENDER A MUDANÇA LINGUÍSTICA: CINCO PROBLEMAS EMPÍRICOS.....	30
1.3 VARIÁVEL EM JOGO: CONCORDÂNCIA VERBAL.....	40
1.3.1 Ponto de partida: um cenário dos estudos sociolinguísticos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural.....	41
1.3.1.1 Estudos realizados sobre a língua falada.....	46
1.3.1.2 Estudos realizados sobre a língua escrita.....	59
1.4 DA ORALIDADE À ESCRITA: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM.....	64
1.5 PALAVRAS FINAIS.....	69
2 ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA.....	71
2.1 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO.....	71
2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS.....	77
2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): a Sociolinguística.....	78
2.2.2 Base Nacional Comum Curricular.....	83
2.3 UM OLHAR SOBRE AS DIFERENTES NORMAS.....	89
2.4 LÍNGUA MATERNA: SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO.....	93
2.4.1 Objetivos, questões e hipóteses.....	101
2.5 PALAVRAS FINAIS.....	103
3 METODOLOGIA, ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS.....	105
3.1 METODOLOGIA DO TRABALHO.....	106
3.1.1 Constituição das amostras.....	106
3.1.2 A variável dependente e as variáveis independentes.....	115
3.1.3 Tratamento Estatístico.....	117
3.1.4 Contextos de restrição.....	118
3.2 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	120
3.2.1 Presença e localização do SN sujeito.....	121
3.2.1.1 Discussão e resultados.....	124

3.2.2 Saliência fônica.....	124
3.2.2.1 Discussão e resultados.....	128
3.2.3 Forma de representação do sujeito.....	133
3.2.3.1 Discussão e resultados.....	134
3.2.4 Traço humano no sujeito	137
3.2.4.1 Discussão e resultados.....	139
3.2.5 Paralelismo formal.....	140
3.2.5.1 Discussão e resultados.....	143
3.2.6 Tipo de verbo.....	144
3.2.6.1 Discussão e resultados.....	148
3.2.7 Escola.....	150
3.2.7.1 Discussão e resultados.....	158
3.2.8 Escolaridade.....	159
3.2.8.1 Discussão e resultados.....	160
3.2.9 Sexo dos informantes.....	161
3.2.9.1 Discussão e resultados.....	162
3.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS E ITAJAÍ.....	163
3.4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FALA E ESCRITA.....	167
3.5 PALAVRAS FINAIS.....	174
4 A CONCORDÂNCIA VERBAL: ATANDO LAÇOS.....	175
4.1 RETOMANDO OS CINCO PROBLEMAS EMPÍRICOS PARA A MUDANÇA LINGUÍSTICA.....	176
4.2 GRAMÁTICA, ENSINO E VARIAÇÃO: ABRINDO ESPAÇOS PARA A CONCORDÂNCIA VERBAL.....	180
4.3 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: REPENSANDO O FENÔMENO DE CONCORDÂNCIA VERBAL.....	183
4.3.1 Reflexões finais sobre ensino e variação.....	197
4.4 PALAVRAS FINAIS.....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS.....	206

INTRODUÇÃO

A concordância verbal (CV) é uma regra variável¹ recorrente no Português Brasileiro e tem sido analisada por vários sociolinguistas: Lemle e Naro (1977); Rodrigues (1987); Vieira (1995); Scherre e Naro (1998a); Scherre e Naro (1998b); Monguilhott (2001); Pereira (2004); Garcia (2005); Scherre e Naro (2006); Scherre e Naro (2007); Monguilhott (2009) e Gameiro (2009); que consideram o contexto em que ela é utilizada, verificando, em especial, que a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural (doravante P6²) é condicionada não só por fatores internos ao sistema, mas externos a ele. Estamos considerando aqui, de maneira bem geral, que a CV em Língua Portuguesa é a combinação de traços – de número e pessoa – entre o sintagma sujeito e o verbo. A marcação no verbo de número e pessoa permite identificar o sintagma sujeito, mesmo quando ele não está explícito na oração. Vejamos os exemplos a seguir:

(1) *Meus amigos* sempre me *animam*³... (BEL5F)⁴

¹Labov (1972) entende regra variável como uma regra gramatical com uma função comunicativa, em que condicionadores internos e externos favorecem ou não uma variante no processo de variação.

²Segundo Câmara (1973, p. 126), “a categoria pessoa gramatical, no português, se realiza por meio de seis formas distintas, as quais apresentam desinências número-pessoais relativas a elas, que podem ser designadas como P1 (1ª pessoa do singular), P2 (2ª pessoa do singular), P3 (3ª pessoa do singular), P4 (1ª pessoa do plural), P5 (2ª pessoa do plural), P6 (3ª pessoa do plural)”. É esta terminologia que adotamos neste trabalho.

³ Neste trabalho, identificamos em itálico a estrutura analisada, ou seja, o sintagma sujeito e o verbo e os elementos sublinhados correspondem ao sintagma sujeito.

⁴ No tocante à codificação da amostra, Brustolin (2009) será identificada por B, referente aos fatores sociais, quanto à escola entende-se: Escola SS: S, Escola GV: G; Escola LM: L; Escola PA: P; à modalidade oral: F, escrita: E; à escolaridade 5ª série: 5, 6ª série: 6, 7ª série: 7, 8ª série: 8 (atuais 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) e ao sexo entende-se F: feminino, M: masculino.

Quanto à codificação da amostra Agostinho (2013) identificaremos por A, referente aos fatores sociais, quanto à escola entende-se: Escola 1:1, Escola 2:2; à escolaridade 5ª série: 5, 6ª série: 6, 7ª série: 7, 8ª série: 8 (atuais 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano) e ao sexo entende-se F: feminino, M: masculino.

Já a amostra Silvano (2016) será identificada por S, quanto aos fatores sociais, referente à escola entende-se: Colégio Aplicação: A, E.B.M. Beatriz de Souza

- (2) *...meus dois primos cris e marcelo eram os malucos do bando, se Ø chegavam sem medo...* (BES7M)
- (3) *...meus amigos vai para a direção.* (BEL5M)

Na primeira sentença, o sujeito plural concorda com o verbo; no segundo exemplo, o sujeito do verbo *chegavam* não está explícito, mas é possível identificá-lo por meio do contexto anterior e da marcação de gênero e número do próprio verbo; e, por fim, na terceira sentença, podemos observar a ausência da marcação de concordância de plural no verbo, porém identificamos o sujeito. Acreditamos que essa ausência possa ser entendida como uma omissão de redundância, entretanto a ausência na marcação de concordância verbal é considerada, muitas vezes, como uma forma menos prestigiada, e por vezes estigmatizada tanto na escrita quanto na fala. A Teoria da Variação e Mudança Linguística (TVM) ou Sociolinguística Variacionista apresentada por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1986]) e Labov (2008[1972]) propõe como objeto de estudo a língua em uso nas comunidades de fala⁵. Os autores afirmam que a língua é um sistema heterogêneo, dotado de variabilidade, condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Para a TVM existem maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa, ou seja, formas diferentes, conhecidas como variantes. As variantes devem ter o mesmo valor de verdade, contudo, apresentam significados sociais e/ou estilísticos distintos. Todas as variantes devem ser respeitadas e compete ao falante usar a forma mais apropriada para determinado contexto. A Sociolinguística Variacionista tenta explicar os fenômenos linguísticos variáveis considerados, por muitos, como “desvios” nas línguas, combatendo o preconceito linguístico.

Segundo Labov, o principal foco de análise para a TVM é a entrevista sociolinguística, porque proporciona dados mais próximos da língua em uso (real), do vernáculo, para análises variacionistas. Para o autor, vernáculo é “o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 244), ou seja, é o estilo de fala mais espontânea, menos monitorado. Isso não significa

Brito: B; à escolaridade 6º ano: 6, 9º ano: 9 e ao sexo F: feminino, M: masculino.

⁵ Para Labov (2008 [1972], p. 188): “Uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todos as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua”.

rejeitar o trabalho de análise linguística em outros níveis (ou estilos) da fala e da escrita.

Em relação ao objeto de estudo da presente pesquisa, a concordância verbal de terceira pessoa do plural, na maioria das vezes, é estudada com ênfase na modalidade oral, entendendo que a escrita é uma modalidade mais formal, mais monitorada para ser analisada. No entanto, o estudo da escrita não pode ser descartado. Acreditamos que seja possível aplicar a metodologia laboviana aos dados de escrita, dentro de um contínuo de monitoração estilístico, proposto por Bortoni-Ricardo (2004), entre as modalidades oral e escrita, fato que justifica a relevância desta pesquisa, que tem como propósito investigar o funcionamento dos condicionadores internos e externos, que favorecem ou não a marcação da concordância verbal nas duas modalidades (oral e escrita).

O fenômeno linguístico em questão foi escolhido por ser um tema recorrente nas salas de aula, principalmente quando se refere à avaliação social, em que a não marcação explícita de concordância verbal é um traço de caracterização social, de maneira geral, estigmatizante. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) reflete que:

Os professores e, por meio deles, os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades.

Em decorrência da não marcação da concordância verbal estar efetivamente presente no cotidiano, realizamos este estudo, pois acreditamos na importância de que, ao analisar dados de textos orais e escritos dos alunos, podemos colaborar para os estudos sociolinguísticos, além de correlacionar sociolinguística e escola.

A concordância verbal prescrita pela norma padrão⁶ pressupõe um sistema de instruções que define a forma “correta” da

⁶ A partir de Faraco (2008), entendemos norma padrão como um construto abstrato de formas contidas e prescritas pelas gramáticas.

língua⁷. Ao contrário, os sociolinguistas discutem que existem muitas normas⁸, inseridas em um sistema variável, sem desqualificar uma forma ou tornar outra legítima.

Espera-se que o ensino de língua materna contribua para que o aluno desenvolva a competência sociocomunicativa⁹, por meio de análises sobre os fenômenos linguísticos em meio às práticas sociais, a fim de refletir as diferentes variedades em uso. Quanto ao processo de análise linguística, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam, entre outros objetivos, que o aluno:

Seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998b, p. 52)

Este trabalho se justifica na medida em que analisará a variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural nas escolas, por intermédio da análise das modalidades oral e escrita em uso pelos alunos, e investigará os contextos linguísticos e extralinguísticos, que condicionam a *variante explícita de plural nos verbos* e a *variante zero de plural nos verbos* em P6.

Tendo como base o ensino de língua materna e os estudos referentes à variação na concordância verbal de terceira pessoa, a pergunta chave que norteia esta pesquisa é a seguinte: Com que frequência a forma com menos prestígio – de não marcação de concordância verbal – apresenta-se na língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita de alunos das séries finais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Florianópolis e Itajaí?

Para esta pesquisa utilizaremos sentenças oriundas de textos escritos e orais que contêm a *variante explícita de plural nos verbos* e a *variante zero de plural nos verbos* em P6, provenientes das amostras Brustolin (2009); Agostinho (2013) e Silvano (2016), que estão disponíveis no Núcleo Varsul (Variação Linguística da Região Sul

⁷ Adotaremos o termo língua para nos referirmos ao par língua/linguagem, assim não iremos entrar em maiores discussões acerca de tal distinção.

⁸ A questão de normas será discutida na seção 2.3, deste trabalho.

⁹ Neste trabalho, entendemos por competência sociocomunicativa a capacidade de o indivíduo usar a língua de maneira variada, sabendo adequá-la à modalidade oral e escrita em diferentes situações de interação.

do Brasil) da UFSC. As três pesquisadoras analisaram o mesmo fenômeno linguístico, a variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural, e aplicaram metodologias semelhantes, todavia coletaram dados em diferentes escolas nas cidades de Florianópolis e Itajaí.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, trazemos o aparato teórico, que irá nortear nosso estudo, os pressupostos básicos da Sociolinguística Variacionista, os cinco problemas empíricos propostos por Weinreich; Labov; Herzog (2006 [1986]) e Labov (2008[1972]) e correlacionamos os problemas mais relevantes para o estudo empírico da variação e mudança do nosso fenômeno em questão. Ainda no mesmo capítulo, circunscrevemos o objeto de pesquisa, trazendo algumas resenhas de estudos sociolinguísticos, por meio de um contínuo entre *norma urbana culta* e *norma popular rural*, que trataram da variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural e da motivação das escolhas das variáveis independentes e das hipóteses levantadas. E, por último, refletimos sobre a intrínseca relação entre as modalidades oral e escrita e o processo de ensino-aprendizagem também dentro de um contínuo de práticas sociais.

No segundo capítulo, dirigimos nosso olhar sobre a variação linguística e a escola, dando enfoque para um breve percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, para os PCN e a BNCC. Discutimos algumas questões sobre norma, sobre o ensino de Língua Portuguesa e contribuições da Sociolinguística, e, por último, delineamos os principais objetivos, questões e hipóteses que orientarão esta pesquisa.

O terceiro capítulo é composto pela metodologia e descrição dos resultados. Assim, o capítulo inclui a constituição das amostras, o envelope de variação, o tratamento estatístico e os contextos de restrição do *corpus*. Além disso, serão descritos os resultados estatísticos, juntamente com as hipóteses específicas para cada variável.

O quarto capítulo traz correlações entre problemas empíricos, discutidos no primeiro capítulo, para o estudo da variação e mudança do nosso fenômeno em questão assim como algumas reflexões sobre os postulados teóricos da Sociolinguística na prática pedagógica para uma análise linguística sobre o fenômeno da concordância verbal capaz de refletir as variedades em uso. Em seguida, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas que amparam nossa caminhada.

Acreditamos que este estudo além de contribuir para os

cenários dos estudos sociolinguísticos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural, possa auxiliar os professores para que as aulas de língua materna não sejam apenas voltadas à exposição da norma padrão de concordância verbal, contribuindo, dessa forma, para que durante o processo de ensino-aprendizagem considere-se que a variação existe e há condicionadores que a controlam.

1 A TEORIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM CONTATO LINGUÍSTICO E SOCIAL

Nos parece bastante inútil construir uma teoria de mudança que aceite como seu input descrições desnecessariamente idealizadas e inautênticas dos estados de língua. Muito antes de se poder esboçar teorias preditivas da mudança linguística, será necessário aprender a ver a língua – seja de um ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada.

Weinreich; Labov; Herzog (2006 [1986], p. 55)

Apresentaremos neste capítulo a fundamentação teórico-metodológica dos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística (TVM) propostos por Weinreich, Labov, Herzog (2006 [1986]) e Labov (2008[1972]). Refletiremos, também, sobre os problemas empíricos a fim de buscar caminhos para a metodologia adotada neste estudo e de correlacioná-los com o objeto de pesquisa em questão.

Em seguida, considerando que a TVM é essencial, neste estudo, por explicar que a variação linguística é condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos e que o estudo da concordância verbal vem sendo pesquisado por muitos linguistas motivados por diversas questões linguísticas e sociais, apresentaremos, na seção 1.3, a variável em questão e alguns estudos que motivaram esta pesquisa, a fim de montar um cenário dos estudos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural na abordagem variacionista.

Na última seção deste capítulo, dirigimos nosso olhar à intrínseca relação entre as modalidades oral e escrita e o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de promover discussão acerca das diferenças e especificidades de cada modalidade, dentro de um contínuo de práticas sociais.

1.1 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS PARA A TEORIA DA VARIAÇÃO E MUDANÇA

Por volta da década de 1960, nos Estados Unidos, a Sociolinguística Laboviana (conhecida também por Sociolinguística Variacionista ou Sociolinguística Quantitativa) proposta por William Labov emerge como uma reação a duas abordagens teóricas do século XX: o Estruturalismo, que tinha como representante o suíço Ferdinand de Saussure e o Gerativismo, com o representante norte-americano Noam Chomsky. Para essas duas abordagens teóricas, o estudo da língua era voltado, principalmente, ao sistema interno e desvinculado dos fatores sociais e históricos.

Em 1966, no simpósio “Direções para a Linguística Histórica”, em um debate composto por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (doravante WLH), os pesquisadores propuseram uma discussão sobre fundamentos para uma teoria da mudança linguística. WLH criticaram, especialmente, a relação entre homogeneidade e estrutura. Apesar do trabalho de Saussure em relação à concepção de língua como sistema dotado de regras ter contribuído muito para a compreensão da linguagem como campo científico, ao associar homogeneidade e sistema, não era possível compreender as variações. Acreditava-se que as variantes eram oscilações que interagiam em nosso repertório linguístico, sem que fosse possível propor análises linguísticas para essas formas. Assim, a Sociolinguística Laboviana busca explicações sobre os fenômenos linguísticos, analisando o sistema linguístico no contexto sócio-histórico em que está inserido.

Com o intuito de defender a proposta, a pergunta fundamental para essa discussão é:

Afinal, se uma língua tem de ser estruturada a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade? Em outras palavras, se pressões esmagadoras forçam a língua à mudança e se a comunicação é menos eficiente neste ínterim (como seria forçoso deduzir da teoria), por

que tais ineficiências não têm sido observadas na prática? (WLH, 2006 [1968], p. 35)¹⁰

A solução para essa indagação, segundo os autores, está no rompimento com a compreensão do sistema homogêneo da perspectiva chomskiana. Para o Gerativismo, os dados investigados eram abstratos, oriundos de um falante-ouvinte ideal, inserido em uma comunidade de fala homogênea. Para WLH (2006 [1968]), a língua é entendida como um sistema heterogêneo, dotado de variabilidade. A heterogeneidade linguística proposta é estruturada e ordenada por meio de regras categóricas e variáveis, condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos que implicam na escolha de uma variante e não de outra no processo de variação/mudança. Essa heterogeneidade linguística pode ser observada tanto na sincronia quanto na diacronia por falantes-ouvintes reais inseridos em uma comunidade de fala heterogênea.

Ao entender a língua como um sistema heterogêneo e ordenado que apresenta variações, para a TVM existe variação dentro de uma mesma comunidade de fala, ou seja, não existem dois falantes que se expressem da mesma maneira, nem um falante de um único estilo.

Labov (2008 [1972]) discute que a variação social e estilística implica dizer a mesma coisa de maneiras diferentes, ou seja, as variantes possuem o mesmo valor de verdade, mas se opõem quanto ao significado social e/ou estilístico. Por isso, é comum encontramos diferentes maneiras para expressar uma mesma informação, já que a língua varia. No entanto, não é qualquer forma linguística que pode ser substituída por outra porque as variantes sofrem restrições do próprio sistema linguístico. Quando um falante usa certa variante em determinado contexto, entende-se que essa forma linguística faz parte de um sistema linguístico que é regido por regras; ao utilizar outra variante em outro contexto, é possível perceber que o sistema linguístico é condicionado, também, por fatores sociais.

A partir dessas considerações, compreende-se que a heterogeneidade é inerente à língua, além das forças internas, existem as forças externas ao sistema que incidem sobre a língua. Assim, ao buscar explicações somente na matriz linguística ou somente na matriz social, o pesquisador poderá falhar ao descrever as regularidades. Dessa forma, é

¹⁰ A tradução para a Língua Portuguesa utilizada nesta pesquisa foi realizada por Marcos Bagno em 2006, intitulada como “Fundamentos empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística”.

papel do sociolinguista descrever dados de natureza distinta tanto de fala como de escrita, considerando o contexto social e linguístico para que seja possível analisar o objeto de estudo da melhor maneira possível. WLH (2006 [1975], p. 125) acrescentam que:

A associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão. A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle dessas estruturas heterogêneas.

O sistema heterogêneo não é desordenado, o falante tem a capacidade de usar a língua em diferentes situações de diferentes maneiras, sem que isso deixe de ser regido por regras, ou seja, o falante tem domínio sobre as estruturas heterogêneas. Apesar de o indivíduo operar com regras categóricas e variáveis, a Sociolinguística tem como foco a gramática de uma comunidade de fala e não somente a fala de um ou outro indivíduo.

A TVM entende a língua de maneira sistemática, de modo que ela possui sua própria estrutura interna – linguística – afetada por fatores sociais. Língua é considerada sistemática e a variação, como já foi apontado, é inerente à estrutura linguística, assim, sistematicidade e variabilidade podem coexistir, pois a variação acontece de forma ordenada.

WLH, também, refletem que na língua nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança pressupõe variação. Assim, as variantes podem concorrer entre si e uma delas se tornar obsoleta, como também é possível que variantes com o mesmo valor representacional concorram sem que uma forma substitua a outra, tendo uma variação estável. Mas para toda mudança deve-se conceber um estado de variação, em que duas formas concorrem e uma delas se torna obsoleta. Para os autores, a mudança implica que a língua passe por três estágios: “(1) à medida que um falante aprende uma forma alternativa, (2) durante o tempo em que as duas formas existem em contato dentro de sua competência, e (3) quando uma das formas se torna obsoleta”. (WLH, 2006 [1968], p. 122). Mesmo enquanto ocorrem variações, a língua continua estruturada porque a mudança não é instantânea e nem uniforme. Se as mudanças acontecessem de forma abrupta, provavelmente, não haveria comunicação entre as pessoas.

Um dos estudos pioneiros da Sociolinguística que estabeleceu uma estreita relação entre sociedade e língua foi o de Labov, realizado na ilha de Martha's Vineyard em 1963. Labov correlacionou os condicionamentos sociais com a variação articulatória dos ditongos /ay/ e /aw/. Os resultados do estudo mostram que a centralização da primeira vogal dos ditongos /ay/ e /aw/ é estigmatizada pelos falantes do inglês norte-americano e está relacionada a fatores sociais, tais como: idade, profissão, localidade, sexo, origem étnica. No entanto, mesmo a variante sendo estigmatizada e não padrão de Nova Iorque, ela se mostrou mais expressiva na comunidade de fala estudada. Considerando a relação entre os resultados estatísticos encontrados, os informantes e a comunidade de fala, o autor conclui, de maneira geral, que os nativos usavam essa pronúncia para se diferenciarem do falar dos turistas e intensificar sua identidade de Vineyardenses nativos, revelando, assim, um sentimento positivo em relação à ilha. Em contrapartida, os que não usavam demonstravam um sentimento negativo em relação à identidade Vineyardense.

Os fatores que desencadeiam as mudanças na língua, há anos, são muito semelhantes aos que atuam hoje.

[...] Um pressuposto essencial desta linha de investigação é uma doutrina uniformitarista, ou seja: a afirmação de que os mesmos mecanismos que operaram para produzir as mudanças em larga escala no passado podem ser observados em ação nas mudanças que presentemente ocorrem à nossa volta.¹¹ (LABOV, 2008 [1972], p. 192).

O estudo dos processos linguísticos do passado pode contribuir para a análise dos processos nos dias de hoje. Com isso, é possível encontrar no passado indícios para explicar o futuro, forças que operaram mudanças no passado podem operar mudanças no presente.

WLH (2006 [1968]) apresentam uma teoria da mudança inserida em uma estrutura linguística de uma comunidade de fala que se transforma ao longo do tempo, no entanto, a língua permanece ordenada, embora diferente. Em suma, a Sociolinguística, ao correlacionar língua e sociedade, compreende que a língua possui uma

¹¹ A tradução para a Língua Portuguesa utilizada nesta pesquisa foi realizada por Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso em 2008, intitulada como “Padrões sociolinguísticos”.

estrutura interna própria, mas que não está desvinculada da estrutura social. Com isso, as pesquisas dessa área devem buscar uma íntima relação entre a matriz estrutural e a matriz social.

Para tentar compreender a mudança linguística, WLH tentam resolver cinco problemas empíricos: o problema da restrição, o problema do encaixamento, o problema de transição, o problema da avaliação e o problema da implementação. Na seção a seguir, os problemas serão descritos com o intuito de entender sua correlação com o fenômeno em estudo.

1.2 PARA COMPREENDER A MUDANÇA LINGUÍSTICA: CINCO PROBLEMAS EMPÍRICOS

WLH (2006 [1968]) e Labov (2008[1972]) postulam cinco problemas empíricos para uma Teoria da Variação e Mudança Linguística, para que o pesquisador, ao investigá-los, possa compreender melhor a variação e a mudança linguística. Esta subseção tratará dos cinco problemas propostos pelos autores. No entanto, consideramos que os *problemas de encaixamento*¹², *de transição* e *de avaliação* são os mais relevantes para o estudo empírico da variação e mudança relacionados ao nosso fenômeno em estudo.

Quanto ao *problema de restrição*, buscam-se respostas sobre: quais as mudanças e as condições possíveis para que a mudança ocorra na língua? Para responder a esses questionamentos, é preciso elencar os grupos de fatores – linguísticos e extralinguísticos – que condicionam as formas variantes a fim de delinear generalizações que direcionam a mudança para, assim, tentar entender as restrições ligadas ao fenômeno variável. WLH (2006[1968], p. 34-35) refletem que:

Numa versão mais modesta, uma teoria da mudança linguística afirmaria simplesmente que toda língua constantemente sofre alteração, e formularia fatores condicionantes sobre a transição de um estado da língua para um estado imediatamente sucessivo. Além disso, ela poderia prever que nenhuma língua assumirá uma forma que viole os princípios formais postulados como sendo universais nas línguas humanas. Sem predizer positivamente o que acontecerá (exceto que a língua de algum modo vai mudar), esta

¹²Entendemos o problema de restrição à luz do problema do encaixamento.

teoria ao menos afirmaria que algumas mudanças não ocorrerão.

É importante reafirmar o fato de a variação ser inerente ao sistema linguístico e de ser motivada tanto por fatores internos quanto externos, uma vez que o falante possui competência sociocomunicativa para lidar com as regras variáveis. Por mais que a língua sofra alterações, essas alterações ou mudanças não violam os princípios universais linguísticos. Este problema possibilita investigar as tendências gerais e regularidades da mudança linguística, bem como compreender as restrições de determinado fenômeno linguístico, ou seja, compreender algumas mudanças que não ocorrerão na língua. WLH (2006[1968]), ainda, indicam que é necessário olhar para as restrições linguísticas nos estados reais da língua na estrutura linguística e social.

Em relação ao *problema do encaixamento*, WLH (2006 [1968], p. 36) propuseram as seguintes questões: “[...] como as mudanças observadas estão encaixadas na matriz de concomitantes linguísticos e extralinguísticos das formas em questão? (Ou seja, que outras mudanças estão associadas a determinadas mudanças de um modo que não pode ser atribuído ao acaso?)”. Para solucionar o problema de encaixamento e responder a essas questões, é preciso entender que o fenômeno variável está encaixado em uma matriz linguística e social. Ao correlacionar os resultados dos condicionamentos internos e externos, é possível prever um caminho a ser traçado pela mudança, bem como analisar de que modo essa mudança está encaixada na língua e na sociedade.

Na análise laboviana da centralização dos ditongos (ay) e (aw) na ilha de Martha’s Vineyard, em 1963, Labov (2008 [1972]) atestou o problema do encaixamento ao integrar o processo de variação e mudança com o processo socioeconômico – decisivo para a variação e a mudança – que alterava o perfil daquela comunidade de fala, em que uma vila de pescadores estava se tornando um balneário muito frequentado por turistas. Labov verificou que a variante mais conservadora e estigmatizada era a forma mais frequente em Martha’s Vineyard.

O problema do encaixamento é encontrar a matriz contínua de comportamento social e linguístico em que a mudança linguística é levada a cabo. O principal caminho para a solução está na descoberta das correlações entre elementos do

sistema linguístico e entre esses elementos e o sistema não linguístico de comportamento social. (LABOV, 2008 [1972], p. 193).

Quanto ao encaixamento linguístico, WLH (2006 [1968]) pontuam que as mudanças linguísticas não acontecem de forma isolada, mas estão encaixadas no sistema linguístico, em que o fenômeno variável (ou também conhecido como variável dependente) é condicionado por fatores linguísticos e extralinguísticos (conhecida também por variáveis independentes).

A mudança linguística, ela mesma, raramente é um movimento de um sistema inteiro para outro. Em vez disso, descobrimos que um conjunto limitado de variáveis num sistema altera seus valores modais gradualmente de um polo para outro. [...] As variantes das variáveis podem ser *contínuas* ou *discretas*; em qualquer dos casos, a variável mesma tem um espectro contínuo de valores, já que ele inclui a frequência de ocorrência de variantes individuais na fala estendida. O conceito da variável como um elemento estrutural torna desnecessário ver flutuações no uso como externas ao sistema, pois o controle de tal variação faz parte da competência linguística dos membros da comunidade de fala. (WLH, 2006 [1968], p. 123, grifos dos autores).

Os fenômenos se encaixam no sistema sem que ele precise mudar por inteiro. Mesmo que o sistema linguístico esteja em variação e/ou mude, ele continua estruturado e os falantes continuam se comunicando porque a mudança acontece de forma gradual. WLH (2006[1968]) ressaltam que quanto mais os linguistas têm se interessado pelas vantagens funcionais da estrutura da língua, mais misteriosa tem se tornado a mudança linguística e a transição de um estado para outro.

Ainda sobre o problema do encaixamento, é possível que algumas mudanças estejam encaixadas em certos contextos linguísticos, que desencadeiam mudanças em outros contextos linguísticos, como uma rede, em que os fatores estão interligados. Esse fenômeno é conhecido como mudanças em cadeia. Um exemplo é a entrada das formas *você(s)* e do *a gente* no paradigma pronominal do PB. Duarte

(1993)¹³ analisa a redução no sistema flexional do PB, o qual restringiu de seis formas distintas para três formas. Essa redução é resultado da entrada de novos pronomes (*você(s)* e *a gente*), que concordam com a forma verbal sem desinência distintiva. Em consequência disso, leva-se ao apagamento de alguns morfemas como o *-s* da segunda pessoa do singular, o *-mos* de primeira pessoa do plural e o *-m* da terceira pessoa do plural.

Assim, a entrada desses novos pronomes resultou em maiores taxas de sujeitos pronominais preenchidos, no entanto, os pronomes *você* (segunda pessoa do singular), *ele* (terceira pessoa do singular) e *a gente* (primeira pessoa do plural) possuem a mesma conjugação verbal, sendo assim, com a explicitação desses pronomes na sentença será mais fácil identificar os sujeitos.

Outro exemplo de encaixamento linguístico encontra-se no estudo de Monguilhott (2009) sobre a terceira pessoa do plural. A autora ressalta que o grupo de fatores traço humano no sujeito indica que, quando o SN (Sintagma Nominal) se apresenta com traço [+humano], está mais suscetível à marca de concordância. Esse grupo de fatores foi relacionado com o grupo de fatores tipo de verbo, pois são os verbos que selecionam os argumentos nas sentenças. Assim, os inacusativos¹⁴ selecionam argumentos [-humanos] que, também, tendem a ter SNs pospostos e esses SNs favorecem a marcação zero de plural nos verbos. Considerando o grupo de fatores tipo de verbo, os resultados atestaram que existe uma maior probabilidade de marca zero de plural nos verbos inacusativos, em que se evidenciou uma relação com o traço [-humano] do sujeito e o SN posposto.

O encaixamento na estrutura linguística envolve as relações com outros elementos linguísticos e extralinguísticos que atuam como contextos de restrição, favorecendo ou não a mudança. WLH (2006 [1968], p. 114) afirmam que: “Linguistas que desejam evitar o estudo dos fatores sociais não conseguirão avançar muito fundo neste sistema [...] Relações dentro do contexto social não são menos complexas do que as relações linguísticas [...]”. Deste modo, o encaixamento social é compreendido a partir do diagnóstico de como o fenômeno variável está inserido na matriz social.

¹³ A evolução nos paradigmas flexionais do português será apresentada na seção 1.3

¹⁴ A definição dos *verbos inacusativos* será apresentada e discutida na seção 3.2.6.

A estrutura linguística mutante está ela mesma encaixada no contexto mais amplo da comunidade de fala, de tal modo que variações sociais e geográficas são elementos intrínsecos da estrutura. Na explicação da mudança linguística, é possível alegar que os fatores sociais pesam sobre o sistema como um todo; mas a significação social não é equitativamente distribuída por todos os elementos do sistema, nem tampouco todos os aspectos do sistema são equitativamente marcados por variação regional. (WLH, 2006 [1968], p. 123).

A estrutura linguística está encaixada no contexto social de tal modo que os fatores sociais e geográficos são elementos inerentes a ela. Durante o processo de uma mudança linguística, é possível analisar que o fenômeno linguístico pode apresentar condições de maiores ou menores correlações com os fatores sociais. Cabe ao linguista verificar a correlação social de determinada mudança. Um fenômeno em variação, dependendo do modo em que se encontra, pode apresentar pouca ou muita relação com os fatores sociais. Com isso, WLH (2006[1968], p. 123) destacam que “[...] assim, a tarefa do linguista não é tanto demonstrar a motivação social de uma mudança, quanto determinar o grau de correlação social que existe e mostrar como ela pesa sobre o sistema linguístico abstrato”.

Sobre o nosso estudo de concordância verbal na terceira pessoa do plural, refletiremos sobre as seguintes questões relativas ao problema de encaixamento: i) Como a *variante explícita de plural* e a *variante zero de plural* em P6 estão encaixadas nas estruturas linguísticas e extralinguísticas?; ii) Que fatores linguísticos e extralinguísticos condicionam a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural nas modalidades oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental?; iii) Existe diferença na variação em P6 nas modalidades oral e escrita no que diz respeito aos fatores condicionantes da marcação de concordância?

Labov (2008 [1972], p. 93) considera *o problema de transição* como “o caminho pelo qual um estágio de uma mudança linguística evolui a partir de um estágio anterior”. O problema de transição analisa a transferência de uma variedade linguística de uma pessoa (ou comunidade de fala) para outra e/ou de um sistema linguístico para outro. Esse problema procura explicar como a variação

e a mudança propagam de um estágio para o outro, ao longo do tempo e entre grupos sociais, por meio de contextos reais.

Essa transferência acontece sem interferir na comunicação dos falantes, porque a mudança linguística ocorre de forma contínua, ou seja, as formas arcaicas não são excluídas da língua de forma inesperada. Existem etapas intermediárias, em que as formas coexistem e concorrem. Com o tempo o uso de uma variante pode diminuir em relação à outra, até que, por fim, ocorra a mudança e uma das formas variantes passa a ser obsoleta.

Com isso, para abordar este problema é necessário investigar as “trilhas” que o fenômeno variável delinea a partir do controle de fatores linguísticos e extralinguísticos. Coelho *et. al.*(2015, p.84) pontuam que:

A troca de uma forma linguística por outra pode ocorrer entre grupos de faixas etárias diferentes e entre comunidades diferentes, e o caminho através do qual uma forma é substituída por outra depende de prestígio, pressão estrutural e/ou utilidade funcional.

Ao analisar como a mudança está expandindo de um indivíduo para outro e/ou de uma comunidade de fala para outra é possível desvendar mecanismos que podem acelerar ou frear a transmissão de uma forma linguística para outra.

Os estágios da variação/mudança podem ser analisados a partir de diferentes dimensões. Neste trabalho, analisaremos o fenômeno variável na dimensão social (transmissão de uma faixa etária a outra) e na dimensão diamésica (transmissão da modalidade de escrita para a modalidade oral).

Para investigar os estágios da mudança na dimensão social, segundo Coelho *et. al.* (2015), é preciso considerar as características sociais dos falantes e o valor atrelado às formas linguísticas em variação. As formas de maior prestígio social, normalmente oriundas de classes dominantes, costumam acelerar a mudança que acontece “de cima para baixo”. Para Coelho *et. al.* (2015), essas mudanças também apresentam um nível relativamente alto de consciência social e aparecem em um estilo de fala mais cuidada. Os autores exemplificam este tipo de mudança na difusão da palatalização do /s/ carioca como influência da fala trazida de Portugal, no século XIX, pela família real. A marcação da concordância verbal e nominal, também, aponta

processos “de cima para baixo”, ou seja, de fora para dentro de comunidades localizadas na zona rural ou em periferias. A avaliação social positiva atribuída à regra de concordância verbal evita a difusão da norma popular vinda de baixo.

É possível, também, que a mudança seja reconhecida “de baixo para cima”, quando a mudança inicia no vernáculo, abaixo do nível de consciência. Coelho *et. al.* (2015) ressaltam que essa mudança pode ser introduzida por qualquer grupo social e é motivada por fatores internos e/ou por traços identitários de um grupo social. Um exemplo que os autores trazem de mudança “de baixo para cima” é o pronome *a gente* que, primeiramente, predominava na fala casual e está se difundindo em contextos mais formais.

Para explicarmos a transição na dimensão diamésica, é importante ressaltar que consideramos as modalidades oral e escrita como duas práticas sociais, que apresentam diferenças entre si. As mudanças apresentadas nessa dimensão ocorrem dentro de um contínuo e não de uma maneira dicotômica. Esse contínuo varia entre eventos de oralidade e eventos de escrita e do estilo mais monitorado ao estilo menos monitorado.

A partir dessas considerações, iremos responder às seguintes questões relativas ao problema de transição: i) É possível sinalizar uma mudança ao comparar a *variante explícita de plural* e a *variante zero de plural* em P6 entre as modalidades oral e escrita?; ii) É possível sinalizar uma mudança ao comparar a *variante explícita de plural* e a *variante zero de plural* em P6 entre uma escolaridade e outra¹⁵?

WLH (2006 [1968], p. 36) ressaltam a importância de se observar a consciência social dos falantes em relação aos fenômenos linguísticos e refletem o *problema da avaliação* a partir de uma pergunta fundamental: “[...] como as mudanças observadas podem ser avaliadas – em termos de seus efeitos sobre a estrutura linguística, sobre a eficiência comunicativa (tal como relacionada, por exemplo, com a

¹⁵Amostra Brustolin (2009) e Amostra Agostinho (2013) consideraram a variável ‘escolaridade’ divididas entre informantes das 5^a, 6^a, 7^a, 8^a séries, atuais 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos. Já a Amostra Silvano (2016) considerou apenas alunos dos 6^o e 9^o anos. Por conta disso, ao entendermos que os níveis de escolaridade da Amostra Brustolin (2009) e Amostra Agostinho (2013) são muito próximos e em uma tentativa de padronizar nossa análise, foi preciso relativizar e amalgamar 5^a e 6^a séries como respectivo 6^o ano; e 7^a e 8^a séries como respectivo 9^o ano.

carga funcional), e sobre o amplo espectro de fatores não representacionais envolvidos no falar?”.

O problema da avaliação é essencial para conduzir a explicação de como uma mudança linguística está relacionada à atitude consciente dos falantes em relação às formas linguísticas e à influência que esta avaliação pode exercer nesse processo. Assim, Labov (2008 [1972]), ao comentar sobre o problema de avaliação, reflete que:

A abordagem indireta deste problema correlaciona as atitudes e aspirações gerais dos informantes com seu comportamento linguístico. A abordagem mais direta é medir as reações subjetivas inconscientes dos informantes aos valores da própria variável linguística. (LABOV, 2008 [1972], p. 193).

Labov (2008 [1972]), quando fez o estudo em Martha's Vineyard, atestou o problema de avaliação ao verificar que o perfil social da ilha se refletia na atitude dos nativos em relação ao fenômeno linguístico analisado. Os moradores que eram favoráveis ao turismo não utilizavam tanto a centralização dos ditongos (ay) e (aw); já os nativos, que resistiam à invasão dos veranistas, mostravam-se mais conservadores, marcando sua identidade por meio da fala.

Segundo Coelho *et. al.* (2015), a atitude do falante se manifesta em dois níveis: um relacionado à avaliação linguística e outro à avaliação social. Para os autores, a *avaliação linguística* das formas variantes está relacionada à utilidade funcional das formas. Com isso, o sistema linguístico (em variação) disponibiliza uma possibilidade de formas para o falante expressar e compreender uma informação e, assim, poder escolher qual variante usar de acordo com a sua significação social, com o contexto e com o interlocutor. Já a *avaliação social* das formas variantes é observada no comportamento do grupo em que os falantes de uma comunidade de fala atribuem significados sociais a determinada variável. As avaliações atribuídas para as formas linguísticas podem indicar diferentes valores sociais.

Existem julgamentos sociais conscientes e inconscientes perante a língua. Labov (2008 [1972]) estabelece três noções de significado social das formas variantes durante a variação/mudança linguística no nível de consciência do falante sobre determinada forma linguística.

Os *estereótipos* são formas socialmente marcadas pela sociedade de forma consciente. Alguns estereótipos podem ser estigmatizados ou podem ter prestígio, quando estigmatizados podem intensificar a mudança e acarretar o desaparecimento da forma estigmatizada. Outros estereótipos podem ter prestígio, isso varia de uma comunidade de fala para outra, sendo positivos para algumas e negativas para outras. Labov (2008 [1972], p. 367, grifo do autor), a respeito dos estereótipos, pontua que:

Finalmente, ela pode ser rotulada como um *estereótipo*, debatido e notado por todo mundo. As perspectivas futuras desses estereótipos dependem da sorte do grupo com o qual ele está associado. Se o grupo se mover para a corrente dominante da sociedade, e receber respeito e proeminência, então a regra nova pode não ser corrigida mas, sim, incorporada ao dialeto dominante à custa da forma mais antiga. Se o grupo for excluído da corrente dominante da sociedade, ou se seu prestígio diminuir, a forma linguística ou regra será estigmatizada, corrigida e até mesmo extinta.

Marcadores são traços que possuem estratificação estilística e estratificação social. Embora estejam abaixo do nível de consciência, é possível diagnosticá-los em alguns testes de reação subjetiva. Contudo, os resultados mostram que mesmo que o falante aponte a forma como “certa” ou “bonita”, não significa que faça uso dela. “À medida que a mudança original adquire maior complexidade, escopo e extensão, ela também adquire mais valor social sistemático e é refreada ou corrigida na fala formal (um *marcador*)”. (LABOV, 2008 [1972], p. 367, grifo do autor)

Por fim, Labov (2008 [1972]) diz que os *indicadores* são traços linguísticos encaixados em uma matriz social, não possuem um padrão de alternância estilística e possuem pouca força avaliativa com julgamentos sociais inconscientes. Esses traços linguísticos podem exibir uma diferenciação relacionada à idade e ao grupo social.

A mudança aparece primeiramente como um traço característico de um subgrupo específico, sem atrair a atenção particular de ninguém. À medida que avança dentro do grupo, ela pode também se

difundir para fora, numa onda, afetando primeiramente os grupos sociais mais próximos do grupo de origem. Inevitavelmente, o traço linguístico fica associado com as características expressivas do grupo de origem, seja qual for o prestígio ou outros valores sociais associados a tal grupo pelos demais membros da comunidade de fala. [...] Nesse momento, o traço linguístico pode ser um indicador de idade e de distância social em relação ao grupo de origem. [...] (LABOV, 2008 [1972], p.366).

Entendemos que o problema de avaliação está relacionado com questões de prestígio e de preconceito linguístico, pois este problema procura entender os julgamentos dos membros de uma comunidade de fala, diante de variantes de uma mesma variável. Conforme Coelho *et. al.* (2015), a mudança inicia, na maioria das vezes, abaixo do nível de consciência social, assim, as formas linguísticas não sofrem avaliações do grupo. No entanto, em um estágio posterior de mudança, elas passam a ser condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos, para, enfim, essas formas poderem receber um reconhecimento social consciente e explícito.

A avaliação social – de prestígio ou estigma – sobre uma determinada variante pode acelerar ou barrar o processo de uma mudança linguística. Coelho *et. al.* (2015, p.93) fazem uma correlação entre o uso linguístico e o valor social da seguinte maneira:

- 1) Variantes de maior prestígio estão associadas, quase sempre, a estilos de fala mais formais, ao passo que variantes de menor prestígio se associam a estilos de fala mais informais (ao vernáculo);
- 2) Variantes mais conservadoras (e, em geral, mais prestigiadas) são usadas majoritariamente no trabalho, enquanto as mais inovadoras são preferidas na interação com os amigos (e familiares) e nas brincadeiras.

A partir dessa consideração, é possível indicar que existem condições favoráveis e desfavoráveis à mudança linguística. Uma das condições favoráveis diz respeito ao fato de uma variante possuir prestígio na sociedade, fazendo com que dada forma permaneça no processo de mudança linguística, ganhando cada vez mais expansão.

Quando é desfavorável, em geral, a forma é estigmatizada por uma comunidade de fala ou por um grupo social. Assim, pode-se dizer que a mudança linguística é movida pelo significado social – positivo ou negativo – atribuído às formas linguísticas e compartilhado pelos falantes de uma determinada comunidade.

Esse problema é fundamental para propor uma explicação à variação do fenômeno em estudo, levando em consideração a força que a avaliação social tem na variação da concordância verbal. Assim, as perguntas relativas a esse problema são: i) Como a *variante explícita de plural nos verbos* e a *variante zero de plural nos verbos* em P6 podem ser avaliadas? ii) Existe diferença na avaliação entre as modalidades oral e escrita?

O *problema de implementação* possibilita averiguar quais os fatores podem contribuir para que a mudança seja implementada e por que ela ocorre em determinada língua e não em outra época e em outra língua. WLH (2006 [1968], p. 37) sugerem as seguintes questões: “[...] a que fatores se pode atribuir a implementação das mudanças? Por que as mudanças num aspecto estrutural ocorrem numa língua particular numa dada época, mas não em outras línguas com o mesmo aspecto, ou na mesma língua em outras épocas?”. Com isso, é possível compreender o processo de implementação das mudanças em decorrência dos resultados dos condicionadores linguísticos e extralinguísticos sobre determinado fenômeno variável. Deste modo, quanto mais controle dos condicionadores que incidem sobre a variação, maior é a possibilidade de traçar caminhos para uma determinada mudança linguística.

1.3 VARIÁVEL EM JOGO: CONCORDÂNCIA VERBAL

Antes de iniciarmos o estudo da variação em questão, atentemos para algumas mudanças que ocorreram (e estão ocorrendo) no sistema flexional do Português Brasileiro (PB). De acordo com Duarte (1993), o sistema flexional do PB reduziu de seis formas distintas, que representavam a combinação de traços de número e pessoa, para três formas. O sistema possuía seis formas diretas e mais duas indiretas – segunda pessoa indireta do plural e do singular, representadas pela mesma forma verbal de terceira pessoa – Paradigma 1. O próximo paradigma apresenta quatro formas, devido à queda da segunda pessoa direta – Paradigma 2. O último paradigma possui apenas três formas, em consequência da perda do pronome *nós*, substituído pela expressão *a gente*, que combina com a forma verbal de terceira pessoa do plural – Paradigma 3.

Tabela 1 - Evolução nos paradigmas flexionais do português.

PESSOA	NÚMERO	PARADIGMA 1	PARADIGMA 2	PARADIGMA 3
1ª	singular	cant-o	cant-o	cant-o
2ª direta	singular	canta-s	_____	_____
2ª indireta	singular	canta-0	canta-0	canta-0
3ª	singular	canta-0	canta-0	canta-0
1ª	plural	canta-mos	canta-mos	canta-0
2ª direta	plural	canta-is	_____	_____
2ª indireta	plural	canta-m	canta-m	canta-m
3ª	plural	canta-m	canta-m	canta-m

Fonte: Adaptado de Duarte (1993, p. 109)

Para a autora, a redução do paradigma flexional é resultado da entrada de *você* como pronome e da neutralização entre *você* e *tu*, além da entrada do pronome *a gente* em competição com o pronome *nós*. Esses novos pronomes na língua levaram a um maior preenchimento do sujeito pronominal, uma vez que combinam com a forma verbal sem desinência distintiva e com formas verbais que não apresentam, em algumas variedades ou contextos, morfemas como o *-s* da segunda pessoa, o *-mos* de primeira pessoa e o *-m* da terceira pessoa do plural. Assim, somente por meio do sujeito explícito é possível identificá-lo nas orações.

A concordância verbal é um processo determinado pela sintaxe, mas possui traços morfológicos. Conforme Câmara Jr. (1973, p. 104), “[...] o verbo é em português o vocábulo flexional, por excelência, dada a complexidade e a multiplicidade das suas flexões”. Assim, o verbo associa-se com o sujeito da sentença, em que estabelece concordância número-pessoal.

A flexão verbal é um processo morfossintático, pois possui uma relação entre a morfologia das palavras e a estrutura das sentenças. Considerando a variável aqui estudada, *a concordância verbal de terceira pessoa do plural*, é possível afirmar, portanto, que ela atua no nível morfossintático da gramática.

1.3.1 Ponto de partida: um cenário dos estudos sociolinguísticos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural

Lucchesi (2015), ao analisar os fundamentos empíricos da polarização sociolinguística do Brasil, destaca resultados de *corpora* que

investigaram o fenômeno da variação da concordância verbal no PB de 3ª pessoa do plural e a frequência de uso da regra de concordância verbal; e sistematiza esses dados com o intuito de propor uma visão da realidade sociolinguística brasileira e sua formação histórica.

O autor evidencia que, desde os estudos de Anthony Naro (1981), difundiu-se a ideia de que o português estaria passando por um processo lento e gradual, envolvendo a perda da concordância. Por outro lado, muitos estudos, no Brasil, infirmam essa hipótese de que existe apenas um processo histórico de variação e mudança que atinge as regras de concordância.

Lucchesi (2015) pontua a diferença entre as tendências do processo de variação e mudança nos estratos sociais urbanos de alta e média escolaridade e nos segmentos populares; e apresenta diferenças qualitativas na avaliação subjetiva das variantes linguísticas. O autor faz uma distinção entre duas grandes vertentes na formação histórica da realidade sociolinguística brasileira: i) a vertente da formação da norma culta, cujo antecedente histórico é o português falado pelos colonos portugueses e seus descendentes nascidos no Brasil; ii) as variedades populares do português no Brasil formadas, majoritariamente, através da nativização de uma variedade defectiva do português falado como segunda língua por índios aculturados e africanos escravizados.

Baseando-se no contínuo proposto por Lucchesi (2015), a fim montar um cenário dos estudos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural de abordagem variacionista, apresentamos a seguir, na Figura 1, um contínuo ancorado nos resultados de alguns trabalhos brasileiros. Os resultados das próximas páginas serão divididos entre estudos de fala e de escrita, subdivididos entre: *norma urbana culta*, *norma urbana média*, *norma urbana média baixa*, *norma popular urbana*, *norma popular rurbana* e *norma popular rural*. A revisão desses estudos é um ponto de partida para identificar as tendências do nosso objeto de estudo em amostras empíricas do português e delimitar algumas hipóteses que norteiam esta pesquisa.

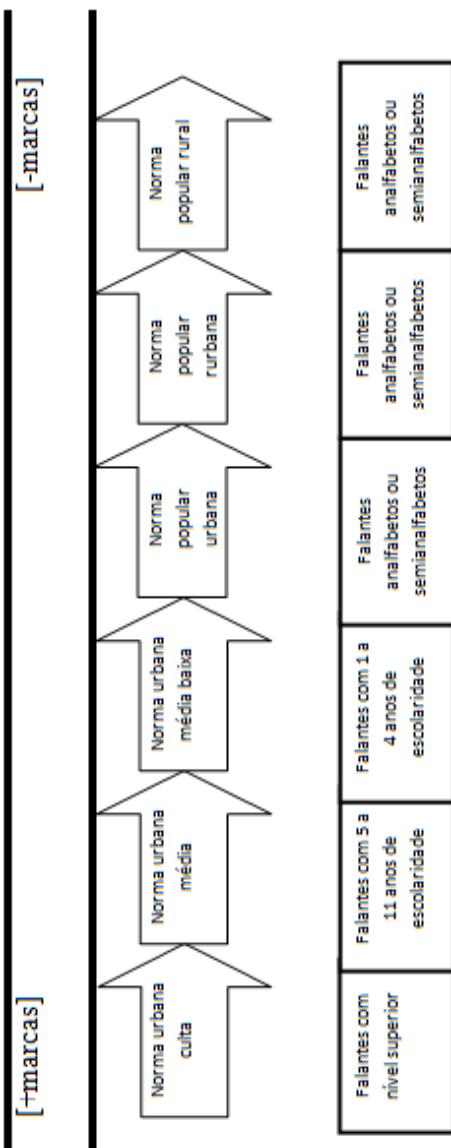


Figura 1: Contínuo das normas sociolinguísticas brasileiras. Adaptado de Lucchesi (2015)

De acordo com a proposta do autor, entendemos que as normas investigadas pelos estudos reseñados, que compõem a próxima subseção, são classificadas das seguintes maneiras:

Normas Sociolinguísticas	Estudos
Norma urbana culta	Scherre e Naro (1998b); Scherre e Naro (2007); Monguilhott (2009); Chaves (2017)
Norma urbana média	Scherre e Naro (1998a) ¹⁶ ; Monguilhott (2001); Scherre e Naro (2006); Monguilhott (2009); Chaves (2017)
Norma urbana média baixa	Scherre e Naro (1998a); Monguilhott (2001); Scherre e Naro (2006); Monguilhott (2009); Chaves (2017)
Norma popular urbana	Lemle e Naro (1977); Garcia (2005)
Norma popular rururbana	Rodrigues (1987); Vieira (1995)
Norma popular rural	Pereira (2004); Gameiro (2009)

Quadro 1: Normas sociolinguísticas brasileiras classificadas a partir dos estudos realizados sobre a língua falada e escrita

Para Lucchesi (2015), a estratificação sociolinguística do Brasil, a partir da frequência de uso da concordância verbal, verifica-se por meio de um intervalo constante de 15 pontos percentuais entre as normas, do seguinte modo:

Normas Sociolinguísticas	Frequência geral de aplicação da regra
Norma urbana culta	95%
Norma urbana média	80%
Norma urbana média baixa	65%
Norma popular urbana	50%
Norma popular rururbana	35%
Norma popular rural	20%

Quadro 2: Frequência geral de aplicação da regra de concordância verbal nas normas sociolinguísticas brasileiras

Fonte: Adaptado de Lucchesi (2015, p. 253)

¹⁶ Alguns estudos pertencem a mais de uma norma sociolinguística, pois possuem mais de um *corpus* analisado.

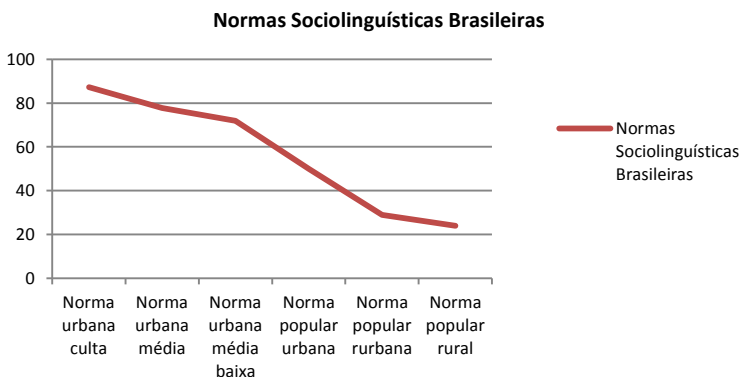


Gráfico 1: A frequência geral de aplicação da regra de concordância verbal dos estudos sobre a língua falada

A partir da frequência geral de aplicação da regra de concordância verbal dos estudos revisados, nesta dissertação, sobre a língua falada, os dados empíricos supracitados confirmam um cenário de polarização dos estudos sociolinguísticos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural, proposto por Lucchesi (2015), principalmente se considerarmos os extremos desse contínuo¹⁷. Falantes da *norma urbana culta* demonstram uma preferência quase categórica de uso da variante considerada mais conservadora – a marcação da concordância, enquanto falantes da *norma popular rural* fazem o uso mais frequente da variante mais inovadora – a não concordância. Em suma, entre os extremos desse contínuo referentes à modalidade oral, temos uma configuração escalar hierárquica decrescente da frequência geral de aplicação da regra de concordância que oscila entre 89% e 24%.

Quanto à avaliação social das variantes, Lucchesi (2015) formulou a seguinte hipótese sobre a concordância verbal: na *norma urbana culta*, a falta de concordância sofre uma avaliação negativa, configurando um caso de estereótipo; na *norma popular urbana*, configura-se um caso de marcador sociolinguístico; nas *normas urbana média* e *norma urbana média baixa* ocorre uma oscilação entre esses

¹⁷Não consideramos os índices dos estudos realizados sobre a língua escrita no contínuo do Gráfico 1 em consequência do baixo número de estudos realizados sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural em produções escritas e a maioria dos estudos não apresentavam uma distribuição geral dos dados de escrita relativos à concordância verbal por meio de resultados percentuais.

dois sistemas de avaliação; a *norma popular rural* corresponde a um cenário de indicador sociolinguístico; e na *norma popular urbana*, compreende-se uma oscilação entre indicador e marcador.

Lucchesi pontua que, na norma culta, a falta de concordância recebe uma avaliação negativa explícita, já na norma popular não se observa essa avaliação negativa, o que pode ocorrer é uma avaliação positiva em relação à pluralização. Ressalta, ainda, que a avaliação positiva da língua baseia-se na alta frequência de uso de uma variante por um grupo social minoritário, porém, dominante no plano político e social, em contraposição aos demais grupos sociais mais marginalizados na estrutura socioeconômica, que menos aplicam a regra de concordância. Com isso, o desejo de apropriação da ideologia dominante dos grupos altera o desempenho linguístico dos outros grupos. Desse modo, como está proposto no contínuo acima, é necessário destacar também que quanto mais próximos de centros urbanos maior é o índice de escolaridade dos informantes e, conseqüentemente, mais alta é a taxa de frequência da aplicação da regra de CV.

Com base nessas discussões, a seguir, iremos apresentar alguns estudos sociolinguísticos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural.

1.3.1.1 Estudos realizados sobre a língua falada

Em relação às pesquisas realizadas sobre língua falada, apresentaremos algumas que compõem o contínuo proposto acima, os resultados discutidos serão referentes aos seguintes estudos: Monguilhott (2009); Chaves (2017); Monguilhott (2001); Scherre e Naro (1998a); Scherre e Naro (2006); Lemle e Naro (1977); Rodrigues (1987); Vieira (1995); Pereira (2004).

Monguilhott (2009) investiga a variação da concordância verbal em falantes com escolaridade média e superior, seu estudo pode ser entendido como representativo da *norma urbana culta* e da *norma urbana média e média baixa*, respectivamente. A autora investigou uma amostra sincrônica e outra diacrônica, apoiada nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da Dialetologia Pluridimensional. Foi investigado e mapeado o fenômeno da concordância verbal de terceira pessoa do plural tanto do Português do Brasil (PB) quanto do Português Europeu (PE), cada qual com suas especificidades, além de traçar o percurso diacrônico do objeto em questão nos séculos XIX e XX.

O *corpus* de dados sincrônicos foi composto por entrevistas realizadas em quatro localidades de Florianópolis (PB) e em quatro localidades de Lisboa (PE). As localidades de Florianópolis investigadas foram Ribeirão da Ilha e Costa da Lagoa na zona não urbana¹⁸; Ingleses e Centro, na zona urbana. Em Lisboa, as quatro localidades analisadas foram Cascais e Sintra, na zona não urbana; Belém e Centro, na zona urbana. Contudo, em virtude do interesse da nossa pesquisa iremos nos deter apenas à análise do PB.

A amostra do PB conta com 16 entrevistas; os informantes foram estratificados em sexo (masculino e feminino), idade (15 a 36 anos; 22 a 33 anos; 48 a 74 e 45 a 76 anos) e escolaridade (Ensino Fundamental¹⁹ e Ensino Superior²⁰). O total de ocorrências no PB foram 794, sendo que 640 (80,6%) tinham marcação explícita de plural e 154 (19,4%) verbos com a marcação zero de plural.

Os grupos de fatores linguísticos controlados considerados como relevantes foram ‘saliência fônica’; ‘paralelismo formal’; ‘posição do sujeito em relação ao verbo’; ‘traço humano no sujeito’. Já entre as variáveis extralinguísticas e geográficas, os grupos de fatores que se mostraram relevantes foram ‘idade/escolaridade’ e ‘diatopia’.

O primeiro grupo de fatores a ser selecionado como o mais relevante foi a ‘saliência fônica’, a oposição acentuada entre verbos no singular e no plural favoreceu a marcação explícita de plural nos verbos.

¹⁸ Apesar de Monguilhott (2009) considerar zona urbana e não urbana, neste trabalho, consideramos no contínuo da frequência geral de aplicação da regra de concordância verbal nas normas sociolinguísticas brasileiras ambas representativas da *norma urbana culta* (falantes com ensino superior) e *norma urbana média* e *média baixa* (falantes com Ensino Fundamental) por entendermos que, comparada aos outros estudos dentro do nosso contínuo, não há grande diferença entre as localidades e os informantes para entendermos que uns conservam traços dos dialetos urbanos e outros dos dialetos rurais e que pertencem a dois extremos de um cenário de polarização dos estudos sociolinguísticos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural. Contudo, entendemos a importância e a relevância desta divisão entre norma urbana e não urbana no trabalho de Monguilhott (2009), já que a autora considera outras variáveis extralinguísticas como ‘redes sociais’ e ‘diatopia’, em sua análise.

¹⁹ A escolaridade desses informantes com Ensino Fundamental varia de 1ª a 4ª série incompleta até a 7ª.

²⁰ Todos os informantes com ensino superior, na amostra do PB, já haviam concluído seus cursos.

Já a oposição não acentuada entre verbos no singular e no plural favoreceu a marcação zero de plural nos verbos.

Em seguida, apresenta-se também como relevante o grupo de fatores ‘paralelismo formal’. Os fatores que mais apresentaram marcação explícita de plural foram presença da forma de plural explícita no último elemento e sujeito nulo com anafórico com presença da forma de plural explícita. Logo, o sujeito nulo com anafórico com presença de numeral terminado em /s/ no último elemento mostra-se também como um fator favorecedor da marcação da CV. E os fatores que apresentaram os menores índices de CV foram presença da forma zero de plural no último elemento, presença de numeral no último elemento e sujeito nulo com anafórico com presença da forma de zero plural.

Em relação ao grupo de fatores ‘posição do sujeito em relação ao verbo’, terceiro grupo de fatores selecionado, o sujeito anteposto ao verbo (SN V) mostrou uma maior probabilidade de aplicação da regra de concordância, ao contrário do sujeito posposto (V SN) que desfavorece a marcação da regra de CV.

Quanto ao grupo de fatores ‘traço humano no sujeito’, os resultados apresentados evidenciam uma forte tendência à marcação de CV nas sentenças que o SN apresenta traço [+humano], diferente do SN com traço [-humano] que favorece a marcação zero de plural nos verbos.

Em síntese, os contextos linguísticos selecionados como relevantes na marcação da concordância verbal de terceira pessoa do plural foram presença de acento na desinência, quando o antecedente do sujeito preenchido ou nulo possui marcação explícita de plural, quando o verbo possui um sujeito anteposto, que apresenta sujeito com traço [+humano] e em verbos intransitivos²¹ não prototípicos. Já os contextos que desfavorecem a marcação na concordância verbal de terceira pessoa do plural foram a ausência de acento na desinência, quando o último elemento antecedente ao verbo possui a marca zero de plural, quando o sujeito está posposto ao verbo e a sentença apresenta sujeito com traço [-humano], principalmente em contexto com verbos inacusativos.

No que tange às variáveis extralinguísticas, foram selecionados como estatisticamente relevantes os grupos de fatores ‘idade/escolaridade’ e ‘diatopia’²². Como os grupos de fatores ‘idade’ e ‘escolaridade’ foram controlados conjuntamente, apresentam-se os seguintes resultados: os informantes com nível superior, representantes

²¹A definição dos verbos intransitivos será discutida na seção 3.2.6.

²²Referente à variação regional, as localidades de Florianópolis controladas foram Ribeirão da Ilha, Costa da Lagoa, Ingleses e Centro.

da *norma urbana culta*, preservaram mais as marcas de concordância com 89% para o grupo de falantes mais jovens e 88% para os falantes mais velhos. Já referente aos informantes com Ensino Fundamental, podem ser tomados como representativos da *norma urbana média* e *norma urbana média baixa*, os resultados indicaram que os mais jovens apresentaram 72% de frequência de CV e os velhos apenas 67% de aplicação da regra de concordância.

Em resumo, as variáveis extralinguísticas evidenciam que os jovens com ensino superior da Região Central demonstram maior marcação de plural da CV; por outro lado, os mais velhos com Ensino Fundamental pertencentes à Costa da Lagoa desfavoreceram a marcação da concordância verbal do plural.

Já o estudo de Chaves (2017) buscou analisar dois fenômenos variáveis no PB estruturalmente relacionados: o fenômeno de RED/DES (órgão ~ órgu, falam ~falu) e o fenômeno de marcação explícita de CVP6 (eles falam ~ eles fala, eles pedem ~ eles pedi). A pesquisa é, também, representativa da fala de informantes que usam a *norma urbana culta* e a *norma urbana média e média baixa*.

A pesquisadora considerou entrevistas de natureza semiespontânea concedidas por 24 informantes nativos residentes da Costa da Lagoa – Florianópolis, as quais compõem o Banco Chaves (2016), disponível no Banco Base do Núcleo VARSUL – Florianópolis. Os informantes desse banco foram estratificados de acordo com as variáveis sexo (masculino e feminino), idade (18 a 30 anos; 31 a 37 anos; 46 a 59 anos e 65 a 80 anos), escolaridade (0²³ a 6 anos de escolaridade; 7 a 12 anos de escolaridade e acima de 13 anos de escolaridade).

No que tange às análises variacionistas realizadas, foram feitos dois diagnósticos – Análise 1 com inclusão dos dados ambíguos e Análise 2 sem inclusão dos dados ambíguos. Em relação à Análise 1 foram computados 1614 dados, sendo que 1286 (79,7%) apresentavam marcação explícita de CVP6, em contraposição a 328 (20,3%) de não marcação explícita de plural. Os grupos de fatores que se mostraram significativos, por ordem de relevância, foram ‘presença e localização do SN-sujeito’, ‘saliência fônica’, ‘animacidade do sujeito’, ‘paralelismo formal’, ‘escolaridade’, ‘tipo de verbo’, ‘contexto fonético seguinte’, ‘frequência lexical’, ‘tipo de sujeito’.

²³ Apesar de o estudo de Chaves (2017) considerar falantes analfabetos, não entendemos que a norma analisada é a *popular*, visto que a pesquisadora entrevistou apenas 1 informante analfabeto no conjunto dos 24 entrevistados.

Sobre os resultados da Análise 1, no grupo de fatores ‘presença e localização do SN-sujeito’, a autora verificou que o sujeito nulo ou o sujeito anteposto ao verbo favoreceram a marcação explícita de plural, diferentemente do sujeito posposto ao verbo que desfavoreceu a marcação explícita de CVP6.

Em relação ao grupo de fatores ‘saliência fônica’, os fatores do nível 1, oposição não acentuada entre as formas singulares e plurais, não se mostraram favoráveis à marcação explícita de plural. Já os fatores do nível 2, oposição acentuada entre as formas singulares e plurais, mostraram-se mais favoráveis à marcação de plural. Contudo, corroborando outros estudos, que consideraram a mesma escala proposta por Naro (1981), tanto os percentuais como os pesos probabilísticos mostraram alguns problemas na escala numérica, os níveis 2a e 2b apresentaram pesos relativos superiores aos níveis 2c, 2d e 2e.

No grupo de fatores ‘animacidade do sujeito’, os sujeitos que apresentavam traço semântico [+humano] apresentaram índices maiores de aplicação da regra de concordância verbal, em contraposição aos sujeitos com traço semântico [-humano] que apresentaram índices menores de aplicação de CVP6.

Quanto ao ‘paralelismo formal do SN-expresso’, os SNs que apresentaram marcas de plural no último elemento do SN-sujeito mostraram favorecimento sobre a realização da variante marcada. Os demais fatores não apresentaram nenhum valor significativo em relação à aplicação da regra de CV.

O grupo de fatores ‘escolaridade’, também se mostrou relevante, os resultados apresentam um comportamento uniforme entre os grupos de informantes que estudaram de zero a 12 anos, representativos da *norma urbana média e média baixa* com índices percentuais de 79,3% e 78,5%. Já os informantes com mais de 12 anos de escolaridade, que podem ser tomados como representantes da *norma urbana culta*, apontaram valores percentuais de 84,7% frente à realização da variante marcada.

No tocante ao grupo de fatores ‘tipo de verbo’, segundo os valores percentuais, os verbos que se mostraram favorecedores da marcação de CVP6, por ordem de relevância, foram os verbos intransitivos, verbos transitivos, verbos cópula, e, por último, os verbos inacusativos foram os que menos favoreceram a marcação de plural.

Quanto ao grupo de fatores ‘contexto fonético seguinte’, as consoantes nasais e contexto subsequente às formas verbais favoreceram a marcação explícita da terceira pessoa do plural. Já as vogais em contexto seguinte desfavoreceram a marcação explícita de plural.

Em relação ao grupo de fatores ‘frequência do item lexical’, as palavras infrequentes apresentaram mais tendência à marcação de plural, bem como as palavras pouco frequentes. Mostraram-se favorecedoras da realização da variante marcada as palavras com frequência média.

E, por último, em relação à variável ‘forma de realização do SN-sujeito expresso’, os SN-pronome pessoal e SN-pronome indefinido mostraram contextos favorecedores da variante marcada.

Na análise 2²⁴, Chaves (2017) excluiu os casos de “dados ambíguos”, correspondente à categoria 1a da escala de saliência de Naro (1981) e a dados de sândi – codificados na variável ‘contexto seguinte’. Sendo assim, foram computados 1444 dados, desse total, 1225 (84,8%) apresentavam marcação explícita de plural e 219 (15,2%) com variante não marcada. Foram averiguadas algumas alterações comparadas à Análise 1, como por exemplo, a variável ‘contexto fonético seguinte’ não foi selecionada como significativa e a ordem de relevância dos fatores também alterou para ‘presença e localização do SN-sujeito’, ‘animacidade do sujeito’, ‘paralelismo formal’, ‘saliência fônica’, ‘tipo de verbo’, ‘escolaridade’, ‘tipo de sujeito’ e ‘frequência lexical’. A autora constatou que os “dados ambíguos” estavam, realmente, obscurecendo a análise dos dados. Contudo, foram verificados resultados próximos da Análise 1 em cada grupo de fatores.

Dando prosseguimento ao cenário dos estudos sociolinguísticos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural, temos outro trabalho de Monguilhott (2001) que analisou a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na *norma urbana média* e *média baixa*. A autora investigou uma amostra de 24 entrevistas de falantes florianopolitanos, pertencentes ao Projeto VARSUL; os informantes foram estratificados em sexo (masculino e feminino), idade (15 a 24 anos; 25 a 45 anos e 52 a 76 anos), escolaridade (primário e colegial²⁵). O total de ocorrências foram 1583, sendo que 1251 (79%) apresentavam a marcação explícita de concordância verbal e 332 (21%) apresentavam a marcação zero de plural nos verbos.

²⁴Não iremos descrever os resultados de cada grupo de fatores da Análise 2, visto que, em nosso estudo, não fizemos nenhuma análise sem “dados ambíguos” designados por Chaves (2017).

²⁵ O ensino primário corresponde a 4 anos de escolarização e o colegial corresponde a 11 anos de escolarização. Por isso, consideramos este estudo representativo das *normas urbana média* e *média baixa*.

Os resultados indicaram que os fatores linguísticos foram mais relevantes do que os extralinguísticos, na variação da concordância verbal. Obedecendo à ordem de relevância, os fatores linguísticos selecionados como estatisticamente relevantes pelo programa foram ‘saliência fônica’, ‘posição do sujeito em relação ao verbo’, ‘paralelismo formal’, ‘traço humano no sujeito’, ‘tipo de verbo’ e ‘tipo de sujeito’. E os grupos de fatores extralinguísticos selecionados como estatisticamente relevantes, na ordem de relevância pelo programa, foram ‘escolaridade’ e ‘idade’.

O grupo de fatores mais relevante, na pesquisa, foi a ‘saliência fônica’. Houve uma forte tendência à marcação de concordância nas formas mais salientes, em relação às formas menos salientes. Acredita-se que a forma saliente é mais perceptível, portanto, mais marcada.

A segunda variável selecionada como relevante foi a ‘posição do sujeito em relação ao verbo’. O estudo evidenciou que, quando o sujeito está anteposto ao verbo (SN V), existe maior probabilidade de ocorrência de marcação explícita de plural nos verbos. Já nas sentenças em que o sujeito está posposto ao verbo (V SN) há o desfavorecimento a marcação da concordância verbal, pois é entendido, na maioria das vezes, como objeto e não como sujeito da sentença.

A variável ‘paralelismo formal’ foi o terceiro grupo selecionado, o que atestou a hipótese de que a marca de plural nos verbos é preferida quando o único ou o último elemento do SN possui marca explícita de plural; assim, o verbo também tende à marcação do plural. Com isso, a presença do plural na sentença, também, influenciou a marcação de plural no verbo.

Em relação ao grupo de fatores ‘traço humano no sujeito’, o quarto grupo selecionado indicou que quando o SN se apresenta com traço [+humano] está mais suscetível à marca de concordância. Esse grupo de fatores foi relacionado com o grupo de fatores ‘tipo de verbo’, pois são os verbos que selecionam os argumentos nas sentenças. Por exemplo, os inacusativos selecionam argumentos [-humanos] que, também, tendem a ter SNs pospostos, que favorecem a marcação zero de plural nos verbos.

Em seguida, considerando o grupo de fatores ‘tipo de verbo’, os resultados atestaram que existe maior probabilidade de marca zero de plural nos verbos inacusativos, em que se evidenciou uma relação com o traço [-humano] do sujeito e o SN posposto, como citado acima. Os verbos tipo cópula apresentaram alta marcação de plural; este resultado indicou uma ligação entre verbos deste tipo com o grupo de

fatores ‘saliência fônica’, visto que muitos verbos do tipo cópula possuem marcas bastante salientes. Já os verbos intransitivos e transitivos apresentam uma posição intermediária quanto à concordância verbal.

O próximo grupo de fatores controlado foi o ‘tipo de sujeito’. Os tipos de SN foram: plenos simples, pleno nu, pleno composto, pronome pessoal, pronome indefinido, pronome demonstrativo, quantificador e SN + pronome relativo *que*. Alguns desses fatores foram amalgamados; com isso, os resultados indicaram que pronome pessoal + pronome demonstrativo e SN + pronome relativo *que* favorecem a marcação de concordância verbal.

Quanto aos grupos de fatores extralinguísticos, a ‘escolaridade’ e a ‘idade’ mostraram-se significativos estatisticamente para o estudo. A ‘escolaridade’ foi o grupo de fatores mais relevante entre os extralinguísticos e revelou que quanto maior o nível de escolaridade, maior a probabilidade de o falante usar a regra de concordância verbal. Do total de 733 dados pertencentes à *norma urbana média*²⁶, 591 (81%) apresentaram marcação explícita de plural, enquanto do total de 850 dados pertencentes à *norma urbana média baixa*²⁷, 660 (78%) mostraram-se favoráveis à pluralização, índices que correspondem ao contínuo proposto.

O grupo de fatores ‘idade’ indicou uma maior probabilidade na marcação de concordância verbal na fala dos mais velhos e dos mais jovens e uma tendência maior a não marcação nos falantes de meia-idade.

Outros trabalhos sobre a fala que podem ser tomados como representativos da *norma urbana média* e *média baixa* na análise da variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural são Scherre e Naro (1998a) e Scherre e Naro (2006).

Scherre e Naro (1998a) apresentam uma análise da concordância de número do PB falado, correlacionando os grupos de fatores linguísticos – ‘saliência fônica’ e ‘posição’ – e sociais – ‘anos de escolarização’, ‘sexo’ e ‘faixa etária’. O *corpus* foi constituído a partir do banco de dados do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL)²⁸, composto por 64 informantes/gravações de 60 minutos, estratificados em anos de escolarização (1 a 4 anos, 5 a 8 anos e 9 a 11

²⁶ Correspondente aos falantes com 9 anos de escolaridade.

²⁷ Correspondente aos falantes com 4 anos de escolaridade.

²⁸ Grupo de pesquisa sediado no Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

anos), faixa etária (7 a 14 anos; 15 a 26 anos; 26 a 49 anos e acima de 49 anos) e sexo (feminino e masculino). A análise apresentou um total de 4632 construções de concordância verbal, sendo que 3369 (73%) verbos possuíam marcação explícita de plural.

Em relação ao grupo de fatores ‘saliência fônica’ nas construções de concordância verbal, os autores analisaram que os níveis mais baixos de saliência favoreceram a não concordância, diferentemente dos níveis mais altos de saliência fônica, independente da escolaridade. Quanto à presença do sujeito e sua ‘posição’ em relação aos verbos, os resultados apontaram que o sujeito anteposto ao verbo ou imediatamente a ele mais próximo favoreceu a marcação explícita de plural, enquanto o sujeito anteposto distante ou posposto ao verbo favoreceu a marcação zero de plural, independentemente do grau de escolarização.

No que tange às variáveis sociais, os grupos de fatores que se mostraram mais relevantes foram os ‘anos de escolarização’ e ‘sexo’. Os indivíduos com mais anos de escolarização apresentaram maior índice de concordância verbal. Do total de 1787 dados referentes aos falantes com 1 a 4 anos de escolarização, representativos da *norma urbana média baixa*, 1125 (63%) apresentaram CV; de 1752 casos entre os falantes com 5 a 8 anos de escolarização, representativos da *norma urbana média*, 1358 (78%) apresentaram marcação explícita de plural; por fim, de 1093 ocorrências computadas de informantes com 9 a 11 anos de escolarização, representativos da *norma urbana média*, 886 (81%) apresentaram marcas de plural. Quanto ao grupo de fatores ‘sexo’, os informantes do sexo feminino, mostraram-se mais sensíveis às normas de prestígio.

Em outro estudo, Scherre e Naro (2006) analisaram as variáveis ‘anos de escolarização’ e ‘saliência fônica’, nos processos de mudança linguística, em relação à concordância de número – verbal e nominal – na fala do PB, no Rio de Janeiro. O *corpus* foi coletado a partir de três amostras: uma amostra aleatória de 64 falantes, do Rio de Janeiro, estratificados em anos de escolarização (1 a 4 anos, 5 a 8 anos e 9 a 11 anos) gravados no início da década de 1980 (1980-C); uma amostra aleatória de 32 falantes, do Rio de Janeiro, gravada no final da década de 1990 (2000-C); uma amostra não aleatória de 16 falantes da amostra de 1980, recontactados no final de 1999 e início de 2000, após um intervalo de aproximadamente 18 anos (2000-I). Em relação à concordância verbal, os resultados indicam um aumento percentual de 11% da aplicação da regra padrão, entre a amostra da década de 1980 com 73% para 84%, no ano 2000.

Falantes com menos anos de exposição ao ambiente escolar, entre 1 e 4 anos, representantes da *norma urbana média baixa*, mostraram menor probabilidade estatística de concordância explícita de plural com 63% em 1980-C e 75% em 2000-C; os falantes com escolaridade entre 5 e 8 anos, representantes da *norma urbana média*, apresentaram 78% em 1980-C e 85% em 2000-C de aplicação da regra de CV; já os falantes com mais anos de escolarização, entre 9 e 11, representantes da *norma urbana média*, aplicaram em maior número a concordância verbal, como mostram os resultados 82% em 1980-C e 93% em 2000-C.

Quanto ao efeito da saliência fônica, os resultados evidenciaram que verbos com mais saliência fônica entre as formas verbais de singular/plural mostraram-se mais favoráveis à marcação de CV, diferentemente das formas menos salientes que se apresentaram desfavoráveis à pluralização, nas três amostras.

Os autores, também, realizaram uma análise sobre o efeito da saliência fônica no uso da concordância por anos de escolarização, nas amostras de 1980-C e 2000-C. Esse resultado apresentou um aumento gradativo e sistemático, quando relacionado com o grupo de fatores ‘escolaridade’. A aplicação da concordância verbal em função da saliência fônica por anos de escolarização, em ambas as amostras, indicaram que quanto mais anos de escolarização dos falantes, maior foi o aumento da concordância em relação à fala de prestígio; este resultado se confirmou tanto nas formas mais salientes com mais concordância, quanto nas menos salientes com menos concordância.

Para representar a *norma popular urbana*, temos o trabalho de Lemle e Naro (1977), os quais foram pioneiros nos estudos dos elementos condicionadores do fenômeno em questão. Analisaram a regra de concordância do verbo com o sujeito na língua oral, oriunda de vinte alunos do MOBREAL²⁹, no Rio de Janeiro.

A amostra investigada pelos autores foi proveniente de sete entrevistas de uma hora de gravação com cada um dos informantes. Os informantes foram estratificados em sexo (masculino e feminino) e idade (6 informantes com mais de 40 anos e 14 com menos de 30 anos). Os níveis linguísticos controlados pelos autores foram ‘variável estilística’ - circunstâncias das entrevistas -; ‘variável morfológica’ - o grau de saliência fônica entre as formas no plural e no singular-;

²⁹MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) é um projeto do governo federal que pretendia erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos com a proposta de alfabetização funcional de jovens e adultos.

‘variável sintática’ - posição do sujeito em relação ao verbo - e ‘variável semântica’ - determinação ou indeterminação do sujeito.

No tocante à ‘variável estilística’, consideraram as circunstâncias das entrevistas, que consistia em diferentes graus de formalidade³⁰. No entanto, os resultados não se mostraram relevantes, segundo os autores, os falantes apresentavam diferentes reações em situações sociais semelhantes.

Quanto à ‘variável morfológica’, revelou-se que a regra de concordância está relacionada com o grau de saliência fônica entre as formas no plural e no singular. A pesquisa confirmou que verbos mais salientes favorecem a concordância verbal e verbos menos salientes a não concordância.

Os resultados, referentes à ‘variável sintática’ posição do sujeito, indicaram que quando o sujeito estava antes do verbo favoreceu a concordância verbal em oposição ao sujeito posposto ao verbo.

Para a ‘variável semântica determinação do sujeito’, os autores evidenciam que o sujeito do tipo indeterminado favoreceu a aplicação da regra de concordância verbal, opondo-se ao sujeito do tipo determinado.

Já na *norma popular rururbana*, temos o trabalho de Rodrigues (1987) que analisou a concordância verbal no português popular em São Paulo. As sentenças com sujeito de primeira e terceira pessoas do plural foram analisadas com o intuito de buscar características morfossintáticas que diferenciasssem o português padrão do português não padrão.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se de 40 entrevistas com informantes adultos, procedentes de São Paulo (capital), Noroeste do Estado de São Paulo, Norte do Paraná, Norte de Minas Gerais, Sul da Bahia, Região Nordeste (Pernambuco, Alagoas, Ceará, Paraíba). Todos moradores das favelas na periferia paulistana, cujos informantes são migrantes do interior, por isso consideramos falantes representativos da *norma popular rururbana*, por acreditarmos que esses informantes conservam traços dos dialetos rurais. Os informantes foram estratificados em sexo (masculino e feminino), idade (20 a 35 anos; 36 a 50 anos e mais de 51 anos) e escolaridade (escolaridade nula ou de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).

³⁰ Os informantes foram submetidos a 7 entrevistas, em diferentes situações, com o objetivo dos pesquisadores investigarem a concordância verbal em diferentes graus de formalidade.

O material linguístico apresentou um total de 2049 sentenças com sujeito plural, coletadas em uma amostra do vernáculo popular em favelas, sendo 1396 dados, com 958 ocorrências (71%) de não concordância³¹. Para a análise da concordância verbal no PB de terceira pessoa do plural, Rodrigues (1987) controlou os grupos de fatores linguísticos: ‘posição do sujeito em relação ao verbo’, ‘saliência fônica’ e a ‘classe morfológica do sujeito’; e os grupos de fatores sociais: ‘sexo’, ‘idade’, ‘escolaridade’ e ‘procedência’. Todos os grupos de fatores linguísticos controlados mostraram-se relevantes; quanto aos grupos de fatores extralinguísticos mostraram-se relevantes apenas a ‘idade’ e a ‘procedência’.

Evidenciaremos apenas os resultados referentes à terceira pessoa do plural. O grupo de fatores ‘posição do sujeito em relação ao verbo’ mostrou que o sujeito posposto favorece a não concordância, ao contrário do sujeito anteposto e do sujeito distante do verbo.

Quanto à ‘saliência fônica’, os resultados estatísticos afirmaram que os verbos com menor distinção entre plural e singular tenderam a uma maior probabilidade de não marcação explícita de plural, diferentes das formas mais salientes.

O grupo de fatores ‘classe morfológica do sujeito’ atestou que a não concordância ocorreu, principalmente, no sujeito não pronominal; em seguida, o sujeito que menos concordou foi o sujeito explícito, diferente do sujeito não explícito, que favoreceu o uso das formas verbais marcadas.

Em relação aos grupos de fatores sociais, no que se refere à ‘idade’, os jovens entre 20 e 35 anos foram os que menos utilizaram a marcação de concordância verbal, em contraposição aos falantes mais velhos com mais de 51 anos, que tenderam a ser mais conservadores e foram os que mais aplicaram a marcação de concordância verbal; e os falantes da faixa etária entre 36 e 50 anos ficaram em uma posição intermediária entre as faixas etárias.

Quanto à ‘procedência’, a autora verificou que os informantes do Norte de Minas Gerais e Sul da Bahia foram os que menos preservaram as marcas explícitas de concordância verbal; em seguida, os falantes provenientes do Noroeste do Estado de São Paulo e os do Norte do Paraná; logo depois, os falantes do Nordeste; e, por fim, os informantes de São Paulo (capital) foram os que mais se

³¹ É necessário destacar que as frequências e os pesos relativos desse trabalho correspondem à não marcação da concordância verbal.

aproximaram da variedade padrão, com menor índice de não concordância.

Outro estudo que pode ser tomado como representativo da *norma popular rururbana* é o trabalho de Vieira (1995). A autora investigou a concordância verbal na fala de comunidades do Norte do Estado do Rio de Janeiro. Para a constituição do *corpus* foram selecionados 72 informantes do Arquivo Sonoro do Projeto APERJ³², naturais de doze localidades do Norte fluminense – os informantes foram distribuídos em seis em cada localidade, dois por faixa etária. Durante a coleta foram realizadas entrevistas do tipo QUE (aplicação de questionário etnolinguístico a informantes)³³ e DID (diálogo entre informante e documentador).

Em relação à seleção dos informantes, buscou-se um *corpus* homogêneo a partir dos seguintes critérios: a) os informantes, assim como seus pais, são naturais das localidades em estudo; b) são todos do sexo masculino; c) são analfabetos ou parcialmente escolarizados – até a 4ª série do primeiro grau; d) não devem ter realizado viagens longas ou ter vivido por mais de três anos em outra localidade; e) são distribuídos em três faixas etárias - A (18 a 35 anos), B (36 a 55 anos) e C (56 a 70 anos).

As variáveis que se revelaram significativas selecionadas pelo programa estatístico foram ‘saliência fônica’, ‘paralelismo nos níveis clausal e discursivo’, ‘posição do sujeito em relação ao verbo’, ‘faixa etária’ e ‘localidade’.

Dos resultados referentes à ‘saliência fônica’, conclui-se que, quanto mais acentuada for a distinção entre as formas plural e singular, mais alta a probabilidade de marcação explícita de plural. Quanto menor for a diferença fônica entre as formas plural e singular, maior é o índice de não marcação de CV.

Os resultados percentuais confirmaram o princípio do paralelismo, tanto no nível clausal quanto no discursivo, marcas levam a marcas e zeros levam a zeros. Quanto à variável ‘posição do sujeito em relação ao verbo’, verifica-se que o sujeito anteposto favorece a marcação de plural, com exceção das estruturas que apresentam SNs retomados pelo pronome relativo *que*, no qual favorece o cancelamento

³² Atlas Etnolinguístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro.

³³ Refere-se a um questionário de base léxica composto por três grandes campos semânticos: (1) o meio físico - condições climáticas, etc.; (2) o biótico - a fauna e a flora aquáticas; e (3) o antrópico - o homem e a atividade pesqueira.

da marcação de CV, ao contrário do sujeito posposto que desfavorece a pluralização.

Vejam agora os resultados sobre as variáveis sociais que se revelaram significativas. A variável ‘diatópica’ fornece indícios de que a não concordância possui uma forte tendência nas comunidades de Atafona, Guaxindiba e Itaocara, o que resulta de influências de natureza sócio-histórico-cultural.

No que tange à variável ‘faixa etária’, verifica-se que há alto índice de não marcação de CV nos falantes pertencentes às três faixas etárias. Quanto maior a idade dos informantes, mais altos os índices de marcas zero de plural. Os indivíduos mais jovens possuem os índices mais baixos de não aplicação da regra de plural. Conforme a autora, isso acontece devido aos fatores sociocomportamentais que envolvem os pescadores, assim como o fato de serem ou não escolarizados.

Pereira (2004) analisou os dados de concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural na fala de pessoas idosas em média de 78 anos de ambos os sexos, analfabetos ou semiescolarizados, oriundos da *norma popular rural*, na zona rural de São Paulo e Minas Gerais, área correspondente às trilhas das bandeiras paulistas.

A autora controlou treze grupos de fatores, dos quais apenas seis foram selecionados como estatisticamente significativos no condicionamento da concordância de terceira pessoa do plural: ‘saliência fônica’, ‘presença/ausência do sujeito pronominal’, ‘paralelismo discursivo’, ‘traço semântico do sujeito [+/-humano]’, ‘paralelismo oracional’ e ‘papel semântico do sujeito’.

A pesquisa mostrou uma baixa frequência na realização da concordância verbal de terceira pessoa do plural (24%). Os resultados da autora corroboraram outros estudos acerca do fenômeno de variação da terceira pessoa do plural, tendo como fatores condicionadores da marcação da concordância verbal: formas verbais mais salientes, sujeito zero, verbo precedido de verbo com marca formal de plural, traço [+humano] no sujeito, presença de marca formal de plural no último elemento do SN sujeito e sujeito agente.

1.3.1.2 Estudos realizados sobre a língua escrita

Em consequência do baixo número de estudos realizados sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural de produções escritas, aqui iremos apresentar um contínuo do cenário dos estudos sociolinguísticos mais reduzido comparado aos estudos realizados sobre

a língua falada, uma vez que entendemos as limitações em coletar produções escritas de falantes com pouca ou nenhuma escolaridade. Desse modo, os relatos que evidenciam os estudos referentes à modalidade escrita representam apenas a *norma urbana culta*, *norma urbana média*, *norma urbana média baixa* e *norma popular rural*³⁴. Destacaremos os resultados das seguintes pesquisas: Scherre e Naro (1998b), Scherre e Naro (2007), Garcia (2005) e Gameiro (2009).

Para darmos início à configuração de um cenário dos estudos sociolinguísticos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural na modalidade escrita, iremos destacar as pesquisas de Scherre e Naro (1998b) e Scherre e Naro (2007) que podem ser entendidos como representativas da *norma urbana culta*.

Scherre e Naro (1998b) analisaram o efeito do ‘traço humano do sujeito’ sobre a concordância no português falado e a interação entre o ‘traço de número’ e o ‘traço humano’, no controle da concordância, em dados do PB escrito na década de 1990 e em dados de documentos do Português dos séculos XIII ao XVI. Para analisar o português falado, o *corpus* era constituído por 64 horas de fala, gravadas com falantes nascidos no Rio de Janeiro, pertencentes ao Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL).

Neste momento, iremos apenas nos deter aos resultados do português escrito, no entanto, para as discussões e análises das variáveis levaremos em conta todos os resultados. Os dados do português escrito da década de 1990 foram extraídos de revistas e jornais de grande circulação, de dissertações de mestrado e teses de doutorado pertencentes à área de Comunicação e de Letras, dentre outras modalidades, que passaram por algum processo de revisão. Os dados do português antigo foram extraídos de obras dos períodos do século XIII ao século XVI: *A Demanda do Santo Graal* (século XIII), *Diálogos de São Gregório* (século XIV), *Bosco Deleitoso* (séculos XIV e XV), *Vida e Feitos de Júlio César* (século XV), *O Preste Zoam das Índias* (séculos XIV e XVI).

Os autores evidenciam que o traço [+humano] tem um desempenho importante no controle das marcas de concordância nos verbos tanto para reter o controle da concordância quando o núcleo é

³⁴ Diferentes do estudo realizado sobre a língua falada de Pereira (2004), tomado como representativo da *norma popular rural* com falantes analfabetos ou semianalfabetos, nesta seção, iremos relatar o trabalho de Gameiro (2009) sobre escrita de informantes do interior de São Paulo em Rio Claro. No entanto, esses informantes possuem uma escolaridade moderada.

[+humano] quanto em sentenças de sujeito de estrutura complexa, cujo núcleo do SPrep (Sintagma Preposicional) [+humano] plural pode assumir controle da concordância.

Scherre e Naro (2007) discutiram as condições que determinam o controle da concordância de número pelo núcleo do sujeito e que permitiam o deslocamento desse controle para o núcleo do SN encaixado³⁵, no PB, em especial na escrita monitorada característica da *norma urbana culta*. Controlaram as variáveis linguísticas: ‘traço do sujeito’ e ‘saliência fônica’, que operaram em construções com um sujeito de núcleo plural, nas modalidades oral e escrita.

Foram usados, para a análise dos dados de escrita, aproximadamente 1500 dados, oriundos de textos públicos do PB, escritos por pessoas escolarizadas, submetidos à revisão³⁶. Os autores evidenciam que, na escrita do PB monitorado, a retenção do controle de concordância pelo núcleo do sujeito e o deslocamento deste controle para o núcleo do SN encaixado no SPrep entram em jogo os grupos de fatores linguísticos ‘tipo de sujeito’, ‘traço morfológico de número’, ‘traço semântico-discursivo de animacidade’ e ‘saliência fônica entre formas do singular/plural’. Mesmo considerando as diferenças nas modalidades oral e escrita, os autores comprovam em sua análise uma generalidade dos efeitos em ambas as modalidades.

Garcia (2005) pesquisou sobre a sistematicidade da variação na concordância verbo/sujeito da oração, na modalidade da língua escrita na *norma popular urbana*³⁷, em redações de vestibular de escolas públicas e privadas da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso. Os grupos de fatores linguísticos selecionados como estatisticamente relevantes foram ‘marcas de número do núcleo do sujeito e do SPrep’, ‘tipo de sujeito’, ‘saliência fônica’; e os fatores sociais ‘sexo do falante’ (masculino e feminino) e rede de ensino (pública e privada).

O *corpus* da pesquisa reuniu 160 redações, entre elas, 82 oriundas do vestibular de 2003, das Faculdades Integradas de Rondonópolis (FAIR), com o tema “Transição social e política no país”

³⁵ Ex.: “Dia das mães deixaM os shopping otimistas”. (SCHERRE; NARO, 2007, p. 134)

³⁶ A maioria dos dados é proveniente de jornais e revistas brasileiras de grande circulação; de cartas, circulares, ofícios, memorandos, e de livros técnicos do meio acadêmico e/ou científico.

³⁷ Consideramos que este estudo analisa a *norma popular urbana* devido ao *corpus* da pesquisa ser composto de redações de vestibulares com informantes que irão concluir o 2º grau, que corresponde a 11 anos de escolarização.

e as outras 78 redações oriundas do vestibular de 2004 da mesma instituição, com tema “Adolescentes criminosos: puni-los ou educá-los?”.

A autora analisou a presença ou a ausência de marca formal de plural nos verbos, em dois grandes blocos de construções: 1) construções com sujeitos de um só núcleo (sujeito simples) de estrutura complexa no caso de não coletivos e de estrutura simples ou complexa no caso de coletivo, em que, pela regra geral, esperava-se verbo no singular³⁸; 2) construções com sujeito simples plural ou com sujeito composto, em que, pela regra geral, esperava-se verbo na forma plural³⁹.

Em relação ao primeiro grupo de fatores selecionado ‘marcas de número do núcleo do sujeito e do SPrep’, a autora revelou que a concordância verbo/sujeito tende a favorecer a concordância plural quando se trata de sujeito de um ou mais núcleos plurais antepostos ao verbo, seguido ou não de SPrep plural. Já os sujeitos singulares mostraram que os núcleos singulares de sujeitos simples favorecem a concordância singular do verbo.

Quanto à marca de número do núcleo do SPrep, a concordância verbo/sujeito possui uma tendência a ser regida pelo(s) núcleo(s) do SPrep, quando se tratar de sujeito de um só núcleo singular de noção partitiva anteposto ao verbo seguido de SPrep plural; sujeito de um só núcleo singular anteposto ao verbo seguido de SPrep plural; sujeito de um só núcleo singular anteposto ao verbo seguido de SPrep coordenados e sujeito de núcleo plural anteposto ao verbo seguido de SPrep singular. Os resultados indicaram uma forte tendência do núcleo do SPrep assumir a regência da concordância quando o núcleo do sujeito não apresenta. Em resumo, os resultados indicam que o núcleo do SPrep plural favoreceu a marca de plural nos verbos.

O grupo de fatores ‘tipo de sujeito’ mostrou uma tendência à marcação explícita de plural quando a sentença era formada por sujeito zero, e o sujeito explícito favoreceu a não aplicação da regra de concordância verbal.

No que tange à ‘saliência fônica’ na análise da variação na concordância verbo/sujeito nos dados de sujeito singular, como o objetivo da autora era constatar se esta variável transferia seu efeito para

³⁸ Ex.: “Sujeito de um só núcleo singular anteposto ao verbo seguido de SPrep coordenado. (A falta de ética e moral FAZEM...).” (GARCIA, 2005, p. 93)

³⁹ Ex.: “Sujeito de um só núcleo plural anteposto ao verbo seguido de SPrep plural (Os adolescentes das periferias VIVEM em meio aos traficantes...)” (GARCIA, 2005, p. 93)

a escrita, a análise não se mostrou significativa. Com isso, a autora resolveu dividir os dados em níveis de saliência zero (têm/tem, vêm/vem), e demais casos (menos salientes e mais salientes). Assim, os resultados revelaram influência apenas nos aspectos ortográficos, o nível de saliência zero apresentou maior frequência de marcas do plural e os demais casos com menores índices de marcas de plural.

Em relação aos fatores sociais, a variável ‘rede de ensino’ nos dados de sujeito singular revelou que os alunos das escolas particulares apresentam mais uso da concordância plural nos casos não aceitos pela tradição gramatical do que os alunos das escolas públicas.

A variável ‘sexo do falante’ nos dados de sujeito singular apontou que os falantes do sexo feminino tendem a favorecer ligeiramente mais a marcação de plural, nos casos não aceitos pela gramática tradicional, do que os informantes do sexo masculino.

Gameiro (2009) analisou a variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural na *norma popular rural*, na escrita de informantes do interior de São Paulo, em Rio Claro. A autora coletou 160 textos de alunos entre 10 e 18 anos, ambos de procedência diversificada, mas pertencentes ao mesmo ambiente escolar. A amostra foi estratificada por sexo (masculino e feminino) e por anos de escolarização (5^a série; 6^a série; 7^a série; 8^a série; 1^a série; 2^a série; 3^a série⁴⁰ e EJA⁴¹). Do total de 2388 verbos computados, 2020 (84%) apresentaram marcação explícita de plural.

Os grupos de fatores que mais se destacaram foram ‘saliência fônica’, ‘paralelismo discursivo’ e ‘posição do sujeito’.

Sua análise acerca dos fatores linguísticos indicou que, na ‘saliência fônica’, quanto mais saliente for a oposição entre plural e singular da forma verbal, maior a tendência à marcação de plural. Já quando a diferença entre plural e singular foi menos saliente, houve maior frequência de não concordância.

Quanto ao ‘paralelismo discursivo’, comprovou-se que um verbo marcado favorece a marcação subsequente de plural do próximo verbo, ao contrário do verbo precedido de verbo no singular. Já em uma posição intermediária, encontra-se o fator verbo isolado ou primeiro de uma série.

Sobre o grupo de fatores ‘posição do sujeito’, os resultados percentuais apontam que quando o sujeito estava imediatamente

⁴⁰ Referentes aos 6^o ano, 7^o ano, 8^o ano, 9^o ano do Ensino Fundamental e 1^o ano, 2^o ano, 3^o ano do Ensino Médio.

⁴¹ Educação de Jovens e Adultos.

anteposto evidenciou uma preferência pela marcação de CV; em seguida, vem o sujeito anteposto com palavra(s) interveniente(s); e favorecendo as marcas zero de plural, o sujeito posposto.

1.4 DA ORALIDADE À ESCRITA: CAMINHOS QUE SE ENTRELACAM

Nesta seção, focamos nosso olhar às modalidades oral e escrita e ao processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que essas duas modalidades apresentam diferenças, dentro de um contínuo de práticas sociais e não em uma relação dicotômica. Para Marcuschi (2008, p. 17), a relação entre oralidade e escrita não pode ser vista como dicotômica; são atividades interativas e complementares em práticas sociais e culturais: “[...] oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Vale ressaltar que não se pode pensar em linguagem oral e escrita como duas modalidades invariantes; cada uma dessas modalidades possui uma múltipla variação.

Na sala de aula, a análise linguística deveria ser voltada às dificuldades dos alunos por meio de diversas práticas sociais faladas e escritas para que os alunos consigam dominar diferentes normas⁴². No entanto, muitas vezes, a escola acaba debruçando-se sobre o ensino da escrita e deixando para trás situações de fala, que destacam a linguagem coloquial e particular do aluno.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) destaca que o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita é “a transição do domínio do lar para o domínio da escola”, o que conseqüentemente, resulta em “[...] uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita”. Ou seja, o aluno sai do domínio do lar, de conforto, para um ambiente estranho que gera conflito entre o falar e escrever “corretamente” e a linguagem coloquial do aluno, conhecida também como vernáculo. Esse conflito faz com que a escola não seja um fator significativo na vida do aluno, e assim este comece a rejeitá-la. A escola deve ter o compromisso durante o processo de ensino-aprendizagem de refletir com os alunos sobre a língua nos mais diversos contextos a fim de preservar a heterogeneidade cultural e linguística na esfera escolar.

⁴²A questão de normas será discutida no capítulo seguinte.

No entanto, é imprescindível trabalhar a norma culta nas escolas, já que a escola tem como objetivo ampliar a competência sociocomunicativa do aluno. A escola deve trabalhar com a adequação tanto da fala quanto da escrita em diferentes situações e variedades, inclusive em situações de escrita formal para que os alunos possam desempenhar diferentes papéis sociais.

Para Kato (1986), a linguagem escrita não pode ser estabelecida como um conjunto de propriedades formais, invariantes e distintas da fala. As modalidades oral e escrita apresentam uma *isomorfia parcial*, porque utilizam um mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções. Segundo a autora, cada modalidade apresenta variações internas, determinadas, principalmente, pelo gênero⁴³ ou objetivo retórico. Caso as duas modalidades apresentem-se dentro de um mesmo gênero, elas apresentarão similaridades maiores. Com isso, ao avaliar as produções escritas dos alunos é necessário considerar o texto como um todo; valorizar o conteúdo, reorganizar e refinar o texto a partir daquilo que o aluno sabe.

É importante ressaltar que todo processo de aquisição da escrita é intermediado pela fala e que somente depois os aprendizes compreendem as especificidades da escrita e as regras que regem o sistema linguístico. Contudo, apesar de nós, professores, esperarmos um aprendizado progressivo, alguns aprendizes preservam influências da oralidade informal na escrita que dificultam a apropriação do aluno à escrita formal, mais monitorada, ao contrário de uma escrita informal, decorrente do vernáculo, repleta de gírias e expressões coloquiais.

Kato (1986) explica que, na fase inicial de letramento, é a escrita que representa, parcialmente, a fala e que, posteriormente, ocorre a inversão do processo. A autora apresenta o seguinte esquema:

Fala 1 → Escrita 1 → Escrita 2 → Fala 2

A Fala 1 é a fala pré-letramento; a Escrita 1 é aquela que tenta representar a fala da maneira mais natural possível; a Escrita 2 é uma escrita mais rígida, que se torna quase autônoma em relação à fala; a Fala 2 é aquela que resulta do letramento. Em resumo, o indivíduo adquire a Fala 1; tendo adquirido a fala, vai para a escola e apropria-se

⁴³ Entendemos o conceito de gênero, por meio de práticas sociais que definem e dão forma ao texto. É importante ressaltar que há outros entendimentos, mas como esse não será o nosso objeto de estudo, não iremos adentrar nessa discussão.

da escrita, uma escrita inicial, a Escrita 1. Quanto mais se imerge na escrita, a escrita vai se modificando, substantivando-se, complexificando (Escrita 2). À medida que o indivíduo adentra nos textos, gêneros e esferas da Escrita 2, a escrita vai incidindo sobre a Fala 2.

Terzi (1995) problematiza a proposta de Kato (1987) apresentando um movimento dialético, um esquema que representa uma *reflexividade* entre as duas modalidades inerentes ao processo. Esse novo esquema representa as influências mútuas entre oralidade e escrita:

Fala 1 \leftrightarrow Escrita 1 \leftrightarrow Escrita 2 \leftrightarrow Fala 2

Deste modo, a maneira que o indivíduo já conhece torna-se referência para compreender a forma ainda desconhecida, ou seja, ao mesmo tempo em que a experiência com a oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão deixa mais claro para as crianças o funcionamento da oralidade e a enriquece.

Com base no exposto, compreendemos que no processo de aquisição da escrita, o aprendiz faz uma relação direta com a oralidade e a escrita, ou seja, a Fala 1 exercerá influência direta sobre a Escrita 1. Posteriormente, quanto mais contato com a cultura letrada, mais o aluno irá compreender que a escrita possui um mecanismo próprio, independente da fala. Exemplificando, na maioria das variedades brasileiras, as vogais representadas pelo sistema ortográfico por /e/ e /o/ em sílabas átonas, antes ou depois de sílabas tônicas, são pronunciadas, respectivamente, como /i/ e /u/ como é o caso da palavra “menino”, escreve-se com /e/ e /o/, no entanto, a pronúncia tem som de /i/ e /u/. Sendo assim, nesta fase, o aprendiz compreende que pode existir mais de uma possibilidade de pronúncia, mas a representação ortográfica é única. Desse modo, a próxima etapa é marcada pela transição da Escrita 1 para a Escrita 2, a prática da Escrita 1 indica um desenvolvimento gradual à norma culta. E, por fim, a Escrita 2 incide sobre a Fala 2, de modo que se diferencia da Fala 1 pelo grau de formalidade, mais próxima à norma culta.

Sendo assim, como propõe Terzi (1995), a fala incide sobre a escrita e a escrita incide sobre a fala de maneira dialógica seja Fala 1, Fala 2, Escrita 1 ou Escrita 2. Concordamos apenas em parte com essa proposta do autor, pois acreditamos que algumas regras que regem o sistema ortográfico, quando aprendidas, não são esquecidas. Em linhas gerais, depois que o indivíduo se apropria da Escrita 2, é pouco provável que retorne ao estágio anterior, mesmo em situações com baixo grau de formalidade, como escrever bilhetes, mensagens de texto, dentre outros;

ele poderá alterar o seu estilo de escrita referente ao grau de formalidade dependendo do gênero, no entanto, não retornará à Escrita 1. Contudo, em relação à fala, entendemos que essa relação dialógica realmente acontece, de modo que mesmo que o falante adquira a Fala 2, em situações pouco monitoradas, o vernáculo entra em ação representado por um dialeto e expressões do português coloquial.

Marcuschi (2008) busca esclarecer as práticas sociais que envolvem a língua escrita e a falada, e apresenta essa relação em um contínuo de variações, em que as duas modalidades podem aproximar-se e apresentarem-se de forma mesclada. Com isso, tanto a oralidade quanto a escrita são usadas de maneira formal ou informal e apresentam-se com intensidades variadas.

[...] tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, *a fala varia e a escrita varia*. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas. (MARCUSCHI, 2008, p. 42, grifos do autor)

Vieira (2013) afirma que, atualmente, criou-se uma pedagogia de bipolaridades: culto *versus* outras normas; a escrita *versus* as falas; o registro formal *versus* os registros informais, sendo estes supostamente registros estáveis e homogêneos. Lidar com a variação linguística na prática escolar, implica modelar uma proposta pedagógica que não apenas privilegie a diversidade de material a ser lido e produzido, mas que conceba os elementos formais em contínuo. A autora ressalta que, como a língua é variável e toda comunidade privilegia algumas variedades mais do que outras, é preciso evitar normas homogêneas e assumir a posição de que não existem fronteiras entre os dialetos.

Para configurar o nosso contínuo, a fim de refletirmos sobre a variedade linguística em uso nas modalidades oral e escrita, acomodamos nossa discussão sobre a variação de terceira pessoa do plural em textos escritos e orais, a partir dos estudos de Bortoni-Ricardo (2004) que propõem uma análise para a caracterização do PB, de modo a sugerir três contínuos, que se distribuem no entrecruzamento entre: (i)

o contínuo de urbanização, que varia entre o rural e o urbano⁴⁴; (ii) a oralidade-letramento, que varia entre eventos de oralidade e eventos de letramento⁴⁵; (iii) monitoração estilística, do estilo mais monitorado ao estilo menos monitorado. Assim, as variantes distribuem-se nesses contínuos e, no extremo de cada um, configuram as variedades identificadas como prototípicas. Adotando esse modelo, podem-se caracterizar as variedades distribuídas no cruzamento entre os contínuos. O que acontece é que ora os falantes aproximam-se de formas próximas ao padrão, ora formas mais distantes do padrão, para as quais recebem avaliação negativa. Com isso, muitas vezes, a falta de concordância verbal nos textos dos alunos é alvo de crítica e desqualificação, desconsiderando o conteúdo que o aprendiz deseja apresentar.

Investigaremos a marcação de CV em P6, nas modalidades oral e escrita, pois acreditamos que os alunos manifestarão a CV de maneira distinta em cada modalidade. As coletas das produções escritas e orais, desta pesquisa, representam o processo de transição entre Escrita 1 para a aquisição da Escrita 2 e Fala 1. Devido às diferenças atribuídas às modalidades oral e escrita, Kato (1986, p. 31) afirma que: “[...] a

⁴⁴ O contínuo de urbanização, que varia entre o rural e o urbano teve destaque na seção anterior; e com base nessas discussões, inserimos nosso estudo como representativo da *norma urbana média*. Entendemos que as seções anteriores forneceram uma visão geral do cenário dos estudos que concordem P6 dentro de um contínuo nas normas sociolinguísticas brasileiras, representadas pelo (i) contínuo de urbanização, que varia entre o rural e o urbano. Com isso, nesta seção, iremos nos deter aos contínuos, proposto por Bortoni-Ricardo (2004), (ii) oralidade-letramento, que varia entre eventos de oralidade e eventos de letramento; (iii) monitoração estilística, do estilo mais monitorado ao estilo menos monitorado.

⁴⁵ Para Soares (2001), a palavra letramento vem do latim *literacy* que significa estado e/ou condição em aprender e/ou ensinar ler e escrever. Assim como a fala, a escrita gera consequências sociais, culturais, políticas, econômicas no grupo em que ela é introduzida e usada. Bortoni-Ricardo (2004, p. 24, grifos da autora) complementa o sentido do termo letramento ao postular que: “O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramentos, no plural, ou nos referir a *culturas de letramento* para manter a ideia de que não existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas profissionais etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo”. É necessário destacar que há outros entendimentos, mas como esse não será o nosso objeto de estudo, não iremos aprofundar a discussão.

escrita é menos dependente do contexto situacional; a escrita permite um planejamento verbal mais cuidadoso; a escrita é mais sujeita a convenções prescritivas; a escrita é um produto permanente”.

Com base nessa proposta, acreditamos que a não marcação de concordância será maior em situações menos monitoradas e orais. Para fazermos esse controle, foram utilizados textos que relatam experiências pessoais dos alunos de maneira semiespontânea e, nesse caso, esperamos encontrar menor formalidade na sua fala. Acreditamos que a concordância verbal será mais marcada em situações mais monitoradas e escritas, referentes às coletas de produções escritas, correspondente a uma prática social mais formal.

Por fim, entende-se que as diferenças entre fala e escrita podem ser analisadas por meio do uso real dos alunos. A Sociolinguística pode auxiliar o docente a lidar com o processo de ensino-aprendizagem, de modo que se o docente tem acesso às discussões da Sociolinguística e ao conhecimento das regras fonológicas e morfossintáticas para refletir sobre as variações dos alunos é possível promover análises linguísticas dos “erros” por meio do sistema linguístico. Assim, os falantes poderão entender que não são erros propriamente ditos, mas variações, modos diferentes de se emitir uma mesma informação; e compreender que tanto a oralidade quanto a escrita por mais que tenham suas especificidades, entrelaçam-se dentro de um contínuo que varia entre eventos de oralidade e eventos de letramento; e de mais formalidade e menos formalidade.

É imprescindível que os docentes façam um diagnóstico dos fenômenos linguísticos presentes na sua sala de aula, que reconheçam e compreendam o perfil sociolinguístico dos alunos de forma respeitosa e possibilitem um aprendizado eficaz. Devemos trabalhar de maneira a minimizar a distância entre a variedade do aluno e a norma culta, inserindo o aluno nas práticas sociais, por meio de atividades de escrita e fala nos diferentes contextos.

1.5 PALAVRAS FINAIS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos fundamentais para a Teoria da Variação e Mudança e os problemas empíricos relacionados ao objeto de estudo desta dissertação. As escolhas metodológicas deste trabalho ancoram-se na Teoria da Variação e Mudança. Essas discussões são importantes para auxiliar nossa pesquisa e orientar a análise do objeto em estudo.

Também foram apresentadas, neste momento, algumas mudanças que ocorreram (e estão ocorrendo) no sistema flexional do Português Brasileiro e alguns estudos que descrevem a variação da concordância da terceira pessoa do plural na língua falada e escrita do PB.

Os trabalhos resenhados possibilitam uma visão geral do cenário dos estudos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural de abordagem variacionista apresentados por meio de um contínuo da frequência geral de aplicação da regra de concordância verbal nas normas sociolinguísticas brasileiras. Os trabalhos utilizam uma metodologia quantitativa para identificar fatores linguísticos e sociais que favorecem ou desfavorecem a aplicação da regra de CV, comprovando que a abordagem da norma padrão, que considera uma única forma correta, não consegue explicar a heterogeneidade linguística.

Por fim, na seção 1.4, tecemos algumas nuances acerca das modalidades oral e escrita que se entrelaçam dentro de um contínuo que varia entre eventos de oralidade e eventos de letramento; e de mais formalidade e menos formalidade.

No próximo capítulo, refletiremos sobre a variação linguística e o ensino da Língua Portuguesa nas escolas.

2 ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA

Aulas de português, perguntemo-nos todos os dias: a favor de quem? A favor de quê? Se as pessoas não ficam mais capazes para – falando, lendo, escrevendo e ouvindo – atuarem socialmente na melhoria do mundo, pela construção de um novo discurso, de um novo sujeito, de uma nova sociedade, para que aulas de português?

Irândé Antunes

Nos últimos anos, a Sociolinguística tem dedicado atenção especial às discussões acerca da variação linguística na sala de aula. Pretendemos, neste capítulo, refletir sobre o papel da Sociolinguística no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Inicialmente, apresentamos um breve percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa, à luz dos estudos de Soares (2002). Em seguida, discorreremos sobre dois documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos norteiam princípios éticos e políticos, bem como organizam o conhecimento escolar com o intuito de proporcionar uma educação democrática para todos. Logo após, apresentaremos alguns conceitos de normas e discutiremos questões sobre o ensino de Língua Portuguesa e algumas contribuições da Sociolinguística. E, por fim, serão elencados os objetivos, questões e hipóteses que nortearão este estudo.

2.1 A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Toda disciplina escolar apresenta um surgimento e transformações ao longo da história. Soares (2002) delinea uma perspectiva histórica na tentativa de aproximar a história da Língua Portuguesa com o saber escolar e, a partir disso, explicar e compreender a natureza e os objetivos dessa disciplina no Brasil.

Segundo a referida autora, a diferença fundamental entre o

aprendizado corporativo medieval e o aprendizado escolar disseminou-se no mundo ocidental, principalmente, no século XVI, com algumas revoluções no ambiente de ensino, difundindo novas propostas, que fizeram surgir os *graus* escolares, as *séries*, as *classes*, o *currículo*, as *matérias* e *disciplinas*, os *programas*, dentre outras especificidades que constituem a escola até os dias de hoje. Contudo, somente no século XIX, no fim do Império, surge a disciplina de Língua Portuguesa.

Ao buscar uma retrospectiva histórica para a inclusão tardia dessa disciplina no currículo escolar, encontram-se, nos primeiros tempos do nosso país, três línguas faladas no Brasil durante a colonização, uma delas era a Língua Portuguesa, apresentada pelos colonizadores; a língua geral, consideradas as línguas indígenas no território brasileiro; e o latim, muito usado pelos jesuítas e na escola.

Porém, vale ressaltar que, no Brasil, neste período, aqueles que tinham a oportunidade de estudar pertenciam às camadas privilegiadas, que se fundavam em uma pedagogia na aprendizagem *do* latim e *através* do latim, deixando a tradição dos sistemas pedagógicos de atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular. O português não era considerado componente curricular, era utilizado apenas como instrumento de alfabetização. Logo após a alfabetização, apresentava-se o estudo do latim.

Convém destacarmos também que, apesar da existência de várias gramáticas e ortografias produzidas no decorrer do século XVII, o português ainda não se constituía em uma área do conhecimento humano para gerar uma disciplina curricular.

Em meados do século XVIII, Marquês de Pombal implantou em Portugal e nas colônias portuguesas a Reforma de Estudos tornando, assim, o ensino da Língua Portuguesa obrigatório no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas.

Com essa obrigatoriedade, a Língua Portuguesa passou a ser mais valorizada no Brasil, e isso contribuiu significativamente para sua consolidação e inclusão na escola. Mesmo a Gramática Latina ainda sendo componente curricular, a proposta defendia que, além da alfabetização em português, o estudo da Gramática da Língua Portuguesa deveria preceder o estudo da Gramática Latina, devendo ser ensinada em comparação e em contraste com a primeira. Além de aprender a ler e a escrever em português, a reforma pombalina concebeu a Gramática da Língua Portuguesa como componente curricular ao lado da Gramática Latina.

Desde o século XVI ao século XIX, a gramática e retórica foram os conteúdos que prevaleceram na área dos estudos da língua.

Aos poucos, o latim foi perdendo seu uso e valor social e a Gramática da Língua Portuguesa foi tornando-se independente em relação à Gramática Latina. O que contribuiu para isso foram as gramáticas brasileiras que surgiram no século XIX e a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, em 1808, que promoveu a edição de obras de autores brasileiros.

Criado em 1837, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, que foi durante décadas um modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, incluiu os estudos de Língua Portuguesa a partir das disciplinas de retórica e poética. Assim, a retórica, a poética e a gramática eram as disciplinas que constituíam o ensino da Língua Portuguesa até o final do Império. É importante ressaltar que, com base em Soares (2002), para o professor de Língua Portuguesa, naquele tempo, era necessário apenas um manual didático que oferecia um texto, cabendo a ele somente a função de *comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos*. O professor de português era um estudioso da língua e da literatura que se dedicava ao ensino. A autora também destaca que só em 1871 foi criado no Brasil um decreto imperial para o cargo de “professor de português”.

Até os anos 40 do século XX, a disciplina de português permaneceu com a tradição da gramática, da retórica e da poética, pois atendia os “filhos-família”, pertencentes às camadas mais privilegiadas, a quem continuava a ser conveniente o mesmo aprendizado e, também, em razão da influência Jesuítica na educação do país, por isso continuava a seguir o modelo educacional da época:

Assim, na disciplina português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática de língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social. (SOARES, 2002, p. 165,

grifos da autora)

A autora ressalta que, foi somente a partir de 1950, que começaram a aparecer reais mudanças no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, devido às alterações progressivas das condições sociais e culturais, de possibilidade de acesso à escola, que consequentemente promoveram modificações quanto às funções e aos objetivos do ensino, ocasionando mudanças nas disciplinas curriculares.

Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. (SOARES, 2002, p. 167)

A autora, ainda, pontua que a gramática e o texto, o estudo *sobre* a língua e o estudo *da* língua começaram a constituir uma disciplina com conteúdo articulado: “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática”. (SOARES, 2002, p. 167). Neste mesmo período, os manuais didáticos começaram a incluir novos recursos como exercícios de vocabulários, de interpretação, de redação e de gramática para auxiliar melhor o professor em sala de aula. Consequentemente, não remetendo mais ao professor a tarefa de formular exercícios e propor questões.

O grande aumento de número de alunos nas escolas gerou necessidade de contratar mais professores, ocasionando um processo

menos seletivo e um rebaixamento salarial que de fato mudou as condições socioeconômicas dos professores, fazendo com que buscassem esses novos mecanismos didáticos que facilitassem suas vidas, dentre eles transferirem aos manuais didáticos a função de planejar aulas e atividades.

[...] a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX: talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias da leitura e de produção de texto. (SOARES, 2002, p. 168)

Contudo, nos anos 1970 e início dos anos 1980 do século XX, houve uma ruptura com essa primazia da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Soares (2002), como toda e qualquer disciplina curricular, a Língua Portuguesa também teve que se adaptar às mudanças, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), em decorrência de uma intervenção do governo militar em 1964. Essa nova lei reformulou o Ensino Primário e Médio, considerando a educação, a partir dos objetivos e ideologias do regime militar que tomaram espaço no ambiente escolar, a serviço do desenvolvimento; e a língua passou a ser vista como um instrumento para este desenvolvimento. Até mesmo o próprio nome da disciplina foi alterado para: “Comunicação e Expressão”, nas séries iniciais do primeiro grau; “Comunicação em Língua Portuguesa”, nas séries finais do primeiro grau. Já no segundo grau, o foco da comunicação passa para “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”. A língua começa a ser vista como instrumento de comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários, ou seja, desenvolviam e aperfeiçoavam o comportamento do aluno como emissor e receptor, por meio da utilização e compreensão de códigos verbais e não verbais. Assim, a autora ressalta que, não se trata mais de um estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas do *uso* da língua.

No final dos anos de 1980, as denominações

“Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” foram novamente alteradas para antiga forma, denominada “Português”. No entanto, desde os anos de 1960, as ciências linguísticas já eram incluídas na formação de muitos professores. Iniciou-se com a Linguística; depois, a Sociolinguística; e, mais recente, a Psicolinguística; a Linguística Textual; a Pragmática; e a Análise do discurso. No entanto, somente nos anos de 1980, a partir das discussões sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola, essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino de Língua Portuguesa. A partir disso, os textos incluídos não são escolhidos somente por critérios literários, mas também por intensidade de presença nas práticas sociais, assim textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, entre outros passam a coexistir com os textos literários; amplia-se o conceito de leitura para os textos não verbais; a linguagem verbal é valorizada para exercícios da oratória e os livros didáticos apresentam, pela primeira vez, exercícios do uso da oralidade no cotidiano.

Soares (2002) estabelece que, em primeiro lugar, a Sociolinguística foi - entre as ciências linguísticas - a que mais enfatizou a ideia de que há diferenças entre as variedades linguísticas dos alunos e as variedades do português culto⁴⁶. É possível perceber que, a partir da democratização da escola, não somente as classes mais favorecidas frequentavam as escolas, mas também alunos de diferentes classes sociais traziam consigo variedades linguísticas distintas. Para isso, era preciso que os professores adotassem novas metodologias nas aulas de Língua Portuguesa. Em segundo, a Linguística começou a desenvolver estudos sobre a descrição das línguas, tanto na escrita quanto na fala, o que trouxe um novo entendimento à gramática da língua materna. A Linguística Textual também recolocou o papel da gramática nos livros didáticos, enfatizando que a gramática não tem apenas funções fonológicas e morfossintáticas, mas que é preciso considerar o âmbito do texto. Nesse contexto, a semântica vem interligando-se com a Linguística Textual para assim trazer contribuições à expressão e à compreensão, nas modalidades oral e escrita.

A autora pontua, também, que além das contribuições supracitadas, a disciplina de Língua Portuguesa vem sendo muito influenciada pela: Pragmática, Teoria da enunciação e Análise do discurso. A influência dessas disciplinas (ou linhas de pesquisa)

⁴⁶Nas citações deste trabalho, iremos considerar a terminologia colocada por seus autores, quanto à distinção conceitual entre *português culto*, *norma culta*, *norma padrão*, dentre outras terminologias.

ofereceu uma nova concepção de língua, como enunciação e não apenas como produto de comunicação, em que relaciona a língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção altera o conceito de leitura, de escrita, as atividades de prática da oralidade e até o ensino de gramática.

Por fim, Soares (2002) afirma que, ao traçar uma perspectiva histórica da instituição da Língua Portuguesa em disciplina curricular, possibilitou encontrar razões por que a instituição dessa disciplina tenha privilegiado determinado conhecimento sobre a língua, em cada momento da história; permitiu encontrar razões por que os conteúdos atribuídos a essas disciplinas tenham sido ora uns, ora outros; e por que as concepções de língua que informaram esses conteúdos tenham sido diferentes. Para a autora, essas razões são de duas naturezas: razões de natureza social, política e cultural e razões inerentes à evolução da própria área de conhecimento sobre a língua.

Por mais que não tenhamos alcançado todos os nossos objetivos nas aulas de língua materna, é notório um contexto mais satisfatório. Retomar a história da disciplina de português é essencialmente importante para entendermos as mudanças já ocorridas e refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem que se estende para os dias atuais.

2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta subseção trataremos sobre dois documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁴⁷). Esses documentos norteiam princípios éticos e políticos e organizam o conhecimento escolar com o objetivo de proporcionar uma educação democrática para todos. Daremos destaque, em especial, às práticas pedagógicas que reflitam sobre a variedade linguística.

Os PCN são documentos para orientar a ação do professor na aprendizagem e desenvolvimento nas aulas de Língua Portuguesa no campo das políticas de ensino e a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa apresenta os direitos e objetivos da aprendizagem e o desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. A BNCC dialoga com alguns

⁴⁷O documento em análise é referente à segunda versão revista da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular publicada em Abril/2016.

documentos oficiais como os PCN e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com pesquisas acadêmicas e currículos estaduais e municipais com finalidades para a Educação Básica. Esses documentos assumiram a reflexão do texto como central nas aulas de Língua Portuguesa, o que possibilitou um avanço quanto ao desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e oralidade na escola.

2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): a Sociolinguística

Dentre os documentos oficiais que reúnem discussões sobre o ensino de língua materna, é indispensável referir-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁸ de Língua Portuguesa. Apesar de algumas reflexões trazidas pelos PCN não serem novas, pois são objeto de debate há décadas, nem sempre é posto em prática aquilo que se discute nos documentos, ou seja, teoria e prática nem sempre dialogam. Nos documentos, a questão da variação é vista como primordial, em meio às práticas pedagógicas. Com isso, é a partir desses pressupostos que buscamos uma prática pedagógica que reflita sobre a diversidade e o papel social da escola frente à heterogeneidade linguística. Quanto ao respeito, ao acolhimento, à socialização e às diversidades dos alunos, o documento afirma que:

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a consequente diferenciação na demanda. O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar,

⁴⁸ Os PCN que iremos dialogar nesta seção são provenientes dos seguintes textos: Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental (1998a); Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. (1998b); Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (1998c).

disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajudas externas.

A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda sua vida, podendo redundar em exclusão social. (BRASIL, 1998a, p. 42)

Entre os objetivos básicos do ensino de Língua Portuguesa nos PCN, ressalta-se o seguinte objetivo, neste estudo:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998b, p. 32)

O documento registra que a Língua Portuguesa possui muitas variedades e que o aluno domina ao menos alguma dessas variedades. No entanto, existe muito preconceito referente à avaliação social atribuída a diferentes falares. Destaca, também, que o mesmo falante é capaz de perceber que a língua possui variação e que é preciso escolher o modo adequado de falar. Entre os valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem, destacam-se para reflexão do presente trabalho:

Valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país.

Reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas pela linguagem como ferramenta para a continuidade de aprendizagem fora da escola.

Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.

Reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho. (BRASIL, 1998b, p. 64-65)

Referente ao ensino de gramática, o documento reconhece que este não pode ser descontextualizado, deve promover a reflexão dos alunos, reforçando a ideia de que na língua existem variedades:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998b, p. 29)

Frente aos fenômenos de variação, o documento expõe a reflexão de que apenas mudar as atitudes não basta; a escola precisa ficar alerta para não causar uma repercussão quanto à discriminação linguística. Ou seja, ao trabalhar as variedades linguísticas mais excluídas da sociedade, não se podem analisar os “erros” como desvio da norma ou como algo incorreto, mas problematizá-los quanto à adequação nas diferentes situações de interação. Os fenômenos da linguagem em variação devem ser respeitados, independente da variação, seja ela vinda de uma variedade culta ou vernacular. Para respeitar, o aluno precisa conhecer algumas das variações existentes no país e, a partir disso, refletir sobre a língua e os valores atribuídos às diferentes variações.

O preconceito linguístico precisa ser combatido como qualquer outro preconceito; aliás, todo aquele que sofre preconceito é um sujeito reprimido na sociedade. Segundo o documento, a discriminação em relação a algumas variedades linguísticas, que são tratadas de maneira preconceituosa e anticientífica, exprime os conflitos que existem no interior da sociedade. Desse modo, o preconceito linguístico deve ser combatido com eficácia.

Ainda sobre os PCN, é postulada a importância de que, mesmo no processo de ensino-aprendizagem de uma variante da norma culta, seja ela por meio do registro oral ou escrito, o professor, na condição de mediador, tem a função de esclarecer que todas as variedades linguísticas são legítimas e fazem parte da história e da cultura da humanidade. É a partir de diferentes usos e variedades, que a norma culta – variedade de prestígio – deve ser ensinada.

Para que possamos explorar as variedades em uso, os conteúdos nas aulas de língua materna necessitam abarcar diferentes práticas sociais de uso da língua. É possível observar, quanto às orientações dos PCN, que os conteúdos de Língua Portuguesa partem de textos. Desse modo, sobre o tratamento didático, o documento destaca que:

A própria definição dos conteúdos já é, em si, uma questão didática que tem relação direta com os objetivos colocados.

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. (BRASIL, 1998b, p. 65)

Os PCN do Ensino Médio ressaltam que o ensino de língua materna precisa considerar três grandes eixos, centrados nas competências: interativa, textual⁴⁹ e gramatical. Quanto ao

⁴⁹Não iremos tratar da competência textual, mas entendemos o texto como unidade de ensino e a relação direta existente entre a competência textual e o nosso objeto de estudo.

desenvolvimento da competência interativa, o documento destaca que as aulas de Língua Portuguesa devem levar em conta os seguintes fatores:

Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas.

Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.

Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado.

Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas.

A norma culta, considerada como uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno. (BRASIL, 1998c, p. 75-76)

No tocante aos procedimentos relativos ao desenvolvimento da competência gramatical, vale destacar os que se referem à variação linguística, relacionados à competência interativa:

Avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidades oral e escrita, níveis de registro, dialetos).

A partir da observação da variação linguística, compreender os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

Aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos.

Avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo). (BRASIL, 1998c, p. 82)

Para que possamos colocar em prática o que vem sendo discutido pelos PCN, é necessário tirar o foco do ensino de regras a partir das gramáticas normativas e nos debruçar na análise de textos, tendo como objetivo nas aulas de Língua Portuguesa reflexões da língua em usos escritos ou orais, visto que, o texto deve assumir a condição de unidade de ensino e é com base nele que todo o conhecimento da língua deveria ser trabalhado.

Dentre os objetivos primordiais das aulas de Língua Portuguesa está o de realizar trabalhos em sala de aula com foco na heterogeneidade linguística e discutir sobre os possíveis usos da língua, tanto escritos quanto falados, em diferentes situações do cotidiano, confrontando, assim, com as variedades daquela comunidade de fala, combatendo o preconceito entre os sujeitos envolvidos na interação.

A escola, ao proporcionar ao aluno o desenvolvimento das competências comunicativas, não pode querer que ele substitua o seu vernáculo, mas capacite-o para que ele consiga adequar a sua linguagem às diferentes situações sociocomunicativas. É possível perceber que, ao discutir variação em sala de aula, desenvolve-se a consciência linguística e a competência discursiva no aluno, devendo, assim, estar sempre presente nas aulas de Língua Portuguesa.

2.2.2 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas. Diferentemente de outros documentos oficiais, a BNCC define direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais crianças, adolescentes e jovens devem ter acesso ao longo dos anos de escolarização.

Este documento fundamenta-se em princípios éticos, políticos e estéticos para estabelecer os *Direitos de Aprendizagem e*

Desenvolvimento, que devem nortear todo o processo de escolarização. Cada etapa desse processo – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – subsidia a definição dos objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento dos componentes curriculares.

Segundo a base comum para os currículos de Língua Portuguesa, o ensino de língua materna na Educação Básica deve proporcionar aos alunos experiências para ampliar suas ações de linguagem e contribuir para o desenvolvimento do letramento⁵⁰. Desse modo, a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica é:

[...] que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade. (BRASIL, 2016, p. 87)

Quanto aos objetivos gerais do componente da Língua Portuguesa na Educação Básica, cabe destacar os seguintes para reflexão neste estudo:

Dominar, progressivamente, a norma padrão, sendo capaz de produzir análises sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, com atenção para algumas especificidades do português usado no Brasil e reconhecendo o papel da norma culta para o uso da língua oral e escrita. Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas envolvendo gêneros orais (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral), assim como desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.

⁵⁰O letramento, no documento, é “entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. O letramento, pensado na sua condição plural, envolve práticas culturais diferenciadas, conforme os contextos em que elas ocorrem. Dessa forma, o letramento escolar dialoga com um conjunto diversificado de práticas de leitura, de escrita e de oralidade”. (BRASIL, 2016, p. 87)

Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções. (BRASIL, 2016, p. 97-98)

A BCNN dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem já apontada nos PCN, a qual considera a linguagem uma ação interindividual com uma finalidade específica; um processo de interlocução realizado por meio das práticas sociais.

Dando sequência ao que foi proposto pelos PCN, o texto ganha centralidade nos objetivos de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, que passam a serem estruturados a partir dos eixos de leitura, escrita e oralidade, referentes aos gêneros textuais/discursivos nas mais diversas esferas sociais de uso, reconhecendo a *natureza dinâmica, múltipla e variável* da Língua Portuguesa. Junto aos usos da língua em situações de leitura, escrita e oralidade, o documento apresenta os objetivos de aprendizagem relacionados às *normas* que regem a Língua Portuguesa.

O gênero/texto como componente central, vincula-se a campos de atuação social: do cotidiano, literário, político-cidadão, investigativo.

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os/as estudantes. (BRASIL, 2016, p. 90)

A escolha desses campos específicos deu-se por entender que estes contemplam dimensões formativas importantes de uso da escrita na escola, tais como: uma formação para a atuação em atividades do dia-a-dia, no espaço familiar, escolar, cultural; uma formação estética, na experiência de leitura e escrita do texto literário; uma formação para o exercício da cidadania; uma formação que contempla a

produção do conhecimento e a pesquisa.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa organizam-se em quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão. No que tange ao eixo da escrita, o tratamento das práticas de escrita compreende dimensões interligadas às práticas de uso e reflexão, dentre elas podemos destacar a seguinte, que se refere à variação linguística:

O desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos e o uso da variedade linguística apropriada a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera de circulação e a variedade linguística que se deva/queira acatar. (BRASIL, 2016, p. 93)

Quanto ao eixo oralidade/sinalização, ao entendermos, neste trabalho fala e escrita como duas modalidades dentro de um contínuo de práticas sociais, cabe destacar o seguinte tratamento do documento perante as modalidades de fala e escrita:

As relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos. (BRASIL, 2016, p. 94)

É necessário destacarmos que o documento, em análise, possui uma visão diferente daquela que discutimos anteriormente, visto que a BNCC considera as modalidades de fala e escrita de maneira dicotômica, como práticas de linguagem que possuem semelhanças e diferenças entre falar e registrar o escrito. Nesta pesquisa, iremos adotar a proposta discutida na seção 1.4., visto que, entendemos as modalidades de fala e escrita, a partir do entrecruzamento entre três contínuos: (i) o contínuo de urbanização; (ii) a oralidade-letramento; (iii) monitoração estilística (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004)

Se por um lado os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa transpassam por práticas de linguagem através dos três eixos – leitura, escrita e oralidade

– por outro lado, temos o eixo do conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão, que discorre transversalmente pelos eixos supracitados e envolve análise textual, discursiva, gramatical e lexical.

O EIXO CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA E SOBRE A NORMA reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade. Os objetivos abarcam, entre outros aspectos: o sistema alfabético de escrita, conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre as regras que explicam o seu funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções. (BRASIL, 2016, p. 95)

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa menciona que, quando se trata de uma experimentação de linguagem feita pelo estudante e a consequente reflexão sobre essa experiência, é necessário relacionar “uso e reflexão”. Os objetivos referentes aos conhecimentos linguísticos foram selecionados de modo que possam favorecer a reflexão sobre os usos da língua, que compreenda as variações e a apropriação crítica da norma padrão.

O documento propõe, no eixo conhecimento sobre a língua e sobre a norma, diferentes objetivos, dependendo da escolarização de cada aluno. Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, os objetivos referem-se ao eixo escrita, relacionados à produção e revisão textuais, que visam à introdução dos alunos à *reflexão de como a língua funciona e das regras que a organizam*. Quanto ao Ensino Médio, os objetivos são distribuídos ao longo das Unidades Curriculares⁵¹ que organizam os componentes dessa etapa, nos quais se almeja que os alunos *não apenas façam uso da língua, mas que tenham uma atitude investigativa e criativa em relação a ela*.

Assim, a BNCC assume as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva sempre a favor da prática de linguagem,

⁵¹ Tal organização visa a subsidiar os sistemas de ensino e escolas a construírem combinações entre Unidades Curriculares que contemplem seus projetos e estabeleçam interfaces entre a base comum dos currículos e a parte diversificada, inclusive a Educação Técnico Profissionalizante. (BRASIL, 2016, p. 487)

articulada aos eixos de leitura, escrita ou oralidade. E pontua, ainda, que:

Os conhecimentos sobre a língua e a norma padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2016, p. 329)

Com base no exposto até aqui sobre os objetivos, principalmente aqueles sobre a norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. A BNCC de Língua Portuguesa apresenta que é necessário que alguns conhecimentos como o da ortografia, da pontuação, da acentuação sejam aplicados a todos os anos de escolaridade, adaptados ao nível de escolarização dos educandos. Assim, o documento assume uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.

Quanto ao eixo conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão, temos os seguintes objetivos específicos comuns a todos os anos de escolarização:

Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável.
Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua.
Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da língua padrão. (BRASIL, 2016, p. 366)

E os seguintes, que sugerem uma proposta contínua para a aprendizagem e desenvolvimento da regra de concordância nos 6º, 7º e 8º anos, respectivamente, nos quais iremos adentrar mais nas discussões no capítulo 4:

Compreender o sintagma nominal e seus constituintes: relações sintagmáticas entre os substantivos e seus “determinantes”, que contribuem para a compreensão de usos e normas de sintaxe de concordância nominal.

Compreender a estrutura básica da sentença simples (ou período simples): a noção de sujeito e

predicado, que contribui para a compreensão crítica dos usos e normas da sintaxe de concordância verbal.

Compreender o sintagma verbal: a relação entre o verbo e seus complementos, que contribui para a compreensão crítica dos usos e normas da sintaxe de regência. (BRASIL, 2016, p. 366-367)

No Ensino Médio, seguindo as propostas também para o eixo conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão, na Unidade Curricular IV: Campo das Práticas Político-Cidadãs, temos o seguinte objetivo relacionada à concordância verbal:

Refletir sobre a sintaxe de concordância verbal no português brasileiro, considerando ocorrências como o “sujeito posposto” e estruturas com a partícula “se”; comparar esse uso com as prescrições da norma padrão, para fazer escolhas adequadas à situação comunicativa. (BRASIL, 2016, p. 534)

Os dois documentos oficiais que discutimos sobre o ensino de português já incluíram a variação linguística como um tema a ser trabalhado nas escolas. As discussões que os PCN e a BNCC trouxeram foram um ganho, principalmente para o ensino tradicional, que negava a variação linguística no ensino. Contudo, ainda encontramos nas escolas algumas *normas* sendo sinônimas de erro, de desvios de uma boa linguagem. Assim, podemos concluir que os estudos linguísticos sobre variação refletiram no campo das políticas de ensino, mas não podemos concluir o mesmo quanto a uma pedagogia sensível ao perfil sociolinguístico dos alunos. Na subseção 2.4, iremos tecer mais comentários sobre essas discussões.

2.3 UM OLHAR SOBRE AS DIFERENTES NORMAS

Cabe aqui uma reflexão sobre o termo norma antes de voltarmos à discussão de nosso objeto de estudo, no próximo capítulo. As denominações acerca do termo *norma* na Linguística acontecem desde muito tempo; diferentes autores caracterizam normas por meio de diversas fundamentações teóricas. Neste estudo, entendemos alguns conceitos de norma, a partir de Faraco (2008, p. 40, grifos do autor):

[...] *norma* é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, *norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação.

Assim, normas são formas de identificação de um grupo e, em uma sociedade como a brasileira, existe uma pluralidade de normas. As normas são sempre hibridizadas, nas palavras do autor, “[...] é inevitável o contato entre essas muitas normas no intercâmbio social, o que redundará em múltiplas interinfluências (as normas são, portanto, hibridizadas) e também eventualmente em mudanças linguísticas em diferentes direções”. (FARACO, 2012, p. 37)

O autor, também, apresenta uma distinção pertinente aos conceitos de normas, já debatidos na literatura, agregando a eles outros matizes, a saber: *norma culta*⁵², *norma padrão*, *norma gramatical* e *norma curta*. Trataremos, brevemente, desses conceitos, definidos por Faraco.

Conforme Görski e Freitag (2013), *norma culta* são usos linguísticos privilegiados, os próprios falantes avaliam como uma norma superior em relação às variedades não padrão ou populares. Com isso, as autoras pontuam que o prestígio não advém de propriedades gramaticais ou linguísticas, mas dos fatores extralinguísticos relacionados a um processo sócio-histórico. Assim, algumas variedades são avaliadas positivamente ou são avaliadas de maneira negativa, podendo ser estigmatizadas. Faraco (2008, p. 71) retrata a norma culta como: “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”.

Norma padrão é entendida como: “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”. (FARACO, 2008, p. 73). Görski e Freitag (2013) pontuam que a norma padrão regula os comportamentos dos falantes, funciona como uma coerção social, que busca unificar como uma referência “suprarregional” e “transtemporal”.

⁵² Faraco (2008) entende norma culta como “norma culta/comum/*standard*”.

A norma padrão se aproxima das gramáticas normativas, mas se contrapõe à norma culta.

Norma gramatical, estabelecida por Faraco (2008, p.81, grifo do autor), é apresentada como “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard*” delineados por gramáticos e dicionários contemporâneos.

Outra nomenclatura usada pelo autor é *norma curta*; essa norma é artificial e não considera a língua em uso, mas infelizmente predomina no sistema escolar brasileiro e em diversas mídias. Para Faraco (2008, p. 92, grifo do autor), a norma curta: “trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*”. O autor ressalta que é preciso buscar um caminho para erradicar a ideia preconceituosa da norma curta, e se debruçar sobre questões da língua em uso e da norma culta voltadas ao ensino que considere a pluralidade de normas. No entanto, no senso comum, ainda prevalece a ideia de que “os preceitos da norma *curta* são únicos, uniformes e, por isso mesmo, inquestionáveis e absolutos”. (FARACO, 2008, p. 94, grifo do autor)

Faraco (2008) evidencia que, se houver divergência entre as normas, é necessário sempre considerar a língua em uso. Quanto à norma culta/comum/*standard*, se houver dúvidas entre o uso dos falantes e os dicionários e gramáticas, o uso prevalece. Se houver divergências entre os instrumentos normativos, os dois registros são válidos. E, por último, se houver conflito entre os bons instrumentos normativos e a norma curta, devem sempre prevalecer os instrumentos normativos, nas palavras do autor: “a norma *curta*, pela estreiteza e falta de fundamento de seus juízos categóricos, não deve valer nunca”. (FARACO, 2008, p. 105, grifo do autor)

É possível perceber que em sala de aula, ainda existe um conflito entre norma culta e norma curta, contudo, a crítica ao ensino gramatiquero e ao normativista, nas escolas, não abandona a necessidade de refletir sobre a gramática e a norma culta/comum/*standard*. Faraco (2008, p.157, grifo do autor) ressalta que:

Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. É conhecer a norma

culta/comum/*standard* é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguístico-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura escrita.

Com base no exposto, é necessário refletirmos que os conteúdos gramaticais das aulas de língua materna não podem permanecer absolutos como no ensino tradicional. Por fim: “Só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm efetiva relevância funcional”. (FARACO, 2008, p. 158). Assim, espera-se que o professor-pesquisador⁵³ crie condições para o trabalho com as normas linguísticas em uso, para isso o professor deve tomar o texto como unidade de ensino e a partir dele produzir – não apenas reproduzir – conhecimento ao refletir sobre as variedades em uso e direcionar as aulas para aquilo que realmente importa: o domínio das práticas sociais, tanto na escrita quanto na fala. Cabe ao professor-pesquisador possibilitar reflexão sobre a língua materna e desenvolver a competência sociocomunicativa do aluno, tornando-o um pesquisador e investigador da própria língua.

A escola tem que valorizar as variedades de seus alunos, mas não pode deixar de refletir, também, sobre as variantes que possuem mais prestígio na sociedade, pois apesar de alguns anos na escola, muitos estudantes não usam os registros adequados em situações mais formais. Refletir sobre isso é direcionarmos nossos olhares para uma pedagogia sensível às variedades linguísticas, com a finalidade de garantir ao estudante o desenvolvimento de sua competência sociocomunicativa. É importante trabalhar gramática em sala de aula, no entanto, longe das normas rígidas, através das quais o aluno apenas decora regras e exceções. As aulas de Língua Portuguesa precisam ser voltadas à leitura, compreensão e produção de textos escritos e falados.

⁵³ A partir dos estudos de Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), entendemos que “professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégia”.

2.4 LÍNGUA MATERNA: SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

Não é recente a preocupação com o baixo rendimento escolar, principalmente, de crianças, que pertencem a grupos socialmente desfavorecidos. Quanto ao rendimento escolar dos alunos e, entre diversos outros fatores que podem ser destacados, há o fato de que os alunos, em geral, chegam à escola e deparam-se com práticas pouco relevantes de uma linguagem diferente da sua e com objetivos que pouco contribuem para a ampliação da sua competência sociocomunicativa. Ou seja, uma prática concentrada somente em um objeto, independente das práticas sociais, sem que isso garanta ao aluno acesso à heterogeneidade linguística.

Isso não é exatamente a razão do fracasso, mas pode ser uma das causas do baixo desempenho e um dos motivos por que o aluno não saiba falar, ouvir, escrever e ler adequadamente e sinta-se linguisticamente inferior, sem “voz” para participar de forma crítica e ativa na sociedade.

Partindo do pressuposto de que: “[...] toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada” (ANTUNES, 2003, p. 85), é papel da escola trabalhar a gramática e fazer com que o aluno desenvolva o uso efetivo da língua nas mais diversificadas situações sociais.

Contudo, o modo tradicional de trabalhar gramática nas salas de aula fez com que muitos alunos criassem uma imagem negativa de professores de língua materna. Esse modo tradicional ao qual nos referimos consiste em uma persistência em práticas pedagógicas que se resumem em palavras e frases descontextualizadas, tornando algumas práticas maçantes e sem quaisquer conexões com a realidade da língua.

Os alunos já entram na escola com domínio de boa parte das estruturas linguísticas de sua língua materna e o professor, muitas vezes, esquece deste conhecimento do aluno. Uma criança, por exemplo, aprende a falar por meio de experiências empíricas, aprende as regras da língua, sem que seja necessário saber classificar termos da oração. Tal processo significa que é viável aprender uma língua sem conhecer conceitos gramaticais metalinguísticos, ou seja, o que uma criança sabe são as regras de uso.

O conhecimento que o falante tem das regras que especificam o uso de sua língua é um conhecimento intuitivo, implícito, ou seja, não

requer, em princípio, que se saiba explicitá-lo ou explicá-lo. No entanto, esse saber implícito acerca do uso da língua pode ser *enriquecido e ampliado com o conhecimento explícito dessas mesmas regras*. (ANTUNES, 2003, p. 94, grifos da autora)

Assim, cabe ao professor enriquecer e ampliar o conhecimento explícito dessas regras ao suscitar reflexões sobre o funcionamento da língua em uso. É preciso ressaltar a diferença entre conhecer uma língua e ter conhecimento gramatical sobre ela. “O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem⁵⁴ técnica”. (POSSENTI, 1996, p. 53). Para usar uma língua não é preciso ter conhecimento da sua nomenclatura gramatical, é necessário apenas conhecê-la em seu uso.

É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer termos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas, e sem as quais evidentemente não pode haver aulas de gramática, no sentido de listas de regras ou procedimentos de análise. (POSSENTI, 1996, p. 54)

Possenti (1996) reflete que os gregos produziram muito material escrito antes mesmo de surgir a primeira gramática grega⁵⁵, muito diferente das atuais. Essa gramática tinha o objetivo de organizar as estruturas linguísticas e permitir a leitura de textos mais antigos. Assim como os gregos, os escritores latinos, portugueses e espanhóis, também desenvolveram a escrita antes mesmo do surgimento das gramáticas. Com isso, o referido autor ainda ressalta que: “[...] são os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regras devem seguir”. (POSSENTI, 1996, p. 55)

Discorrendo também sobre essas discussões, Antunes (2003, p. 86-87, grifos da autora) distingue *o que são regras de gramática* e *o que não são regras de gramática* para desfazer algumas confusões que rodeiam as salas de aula.

⁵⁴Linguagem formal ou não utilizada para descrever ou falar de outra linguagem.

⁵⁵As primeiras gramáticas gregas surgiram no segundo século antes de Cristo.

Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de *como usar* as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação.

Dessa forma, são regras, por exemplo: a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto [...] Em contrapartida, *não são regras de uso*, mas são apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua, por exemplo, a saber: a subdivisão das conjunções e os respectivos nomes de cada uma [...].

Como se vê, atualmente, a escola ainda perde muito tempo com classificação e nomenclatura, ou seja, a escola preocupa-se muito sobre o *nome que as coisas da língua* têm, enquanto o trabalho com as regras de gramática da língua em uso, ficam à margem das aulas de Língua Portuguesa. Assim, se a escola excluísse o compromisso de ensinar “gramatiquice⁵⁶”, poderia dar espaço para a reflexão e práticas pedagógicas que fariam diferença no processo de ensino-aprendizagem. A escola precisa ensinar o padrão, mas como uma outra variedade, sem estigmatizar a variedade que o aluno traz consigo. Assim, além do objetivo das aulas de Língua Portuguesa de desenvolver a competência do aluno de escrever, falar, ler e ouvir adequadamente textos escritos e orais; pretende-se relacionar o vernáculo do aluno com a diversidade linguística e permitir que use, efetivamente, outros estilos e variedades.

Possenti (1996, p. 56) destaca que, “falar contra a ‘gramatiquice’ não significa propor que a escola só seja ‘prática’, não reflita sobre questões de língua”. Refletir sobre a língua é inevitável, pois todo falante a reproduz, sendo assim, é importante fazer um diagnóstico da sala de aula, conhecer o contexto dos alunos⁵⁷ para que a

⁵⁶ Termo utilizado por Possenti (1996) para designar questões metalinguísticas e classificatórias da língua.

⁵⁷ Aqui entendemos “contexto” como a definição e caracterização do meio em que os alunos vivem e a cultura em que eles estão inseridos.

partir disto se possa estabelecer critérios e prioridades para organizar o andamento das aulas de português.

Dessa maneira, Antunes (2003, p. 88, grifos da autora) ressalta que a questão não é ensinar ou não a gramática, pois não se pode falar e nem escrever sem gramática e destaca que: “A questão maior é discernir sobre *o objeto do ensino*: as regras (mais precisamente: *as regularidades*) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos”. Assim, ao invés de trabalhar unicamente a teoria gramatical de maneira descontextualizada, o professor pode ter como foco textos, para desenvolver melhor o letramento dos alunos por meio de produção e compreensão de textos orais e escritos. Isso auxiliará na formação do indivíduo para ser um cidadão letrado, visto que o ensino por meio exclusivo das regras gramaticais não proporciona as competências sociolinguísticas esperadas. Concursos, vestibulares e ENEM não são mais desculpas para o estudo de questões metalinguísticas e classificatórias da língua, pois essas provas avaliativas vêm mostrando uma nova perspectiva com foco no nível de letramento do indivíduo.

Como já discutimos no primeiro capítulo, não existe língua uniforme, todo sistema linguístico é heterogêneo, dotado de variabilidade. A variação linguística é um fenômeno que ocorre em todas as línguas, as línguas são oriundas (identitárias) de um código estabelecido por uma comunidade linguística que o usa para se comunicar. Portanto, é importante evidenciar que a variação linguística não é apenas um fenômeno linguístico, mas é influenciada por fatores sociais. Assim, a sala de aula, como em qualquer outro lugar que reúna um grupo de pessoas, possui variedades linguísticas. Ao mesmo tempo em que as pessoas as reconhecem, elas classificam essas variações como “certas”, “erradas”, “melhores” ou “piores”. No Brasil, por exemplo, as variedades faladas dos grupos que detêm mais poderes político e econômico são consideradas por muitos como falas mais “bonitas e corretas”. Ou seja, na cultura brasileira, existe a crença de que há superioridade de uma entre as variedades linguísticas. Contudo, esse mito tem de ser desmistificado e a escola pode contribuir para isso, quando apresenta as variedades e as problematiza.

Muitas vezes, às variedades linguísticas não são dadas os devidos valores à medida que a escola reproduz, em alguns casos, somente a língua da cultura dominante, consolidando uma concepção de que o que é diferente, é errado. No tratamento didático, alguns encaminhamentos podem ser feitos, visando a minimizar o que historicamente vinha ocorrendo, de modo que:

[...] a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que os alunos já tenham aprendido antes, no seu ambiente social. Resgatando-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela cultural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação da fala. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 25-26)

Sendo assim, se o aluno vai para escola porque pretende uma ascensão social, ele precisa ampliar sua competência linguística quanto ao uso de diferentes variantes. Não estamos definindo que a norma culta seja melhor ou pior que as outras, mas ela é exigida em algumas práticas sociais como uma forma de pressão social, compreendida como um comportamento adequado à determinada situação, portanto, precisa ser estudada. Contudo, o professor não pode deixar por menos a conscientização dos alunos de que existem diferentes maneiras de falar e propor aos alunos atividades que desenvolvam a capacidade de adequar seus falares em diferentes ocasiões, pois dependendo do contexto, ela – a linguagem – pode ser concebida de forma diferente. Em suma, muitas vezes, na sala de aula, o professor depara-se com alunos que possuem um acesso restrito à norma culta em sua comunidade de fala. A função da escola, durante o processo de ensino-aprendizagem, não é trabalhar apenas o vernáculo junto ao aluno, pois a escola não precisa ensinar o que ele já traz consigo adquirido em sua comunidade de fala.

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, 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 de variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* 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, 2012, p. 180, grifo do autor)

É papel do professor desenvolver, na sala de aula, capacidades, como por exemplo, trabalhar práticas sociais que envolvam desde a *norma popular* até a *culta* sem um tratamento “anedótico” ou “estereotipado”, para que o aluno possa acrescentar diferentes normas ao seu repertório e possa ter opções de se expressar em diferentes situações tanto orais quanto escritas; e desmitificar a concepção de “erro” para que seja sensível frente ao fenômeno de variação a fim de combater “os estigmas linguísticos, a violência simbólica e as exclusões sociais e culturais”.

Nas últimas décadas, linguistas vêm discutindo sobre o conceito de “erro”. De fato, o que antes era considerado apenas como “erro”, a Sociolinguística contribuiu para problematizá-lo como uso decorrente de uma variedade linguística diferente.

Possenti (1996, p 78-79, grifo do autor) conceitua “erro”, a partir de duas vertentes. A primeira é decorrente da gramática normativa: “[...] é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”. Já do ponto de vista da gramática descritiva: “[...] só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira *sistemática*, de nenhuma variante de uma língua”.

Ainda, o autor exemplifica que, em “os menino”, por ser uma variante derivante da fala, independentemente de classe social, de escolaridade, de faixa etária, entre outros fatores, sua marcação de plural costuma ocorrer apenas no primeiro vocábulo do sintagma nominal, como uma regra, o que compõe a descrição da norma culta do português, atestada pelos estudos linguísticos como exemplo de variação estável. Apesar de a gramática descritiva considerar algumas estruturas linguísticas do cotidiano como variação, a gramática normativa as considera como um “erro”, quando não seguem o que está prescrito pela norma padrão.

Segundo Possenti (1996), a gramática descritiva distingue: diferença linguística e erro linguístico. Diferenças linguísticas não são consideradas erros; são construções ou formas linguísticas que diferem de um padrão linguístico. Já os erros são, também, construções ou formas linguísticas, mas que não se enquadram em nenhuma variedade da língua.

Não somente o professor, como toda a comunidade escolar, pode incorporar as contribuições da Sociolinguística, de modo que, além de cursos de capacitação, tenham acesso a boas bibliotecas, a pesquisas e a atualizações de estudos sobre a língua, aos estudos sociolinguísticos que descrevem as normas de uso, que são inerentemente variáveis em qualquer estrato social, condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos. Dessa maneira, incentivar e promover reflexões sobre a língua em uso, sem repetir modelos tradicionais que considerem a língua como um sistema homogêneo, para que enfim os professores possam desenvolver práticas que transcendam a realidade escolar.

Bortoni-Ricardo (2004) aponta alguns procedimentos adotados por professores que caracterizam pelo menos quatro tipos de posturas diante de uma regra linguística não padrão realizada pelos alunos. Tais conclusões foram realizadas por meio de pesquisas orientadas ou conduzidas por Bortoni-Ricardo (2004, p. 38):

O professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;

O professor não percebe uso de regras não-padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão, porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, ‘invisível’ para ele;

O professor percebe o uso de regras não-padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;

O professor percebe o uso de regras não-padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo de variante padrão.

Ainda, sobre os estudos da autora, para que se tenha uma pedagogia culturalmente sensível em relação às regras não padrão dos alunos, os professores precisam incluir dois elementos em suas práticas

pedagógicas: a identificação do diferente e a conscientização da diferença.

Assim, é necessário que professores, em sala de aula, compreendam que há pluralidade cultural, conheçam o contexto dos alunos que deve ser respeitado e aceito junto com suas respectivas variedades linguísticas para que a partir disto possamos estabelecer os fundamentos básicos para as aulas de Língua Portuguesa com um olhar para o perfil sociolinguístico do aluno.

Para traçar aspectos dos professores sensíveis ao perfil sociolinguístico, Bortoni-Ricardo (2005, p. 28) afirma, por meio de suas próprias pesquisas, que esses profissionais comportam-se de modo a que:

Respeitem-se as peculiaridades culturais dos alunos, poupando-os do perverso processo de conflito de valores e de insegurança linguística;
Garanta-se-lhe acesso à língua padrão, permitindo-lhe mobilidade social;
Ser facilmente operacionalizável.

Contudo, mesmo com as discussões dos últimos anos, alguns professores, ainda não acolhem as contribuições que os estudos linguísticos têm trazido e não consideram o perfil sociolinguístico de seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Ou, em outros casos, ficam inseguros, sem saber o momento exato de fazer as devidas intervenções, quais “erros” precisam ser problematizados. No entanto, cabe também à Universidade quebrar os muros que a separam da realidade das escolas brasileiras e dar voz aos professores que estão dia após dia nas escolas para correlacionar teoria e prática de maneira dialógica.

Faraco (2008) sugere duas possibilidades para combater a questão do ensino tradicional de Português: realizar e divulgar as pesquisas referentes à realidade linguística brasileira e abrir espaço para o debate sobre língua e ensino. Acreditamos que a Universidade tem um papel fundamental, pois produz estudos sobre o perfil sociolinguístico brasileiro e deve continuar abrindo espaço à comunidade escolar para quebrar alguns paradigmas e discutir sobre heterogeneidade linguística brasileira e os preconceitos linguísticos com a comunidade escolar, que dialoguem teoria e prática com professores, pais e alunos *para* eles e *com* eles.

Por fim, para que haja a real função de educar é necessário que professores e alunos aprendam juntos. É essencial que o professor, como mediador, faça com que o educando tenha interesse e curiosidade em suas aulas; para que isso aconteça é preciso que o professor também tenha curiosidade, empenho e criatividade nos assuntos abordados. Professores e alunos são pesquisadores, ambos não podem se limitar a conceitos ultrapassados ou que não pertencem a uma perspectiva crítica, pesquisar aumenta a curiosidade, aumentando a curiosidade buscam-se novas perspectivas.

Continuaremos nossas discussões sobre ensino no último capítulo desta dissertação, no qual iremos correlacionar os resultados do nosso objeto de estudo com a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. A seguir, traçaremos os objetivos, as questões e as hipóteses que nortearão esta pesquisa.

2.4.1 Objetivos, questões e hipóteses

Ao entender que é preciso refletir em sala de aula sobre fenômenos linguísticos em variação, esta pesquisa pretende contribuir para que professores possam aliar o ensino da Língua Portuguesa com a Sociolinguística. É imprescindível que o professor compreenda os pressupostos da Sociolinguística para que possa operar com a diversidade linguística a fim de combater preconceitos referentes ao uso da língua, bem como dar condições para que o aluno transcenda na sua competência sociocomunicativa.

Para analisar a variação da concordância na terceira pessoa do plural, o objetivo geral que norteia esta pesquisa é investigar os grupos de fatores linguísticos e sociais que condicionam a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural nas modalidades oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e Itajaí.

Para contemplar o objetivo geral, estendem-se os objetivos específicos:

(i) Descrever e analisar de que forma os grupos de fatores linguísticos e sociais podem condicionar a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e Itajaí.

(ii) Investigar se a marcação na concordância de terceira pessoa do plural é distinta nas modalidades oral e escrita.

(iii) Refletir sobre como os postulados teóricos da Sociolinguística podem orientar a prática pedagógica no que se refere à análise linguística do fenômeno da concordância verbal e suas variantes.

Seguem as questões específicas para cada objetivo as quais iremos debater em nosso estudo:

(i) Que grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos condicionam a concordância verbal de terceira pessoa do plural nos textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e Itajaí?

(ii) Em que medida se distingue a marcação da concordância verbal de terceira pessoa do plural nas modalidades oral e escrita?

(iii) De que maneira os postulados teóricos da Sociolinguística podem orientar a prática pedagógica para uma análise linguística do fenômeno da concordância verbal e suas variantes?

Com intuito de discutir os objetivos supracitados, seguem algumas hipóteses à luz de pesquisas sociolinguísticas apresentadas neste projeto para dialogar com a presente pesquisa:

(i) Monguilhott (2009) investiga os seguintes grupos de fatores linguísticos: ‘saliência fônica’, ‘paralelismo formal’, ‘tipo de verbo’, ‘posição do sujeito em relação ao verbo’, ‘traço humano no sujeito’ e ‘tipo de sujeito’; extralinguísticos: ‘sexo’, ‘idade/escolaridade’ e ‘redes sociais’; e os geográficos: ‘diatopia’ e ‘diazonalidade’⁵⁸ na análise da concordância verbal de terceira pessoa do plural. De acordo com a autora, a marcação da concordância verbal é condicionada tanto por esses grupos de fatores linguísticos quanto por extralinguísticos, embora os grupos de fatores linguísticos se revelem mais significativos. Nossa expectativa é a de que essas variáveis também atuem, em alguma medida, no condicionamento da concordância verbal nos textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e Itajaí.

(ii) Embora saibamos que as modalidades oral e escrita distribuem-se dentro de um contínuo, nossa hipótese inicial baseia-se nos resultados de Brustolin (2009), segundo os quais a concordância verbal apresenta um quadro distinto nas modalidades oral e escrita, representando o processo de transição entre Escrita 1 para Escrita 2 e Fala 1. Assim, considerando o *corpus* dessa pesquisa, esperamos que a não marcação de concordância aconteça com mais

⁵⁸ As hipóteses relativas a cada um dos grupos de fatores serão discutidas no próximo capítulo.

frequência nas situações menos monitoradas e mais orais. Vale ressaltar que nas amostras de fala aqui utilizadas foram coletados textos de experiências pessoais dos alunos de maneira espontânea com menor monitoramento da fala. E nos textos escritos pelos alunos, espera-se que haja mais aplicação da variante padrão de marcação da concordância verbal, pois as coletas apresentam situações mais monitoradas e mais letradas, referentes às produções escritas.

(iii) Segundo Bortoni-Ricardo (2005), os professores com perfil sociolinguístico tendem a respeitar as diferenças culturais dos alunos, não permitindo criar conflitos no âmbito escolar, nem insegurança nos próprios falantes; garantem a eficácia com aprendizagem da língua padrão; e, devem saber operar de forma igualitária e democrática, em sala de aula, por meio de diferentes práticas educacionais. Entendemos que, quando o professor tem consciência dos postulados teóricos da Sociolinguística, ele pode oportunizar um tratamento didático interativo, no qual seja possível direcionar as aulas de Língua Portuguesa para a análise de diferentes fenômenos linguísticos, inclusive o da concordância verbal, capaz de refletir as variedades em uso para que o aluno tenha o domínio de diferentes práticas sociais tanto na escrita quanto na fala.

Vieira (2007) pontua que, ao refletir sobre a concordância verbal em sala de aula, cumpre-se o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa, que é desenvolver a competência de leitura e produção textual. E afirma que, ao trabalhar a concordância verbal, oportuniza-se ao aluno um raciocínio científico sobre a língua, sobre um fenômeno morfossintático.

Assim, o professor, ao conhecer os postulados teóricos da Sociolinguística para lidar com a variedade linguística, é possível que se amplie a competência sociocomunicativa do aluno e, com isso, que se possibilite ao aluno novas formas para que ele possa fazer escolhas de como se adequar aos diferentes contextos de interação.

2.5 PALAVRAS FINAIS

Neste capítulo, retomamos a história da disciplina de português, pois foi essencial para refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem atual. Trouxemos, também, discussões referentes aos PCN e à BNCC, a fim de tratar de questões de diversidade linguística e orientação metodológica, do reconhecimento científico das variantes e o despertar de uma abordagem pedagógica que considere a heterogeneidade linguística.

Em seguida, tratamos de alguns conceitos de normas e refletimos sobre o ensino da Língua Portuguesa e o papel da Sociolinguística no processo de ensino-aprendizagem, mais precisamente no que se refere à variação linguística no Ensino Fundamental. E, por último, com base na revisão da literatura, traçamos os objetivos, as questões e as hipóteses gerais que nortearão esta pesquisa.

Este capítulo teve como propósito promover discussões acerca das reflexões sobre a língua em uso a fim de romper com modelos tradicionais, que consideram a língua como um sistema homogêneo e promovem práticas pedagógicas que se reduzem ao estudo de palavras e frases descontextualizadas.

3 METODOLOGIA, ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Língua
Esta língua é como um elástico
Que espicharam pelo mundo.
No início era tensa, de tão clássica.
Com o tempo, se foi amaciando,
foi-se tornando romântica,
incorporando os termos nativos.
E amolecendo nas folhas de bananeira.
As expressões mais sisudas.
Um elástico que já não se pode.
Mais trocar, de tão gasto;
Nem se arrebenta mais, de tão forte.
Um elástico assim como é a vida.
Que nunca volta ao ponto de partida.

Gilberto Mendonça Teles

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico adotado na pesquisa para lidar com os dados empíricos e a descrição dos resultados. Em primeiro lugar, será apresentada a metodologia deste trabalho, com a seguinte ordem das seções: a constituição das amostras, o envelope de variação, o tratamento estatístico e os contextos de restrição excluídos do *corpus*. Em segundo lugar, será feita a descrição dos resultados estatísticos. Iniciaremos essa discussão com a discussão geral dos dados de escrita do nosso *corpus* e as hipóteses específicas para cada variável. Logo em seguida, serão descritos e discutidos os resultados obtidos dos dados de escrita que apresentaram variação na concordância verbal de terceira pessoa, extraídos das três amostras. Depois, separamos os dados referentes às localidades de Florianópolis e de Itajaí e realizamos rodadas estatísticas individuais. Por fim, na última seção do presente capítulo, serão delineadas algumas considerações a respeito das modalidades oral e escrita, a partir dos dados extraídos das Escola LM e Escola PA, oriundos da amostra Brustolin (2009).

3.1 METODOLOGIA DO TRABALHO

O material empírico utilizado para esta pesquisa é constituído de dados de sentenças que apresentaram variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural (P6). A metodologia usada nesta pesquisa ancora-se nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

Nesta seção será apresentada a constituição das amostras. Utilizamos textos escritos e orais que continham *a variante explícita de plural nos verbos* e *a variante zero de plural nos verbos* em P6, oriundos da amostra Brustolin (2009); amostra Agostinho (2013) e amostra Silvano (2016), pertencentes ao Banco Base do Núcleo VARSUL. Podemos destacar, ainda, que as três pesquisadoras analisaram em certa medida o mesmo fenômeno linguístico – a variação entre os pronomes *nós* e *a gente* e a concordância da primeira pessoa do plural – e adotaram metodologias semelhantes, contudo, coletaram os dados em diferentes escolas nas cidades de Florianópolis e Itajaí.

3.1.1 Constituição das amostras

A amostra Brustolin (2009)⁵⁹ é formada por produções escritas e por produções orais⁶⁰ de alunos de quatro escolas de

⁵⁹O *corpus* foi coletado para um projeto de pesquisa e extensão, intitulado “Variação Linguística e ensino de gramática nas escolas do Ensino Fundamental: um estudo do paradigma pronominal”, mas nós chamaremos de amostra Brustolin (2009). Para desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão contou-se com a participação de um grupo formado por seis estudantes – um bolsista, três graduandas da área (voluntárias) e duas alunas pós-graduandas em Linguística – além da Profa. Dra. Izete Lehmkuhl Coelho. A equipe foi dividida em duplas, cada dupla composta por uma voluntária e uma pós-graduanda. O bolsista ficou responsável pela transcrição de dados da coleta oral, sob supervisão de uma pós-graduanda e a orientadora. Para as discussões teóricas e metodológicas de coleta de dados foram feitos encontros semanais, orientados pela professora responsável pelo projeto. (BRUSTOLIN, 2009)

⁶⁰Sabendo que somente a amostra Brustolin (2009) possui produções orais, na primeira rodada e na segunda rodada, não levaremos em conta as produções orais dessa amostra. Optamos por analisar as produções orais apenas na última rodada, a fim de analisarmos e compararmos, em um primeiro momento, as três amostras.

Florianópolis⁶¹. Conforme Brustolin (2009), as produções textuais foram solicitadas aos alunos do Ensino Fundamental estratificados por sexo (masculino e feminino), idade (de 10 a 19 anos), escolaridade nos anos finais do Ensino Fundamental (5ª série; 6ª série; 7ª série e 8ª série⁶²), atuais 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano (de acordo com a Lei 11.274/06) em quatro escolas.

Para a realização da pesquisa foram estipuladas algumas etapas as quais serão descritas a seguir: 1ª etapa – seleção de quatro escolas que se mostraram interessadas e apresentavam condições de trabalho para fazer a pesquisa de campo; 2ª etapa – aplicação de uma atividade de produção textual em que os alunos deveriam relatar acontecimentos marcantes de suas vidas (alegres, tristes, divertidos e outros), vivenciados com outras pessoas; 3ª etapa – realização da coleta oral do relato desses mesmos alunos, a fim de que suas histórias pudessem servir para estudos comparativos nas modalidades oral e escrita; 4ª etapa – descrição e análise dos dados de fala e escrita, comparativamente.

De acordo com Brustolin (2009), a coleta dos textos escritos foi realizada na primeira quinzena do mês de julho e os textos orais a partir da segunda quinzena do mês de agosto de 2008. A primeira coleta possui 376 relatos de produções escritas e a segunda possui 112 produções orais, considerando apenas as Escola LM e Escola PA que iremos analisar.

Trazemos, a seguir, diagramas representativos do *corpus* referente às produções escritas e orais da amostra Brustolin (2009) utilizadas em nossa pesquisa:

⁶¹E.E.B. Getúlio Vargas (Escola GV), E.E.B. Padre Anchieta (Escola PA), E.E.B. Lauro Müller (Escola LM) e E.E.B. Silveira de Souza (Escola SS).

⁶²É preciso ressaltar que na amostra Brustolin (2009) e na amostra Agostinho (2013) a variável ‘escolaridade’ foi controlada a partir de quatro níveis de escolaridade: 5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries, respectivos atuais 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Contudo, Silvano (2016) considerou dois níveis de escolaridade do Ensino Fundamental: 6º e 9º anos. Por conta disso, apesar de considerarmos e categorizarmos todas as turmas coletadas, para análise estatística relativizamos os níveis e amalgamamos 5ª e 6ª séries como respectivo 6º ano e 7ª e 8ª séries como respectivo 9º ano.

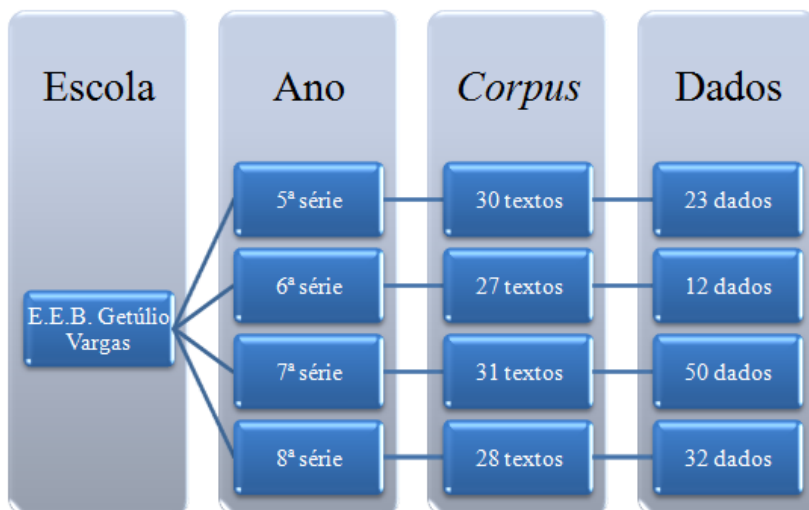


Figura 2: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções escritas dos alunos da Escola GV

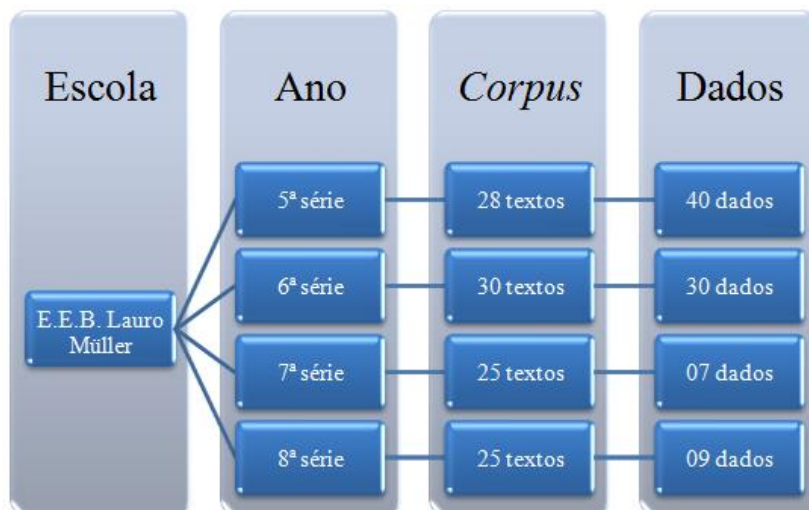


Figura 3: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções escritas dos alunos da Escola LM

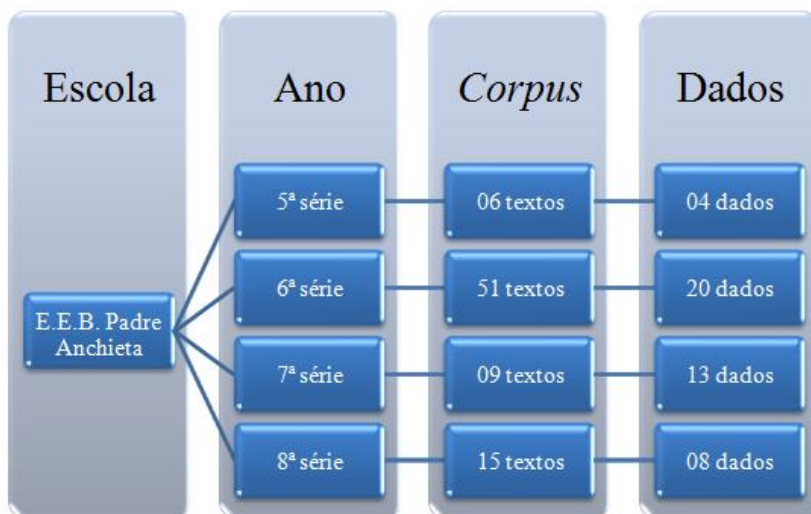


Figura 4: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções escritas dos alunos da Escola PA

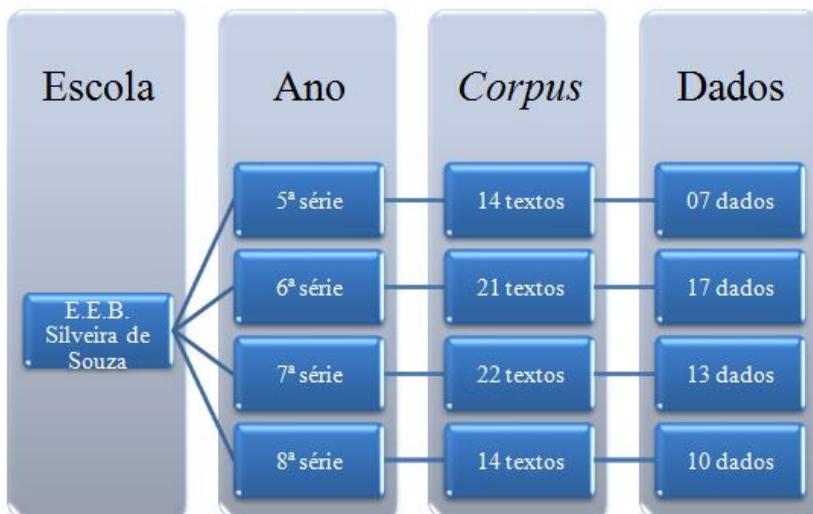


Figura 5: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções escritas dos alunos da Escola SS

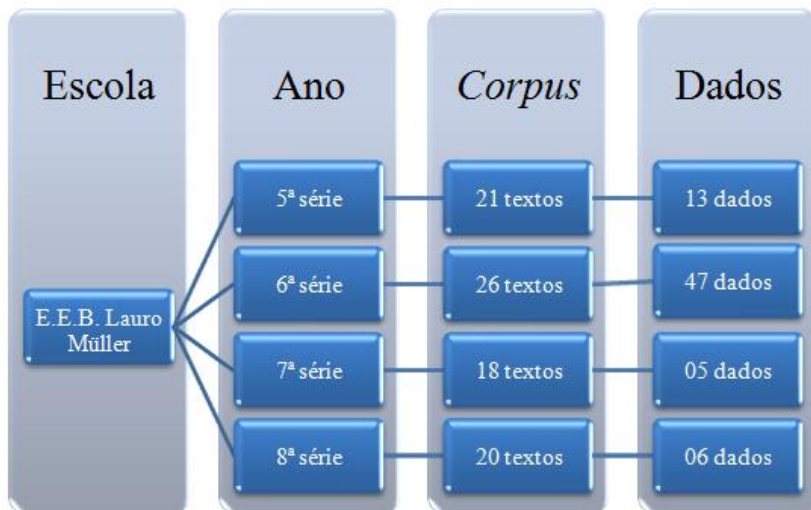


Figura 6: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções orais dos alunos da Escola LM

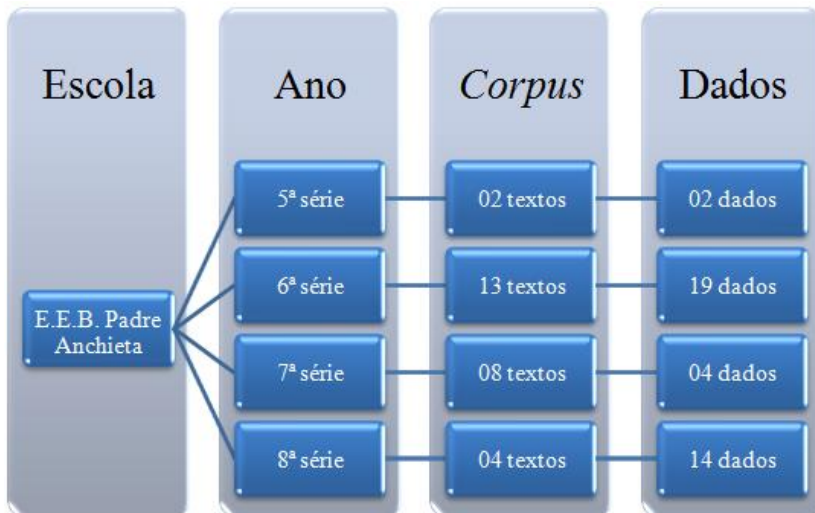


Figura 7: Diagrama com a estratificação da amostra Brustolin (2009) de produções orais dos alunos da Escola PA

A amostra Agostinho (2013) é constituída por produções textuais dos alunos e questionários e testes sobre a opinião dos professores acerca de sua prática escolar e de sua avaliação sobre os

“erros” dos alunos⁶³. Segundo Agostinho (2013), as produções textuais eram oriundas dos alunos do Ensino Fundamental estratificados por sexo (masculino e feminino), escolaridade dos alunos nos anos finais (5ª série; 6ª série; 7ª série e 8ª série), atuais 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano (de acordo com a Lei 11.274/06) em duas escolas.

Para a realização da coleta de produção textual dos alunos foram solicitados à escola e aos pais seus consentimentos para que os alunos participassem da pesquisa. A autora evidencia que, nas produções textuais, foi pedido aos alunos que escrevessem uma história (real ou não, de aventura, triste, de diversão, de perigo...) vivida por eles juntamente com outras pessoas (amigos, familiares); e destacou, ainda, que o texto seria lido apenas pela pesquisadora e que não valeria nota, a fim de reduzir o monitoramento da escrita para que os alunos escrevessem de maneira mais espontânea. O aluno também teve autonomia para responder ao questionário social, tornando a resposta facultativa a quaisquer questões que não quisesse responder.

A coleta dos textos da Escola 1 foi realizada nos dias 12, 13 e 15 de abril de 2011 e na Escola 2 nos dias 18 e 29 de março de 2011 nos períodos matutino e vespertino juntamente com a aplicação do questionário social. A pesquisa conta com um total de 227 textos na Escola 1 e 219 textos na Escola 2.

Vejam os diagramas representativos do *corpus* referente às produções escritas da amostra Agostinho (2013) utilizadas em nossa pesquisa:

⁶³ Contudo, iremos considerar apenas a amostra de produção textual dos alunos.

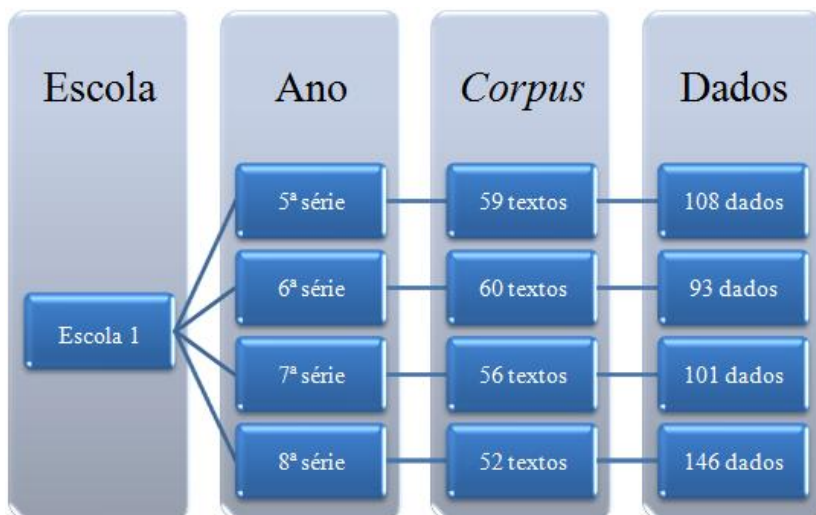


Figura 8: Diagrama com a estratificação da amostra Agostinho (2013) de produções escritas dos alunos da Escola 1

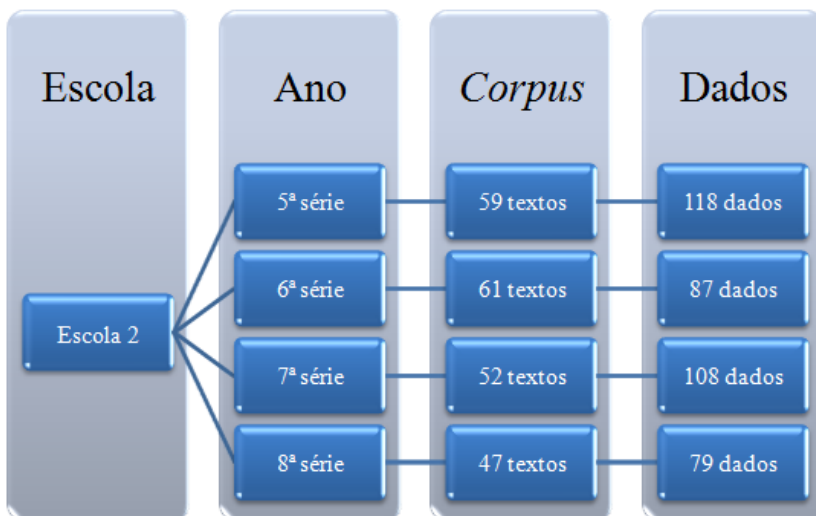


Figura 9: Diagrama com a estratificação da amostra Agostinho (2013) de produções escritas dos alunos da Escola 2

A amostra Silvano (2016) é composta por dois *corpora*: um formado pela coleta de dados na modalidade escrita, pelos

questionários sociais dos alunos e dos professores; e outro por atividades de avaliação/correção aplicadas aos professores a partir de um texto no gênero relato de experiência pessoal escrito por um aluno do 9º ano da Rede Pública de Florianópolis e adaptado pela pesquisadora. Os dados de escrita dos alunos do Ensino Fundamental foram estratificados por escolaridade (6º ano e 9º ano), sexo (masculino e feminino) em duas escolas.

Silvano (2016) delineou algumas etapas metodológicas a serem seguidas: 1ª etapa – seleção de duas escolas⁶⁴ da Rede Pública de Ensino de Florianópolis para realizar a pesquisa de campo; 2ª etapa – seleção das turmas/sujeitos da pesquisa; as amostras são oriundas de duas turmas do 6º ano e duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A Escola B oferece apenas duas turmas de cada ano escolar, já a escola das turmas/sujeitos da Escola A foram feitas aleatoriamente, uma vez que possui um número maior de turmas. Segundo a pesquisadora, as turmas do 7º ano e 8º ano não foram selecionadas para que pudesse fazer uma análise comparativa mais significativa entre os resultados de uma turma – avançada (6º ano) e uma turma +avançada (9º ano); 3ª etapa – aplicação do projeto “Relato de aventuras”⁶⁵. A atividade tinha como objetivo coletar dados de escrita e foi encaminhada pela pesquisadora juntamente com a professora da turma; 4ª etapa – aplicação do questionário social aos alunos; 5ª etapa – aplicação do questionário social aos professores; 6ª etapa – avaliação/correção realizadas pelos professores a partir de um texto no gênero relato de experiência pessoal escrito por um aluno do 9º ano da Rede Pública de Florianópolis e adaptado pela pesquisadora, com o objetivo de avaliar a concepção de

⁶⁴Colégio Aplicação (Escola A) e E.B.M. Beatriz de Souza Brito (Escola B).

⁶⁵ Em linhas gerais, o projeto consiste em quatro momentos relatados pela pesquisadora: 1º momento – leitura e discussão de um texto do gênero relato de experiência pessoal. O texto foi extraído do livro *De braços para o alto*, de autoria de Drauzio Varella; 2º momento – a pesquisadora estimulou a turma a relatar oralmente experiências pessoais, explorando diferentes situações; 3º momento – a pesquisadora solicitou que os alunos relembassem e contassem oralmente para um colega, em sala de aula, uma experiência pessoal que envolvesse a sua participação e de outra(s) pessoa(s) como um relato de experiência. 4º momento – os alunos escreveram a aventura que relataram ao colega. A pesquisadora destacou que os alunos deveriam ficar atentos ao conteúdo, oferecendo o máximo de informações ao leitor e que a revisão seria feita em uma próxima etapa pelo próprio autor para inserirem em uma coletânea da turma intituladas como “Relatos de aventuras”. A proposta foi pensada para quatro horas/aulas, destinada à realização de cada etapa descrita.

variação linguística do professor em relação à produção escrita dos alunos.

A coleta de dados na Escola B iniciou-se no dia 17 de agosto de 2015 nas turmas do 6º ano e 9º ano, no período matutino e vespertino. A coleta de dados na Escola A iniciou-se no dia 10 de setembro de 2015 nas turmas do 9º ano, no período vespertino e dia 21 de setembro de 2015 nas turmas do 6º ano, no período vespertino. A coleta dos questionários sociais dos professores e da atividade de avaliação/correção de um aluno do 9º ano da Rede Pública de Florianópolis ocorreu posteriormente à coleta de dados dos alunos, entre os meses de outubro e dezembro de 2015. A amostra Silvano (2016) conta com 102 produções textuais nas turmas do 6º ano e 89 produções textuais nas turmas do 9º ano.

Seguem os diagramas representativos do *corpus* referente às produções escritas da amostra Silvano (2016) utilizadas em nossa pesquisa:

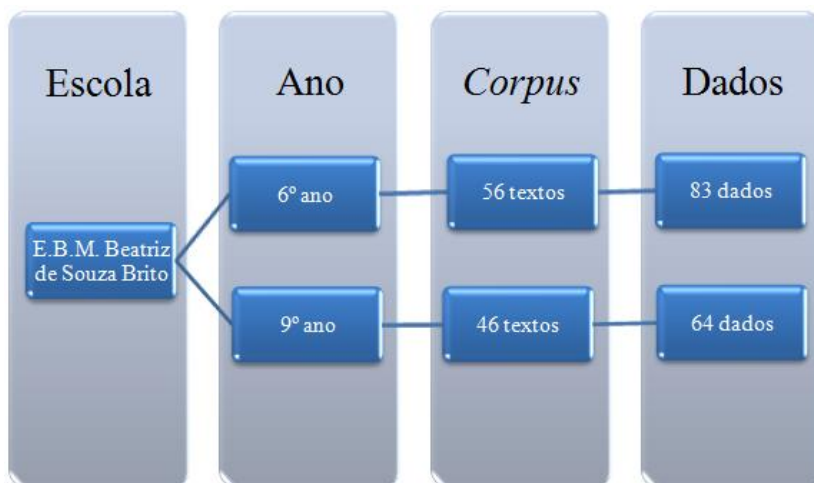


Figura 10: Diagrama com a estratificação da amostra Silvano (2016) de produções escritas dos alunos da Escola B

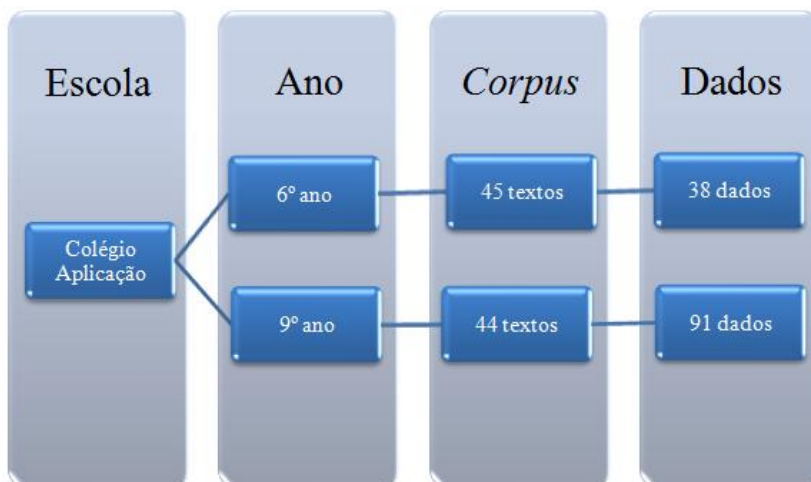


Figura 11: Diagrama com a estratificação da amostra Silvano (2016) de produções escritas dos alunos da Escola A

3.1.2 A variável dependente e as variáveis independentes

A regra de concordância verbal é exemplo de uma variável dependente nos moldes labovianos, condicionada por diferentes fatores linguísticos e extralinguísticos. Segundo Scherre e Naro (1998a, p. 13-14):

[...] evidencia-se que existe um sistema gerenciando a variação na concordância de número no português do Brasil, sendo, portanto, possível se prever em que estruturas linguísticas e em que situações sociais os falantes são mais propensos a colocar ou não todas as marcas formais de plural nos elementos flexionáveis das diversas construções.

Assim, a variável dependente desta pesquisa é composta por duas variantes: *a variante⁶⁶ explícita de plural nos verbos* e *a variante zero de plural nos verbos em P6*. Seguem alguns exemplos do

⁶⁶ Para Labov (2008[1972]) variantes são duas ou mais formas de se dizer “a mesma coisa” de maneiras diferentes. Assim, neste trabalho, consideramos que as variantes são idênticas em valor referencial ou valor de verdade, mas possuem significação social e estilística diferente.

nosso *corpus* para destacar o uso da variável concordância verbal de terceira pessoa do plural.

(4) ...esses três dias *foi* bem legais... (A15F)

(5) ...todos *foram* embora... (A17M)

(6) ...meus amigos *vai* para a direção... (BEL5M)

(7) ...Então Isabela e Rafaela se falam pelo orkut e pelo MSN. Ø *Vão* ao Shopping e se combinam para brincar. (BEL5F)

(8) ...*chego* meu vo e minha vó... (SB6M)

(9) ...os amigos da escola dele *chegaram*... (SA9M)

Considerando que a aplicação da regra de concordância pode ser determinada por restrições estruturais e sociais, estabelecemos as seguintes variáveis independentes (ou grupos de fatores) de controle da marcação da concordância:

Grupos de fatores linguísticos:

1. **Saliência Fônica:** não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural, envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural, envolve acréscimo de segmentos na forma plural, envolve apenas mudança na qualidade de vogal na forma de plural, envolve acréscimo de segmentos sem mudança vocálica na forma plural, envolve acréscimo de segmentos e mudanças diversas na forma plural: mudanças vocálicas na desinência, mudança na raiz, e até mudanças completas;

2. **Paralelismo Formal:** presença da forma de plural explícita no último (ou único) elemento, presença da forma de plural zero no último elemento, presença de numeral terminado em /s/ no último elemento, presença de numeral não terminado em /s/ no último elemento, sujeito nulo com sujeito anafórico com presença da forma de plural explícita no último (ou único) elemento, sujeito nulo com sujeito anafórico com presença da forma de plural zero no último elemento, sujeito nulo com sujeito anafórico com presença de numeral terminado em /s/ no último elemento, sujeito nulo com sujeito anafórico com presença de numeral não terminado em /s/ no último elemento;

3. **Tipo de Verbo:** inacusativos, intransitivos, transitivos, cópula;

4. **Presença e localização do SN sujeito:** SN anteposição, SN posposição, Sujeito nulo;

5. **Traço humano no sujeito:** SN [+ humano], SN [- humano];

6. **Forma de representação do sujeito:** SN pleno simples, SN pleno composto, pronome pessoal, pronome indefinido,

quantificador, SN + pronome relativo (que), sujeito nulo, pronome demonstrativo.

Grupos de fatores extralinguísticos:

1. **Amostra:** amostra Brustolin (2009), amostra Agostinho (2013), Silvano (2016);

2. **Escola:** Escola SS, Escola GV, Escola LM, Escola PA, Escola 1, Escola 2, Escola A, Escola B;

3. **Escolaridade:** 6º ano, 9º ano;

4. **Sexo:** masculino, feminino.

Na seção 3.2 cada uma dessas variáveis será detalhada, mediante as hipóteses dos trabalhos sociolinguísticos discutidos anteriormente. Em seguida, apresentaremos a descrição dos resultados obtidos nesta pesquisa.

3.1.3 Tratamento Estatístico

Para verificarmos a influência das variáveis independentes citadas em relação à variável dependente, os dados coletados foram codificados e analisados por meio do programa Goldvarb. O GoldVarb é uma ferramenta de análise estatística, que fornece o índice geral de aplicação da regra variável; frequências, porcentagens e pesos relativos correlacionados com fatores linguísticos e extralinguísticos.

Três foram as etapas das análises estatísticas realizadas pelo programa:

1. Ao realizarmos a primeira etapa da análise estatística, consideramos todos os dados de escrita das três amostras, a fim de analisarmos frequência, porcentagem e peso relativo de todos os dados, bem como efetuarmos alguns cruzamentos.

2. Ao realizarmos a segunda etapa da análise estatística, separamos os dados de escrita referentes às localidades de Florianópolis (amostra Brustolin (2009) e amostra Silvano (2016)) e de Itajaí (amostra Agostinho (2013)) e efetuamos rodadas estatísticas individuais, com o intuito de entendermos melhor como as variáveis independentes relacionam-se com a variável dependente em cada localidade.

3. Ao realizarmos a terceira e última etapa da análise estatística, consideramos apenas os dados de fala e de escrita das Escola LM e Escola PA, extraídos da amostra Brustolin (2009), a fim de compararmos os grupos de fatores que favorecem a marcação de concordância verbal em P6 na fala e na escrita e investigarmos se a marcação na regra de concordância de terceira pessoa do plural é distinta nas modalidades oral e escrita.

3.1.4 Contextos de restrição

Com base no *corpus* deste trabalho, apresentaremos alguns casos que serão excluídos, por não se enquadrarem em nossas análises. Sendo assim, evidenciaremos os contextos de restrição, mostrando as ocorrências que não foram categorizadas, pois julgamos que seria necessária uma sistematização mais acurada para a análise desses casos particulares.

a. Concordância semântica

Os SN-coletivos de terceira pessoa do singular podem suscitar uma concordância semântica, pois mesmo que os sujeitos sejam singulares, o indivíduo poderá relacionar com o sentido de plural do SN-coletivo e flexionar o verbo no plural. Segundo as normas gramaticais, quando o sujeito for formado de coletivo e um substantivo ou pronome no plural, o verbo pode variar tanto para o singular quanto para o plural. Contudo, se o coletivo estiver sozinho na sentença, sem adjunto no plural, o verbo irá flexionar somente no singular; assim, a concordância verbal, no plural, nesse caso seria inovadora, contrária ao objeto em análise, em que a concordância no singular seria a forma inovadora. Vejamos algumas ocorrências destes casos em nosso *corpus*:

...minha família *são* muito importante pra mim, porque converçamos nos reunirmos para tirar dúvidas, e etc me dão bastante conselhos...

O time *era* eu e meu primo contra os outros dois amigos.

b. Os verbos *ter* e *haver*, que exprimem o sentido de *existir*

Os verbos *ter* e *haver*, que exprimem o sentido de *existir*, são conhecidos como impessoais. Alguns gramáticos pontuam que esses verbos não devem ser flexionados no plural, já que não possuem sujeitos, com isso devem permanecer no singular. Contudo, acreditamos que os falantes que não aplicaram a concordância, não a fizeram por dominarem a regra, mas sim por esse tipo de verbo selecionar apenas um argumento interno, favorecendo o SN posposto e, consequentemente, desfavorecendo a concordância verbal. Observemos agora alguns exemplos:

...tinha muitas pessoas...

...havia us meus amigos...

c. Verbos impessoais *ser*, *fazer*, *dar* e sinônimos que indicam data, hora, distância e tempo também ficaram de fora da análise estatística.

As normas gramaticais apresentam que verbos impessoais *ser*, *fazer*, *dar* e sinônimos que indicam data, hora, distância e tempo, por não possuírem sujeitos, concordam com o predicativo, qualquer que seja o número tanto no plural quanto no singular. Trazemos, a seguir, alguns exemplos do nosso *corpus*:

...*era* 5 hora da amanhã...

...*faz* 3 anos....

...acho que *dá* 6 horas de viagem...

d. Sujeito nulo indeterminado

Os dados com sujeito nulo indeterminado não serão analisados, pois além de favorecerem fortemente a marcação de plural, não é possível localizar a pessoa do sujeito na sentença. Vejamos as seguintes sentenças:

... \emptyset *chamaro* o Samu e levaro ele para o hospital e eu não sei mas nada.

Na igreja em que eu congrego \emptyset *deram* um passeio...

e. Expressões partitivas

Nos casos em que o sujeito for constituído por uma expressão partitiva e um substantivo ou pronome no plural, o verbo poderá variar entre o singular e o plural a depender da ênfase que o falante preferir dar. Esse caso também ficou de fora da análise. A seguir, elencamos alguns exemplos encontrados:

...um dos policiais *desparou* um revolver contra o motoqueiro...

Pra mim uma das coisas mais importante *é* a família.

f. Verbos em que a distinção entre a oposição de terceira pessoa do singular e terceira do plural acontecem por meio de acentos diferenciais também foram excluídos desta análise.

Nesse caso, a distinção entre algumas formas verbais de terceira pessoa do singular e terceira do plural acontece somente por meio de acentos diferenciais, em que não há distinção na pronúncia, somente na escrita. Apesar de trabalharmos também com dados de escrita, optamos por não considerar esses verbos por uma questão de uniformidade metodológica e por acharmos irrelevante a análise desses verbos. Vejamos, a seguir, alguns exemplos do nosso *corpus*:

Eu gosto muito das minhas amigas sem elas não *tem* graça...

Eles *vem* pega...

Excluídos todos esses dados das rodadas estatísticas, passamos, na seção a seguir, a descrever os resultados de cada uma das rodadas.

3.2 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em primeira instância, para darmos início a nossa análise, realizamos uma rodada que objetivava verificar a influência das variáveis independentes em relação à variável dependente. Consideramos todos os dados de escrita que apresentavam a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural, obtidos nas três amostras em análise.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição geral dos dados de construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural, com o intuito de observarmos os percentuais encontrados nas três amostras. Como podemos observar no Gráfico 2, no total de 1.411 dados de escrita de variação na CV, 1.226 (87%) dados apresentaram marcas de plural nos verbos e 185 (13%) dados com marcas zero de plural nos verbos. É possível perceber que as formas que apresentavam marcas de plural nos verbos atingiram um alto índice de uso, o que já era esperado, uma vez que a produção textual escrita coletada é mais monitorada, sendo assim, o uso de marcas formais de plural costuma ser mais frequente.

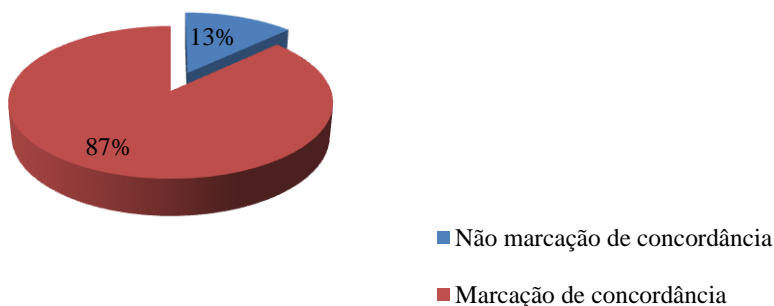


Gráfico 2: Distribuição geral dos dados de escrita em construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural

Nas próximas subseções, iremos apresentar as discussões e os resultados relacionados às variáveis independentes controladas em nosso estudo. Neste trabalho, quatro variáveis linguísticas mostraram-se

significativas. A ordem de relevância estabelecida pelo Programa Goldvarb (2001) foi ‘presença e localização do SN sujeito’, ‘saliência fônica’, ‘forma de representação do sujeito’, ‘traço humano no sujeito’. As variáveis sociais e as linguísticas ‘paralelismo formal’ e ‘tipo de verbo’ não foram selecionadas.

A seguir, daremos início à descrição e à discussão dos resultados obtidos dos dados de escrita que apresentavam variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural, extraídos das três amostras.

3.2.1 Presença e localização do SN sujeito

Mesmo o PB sendo uma língua de ordem SVO (Sujeito-Verbo-Objeto), segundo Kato (2000), sabemos que possui um comportamento variável em relação à inversão do sujeito (VS)⁶⁷. Alguns estudos variacionistas (cf. LEMLE e NARO, 1977; RODRIGUES, 1987; SCHERRE E NARO, 1998a; VIEIRA 1995; MONGUILHOTT, 2001; MONGUILHOTT, 2009; GAMEIRO, 2009 e CHAVES, 2017) que versam sobre concordância verbal fornecem indícios de que o sujeito posposto ao verbo tem uma forte influência de não concordância verbal em diferentes estratos sociais.

Iremos analisar três fatores neste grupo: o sujeito anteposto ou posposto ao verbo, bem como o sujeito nulo, que incluiremos em nossas análises por entendermos a necessidade de essa categoria conviver de maneira simultânea com os outros fatores em análise, sem poder ser representada pelas outras duas categorias. Trazemos, a seguir, exemplos de SN V (anteposição do sujeito); V SN (posposição do sujeito) e sujeito nulo, respectivamente:

a. SN V (anteposição do sujeito)

...até que eles *convidaram* nois para ir ao cinema no shopping Beira-Mar. (BES7M)

b. V SN (posposição do sujeito)

...*comesou* a cair cartas... (A25M)

⁶⁷A inversão do sujeito representa construções sintáticas em que o SN está à direita do verbo.

c. Sujeito nulo

...alguns professores de matemática [...] Ø *passaram* vários exercícios. (SA9M)

Vejam agora alguns resultados de outros trabalhos variacionistas sobre o grupo de fatores “presença e localização do SN sujeito”:

Lemle e Naro (1977) ao analisarem a variável sintática posição do sujeito, atestaram que o sujeito anteposto favoreceu a concordância verbal, diferentemente do sujeito posposto ao verbo, com índices de 0,70 de peso relativo referentes às marcas de plural e 0,22 de peso relativo referente à marcação zero de plural.

Rodrigues (1987)⁶⁸ sobre seus resultados referentes à terceira pessoa do plural fornece indícios de que o sujeito posposto favorece a não concordância, ao contrário do sujeito anteposto e do sujeito distante do verbo. Os resultados mostraram sujeito posposto com a probabilidade⁶⁹ 0,88 de não concordância verbal, sujeito anteposto e sujeito distante do verbo com probabilidades de 0,31 e 0,45 de marcação zero, respectivamente.

Quanto à presença do sujeito e sua ‘posição’ em relação aos verbos, Scherre e Naro (1988a) também apresentam resultados que evidenciam a tendência de o sujeito anteposto ao verbo ou imediatamente a ele mais próximo favorecer a marcação explícita de plural, independentemente do grau de escolarização, ao contrário do sujeito anteposto distante ou posposto ao verbo que desfavorece a CV. Em seus resultados referentes à marcação explícita de plural o sujeito imediatamente anteposto ao verbo apresentou uma probabilidade de 0,62 de concordância, o sujeito anteposto separado do verbo por 1 a 4 sílabas de 0,55, sujeito anteposto separado do verbo por 5 ou mais sílabas de 0,39, o sujeito posposto ao verbo de 0,08, o sujeito oculto próximo de 0,35 e por fim, o sujeito oculto distante com de 0,63.

Quanto à variável ‘posição do sujeito em relação ao verbo’, Vieira (1995) ressalta que o sujeito anteposto favorece a marcação de plural (0,44 de peso relativo)⁷⁰, com exceção das estruturas que apresentam SNs retomados pelo pronome relativo *que* (0,57 de peso

⁶⁸ Como evidenciamos no Capítulo I, as frequências e os pesos relativos deste trabalho correspondem a não marcação da concordância verbal.

⁶⁹ Neste trabalho, probabilidade e peso relativo possuem o mesmo sentido. Referem-se aos resultados de uma análise multivariada.

⁷⁰ Índices referentes a não marcação da concordância verbal.

relativo) e o sujeito posposto desfavorece a pluralização (0,88 de peso relativo).

Monguilhott (2001; 2009) atestou, em seus trabalhos, corroborando com os resultados de outras pesquisas, que quando o sujeito está anteposto ao verbo aumenta a probabilidade de marcação explícita de plural nos verbos. Quando o sujeito está posposto ao verbo a probabilidade de marcação da concordância verbal diminui. A autora discute que isso ocorre, porque o sujeito é entendido como objeto e não como sujeito da sentença. Em seu primeiro estudo, Monguilhott apresenta os seguintes resultados: SN anteposto com probabilidade de 0,58 e SN posposto com probabilidade de 0,17 referentes à marcação de plural. No trabalho de 2009, ao analisar essa variável, os seguintes resultados são encontrados: SN anteposto com 0,57 de peso relativo e SN posposto com 0,08 de peso relativo.

Os resultados percentuais de Gameiro (2009) indicam que, quando o sujeito estava imediatamente anteposto (com 0,54 de peso relativo) havia uma tendência à pluralização; por sua vez, vem seguindo o sujeito anteposto com palavra(s) interveniente(s) (com 0,22 de peso relativo). Desfavorecendo as marcas de plural, segue o sujeito posposto (com 0,15 de peso relativo).

Chaves (2017) ao analisar o grupo de fatores ‘presença e localização do SN-sujeito’ verificou que o sujeito nulo ou o sujeito anteposto ao verbo favoreceram a variante marcada com pesos probabilísticos de 0,598 e 0,504, respectivamente, já o sujeito posposto ao verbo desfavoreceu a marcação explícita de CVP6 com peso relativo de 0,067.⁷¹

Com base nesses estudos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural, a hipótese para este grupo de fatores é de que o sujeito posposto não favoreça a aplicação da marca de plural, enquanto o sujeito anteposto deve favorecer. Quanto ao sujeito nulo, esperamos que favoreça a concordância, pois, se o sujeito não está explícito e só pode ser recuperado pelo contexto, a marcação de CV não é redundante e o falante tende a usá-la com mais frequência.

⁷¹Como já salientamos, os resultados trazidos de Chaves (2017) são referentes à Análise 1 com inclusão dos dados ambíguos, visto que os dados considerados ambíguos pela autora não foram eliminados das análises da presente pesquisa.

3.2.1.1 Discussão e resultados

O grupo de fatores ‘presença e localização do SN sujeito’ foi o que mais se mostrou relevante, foi o primeiro grupo de fatores selecionado pelo Programa Goldvarb (2001).

A Tabela 2 mostra que, nos dados de escrita, das 980 ocorrências com SN anteposto, 896 (91%) dados com 0,591 de peso relativo apresentavam a aplicação da regra de concordância verbal. Como podemos observar, quando se trata de sujeito nulo, a ausência do sujeito também favorece a CV em P6 com um alto índice de concordância: das 334 ocorrências, 300 (89%) dados de concordância verbal com 0,446 de peso relativo. Ao contrário, o SN posposto favorece a não realização de concordância verbal em P6, das 97 ocorrências, apenas 30 (30%) com 0,049 de peso relativo dos dados apresentam a marcação explícita de plural.

Tabela 2 - Frequência e probabilidade de CV nos dados de escrita, segundo a variável ‘presença e localização do SN sujeito’

Presença e localização do SN sujeito	Apl/Total	%	PR
SN anteposto	896/980	91	0,591
SN nulo	300/334	89	0,446
SN posposto	30/97	30	0,049
Total	1226/1411	87	

Os resultados da Tabela 2 corroboram com estudos anteriores e confirmam a hipótese formulada de que o sujeito anteposto ao verbo tende a apresentar mais marcação flexional no verbo do que o sujeito posposto ao verbo. Já o sujeito nulo apresenta valores percentuais favorecedores da realização da variante marcada (89%), porém os valores probabilísticos são pouco reveladores (0,446). Nossos resultados fornecem evidências de que quando os argumentos estão posicionados à direita do verbo, menos acessível torna-se a concordância verbal na sentença, possivelmente por que o falante passa a considerá-los como objetos e não como sujeitos das sentenças.

3.2.2 Saliência fônica

A saliência fônica é apontada em diversos trabalhos sobre concordância verbal como uma das variáveis mais relevantes no condicionamento dessa variação. Alguns estudos (cf. LEMLE e NARO,

1977; RODRIGUES, 1987; VIEIRA, 1995; SCHERRE E NARO, 1998a; MONGUILHOTT, 2001; PEREIRA, 2004; CARDOSO, 2005; GARCIA, 2005; SCHERRE E NARO, 2006; SCHERRE E NARO, 2007; MONGUILHOTT, 2009; GAMEIRO, 2009 e CHAVES, 2017) sobre a saliência fônica, na oposição entre singular e plural, apontam que as formas verbais em que há um maior grau de distinção fônica seriam mais propícias à marcação explícita de plural, do que as que apresentam menor grau.

A proposta de Naro (1981) é pautada em dois fatores: (1) presença ou ausência de acento na desinência e (2) quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da forma plural. Tendo em vista o primeiro grupo, fundamentado no critério do acento na desinência, estabeleceram-se dois níveis de saliência, que diferenciam o material fônico entre as formas verbais singular e plural (nível 1 – oposição acentuada e nível 2 – oposição não acentuada). No que tange ao segundo fator, o autor considera a alteração ou não da qualidade vocálica na desinência, na raiz ou no verbo como um todo; e acréscimo ou não de segmentos à forma singular. A seguir, temos a configuração escalar proposta por Naro (1981), também adotada por Monguilhott (2001; 2009) com as amálgamas dos últimos três níveis de saliência (2c, 2d e 2e).

• Nível 1: oposição não acentuada:

a. **não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural**

(conhece/conhecem, consegue/conseguem, corre/correm, vive/vivem, sabe/sabem);

...todas as pessoas até hoje não *sabe*... (A17M)

...os meus rivais de tatame *sabem*... (A15F)

b. **envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural**

(ganha/ganham, era/eram, gosta/gostam);

...la *estava* elas... (SB6F)

...todos da minha família *estavam* na mesa... (SA6M)

c. **envolve acréscimo de segmentos na forma plural**

(diz/dizem, quer/querem).

...as meninas [...] para Ø *ir fazer* o trabalho... (A18F)

...quatro amigas [...] antes de Ø *irem fazer* o trabalho... (A16F)

• Nível 2: oposição acentuada:

a. envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma de plural

(ta/tão, vai/vão);

(10) ...meus amigos *vai* para a direção... (BEL6M)

(11) ...os caras *vão meter* bala no Zé... (BEP7M)

b. envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural

(bateu/bateram, viu/viram, incluindo o par foi/foram que perde a semivogal);

(12) ...a policia e o homem *foi* embora no caro da policia... (BEG7M)

(13) ...Juliana e a Fernanda *foram* para a casa delas... (BEL6F)

c. envolve acréscimo de segmentos e mudanças diversas na forma plural: mudanças vocálicas na desinência, mudança na raiz, e até mudanças completas.

(veio/vieram, é/são, disse/disseram).

(14) ...*veio* militares... (A17M)

(15) ...os olheiros do Atlético *vieram falar* que nós jogavamos muito... (A17M)

Focamos nosso olhar a seguir para um panorama geral de alguns resultados de estudos que apresentaram a saliência fônica como um dos fatores mais significativos à aplicação da concordância em P6.

Tabela 3 - Comparação dos resultados de diferentes estudos sobre a CV de terceira pessoa do plural, segundo a variável 'saliência fônica'

Saliência Fônica	Naro (1981)		Rodrigues (1987) ⁷²		Scherre e Naro (1998a)		Monguilhott (2001)		Monguilhott (2009)		Gameiro (2009)		Chaves (2017)	
	A/T=%	PR	A/T=%	PR	A/T=%	PR	A/T=%	PR	A/T=%	PR	A/T=%	PR	A/T=%	PR
Nível 1a	14,6%	0,11	94%	0,93	44%	0,16	25%	.02	21%	0,04	70%	0,26	24,7%	0,028
Nível 1b	30,0%	0,26	81%	0,77	66%	0,37	80%	0,46	84%	0,50	40%	0,04	79,7%	0,338
Nível 1c	36,3%	0,35	50%	0,35	70%	0,38	66%	0,13	94%	0,74	93%	0,61	78,4%	0,331
Nível 2a	65,2%	0,68	42%	0,34	81%	0,64	96%	0,88	83%	0,48	93%	0,63	89,3%	0,807
Nível 2b	72,9%	0,78	31%	0,26	82%	0,66	83%	0,65	94%	0,74	93%	0,70	92,8%	0,861
Nível 2c	80,0%	0,85	37%	0,20	88%	0,75	90%	0,75	92%	0,69	50%	0,14	94,3%	0,738
Nível 2d													77%	0,620
Nível 2e													54,1%	0,730

Em linhas gerais, podemos concluir que esses resultados fornecem indícios de que os níveis mais baixos de saliência favoreceram a não concordância verbal; em contraposição aos níveis mais altos de saliência fônica que apresentam frequências maiores de concordância tanto na modalidade escrita, representada pelo estudo de Gameiro (2009), quanto na modalidade oral, representada pelos outros estudos supracitados⁷².

Um dos objetivos da análise desse grupo de fatores é verificar se os efeitos dos dados de fala estendem-se para a escrita, ou seja, se a variável 'saliência fônica', que pressupõe, por meio de uma escala, o aumento de formas mais salientes correlacionado com a maior frequência de aplicação da regra de concordância em P6, configurada, inicialmente, para análise dos dados de fala, transferia suas implicações à escrita.

Com base na revisão dos trabalhos apresentados, espera-se que, quanto menor for a distinção entre as formas não marcadas e marcadas, menor será a percepção do falante e maior será a

⁷²Cabe destacar que a diferença existente no trabalho de Chaves (2017) frente aos outros estudos se deu devido à opção da autora em não amalgamar os últimos três níveis de saliência (2c, 2d e 2e), propostos por Naro (1981).

probabilidade de uso da não aplicação da regra de plural de concordância verbal, ao contrário das formas com maior distinção entre plural e singular, as quais devem apresentar maior tendência à pluralização. Daremos um destaque especial a algumas divergências da escala hierárquica apresentadas por diversos estudos revisados.

3.2.2.1 Discussão e resultados

Este grupo de fatores foi bem significativo em nossa análise, sendo o segundo grupo a ser selecionado por ordem de relevância pelo Programa Goldvarb (2001). Pela Tabela 4, é possível perceber que nossos estudos vêm atestar, o que outros estudos apontam. Nos casos em que a oposição entre plural e singular é menos saliente seria um contexto que restringe a aplicação da regra de concordância verbal. Em contraposição, quanto mais o verbo no plural se distingue da forma no singular, mais irá favorecer a aplicação da regra de plural.

Quanto ao nível 2 (oposição acentuada), percebemos que o resultado da análise probabilística que se mostrou mais propensa à concordância verbal foi o item **c** do nível 2 (oposição acentuada), verbos que envolvem acréscimo de segmentos e mudanças diversas na forma plural: mudanças vocálicas na desinência, mudança na raiz, e até mudanças completas, como por exemplo: *é/são*. Foram computados 116 dados, do total 110 (94%) ocorrências apresentaram a marcação da CV e um peso relativo de 0,749. Em seguida, o grupo de verbos que compreende o item **a**, que envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural, como no caso de *ta/tão*. Do total de 42 ocorrências, 39 (92%) foram de CV com um peso relativo de 0,497. Por fim, os verbos agrupados no item **b**, que envolvem acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural, como no exemplo *viu/viram*, foram os que tiveram o menor índice de concordância deste grupo. Do total de 721 verbos, 655 (90%) foram de concordância em P6 com um peso relativo equivalente a 0,623.

No nível 1 (oposição não acentuada), é possível notar que os verbos agrupados no item **b**, que envolvem mudança na qualidade da vogal na forma plural como *ganha/ganham*, alcançaram o maior índice de concordância verbal no nível 1, totalizando 415 dados, deste valor 344 (82%) de CV e um peso relativo de 0,338. Em seguida, com um valor mais baixo de concordância, apresentam-se os verbos do item **a** em que não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural como no exemplo de *conseguem/conseguem*. Do total de 43 ocorrências, 32 (74%) apresentaram a marcação explícita de plural com o valor de

0,220 referente ao peso relativo. Por último, os dados do item **c** que envolvem acréscimo de segmentos na forma plural, como por exemplo diz/dizem apresentaram um menor índice de concordância. Do total de 74 verbos, apenas 46 (62%) dos informantes aplicaram a regra de plural em P6, apresentando o índice de peso relativo mais baixo de 0,109.

Tabela 4 - Frequência e probabilidade de CV, segundo a variável 'saliência fônica'

Saliência Fônica	Apl/Total	%	PR
Nível 1: Oposição não acentuada			
a. não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural	32/43	74	0,220
b. envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural	344/415	82	0,338
c. envolve acréscimo de segmentos na forma plural	46/74	62	0,109
Nível 2: Oposição acentuada			
a. envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural	39/42	92	0,497
b. envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural	655/721	90	0,623
c. envolve acréscimos de segmentos e mudanças diversas na forma plural	110/116	94	0,749
Total	1226/1411	87	

Como podemos verificar com clareza, os resultados percentuais do nível 2 apontam uma maior tendência à aplicação da regra de plural de concordância verbal comparadas ao nível 1. Contudo, é preciso destacar, com base em nossos resultados, que a escala hierárquica esperada por Naro (1981) não se mostrou na mesma direção em nossos estudos. Tanto os fatores pertencentes ao nível 1, oposição não-acentuada, quanto os fatores pertencentes ao nível 2, oposição acentuada, não seguiram uma escala hierárquica crescente em relação ao aumento do grau de saliência perceptível, como Naro (1981) havia proposto. No que tange ao nível 1, verificamos uma alteração em todas as categorias. E quanto ao nível 2, observamos alterações nas categorias **a e b**.

Vejam agora outros estudos que também apresentaram divergências da escala hierárquica:

Tabela 5 - Comparação dos resultados de diferentes estudos sobre a CV de terceira pessoa do plural com divergências da escala hierárquica, segundo a variável 'saliência fônica'

Saliência Fônica	Nossos resultados		Rodrigues (1987) ⁶³		Monguilhott (2001)		Monguilhott (2009)		Gameiro (2009)		Chaves (2017)	
	A/T=%	PR	A/T=%	PR	A/T=%	PR	A/T=%	PR	A/T=%	PR	A/T=%	PR
Nível 1a	74%	0,220	94%	0,93	25%	0,02	21%	0,04	70%	0,26	24,7%	0,028
Nível 1b	82%	0,338	81%	0,77	80%	0,46	84%	0,50	40%	0,04	79,7%	0,338
Nível 1c	62%	0,109	50%	0,35	66%	0,13	94%	0,74	93%	0,61	78,4%	0,331
Nível 2a	92%	0,497	42%	0,34	96%	0,88	83%	0,48	93%	0,63	89,3%	0,807
Nível 2b	90%	0,623	31%	0,26	83%	0,65	94%	0,74	93%	0,70	92,8%	0,861
Nível 2c	94%	0,749	37%	0,20	90%	0,75	92%	0,69	50%	0,14	94,3%	0,738
											77%	0,620
											54,1	0,730

Como podemos observar, nenhum dos estudos obedece à escala hierárquica crescente de saliência fônica, proposta por Naro (1981). É necessário ressaltar a segunda parte da escala de saliência fônica. Em quase todos os estudos supracitados houve uma inversão entre as categorias do nível 2. Essas considerações nos possibilitam interpretar o fato de modo que algumas formas pertencentes ao nível 2 sejam mais perceptíveis do que Naro (1981) indica. Podemos destacar, por exemplo, a inversão entre as categorias **b** e **c** do nível 2. Os resultados de Rodrigues (1987), Monguilhott (2009), Gameiro (2009) e Chaves (2017) mostraram que a categoria **c** do nível 2 como o par *é/são* evidenciaram índices menores de concordância comparado às outras categorias.

Por sua vez, é importante destacar também a inversão entre a categoria **a** e a categoria **b** do nível 1 nos resultados de escrita em Gameiro (2009). O estudo apresenta que o par *faz/fazem* mostrou-se menos favorável à concordância verbal do que os pares *come/comem*, *fala/falam*, que se mostraram mais suscetíveis à marcação explícita de plural, contrariando os resultados de fala. Assim, os itens da categoria **a** do nível 1 mostraram-se mais perceptíveis à marcação de plural do que a categoria seguinte e os itens da categoria **b** apresentam os menores índices de concordância verbal, resultado que corrobora com nossos estudos de escrita. Os verbos que envolvem acréscimo de segmentos na forma plural, tais como *faz/fazem*, *quer/querem*, foram categorizados em nossa análise como a categoria **c** do nível 1 e apresentaram, também, os menores índices de CV.

Chaves (2014), ao revisar as escalas de saliência, ressalta que apesar da hierarquia proposta por Naro (1981) ser organizada, a ‘régua’ que verifica a distinção de material fônico ainda é ‘nebulosa’. A autora ratifica que as hierarquias não foram estabelecidas a partir de critérios delimitados pela percepção da saliência, mas sim, foram delimitados por parâmetros de ordem linguística, internos ao sistema e levanta algumas indagações com o intuito de problematizar a variável em questão. Em relação ao primeiro questionamento, a pesquisadora aponta para a seguinte reflexão: “critérios linguísticos, por si só, determinam o grau de saliência na oposição de singular/plural?” (CHAVES, 2014, p. 542)

É com base nessa indagação e a partir de algumas divergências da escala hierárquica apresentadas pelos estudos aludidos, que resolvemos dar destaque aos níveis mais elevados da escala de saliência fônica, que não verificam a crescente escala hierárquica com os maiores índices de aplicação da regra de concordância.

Em outro questionamento, retomando os critérios linguísticos delimitados para o estabelecimento das hierarquias de saliência, Chaves (2014, p. 542) faz a seguinte indagação: “o que significa maior quantidade de material fonético? Como mensurá-la?”. A autora ressalta também, sobre os estudos precursores de Lemle e Naro (1976, 1977), a respeito da saliência fônica em P6, a seguinte observação:

[...] torna-se complexo identificar qual dos parâmetros delimitados (*acento, quantidade de material fônico, número de sílabas, alterações na raiz etc.*) seria responsável pelas distinções nos graus de saliência e, principalmente, qual seria a justificativa para a formulação de uma hierarquia. (CHAVES, 2014, p. 542-543, grifos da autora)

A partir disso, Chaves (2014) questiona a respeito da “contradição nas propostas escalares de medição da saliência fônica”. E destaca que os pesquisadores estipulam uma configuração fixa na escala da saliência fônica da oposição entre plural e singular, como se existisse apenas uma forma linguística compartilhada por falantes de diferentes grupos sociais; em contraposição à fonética que não lida com oposições abstratas.

A fim de tentar resolver essas indagações, Chaves (2014) propõe que, caso a fonética fosse delimitada como critério para medir os

graus de saliência fônica, a primeira alternativa consistiria em uma nova configuração escalar, que consideraria todas as possibilidades de produção ao comparar as formas verbais entre singular e plural. Na tabela a seguir, referente aos verbos no pretérito imperfeito do indicativo, seguem os exemplos propostos pela autora.

Tabela 6 - Hipotetização das realizações fonéticas dos verbos pretérito imperfeito do indicativo (singular/plural)

Variantes “morfofônicas” - pretérito imperfeito do indicativo		
SEM MARCAS EXPLÍCITAS DE CONCORDÂNCIA DE NÚMERO		
opinav[ɐ]	aprendi[ɐ]	nutri[ɐ]
COM MARCAS EXPLÍCITAS DE CONCORDÂNCIA DE NÚMERO		
opinav[ẽw]	aprendi[ẽw]	nutri[ẽj]
opinav[õ]	aprendi[õ]	nutri[õ]
opinav[ɔ]	aprendi[ɔ]	nutri[ẽ]
opinav[ẽ]	aprendi[ẽ]	

Fonte: Adaptado de CHAVES (2014, p. 544)

Contudo, ao observar que o grupo de fatores ‘saliência fônica’ é selecionado como um dos fatores mais significativos da aplicação da regra de concordância verbal em diversas pesquisas, a autora postula que é importante ressaltar o fato, corroborado por Guy (1981, *apud* Chaves, 2014), de que o parâmetro acentuação, proposto por Naro (1981) para a divisão dos dois níveis da tabela de saliência fônica, é um fator fortemente relevante dessa variável.

Por fim, a autora ainda destaca que é fundamental vincular as contribuições de Guy (1981, *apud* Chaves, 2014) às escalas de saliência fônica, considerando que a divisão dos níveis da tabela de saliência de Naro (1981) não estaria opondo formas acentuadas (+salientes) a formas não acentuadas (-salientes), mas se definem como formas suscetíveis ou não de aplicação do processo de desnasalização. Em resumo, tudo indica, segundo Chaves (2014), que é o processo de desnasalização que sofre influência do acento, já que ocorre uma preservação categórica tanto dos ditongos quanto das nasais em ambientes tônicos. Com isso, considerar o acento como um fator para definir o grau de saliência e considerá-lo como um fator favorecedor da marcação da CV é, para Chaves (2014), uma conclusão equivocada.

3.2.3 Forma de representação do sujeito

Baseando-nos, principalmente, nos estudos de Monguilhott (2001; 2009) e Chaves (2017), iremos analisar o grupo de fatores ‘forma de representação do sujeito’. As formas de representação do SN-sujeito são controladas a partir dos seguintes fatores:

a. SN pleno simples

(32) ...onde *morava* minhas três tias por parte de mãe... (SA9F)

b. SN pleno composto

(34) ...*chego* meu vo e minha vó... (SB6M)

c. Pronome pessoal

(35) ...elas *são* as minhas melhores amigas... (A15F)

d. Pronome indefinido

(36) ...Quando *chego* na casa dela algumas meninas... (SA6F)

e. Quantificador

(37) ...*foram* todos presos... (A16M)

f. SN + pronome relativo (que)

(38) ...aproveitei as ondas que *estavam se formando*... (BEG6M)

g. Sujeito nulo

(39) ...eles *ficaram* de castigo pois \emptyset saíram sem avisar... (BEG7F)

h. Sujeito demonstrativo

...esses *foi* os textos... (A17M)

Trazemos, a seguir, alguns estudos que controlaram o SN-sujeito, mesmo com a ressalva de que a metodologia para o controle desse grupo de fatores varia de um estudo para outro. Tentaremos relativizar os estudos e formular hipóteses para este grupo de fatores.

Neste estudo, espera-se uma relação existente entre esse grupo de fatores e o grupo de fatores ‘traço humano no sujeito’. A seguir, elencaremos os resultados encontrados por Monguilhott (2001; 2009) ao relacionar esses grupos de fatores.

Monguilhott (2001) atestou que os SNs do tipo pleno simples + pleno nu, quantificador + pronome indefinido e pleno

composto favoreceram a posição posposta ao verbo, que tende à marcação zero de plural, discutida na subseção 3.2.1.1. Já os SNs do tipo pronome pessoal + pronome demonstrativo e SN + pronome relativo (que) apresentaram menor tendência à posição posposta ao verbo, favorecendo as marcas explícitas de plural nos verbos.

Com resultados semelhantes, Monguilhott (2009) atesta sua hipótese sobre a posposição do sujeito relacionada aos tipos de sujeito e confere os seguintes resultados: os sujeitos pronome indefinido + quantificador, plenos (simples, composto e nu) apresentaram maiores percentuais de posposição do sujeito com os respectivos percentuais 17%, 20%, 44% e 61%. Em oposição, os sujeitos pronome pessoal e SN + pronome relativo (que) apresentaram frequências mais baixas de posposição ao verbo com 0% e 3%, respectivamente.

No tocante a variável ‘forma de realização do SN sujeito expresso’, nos estudos de Chaves (2017), os SN-pronome pessoal e SN-pronome indefinido mostraram contextos favorecedores da marcação explícita de CVP6 com pesos relativos de 0,612 e 0,654, respectivamente.

Desse modo, temos a hipótese de que esse grupo de fatores tenha relação com o grupo de fatores ‘traço humano no sujeito’. Assim, esperamos que as formas de representação do sujeito com SN [+humano], que frequentemente estão antepostos ao verbo, irão influenciar a marcação de CV. Ao contrário, as formas de representação do sujeito com SN [-humano], que geralmente se posicionam pospostos ao verbo e influenciam a não marcação de CV.

3.2.3.1 Discussão e resultados

Este grupo de fatores foi o terceiro grupo selecionado pela análise probabilística realizada pelo Programa Goldvarb (2001). Vejamos agora os resultados na Tabela 7.

Conforme já mencionamos, esperávamos uma relação existente entre esse grupo de fatores e o grupo de fatores ‘traço humano no sujeito’. Nossos resultados confirmaram algumas das nossas expectativas de que as formas de representação do sujeito com SN [+humano], que normalmente estão antepostos ao verbo, influenciam a marcação de CV, diferente das formas de representação do sujeito com SN [-humano], que normalmente se posicionam pospostos ao verbo, influenciando a não marcação de CV, como já explicitado na seção 3.2.1.1. Assim, nossos resultados revelam que o sujeito pronome pessoal, que normalmente aparece anteposto ao verbo, teve o maior

índice de aplicação da regra de plural de concordância verbal totalizando 342 (95%), no total de 358 ocorrências e o peso relativo de 0,616. Não esperávamos que o sujeito quantificador tivesse um índice tão alto de CV com 81 (91%) de ocorrências, do total de 89 e 0,592 de peso relativo, em função da nossa hipótese de que sujeitos dessa natureza tenderiam aparecer também pospostos aos verbos favorecendo a marcação de concordância verbal. Logo em seguida, vem o sujeito nulo com 333 ocorrências, sendo que 300 (90%) possuíam a marca explícita de plural. O sujeito + pronome relativo (que) teve um percentual alto de 84% de CV confirmando nossa expectativa. Ao seguirmos a Tabela 7, temos o sujeito composto com 81% de CV e um peso relativo de 0,324, o sujeito simples com 79% e 0,447 de peso relativo e o sujeito indefinido com 75% e 0,379 de peso relativo. Nesses casos, já eram esperados índices mais baixos de marcas de concordância, pois existe uma maior probabilidade de esses sujeitos aparecerem pospostos aos verbos e carregarem traços [-humano], sendo estes uns dos fatores determinantes para a não concordância (ver Tabela 2 e Tabela 8). Outros resultados que não eram esperados foram o sujeito demonstrativo com apenas 66% de CV que aparece com mais frequência à direita do verbo, assim como o sujeito pronome pessoal e o SN + pronome relativo (que) que ocupa a posição anteposta ao verbo, favorecendo a marcação explícita de plural nos verbos.

Tabela 7 - Frequência e probabilidade de CV, segundo a variável 'forma de representação do sujeito'

Forma de representação do sujeito	Apl/Total	%	PR
Sujeito pronome pessoal	342/358	95	0,616
Sujeito quantificador	81/89	91	0,592
Sujeito nulo	300/333	90	0,558
Sujeito + pronome relativo (que)	45/53	84	0,341
Sujeito composto	117/143	81	0,324
Sujeito simples	293/369	79	0,447
Sujeito pronome indefinido	34/45	75	0,379
Sujeito pronome demonstrativo	14/21	66	0,126
Total	1226/1411	87	

Apesar de os resultados não poderem atestar todas as nossas expectativas sobre este grupo de fatores referente à CV, verificamos que para atestarmos a hipótese desse grupo de fatores, temos que relacioná-lo com o grupo de fatores 'traço humano no sujeito'.

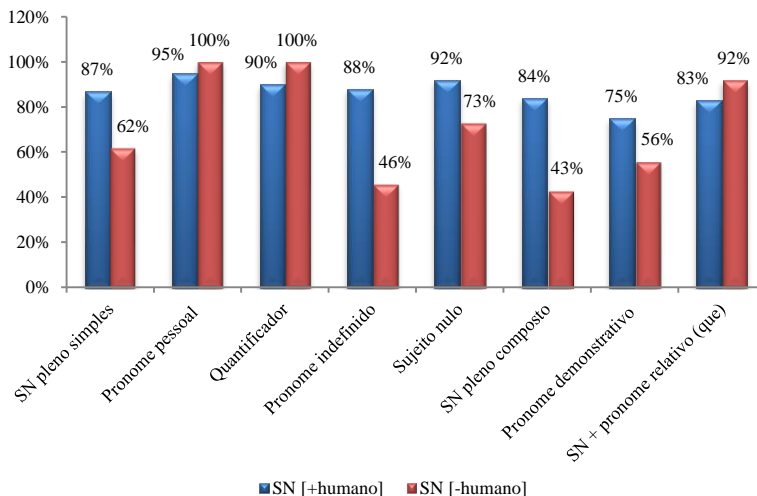


Gráfico 3: Frequência de CV, segundo o cruzamento entre as variáveis ‘forma de representação do sujeito’ e ‘traço humano no sujeito’

Ao observarmos o Gráfico 3, o qual apresenta os resultados do cruzamento entre ‘forma de representação do sujeito’ e ‘traço humano no sujeito’, podemos perceber que o pronome pessoal, sujeito nulo e sujeito quantificador apresentam maior tendência a figurarem como argumentos representados por SN [+humano], que normalmente se apresentam antepostos ao verbo e influenciam a marcação de CV. Dessa forma, a correlação existente entre esses dois grupos de fatores ratifica alguns resultados que não eram esperados em nossa análise, como por exemplo, o sujeito quantificador com alto índice de concordância e o sujeito demonstrativo com baixo índice de concordância verbal. O controle de concordância nesses fatores está sendo influenciado pelo grupo de fatores ‘traço humano no sujeito’, que será discutido a seguir.

3.2.4 Traço humano no sujeito

A análise para o grupo de fatores ‘traço humano no sujeito’ ancora-se em resultados de estudos variacionistas (cf. SCHERRE E NARO, 1998b; MONGUILHOTT, 2001; PEREIRA, 2004; CARDOSO, 2005; SCHERRE E NARO, 2007; MONGUILHOTT, 2009 e CHAVES, 2017) que atestam a ação do traço humano como significativo no controle das marcas de concordância

verbal, no PB. Neste grupo de fatores, serão controlados os traços do SN-sujeito do tipo [+/-humano] ilustrados nos seguintes exemplos:

a. SN [+humano]

...ela e a Bruna foram andar de bicicleta... (A15F)

b. SN [-humano]

...começou as aulas... (A16M)

Elencamos alguns resultados de trabalhos empíricos que analisaram a variável traço humano em P6:

Scherre e Naro (1998b) analisam o efeito do traço humano do sujeito sobre a concordância no português falado e ressaltam que o sujeito [+humano] fornece indícios de concordância explícita de plural mais acentuada do que sujeito [-humano] com 0,53 de peso relativo e 0,29 de peso relativo, respectivamente. Desse modo, os autores concluem que os referentes humanos são centrais no discurso humano e desempenham um papel significativo no fluxo da informação tanto no PB falado quanto no PB escrito.

Os trabalhos de Monguilhott (2001; 2009) apresentam fortes evidências de que o SN com traço [+humano] é um fator condicionador da marcação de concordância verbal. Já o SN com traço [-humano] desfavorece a marcação de plural nos verbos. Em Monguilhott (2001) temos os seguintes resultados: SN [+humano] com 0,55 de peso relativo e SN [-humano] com 0,28 de peso relativo. Semelhante aos resultados de Monguilhott (2009): SN [+humano] com 0,56 de peso relativo e SN [-humano] com 0,12 de peso relativo.

Os resultados de Pereira (2004) também indicam o fator sujeito [-humano] como um dos fatores condicionadores da marcação zero plural com frequências de 0,59 de peso relativo referente ao sujeito [+humano] e 0,24 de peso relativo referente ao sujeito [-humano].

Para Cardoso (2005) essa forte tendência a não pluralização nas sentenças em que o SN apresenta traço [-humano] ocorre pelo fato de o SN com traço [-humano] ser [-marcado] e [-saliente] e possuir um caráter periférico na veiculação de informação na sentença, em contraposição ao SN com traço [+humano] que é [+marcado] e [+saliente] e, assim, assume uma posição mais central na veiculação da informação, ou seja, é mais perceptível cognitivamente.

Quanto aos estudos de Chaves (2017), os sujeitos com traço semântico [+humano] apresentaram índices maiores de aplicação de CVP6 com resultados probabilísticos de 0,554; já os sujeitos com

traço semântico [-humano] apresentaram índices menores de aplicação da variante marcada com resultados probabilísticos de 0,122.

Com base nesses resultados, para este grupo de fatores, é esperado que um verbo com sujeito plural [+humano] favoreça a marcação de plural, por ser um SN [+marcado] e [+saliente], portanto é caracterizado mais prototipicamente como sujeito do um sujeito plural [-humano], que por ser [-marcado] e [-saliente] possui menor tendência à pluralização.

Esse grupo de fatores pode ser correlacionado com o grupo de fatores tipo de verbo, já que são os verbos que selecionam os argumentos nas sentenças. Por exemplo, os verbos intransitivos normalmente selecionam argumentos [+humano], diferentemente dos inacusativos que selecionam tanto argumentos [+humanos], quanto [-humanos], que tendem a ter SN pospostos e estão mais sujeitos à marcação zero de plural nos verbos.

3.2.4.1 *Discussão e resultados*

Este grupo de fatores foi o quarto grupo a ser selecionado como estatisticamente relevante pelo Programa Goldvarb (2001), sendo assim o último a ser selecionado como relevante pelo programa probabilístico.

Ao observar os resultados da Tabela 8, é possível confirmar a nossa hipótese de que o SN [+humano] é um importante condicionador do uso da marcação de plural nos verbos. Do total de 1223 ocorrências, 1102 (90%) possuem marcação explícita de plural com um peso relativo de 0,519. Em contrapartida, em construções com SN [-humano] a probabilidade de concordância é menor, com um total de 188 dados, 124 (65%) ocorrências com concordância verbal e o peso relativo de 0,380.

Tabela 8 - Frequência e probabilidade de CV, segundo a variável 'traço humano no sujeito'

Traço humano no sujeito	Apl/Total	%	PR
SN [+humano]	1102/1223	90	0,519
SN [-humano]	124/188	65	0,380
Total	1226/1411	87	

Como verificamos neste trabalho, algumas variáveis linguísticas estão interconectadas, fato que contribui para a necessidade de realizarmos alguns cruzamentos para verificarmos a correlação entre

os grupos de fatores e a variável dependente. Fizemos um cruzamento entre as variáveis ‘traço humano no sujeito’ e ‘presença e localização do SN sujeito’ para verificarmos se nossos resultados são compatíveis com a discussão anterior. Vejamos agora os resultados desse cruzamento no Gráfico 4:

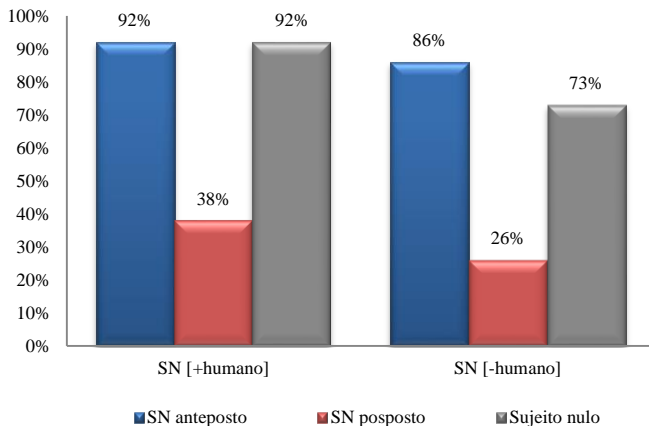


Gráfico 4: Frequência de CV, segundo o cruzamento entre as variáveis ‘traço humano no sujeito’ e ‘presença e localização do SN sujeito’

Os resultados correspondem ao esperado, o SN posposto [-humano] é o fator que menos favoreceu a marcação de concordância, com 26% de CV. Já o fator que mais favoreceu a marcação de concordância foi o SN anteposto e o sujeito nulo [+humano], com índices iguais de 92% de CV. Cabe ressaltar, ainda que, independentemente de ser SN anteposto, SN posposto ou sujeito nulo, contextos que contenham SN [-humano] são ambientes menos favorecedores das marcas de concordância com menores índices de CV, comparados aos contextos com SN [+humano] que são ambientes que apresentam os maiores índices de CV.

3.2.5 Paralelismo formal

Para estudar o grupo de fatores ‘paralelismo formal’ no nível clausal, ou seja, no nível da oração, é possível fazer alusão a diversos estudos sociolinguísticos, (cf. MONGUILHOTT, 2001; PEREIRA, 2004; CARDOSO, 2005; VIEIRA, 1995; MONGUILHOTT, 2009; GAMEIRO, 2009 e CHAVES, 2017) que fornecem indícios de

que marcas explícitas de plural no sujeito influenciam a presença de marcas de plural no verbo, bem como sujeito com marcação zero de plural leva a marcação zero de plural no verbo.

Iremos caracterizar essa variável com base, principalmente, nos estudos de Monguilhott (2009), da seguinte maneira:

- a. presença da forma de plural explícita no último (ou único) elemento.
...todas as pessoas que *tavam brigando*... (A15F)
- b. presença da forma de plural zero no último elemento.
...os menino *brigou* por causa do trafico... (BEP6F)
- c. presença de numeral terminado em /s/ no último elemento.
...os outros dois *usam boné*... (A26M)
- d. presença de numeral não terminado em /s/ no último elemento.
...quando os sete *passa*... (A17M)
- e. sujeito nulo com sujeito anafórico com presença da forma de plural explícita no último (ou único) elemento.
...eles me *levaram* de volta e \emptyset *foram* pra cidade deles... (A27F)
- f. sujeito nulo com sujeito anafórico com presença da forma de plural zero no último elemento.
...muitos menino *briga* por trafico e a \emptyset *caba* morrendo. (BEP6F)
- g. sujeito nulo com sujeito anafórico com presença de numeral terminado em /s/ no último elemento.
...elas duas só *andão* juntas, \emptyset *vão* a ingreja juntas, \emptyset *vão passear* juntas... (A15F)
- h. sujeito nulo com sujeito anafórico com presença de numeral não terminado em /s/ no último elemento.
...todos os quatro *tavam* com fome e \emptyset *resolveram* ir a uma lanchonete... (S16M)

Focamos nosso olhar agora nos estudos que tiveram o grupo de fatores ‘paralelismo formal’ como relevante na análise estatística de variação na concordância de terceira pessoal do plural.

Os resultados de Vieira (1995) atestam o princípio do paralelismo de que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros, tanto no nível clausal quanto no discursivo.

Em Monguilhott (2001), os resultados levam a concluir que a marca de plural nos verbos é preferida quando o único ou o último elemento do SN possui marca explícita de plural. A autora analisou os fatores presença da forma de plural explícita no último elemento, presença de numeral no último elemento e presença da forma zero de plural no último elemento com pesos relativos de 0,54, 0,53 e 0,32, respectivamente. Do mesmo modo, em Pereira (2004), o fator presença da marca formal de plural *-s* no último elemento do SN-sujeito (0,64 de peso relativo) favorece mais a marcação explícita de plural do que o fator zero no último elemento do SN-sujeito (0,31 de peso relativo).

Monguilhott (2009) subdivide esse grupo de fatores diferentemente do que faz em Monguilhott (2001) e encontra os seguintes resultados: os fatores condicionadores da marcação da concordância verbal foram o sujeito nulo com presença da forma de plural explícita (0,66 de peso relativo) e presença da forma de plural explícita no último elemento (0,60 de peso relativo). Com valores intermediários, vem seguindo o sujeito nulo com presença de numeral terminado em */s/* no último elemento (0,58 de peso relativo). Já os fatores que não condicionaram a marcação da concordância verbal foram o sujeito nulo com presença da forma de zero plural (0,29 de peso relativo), presença de numeral no último elemento (0,13 de peso relativo) e presença da forma zero de plural no último elemento (0,10 de peso relativo).

No tocante à variável ‘paralelismo formal do SN expresso’, Chaves (2017) atestou que os SNs que apresentaram marcas de plural no último elemento do SN-sujeito foram favoráveis à aplicação da regra de concordância verbal em P6 (0,565 de peso relativo). Os outros fatores não exibiram valores percentuais e probabilísticos significativos.

Assim, a partir dos resultados aludidos, espera-se que se o último elemento do sujeito apresentar marcação explícita de plural, o verbo também apresente marcação de plural; e se o último elemento do sujeito exibir marcação zero de plural, o verbo tende à marcação zero.

Quanto à presença de numeral, esperamos que, nos contextos em que o último elemento do sujeito ou o sujeito nulo for um numeral terminado em */s/*, tenda a uma maior marcação no verbo, enquanto os numerais sem */s/* possuam maior tendência à marcação zero de plural.

3.2.5.1 Discussão e resultados

Este grupo de fatores não foi selecionado como relevante pelo programa, por isso iremos discutir os resultados somente em termos percentuais. Todos os fatores foram amalgamados por conta do programa estatístico ter acusado *knockout*⁷³.

Os resultados percentuais atestam nossa hipótese preliminar de que se o último elemento do sujeito ou o sujeito anafórico, no caso de sujeito nulo apresentar marcação explícita de plural, o verbo tende a apresentar marcação de plural. Do total de 1095 dados, 960 (87%) foram computados com marcação de plural. No caso da marcação zero de plural, o verbo também apresenta uma maior tendência à marcação zero, contabilizamos 231 (83%) dados de CV, do total de 277.

Em relação à presença de numeral, quando o último elemento do sujeito ou o sujeito anafórico no caso de sujeito nulo, for um numeral que termine em /s/, tende a uma maior marcação no verbo. Em nossa pesquisa obtivemos 29 (93%) ocorrências de concordância verbal, do total de 31. Os numerais sem /s/ possuem maior tendência à marcação zero de plural, confirmando as nossas expectativas, este item favoreceu a não concordância verbal em P6 com apenas 8 dados, sendo que 6 (75%) marcas explícitas de plural.

⁷³Fizemos as seguintes amálgamas: presença de numeral terminado em /s/ no último elemento + sujeito nulo com sujeito anafórico com presença de numeral terminado em /s/ no último elemento; presença da forma de plural explícita no último (ou único) elemento + Sujeito nulo com sujeito anafórico com presença da forma de plural explícita no último (ou único) elemento; presença da forma de plural zero no último elemento + sujeito nulo com sujeito anafórico com presença da forma de plural zero no último elemento; presença de numeral não terminado em /s/ no último elemento + sujeito nulo com sujeito anafórico com presença de numeral não terminado em /s/ no último elemento.

Tabela 9 - Frequência de CV, segundo a variável ‘paralelismo formal’

Paralelismo Formal	Apl/Total	%
Presença de numeral terminado em /s/ no último elemento + Sujeito nulo com sujeito anafórico com presença de numeral terminado em /s/ no último elemento	29/31	93
Presença da forma de plural explícita no último (ou único) elemento + Sujeito nulo com sujeito anafórico com presença da forma de plural explícita no último (ou único) elemento	960/1095	87
Presença da forma de plural zero no último elemento + Sujeito nulo com sujeito anafórico com presença da forma de plural zero no último elemento	231/277	83
Presença de numeral não terminado em /s/ no último elemento + Sujeito nulo com sujeito anafórico com presença de numeral não terminado em /s/ no último elemento	6/8	75
Total	1226/1411	87

De acordo com Scherre (1998, p. 31):

Na concordância de número no português do Brasil, o funcionamento do paralelismo é particularmente interessante, porque, em algumas circunstâncias, tende-se a repetir variantes explícitas de plural – codificando mais o que é mais previsível – e tende-se a repetir variantes zero de plural – codificando menos o que é menos previsível.

Acreditamos que essa variável não pode ser descartada, somente, diante dos resultados estatísticos deste estudo, certamente, a repetição das variantes de uma mesma variável tem se mostrado uma restrição significativa na análise de fenômenos variáveis no sistema linguístico.

3.2.6 Tipo de verbo

Consideramos para a análise desse grupo de fatores os verbos inacusativos, intransitivos, transitivos e cópula. A delimitação dos fatores do grupo ‘tipo de verbo’ ocorreu a partir da revisão de outros trabalhos (cf. MONGUILHOTT, 2001; CARDOSO, 2005; MONGUILHOTT e CHAVES, 2017) que trataram sobre esta variável.

Esse grupo de fatores está relacionado com o tipo de argumento que os verbos selecionam [+/-humano], que figuram como

sujeitos das sentenças e que, também, estão relacionados com a posição desse sujeito na sentença.

Na visão tradicional, os verbos são divididos entre os transitivos, os intransitivos e os de ligação. Os transitivos caracterizam-se por necessitar de complemento direto, sem preposição, e/ou indiretos, com preposição, ao contrário dos intransitivos, que não necessitam de complemento nenhum. Os verbos de ligação estabelecem ligação entre o SN-sujeito e predicativo.

Para discutir os tipos de verbos, utilizamos alguns pressupostos da Teoria Gerativa, que separa os verbos triargumentais ou biargumentais, chamados na tradição gramatical como *transitivos*, dos verbos monoargumentais, chamados de intransitivos. Os primeiros selecionam um argumento externo e/ou um interno. Já os segundos, nesse modelo da gerativa são divididos em duas classes: os *inacusativos*, que selecionam apenas um argumento interno ao verbo (V'), e os *inergativos*⁷⁴, que selecionam um argumento externo ao verbo (V'). Os verbos inacusativos selecionam um SN argumento interno e não atribuem caso acusativo, por isso são chamados de *inacusativos*, diferentemente dos *inergativos*. Os verbos de ligação são tratados como *cópula*, que embora façam parte da classe dos inacusativos, possuem um mecanismo diferente, nesse caso, é o predicativo que seleciona um argumento externo. O verbo apenas dá tempo, modo e aspecto para a frase, transformando-a em oração.

Já no caso dos verbos inergativos, ele seleciona um argumento externo. Em resumo, ambos os inacusativos e inergativos são verbos monoargumentais, mas uma das propriedades que os diferenciam é que o argumento selecionado pelos inergativos é o externo, enquanto os inacusativos selecionam apenas um argumento interno.

Estudos mostram que no PB ocorre variação em relação à inversão do sujeito. Segundo Kato (2000), quanto mais argumentos à direita do verbo, menos produtiva apresenta-se a sentença. A autora afirma que o único verbo que podemos considerar como favorável à ordem VS no PB é o inacusativo e apresenta os seguintes exemplos:

- a. Chegou o trem.
- b. ?Telefonou o cliente.
- c. *Assinou uma carta o chefe do departamento.⁷⁵
- d. **Enviou uma carta a todos o presidente da associação.

⁷⁴ Vale ressaltar que verbos intransitivos, nesse trabalho, correspondem aos verbos inergativos.

⁷⁵ Os asteriscos no início das sentenças indicam agramaticalidade.

Um dos fatores relevantes para este trabalho é a possibilidade de o argumento de um verbo inacusativo aparecer em posição pós-verbal. Como discutido na subseção 3.2.1.1, argumentos postposos são menos propensos à marcação de plural.

Segundo Mioto *et. al.* (2013), no PB, a não-concordância do SN sujeito posposto ao verbo inacusativo justifica-se pela possibilidade de o verbo concordar com o sujeito expletivo nulo. Os autores afirmam que, quando a concordância está no singular, na ordem VS, o expletivo nulo ocupa a posição de Spec de IP⁷⁶, essa possibilidade é uma propriedade das línguas não-pro-drop⁷⁷. No inglês, o verbo concorda com o expletivo lexical *it* e a concordância permanece na terceira pessoa do singular. Mioto *et. al.* (2013, p. 162) afirmam que o mesmo acontece no PB, a concordância do verbo se dá nesses casos com o expletivo, o que justifica a possibilidade das seguintes sentenças apontadas pelos autores:

- a. [*ec*] chegou **a carta**.
- b. [*ec*] chegou **as cartas**.

Nas sentenças VS com verbos inacusativos, podem ser verificadas duas possibilidades. Para explicar as sentenças, os autores refletem que em (b) o verbo está concordando com o sujeito expletivo nulo, que está no singular; entende-se que o SN *as cartas* está na posição de argumento interno, por isso o verbo pode concordar ou não com esse argumento. Nesse caso, o verbo pode concordar com o SN sujeito pós-verbal ou o verbo pode permanecer na terceira pessoa do singular e a concordância será realizada com o expletivo nulo pré-verbal.

A partir do exposto, controlaremos os seguintes tipos de verbos:

a. inacusativos

...*começou a chegar* vários bois nosso... (A28F)

b. intransitivos

...minha mãe e minha tia *resolveram pular* do trapiche... (SB6F)

⁷⁶ Preenchimento da posição que o sujeito ocupa na estrutura superficial.

⁷⁷ Propriedades das línguas que permitem a não realização do sujeito.

c. transitivos

...esse foi o maior presente que meu irmão minha irmã me deram... (BES8F)

d. cópula

(27) ...os dois hoje são os meus grandes amores (depois de minha mãe e do meu pai)... (BES8F)

Em Monguilhott (2001), o grupo de fatores ‘tipo de verbo’ mostrou-se significativo, atestando a tendência de marcação zero de plural no fator verbos inacusativos (0,37 de peso relativo), principalmente, quando esses verbos estão relacionados a SN-sujeitos pospostos com o traço [-humano]. Por sua vez, os verbos tipo cópula apresentam tendência à pluralização (0,63 de peso relativo). Segundo a autora, este resultado ocorreu por haver uma ligação entre esses verbos e o grupo de fatores ‘saliência fônica’, pois muitos verbos do tipo cópula possuem marcas salientes. Por fim, os verbos intransitivos (0,46 de peso relativo) e transitivos (0,49 de peso relativo) indicaram frequências intermediárias e muito próximas de concordância.

Em Chaves (2017), no grupo ‘tipo de verbo’, os verbos que favoreceram a variante marcada foram os verbos intransitivos (0,627 de peso relativo) e verbos cópula (0,658 de peso relativo), e, por fim, os verbos que não favoreceram a marcação explícita de plural foram os verbos transitivos (0,466 de peso relativo) e os verbos inacusativos (0,351 de peso relativo).

É esperado, com os resultados desta pesquisa, que existirá uma maior probabilidade de marca zero de plural nos verbos inacusativos, já que os inacusativos selecionam com mais frequência argumentos [-humano] e também tendem a ter SN-sujeitos pospostos. Enquanto os verbos transitivos e intransitivos por selecionarem, em especial, SN [+humano] que se configuram como sujeitos prototípicos nas sentenças (argumentos externos) devem se apresentar, preferencialmente, antepostos ao verbo, favorecendo a pluralização. Em relação aos verbos tipo cópula, esperamos que apresentem maior tendência à marcação de plural, pois muitos dos verbos do tipo cópula possuem maior grau de distinção fônica entre as formas verbais singular e plural.

3.2.6.1 Discussão e resultados

Apesar de este grupo de fatores também não ter sido selecionado como estatisticamente relevante pelo programa, os resultados percentuais indicaram uma tendência a não concordância nos inacusativos, atendendo as expectativas da nossa hipótese. A distribuição dos resultados dessa variável está ilustrada na Tabela 10, a seguir.

Os verbos transitivos e intransitivos ficaram com percentuais iguais (90%) de marcação de concordância. Quanto ao verbo cópula, obtivemos um alto índice de concordância, 222 (85%) dos verbos apresentaram marcação explícita de plural, do total de 260 verbos. Por fim, como já era esperado, os verbos inacusativos foram os que se mostraram menos favoráveis à pluralização, com apenas 78% de CV.

Tabela 10 - Frequência de CV, segundo a variável 'tipo de verbo'

Tipo de verbo	Apl/Total	%
Verbo transitivo	561/617	90
Verbo intransitivo	187/206	90
Verbo cópula	222/260	85
Verbo inacusativo	256/328	78
Total	1226/1411	87

Como esperávamos que pudesse haver uma relação entre os grupos de fatores 'tipo de verbo', 'presença e localização do SN sujeito' e 'traço humano no sujeito', fizemos cruzamentos entre esses grupos de fatores.

Os resultados dos gráficos correspondem ao esperado, uma relação intrínseca entre os fatores: 'posposição do sujeito', 'verbos inacusativos' e 'traço [-humano] do sujeito' com a não marcação de concordância verbal. O Gráfico 5 revela que os SNs pospostos apresentam frequências mais baixas de concordância comparadas aos SNs antepostos e sujeitos nulos com verbos transitivo, cópula e inacusativo. Ao passo que, os verbos intransitivos não apresentam nenhum caso de sujeito posposto por selecionarem sujeitos mais prototípicos nas sentenças que, preferencialmente, posicionam-se antepostos ao verbo. Em especial, os verbos inacusativos pospostos apresentam os menores índices de marcação de concordância verbal, com apenas 19% de marcação.

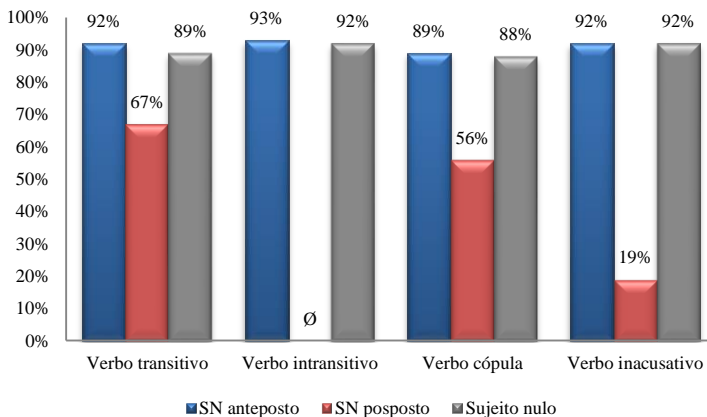


Gráfico 5: Frequência de CV, segundo o cruzamento entre as variáveis ‘tipo de verbo’ e ‘presença e localização do SN sujeito’

Os resultados percentuais apresentados no Gráfico 6 ratificam que o verbo inacusativo com sujeito [-humano] obtém também os menores índices de concordância, com apenas 49% de marcação de CV.

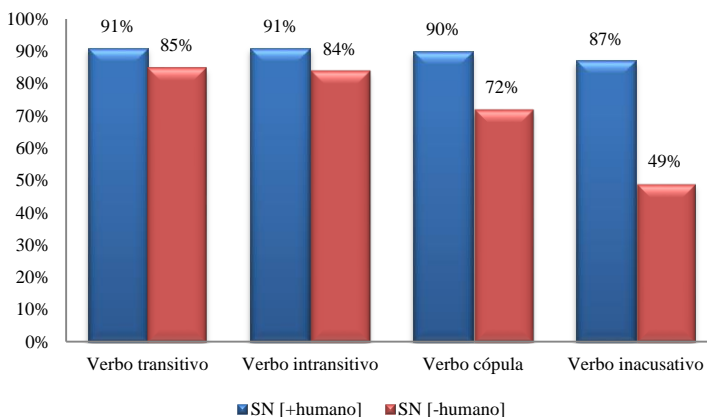


Gráfico 6: Frequência de CV, segundo o cruzamento entre as variáveis ‘tipo de verbo’ e ‘traço humano no sujeito’

3.2.7 Escola

As quatro⁷⁸ escolas investigadas por Brustolin (2009) são da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. A Escola LM⁷⁹ foi fundada em 22 de maio de 1912. É uma das escolas mais antigas do estado de Santa Catarina. Inicialmente, a escola era denominada como Grupo Escolar LM e dedicava-se aos estudos de 1ª a 4ª série, anos mais tarde, a escola incluiu 5ª a 8ª série e passou a ser nomeada como Escola Básica LM. Em 1973, com a união do Grupo Escola Barreiros Filho, surgiu a Escola Básica de Demonstração LM e durante seis anos, as duas unidades escolares dividiram espaços. Há dezesseis anos, foi concedido o Ensino Médio (2º grau) e a Escola Básica passou a ser nominada como Colégio Estadual de Demonstração LM. Em 2000, o Colégio passou a ser designado como Escola de Educação Básica LM.

A escola é composta por dois blocos, construídos em 1912. Em 1990, foi tomada pelo Patrimônio Cultural e até os dias atuais, conserva suas características originais, porém, na última década passou por uma reforma e uma restauração. Ela oferece dez salas de aula, uma sala de professores, uma sala de direção, uma sala para os especialistas, uma sala de informática, uma sala para guardar material de Educação Física, uma sala para o SAED, uma sala para os funcionários de serviços gerais, uma sala para almoxarifado, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, uma área coberta de 400m², uma biblioteca, um auditório e uma quadra.

Os alunos são provenientes das comunidades suscetíveis ao narcotráfico e à violência: Mont Serrat, Morro da Caeira, Morro da Queimada, Morro da Mariquinha, Nova Descoberta e Tico-Tico.

Encontram-se em andamento os projetos: Encontros de Aprendizagem – Aulas para alunos com dificuldades de aprendizagem, desenvolvidos por Universitários voluntários, que visam à aquisição do conhecimento; Alfabetização de estrangeiros – Alfabetização de alunos sírios e um chinês, os professores readaptados são responsáveis pela alfabetização na Língua Portuguesa; e o projeto Meninas e Meninos Bilíngues: o caminho para a inclusão – Ensinando LIBRAS para os

⁷⁸ A E. E. B. Silveira de Souza (Escola SS) não existe mais, por conta disso tivemos dificuldades para encontrar informações e documentos disponíveis da escola.

⁷⁹ As informações pertinentes à Escola LM foram extraídas do Projeto Político Pedagógico de 2017 que está em processo de reestruturação, disponibilizado pela própria escola.

ouvintes, que objetiva a comunicação entre ouvintes e surdos, são responsáveis os intérpretes, instrutores da Língua de Sinais e direção escolar.

No tocante à Escola PA⁸⁰, em 1929, o arcebispo D. Joaquim Domingues de Oliveira comprou uma casa na localidade de Pedra Grande e fundou a escola São Luiz. Em 1934, a escola alterou sua denominação para grupo escolar arquidiocese PA, sob a responsabilidade do estado de Santa Catarina. No mês de agosto de 1940, um incêndio destruiu o estabelecimento escolar. Em 31 de março de 1941, aconteceu a inauguração de um novo prédio.

A Escola PA foi autorizada pelo parecer nº 93/07 de 07.05.1971. A ampliação do ensino deu-se a partir de 1971, pelo parecer 43/71 – 5ª série; parecer 285/71 – 6ª série, parecer 280/74 – 7ª e 8ª séries. A portaria 131/85 autoriza o funcionamento do ensino de 2º grau e transforma a escola em Colégio PA.

Segundo as informações do Projeto Político Pedagógico de 2011, a escola possuía um auditório, um ginásio de esportes, uma sala de multimídia, um laboratório de informática, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma sala de professores, uma sala de arte, onze salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, uma dispensa para merenda escolar, um refeitório, duas cozinhas, um consultório odontológico desativado, uma sala para os especialistas em assuntos educacionais, uma sala da administração escolar, uma sala da direção, seis banheiros para os alunos (parte interna e externa da escola) e dois para professores. Possuía também um sistema de circuito interno de TV e equipamento de TV e vídeo em oito salas de aula.

Em 2011, a escola atendia 1090 alunos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. O corpo discente era formado por alunos de famílias de baixa renda. Segundo os dados do Projeto Político Pedagógico da escola, aproximadamente 80% das famílias tinham renda mensal de até um salário mínimo e 20% recebiam até três salários mínimos mensais.

A maior parte da clientela que frequentava a escola era oriunda do Bairro Agrônômica, das comunidades de Vila Aparecida, Morro do 25, Morro do Horácio, Vila Sta. Rosa, dentre outros locais próximos da escola. Em virtude do narcotráfico, algumas das comunidades citadas eram rivais e a escola sofria as consequências dessa rivalidade.

⁸⁰As informações pertinentes a Escola PA foram extraídas do Projeto Político Pedagógico de 2011, disponibilizado pela própria escola.

As crianças e os adolescentes provenientes do Bairro Agrônômica alternavam os períodos de convivência na escola e nos projetos. Dentre os projetos realizados, em 2011, podemos destacar os projetos PSE⁸¹, “Mais Educação”⁸² e “A Escola e o Fórum do Maciço”⁸³.

A Escola GV⁸⁴ foi inaugurada em 12 de março de 1940, pelo Presidente da República Getúlio Vargas. A escola objetivava sua ação educativa perante princípios da universalização de igualdade de acesso, na obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, na permanência do educando priorizando o aprendizado para buscar seu sucesso.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, a escola possuía vinte e sete salas de aula, três salas de direção, três quadras esportivas, uma biblioteca, duas salas de professores, um ginásio de esportes, uma sala informatizada, um auditório, três laboratórios, uma secretaria, uma cozinha, uma sala SAEDE, uma sala de recursos, um refeitório e uma sala de convivência.

O corpo discente era formado por alunos que ingressavam aos seis anos de idade (1º ano dos Anos Iniciais) e permaneciam até o 3º ano do Ensino Médio. A maioria dos alunos era oriunda de bairros vizinhos (Saco dos Limões, Caieira do Saco dos Limões), mas muitos alunos eram de bairros do Sul da Ilha (Campeche, Armação, Costeira, Tapera, Carianos).

⁸¹ PSE é o programa saúde na escola, que busca aproximar as demandas da comunidade escolar acelerando o seu processo de encaminhamento e atendimento ambulatorial (psicólogos, oftalmológico, dentário, entre outros)

⁸² O Programa “Mais Educação” tem o objetivo de ampliar o tempo e o espaço educacional dos alunos da rede pública. O projeto possibilita ações sociais e educacionais em escolas e em outros espaços socioculturais. Os alunos participam de atividades no turno oposto ao das aulas regulares, como: letramento; apoio em matemática; apoio em português; artesanato e *hip hop*.

⁸³ Sobre o projeto “A Escola e o Fórum do Maciço”, em 2011, a direção da escola fazia parte da comissão de educação do Fórum do Maciço, com o lema é: “Reescrever o mundo com o lápis e não com as armas”. Este projeto busca realizar ações das escolas, desde a formação dos educadores em encontros mensais até as ações realizadas com os educandos, tais como: Encontro de Arte e o Dia da Consciência Negra.

⁸⁴ As informações pertinentes a Escola GV foram extraídas do Projeto Político Pedagógico de 2015 no site <<http://eebgetuliovargas.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 26 mai. 2017.

A função social da escola estendia-se em oferecer aos educandos a possibilidade de adquirir conhecimentos, ética e/ou habilidades de maneira sistematizada necessários para a formação de cidadãos e para a melhoria do ambiente social em que estavam inseridos. Os eixos que norteiam o papel da escola são Ciência, Tecnologia, Cultura e trabalho; Socialização; respeito e valorização; valoração para a aprendizagem; solidariedade; coletividade.

A escola dispunha de alguns projetos, tais como: aulas de reforço, que eram ministradas por professores e alunos do PIBID/UFSC em horário extraclasse; SAEDE/DM (Serviço de Atendimento Educacional Especializado), em que o educando desenvolvia os processos mentais superiores por meio de metodologias, estratégias e recursos pedagógicos, eram atendidos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, frequentando níveis e modalidades do ensino regular; e o Ensino Médio Inovador, que possuía objetivos semelhantes ao Ensino Médio Regular, mas com carga horária maior e mais disciplinas, com o objetivo de garantir ao aluno o acesso a uma educação de qualidade, incentivando a universalização, a permanência e a aprendizagem.

No tocante às escolas de Itajaí, Agostinho (2013) destaca que, a Escola 1 possuía 13 salas de aula, uma biblioteca, uma quadra esportiva, um pátio coberto, um laboratório de informática, uma sala da CAP⁸⁵, uma sala dos professores, uma cozinha e uma cantina. A escola oferecia serviço a 831 alunos distribuídos em 26 turmas, do 1º ao 9º ano⁸⁶.

A escola ofertava os programas CAP e PROERD (Programa Educacional de Resistência à Violência e às Drogas)⁸⁷ e sem

⁸⁵Classe de Apoio Pedagógico, em Matemática e Língua Portuguesa é ofertada para alunos com defasagem idade/série do 1º ao 5º ano e alunos com dificuldades.

⁸⁶Agostinho (2013) destaca que as escolas do município de Itajaí consideravam a nova nomenclatura (ano) desde a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, contudo até 2014 foram utilizadas as duas nomenclaturas de acordo com o avanço das turmas. No ano de 2011, as turmas estavam distribuídas em: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos (anos iniciais) e 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries (séries finais).

⁸⁷ PROERD é um programa de caráter social e preventivo posto em prática em todos os estados do Brasil por policiais militares devidamente selecionados e capacitados. É desenvolvido uma vez por semana em sala de aula, durante quatro meses em média, nas escolas de ensino público e privado para os alunos que estejam cursando quinto ou sétimo anos do Ensino Fundamental (PROERD, Disponível em: <http://www.proerd.rn.gov.br/oquee.htm>).

demanda de alunos que frequentem os programas “Acelera” e no “Se liga”⁸⁸. Conforme a autora, no PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), alguns dos pontos fracos apontados eram o afastamento de professores, a demora na contratação de substitutos, a falta de estrutura física adequada na escola, a falta de material básico e diversificado e o número excessivo de alunos por sala. Contudo, o PDE pontuava como pontos fortes a boa condição socioeconômica dos alunos e a permanência efetiva dos alunos até o final do Ensino Fundamental, o que influenciava os altos índices de aprovação dos alunos em 2010 de 98,6% nos anos iniciais e de 94,7% nos anos finais.

Quanto à Escola 2, Agostinho (2013) salienta que na escola havia nove salas de aula, uma biblioteca, uma quadra esportiva, um pátio coberto, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, uma sala da CAP, uma sala dos professores, uma cozinha e a cantina. A escola atendia 570 alunos distribuídos em 17 turmas.

A Escola 2 contava com uma turma do programa “Se liga” com 18 alunos e com os programas CAP, PROERD e Sala de Recursos Multifuncionais⁸⁹. Em relação ao PDE, a pesquisadora ressalta que,

⁸⁸Os programas de correção de fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil” tratam dos problemas já existentes, frutos da má qualidade dos processos educacionais: o analfabetismo, a defasagem e o abandono, nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Caracterizam-se, então, como programas emergenciais. O programa “Se Liga” é destinado para alunos não alfabetizados fora da idade série. O Programa “Se Liga” alfabetiza crianças que ainda não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, embora frequentem a escola há vários anos. Já o “Acelera Brasil” combate os baixos níveis de aprendizagem que causam a repetência. Em um ano, o aluno que repetiu duas ou mais vezes recebe os conhecimentos necessários para seguir com sucesso sua trajetória escolar, na série mais próxima à sua faixa etária. (Disponível em: <http://www.santacatarina24horas.com/editorias/educacao/10265-educadores-sao-capacitados-para-atuar-nos-pogramas-se-liga-e-acelera-brasil.html>)

⁸⁹ O programa apoia os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das Redes Estaduais e Municipais de Educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595).

entre os pontos fracos da escola encontra-se o número excessivo de faltas dos alunos, a alta taxa de rotatividade dos alunos e salas superlotadas. Em 2009, a escola teve a menor nota do município no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e em 2010 apresentou o maior índice de reprovação do município.

As duas escolas selecionadas para a constituição da amostra Silvano (2016) são provenientes da Rede Pública de Ensino de Florianópolis. Apesar de ambas as instituições serem públicas, Silvano (2016) destaca algumas especificidades de cada espaço escolar e aponta algumas diferenças entre essas escolas quanto à infraestrutura, às condições de trabalho, à formação de professores, ao investimento em qualificação, a projetos de pesquisa e extensão realizados na e pela escola.

A Escola A foi fundada em 1961, denominada como Ginásio de Aplicação e com a finalidade de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Naquela época, foi determinado que as Faculdades de Filosofia Federais fossem regulamentadas pelo decreto-lei nº 9.053 de 12/03/46 para que as mesmas tivessem um ginásio de aplicação destinado à prática docente.

Em 1980, a Escola A contava com oito turmas de Ensino Fundamental, duas (turno matutino e vespertino) para cada uma das quatro séries iniciais. Nesse período, os alunos matriculados eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, abrange alunos provenientes de diferentes regiões por meio de sorteio público, disponibilizando 9 turmas de Ensino Médio no turno matutino e 12 turmas de Ensino Fundamental no turno vespertino, além das turmas dos anos iniciais.

A Escola A adota a política educacional seguida pela Universidade Federal de Santa Catarina com o objetivo de abordar os três eixos: Ensino, Pesquisa e Extensão, mesmo com a ressalva de que durante a coleta, o Projeto Político Pedagógico estava em processo de implementação, configurado a partir de uma proposta de gestão participativa. A escola possui mais de dez projetos, entre eles, o projeto Córdoba, com o intuito de aproximar as relações culturais através de intercâmbio entre professores e estudantes da Escuela Manuel Belgrano de UNC. O corpo docente é constituído por docentes habilitados, aprovados em Concurso Público realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo geral da Escola A é proporcionar a transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim

de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos. Os objetivos específicos pretendem: propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na conseqüente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária; possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica; proporcionar e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuam para a melhoria do ensino, bem como para a formação continuada dos docentes.

Os Planos de Ensino são organizados anualmente pelos professores das atividades e/ou disciplinas da grade curricular, conforme os objetivos e os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico e com as fases do desenvolvimento do educando, sendo analisados pela Supervisão Escolar.

A escola A dispõe de um guia de Princípios de Convivência na escola, que compreende os direitos e deveres do educando, bem como as conseqüências do não cumprimento das normas previstas. Os princípios de convivência versam sobre questões referentes à: tolerância mútua, cordialidade, respeito à autoridade, cumprimento dos direitos e deveres e produção escolar. Os princípios que norteiam os direitos e deveres na escola são: Democracia, Organização, Ética e Valores, Respeito.

Por sua vez, Silvano (2016) destaca que a Escola B foi fundada em 1957. A escola é pertencente à Rede Municipal de Ensino e administrada pela Secretaria Municipal de Educação. No tocante ao regimento interno da escola, os objetivos e finalidades de sua política educacional são: a educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo o acolhimento de todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras necessidades educativas especiais, preferencialmente em classe regular.

A organização escolar é formada pela direção, apoio técnico-pedagógico e apoio técnico-administrativo. O corpo docente é constituído por profissionais concursados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, efetivos ou substitutos.

A escola oferta Ensino Fundamental no período diurno, organizado em anos e quatro bimestres, seguindo a Matriz Curricular da

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. No que tange à matrícula do corpo discente, é de responsabilidade da direção da escola a divulgação das vagas, do período e dos critérios de efetivação da matrícula.

O Projeto Político Pedagógico da Escola B, durante a coleta, encontrava-se em fase de aprovação. Os Planos de Ensino são feitos e adaptados anualmente pelos docentes que ministram cada disciplina, baseados nas concepções teóricas e metodológicas dos Gêneros Textuais e da metodologia de Sequências Didáticas.

A Escola promove vários projetos, desenvolvidos pelos alunos do Estágio Curricular Obrigatório e pelo corpo docente. Um dos projetos citados por Silvano (2016) é intitulado como *A Escola Beatriz para além dos seus muros* que acontece anualmente na escola e tem como proposta a saída de estudos para promover atividades que envolvam a leitura e escrita, considerando os fundamentos epistemológicos do Projeto Político Pedagógico da escola.

Quanto às regras de convivência da escola, o regime disciplinar para o corpo discente será decorrente das normas estabelecidas no Regimento Escolar e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Em caso de infração ao Regimento Escolar, ficam previstas as seguintes medidas disciplinares: advertência verbal, advertência escrita e comunicada aos pais ou responsáveis, a exigência de comparecimento dos pais ou responsáveis e a suspensão progressiva.

Por fim, Silvano (2016) destaca algumas diferenças mais pontuais entre as duas escolas. A Escola A pertence à Rede Federal de Ensino que atende os níveis Fundamental e Médio. Os alunos têm acesso à infraestrutura da UFSC, como biblioteca, centro de desportos, restaurante universitário; além disso, os professores têm uma carreira diferenciada, com carga horária para pesquisa e extensão. Já a Escola B é da Rede Municipal de Ensino e contempla apenas alunos do Ensino Fundamental. A escola tem uma boa infraestrutura, contudo a carreira do magistério do município de Florianópolis não é tão promissora quanto uma escola da Rede Federal, como a Escola A. Os professores da Escola B não têm carga horária de pesquisa e extensão, decorrente disso que as atividades propostas aos alunos, na maioria das vezes, são oferecidas por projetos implantados pela UFSC, sejam eles procedentes dos estágios curriculares ou pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Com base no exposto, nossa hipótese para este grupo de fatores é que a Escola 1 da amostra Agostinho (2013) e a Escola A da

amostra Silvano (2016) por apresentarem os melhores perfis escolares, mostrem-se mais suscetíveis à marcação explícita de plural.

3.2.7.1 *Discussão e resultados*

Este grupo de fatores não foi selecionado pelo Programa Goldvarb (2001). Como podemos observar, através da Tabela 11, nossos resultados não foram relevantes para a variação da concordância. Embora os valores percentuais estejam em uma posição intermediária, as escolas da amostra Agostinho (2013) obtiveram um percentual de 88% de marcação de concordância, tanto na Escola 1 quanto na Escola 2. Quanto às escolas da amostra Silvano (2016), como já esperávamos, a Escola A foi a escola que mais favoreceu o uso da marcação de plural nos verbos, do total de 129 dados, 115 (89%) apresentaram concordância de plural e a Escola B obteve menor tendência à pluralização, do total de 147 ocorrências, 121 (82%) apresentaram a marcação zero de plural. E, por fim, as escolas: Escola SS, Escola GV, Escola PA e Escola LM da amostra Brustolin (2009) mostraram comportamentos semelhantes, menos favoráveis à aplicação da regra de plural com 85%, 84%, 84% e 81%, respectivamente. Vale ressaltar, no entanto, que independentemente das escolas todos os índices de concordância foram altos, ficando na faixa de 80%.

Tabela 11 - Frequência de CV, segundo a variável 'escola'

Escola	Ap/Total	%
Escola A	115/129	89
Escola 1	395/448	88
Escola 2	348/392	88
Escola SS	40/47	85
Escola GV	99/117	84
Escola PA	38/45	84
Escola B	121/147	82
Escola LM	70/86	81
Total	1226/1411	87

Nossa hipótese foi parcialmente atestada, pois os percentuais mais altos de aplicação da regra de concordância verbal foram encontrados na Escola A da amostra Silvano (2016) e nas Escolas 1 e 2 da amostra Agostinho (2013), contudo os valores percentuais não apresentaram grandes diferenças da marcação de CV entre as escolas, como já salientamos. Sendo assim, o perfil escolar não foi um fator

decisivo quanto à variação na marcação de CVP6, visto que os resultados da Escola 2 surpreenderam as nossas expectativas com altos índices de marcação de concordância verbal. Esses resultados obtidos podem ter sido em decorrência da falta de uma análise mais acurada, não somente do perfil da escola, mas também do perfil das salas de aula/alunos em análise.

3.2.8 Escolaridade

Muitas pesquisas variacionistas (cf. RODRIGUES, 1987; SCHERRE E NARO, 1998b; MONGUILHOTT, 2001; SCHERRE E NARO, 2006; MONGUILHOTT, 2009; GAMEIRO, 2009 e CHAVES, 2017) atestam que a escolaridade é um fator condicionador na variação da concordância verbal. Neste trabalho, iremos analisar em que medida a escolaridade dos alunos influencia a aplicação da regra de concordância verbal, tomando como ponto de partida a escola como um espaço em que a norma padrão é exposta ao aluno. Desse modo acreditamos que, tanto na escrita quanto na fala, quanto mais anos na escola, mais o aluno irá aproximar-se da variante de maior prestígio social – a marcação explícita de concordância; ao contrário dos falantes com menos anos de escolaridade que tendem a fazer o uso da variante mais estigmatizada – a não marcação de concordância.

Sobre as amostras investigadas, neste trabalho, é necessário destacarmos que na amostra Brustolin (2009) e na amostra Agostinho (2013) as autoras consideraram a variável ‘escolaridade’ divididas entre informantes do segundo segmento do Ensino Fundamental das 5^a, 6^a, 7^a, 8^a séries, correspondentes aos atuais 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos, respectivamente. Todavia, na amostra Silvano (2016) a autora considerou apenas alunos dos 6^o e 9^o anos. Por conta disso, em uma tentativa de padronizarmos, relativizamos os níveis e amalgamamos 5^a e 6^a séries como respectivo 6^o ano e 7^a e 8^a séries como respectivo 9^o ano. Assim, para a análise da variável ‘escolaridade’, iremos considerar alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental distribuídos em dois níveis:

- a. 6^o ano
- b. 9^o ano

Monguilhott (2001) averiguou a correlação entre o grupo de fatores ‘escolaridade’ e a aplicação da regra de concordância. No trabalho da autora, a ‘escolaridade’ foi o fator mais relevante entre os

grupos extralinguísticos e os resultados apontaram que, quanto mais escolarizado era o informante, maiores eram os índices de aplicação da concordância. Falantes com 11 anos de escolarização apresentavam um peso relativo de 0,57 de CV e falantes com 4 anos apresentavam 0,44 de peso relativo referentes à concordância verbal.

No que tange à variável ‘escolaridade’, os resultados de Chaves (2017) exibiram um comportamento semelhante entre os informantes que estudaram de zero a 12 anos com pesos relativos de 0,455 e 0,466; e os informantes com mais de 12 anos de escolaridade mostraram-se mais favoráveis à realização da variante marcada com um peso relativo de 0,747.

A partir dessas discussões, espera-se que, quanto mais anos de escolaridade, mais o aluno irá aplicar a regra de CV em P6. Acreditamos que os informantes representativos do 6º ano por utilizarem uma escrita menos formal, mais próxima da Escrita 1, na transição da Escrita 1 para a Escrita 2, empreguem mais a não concordância verbal do que os informantes representativos do 9º ano que, por sua vez, devem aproximar suas produções textuais da Escrita 2, uma escrita mais formal e monitorada.

3.2.8.1 *Discussão e resultados*

O grupo de fatores ‘escolaridade’ não foi selecionado pelo Programa Goldvarb (2001) como estatisticamente relevante, o que nos surpreendeu, pois acreditávamos que os informantes mais escolarizados iriam aplicar a regra de plural mais do que os informantes menos escolarizados. Nossos resultados percentuais indicam que isso não aconteceu, os percentuais foram iguais. Do total de 680 dados de informantes do 6º ano, 591 (87%) usaram verbos com marcação de plural e do total de 731 dados de informantes do 9º ano, 635 (87%) utilizaram a variante explícita nos verbos. Contudo, em relação à relevância da ‘escolaridade’ no controle da concordância, apesar dos resultados estatísticos desta pesquisa, essa variável não pode ser desprezada. É certo, com base em outras pesquisas, que a ‘escolaridade’ possui uma forte influência no controle da concordância.

Tabela 12 - Frequência de CV, segundo a variável ‘escolaridade’

Escolaridade	Apl/Total	%
6º ano	591/680	87
9º ano	635/731	87
Total	1226/1411	87

Os índices referentes à concordância, expostos na Tabela 12, contrariam a nossa hipótese inicial de que quanto maior o nível de escolaridade do indivíduo, maior a porcentagem de aplicação da regra de CV. Nossos resultados não atingiram nossa expectativa em relação à hipótese inicial, levando a questionarmos sobre a prática pedagógica voltada ao fenômeno da concordância verbal, que discutiremos no capítulo a seguir.

3.2.9 Sexo dos informantes

Estudos empíricos (cf. RODRIGUES, 1987; SCHERRE E NARO, 1998a; MONGUILHOTT, 2001; PEREIRA, 2004; GARCIA, 2005; MONGUILHOTT, 2009 e GAMEIRO, 2009) têm indicado um comportamento linguístico distinto entre informantes do sexo masculino e do sexo feminino, no entanto não é sempre que este grupo de fatores mostra-se estatisticamente relevante quando analisado isoladamente, sem estar relacionado com outros grupos de fatores extralinguísticos.

De modo geral, as pesquisas apresentam que os falantes do sexo feminino são mais sensíveis à norma padrão do que os do sexo masculino, principalmente no que concerne a variante com mais prestígio social. Alguns estudos fornecem indícios de que as mulheres favorecem a marcação explícita de plural – a variante mais conservadora – mais do que os homens que preferem o uso da não concordância – variante mais inovadora.

Labov (2008 [1972]) em seu estudo sobre o /r/ retroflexo em Nova Iorque, pontua que as mulheres apontam uma frequência de uso referente à variante mais inovadora e com mais prestígio social. Nas ocorrências de mudanças em direção à forma de prestígio, mulheres tendem a conduzir o processo de mudança. Com isso, as pesquisas revelam que as mulheres preferem formas mais conservadoras quando se trata de uma implementação da forma não padrão. Além disso, demonstram uma preferência às formas inovadoras quando se trata da implementação de uma variável com mais prestígio social.

No entanto, Labov (2008 [1972], p. 348) afirma que é um erro dizer que as mulheres lideram, sempre, o andamento da mudança linguística e reforça que: “A generalização correta, então, não é a de que as mulheres lideram a mudança linguística, mas sim que a diferenciação sexual da fala frequentemente desempenha um papel importante no mecanismo da evolução linguística”. Com isso, é preciso considerar o papel social que homens e mulheres desempenham na comunidade linguística, ou seja, é necessário levar em conta o sexo do informante e

suas relações com o trabalho, a escolaridade, a frequência de deslocamento para outras comunidades, a densidade das redes sociais⁹⁰ estabelecidas na própria comunidade linguística, dentre outros. Fato que atribuiremos em nossa análise ao entendermos que, homens e mulheres desempenham papéis sociais semelhantes, pertencem a um mesmo ambiente – a escola – com hábitos parecidos, sem obstáculos que evitem com que falantes de sexos diferentes se comuniquem.

3.2.9.1 Discussão e resultados

O grupo de fatores ‘sexo dos informantes’ também não foi selecionado pelo programa estatístico como relevante, como podemos observar nos resultados percentuais muito próximos encontrados neste trabalho. Do total de 648 dados, 566 (87%) utilizados por alunos do sexo masculino apresentaram marcação de CV em P6. Quanto aos dados usados por pessoas do sexo feminino, do total de 763, 660 (86%) possuem marca de plural. No entanto, a confiabilidade desses resultados é prejudicada, pois este grupo de fatores não foi controlado de forma sistêmica quanto ao número de textos coletados para cada sexo na composição das três amostras, as coletas foram feitas de forma aleatória com ambos os sexos.

Tabela 13 - Frequência de CV, segundo a variável ‘sexo dos informantes’

Sexo dos	Ap/Total	%
Masculino	566/648	87
Feminino	660/763	86
Total	1226/1411	87

Como evidenciamos anteriormente, apesar de muitos estudos apresentarem evidências de que as mulheres tendem a uma taxa maior de preservação de CV em relação aos homens, Labov (2008 [1972], p. 348) destaca que a diferença entre indivíduos do sexo masculino ou feminino depende dos “[...] padrões de interação social na vida diária”. Ainda destaca que: “Nas comunidades que temos estudado, não existe barreira que impeça homens e mulheres de falar entre si [...]”.

⁹⁰ Compreendemos a definição de redes sociais a partir Milroy (2002, *apud* Monguilhott, 2009, p. 50), “como a união de conexões contratadas entre os indivíduos. De acordo com a autora, a análise das redes examina as estruturas e as propriedades destas conexões, capturando a dinâmica dos comportamentos interacionais dos falantes”.

Os resultados percentuais muito parecidos nos diferentes sexos devem estar relacionados à interação social em que os alunos estão expostos na escola, sem nenhum empecilho que dificulte falantes de sexos distintos de se comunicarem. Outro fator que podemos vincular aos nossos resultados é o fato de que, por estudarem em períodos diurnos, a maioria deles não possuem trabalho e por consequência não sofrem pressão social para se monitorarem em um ambiente de trabalho.

3.3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS E ITAJAÍ

Nesta seção, apresentaremos uma comparação entre os resultados dos dados de alunos oriundos das escolas de Florianópolis e de Itajaí. Efetuamos duas rodadas estatísticas no Programa GoldVarbX, separamos os dados referentes às localidades de Florianópolis (amostra Brustolin (2009) e amostra Silvano (2016)) e de Itajaí (amostra Agostinho (2013)), a fim de compararmos os resultados de cada localidade.

Os gráficos a seguir retratam a distribuição geral dos dados de Florianópolis e de Itajaí, separadamente, em construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural. O Gráfico 7, referente aos dados de escrita de Florianópolis, apresenta um total de 571 dados de variação na CV, sendo que 483 (84,6%) ocorrências apresentam marcação explícita de plural e 88 (15,4%) dados não apresentam marcação explícita de plural.

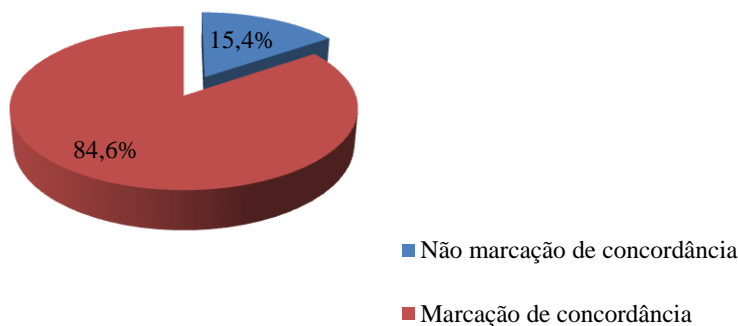


Gráfico 7: Distribuição geral dos dados de escrita de Florianópolis em construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa

Como podemos destacar no Gráfico 8, no total de 840 dados de escrita de variação na CV, 743 (88,5%) ocorrências favorecem

a pluralização e 97 (11,5%) dados desfavorecem a marcação de plural nos verbos. Com base no exposto, é possível afirmar que os dados de Itajaí e de Florianópolis atingiram índices de formas com marcas de plural explícitas nos verbos semelhantes.

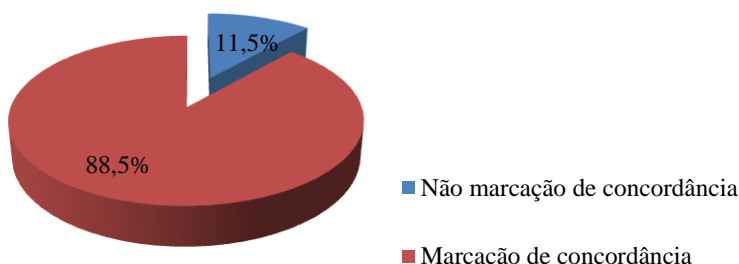


Gráfico 8: Distribuição geral dos dados de escrita de Itajaí em construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa

As variáveis independentes controladas, que se mostraram significativas nas duas localidades, foram idênticas, tornando evidente que a localidade não interferiu na seleção das variáveis independentes mais significativas. A ordem de relevância estabelecida pelo Programa GoldvarbX foi ‘saliência fônica’, ‘presença e localização do SN sujeito’ e ‘forma de representação do sujeito’.

O grupo de fatores ‘saliência fônica’ foi o primeiro grupo de fatores selecionado como estatisticamente relevante. Como já foi dito anteriormente, este grupo de fatores se ampara nos estudos de Naro (1981), estabelecendo dois níveis de saliência fônica, que diferenciam o material fônico entre as formas verbais singular e plural (nível 1 – oposição acentuada e nível 2 – oposição não acentuada).

Os resultados percentuais da Tabela 14 apontam uma tendência, em ambas as localidades, de maior concordância verbal no nível 2 – oposição acentuada; em contraposição ao nível 1 – oposição não acentuada, que apresenta índices menores de concordância verbal. Contudo, podemos verificar que nenhuma das localidades apresenta a mesma escala hierárquica proposta por Naro (1981), com desvio em toda a escala hierárquica em Itajaí e nos fatores do nível 1 em Florianópolis.

Tabela 14 - Comparação dos resultados de Florianópolis e Itajaí sobre a CV de terceira pessoa do plural, segundo a variável 'saliência fônica'

Saliência Fônica	Florianópolis			Itajaí		
	Apl/Total	%	PR	Apl/Total	%	PR
Nível 1: Oposição não-acentuada						
a. não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural	9/13	69,2	0,130	23/30	76,7	0,267
b. envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural	155/189	82,0	0,367	188/225	83,6	0,303
c. envolve acréscimo de segmentos na forma plural	27/41	65,9	0,135	19/33	57,6	0,086
Nível 2: Oposição acentuada						
a. envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural	9/11	81,8	0,216	30/31	96,8	0,736
b. envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural	244/276	88,4	0,633	412/446	92,4	0,605
c. envolve acréscimos de segmentos e mudanças diversas na forma plural	39/41	95,1	0,838	71/75	94,7	0,726
Total	483/571	84,6		743/840	88,5	

O segundo grupo de fatores selecionado como estaticamente relevante foi 'presença e localização do SN sujeito'. Desses resultados, podemos concluir ao analisar a Tabela 15 que, de fato, tanto em Florianópolis quanto em Itajaí, o SN posposto indica uma tendência maior à marcação zero de plural nos verbos, diferentemente

do SN anteposto e do sujeito nulo que favorecem a marcação explícita de plural nos verbos.

Tabela 15 - Comparação dos resultados de Florianópolis e Itajaí sobre a CV de terceira pessoa do plural, segundo a variável 'presença e localização do SN sujeito'

Presença e localização do SN sujeito	Florianópolis			Itajaí		
	Apl/Total	%	PR	Apl/Total	%	PR
SN anteposto	373/405	92,1	0,612	523/575	91,0	0,546
Sujeito nulo	95/109	87,2	0,528	205/225	91,1	0,519
SN posposto	15/57	26,3	0,030	15/40	37,5	0,044
Total	483/571	84,6		743/840	88,5	

Por fim, o terceiro e último grupo a ser selecionado foi 'forma de representação do sujeito'. Ao analisarmos a Tabela 16, podemos observar que o SN pleno composto, pronome demonstrativo, SN pleno simples e pronome indefinido são os tipos de sujeito, em Florianópolis, que apresentam maior tendência a não marcação de CV. Já em Itajaí, os tipos de sujeito que apresentaram os menores índices de concordância foram sujeito + pronome relativo (que), SN pleno composto, SN pleno simples e pronome demonstrativo.

Tabela 16 - Comparação dos resultados de Florianópolis e Itajaí sobre a CV de terceira pessoa do plural, segundo a variável 'forma de representação do sujeito'

Forma de representação do sujeito	Florianópolis			Itajaí		
	Apl/Total	%	PR	Apl/Total	%	PR
Sujeito pronome pessoal	131/135	97,0	0,726	211/223	94,6	0,620
Sujeito quantificador	33/36	91,7	0,737	48/53	90,6	0,586
Sujeito nulo	95/109	87,2	0,468	205/225	91,1	0,487
Sujeito + pronome relativo (que)	18/21	85,7	0,320	27/32	84,4	0,369
Sujeito composto	59/73	80,8	0,296	58/70	82,9	0,394
Sujeito simples	128/168	76,2	0,436	165/200	82,5	0,447
Sujeito pronome indefinido	15/24	62,5	0,259	19/21	90,5	0,619
Sujeito pronome demonstrativo	4/5	80,0	0,190	10/16	62,5	0,095
Total	483/571	84,6		88,5		

A seguir, daremos um destaque especial à intrínseca relação entre as modalidades oral e escrita, a partir dos resultados obtidos.

3.4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE FALA E ESCRITA

Realizamos para a análise das modalidades oral e escrita duas rodadas estatísticas no Programa GoldVarbX, separando os dados de fala e de escrita das Escola LM e Escola PA, oriundos da amostra Brustolin (2009), com o intuito de comparar os dados de fala e escrita das mesmas escolas⁹¹.

⁹¹ É importante ressaltar que selecionamos apenas estas duas escolas, devido ao número escasso de produções orais na Escola GV e nenhuma produção oral

O Gráfico 9 e o Gráfico 10 conferem os resultados da distribuição geral dos dados de escrita e de faladas Escola LM e Escola PA de construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural. O gráfico a seguir apresenta os resultados referentes aos dados de escrita das Escola LM e Escola PA. Foram computados um total de 131 dados de variação na concordância, 108 (82,4%) ocorrências apresentaram marcação de plural e 23 (17,6%) dados não apresentam marcação de plural nos verbos.

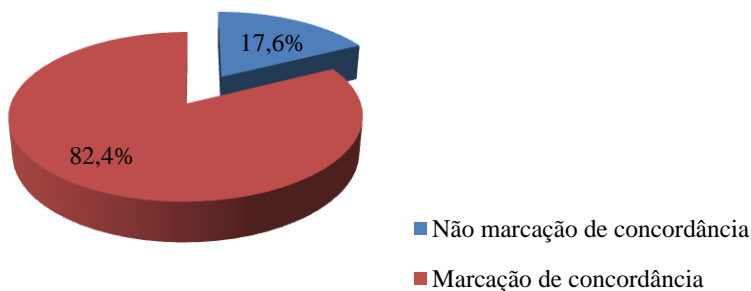


Gráfico 9: Distribuição geral dos dados de escrita das Escola LM e Escola PA de construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa

Vejamos agora o Gráfico 10, nossos resultados percentuais apontam que, do total de 110 dados de fala das Escola LM e Escola PA com variação na concordância verbal de terceira pessoa, 90 (81,8%) verbos tendem à marcação explícita de plural e 20 (18,2%) dados favorecem a marcação zero de plural nos verbos. Com esses resultados verificamos que os dados de fala e de escrita apresentaram resultados próximos, sem que possamos destacar uma diferença significativa, contudo é necessário ressaltar que os resultados expostos possuem algumas limitações referentes ao pouco número de dados, nesta rodada estatística.

encontrada da Escola SS. Infelizmente, muitas produções coletadas não foram encontradas, apesar do esforço na tentativa de encontrá-las.

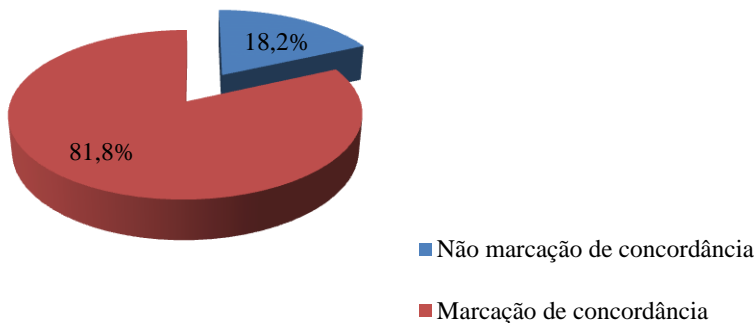


Gráfico 10: Distribuição geral dos dados de fala das Escola LM e Escola PA de construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa

As variáveis independentes que se mostraram significativas nos dados de escrita, por ordem de relevância estabelecida foram ‘saliência fônica’, ‘tipo de verbo’ e ‘presença e localização do SN sujeito’. E o único fator selecionado como relevante pelo programa nos dados de fala foi ‘presença e localização do SN sujeito’. Baseando-nos nesses e nos outros resultados deste trabalho, conclui-se que, de fato, a variável ‘presença e localização do SN sujeito’ possui forte influência na variação de CV de terceira pessoa do plural, pois foi selecionada como significativa em todas as rodadas realizadas.

O único grupo de fatores selecionado como estatisticamente relevante nos resultados de fala das Escola LM e Escola PA foi ‘presença e localização do SN sujeito’. No que tange aos dados de escrita, este grupo de fatores foi o terceiro a ser selecionado como estatisticamente relevante. Os resultados dessa variável estão ilustrados na Tabela 17 e ratificam que, tanto nos dados de fala quanto nos dados de escrita, o SN posposto favorece a não marcação de plural nos verbos, em contraposição do SN anteposto e do sujeito nulo que favorecem a pluralização nos verbos.

Tabela 17 - Comparação dos resultados de escrita e fala das Escola LM e Escola PA sobre a CV de terceira pessoa do plural, segundo a variável 'presença e localização do SN sujeito'

Presença e localização do SN sujeito	Escrita			Fala		
	Apl/Total	%	PR	Apl/Total	%	PR
SN anteposto	88/97	90,7	0,613	66/76	86,8	0,549
Sujeito nulo	16/17	94,1	0,753	23/25	92,0	0,680
SN posposto	4/17	23,5	0,023	1/9	11,1	0,023
Total	108/131	82,4		90/110	81,8	

O programa estatístico GoldVarbX acusou *knockout* em dois fatores da variável saliência fônica, por isso os fatores do nível 1, assim como os fatores do nível 2 foram amalgamados. Este grupo de fatores foi o primeiro grupo a ser selecionado por ordem de relevância pelo programa estatístico ao analisar os resultados dos dados de escrita das Escola LM e Escola PA. Os resultados dessa rodada corroboraram com os resultados encontrados nas outras rodadas, segundo os quais o nível 2 (oposição acentuada) mostra-se mais favorável à marcação explícita de plural, comparado ao nível 1 (oposição não acentuada). Confirmamos nossa hipótese sobre esse grupo de fatores de que o aumento progressivo de saliência fônica na oposição entre singular e plural está correlacionado com o aumento da concordância verbal.

Tabela 18 - Frequência e probabilidade de CV dos resultados de escrita das Escola LM e Escola PA, segundo a variável 'saliência fônica'

Saliência Fônica	Apl/Total	%	PR
Oposição não-acentuada	39/49	79,6	0,236
Oposição acentuada	69/82	84,1	0,668
Total	108/131	82,4	

O grupo de fatores 'tipo de verbo' foi o segundo grupo de fatores a ser selecionado pela análise estatística realizada dos dados de escrita das duas escolas. Os resultados dessa variável estão destacados, a seguir, na Tabela 19, indicando que os verbos inacusativos favoreceram a não marcação de CV, enquanto os verbos transitivos e intransitivos apresentaram percentuais altos e muito próximos de concordância verbal bem como o verbo cópula.

Tabela 19 - Frequência e probabilidade de CV dos resultados de escrita das Escola LM e Escola PA, segundo a variável 'tipo de verbo'

Tipo de verbo	Apl/Total	%	PR
Verbo transitivo	56/61	91,8	0,568
Verbo intransitivo	10/11	90,9	0,515
Verbo cópula	21/24	87,5	0,757
Verbo inacusativo	21/35	60,00	0,219
Total	108/131	82,4	

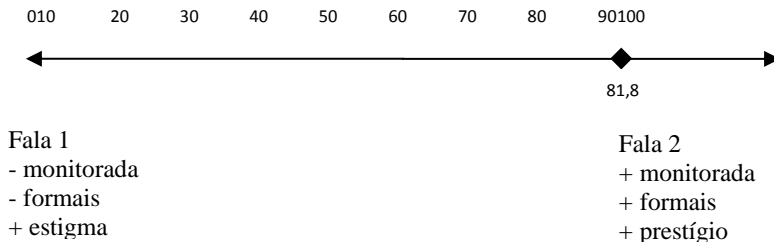
Neste momento, daremos um destaque especial aos resultados que obtivemos nas construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa em todas as rodadas. Esperávamos que os resultados de fala e escrita configurar-se-iam em dois quadros distintos de aplicação da regra de concordância verbal, contudo nossos resultados não foram compatíveis com nossa hipótese inicial. Na Tabela 20, podemos observar índices muito próximos de aplicação da regra de concordância verbal entre as modalidades oral e escrita com os respectivos percentuais de 81,8% e 82,4%, sem uma diferença significativa entre essas duas modalidades. Na rodada geral, o uso da marcação explícita de plural foi ainda maior, atingindo 87% de CV.

Tabela 20 - Frequência de uso geral dos dados de construções com variação na concordância verbal de terceira pessoa com base na rodada geral e nas rodadas de fala e escrita das Escola LM e Escola PA

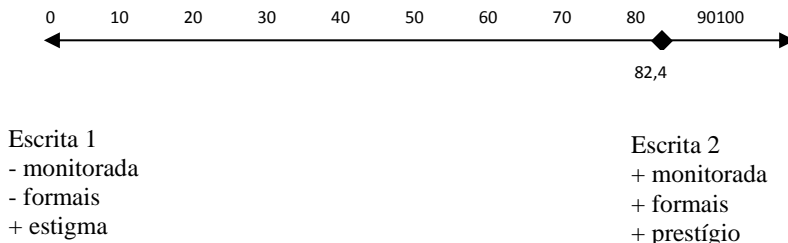
Rodadas	Apl/Total	%
Rodada Geral	1226/1411	87
Escrita	108/131	82,4
Fala	90/110	81,8

Apesar de compartilharmos com o pensamento de Marcuschi (2008) de que essas duas modalidades podem se aproximar e se apresentarem de maneira mesclada, consideramos, de início, a coleta de fala analisada como uma modalidade que representaria uma interação mais espontânea entre dois indivíduos – no caso, o pesquisador e o aluno – e menos monitorada; e a modalidade de escrita como uma interação mais planejada, por conseguinte mais monitorada. Contudo, nossos resultados de fala e de escrita apresentaram uma distribuição muito semelhante dentro do contínuo de variação linguística, proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e discutido no primeiro capítulo.

Representação da distribuição geral dos dados de fala das Escola LM e Escola PA dentro do contínuo de variação linguística



Representação da distribuição geral dos dados de escrita das Escola LM e Escola PA dentro do contínuo de variação linguística



Ainda que consideremos as coletas de fala como situações mais informais e menos monitoradas, temos a consciência de que, durante a coleta, o falante poderá não fazer uso da fala mais informal, do vernáculo, pois além da coleta oral, existe um estilo mais informal em que o indivíduo interage com os amigos e com a família. Com isso, a partir de nossos resultados, devemos repensar as produções orais também como representativas do processo de transição entre Fala 1 para a aquisição da Fala 2 devido à influência de alguns fatores formais característicos da entrevista, como, por exemplo, a presença de um entrevistador com o qual o entrevistado – o aluno – não tem familiaridade, o ambiente escolar, dentre outros.

Embora os entrevistados não dominem a Escrita 2 e a Fala 2, eles caminham (ou deveriam) em direção à norma culta, uma vez que a escola é um espaço que deveria privilegiar contextos em que os alunos

que ainda não dominam as formas de prestígio passem a dominá-las. Se a escola cumprir seu papel até o final do Ensino Médio, os alunos poderão dominar tanto a Escrita 2 quanto a Fala 2 e compreender que existem diferentes formas linguísticas para diferentes contextos de interação e que isso acontece dentro de um contínuo e não de maneira dicotômica.

De modo geral, nossas comparações entre fala e escrita vêm reafirmar nossa ideia de que essas modalidades não podem ser vistas como dicotômicas e nem invariantes, devem ser vistas dentro de um contínuo de práticas sociais e podem se apresentar até mesmo de forma mesclada. Segundo Kato (1986, p. 26-27), as modalidades oral e escrita “[...] são constituídas de forma a atender às condições gerais de uso da linguagem”.

Por fim, observamos nos resultados das amostras aqui investigadas que os resultados referentes à concordância verbal indicam índices altos de aplicação da regra de marcação de concordância. Contudo, apesar da preferência pela forma de mais prestígio – a concordância verbal de terceira pessoa do plural – isso não garante que a produção tanto escrita quanto oral seja coerente e cumpra com sua função comunicativa.

Muitos dos textos que foram analisados mostraram complicações na leitura e compreensão, pois não apresentavam pontuação coerente, pouco domínio lexical, os períodos apresentados nos textos eram simples ou coordenados com poucas ocorrências de períodos subordinados, com uso restrito de conectivos e com muitas repetições prejudicando a coerência do texto.

Ainda, com relação aos textos dos alunos, poucos textos apresentaram-se criativos e/ou bem desenvolvidos, a maioria dos textos apresentavam-se em poucas linhas sem a preocupação de um início, meio e fim.

Se isso ocorre de forma regular na educação básica, levamos a entender que os alunos não têm prática de leitura, nem de escrita em sala de aula. O que podemos supor que exista um trabalho voltado para práticas pedagógicas que trabalhem palavras e frases descontextualizadas, tornando, assim, uma proposta ineficaz, sem garantir ao aluno que durante o processo de ensino-aprendizagem desenvolva sua competência sociolinguística, voltada à leitura, compreensão e produção de textos escritos ou falados.

3.5 PALAVRAS FINAIS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos nossos dados sobre a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural (P6). Em um primeiro momento, descrevemos as amostras e os procedimentos metodológicos adotados. Em seguida, delimitamos a variável dependente e as variáveis independentes e expomos o tratamento estatístico que seguimos na pesquisa. A seguir, apresentamos os contextos de restrição que foram excluídos da nossa análise, seguidos da análise estatística e descrição dos resultados.

Como objetivo principal deste capítulo, após caracterizarmos e delineararmos as hipóteses relativas a cada grupo de fatores, mostramos os resultados gerais e verificamos os grupos de fatores que favoreceram a marcação de concordância verbal em P6 nas análises variacionistas dos dados de escrita das três amostras e também os resultados estatísticos referentes à comparação entre as localidades de Florianópolis e de Itajaí, analisadas individualmente. Logo após, trouxemos as discussões e os resultados, com algumas reflexões sobre os dados de escrita e de fala, provenientes das Escola LM e Escola PA, oriundos da amostra Brustolin (2009).

Podemos observar que tanto os resultados que compararam as localidades de Florianópolis e de Itajaí quanto os resultados que compararam a fala e a escrita assemelham-se aos nossos resultados gerais dos dados de escrita das três amostras. Além disso, os resultados deste estudo comprovaram e complementaram os resultados de outros trabalhos variacionistas sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural, conforme ressaltamos no capítulo anterior.

No próximo capítulo, discutiremos a respeito da correlação entre os problemas empíricos, postulados por WLH (2006 [1968]) e Labov (2008[1972]) e nossos resultados estatísticos sobre o objeto em estudo a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural. A partir da nossa diagnose, refletiremos também sobre uma prática pedagógica voltada para uma análise linguística sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural, capaz de refletir as variedades em uso.

4 A CONCORDÂNCIA VERBAL: ATANDO LAÇOS

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a
arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros
engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque
a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam
pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo,
isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

Rubem Alves

Ao falarmos sobre educação, nossos olhos se enchem de esperança e amor. Como nos trouxe Rubem Alves, no poema acima, algumas escolas libertam seus alunos, mas outras reprimem a *arte do voo*, fazendo com que os alunos se sintam linguisticamente inferiores e criem uma visão negativa da escola. Contudo, a escola deve *encorajar o voo*, proporcionar aos alunos uma educação mais igualitária para que estes possam sonhar e voar livremente em busca de seus sonhos. Na segunda década do século XXI, são alarmantes os índices de evasão e violência nas escolas, assim como a desvalorização social, política e econômica na educação. Cabe a nós, professores e alunos, formar uma sociedade mais justa, que preze por respeito, que lute em prol de um mundo melhor e que faça com que o processo de ensino-aprendizagem não seja algo doloroso, mas um ato leve e, acima de tudo, que seja uma ação que envolva amor, carinho e atenção aos nossos alunos.

Este capítulo se organiza apenas em duas partes: na primeira retomamos alguns dos problemas empíricos para a Teoria da Variação e Mudança, discutidos no primeiro capítulo, também relacionados ao fenômeno da concordância verbal; a segunda parte é voltada às discussões sobre gramática, ensino e variação, direcionando nossos olhares, principalmente, para o fenômeno linguístico da concordância verbal de terceira pessoa do plural.

4.1 RETOMANDO OS CINCO PROBLEMAS EMPÍRICOS PARA A MUDANÇA LINGUÍSTICA

Na seção 1.2, apresentamos os cinco problemas empíricos para uma Teoria da Variação e Mudança Linguística, apresentados por WLH (2006 [1968]) e Labov (2008[1972]) para que seja possível compreender melhor a variação e a mudança linguística. Neste momento, iremos relacionar os *problemas de encaixamento, de transição e de avaliação* com o fenômeno de concordância verbal, com o intuito de respondermos a algumas indagações propostas no primeiro capítulo.

Entendemos o *problema de restrição* à luz do *problema de encaixamento*. Conforme WLH (2006[1968]), o problema de restrição visa a determinar as mudanças e condições possíveis para a mudança e o problema de encaixamento procura respostas para entender de que modo as mudanças estão encaixadas na matriz linguística e extralinguística. Controlamos alguns grupos de fatores linguísticos e sociais para diagnosticar quais deles estão restringindo ou favorecendo a concordância verbal de terceira pessoa do plural nos textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e Itajaí. Assim, ao investigarmos os grupos de fatores que condicionam determinada variante, estamos também verificando como essa variante está encaixada na matriz linguística e social dessas comunidades.

Nossos resultados indicaram que as variáveis linguísticas são mais motivadoras da variação na marcação de concordância verbal do que as variáveis sociais. A nossa primeira etapa da análise estatística, em que consideramos todos os dados de escrita das três amostras, verificou que os grupos de fatores ‘presença e localização do SN sujeito’, ‘saliência fônica’, ‘forma de representação do sujeito’, ‘traço humano no sujeito’ mostraram-se mais relevantes no condicionamento da variação de terceira pessoa do plural.

Em relação à segunda etapa da análise estatística, referentes às localidades de Florianópolis (amostra Brustolin (2009) e amostra Silvano (2016)) e de Itajaí (amostra Agostinho (2013)), em que analisamos os dados separadamente, os grupos de fatores controlados que se mostraram significantes no condicionamento da concordância verbal em P6 foram idênticos, ou seja, em nosso estudo a localidade não interferiu na seleção das variáveis independentes. A ordem de relevância estabelecida pelo programa estatístico Goldvarb foi ‘saliência fônica’,

‘presença e localização do SN sujeito’ e ‘forma de representação do sujeito’.

Quanto à análise comparativa entre os dados de fala e de escrita das Escola LM e Escola PA, provenientes da amostra Brustolin (2009), é imprescindível destacarmos que concebemos as modalidades oral e escrita no PB a partir do entrecruzamento entre três contínuos: (i) o contínuo de urbanização, que varia entre o rural e o urbano; (ii) a oralidade-letramento, que varia entre eventos de oralidade e eventos de letramento; (iii) monitoração estilística, do estilo mais monitorado ao estilo menos monitorado (Cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Apesar de nossa hipótese inicial ser a de que as coletas de fala representassem situações mais informais e menos monitoradas devido à influência de alguns fatores formais característicos da entrevista, nossos resultados não atestaram nossa hipótese. As modalidades oral e escrita apresentaram uma distribuição de marcação explícita de plural semelhante dentro do contínuo de variação linguística, proposto por Bortoni-Ricardo (2004). As variáveis independentes selecionadas como estatisticamente relevante nos dados de escrita foram ‘saliência fônica’, ‘tipo de verbo’ e ‘presença e localização do SN sujeito’. Quanto aos dados de fala, apenas o grupo de fatores ‘presença e localização do SN sujeito’ mostrou-se relevante.

Com base em nossos resultados, podemos atestar que os contextos que mais favoreceram a marcação de concordância verbal são contextos com sujeito anteposto ao verbo com traço [+humano] e contextos verbais mais salientes.

Já os contextos que se mostraram menos favorecedores da não marcação da concordância são contextos com sujeito posposto ao verbo com traço [-humano] e contextos verbais menos salientes.

Ao correlacionar os resultados dos condicionamentos internos e externos podemos prever um caminho a ser traçado pela mudança e analisar como essa mudança está encaixada na língua e na sociedade. WLH (2006 [1968]) ressaltam que as mudanças linguísticas não ocorrem de maneira isolada, mas estão encaixadas no sistema linguístico. Como podemos observar, a variável ‘presença e localização do SN sujeito’ possui forte influência no controle da concordância verbal em P6, selecionada como variável significativa em todas as rodadas realizadas. Assim, ainda sobre o problema de encaixamento, pretendemos destacar a correlação entre o fenômeno da concordância verbal, o preenchimento do sujeito e a ordem do sujeito.

Como já discutimos no primeiro capítulo, algumas mudanças estão encaixadas em contextos linguísticos, que desencadeiam

mudanças em outros contextos. Duarte (1993), ao estudar a redução no sistema flexional do PB, verificou que o sistema restringiu de seis formas distintas para três formas. A entrada pronominal do *ocê(s)* e do *a gente* no PB resultou em um enfraquecimento das marcas de concordância verbal, fortalecendo o preenchimento do sujeito e, conseqüentemente, a ordem SV.

Kato (2000) afirma que, apesar de o PB variar em relação à inversão do sujeito (VS), quanto mais argumentos à direita, menos acessível torna-se a sentença, afirmando que o único verbo, ainda, produtivo na ordem VS no PB é o inacusativo.

Nossos resultados estatísticos corroboram os estudos supracitados. Obtivemos um número expressivo de 980 sentenças com SN anteposto comparada às sentenças com SN posposto, do total 896 (91%) dados apresentavam a aplicação da regra de concordância verbal. Quanto ao sujeito nulo, das 334 sentenças, 300 (89%) dados de concordância verbal. Diferentemente, o SN posposto que favoreceu a não realização de concordância verbal, do total de 97 ocorrências, apenas 30 (30%) apresentaram marcação de plural nos verbos. Realizamos um cruzamento entre as variáveis ‘tipo de verbo’ e ‘presença e localização do SN sujeito’ e verificamos que os verbos inacusativos pospostos apresentaram os índices mais baixos de aplicação da regra de concordância verbal.

Em suma, podemos concluir que, com a redução no sistema flexional do PB, o sujeito passou a ser licenciado, ocasionando mudanças no PB de uma língua com sujeito nulo para uma língua de sujeito preenchido. Essa mudança acarretou a preferência da ordem do sujeito anteposto (SV), deixando a cargo, principalmente, dos verbos inacusativos os sujeitos pospostos (VS), constituindo-se como contextos linguísticos favorecedores da não marcação da concordância verbal.

No que se refere ao *problema de transição*, dando ênfase na análise comparativa entre as modalidades oral e escrita, mesmo que os entrevistados não dominem a Escrita 2 e a Fala 2, discutidas no primeiro capítulo, eles (deveriam) caminham para um processo em direção à norma culta, considerando que a escola privilegia formas de prestígio. Como já destacamos, se a escola cumprir seu papel até o final do Ensino Médio, os alunos deverão dominar tanto a Escrita 2 quanto a Fala 2 e compreender as diferentes formas linguísticas de diferentes práticas sociais dentro de um contínuo, já que entendemos que essas modalidades não podem ser vistas como dicotômicas e/ou invariantes.

Em suma, observamos que os resultados deste trabalho apresentam índices altos de concordância verbal, traçando um caminho

em direção à forma de mais prestígio social – a concordância verbal de terceira pessoa do plural. Contudo, vale ressaltar que os resultados expostos possuem algumas limitações devido ao pouco número de dados.

Esperávamos também que a escolaridade caminhasse em direção à concordância verbal, quanto mais escolarizado mais o informante iria aplicar a regra de concordância verbal. No entanto, os resultados percentuais referentes aos alunos do 6º ano e do 9º ano foram iguais, mas não podemos desprezar esta variável. Com base na revisão da literatura, a ‘escolaridade’ possui relevância no controle da concordância. Esses resultados nos levam a questionar sobre a prática pedagógica voltada ao fenômeno da concordância verbal, trabalhada nas escolas; já que os alunos do 9º ano não utilizam com mais frequência a aplicação da regra de concordância verbal, mesmo estando mais tempo inseridos na cultura escolar.

Quanto ao *problema de avaliação*, nesta pesquisa, não possuímos ferramentas apropriadas para analisar de que maneira as formas são avaliadas. Por isso, vale ressaltar que as discussões elencadas quanto ao problema de avaliação são apenas hipóteses. Para um diagnóstico correto seria necessário aplicar testes de atitude e/ ou de avaliação subjetiva para verificar como os falantes avaliam o fenômeno de concordância verbal. Contudo, podemos entender que, pelo fato de nossos resultados apresentarem índices altos de CV em P6, fornecem indícios de que a marcação explícita de concordância verbal é bem avaliada pelos alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e Itajaí tanto na modalidade escrita quanto na oral. Não podemos atestar com convicção em nossos estudos, mas Monguilhott (2009) aplicou um teste de atitude/avaliação a respeito do mesmo fenômeno em estudo e verificou que os informantes do nível Superior foram mais conservadores do que os informantes do nível Fundamental, concluindo que os informantes que possuem mais contato com a norma padrão tendem a estigmatizar formas que fogem do padrão – neste caso, a não marcação da concordância nos verbos. Assim, concluímos que esta mesma avaliação acontece em nossos resultados, uma vez que todos os informantes estão inseridos na cultura escolar e possuem contato com a norma padrão nas escolas.

4.2 GRAMÁTICA, ENSINO E VARIAÇÃO: ABRINDO ESPAÇOS PARA A CONCORDÂNCIA VERBAL

Em termo gerais, Antunes (2003) ressalta que as atividades das aulas de Língua Portuguesa deveriam ser voltadas para: *falar, ouvir, ler e escrever textos em Língua Portuguesa* dentro de uma *distribuição e complexidade gradativa*. Por isso, o professor deve estar atento para o desenvolvimento já conseguido pelos alunos em cada habilidade. Essa “distribuição e complexidade gradativas” devem caminhar de mãos dadas com quatro habilidades a serem desenvolvidas, citadas pela referida autora, o que funcionaria como a construção de um prédio que, de maneira gradativa, etapa por etapa, sustenta-se em seus pilares. Assim como os quatro pilares (falar, ouvir, ler e escrever) devem também suportar as aulas de Língua Portuguesa, na formação dos educandos.

[...] *toda atividade linguística é necessariamente textual*. Ou seja, a fala, a escuta, a escrita e a leitura de que falo aqui são necessariamente de textos; se não, não é linguagem. Assim, é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, *é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto – digo bem, o objeto – de estudo da língua*. (ANTUNES, 2003, p. 111, grifos da autora)

Dando sequência aos estudos de Antunes (2003), se o texto é o objeto de estudo, primeiro se “estuda”, se “analisa”, se “tenta compreender o texto”, e para essa compreensão ativam-se as noções e os saberes gramaticais e lexicais necessários. “Este objeto – o texto – é que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e a escolha das atividades pedagógicas” (ANTUNES, 2003, p. 110). Ou seja, é o texto que conduz a análise linguística, é em função dele que damos sentidos às aulas de Língua Portuguesa. Com essa visão não nos importam mais saberes classificatórios e metalinguísticos isolados, o texto como *objeto* de estudo toma como significativos os conhecimentos.

Antunes (2003) reflete que as atividades de oralidade devem priorizar os usos mais formais do discurso oral, geralmente, aqueles próprios da comunicação pública, em oposição à comunicação

privada que fazemos em nosso ambiente particular de atuação. Pontua, ainda, que falar em público exige o cumprimento de algumas convenções sociais que interferem na organização “do que dizer” e na “forma de como dizer”. Por isso, o professor deve desenvolver nos alunos as competências em eventos de comunicação pública, como “conferência, reunião, debate, apresentação, aviso”. Por isso, é imprescindível que a escola abarque o trabalho com a oralidade, assim como a escrita, as diferentes práticas sociais, além de trabalhar diferentes variedades linguísticas que façam com que os alunos percebam as diferenças linguísticas dentro de um contínuo entre fala formal e fala informal.

Antunes (2003, p. 115, grifos da autora) destaca sobre o desenvolvimento das atividades de escrita que: “O importante é *abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas* que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos”. Ainda sobre a escrita, a autora evidencia que o professor deve providenciar uma diversidade de gêneros de textos para que o aluno identifique “a multiplicidade de usos e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece”. (ANTUNES, 2003, p. 118). Com base nessas práticas para o desenvolvimento das atividades orais e escritas, faz com que se amplie a concepção de língua homogênea e torne as aulas de língua materna mais próxima do contexto social em que os alunos conhecem. Essa perspectiva também auxilia no rompimento com a visão da escrita de um texto puro e da correção tradicional do professor à caça dos erros, sem que os alunos trabalhem a reescrita para aperfeiçoá-la e reestruturá-la.

A partir do exposto sobre as práticas para o desenvolvimento das atividades orais e escritas, é fundamental voltar nossos olhares para aquilo que será foco em nossas discussões nas próximas linhas, a *gramática*. Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre a prática pedagógica do fenômeno de concordância verbal nas aulas de Língua Portuguesa, é importante destacar as seguintes visões sobre o ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Dando continuidade às nossas discussões, comecemos por Antunes (2003, p. 119):

A gramática, perspectiva da linguagem como forma de atuação social, viria incluída naturalmente. Do jeito que está incluída nas situações comuns da interação verbal dependendo

do nosso querer: ela está lá, em cada coisa que falamos, em qualquer língua, e é uma das condições para que uma língua seja uma língua. Não existe a possibilidade de alguém escrever sem usar as regras da gramática de sua língua. Daí que explorando os sentidos dos textos, estamos explorando também os recursos da gramática da língua. Não há, pois, razão para que se conceda primazia ao estudo das classes gramaticais isoladas, de suas nomenclaturas e classificações. (ANTUNES, 2003, p. 119, grifo da autora)

Assim, a prioridade, nas aulas de língua materna, em estudar classes gramaticais isoladas, nomenclaturas e classificações, transfere para a intenção em discutir as estruturas linguísticas de diferentes variedades, a partir de textos orais e escritos para que, de fato, o aluno entenda o funcionamento da língua que ele utiliza. “A decisão de incluir a abordagem da gramática de forma natural não significa que as noções gramaticais não sejam, quando necessário, apresentadas ao aluno”. (ANTUNES, 2003, p. 120). A autora afirma que as aulas não devem resultar apenas em “terminologias, classificações e exercícios de reconhecimento das diferentes unidades e estruturas gramaticais”. O professor, ao tomar o texto como objeto de estudo e a partir dele conduzir análises linguísticas, conseqüentemente, irá explorar as categorias gramaticais. Contudo, o professor não deve restringir-se apenas às categorias gramaticais, mas isso não significa que deva negá-las. Franchi (2006, p. 69) enfatiza que: “não há nada de condenável na utilização de diversos tipos de critérios para compreender a natureza das expressões em jogo”, mas destaca que o que impede o avanço das ciências da linguagem “é que se que dar conta de tudo com um único critério mágico: procura-se a “chave” do mistério ou o fio do labirinto”. Assim, é necessário ter em mente que o que importa é a função que essas categorias gramaticais apresentam no texto e não o sentido que elas têm quando isolado ou a classificação rígida e única das categorias.

Para Franchi (2006), um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem é estimular a criatividade dos alunos, por isso ele defende uma prática pedagógica que trabalhe com a gramática de maneira *criativa*, como suporte para as aulas de Língua Portuguesa.

É preciso, porém, ampliar a concepção de criatividade. Ela não pode limitar-se ao comportamento original, à inspiração e ao desvio.

Há muita criatividade na loucura e na esquizofrenia, mas também se cria quando se seguem regras históricas e sociais como as regras da linguagem. Há criatividade nas manifestações individuais e divergentes no esforço coletivo, comunicado, no diálogo com os outros que garante o exercício significativo da linguagem. (FRANCHI, 2006, p. 100)

Remando contra a corrente, muitos professores, com a intenção de romper com o ensino tradicional, colocam-se contra a gramática; e tentam bani-la da sala de aula ou restringem ao mínimo seu trabalho. Isso acontece porque esses professores possuem uma visão equivocada de gramática⁹². Em seu estudo, Franchi (2006) pretende expandir os horizontes dos professores sobre a língua materna e defende o ensino da gramática em uma dimensão criadora.

Na subseção a seguir, descreveremos os procedimentos para uma prática pedagógica do fenômeno de concordância verbal de terceira pessoa do plural, considerando toda revisão da literatura sobre ensino apresentada durante nossa caminhada. Essa discussão tenciona propor que o ensino da gramática seja uma atividade criadora mediada pelo professor-pesquisador que cumpre com o objetivo das práticas nas aulas de Língua Portuguesa.

4.3 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA: REPENSANDO O FENÔMENO DE CONCORDÂNCIA VERBAL

A seguir, iremos refletir sobre os procedimentos metodológicos que envolvam uma prática pedagógica do fenômeno de concordância verbal. Contudo, não iremos prescrever uma receita, passo a passo, para que os professores apliquem em sala de aula. Ao longo de vários anos, o conhecimento era (re)produzido por meio de livros didáticos, em que o professor trabalhava com pressupostos linguísticos prontos e invariáveis. Com isso, muitos professores esperavam por uma sequência didática, com etapas descritas com o que fazer, delineando o caminho a seguir em uma prática pedagógica pronta e restrita. Em nossos estudos, consideramos que “o novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, "para" eles), produz

⁹² Para Franchi (2006, p. 99), gramática: “Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição”.

conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre”. (ANTUNES, 2003, p.36)

Para iniciarmos esta subseção, cabe reforçar o que Antunes (2003, p. 122-123, grifos da autora) ressalta como meta, finalidade e objetivo das aulas de Língua Portuguesa: “*a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes*”. Junto aos objetivos das aulas de língua materna, ressalta também que:

Valia a pena que o professor tivesse o cuidado de explicitar para o aluno os termos de tal objetivo, mostrando-lhe, em cada atividade, *para que* a aquisição daquela noção ou daquela habilidade *lhe convém*. O aprendizado sistemático da língua terá mais proveito se o professor partir *daquilo que o aluno não sabe ainda*. Essas necessidades são detectadas quando se confronta o que ele já sabe com *aquilo que ele ainda precisa aprender*, a fim de se comunicar adequadamente. (ANTUNES, 2003, p. 123, grifos da autora)

Esta crítica é feita, porque na maioria das vezes o professor conduz conteúdos sem que o aluno tenha conhecimento sobre qual o propósito daquela aprendizagem; até mesmo os professores não têm clareza “para que” aquela aquisição ou para que aquela habilidade “*lhe convém*”. E assim, o aluno é levado a realizar atividades sem saber *por que e para que* aquela aprendizagem irá ajudá-lo a “falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” e até mesmo o professor, algumas vezes, não está ciente do motivo quando propõe algumas atividades, apenas segue um conteúdo programado pelo livro didático. “O livro didático e a sobrecarga de trabalho em sala de aula deixaram o professor sem oportunidade de *criar* o seu curso”. (ANTUNES, 2003, p. 124, grifo da autora)

Segundo Vieira (2007), a CV é um tema bastante valorizado nas aulas de língua materna, em especial nas produções textuais dos alunos, contudo a não realização da regra de concordância verbal, no PB, é um traço estigmatizante e de diferenciação social, que se revela com nitidez no âmbito escolar. Pelo fato de o fenômeno da não concordância verbal ser uma variante que discrimina o falante em termos sociais, a autora reflete que:

Trata-se, portanto, de um traço estigmatizante na avaliação dos usuários da língua portuguesa, aquele que, da forma mais perversa, codifica a desigualdade das relações socioculturais de um povo. Diante do postulado de que a variação que envolve a concordância verbal admite motivação extralinguística e permite juízos de valor sociolinguísticos, cabem as questões: Para que ensinar a concordância verbal? O que ensinar sobre o fenômeno? E, ainda, como apresentar a regra variável? [...]. (VIEIRA, 2007, p. 92)

Tem-se, pois, a crítica de Antunes (2003) de que os professores precisam ter clareza “para que” aquisição de determinado conteúdo ou para que aquela habilidade “lhe convém”. Vieira (2007, p. 92, grifos meus), na busca de tentar responder a sua própria indagação, “*Para que ensinar a concordância verbal?*”; destaca que é necessário refletir sobre a concordância verbal em sala de aula para cumprir o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa, que é desenvolver a competência de leitura e produção textual. E afirma ser fundamental que nenhum elemento que entre na configuração formal em um texto seja desprezado. Ressalta, ainda, que ao ensinar a concordância verbal em sala de aula, o professor oportuniza ao aluno um raciocínio científico sobre a língua, por meio de um tópico gramatical que se insere na interface Morfologia e Sintaxe.

Vieira (2013, p. 67, grifo da autora) formula dois objetivos específicos para o reconhecimento dos elementos linguísticos e discursivos, aliados ao objetivo geral de Língua Portuguesa – desenvolver a competência de leitura e produção de texto:

(i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua. Além de [...] contemplar as estruturas linguísticas variáveis cumpre o propósito de promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas; o ensino de Português deve tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje.

Em consequência ao objetivo formulado, a autora justifica que:

[...] toda diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoantes as possíveis situações sociocomunicativas, deva ser objeto ou **conteúdo** do ensino. Isso implica dizer que a escola pode promover o ensino da variação linguística integrado ao desenvolvimento da competência de leitura e produção textual. (VIEIRA, 2013, p. 67-68, grifo da autora)

A fim de refletir sobre o segundo questionamento – O que ensinar sobre o fenômeno? – a autora propõe dois objetivos. Sobre o primeiro objetivo, Vieira (2007) ressalta que o ponto de partida é questionar (sobre) o que é concordância verbal; o professor deve partir da aplicação de definições a um conjunto de dados para promover reflexão sobre a concordância verbal nas diversas situações sociocomunicativas. Assim, vale reforçar, que não há nada de errado em atrelarmos definições para os fenômenos da concordância verbal, o problema está em querer definir apenas um conceito, nas palavras de Franchi (2006, p. 69) o problema está em querer “[...] dar conta de tudo com um único critério mágico”. Assim, com o intuito de refletir sobre a concordância verbal como um fenômeno morfossintático, Vieira (2007) afirma que fazer o aluno entender seu conceito é introduzi-lo ao conhecimento da estrutura oracional e apresentar-lhe noções fundamentais da morfologia na língua portuguesa. Assim, percebe-se que a concordância verbal:

Trata-se de um fato linguístico que permite ao professor mostrar ao estudante como a estrutura da língua revela pontos de imbricação de dois níveis de gramática. Nesse sentido, a apresentação do conceito de concordância constituirá uma oportunidade para, de um lado, promover a compreensão das funções sintáticas (“sujeito” e “predicado”), bem como da transitividade verbal e sua relação com o sujeito, e, de outro, fazer perceber a realização dos diversos morfemas em consonância com um sistema pronominal igualmente variado, dentre outros tópicos da gramática portuguesa. (VIEIRA, 2007, p. 94)

Como uma proposta de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa para contemplar a imbricação entre os níveis

gramaticais proposta por Lima (2000 *apud* Vieira, 2007), Vieira (2007) apresenta a concordância verbal a partir do tópico *Verbo*, a fim de estabelecer uma relação do fenômeno de concordância verbal à categoria em que se aplica. O verbo é entendido como um elemento central, em torno do qual organizam-se diversos sintagmas, que exercem diversas funções sintáticas.

Na relação sintática “de dependência”, o verbo vai ser o elemento central, em torno do qual se organizam diversos sintagmas que exercem as variadas “funções sintáticas”. No eixo da relação sujeito-verbo, dá-se (ou não) o fenômeno da concordância verbal. [...]

Em termos “formais”, a categoria do verbo será descrita quanto a sua “estrutura” mórfica, constituída de radical, vogal temática e desinências modo-temporais e número-pessoais, o que remete imediatamente ao fenômeno da “concordância verbal” e permite o destaque à interface Morfologia-Sintaxe na apreensão do fenômeno. (VIEIRA, 2007, p. 96)

Quanto ao segundo objetivo anunciado por Vieira (2007) – promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas – uma proposta pedagógica deve responder às seguintes indagações: “quais são as variantes de concretização da regra de concordância e quais os contextos que favorecem o emprego de cada uma delas?” (VIEIRA, 2007, p. 97). Para encontrar essas repostas, a autora assume a necessidade do ensino de concordância verbal proceder de forma realista para encarar a diversidade, que se baseia a partir de dados concretos.

A fim de contemplar discussões sobre a questão acima, em nossos estudos, verificamos que os contextos que mais favoreceram a marcação de concordância verbal são contextos com sujeito anteposto ao verbo com traço [+humano] e contextos verbais mais salientes. Já os contextos que menos favoreceram a não marcação da concordância são contextos com sujeito posposto ao verbo com traço [-humano] e contextos verbais menos salientes.

Entendemos que a reflexão gramatical considera a variação linguística e reconhece as diferentes variedades dentro de um contínuo de normas para que tenhamos uma educação mais democrática, que abra caminhos para o domínio das variantes de prestígio, mas que respeite todas as variantes, como possibilidade de uso em diferentes práticas

sociais. “Que se deve aprender a variedade culta? Claro. Mas isso não permite reduzir o estudo gramatical a um manual de etiquetas. Nem, muito menos, excluí-los da linguística. Ao contrário, a teoria gramatical é o núcleo dessa ciência”. (FRANCHI, 2006, p. 77)

Por fim, iremos nos deter à última pergunta proposta por Vieira (2007) no início desta subseção, sobre a qual temos especial interesse: “Como apresentar a regra variável de concordância verbal?”

É importante destacar que para o tratamento didático da regra variável de concordância verbal é imprescindível que se tenha como ponto de partida o texto. Os documentos oficiais, discutidos no segundo capítulo, que norteiam as aulas de Língua Portuguesa, ressaltam que os conteúdos devem partir dos textos. Corroborando com os documentos, Antunes (2003) assume o texto como objeto de estudo da língua, o qual condiciona a escolha dos conteúdos, delinea os objetivos e a escolha das atividades pedagógicas. Assim, as aulas de língua materna devem contemplar diferentes gêneros textuais, o professor precisa refletir com o aluno sobre a concordância verbal nas diferentes práticas sociais tanto oral quanto escrita, para que o aluno tenha contato com diferentes variedades linguísticas.

Parece pressuposto assumido por todos – professores, alunos, escola – que é necessário priorizar o texto em toda a sua extensão e variedade. O que ainda não parece estar plenamente assumido por todos é a forma como aliar o conteúdo essencialmente gramatical às atividades de leitura e produção textual, nem tampouco a estratégia para tratar, no caso do conteúdo gramatical, das estruturas linguísticas inegavelmente variáveis que figuram nos textos. (VIEIRA, 2013, p. 58).

Vieira (2007) também parte do pressuposto de que a percepção geral do fenômeno, o conceito de concordância verbal e a percepção da regra variável podem ser desenvolvidos a partir de uma unidade textual. Partindo do mesmo ideal, Vieira (2013) propõe dois procedimentos produtivos e possíveis:

(i) exploração dos fenômenos linguísticos – em variação ou não – a serviço da interpretação/construção textual; e (ii) exploração específica dos fenômenos linguísticos em variação

(a) para a caracterização do perfil do texto, o que se associa também às características dos gêneros textuais (quanto ao perfil de normal em questão, ao grau de formalidade, à sua configuração em termos de oralidade/letramento), e (b) para a caracterização do perfil das personagens do texto, se for o caso. (VIEIRA, 2013, p. 68)

Para a realização desses procedimentos, Vieira (2007, p. 98) exemplifica como proposta para o “[...] aproveitamento de materiais que exploram o fenômeno da concordância como recurso expressivo para a construção do sentido global do texto” a letra da música “Inútil”, do grupo Ultraje a rigor (LP *Nós vamos invadir sua praia*, 1985). Vieira (2013, p. 69) amplia a discussão: “No referido texto, o uso ou não das marcas de concordância, no caso da forma verbal e das estruturas predicativas [...] é associada ao prestígio ou desprestígio das diversas atividades que podem ser atribuídas ao povo (brasileiro)”. Destaca, ainda, que a partir da leitura, a associação entre a variação linguística e o perfil de um povo pode possibilitar a conscientização dos alunos sobre diferentes usos.

Em relação ao procedimento de um texto para “[...] a análise de textos que exploram a variação da concordância verbal para a indicação do perfil de um personagem da obra”, Vieira (2007, p. 98) exemplificou a canção *Saudosa maloca*, de Adoniran Barbosa (LP ELDORADO, 1984). A autora estende as discussões para este tipo de estratégia para gêneros humorísticos – charges, quadrinhos, piadas – além das canções brasileiras como exploração da presença ou ausência da concordância verbal.

Vieira (2007) conclui que, a partir desses procedimentos propostos, o aluno possa despertar uma consciência sociolinguística quanto às variantes de concordância e não concordância verbal e que, conseqüentemente, irá compreender a realidade de uso quanto a este fenômeno linguístico.

Para trabalhar a *variante explícita de plural nos verbos* e a *variante zero de plural nos verbos*, o professor precisa selecionar sentenças com verbos na terceira pessoa do plural, que favorecem tanto uma quanto outra variante. Com isso, é necessário eleger sentenças, aquelas que servirão como ponto de partida e necessitam de maior atenção em termos de fixação de conteúdo. (VIEIRA, 2007)

Lemle e Naro (1977, p. 50), em seu estudo da década de 1970, já indicaram algumas conclusões práticas de que:

Numa tentativa de ensinar ao Mobarlense o uso categórico da regra de concordância, de acordo com a norma culta, deve ser colocada mais ênfase naqueles aspectos em que seu dialeto mais difere daquela norma. Assim, nos verbos, os exercícios deverão insistir mais nos regulares no presente e no imperfeito⁹³ e menos nas formas mais diferenciadas do perfeito; em relação à posição do sujeito, os exercícios serão de preferência com os sujeitos pós-postos e aqueles distanciados do verbo, como era de se esperar.

Sobre o princípio didático, os autores recomendam ainda que:

[...] as explicações e os primeiros exercícios aproveitassem os contextos mais altos na hierarquia de saliência, já que nestes casos o dialeto do Mobarlense está mais próximo da norma que se pretende ensinar. Passada a fase inicial de explicação, os treinos devem focalizar os pontos de discrepância, de acordo com a hierarquia. (LEMLE; NARO, 1977, P. 50)

Partindo dos mesmos princípios de Lemle e Naro (1977), Vieira (2007) também entende que o ensino deve principiar de contextos em que a norma do aluno aproxima-se da norma que se quer apresentar, os fatores que proporcionam a ocorrência de marca de concordância verbal devem ser o ponto de partida para o ensino desse conteúdo. Assim, em nossos estudos, pretendemos partir de contextos linguísticos mais simples de maior destreza dos alunos, estendendo-se aos contextos linguísticos mais complexos. Sugerimos também uma sequência didática que privilegie, primeiramente, os contextos linguísticos que favoreçam *variante explícita de plural nos verbos*; e em um segundo momento, trabalhar contextos que favoreçam a *variante zero de plural nos verbos*.

A seguir, consideramos as variáveis que se mostraram mais significativas, em nossa primeira rodada, a ordem de relevância foi ‘presença e localização do SN sujeito’, ‘saliência fônica’, ‘forma de representação do sujeito’, ‘traço humano no sujeito’. Os contextos

⁹³ Esses tempos verbais apresentam menor grau de distinção fônica entre as formas de plural e singular.

linguísticos que favorecem *variante explícita de plural nos verbos* foram: a) SN anteposto; b) nível 2 (oposição acentuada); c) Sujeito pronominal com traço [+humano].

Os contextos linguísticos que favorecem *variante zero de plural nos verbos* foram: a) SN posposto; b) nível 1 (oposição não acentuada); c) Sujeito composto (ou grande) com traço [-humano].

Mesmo que a variável ‘paralelismo formal’ não tenha sido selecionada como significativamente relevante pelo Programa Goldvarb (2001), cabe destacar a seguinte reflexão sobre este grupo de fatores:

No que se refere especificamente à variável paralelismo oracional, pode-se sugerir que deveriam ser abordados, primeiramente, as construções em que se efetuam as marcas de plural do SN sujeito em seus termos determinante e determinado [...]. Sabendo-se que o cancelamento da marca de número no SN também predomina na língua falada, pressupõe-se que o ensino da concordância nominal deve preceder o da concordância verbal ou a ele ser simultâneo. A relação existente entre as marcas do SN sujeito e as marcas do SV sugere a viabilidade de se ensinar a concordância verbal aliada à concordância nominal. (VIEIRA, 2007, p. 101)

Por fim, remetendo aos objetivos de Língua Portuguesa, citados no início desta subseção, para Vieira (2007), deve-se promover o raciocínio lógico-científico do aluno, por meio de atividades reflexivas para que se desenvolva o conhecimento da concordância verbal e esteja consciente da valoração sociolinguística e possa optar por formas linguísticas adequadas aos textos nas modalidades oral e escrita.

O profissional de Língua Portuguesa deve assumir o papel de professor-pesquisador, refletir sobre as diferentes normas, desde as vernaculares até as cultas. Com o propósito de auxiliar a prática pedagógica dos professores de língua materna sensível às variedades linguísticas, Vieira (no prelo) propõe três eixos para o ensino de gramática: a) ensino de gramática e atividade reflexiva (Eixo 1); b) ensino de gramática e produção de sentidos (Eixo 2); c) ensino de gramática, variação de normas (Eixo 3).

Iremos ilustrar o nosso fenômeno linguístico – a concordância verbal de terceira pessoal do plural – vinculado aos três eixos para o ensino da gramática. Sobre o Eixo 1, é proposta uma

abordagem reflexiva da gramática: a autora destaca a importância de que o primeiro eixo perpassasse os outros dois, contudo, não se refere ao ensino tradicional descontextualizado de (meta)linguagem e nem em um contato linguístico, exclusivamente, intuitivo e desplanejado.

Antes, entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matérias produtoras de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre gramática e texto (Eixo 2), quanto na relação entre gramática e variação linguística (Eixo 3), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses plano se revestem e que os justifica. (no prelo)

Sobre o Eixo 1, Vieira (no prelo), ampara-se na abordagem reflexiva da gramática, proposta por Franchi (2006). Franchi (2006) propõe três tipos de atividades linguísticas: a atividade linguística; a atividade epilinguística e a atividade metalinguística. O autor destaca que as primeiras séries escolares deveriam ser voltadas às atividades linguísticas e epilinguísticas. Contudo, encontra-se ainda em sala de aula uma atividade metalinguística nestas fases escolares em que o aluno é levado a descrever um quadro da linguagem “nocional intuitivo ou teórico”.

Para Franchi (2006, p. 95), a atividade linguística constitui um:

[...] exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá obviamente nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação [...] Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.

Entre as práticas que Franchi (2006, p. 97) apresentou para uma abordagem refletiva da gramática, a atividade epilinguística visa: “[...] levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua”. Dessa forma, esta atividade: “[...] opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. (FRANCHI, 2006, p. 97)

E, por fim, a última etapa descrita por Franchi (2006, p. 98) é a atividade metalinguística que “abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical”, que permite “falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico”. Posteriormente a todas essas discussões, o autor conclui que:

Se tenho razão, a crítica às atividades gramaticais nas escolas somente é válida para quem continua concebendo a gramática de um modo estreito e restrito ou para quem a pratica em exercícios escolares em que estão em jogo somente questões de segmentação, descoberta de traços categoriais, classificações e nomenclatura. Baseando-se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até nas mais simples orações, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar. (FRANCHI, p. 101)

Assim, em relação ao nosso fenômeno de estudo, devemos refletir sobre uma didática que discuta (sobre) o que é concordância verbal e que amplie, por meio, principalmente, das atividades linguísticas e epilinguísticas, conhecimentos fundamentais da sintaxe e da morfologia e que discuta as possíveis combinações de traços – número e pessoa – entre o sintagma nominal sujeito e o verbo. Para o desenvolvimento dessa prática é essencial ter como ponto de partida conhecimentos mais simples, que o aluno já domina, para

conhecimentos mais complexos. Assim, como salientamos acima, Lemle e Naro (1977) e Vieira (2007) preveem que o ensino de gramática deve ter como ponto de partida contextos verbais que favoreçam a aplicação explícita de concordância verbal, ou seja, contextos linguísticos que favoreçam a norma do aluno próxima à norma que se quer apresentar. Como discutimos acima, o Eixo 1 deve perpassar os Eixos 2 e 3, de modo que deve oferecer ao educando proximidade com contextos linguísticos que apresentem a *variante explícita de plural nos verbos* e a *variante zero de plural nos verbos* (Eixo 3) na promoção de sentido no texto (Eixo 2). Corroborando com estas práticas, Franchi (2006, p. 93) destaca que é durante as atividades sobre linguagem e a língua que é possível “[...] compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas”.

Quanto ao Eixo 2, Vieira (no prelo) busca uma relação entre gramática e produção de sentidos. Assim, a partir dos estudos de Neves (2006) e Pauliukonis (2011), a autora busca, neste eixo, um trabalho produtivo com a interface gramática e sentido/texto. Em suma, Vieira (no prelo) assume os elementos gramaticais “[...] como matérias produtoras de sentido permitindo reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leituras e produção de textos”.

Nesse sentido, a sequência didática deve privilegiar um tratamento didático a partir do texto, mas que não trabalhe o texto apenas como pretexto para o trabalho isolado de frases, é necessário trabalhar a função que essas categorias gramaticais apresentam no texto – em nosso caso, relação entre sintagma nominal sujeito e o verbo em P6 – além de trabalhar as modalidades oral e escrita e as produções de sentidos do texto.

Nesse sentido, a gramática não somente não é “restritiva” ou “limitante”, mas é mesmo condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais. E isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles, a universos imagináveis compossíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada

texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo. (FRANCHI, 2006, p. 100)

Ainda sobre o segundo eixo, entendemos o texto como objeto de estudo da língua e a importância de um procedimento didático que privilegie diferentes gêneros textuais para despertar a conscientização dos alunos sobre diferentes usos. Cabe, aqui, ilustrar o *rap* como estratégia pedagógica para a reflexão do fenômeno gramatical – de concordância verbal – por expressar o comportamento e a linguagem de um determinado público por meio de normas populares sem estereótipos, por exemplo. Assim, ao utilizar uma variedade de textos que representem a partir dos fenômenos linguísticos em variação o perfil sociolinguístico brasileiro, é possível abordar a regra variável de concordância verbal – *variante explícita de plural nos verbos* e a *variante zero de plural nos verbos* – dentro de um contínuo de variação que expressem (i) +/- monitoração; (ii) +/- formalidade; (iii) +/- estigma; e (iv) +/- escrita/oralidade (Eixo 3); e discuta a avaliação social das variantes em diferentes contextos falados e escritos para que o aluno possa fazer escolhas para se adequar aos diferentes contextos de interação.

Em suma, sobre o Eixo 3 Vieira (no prelo) destaca que em uma perspectiva didático-pedagógica é necessário ter conhecimento sobre as normas cultas, tanto na fala quanto na escrita, de maneira que o aluno perceba a proximidade e distância e possa comparar a relação entre essas normas e outras: (i) normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais, trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de sincronias passadas; e (iii) normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

[...] o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (Eixo 3) é fundamental para a operacionalização dos Eixos 1 e 2, anteriormente propostos, visto que essa prática pode ficar impedida ou ao menos dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas por parte dos alunos. Em outras palavras, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência

comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual). (VIEIRA, no prelo)

Esta proposta que apresentamos para o tratamento da regra variável de concordância verbal tem como propósito auxiliar os professores no desbravamento de novos caminhos para o ensino da gramática. Apesar de, neste momento, não descrevermos as atividades que compõem esta sequência didática, pretendemos em estudos futuros desenvolver mais sobre esta prática pedagógica e também sobre as atividades, a partir dos pressupostos que defendemos ao longo deste capítulo. Nossa proposta, neste momento, era discutir de que maneira os postulados teóricos da Sociolinguística poderiam ajudar na prática pedagógica para uma análise linguística sobre o fenômeno da concordância verbal capaz de refletir a língua em uso, não com o objetivo que o aluno substitua sua norma por outra, mas defender uma análise linguística a fim de direcionar as aulas de Língua Portuguesa para que o aluno tenha domínio de diferentes práticas sociais tanto na escrita quanto na fala.

Por fim, é necessário nos colocar em defesa do ensino de gramática, todavia é preciso discutir mais sobre: “o que é gramática?”, “Como devemos conduzir o ensino de gramática?”. Atualmente, quando se fala em aulas de gramática, muitos professores logo as associam às aulas de norma padrão, gerando com isso muitos embaraços na educação. Muito se defendeu que não se deveria ensinar gramática nas escolas, mas nós, professores, devemos ser ativistas em defesa do ensino da gramática, lutar por uma educação menos preconceituosa e mais democrática, que reflita sobre a língua em uso e sobre as diferentes normas que tecem o cenário do perfil sociolinguístico brasileiro. Finalizamos esta subseção com a seguinte reflexão de Franchi (2006, p. 73-74):

Mas é bom ter consciência de que, para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística.

4.3.1 Reflexões finais sobre ensino e variação

Na sociedade contemporânea, aqueles que estão à margem dos ideais socioeconômicos são oprimidos por diferentes preconceitos. Dentre os preconceitos que oprimem os indivíduos que não se enquadram em certos padrões sociais, o preconceito linguístico atinge aqueles que não utilizam as formalidades de uma norma padrão, a serviço de um “falar bem”, sem a qual a sociedade elitizada e a cultura midiática julgam-nos como inferiores, portanto, banidos de algumas oportunidades.

Nós, sociolinguistas, não acreditamos que exista uma maneira “certa” ou “errada”, mas sim, que as formas coexistem e estão estabelecidas dentro de um contínuo, e não enraizadas em apenas um tipo de norma. Um mesmo falante, dependendo do contexto, pode operar com diferentes normas. Por exemplo, durante um jogo de futebol, os torcedores expressam-se de maneira mais informal: “os jogador fizeram a pior apresentação do campeonato”. Já o técnico, na entrevista coletiva, irá monitorar-se mais e poderá expressar-se de maneira diferente: “dentre os jogos do campeonato, este foi o único jogo em que os jogadores mostraram-se inferiores aos adversários”.

Acreditamos que o preconceito linguístico deve ser combatido com vigor, assim como qualquer outro preconceito deve ser combatido em sala de aula. Apesar de essas discussões já estarem incorporadas nos documentos oficiais há algum tempo, como discutimos no segundo capítulo, nem todos os professores assimilaram essas discussões em seus processos de ensino-aprendizagem. Para isso, seria necessário repensar a formação inicial e continuada dos professores. Pesquisas sobre o perfil sociolinguístico brasileiro e estudos que caminhem para uma melhor formação dos professores podem contribuir para o rompimento com os mitos e preconceitos linguísticos em sala de aula (e fora dela), dando espaço especial à variação linguística. A Universidade pode e deve continuar abrindo espaço para o debate entre gramática, variação e ensino, por sua vez, pode ser esta a peça fundamental do empoderamento dos professores para desmitificar alguns preconceitos linguísticos e lutar por um ensino mais democrático de língua materna, articulado ao trabalho com as variedades linguísticas.

Contudo, não podemos nem rotular e nem responsabilizar os professores sobre a prática do ensino tradicional de Português. Desde a década de 1950 e 1960, como discutimos no primeiro capítulo, a partir dos estudos de Soares (2002), houve um grande aumento de número de alunos nas escolas, assim, foi preciso contratar mais professores,

resultando em um processo menos seletivo, em um rebaixamento salarial e muitas vezes em desvalorização da profissão de professor, entre outros aspectos. Em consequência deste fato histórico, as condições socioeconômicas dos professores mudaram, acarretando consequências até a realidade das escolas nos dias de hoje. Entre o emaranhado de conteúdos, teorias e metodologias que o professor tem ao seu dispor, as condições socioeconômicas – relacionadas à remuneração salarial baixa, carga horária de trabalho com 40 horas ou mais semanais, condições precárias de infraestruturas nas escolas, dentre outros – fez com que os professores buscassem novas ferramentas teóricas e metodológicas que facilitassem suas vidas, dentre elas, como já citada no primeiro capítulo, deslocar a função de planejar aulas e atividades aos manuais didáticos.

Convém salientar também a relação entre ciência e prática. É preciso emancipar os professores para que eles acreditem que a ciência não está cercada apenas pelas paredes das academias. Eles precisam acreditar que o que ensinam é ciência e esta deve ser tratada com seriedade, é preciso ter conhecimento e segurança para tratá-la de maneira reflexiva e não por meio de uma postura tradicional e rígida da língua. Com base no exposto até aqui, faz-se necessário cada vez mais expandir pesquisas *na e para* a escola para que toda a comunidade escolar possa acolher de braços abertos os pressupostos da variação linguística nas práticas pedagógicas e combater o preconceito linguístico na cultura escolar.

Todas essas discussões sobre as aulas de Língua Portuguesa têm confundido a cabeça de alguns professores, gerando incertezas por parte dos docentes, como, por exemplo, o de como conduzir sua postura nas práticas diante de uma regra linguística não padrão realizada pelos alunos. Recentemente, a grande maioria dos professores estava inserida em posturas tradicionais de ensino da língua, a partir de atividades classificatórias, que visavam enquadrar seu público à norma padrão, em uma busca desenfreada por erros sem considerar as diferentes normas. Brustolin (2009, p. 106-107) configura este cenário com a seguinte metáfora:

Partindo de boas intenções, professores embaraçavam, muitas vezes, sua platéia com uma incansável caçada a erros em busca de um refinamento da sintaxe, morfologia, fonética e do léxico, esquecendo, porém, que antes de uma caçada é necessário conhecer o local da caça,

vivenciá-lo e, acima de tudo, dominar as ferramentas para usá-las de maneira adequada. Assim, professores transforma(va)m as aulas de língua portuguesa tão-somente em ensino da gramática normativa, esquecendo de refletir sobre os usos efetivos da língua nos diversos locais do país e em diversos contextos, afastando-se da sua verdadeira função de educador para agregar-se à função de professor que corrige o “português errado”.

No tradicionalismo das aulas de Língua Portuguesa, as crianças vão à escola para aprender a “falar e escrever certo”, contudo, no cotidiano, utilizam uma linguagem coloquial, o seu próprio vernáculo, diferente daquela norma aprendida na escola. Como já dissemos anteriormente, os estudos linguísticos recomendam que o professor incorpore em suas práticas pedagógicas um repertório que abarque as práticas da norma culta até as normas aprendidas pelos alunos no convívio social. E, com isso, a escola cumpre seu papel fundamental de fazer com que o aluno domine e saiba diferenciar diferentes normas em diversas práticas sociais faladas e escritas adequadamente até o final do Ensino Médio.

É dever, também, dos sociolinguistas atualizar os professores e toda sociedade sobre estudos sociolinguísticos, discutir sobre o conceito de *gramática*, sobre *como* devemos trabalhar gramática em sala de aula. Acreditamos que os pressupostos sociolinguísticos não foram adotados, de maneira geral, por todos os professores, porque é preciso desde a base (formação inicial dos professores) discutir mais sobre teoria e prática, discutir sobre o que os documentos oficiais trazem como práticas adequadas que trabalhe a variação linguística e que são possíveis de se pôr em prática, que, aliás, muitos professores têm o conhecimento teórico, mas acreditam que teoria e prática são coisas distintas.

Se o professor tiver ciência de todos os pontos que viemos discutindo ao longo desta dissertação, de acordo com os PCN, a BNCC, Antunes (2003), Possenti (1996), Vieira (2007), Franchi (2006), entre outros, pode ser que de maneira instantânea não consiga pôr em prática todas as recomendações para romper com um ensino preconceituoso. Contudo, isso já revela um avanço para que ele (o professor) consiga aos poucos adotar uma prática educacional mais crítica e democrática, para que assim possamos ajustar nossos passos e juntos possamos traçar caminhos mais justos, permeados por uma cultura escolar que

compreenda as variedades linguísticas. Encerramos nossas discussões sobre ensino aqui, mas continuaremos dentro das salas de aula, lutando por uma educação mais igualitária e buscando fazer a diferença na vida de nossos alunos em prol de um mundo melhor.

4.4 PALAVRAS FINAIS

Na primeira parte deste capítulo, a partir da nossa diagnose, retomamos alguns dos problemas empíricos para a mudança linguística e os relacionamos ao fenômeno da concordância verbal.

Por fim, sabemos que a trajetória que ainda temos de percorrer em defesa do ensino de gramática que considere diferentes normas, e não apenas formas estanques, é intensa. Na primeira parte deste capítulo, resolvemos nos arriscar em estabelecer um elo entre teoria e prática, em busca de uma prática pedagógica sobre o fenômeno da concordância verbal capaz de refletir a língua em uso. De maneira resumida, com base em todas as discussões feitas, concluímos que para o sucesso de uma prática pedagógica é necessário que o professor: (i) investigue o contexto social e educacional do aluno para desenvolver práticas que visem formar cidadãos críticos; (ii) tenham ciência sobre o que é gramática e que aulas de gramática não são sinônimos de aulas de norma padrão; (iii) respeite as diferentes normas; (iv) tenha sempre em mente o objetivo das aulas de Língua Portuguesa: a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes (ANTUNES, 2003); (v) oportunize a reflexão sobre a gramática da norma culta; (vi) reflita sobre diversas normas e discuta a avaliação social das variantes em diferentes contextos falados e escritos; (vii) trabalhe a regra variável dentro de um contínuo de variação que expresse (1) +/- monitoração; (2) +/- formalidade; (3) +/- estigma; e (4) +/- escrita/oralidade (BORTONIRICARDO, 2004); (viii) promova o acesso a uma variedade de práticas sociais faladas e escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, investigamos os grupos de fatores linguísticos e sociais que condicionam a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural nas modalidades oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e Itajaí. A amostra foi composta por produções textuais escritas e entrevistas orais coletadas de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública das localidades citadas, provenientes das amostras Brustolin (2009); Agostinho (2013) e Silvano (2016), pertencentes ao Núcleo VARSUL.

À luz da Teoria da Variação e Mudança Linguística apresentada por WLH (2006 [1986]) e Labov (2008[1972]), investigamos a variável dependente, a concordância verbal de terceira pessoa do plural (P6), composta pelas variantes: *variante explícita de plural nos verbos* e *variante zero de plural nos verbos* relacionadas às variáveis independentes: (i) saliência fônica; (ii) paralelismo formal; (iii) tipo de verbo; (iv) presença e localização do SN sujeito; (v) traço humano no sujeito; (vi) forma de representação do sujeito; (vii) escola; (viii) escolaridade; e (ix) sexo.

Realizamos três etapas em nossas análises estatísticas que contaram com o programa GoldVarb: (i) na primeira etapa da análise estatística, consideramos uma rodada com todos os dados de escrita das três amostras a fim de analisarmos frequência, porcentagem e peso relativo de todos os dados, e de efetuarmos alguns cruzamentos; (ii) na segunda etapa da análise estatística, separamos os dados referentes às localidades de Florianópolis (amostra Brustolin (2009) e amostra Silvano (2016)) e de Itajaí (amostra Agostinho (2013)) e efetuamos rodadas estatísticas individuais com o intuito de entendermos melhor como as variáveis independentes relacionam-se com a variável dependente em cada localidade; e (iii) na terceira e última etapa da análise estatística, consideramos uma rodada apenas com os dados de fala e de escrita das Escola LM e Escola PA, extraídos da amostra Brustolin (2009), a fim de compararmos os grupos de fatores que favorecem a marcação de concordância verbal em P6 na fala e na escrita e investigarmos se a marcação na regra de concordância de terceira pessoa do plural é distinta nas modalidades oral e escrita.

Quanto à primeira etapa, verificamos um total de 1.411 dados de escrita de variação na CV, com 1.226 (87%) dados apresentando marcas de plural nos verbos e 185 (13%) dados com marcas zero de plural nos verbos. Constatamos que as formas que apresentavam marcas de plural nos verbos atingiram um alto índice de

uso.

Nesta análise estatística, quatro das variáveis linguísticas mostraram-se significativas. As variáveis sociais e as linguísticas ‘paralelismo formal’ e ‘tipo de verbo’ não foram selecionadas. A ordem de relevância foi ‘presença e localização do SN sujeito’, ‘saliência fônica’, ‘forma de representação do sujeito’ e ‘traço humano no sujeito’. Os contextos linguísticos que favoreceram a *variante explícita de plural nos verbos* foram: (i) SN anteposto; (ii) nível 2 (oposição acentuada); (iii) tipos de sujeito com SN [+humano]; e os contextos linguísticos que favoreceram a *variante zero de plural nos verbos* foram: (i) SN posposto; (ii) nível 1 (oposição não acentuada); (iii) sujeito pronominal com SN [-humano].

Em relação à segunda etapa da análise estatística que analisou a distribuição geral dos dados de Florianópolis e de Itajaí, separadamente, constatou-se que os dados de escrita de Florianópolis apresentaram um total de 571 dados de variação na CV, sendo que 483 (84,6%) ocorrências apresentaram marcação explícita de plural e 88 (15,4%) dados não apresentaram marcação explícita de plural. Quanto aos dados de Itajaí, no total de 840 dados de escrita de variação na CV, 743 (88,5%) ocorrências favoreceram a pluralização e 97 (11,5%) dados desfavoreceram a marcação de plural nos verbos. Assim, é flagrante que os resultados de Itajaí e de Florianópolis apresentaram índices de formas com marcas de plural explícitas nos verbos semelhantes.

As variáveis independentes, selecionadas como significativas, nas duas localidades, foram idênticas, evidenciando que a localidade não interferiu na seleção das variáveis independentes mais significativas. A ordem de relevância estabelecida pelo programa estatístico foi ‘saliência fônica’, ‘presença e localização do SN sujeito’ e ‘forma de representação do sujeito’.

No que tange à terceira análise, os resultados referentes aos dados de escrita das Escola LM e Escola PA apresentaram um total de 131 dados de variação na concordância, 108 (82,4%) ocorrências apresentaram marcação de plural e 23 (17,6%) dados não apresentaram marcação de plural nos verbos. Em relação aos dados de fala das Escola LM e Escola PA, do total de 110, 90 (81,8%) verbos tenderam à marcação explícita de plural e 20 (18,2%) dados favoreceram a marcação zero de plural nos verbos. Os resultados indicam que a escrita é moderadamente mais conservadora do que a fala. É importante ressaltar algumas limitações referentes ao pouco número de dados coletados para esta análise, o que pode ter contribuído para esses índices.

As variáveis independentes que se mostraram significativas nos dados de escrita foram ‘saliência fônica’, ‘tipo de verbo’ e ‘presença e localização do SN sujeito’. O único fator selecionado nos dados de fala foi ‘presença e localização do SN sujeito’.

Com bases nessas três análises, podemos concluir que, de fato, a variável ‘presença e localização do SN sujeito’ possui forte influência na variação de CV de terceira pessoa do plural, já que foi selecionada como significativa em todas as rodadas estatísticas realizadas.

Ainda que partilhemos das ideias de Marcuschi (2008) de que as modalidades oral e escrita se apresentam dentro de um contínuo e podem se aproximar e se apresentarem de maneira mesclada, nossa hipótese inicial era de que a coleta de fala analisada representaria uma interação mais espontânea entre dois indivíduos – no caso, o pesquisador e o aluno – e menos monitorada; e a modalidade escrita como uma interação mais planejada, por conseguinte, mais monitorada. Todavia, nossa hipótese não foi atestada, pois nossos resultados de fala e de escrita apresentaram uma distribuição muito semelhante dentro dos contínuos de variação linguística, proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

Após o nosso diagnóstico apresentado no terceiro capítulo, conseguimos verificar o funcionamento da concordância verbal de terceira pessoa do plural em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e Itajaí. Com isso, a fim de cumprirmos com o último objetivo proposto neste estudo: refletir como os postulados teóricos da Sociolinguística podem orientar a prática pedagógica no que se refere à análise linguística do fenômeno da concordância verbal e suas variantes, trouxemos algumas reflexões no capítulo 4. Colocamo-nos ali em defesa do ensino da gramática e concluímos que, para o sucesso de uma prática pedagógica que considere os postulados teóricos da Sociolinguística, é necessário que o professor: (i) investigue o contexto social e educacional do aluno para desenvolver práticas que visem formar cidadãos críticos; (ii) tenham ciência sobre o que é gramática e que aulas de gramática não são sinônimos de aulas de norma padrão; (iii) respeite as diferentes normas; (iv) tenha sempre em mente o objetivo das aulas de Língua Portuguesa: a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes (ANTUNES, 2003); (v) oportunize a reflexão sobre a gramática da norma culta; (vi) reflita sobre diversas normas e discuta a avaliação social das variantes em diferentes contextos falados e escritos; (vii) trabalhe a regra variável dentro de um contínuo de variação que

expresse (1) +/- monitoração; (2) +/- formalidade; (3) +/- estigma; e (4) +/- escrita/oralidade (BORTONI-RICARDO, 2004); (viii) promova o acesso a uma variedade de práticas sociais faladas e escritas.

Este trabalho cumpriu com o objetivo de investigar o funcionamento dos grupos de fatores linguísticos e sociais que condicionam a variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural nas modalidades oral e escrita de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e Itajaí, à luz da Teoria da Variação e Mudança Linguística. Por ser uma área que tradicionalmente direcionou-se aos estudos acerca da variação na oralidade, nossa pesquisa avançou no sentido de contribuir para que se perceba a heterogeneidade também na escrita, assim como por criar um elo entre Sociolinguística e ensino, desbravando assim novos caminhos para a educação.

Entendemos que o nosso estudo possui algumas limitações referentes ao pouco número de dados, principalmente, no estudo comparativo entre fala e escrita. Futuramente, esperamos desenvolver mais sobre esta prática pedagógica e também propor atividades, a partir dos pressupostos discutidos neste trabalho, em busca de uma educação menos preconceituosa e mais justa. Pretendemos em pesquisas futuras aprimorar uma metodologia, baseada em Brustolin (2009), para constituir uma coleta voltada para a análise do fenômeno de concordância verbal em P6 por meio de produções textuais escritas e faladas. A partir de uma diagnose inicial, desenvolver e aplicar uma sequência didática que tenha como base o ensino reflexivo da gramática e compreenda, minuciosamente, a cultura escolar das escolas analisadas e conheça as ferramentas metodológicas para a prática pedagógica, utilizadas pelos professores regentes nas aulas de Língua Portuguesa. E, por fim, comparar o diagnóstico inicial com os resultados obtidos, a partir de outra coleta de produções escritas e orais.

Enfim, esperamos que este estudo tenha contribuído para o cenário dos estudos sociolinguísticos sobre a concordância verbal de terceira pessoa do plural. Ainda que entendamos que há algum tempo a variação vem sendo discutida em documentos oficiais e que boa parte dos professores esteja se esforçando para pôr em prática os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista para romper com o ensino tradicional, acreditamos que as discussões propostas neste estudo possam contribuir, de alguma maneira, para que os professores assumam uma prática pedagógica crítica e democrática, que combatam os preconceitos e reflitam sobre a língua em uso; ansiamos também que

esta pesquisa inspire outros professores a se aventurarem na interface Sociolinguística e Ensino.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Silvana Regina Nascimento. **A variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural na escrita de alunos do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola, 2003.

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

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2016.

BRUSTOLIN, Ana Kelly. **Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2009.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **A Estrutura da Língua Portuguesa**. 4ª Ed., Petrópolis: Vozes, 1973.

CARDOSO, Rodrigues Caroline. **Variação na concordância verbal no indivíduo**: um confronto entre o linguístico e o estilístico. Brasília, UnB, 2005. Dissertação de Mestrado.

CHAVES, Raquel Gomes. **Princípio de saliência fônica: isso não soa bem**. Revista Letrônica, v. 7, n. 2, p. 522–550, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/17892/12614>>.

_____. **A redução/desnasalização de ditongos nasais átonos finais e a marcação explícita de CVP6: um estudo de correlação**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; NUNES DE SOUZA, Christiane Maria; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Do pronome nulo ao pronome pleno**: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary. (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 107-128, 1993.

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

FARACO, Carlos Alberto. **Norma padrão brasileira**: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2012.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda; MÜLLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola. 2006.

GAMEIRO, Maria Beatriz. **A variação da concordância verbal na terceira pessoa do plural em redações escolares do ensino fundamental e médio**. Tese de Doutorado, UNESP, São Paulo, 2009.

GARCIA, Silvânia Oliveira. **A concordância verbal em redações de vestibular**. Brasília, UnB, 2005. Dissertação de Mestrado em Linguística.

GORSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. **O papel da sociolinguística na formação dos professores de Língua Portuguesa como língua materna**. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A.. (Org.). Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa. 1ed.Natal/RN: UFRN, 2013, v. 1, p. 53-90.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A restrição de monoargumentalidade da ordem VS no português do Brasil**. Fórum Linguístico (UFSC), Florianópolis, v. 2, n.1, p. 97-127, 2000.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R.Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEMLE, Miriam; NARO, Anthony Julius. **Competências básicas do português**. Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e Fundação Ford, 1977.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Oralidade e Letramento** In: Da fala para escrita: atividades de retextualização. - 9. Ed. - São Paulo: Cortez, 2008. Cap I, p.15 – 45.

MIOTO, Carlos; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth E. Vasconcelos Lopes. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva. **Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala dos**

florianopolitanos. Florianópolis, 2001. Dissertação de Mestrado, UFSC.

_____. **Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

NARO, Anthony Julius (1981). **The social and structural dimensions of a syntactic change.** Language. LSA, 57(1):63-98

PEREIRA, Deize Crespim. **Concordância verbal na língua falada nas trilhas das bandeiras paulistas.** São Paulo, 2004. Dissertação de Mestrado, USP.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza. **A concordância verbal no português popular em São Paulo.** São Paulo, 1987. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Paralelismo linguístico.** Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 7, n.2, p. 29-59, 1998.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. **Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português.** Fórum Linguístico: Pós-Graduação em Linguística, UFSC. Florianópolis: (45-71), 1998a.

_____. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil.** In: Giovanni Ruffino. (Org.). Dialectologia, Geolinguística, Sociolinguística (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998b, v. 5, p. 509-523.

_____. **Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro.** Scripta (PUCMG), Belo Horizonte - PUCMINAS, v. 9, n.18, p. 109-131, 2006.

_____. **Sobre o deslocamento do controle da concordância verbal.** Linguística (PPGL/UFRJ), v. 3, p. 133-159, 2007.

TERZI, Sylvia Bueno. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios letrados.** In: KLEIMAN, Angela (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SILVANO, Gabriella Ligocki Pedro. **A concordância verbal de primeira pessoa do plural em textos escritos por alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2016.

SOARES, Magda. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.) Linguística da norma. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 155 – 176 p.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. **Concordância verbal:** variação em dialetos populares do Norte Fluminense. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

_____. **Concordância verbal.** In: VIEIRA, S. & BRANDÃO, S. (orgs.). Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Sociolinguística e ensino de português:** para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A.. (Org.). Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa. 1ed.Natal/RN: UFRN, 2013, v. 1, p. 53-90.

_____. **Três eixos para o ensino de gramática:** uma proposta experimental. (no prelo)

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos Empíricos para uma mudança linguística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].