



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

**A CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM TEXTOS
DE ALUNOS DA EJA: QUESTÕES SOBRE A GRAMÁTICA DO LETRADO COM
BASE EM ANÁLISE DE *CORPUS***

Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênicó

Brasília, março/2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênicó

**A CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM TEXTOS
DE ALUNOS DA EJA: QUESTÕES SOBRE A GRAMÁTICA DO LETRADO COM
BASE EM ANÁLISE DE *CORPUS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística.

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eloisa Nascimento Silva Pilati

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marjon Tammenga-Helmantel

Brasília, março/2018.

Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênic

**A CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM TEXTOS
DE ALUNOS DA EJA: QUESTÕES SOBRE A GRAMÁTICA DO LETRADO COM
BASE EM ANÁLISE DE *CORPUS***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística.

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eloisa Nascimento Silva Pilati

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marjon Tammenga-Helmantel

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB) - orientadora

Prof.^ª Dra. Maria Eugênia Lammoglia Duarte (UFRJ) - membro externo

Prof. Dr. Marcus Vinícius Lunguinho (UnB) - membro externo

Prof.^ª Dra. Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles (UnB) - membro interno

Prof.^ª Dra. Rozana Naves Reigota (UnB) - suplente

Brasília, 2 de março de 2018.

Para o meu querido pai,
sempre tão presente.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese não teria sido possível sem a ajuda, o apoio, a colaboração, o amor, o carinho, a paciência, a tolerância, a compreensão, a amizade, a companhia, a empatia, a confiança, a dedicação e a generosidade de uma série de pessoas incríveis. Algumas delas, por uma feliz providência, cruzaram o meu caminho em algum momento dos últimos quatro anos; outras, para minha imensa alegria, há muito caminham comigo lado a lado, de mãos dadas, enchendo a minha vida de amor e, muitas, muitas vezes, tornando a vida mais leve. Tenho muito – e muitos – a agradecer.

À minha orientadora, Eloisa, agradeço, antes de mais nada, pela confiança que sempre depositou em mim. Elô, o que aprendi com você ao longo do doutorado vai muito além das fronteiras do mundo acadêmico, assim como o respeito e a admiração que sinto por você.

À minha coorientadora, Marjon, agradeço por me ensinar que a distância física e as diferenças idiomáticas não constituem barreiras para se fazer ciência de forma colaborativa e séria. No nosso caso, essas “dificuldades” muitas vezes tornaram o trabalho de pesquisa ainda mais interessante (e divertido).

À Heloisa, minha primeira “mãe intelectual”, agradeço por estar sempre por perto – cheia de ensinamentos, de incentivos, de conselhos, de carinho. Seu profissionalismo, sua competência e sua humanidade são exemplo para mim desde que a conheci.

À Eugênia, agradeço pelas contribuições acadêmicas tão enriquecedoras e tão gostosas de se ouvir. Tive sorte de ter uma pessoa tão generosa como você na minha banca.

Ao Marcus, agradeço pela leitura atenta do trabalho e pelos comentários pontuais, construtivos e sempre gentis.

À Carol, agradeço por me ensinar tão generosamente a usar o programa Goldvarb e por me acalmar tantas vezes nos vários momentos da análise dos dados em que eu, quase desesperada, me questioneei se eu não estava fazendo tudo errado. Graças a você, eu não estava.

À minha mãe, Marlene, agradeço por me incentivar, por acreditar em mim, por me apoiar, por estar sempre e incondicionalmente do meu lado. Na verdade, eu sou infinitamente grata simplesmente porque a senhora existe, porque é minha mãe e porque eu aprendo muito, muito mesmo, com a sua existência. Mamãe, que sorte a minha ser sua filha!

Aos meus irmãos, Mayra, Manuela e Ricardo, agradeço porque sei que sempre posso contar com vocês. Agradeço, em especial, à Manu, que tanto me ouviu, me apoiou, sofreu e comemorou comigo, a cada dificuldade e a cada vitória. Obrigada, meus queridos!

À Ana Cristina, agradeço por me acudir tantas vezes com as crianças, com caronas e almoços, quando eu precisei me ausentar para assistir aulas, participar de congressos ou simplesmente me concentrar para escrever. Ana, sua ajuda foi fun-da-men-tal.

À Dila, minha querida amiga e novíssima doutora Alzira, eu agradeço por estar sempre ao meu lado na caminhada da vida – como amiga, como irmã, como comadre, como parceira de mestrado e de doutorado, como organizadora e companheira de viagens, como cozinheira, como ouvinte, como piadista, como mulher, como militante, como professora, como conselheira, mas, sobretudo, como exemplo de força, garra e alegria. Eu não sei se consigo descrever o quanto representou para mim trilhar com você o percurso tantas vezes tortuoso do doutorado e participar junto com você de tantos acontecimentos importantes dos últimos quatro anos (na minha vida e na sua). De qualquer forma, eu sei que não preciso explicar esse sentimento com palavras, porque sei que você sente exatamente o mesmo que eu, e isso te faz ainda mais especial para mim. Dila, muito obrigada por tudo!

À Si, minha querida e tão sábia amiga Simone, agradeço imensamente pelas lições diárias de vida com que tenho sido contemplada desde que nos conhecemos e nos tornamos amigas. A serenidade e a força que você carrega em si (olha o trocadilho) sempre me emocionaram. Sua serenidade tantas vezes acalmou meu coração; sua força tantas vezes fez com que eu encontrasse a minha. A sua amizade é muito importante para mim e se tornou ainda mais durante o doutorado. Si, muito, muito obrigada mesmo!

Ao Marcelo, meu companheiro de vida, e à Helena e ao Tiago, nossos filhos queridos, eu gostaria de agradecer de forma ainda mais especial. De fato, o doutorado jamais teria passado do plano das ideias para a vida real se não fosse pelo amor, pela ajuda e pela paciência de vocês. Afinal, ninguém no mundo ouviu mais do que vocês frases do tipo “não posso agora, preciso ler/escrever/estudar” e “vamos fazer isso depois do congresso/da qualificação/do artigo/da defesa” nos últimos quatro anos. E vocês resistiram bravamente, e esperaram, e confiaram... Vocês foram meu maior apoio, e foi de vocês que eu mais desejei estar perto durante todo esse tempo de curso. Felizmente, eu sempre estive! (Até no dia da defesa!)

Meu lindo, obrigada por embarcar de cabeça comigo em mais essa “aventura”. Na verdade, acho que seu nome deveria constar como coautor da pesquisa... rrsrsr.

Tiago, meu anjinho, obrigada por me trazer a alegria de viver até nos dias mais difíceis. Sua doçura me traz tanta paz no coração! Você é um menino de ouro!

Helena, minha florzinha, obrigada por me ensinar a ser uma pessoa melhor e a ver o mundo de outra forma, através de seus olhinhos tão observadores e de seu coração tão sensível. O mundo precisa de mais pessoas lindas como você!

Por fim, agradeço a Deus e a todas as forças do Universo – por absolutamente tudo.

O centro do mundo está em todo lugar.
O mundo é o que se vê
de onde se está.

(Milton Santos)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica que atende jovens e adultos que não frequentaram a escola regularmente na infância. Embora no Brasil o número de indivíduos que se enquadram no público-alvo da EJA seja muito expressivo – em 2014, mais de 62 milhões de brasileiros com 25 anos ou mais não haviam concluído o Ensino Médio –, essa modalidade de ensino não tem recebido a devida atenção nem no âmbito das políticas públicas de ensino nem no âmbito das pesquisas acadêmicas. Dados esses fatos, este trabalho teve duplo objetivo: analisar a manifestação da concordância verbal em textos escritos da EJA, comparando-a com a encontrada em estudos sociolinguísticos (Naro, 1981; Graciosa, 1991; Scherre & Naro, 1998; Scherre, Naro & Cardoso, 2007; Berlinck *et al.*, 2009 e Vieira, 2011), e relacionar os resultados desta análise com os pressupostos do gerativismo e a hipótese da gramática do letrado, conforme Roeper (1999) e Kato (2005). Para analisar a manifestação da concordância verbal em textos escritos da EJA, coletamos e analisamos 1.330 dados de um conjunto de 240 redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2013 produzidas por alunos da EJA e por alunos do ensino regular, e posteriormente os submetemos à análise quantitativa por meio do programa estatístico GoldvarbX. Comparamos os resultados encontrados entre as duas amostras consideradas (EJA e ensino regular) e também com os resultados dos estudos variacionistas prévios, os quais se dedicaram a investigar, majoritariamente, dados de fala do Português Brasileiro (PB). Para relacionar os resultados desta análise com os pressupostos do gerativismo e a hipótese da gramática do letrado, contrastamos duas abordagens gerativistas distintas. Na primeira delas, proposta por Roeper (1999), todo falante seria potencialmente bilíngue e as variações apresentadas na língua constituiriam gramáticas distintas, de forma que o falante poderia dispor, ao mesmo tempo, de uma série de minigramáticas. Nessa abordagem, chamada de teoria do bilinguismo universal, o acesso à Gramática Universal (GU) no processo de aquisição de uma nova gramática seria total. Na segunda abordagem, proposta por Kato (2005), a aquisição da escrita se daria de forma semelhante à aquisição de uma segunda língua (L2), via a primeira gramática da língua – no caso do PB, a gramática da língua falada (L1). Nesse caso, o acesso à GU seria indireto, de forma que a morfossintaxe aprendida na escola não teria estatuto gramatical, e sim estilístico. Constatamos que os alunos da EJA apresentaram, na escrita, com relação à manifestação da concordância verbal, frequência de marcas explícitas muito semelhante à dos alunos do ensino regular. Verificamos, ainda, que as variáveis que se mostraram relevantes na escrita da EJA, no domínio analisado, eram semelhantes não só às da escrita do ensino regular, como também às da fala. Os resultados encontrados nesta pesquisa, portanto, confirmaram, na escrita, o que estudos prévios variacionistas já atestavam sobre a fala. Por essas razões, e pelo fato de escrita da EJA ter se revelado um sistema perfeito e regular, consideramos que, pelo menos no que diz respeito à concordância verbal, a abordagem teórica que melhor se aplica ao processo de aquisição da escrita por alunos da EJA é a teoria do bilinguismo universal, com acesso total à GU.

Palavras-chave: escrita – EJA – concordância verbal – gramática do letrado – Português Brasileiro.

ABSTRACT

Educação de Jovens e Adultos – EJA (Youth and Adult Education) is a form of basic education designed for young and adult people who did not regularly attend school in their childhood. Although in Brazil a substantial number of individuals fit the target group of the EJA – in 2014, more than 62 million Brazilians aged 25 or more had not finished secondary education – this type of education has not received the attention needed, neither in the context of public education policy nor in the scope of academic research. Given these facts, this thesis had two main objectives: analyze the manifestation of verbal agreement in written texts of EJA students and relate these results both to findings in Sociolinguistics (Naro, 1981; Scherre & Naro, 1998; Scherre, Naro & Cardoso, 2007; Berlinck et al., 2009 and Vieira, 2011) and to assumptions of generative theory and the hypothesis of linguistic knowledge of literate people, according to Roeper (1999) and Kato (2005). To analyze the manifestation of verbal agreement in EJA written texts, I collected and selected 1,330 data items from a set of 240 essays from the 2013 National High School Examination (ENEM) produced by EJA students and by regular students. Subsequently, statistical analyses were run using the program GoldvarbX. I compared the results found for students in EJA and in regular education. In addition, our findings were compared with the results of previous Sociolinguistic studies, which were dedicated to investigate, mainly, spoken Brazilian Portuguese (PB). Furthermore, we related our results to the assumptions of generative theory and to the hypothesis of linguistic knowledge of literate people comparing and contrasting two different generative approaches. According to the first one, proposed by Roeper (1999), every speaker is potentially bilingual and the variations presented in languages constitute distinct grammars, so that the speaker could have at the same time a series of minigrammars. In this approach, called Theory of universal bilingualism, the learner has full access to UG and in the process of language acquisition a new, additional grammar is created. In the second approach, proposed by Kato (2005), the acquisition of writing develops analogous to the acquisition of a second language (L2), through the first grammar of the language - in our case, the grammar of spoken BP (L1). In other words, the access to UG is indirect, so that the morphosyntax rules presented in school when the students learn to write do not have grammatical but stylistic status. Our results show that the manifestation of verbal agreement in written products of EJA students patterns with that of the students in regular education, both in form and frequency. Furthermore, we observed that the variables that proved to be relevant in the EJA writing in the analyzed domain of grammar are similar not only to regular writing but also to speech. For these reasons, and because EJA writing has proved to be a consistent rule system, we consider that, at least as far as verbal agreement is concerned, the theoretical approach that best applies to the acquisition process of writing by EJA students is the theory of universal bilingualism, with full access to UG.

Keywords: written production – EJA – verbal agreement – linguistic knowledge of literate people – Brazilian Portuguese.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Brasil: Evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/2006. Fonte: IBGE. Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006. (*apud* UNESCO, 2008:33) 35
- Tabela 2:** América Latina e Caribe: analfabetismo na população com mais de 15 anos – 2000. Fonte: *UNESCO Institute for Statistics*. (*apud* UNESCO, 2008:34)36
- Tabela 3:** Resultados obtidos a partir da variável morfológica (adaptado de Naro, 1981:76)73
- Tabela 4:** Resultados obtidos a partir das variáveis acentuação e diferenciação de material (adaptado de Naro, 1981:79)74
- Tabela 5:** Posição variável e concordância verbal (adaptada de Naro, 1981:80)75
- Tabela 6:** Resultados obtidos a partir da variável idade (adaptado de Naro, 1981:81)76
- Tabela 7:** Resultados obtidos a partir das variáveis local de origem, faixa etária e sexo (adaptado de Naro, 1981:82)77
- Tabela 8:** Resultados obtidos a partir da variável grau de penetração na cultura das classes socioeconômicas média e alta (adaptado de Naro, 1981:84)78
- Tabela 9:** Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável saliência fônica na oposição singular/plural (Scherre & Naro, 1998:4)84
- Tabela 10:** Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável *presença, posição e distância do sujeito em relação ao verbo* (Scherre & Naro, 1998:8)85
- Tabela 11:** Efeito do tipo de verbo na concordância verbo/sujeito de terceira pessoa - dados de duas amostras: 16 falantes do Rio de Janeiro e uma só falante da região Nordeste (Naro, Scherre & Cardoso, 2007:308)93
- Tabela 12:** Efeito de cinco variáveis na concordância verbo/sujeito de terceira pessoa - dados de duas amostras: 16 falantes do Rio de Janeiro e uma só falante da região Nordeste (Naro, Scherre & Cardoso, 2007:310)94
- Tabela 13:** Quantidade de redações; sexo, faixa etária e localidade de origem dos falantes que produziram os dados analisados na pesquisa, na amostra da EJA e na amostra do ensino regular.....120
- Tabela 14:** Frequência bruta e frequência relativa dos dados de concordância verbal nas amostras de EJA e de ensino regular (análise inicial)144
- Tabela 15:** Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a estrutura da sentença e a modalidade de ensino (análise inicial)144

Tabela 16: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo as variantes da estrutura da ordem SV nos textos da EJA (análise inicial)	145
Tabela 17: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo as variantes da estrutura da ordem SV nos textos do ensino regular (análise inicial)	145
Tabela 18: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a idade do falante e a modalidade de ensino (análise inicial).....	147
Tabela 19: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo o sexo do falante (análise inicial)	147
Tabela 20: Grupos de fatores selecionados para a realização da concordância verbal nas amostras de EJA e de ensino regular juntas na mesma rodada (análise inicial)	148
Tabela 21: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal nos contextos de oração adjetiva e de sujeito SN pesado segundo a modalidade de ensino (análise inicial)	153
Tabela 22: Frequência bruta e frequência relativa dos dados de concordância verbal nas amostras de EJA e de ensino regular, após o descarte de seis dados (análise final)	156
Tabela 23: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a saliência fônica e a modalidade de ensino (análise final)	156
Tabela 24: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo o tipo verbal e a modalidade de ensino (análise final)	157
Tabela 25: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a animacidade do sujeito e a modalidade de ensino (análise final)	157
Tabela 26: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a posição do sujeito na amostra da EJA (análise final)	158
Tabela 27: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a posição do sujeito na amostra do ensino regular (análise final)	158
Tabela 28: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a complexidade do sujeito e a modalidade de ensino (análise final)	159
Tabela 29: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a faixa etária do falante e a modalidade de ensino (análise final)	160
Tabela 30: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a idade do falante e a modalidade de ensino (análise final)	160
Tabela 31: Grupos de fatores selecionados para a realização da concordância verbal na amostra de ensino regular (análise final)	162

Tabela 32: Grupos de fatores selecionados para a realização da concordância verbal na amostra de EJA (análise final)163

Tabela 33: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a animacidade do sujeito nos contextos de verbo inacusativo presentes na amostra de EJA (análise final)165

Tabela 34: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo o tipo verbal nos contextos de sujeito posposto ao verbo presentes na amostra de EJA166

Tabela 35: Média do número de linhas por redação e média do número de dados coletados por redação em 30 textos cada amostra (selecionados de forma aleatória)168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Realizações possíveis na forma superficial das flexões de terceira pessoa (adaptada de Naro 1981:64)	70
Quadro 2: Contextos favorecedores e desfavorecedores de concordância verbal, segundo Berlinck <i>et al.</i> , 2009	90
Quadro 3: Resumo das conclusões dos trabalhos de Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck <i>et al.</i> , 2009 e Scherre, Naro & Cardoso, 2007 a respeito das variáveis analisadas na fala do PB	97
Quadro 4: Resumo das conclusões dos trabalhos de Scherre & Naro, 1998 e Scherre, 2005 a respeito das variáveis analisadas na escrita do PB	107
Quadro 5: Fatores linguísticos e sociais analisados na etapa inicial da pesquisa	130
Quadro 6: Variáveis analisadas em dados de fala nos trabalhos de Naro, 1981; Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck <i>et al.</i> , 2009 e Scherre, Naro & Cardoso, 2007	139
Quadro 7: Fatores linguísticos e sociais analisados na etapa final da pesquisa	139
Quadro 8: Fatores selecionados e fatores excluídos pelo programa estatístico nas rodadas com os dados das amostras de EJA e de ensino regular juntas e em cada uma delas, separadamente (análise final)	161

SUMÁRIO DA TESE

INTRODUÇÃO	16
Capítulo 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	22
1.1 A EJA no Brasil: características gerais e aspectos legais	22
1.2 Evolução histórica da educação de adultos	26
1.2.1 A educação de adultos do período colonial ao final do ano de 1964	26
1.2.2 O impacto do golpe militar sobre a educação de adultos	29
1.2.3 A Constituição Federal de 1988 e o direito à educação pública	32
1.3 A Educação de Jovens e Adultos no início do século XXI	35
1.3.1 Estatísticas sobre a EJA	35
1.3.2 Os desafios da EJA no contexto brasileiro atual	37
1.3.3 A EJA como objeto de pesquisa científica linguística	40
Considerações parciais	42
Capítulo 2 – PANORAMA TEÓRICO E ESTADO DA ARTE SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL	45
2.1 Panorama teórico	46
2.1.1 A teoria do bilinguismo universal	48
2.1.2 A gramática do letrado.....	51
Considerações parciais	56
2.2 Concordância verbal: estado da arte	57
2.2.1 Alguns estudos prévios sobre a concordância verbal	57
2.2.2 Estudos variacionistas sobre a concordância verbal na fala	69
2.2.3 Estudos variacionistas sobre a concordância verbal na escrita	102
Considerações parciais	108
Capítulo 3 – METODOLOGIA	115
3.1 Ferramentas de análise estatística	115
3.2 Etapa inicial da análise	117
3.2.1 Informações gerais sobre a coleta dos dados.....	117
3.2.2 Contextos linguísticos analisados	121
3.2.3 Grupos de fatores linguísticos e sociais analisados	123
3.3 Etapa final da análise: novos grupos de fatores linguísticos e sociais	131
Considerações parciais	140

Capítulo 4 – RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO	142
4.1 Etapa inicial da análise: apresentação e discussão dos resultados	142
4.1.1 A distribuição dos dados nas amostras da EJA e do ensino regular	142
4.1.2 As variáveis significativas para a concordância verbal	148
4.2 Etapa final da análise: apresentação e discussão dos resultados	155
4.2.1 A distribuição dos dados nas amostras de EJA e de ensino regular	155
4.2.2 As variáveis significativas para a concordância verbal	161
Considerações parciais	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica destinada ao atendimento de pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora que, ao longo da sua história, não iniciaram ou tiveram de interromper sua trajetória escolar. No Brasil, mais de 62 milhões de indivíduos com 25 anos ou mais não concluíram o Ensino Médio. Mais de 11 milhões de indivíduos nessa faixa etária não frequentaram a escola nem mesmo por um ano e mais de 17 milhões não concluíram o Ensino Fundamental¹.

Apesar dos números expressivos, a EJA não tem recebido a devida atenção nas políticas públicas de ensino. Há falta de investimento público no setor e há, também, baixa produção de pesquisa sobre a modalidade, o que se traduz em pouco conhecimento gerado sobre a EJA. No campo das pesquisas linguísticas, há poucos estudos que se dedicam a investigar essa modalidade de ensino.

Considerando essa escassez de trabalhos sobre a EJA, a presente pesquisa tem objetivo duplo: analisar a manifestação da concordância verbal em textos escritos da EJA, comparando-a com a encontrada nos textos escritos do ensino regular estudos sociolinguísticos (Naro, 1981; Graciosa, 1991; Scherre & Naro, 1998; Scherre, Naro & Cardoso, 2007; Berlinck *et al.*, 2009 e Vieira, 2011) e relacionar os resultados desta análise com os pressupostos do gerativismo e a hipótese da gramática do letrado, conforme Roper (1999) e Kato (2005)².

Para analisar a manifestação da concordância verbal em textos escritos da EJA, coletamos os dados em um conjunto de 240 redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2013, das quais metade foi produzida por alunos que se declararam provenientes da EJA e metade foi produzida por alunos que se declararam provenientes do ensino regular. A escolha pela análise de redações do ENEM se deu em virtude de sua abrangência e importância no cenário educacional brasileiro.

Após os dados terem sido coletados, eles foram codificados e submetidos ao programa estatístico GoldvarbX. Os resultados encontrados nesta análise foram cotejados entre as duas amostras consideradas (a da EJA e a do ensino regular) e também com os resultados de estudos variacionistas prévios, os quais se dedicaram a investigar, majoritariamente, dados de fala do Português Brasileiro (PB).

¹ Dados extraídos da PNAD 2014, disponíveis em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>.

² Nesta tese, empregamos indistintamente os termos “aquisição” e “aprendizagem” no que se refere à L2.

Verificamos que a concordância maciça nos dados da escrita, nas duas modalidades de ensino, confirma, de maneira geral, a variação encontrada na fala. A exceção fica por conta dos contextos de sujeito retomado por “que” (em orações adjetivas), que na fala se mostraram desfavorecedores de concordância verbal e, na escrita, favorecedores. Entre as modalidades de ensino, a diferença encontrada na taxa de marcas de concordância foi de menos de 10%, o que representa uma diferença pequena.

Para relacionar os resultados desta análise com estudos teóricos sobre a gramática do letrado e a aquisição de segunda língua, apresentamos duas abordagens distintas. A primeira delas – que defendemos – é a teoria do bilinguismo universal, proposta por Roeser (1999), segundo a qual todo falante é potencialmente bilíngue. Segundo essa teoria, as variações apresentadas na língua (tais como a marcação e a não marcação de concordância, por exemplo) constituem gramáticas distintas, de forma que o falante pode dispor, ao mesmo tempo, de uma série de minigramáticas. Nessa abordagem, o acesso à Gramática Universal (GU) no processo de aquisição de uma nova gramática seria total.

A segunda abordagem, proposta em Kato (2005), é aquela segundo a qual a aquisição da escrita se dá de forma semelhante à aquisição de uma segunda língua (L2), via a gramática da primeira língua – no caso do PB, a primeira gramática corresponderia à gramática da língua falada (L1). Nessa abordagem, o acesso à GU no processo de aquisição da escrita seria indireto, e o falante letrado seria um bilíngue desigual com uma periferia marcada maior do que a dos não letrados. A morfossintaxe aprendida na escola não teria estatuto gramatical, e sim estilístico.

Tendo em vista o duplo objetivo desta tese (analisar a manifestação da concordância verbal em textos escritos da EJA e relacionar os resultados desta análise com estudos teóricos sobre a gramática do letrado e a aquisição de segunda língua), levantamos as seguintes questões:

- 1) De que forma se manifesta a concordância verbal nos textos de alunos da EJA concluintes do Ensino Médio, em comparação com a concordância verbal manifesta nos textos de alunos do ensino regular?
- 2) Em comparação com os dados de fala analisados em estudos prévios variacionistas, em que a fala e a escrita no PB se assemelham e em que diferem?
- 3) Dados os resultados encontrados, que abordagem teórica sobre a aquisição de uma segunda gramática melhor se aplica à aquisição da escrita por alunos da EJA e por quê?

Para embasar nossa pesquisa, adotamos conceitos teóricos gerativistas, tais como Faculdade da Linguagem, Gramática Universal e Língua-I (cf. Chomsky 1965 e trabalhos subsequentes), assim como a hipótese sobre o período crítico de aprendizagem (cf. Vanhove, 2013 e Guasti, 2016, entre outros). Partimos do pressuposto de que todo ser humano dispõe de uma Faculdade da Linguagem, que consiste em um órgão do cérebro humano cujo crescimento e desenvolvimento resultam da experiência do indivíduo, do ambiente linguístico em que ele vive e também de princípios internos, que estão presentes em todos os seres humanos.

A Gramática Universal, segundo Chomsky (2006), consiste no estado inicial da Faculdade da Linguagem (ou FL_0), e a Língua-I, que corresponde à gramática internalizada do indivíduo, ao estágio final (ou FL_f). O processo de desenvolvimento da competência linguística, assim como o das demais competências desenvolvidas por outros sistemas inatos, em tese, passa por períodos “críticos”, durante os quais a capacidade de adquirir a competência atinge seu auge; posteriormente, essa capacidade diminui.

Diferentemente dos alunos de ensino regular, que frequentam a escola em idade considerada adequada para a aprendizagem, os alunos da EJA ou já passaram do período crítico ou estão no final desse processo: os alunos da EJA devem ter a idade mínima de 15 anos para cursar o Ensino Fundamental e 18 anos para cursar o Ensino Médio. Esse fato, a nosso ver, tem implicações para a aprendizagem da escrita.

Nossa hipótese de trabalho é que há variação no emprego de marcas de concordância verbal nas diferentes modalidades de ensino, dado o tempo de escolaridade de cada alunado (ensino regular e EJA) e a idade dos alunos no início da vida escolar. A variação apontada é no sentido de os alunos da EJA apresentarem menos marcas de concordância verbal que os alunos do ensino regular. Pressupomos que haja essa variação em razão da natureza linguística do *input* a que os estudantes de cada uma das modalidades de ensino têm acesso. Por frequentarem a escola regularmente desde a infância, os alunos do ensino regular, supostamente, têm mais acesso à variante padrão da língua do que os alunos da EJA. Dessa forma, o maior ou o menor contato com a variante formal apresentaria reflexos na escrita dos alunos em determinados aspectos gramaticais, tais como, por exemplo, no maior ou menor grau de manifestação de marcas explícitas de concordância verbal.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos.

No Capítulo 1, apresentamos um panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Na seção 1.1, apresentamos algumas características gerais dessa modalidade de

ensino – tais como objetivos gerais, público-alvo, entre outros – e legislações que a regulamentam. Na seção 1.2, apresentamos uma evolução histórica da educação de adultos no Brasil, desde o período colonial até a década de 1990. Mostramos, na seção 1.2.1, como as ações educativas eram exercidas junto ao público adulto desde o Brasil Colônia até o período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Em seguida, mostramos de que forma a educação de adultos se desenvolveu no país, desde a Constituição de 1934 até o final do século XX, com especial ênfase ao impacto do golpe militar na educação de adultos, na seção 1.2.2, e à conquista que representou a Constituição de 1988 para a educação pública, na seção 1.2.3. Na seção 1.3, apresentamos um quadro da atual situação da EJA no Brasil. Mostramos, na seção 1.3.1, estatísticas que revelam a grave situação em que ainda se encontram muitos adultos no Brasil, no que diz respeito ao acesso à educação. Apresentamos, ainda, na seção 1.3.2, os principais desafios a serem enfrentados no desenvolvimento de políticas e programas de alfabetização no país, segundo a UNESCO (2008). Por fim, na seção 1.3.3, apresentamos uma visão geral sobre a pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil, destacando a importância de que sejam desenvolvidos trabalhos de pesquisa, na área da Linguística, que contemplem a escrita dos alunos da EJA. Ao final, apresentamos algumas considerações sobre o que foi apresentado e discutido.

No Capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica da tese e o estado da arte sobre a concordância verbal no Português Brasileiro. Dada a natureza do projeto de pesquisa proposto – que visa, por um lado, analisar de que maneira a concordância verbal se mostra nos textos de alunos da EJA, e, por outro, relacionar os resultados encontrados com as discussões teóricas acerca da aquisição de uma segunda gramática –, o capítulo está organizado em duas seções principais. Na seção 2.1, apresentamos uma fundamentação teórica da Teoria Gerativa, com alguns conceitos básicos, tais como a Faculdade da Linguagem e a Gramática Universal (cf. Chomsky, 1965 e trabalhos subsequentes). Apresentamos, ainda, algumas hipóteses atuais sobre aquisição de segunda língua e sobre o estatuto da gramática do letrado. Essa contextualização é importante porque a aprendizagem da escrita e a aquisição de segunda língua são processos com características em comum e, ainda, porque a escrita do aluno da EJA é resultado de uma aprendizagem essencialmente formal, escolar. Ainda na seção 2.1, apresentamos as duas principais abordagens teóricas que estão em jogo no processo de aquisição da escrita. Na seção 2.1.1, apresentamos a teoria do bilinguismo universal, proposta por Roeper (1999), segundo a qual todo falante é potencialmente bilíngue. Na seção 2.1.2, apresentamos a proposta de

Kato (2005), segundo a qual a aquisição da escrita se dá via a primeira gramática da língua – no caso do PB, a primeira gramática corresponderia à gramática da língua falada (L1). Ao final da seção 2.1, apresentamos algumas considerações sobre o que foi exposto acerca do processo de aquisição de uma segunda gramática. A seção 2.2 apresenta estudos prévios acerca da manifestação da concordância verbal na fala e na escrita do falante do PB. Apresentamos, na seção 2.2.1, trabalhos gerativistas sobre a concordância verbal, tais como o de Corbett (2006), Costa & Figueiredo Silva (2006) e Mota (2013). Na seção 2.2.2, apresentamos trabalhos variacionistas sobre a concordância verbal na fala. Em primeiro lugar, na seção 2.2.2.1, apresentamos o trabalho pioneiro de Naro (1981), que investiga a fala de falantes do MOBREAL. Na seção 2.2.2.2, apresentamos os trabalhos de Graciosa (1991), Scherre & Naro (1998), Berlinck *et al.* (2009), Vieira (2011) e Scherre, Naro & Cardoso (2007). Nesta seção, a ordem de apresentação, de maneira geral, está relacionada ao nível de escolaridade dos falantes cujos dados foram analisados nos trabalhos – iniciando pelas pesquisas que investigam a fala de analfabetos e encerrando com as pesquisas que investigam a fala de indivíduos com muitos anos de escolaridade. Na seção 2.2.3, apresentamos trabalhos variacionistas sobre a concordância verbal na escrita: Scherre & Naro (1998, 2007), Scherre (2005) e Motta (2011).

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia empregada para o tratamento dos dados de concordância verbal analisados. Na seção 3.1, apresentamos as ferramentas de análise estatística adotadas – notadamente, o programa GoldvarbX (2005). As seções 3.2 e 3.3 descrevem as duas etapas em que se deu a análise dos dados. Na seção 3.2.1, apresentamos informações gerais sobre a coleta dos dados e sobre os contextos iniciais de análise. Na seção 3.2.2, apresentamos os contextos de análise considerados para a coleta dos dados. Na seção 3.2.3, apresentamos os grupos de fatores linguísticos e sociais considerados na etapa inicial da análise, juntamente com uma ampla relação de dados das amostras que exemplificam cada contexto específico. Na seção 3.3, descrevemos a etapa final da análise, explicitando como e por que os grupos de fatores foram reorganizados.

No Capítulo 4, apresentamos o quantitativo de dados encontrados nos contextos analisados, assim como os fatores apontados como relevantes pelo programa GoldvarbX. Na seção 4.1, apresentamos e discutimos os resultados da primeira etapa da análise, assim como expomos alguns problemas que se tornaram visíveis, nesta fase, com relação à seleção dos grupos de fatores. Apresentamos, em tabelas, a frequência absoluta (o número de ocorrências) e a frequência relativa (os percentuais) dos dados de concordância verbal, seguidas dos pesos relativos de cada contexto analisado. Na seção 4.2, apresentamos e

discutimos os resultados finais da pesquisa, após realizar os ajustes que consideramos necessários com relação aos grupos de fatores. Também nesta seção, apresentamos, em tabelas, a frequência absoluta (o número de ocorrências) e a frequência relativa (os percentuais) dos dados de concordância verbal, seguidas dos pesos relativos de cada contexto analisado. Discutimos os resultados apresentados ao longo de todo o capítulo, retomando os principais pontos na seção de Considerações parciais, ao final.

Por fim, fazemos algumas considerações finais.

Capítulo 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Este capítulo apresenta um panorama da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. O objetivo do capítulo é contextualizar a situação da Educação de Jovens e Adultos no país para que se possam compreender melhor as configurações sociais, políticas e educacionais que têm influenciado a EJA no país desde a sua implementação.

Inicialmente, na seção 1.1, apresentamos algumas características gerais dessa modalidade de ensino – tais como objetivos gerais, público-alvo, entre outros – e legislações que a regulamentam.

Na seção 1.2, apresentamos uma evolução histórica da educação de adultos no Brasil, desde o período colonial até a década de 1990. Mostramos, na seção 1.2.1, como as ações educativas eram exercidas junto ao público adulto desde o Brasil Colônia até o período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Em seguida, mostramos de que forma a educação de adultos se desenvolveu no país, desde a Constituição de 1934 até o final do século XX, com especial ênfase ao impacto do golpe militar na educação de adultos, na seção 1.2.2, e à conquista que representou a Constituição de 1988 para a educação pública, na seção 1.2.3.

Na seção 1.3, apresentamos um quadro da atual situação da EJA no Brasil. Mostramos, na seção 1.3.1, estatísticas que revelam a grave situação em que ainda se encontram muitos adultos no Brasil, no que diz respeito ao acesso à educação. Apresentamos, ainda, na seção 1.3.2, os principais desafios a serem enfrentados no desenvolvimento de políticas e programas de alfabetização no país, segundo a UNESCO (2008). Por fim, na seção 1.3.3, apresentamos uma visão geral sobre a pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil, destacando a importância de que sejam desenvolvidos trabalhos de pesquisa, na área da Linguística, que contemplem a escrita dos alunos da EJA.

Ao final, apresentamos algumas considerações sobre o que foi apresentado e discutido.

1.1 A EJA no Brasil: características gerais e aspectos legais

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica³ que visa a atender pessoas jovens (com idade a partir de 15 anos), adultas e idosas que, durante a

³ A Educação Básica engloba o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

infância, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola ou a frequentaram por um curto período de tempo.

No Brasil, o número de pessoas que se encaixa nessa situação é muito expressivo. Segundo dados da PNAD (2014:37,42-44)⁴, em uma população estimada em 203,2 milhões de pessoas, a taxa de analfabetismo dos brasileiros de 15 anos de idade ou mais, no ano de 2014, era de 8,3% da população total, enquanto a taxa de analfabetismo funcional alcançava 17,6%.

De acordo com a PNAD (2014), 57,4% do contingente populacional brasileiro com 25 anos ou mais⁵ – isto é, mais de 62 milhões de pessoas – não têm o Ensino Médio completo. Do contingente populacional pertencente a essa faixa etária, até o ano de 2014, 11,7% não haviam frequentado a escola nem mesmo por um ano, 32,0% não haviam concluído o Ensino Fundamental, 9,5% haviam concluído o Ensino Fundamental e 4,2% não haviam completado o Ensino Médio.

O oferecimento de Educação Básica ao público jovem e adulto está assegurado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.** *[grifo nosso]*

(Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)

A Seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996, que trata da Educação de Jovens e Adultos, estabelece, em linhas gerais, de que forma o Estado deverá promovê-la:

SEÇÃO V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

⁴ A PNAD, ou Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, é realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em todas as regiões brasileiras.

⁵ A população brasileira com 25 anos ou mais representava 53,7% da população total do país à época da pesquisa, segundo dados do PNAD (2014:39).

§2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996)

Apesar dos números alarmantes e do respaldo legal, a EJA não tem recebido a devida atenção nas políticas públicas de ensino. De acordo com a SECADI/MEC (2016), no documento “Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”, os dados apontados acima constituem

uma enorme tragédia social, pois a grande maioria dessas pessoas são pobres, negros, índios ou moradores do campo. (...) Além de gerar uma grande categoria de pessoas excluídas (ou quase) do sistema produtivo nacional, a baixa escolarização de adultos dificulta a melhora da escolarização das crianças, pois é bem conhecida a alta correlação entre baixa escolarização dos pais e a baixa escolarização dos filhos, e vice-versa. (...) O quadro geral é preocupante. O número de brasileiros com mais de 18 anos que não têm o ensino médio e estão fora da escola é maior do que as populações totais da Argentina, Chile e Uruguai juntas. Além disso, o número de matrículas na EJA vem caindo ano após ano, em taxas cada vez maiores. O que evidencia, no mínimo, que a direção das políticas públicas não teve o resultado esperado.

(“Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”,
2016:2)

A despeito das garantias constitucionais de acesso à educação e do enorme público potencial para a EJA no Brasil, falta investimento público nesta modalidade de ensino. Isso é verdade não apenas no que diz respeito ao acesso à escola e a uma educação de qualidade, mas no que diz respeito à realização de pesquisas avaliativas que orientem a tomada de decisões sobre políticas públicas e práticas pedagógicas na EJA.

Ribeiro (2014:19) destaca que os sistemas de avaliação de aprendizagem já se generalizaram no Brasil e são reconhecidos como ferramenta de gestão e de prestação de contas à população, mas que o uso desses sistemas como orientadores de propostas pedagógicas e decisões acerca de metodologias de ensino é ainda bastante limitado. Ainda assim, segundo afirma, eles servem, cada vez mais, como parâmetro para que os envolvidos com a educação possam se situar diante da realidade mais abrangente de que fazem parte. Embora a aplicação de tais sistemas de avaliação de aprendizagem já tenha ganhado espaço no Brasil, ela ainda encontra resistências no campo da EJA. A autora associa essa situação, em parte, ao fato de os direitos educativos de jovens e adultos não serem tão solidamente reconhecidos quanto os de crianças e adolescentes.

Ribeiro (2014) atribui, como principal limitador da cultura avaliativa na EJA, o baixo grau de investimento neste segmento e na pesquisa sobre essa modalidade de ensino. Aponta, ainda, o fato de a EJA constituir um campo mais complexo que o de ensino regular, dados os diferentes formatos de programas e públicos que atende e a maior abrangência de expectativas depositadas nos programas de EJA.

Para a educação regular, normalmente os sistemas de avaliação se contentam com a verificação das aprendizagens dos conteúdos curriculares, na expectativa de que os benefícios psicossociais dessas aprendizagens tenham lugar num tempo futuro. No caso da educação de adultos, espera-se que as aprendizagens realizadas surtam efeitos psicossociais mais imediatos: melhora da autoconfiança, empregabilidade, envolvimento com questões sociais, engajamento político.

(Ribeiro, 2014:19)

Segundo a autora, se essa complexidade, por um lado, aumenta o grau de dificuldade para que os instrumentos de avaliação da EJA sejam padronizados e extensivamente utilizados, por outro, instiga “o espírito científico daqueles que se dispõem a conhecer de modo abrangente os sentidos mais profundos do fazer educacional, suas intrincadas relações com a reprodução e/ou com a transformação social” (*op. cit.*:19-20).

A necessidade de implantação de sistemas avaliativos da EJA também recebe destaque na obra *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*, da UNESCO (2008:17). Nela, são elencados os principais desafios enfrentados no desenvolvimento de políticas e programas de alfabetização, entre os quais está o de incorporar uma cultura de avaliação.

De acordo com o documento, avaliar e registrar sistematicamente informações permite aos promotores planejar, tomar decisões criteriosas e corrigir rumos durante a implementação das políticas e dos programas educativos. Isso porque as práticas de avaliação na gestão pública oferecem critérios para a escolha de prioridades de investimento, além de permitirem verificar os resultados à luz das metas estabelecidas no planejamento. A obra ressalta, ainda, que a maior parte das ações de alfabetização desenvolvidas com jovens e adultos fora dos espaços escolares⁶ não é registrada pelo Censo Escolar (UNESCO, 2008:155-156).

Passemos, agora, a um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

1.2 Evolução histórica da educação de adultos

1.2.1 A educação de adultos do período colonial ao final ao ano de 1964

Segundo Haddad & Di Pierro (2000:109), desde os tempos do Brasil colônia, a educação de jovens e adultos sempre se deu de maneira instável e de formas bastante diversificadas. Essas formas envolviam processos e práticas formais e informais, os quais estavam relacionados com a aquisição ou com a ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Mesmo a partir de 1824, em que se firmou a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (Haddad & Di Pierro, 2000:109), a característica de constante instabilidade da educação de adultos se manteve, visto que ou tinha lugar a força da determinação constitucional do direito de todos à educação básica ou se estava às voltas com problemas, das mais diversas naturezas, que perturbavam e/ou impediam a concretização desse direito junto aos cidadãos.

Segundo Haddad & Di Pierro (2000:108-109), já no período colonial os jesuítas exerciam ações educativas, as quais eram voltadas majoritariamente para o público adulto. Eles difundiam o evangelho, transmitiam normas de comportamento e ensinavam ofícios. Depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, não se sabe se o trabalho de educação voltada a adultos se manteve, pois não há registros sobre essa questão no que diz respeito ao período compreendido entre a expulsão dos jesuítas e o Império⁷.

⁶ No Brasil, diversos programas que visam à erradicação do analfabetismo são promovidos e/ou geridos por estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações sociais, que atuam, de maneira geral, de forma autônoma. Podemos citar, como exemplos, os programas *Brasil Alfabetizado*, *Alfabetização Solidária* e *Fazendo Escola*.

⁷ O Império teve início em 7 de setembro de 1822, com a independência do Brasil, e terminou em 15 de novembro de 1889, com a proclamação da República.

Já no século XIX, a Constituição de 1824 firmava a garantia de “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Embora a expressão “todos os cidadãos” incluísse os adultos analfabetos, a norma constitucional, na prática, não os atingiu. Os chamados “cidadãos” pertenciam à elite econômica, que excluía negros, indígenas e mulheres. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Décadas depois, a Constituição de 1891 descentralizava a responsabilidade da União sobre o ensino básico nas províncias e nos municípios. A União, então, teve participação mais ativa no ensino secundário e no ensino superior, garantindo, mais uma vez, a formação das elites, em detrimento da formação das camadas sociais marginalizadas. Outra determinação legal da nova Constituição foi a exclusão dos adultos analfabetos (que constituía a parcela majoritária da população adulta à época) do direito ao voto.

Apesar da preocupação com a precariedade do ensino básico que existia naquele momento – o que deu origem a uma série de reformas educacionais ao longo do período da primeira República⁸ –, em 1920, 72% da população brasileira acima de cinco anos permanecia analfabeta. A partir desta década, os educadores e a população começaram a exigir mais do Estado com relação à educação.

No Período de Vargas, a Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação (PNE), coordenado e fiscalizado pelo governo federal, que deveria incluir, entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. Esta era a primeira vez que a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário (Haddad & Di Pierro, 2000:110), um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluía o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, estabeleceu-se que 25% dos recursos deveriam ser aplicados num plano geral de ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Embora essas determinações legais denotassem uma preocupação geral com a educação das camadas populares, a educação primária ainda era normalmente interpretada como instrução elementar das crianças.

Logo após a 2ª Guerra Mundial, em 1945, foi criada a UNESCO, que passou a denunciar as profundas desigualdades entre os países e a alertar para o papel que a educação deveria desempenhar – em especial, a educação de adultos, para o desenvolvimento das

⁸ A República Velha, ou Primeira República, durou de 1889 até 1930.

nações consideradas “atrasadas”. Da influência da UNESCO no Brasil resultou a criação de uma série de serviços e campanhas voltados para a educação de adultos. Em 1947, criou-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA), cujo objetivo era reorientar e coordenar o ensino supletivo, produzindo e distribuindo material didático e mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular. O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com o SEA e se estendeu até o final da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e teve significativa influência no campo da alfabetização de adultos. Outras duas campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura foram a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958; essas, no entanto, tiveram curta duração e pouco sucesso no alcance de seus objetivos.

O Estado brasileiro, após o ano de 1940, esteve mais atuante no que diz respeito à educação de adultos, que passou a ser vista como condição para o Brasil se tornar uma nação desenvolvida. Em 1960, a taxa de analfabetismo havia caído para 46,7%.

O período compreendido entre 1960 e 1964 foi muito importante para a educação de jovens e adultos. Com os movimentos voltados para a promoção da cultura popular e para a valorização das expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito contra o analfabeto não só se fortaleceu como passou a fundamentar a luta pelo voto dos analfabetos. A difusão do sistema Paulo Freire, desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura, teve papel fundamental na formação de uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo e responsável por considerável parcela da riqueza do país (Paiva, 2015:233).

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos – CNEA, já se reconhecia a necessidade de se redefinirem as características da educação de adultos (Haddad & Di Pierro, 2000:111-112). O CNEA repercutia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos, e isso fica claro, por exemplo, na proposta apresentada por Paulo Freire, juntamente com outros educadores, no Seminário Regional preparatório ao Congresso. Eles propunham:

a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador,

que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; (...) a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais.

(Paiva, 2015:238)

O CNEA marcou o início de um novo período na educação de adultos, caracterizado pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes na área pedagógica, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços dos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da nação (Paiva, 2015:241).

Também marcou esse período a busca de diversos grupos políticos de formas de sustentação política para suas propostas, visto que os trabalhos educacionais com adultos consistiam em uma forma de obtenção de apoio político. A educação de adultos, vista, então, como educação política, por meio da prática educativa de refletir o social, ultrapassava as preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem (Haddad & Di Pierro, 2000:112-113).

Assim, diversas campanhas e programas de alfabetização popular são criados, entre os anos de 1959 e 1964: o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, o Movimento de Cultura Popular do Recife e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, do qual participou Paulo Freire. Grande parte desses programas funcionava no âmbito do Governo Federal.

Infelizmente, o que se seguiu a esses fatos não foi promissor para a educação de adultos, como veremos adiante.

1.2.2 O impacto do golpe militar sobre a educação de adultos

Segundo Haddad & Di Pierro (2000:113), em 1964, houve uma grande ruptura política no Brasil. O golpe militar acarretou a repressão dos movimentos de educação e cultura populares, a perseguição de seus dirigentes e a censura de seus ideais. O Programa Nacional de Alfabetização, criado em janeiro do mesmo ano e com abrangência nacional, foi interrompido; seus dirigentes foram presos e seus materiais, apreendidos. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas

educativas populares foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (Haddad & Di Pierro, 2000:113). O Estado autoritário reagiu, com repressão, aos programas de educação de adultos cujas ações contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar.

Oficialmente, alguns grupos conservadores foram consentidos, como a Cruzada ABC (Cruzada de Ação Básica Cristã), que era dirigida por evangélicos norte-americanos e servia aos interesses do regime militar. Em razão de uma série de críticas à sua condução, a Cruzada ABC foi se extinguindo aos poucos entre os anos de 1970 e 1971.

Embora fosse nítida a ausência de incentivos, a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada pelo Estado, visto que consistia em um dos mais importantes canais de mediação com a sociedade. Foi nesse contexto que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi fundado, em 1967, e que, posteriormente, em 1971, com a promulgação da Lei Federal 5.692, implantou-se o ensino supletivo.

O MOBRAL, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, caracterizava-se por ser notoriamente preocupado com as questões pedagógicas que envolviam a educação de jovens e adultos. Por pressão do regime militar, no entanto, a partir de 1969 passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendia aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendia aos objetivos políticos dos governos militares. Em outras palavras, a partir de 1969, as questões pedagógicas que caracterizavam o MOBRAL começaram a ser colocadas de lado.

À época, o economista Mário Henrique Simonsen foi nomeado presidente do Mobral e o coronel Jarbas Passarinho, ministro da Educação. Juntos, eles articularam mecanismos para o financiamento do MOBRAL, de forma que movimento pudesse dispor de recursos amplos e ágeis de caráter extraorçamentário.

O MOBRAL foi implantado de forma paralela com relação aos demais programas de alfabetização, e independia de verbas orçamentárias. Sua organização operacional era descentralizada, havendo Comissões Municipais em quase todos os municípios brasileiros. Seus representantes constituíam os setores da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo. A direção do processo educativo se dava por meio da Gerência Pedagógica do MOBRAL, que se encarregava da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, assim como do treinamento de pessoal. O material didático, de caráter nacional, foi produzido por empresas privadas. Para garantir que as orientações gerais do movimento se implantassem e que o trabalho fosse homogêneo em todo o país, havia coordenadores estaduais, que faziam a ponte entre o MOBRAL

Central e as Comissões Municipais. Com essas características, o MOBRAL atendia ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário.

Conforme explicitam Haddad & Di Pierro (2000:115-116), inicialmente, a atuação do MOBRAL foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI (Programa de Educação Integrada), que correspondia a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização. Em 1970, o MOBRAL prometia acabar em dez anos com o analfabetismo – classificado, nas palavras do presidente militar Emílio Garrastazu Médici, como “vergonha nacional”. O movimento não contava com a participação de educadores nem de grande parte da sociedade. Conforme destacam os autores, as argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias, uma vez que havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições e intensa campanha de mídia. Neste período, foi intenso o crescimento do MOBRAL.

O movimento se tornou cada vez mais autônomo em relação às Secretarias de Educação. Em 1973, o Conselho Federal de Educação reconheceu a equivalência do PEI ao antigo ensino primário e, em 1974, o MOBRAL passou a expedir certificados referendados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. No entanto, o programa recebeu críticas em razão do pouco tempo destinado à alfabetização e também dos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Criticava-se, ainda, o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL, e questionava-se a confiabilidade dos indicadores por ele produzidos⁹.

Em 1974, o engenheiro Arlindo Lopes Correia assumiu a direção do MOBRAL, com a responsabilidade de defender o programa e assegurar a sua continuidade. Ao final da década de 1970, o MOBRAL ampliou seus objetivos para outros campos de trabalho – desde a educação comunitária até a educação de crianças.

O ensino supletivo foi regulamentado na LDB – Lei de Diretrizes da Educação nº 5.692, de 11/8/71, e seus fundamentos e suas características foram apresentados, de forma mais detalhada, no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, de 28/7/72, e no documento “Política para o Ensino Supletivo”, de 20/9/72. De acordo com os documentos mencionados (*apud* Haddad & Di Pierro, 2000:117), o ensino supletivo seria um subsistema independente do ensino regular que deveria ser voltado para o esforço do

⁹ Para mais informações, veja-se Paiva (2015:359-377), na seção intitulada “A falácia dos números: o programa de alfabetização funcional”, que trata especificamente dos indicadores produzidos pelo MOBRAL.

desenvolvimento nacional, além de ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos dessa linha de escolarização” O parecer menciona a nova modalidade de ensino como “o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5.692” (*op cit.*:116).

O ensino supletivo visava repor a escolarização regular, formar mão de obra e atualizar conhecimentos. Sua organização deveria ser livre, de forma que se evitasse a reprodução do que era feito no ensino regular – a priorização dos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho materializava essa preocupação. Recomendava-se que os professores do ensino supletivo recebessem formação específica para essa modalidade de ensino, aproveitando-se para tanto os estudos e as pesquisas que seriam desenvolvidos.

À época o então presidente, Emílio Garrastazu Médici, afirmou que a posição social de cada um seria determinada pela condição genética e pelo esforço do indivíduo nos estudos, claramente atribuindo aos indivíduos a responsabilização por suas condições de vida e isentando o Estado desse papel. Ao não assumir a responsabilidade pela gratuidade e pela expansão da oferta da educação de adultos, o Estado deixou esse papel a cargo do ensino privado.

Como vimos, a atitude do governo autoritário, a princípio, foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao de 64. Posteriormente, com o MOBRAL e o ensino supletivo, buscou-se reconstruir a mediação com os setores populares por meio da educação, mas essa tentativa não logrou o êxito desejado pela população no que concerne à erradicação do analfabetismo.

1.2.3 A Constituição Federal de 1988 e o direito à educação pública

Segundo Haddad & Di Pierro (2000:119), o alargamento dos direitos sociais após 1985 resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, em que se materializou o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. No entanto, o que se observa é que, embora se afirmasse, no plano jurídico, o direito formal da população jovem e adulta à educação básica, por outro, esse direito era negado pelas políticas públicas concretas.

Ainda em 1985, o MOBRAL, estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, foi substituído pela Fundação Educar (Fundação

Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Dessa forma, não haveria mais paralelismo, visto que a Fundação Educar seria subordinada à Secretaria de Ensino, funcionando como órgão de fomento e apoio técnico. Muitas das inovações sugeridas pela comissão que formulou suas diretrizes político-pedagógicas foram incorporadas pela fundação. Visava-se, com isso, induzir que suas atividades diretas fossem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais. A promoção de eleições diretas no país e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais deram abertura para a experimentação e para a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos.

A conquista do direito ao ensino público e gratuito em qualquer idade, expressa no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, deu ensejo ao estabelecimento de um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Embora a Organização das Nações Unidas tenha declarado 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e realizado, nesta data, a Conferência Mundial de Educação para Todos, a erradicação do analfabetismo não passou de uma expectativa. Em 1990, o presidente Fernando Collor de Melo extinguiu a Fundação Educar, transferindo a responsabilidade da escolarização básica de jovens e adultos da União para os municípios.

Nos dois anos que antecederam o *impeachment* do presidente Collor, seu governo prometeu colocar em movimento um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que, segundo Haddad & Di Pierro (2000:121), praticamente não foi colocado em prática. O PNAC, que visava substituir a atuação da extinta Fundação Educar por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos, foi deixado de lado no mandato exercido pelo vice-presidente Itamar Franco.

O Plano Decenal concluído em 1994 fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no Ensino Fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados – à época, o Brasil estava entre nove países que mais contribuíam para o elevado número de analfabetos no mundo. Apesar desse fato, Fernando Henrique Cardoso, que ocupou a presidência da República de 1994 a 2002, colocou de lado o Plano Decenal.

Em 1996, a LDB 9.394 trouxe poucas inovações: apenas rebaixou as idades mínimas dos alunos do supletivo para 15 e 18 anos no Ensino Fundamental e no Ensino médio, respectivamente, e integrou a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. Como enfatizam Haddad & Di Pierro (2000:122), a maior integração aos sistemas

de ensino, de um lado, e a indeterminação do público-alvo da EJA juntamente com a diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos.

A Emenda Constitucional 14/96 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998. A nova redação dada ao artigo 60 do documento criou, em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Conforme destacam Haddad & Di Pierro (2000:122), essa nova configuração dos encargos educacionais promoveu maior liberdade aos estados para investir no ensino médio e à União para investir no ensino superior.

Com a promulgação da Lei 9.424/96, as matrículas registradas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos não poderiam ser computadas para efeito dos cálculos dos fundos. Essa medida focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental de jovens e adultos. Faltava, portanto, incentivo para investimento na EJA, visto que o FUNDEF priorizava o Ensino Fundamental de crianças e adolescentes.

O FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a Educação Infantil, o Ensino Médio e a educação básica de jovens e adultos. O ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a Educação Infantil no âmbito municipal e com o Ensino Médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. A expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.

Na década de 1990, consolidou-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços e a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política nacional (Haddad & Di Pierro, 2000:124). Foram iniciados três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade. Nenhum deles era coordenado pelo Ministério da Educação e todos eram desenvolvidos em regime de parceria que envolvia diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa.

No final do século XX, como vimos, a situação da EJA permanecia problemática e não muito diferente da de uma ou duas décadas atrás, no que diz respeito ao investimento

governamental nessa modalidade da educação e à consolidação do direito de todos a uma educação de qualidade. Esse quadro pode ser ilustrado por meio das estatísticas sobre o nível de escolarização dos adultos no Brasil, que veremos a seguir.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos no início do século XXI

1.3.1 Estatísticas sobre a EJA

Segundo Haddad & Di Pierro (2000:126), os analfabetos absolutos vêm gradativamente sendo substituídos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. De acordo com os autores, em 1996, 1/3 da população com mais de 14 anos não havia concluído 4 anos de estudo e 2/3 dessa população não havia concluído 8 anos de estudo. Além disso, levando-se em conta que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado, no ano de 1996, quase metade da população jovem e adulta era analfabeta funcional.

De acordo com o documento da UNESCO “Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática” (2008:32), em 2006, havia mais de 65 milhões de jovens e adultos com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental, além de 14,3 milhões analfabetos absolutos, a maior parte dos quais em idade avançada. As tabelas 1 e 2 abaixo ilustram a evolução do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais, no período compreendido entre os anos de 1920 e 2006, e apresentam dados sobre o analfabetismo nos países da América Latina, no ano de 2000.

Tabela 1: Brasil: Evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/2006

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
2000	119.556.675	16.294.889	13,63
2006	138.584.000	14.391.000	10,38

Fonte: IBGE. Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006 (*apud* UNESCO, 2008:33)

Fica clara, na Tabela 1, a enorme evolução na diminuição da taxa de analfabetos no Brasil desde o ano de 1920, quando essa parcela da população correspondia a 64,9% do total de brasileiros, até o ano de 2006, quando a parcela analfabeta da população correspondia a 10,38% da população total do país. Ainda que esse fato represente uma enorme conquista, o desafio da educação de jovens e adultos permanece descomunal: 10,38% da população do Brasil, em 2006, correspondiam a 14.391.000 cidadãos brasileiros, o que representa um grupo de analfabetos absurdamente grande.

Além disso, como se vê na Tabela 2, abaixo, o Brasil é o país com o maior contingente populacional de analfabetos da América Latina, com taxas de analfabetismo mais elevadas que as de países similares quanto ao perfil educacional ou ao nível de desenvolvimento econômico (UNESCO, 2008:33).

Tabela 2: América Latina e Caribe: analfabetismo na população com mais de 15 anos – 2000

País	Analfabetos	%
Uruguai	61.000	2
Argentina	845.600	3
Cuba	292.800	3
Costa Rica	120.600	4
Chile	460.100	4
Venezuela	1.186.900	7
Paraguai	223.300	7
Colômbia	2.377.600	8
Panamá	159.100	8
Equador	705.100	8
México	5.836.600	9
Peru	1.719.600	10
Brasil	15.892.900	13
Bolívia	732.400	15
República Dominicana	911.500	16
Honduras	944.600	25
El Salvador	859.000	21
Nicarágua	973.600	34
Guatemala	2.016.900	31
Haiti	2.506.700	50
Região	39.073.300	11

Fonte: UNESCO Institute for Statistics. (apud UNESCO, 2008:34)

Os números acima deixam claro o enorme esforço que deve ser despendido para que o problema da educação de jovens e adultos no Brasil seja, ao menos, minimizado. A falta de compromisso e de políticas públicas nas diferentes esferas do governo no que diz respeito à responsabilização da escolaridade de jovens e adultos e as inúmeras experiências com programas de alfabetização de adultos por que o Brasil passou nas últimas décadas contribuíram para que se chegasse a alguns pontos pacificados quanto ao que se deve e ao

que não se deve fazer para resolver os impasses da EJA em nosso país nos dias atuais. É sobre esse tema que trata a próxima seção.

1.3.2 Os desafios da EJA no contexto brasileiro atual

A partir das experiências no campo da educação de jovens e adultos vivenciadas no país na segunda metade do século XX, a UNESCO, em 2008, elaborou um documento chamado *Alfabetização de adultos no Brasil: lições da prática*. O documento, além de apresentar uma série de fatos e informações históricas e quantitativas sobre a EJA, lista um rol com os principais desafios a serem enfrentados no desenvolvimento de políticas e programas de alfabetização. São eles: 1º) assegurar o direito de todos à alfabetização de qualidade; 2º) incorporar uma concepção ampliada de alfabetização; 3º) estimular a participação social; 4º) promover a formação dos alfabetizadores; 5º) considerar a diversidade dos educandos e dos contextos de aprendizagem; 6º) elaborar e distribuir materiais didáticos, e promover a leitura; 7º) incorporar uma cultura de avaliação (*op. cit.*: 77-165). Abaixo, discutiremos sucintamente sobre cada um dos desafios apontados.

O primeiro desafio – assegurar o direito de todos à alfabetização de qualidade – está relacionado ao fato de que a alfabetização deve implicar a participação ampliada do cidadão em diversas áreas da vida: social, cultural, política, econômica, conforme indica a *Agenda para o Futuro da Educação de Adultos* (*apud* UNESCO, 2008:77). De acordo com o documento da UNESCO, no Brasil, um em cada dez jovens e adultos vive em condição de analfabetismo absoluto. É preciso, portanto, resgatar os direitos educativos que foram violados, articulando a alfabetização de jovens e adultos a outras políticas sociais (de saúde, assistência, trabalho e renda), aperfeiçoando a gestão dos programas de alfabetização, criando condições de ensino e aprendizagem apropriadas e promovendo a continuidade do processo de alfabetização.

O segundo desafio – incorporar uma concepção ampliada de alfabetização – tem relação com o fato de que o processo de alfabetização favorece a inclusão em um conjunto amplo de práticas comunicativas e é, sobretudo, um processo de conquista de cidadania (UNESCO, 2008:88-89). Logo, para superar esse desafio, é preciso avançar em direção a uma concepção ampla de alfabetização, inovando em três direções articuladas entre si: a ampliação dos tempos de aprendizagem, a organização do próprio processo ensino-aprendizagem e a adoção de uma perspectiva integral de formação.

O terceiro desafio – estimular a participação social – sempre se constituiu em um dos principais objetivos dos programas de alfabetização das camadas populares. Esses programas visavam, entre outros, conscientizar seus participantes sobre as estruturas sociais produtoras de desigualdades, de forma a cultivar valores e incentivar atitudes que conduzissem à transformação dessas estruturas (UNESCO, 2008:97). Nesse sentido, o campo da formação de jovens e adultos contribuiu para que o sistema educacional assimilasse conteúdos até então desconsiderados nos currículos convencionais.

O quarto desafio – promover a formação dos alfabetizadores – advém do fato de que, nos programas de alfabetização de jovens e adultos (que sempre se constituíram no principal agente alfabetizador de adultos no Brasil), é muito comum que a ação alfabetizadora seja realizada por pessoas com diferentes perfis de formação. Os agentes educativos desses programas, em sua maioria, não têm sequer habilitação para a docência. Esse fato, inclusive, foi apontado por pesquisadores como um dos problemas que afetam a qualidade dos resultados dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos (UNESCO, 2008:105). Os profissionais da educação que atuam nos programas de alfabetização, ainda que tenham habilitação para o magistério, muitas vezes, não receberam formação específica para atuar em processos de alfabetização de jovens e adultos.

Nesse sentido, Zandomênicó (2015:228) destaca que, nas escolas que oferecem a modalidade, os professores que atuam na EJA, em geral, são os mesmos professores que atuam no ensino regular, e que a realidade da EJA, muitas vezes, é apresentada a esses professores por meio de sua experiência em sala de aula. Isso significa que o ensino para jovens e adultos não é, em muitos casos, uma modalidade de ensino conhecida pelos professores que nela irão trabalhar. Esses professores desconhecem as peculiaridades da EJA e não são preparados previamente para o trabalho com jovens e adultos. Esse fato traz consequências para o professor, que precisa aprender por si só as especificidades da EJA e a melhor maneira de lidar com elas, e para os alunos, que sofrem as consequências da falta de preparação prévia dos professores.

O quinto desafio – considerar a diversidade dos educandos e dos contextos de aprendizagem – se mostra especialmente relevante no contexto brasileiro, cuja população é tão diversificada. Diante dessa situação, é preciso que haja flexibilidade para ajustar as políticas e os programas aos contextos e à diversidade das populações a serem alfabetizadas: idosos, indígenas, populações rurais e ribeirinhas, pessoas com necessidades educativas especiais, população prisional, entre outros. Além disso, é preciso considerar, ainda, que os alunos da EJA têm um modo e um tempo próprio de aprendizagem:

Os assuntos que lhes interessam aprender na escola (e que são indicados pelos documentos norteadores da EJA) não são necessariamente os mesmos que interessam e que são indicados aos alunos do ensino regular. As razões que justificam esses fatos são incontáveis: a experiência de vida dos alunos da EJA, nos diversos setores (acadêmico, familiar, social, econômico); os objetivos que pretendem alcançar com o estudo; o tempo de que dispõem para essa atividade dentro e fora da escola; a disposição física e mental para assistir às aulas (que, em geral, ocorrem no turno noturno, após os alunos terem trabalhado ao longo de todo o dia), entre tantos outros. (...) para um ensino mais eficaz na EJA, é preciso que a metodologia de ensino voltada a esse alunado seja apropriada a esse público, assim como o todo o trabalho do professor seja voltado para as necessidades específicas dos alunos dessa modalidade.

(Zandomênic, 2015:227)

Essa multiplicidade de contextos é que torna o sexto desafio – o de elaborar e distribuir materiais didáticos e promover a leitura – tão complexo. Some-se a essa complexidade o fato de, nos últimos anos, a alfabetização ter sofrido atualizações que acarretaram a agregação de novos valores e funções sociais a esta etapa da escolarização. Dessa forma, as cartilhas de alfabetização passaram a ser consideradas insuficientes para atender as novas demandas sociais (UNESCO, 2008:139). Sobre os desafios da elaboração do livro didático voltado para o público jovem e adulto, o documento da UNESCO afirma:

O principal desafio da produção de livros didáticos para alfabetização de jovens e adultos consiste na concretização de propostas pedagógicas que abarquem as necessidades dos sujeitos envolvidos, as realidades locais e a diversidade cultural constitutivas dos grupos sociais que buscam aprender a ler e a escrever na vida adulta ou juventude. Outro desafio consiste na concretização de um conceito amplo de alfabetização, que não se restrinja ao domínio do sistema alfabético, mas que se constitua em uma via para participar com autonomia de práticas sociais letradas, assumindo papéis variados.

(UNESCO, 2008:143)

Por fim, o sétimo e último desafio da EJA na atualidade consiste em desenvolver uma cultura de avaliação. Conforme já mencionado no início deste capítulo, segundo o documento referido, é possível, a partir da avaliação e do registro sistemático de informações, planejar, tomar decisões criteriosas e corrigir rumos durante a implementação

das políticas e programas educativos. As práticas de avaliação na gestão pública oferecem critérios (de mérito, utilidade, efetividade, relevância e qualidade) para a escolha de prioridades de investimento e permitem verificar os resultados à luz das metas estabelecidas no planejamento. Não obstante essa constatação, a maior parte das ações de alfabetização de jovens e adultos é desenvolvida sem monitoramento, o que reflete a pouca tradição brasileira na avaliação sistemática das políticas. É preciso, portanto, incorporar uma cultura de avaliação apropriada aos objetivos desse campo educacional (UNESCO, 2008:155-156).

Ressaltamos, por fim, que, além das lições aprendidas com as experiências educacionais voltadas para o público jovem e adulto, as pesquisas científicas voltadas para essa modalidade de ensino, sob diferentes enfoques, também podem contribuir sobremaneira para a superação dos desafios impostos à EJA. Na seção a seguir, veremos que aspectos relativos à Educação de Jovens e Adultos têm se constituído objeto de estudos científicos.

1.3.3 A EJA como objeto de pesquisa científica linguística

A nomenclatura “Educação de Jovens e Adultos” – assim como o reconhecimento do direito ao ensino público e gratuito em qualquer idade – é relativamente recente na legislação brasileira. Ela foi empregada, pela primeira vez, na LDB 9.394/96. Até então, a modalidade de ensino voltada a jovens e adultos era tratada, tanto em textos legais quanto em contextos informais, como educação de adultos, educação popular, ensino supletivo, entre outros termos.

Independentemente da nomenclatura adotada, o fato é que a EJA representa uma modalidade de ensino que deveria receber tanta atenção quanto o ensino regular nas políticas públicas educacionais brasileiras, dada a situação crítica de analfabetismo absoluto ou de analfabetismo funcional de enorme parcela da população com 15 anos ou mais no país, conforme já mencionamos neste trabalho. Além do pouco investimento governamental no setor, observa-se que, no meio acadêmico, os programas de formação docente específica em EJA ainda são desenvolvidos mais de forma isolada do que de forma generalizada. Observa-se, ainda, que a educação de jovens e adultos também não ocupa o mesmo espaço que o ensino regular no campo das pesquisas acadêmicas. Em uma rápida consulta ao sítio do Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹⁰, constatamos que, em uma

¹⁰ Endereço eletrônico: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Consulta realizada em 10/1/18.

busca por “educação de jovens e adultos”, foram encontrados 2.731 trabalhos de pesquisa, enquanto, em uma busca por “educação infantil”, foram encontrados 5.078 resultados.

Benício, em tese de doutorado intitulada *A construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos*, de 2015, dedica um capítulo para tratar especificamente do estado da arte na pesquisa da escrita na EJA no Brasil (Benício, 2015:79-106). Benício faz uma busca no banco de dados da CAPES (referido acima) à procura de pesquisas desenvolvidas no país sobre a escrita da EJA, entre os anos de 2004 e 2014, nos programas de pós-graduação de Educação, Linguística, Letras, Filosofia, Artes, Serviço Social e Psicologia, e destaca a lacuna existente no que diz respeito à pesquisa voltada à EJA. Na área da Linguística, ela afirma, há poucos estudos que tratam da escrita da EJA. Eles estão relacionados essencialmente à Fonética e à Fonologia, e tratam das dificuldades ortográficas dos alunos.

Não nos interessa, aqui, apresentar o estado da arte da pesquisa científica sobre a EJA, mas sim fornecer uma visão geral sobre a pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil e destacar a importância de se desenvolverem trabalhos de pesquisa, na área da Linguística, que contemplem a escrita dos alunos da EJA.

Para traçar um panorama geral acerca da pesquisa em EJA que nos interessava para este trabalho de pesquisa, fizemos uma busca na página do Google Acadêmico¹¹, inicialmente, do termo “educação de jovens e adultos”. Filtramos a busca para que aparecessem nos resultados apenas trabalhos acadêmicos publicados entre os anos de 2010 e 2017¹². Ao todo, foram encontrados 16.200 trabalhos. Em seguida, refinamos a busca para trabalhos que tratassem de “educação de jovens e adultos” e também de “escrita”, para o que foram encontrados 14.800 resultados. Adicionando “ENEM” à busca, foram encontradas, ao todo, 3.760 publicações. Refinando ainda mais a pesquisa, acrescentando “concordância verbal” aos termos já buscados, foram encontrados apenas 63 trabalhos. Por fim, a busca por “educação de jovens e adultos, escrita, ENEM, concordância verbal, linguística”, encontrou, ao todo, somente 48 trabalhos. Constatamos que esses trabalhos focavam, entre outros aspectos, o preconceito linguístico, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a língua brasileira de sinais, a formação do professor alfabetizador, a literatura no Ensino Médio.

¹¹ O Google Acadêmico é uma versão do Google que faz pesquisas exclusivamente na literatura acadêmica. O *site* faz buscas de artigos revisados por especialistas (*peer-reviewed*), teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas.

¹² Em nossa busca, excluimos patentes e citações, para que pudéssemos ter acesso tanto quanto possível ao conteúdo dos trabalhos indicados nos resultados.

Nesse contexto, é importante destacar a parca presença de trabalhos na área da Linguística que lidam diretamente com os aspectos gramaticais dos textos escritos dos alunos da EJA. Na busca que realizamos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, mencionada acima, contatamos que, dos 2.731 resultados para a busca de trabalhos sobre “educação de jovens e adultos”, 285 foram realizados no âmbito da grande área de Linguística, Letras e Artes; 1.921, no âmbito da grande área das Ciências Humanas – 1.807 dos quais pertenciam à área da Educação –, e 525, no âmbito das demais grandes áreas.

Dada a inquestionável importância da alfabetização e da escolarização continuada de jovens e adultos, do enorme contingente populacional adulto brasileiro que não teve minimamente acesso aos bancos escolares para consolidar seu processo de alfabetização e da já atestada aprendizagem diferenciada dos adultos, com relação à aprendizagem das crianças, é necessário e urgente ampliar o conhecimento científico sobre os aspectos linguísticos da produção escrita dos alunos da EJA, com vistas a, entre muitos outros objetivos igualmente relevantes, fornecer subsídios para o trabalho docente, otimizar a aprendizagem dos estudantes e orientar as políticas públicas educacionais destinadas à educação de jovens e adultos.

Considerações parciais

Neste capítulo, fizemos uma contextualização da situação da Educação de Jovens e Adultos no país.

Na seção 1.1, vimos que, em 2014, em uma população estimada em 203,2 milhões de pessoas, a taxa de analfabetismo dos brasileiros de 15 anos de idade ou mais ainda era enorme: correspondia a 8,3% da população total. Neste mesmo ano, a taxa de analfabetismo funcional correspondia a 17,6%. Embora o oferecimento de Educação Básica ao público jovem e adulto seja garantido constitucionalmente, e embora o número de indivíduos que se enquadram no público-alvo da EJA seja muito expressivo, essa modalidade de ensino não tem recebido a devida atenção nas políticas públicas de ensino, de modo que falta investimento público. Ainda hoje, vemos que a maior parte das ações de alfabetização desenvolvidas com jovens e adultos acontece fora dos espaços escolares. Essa lacuna na atuação do Estado brasileiro gera consequências graves para a qualidade de vida dos cidadãos que se encaixam nessa situação e também para a economia do país.

Na seção 1.2, apresentamos uma evolução histórica da educação de adultos no Brasil. Vimos, na seção 1.2.1, que a educação de adultos no Brasil sempre se deu de forma

instável e sempre foi tratada como não prioritária. Durante muitos anos, os analfabetos, embora constituíssem a maior parcela da população, sequer tinham direito ao voto. Como vimos, ao final do Império (final da década de 1880), 82% da população brasileira com idade superior a cinco anos era analfabeta; em 1920, 72% dessa população permanecia analfabeta.

Vimos que a educação de jovens e adultos foi reconhecida pela primeira vez na Constituição de 1934 e que, logo após a Segunda Guerra Mundial, em 1945 (quando a UNESCO passou a alertar para o papel que a educação de adultos, em especial, deveria desempenhar para o desenvolvimento das nações consideradas “atrasadas”), uma série de serviços e campanhas voltados para a educação de adultos foi criada no Brasil. Assim, em 1960, a taxa de analfabetismo havia caído para 46,7%. Vimos, também, que os movimentos de promoção e valorização da cultura popular ocorridos entre 1960 e 1964 foram muito importantes para a educação de jovens e adultos, visto que o combate ao preconceito contra o analfabeto não só se fortaleceu como passou a fundamentar a luta pelo voto dos analfabetos. A difusão do sistema Paulo Freire teve papel fundamental na formação de uma nova imagem do analfabeto.

No entanto, como vimos na seção 1.2.2, em 1964, o golpe militar acarretou a repressão dos movimentos de educação e cultura populares e houve uma forte ruptura política no país. Em 1971, o ensino supletivo foi regulamentado na LDB, mas, diferentemente do que propunham os movimentos de cultura popular, o ensino supletivo não visava atender os interesses de uma classe social específica, e sim ofertar uma escolarização neutra.

Na seção 1.2.3, vimos que a promulgação da Constituição Federal de 1988 materializou o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. No entanto, esse direito não se concretizou nas políticas públicas. Na década de 1990, a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços e a posição secundária ocupada pela educação de jovens e adultos nas prioridades de política nacional se consolidou. No final do século XX, a situação da EJA permanecia problemática, no que diz respeito ao investimento governamental nessa modalidade de ensino e à consolidação do direito de todos a uma educação de qualidade.

Na seção 1.3, apresentamos um quadro da situação da EJA no Brasil no século XXI. Vimos, na seção 1.3.1, que o Brasil é o país com o maior contingente populacional de analfabetos da América Latina, com taxas de analfabetismo mais elevadas que as de países

similares quanto ao perfil educacional ou ao nível de desenvolvimento econômico. Na seção 1.3.2, elencamos os principais desafios impostos à EJA na atualidade, segundo a UNESCO (2008). Dentre eles, destacamos aqui, dada a relação que esses desafios mantêm com a presente pesquisa, a importância de se promover a formação dos alfabetizadores, de se considerar a diversidade dos educandos e dos contextos de aprendizagem e de se incorporar uma cultura de avaliação¹³.

Na seção, 1.3.3, mostramos que a educação de jovens e adultos não ocupa o mesmo espaço que o ensino regular no campo das pesquisas acadêmicas. Destacamos a parca presença de trabalhos na área da Linguística que lidam diretamente com os aspectos gramaticais dos textos escritos dos alunos da EJA e ressaltamos a importância de se desenvolverem trabalhos de pesquisa, na área da Linguística, que contemplem a escrita dos alunos da EJA, para que se amplie o conhecimento científico sobre os aspectos linguísticos da produção escrita desses alunos. Essas pesquisas auxiliariam a fornecer subsídios para o trabalho docente, a otimizar a aprendizagem dos estudantes e orientar as políticas públicas educacionais destinadas à educação de jovens e adultos. Estamos de acordo com o documento da SECADI/MEC (2016), supramencionado, segundo o qual é imprescindível a alocação de docentes especializados na EJA, com formação específica na área, e o estímulo à produção de conhecimento sobre essa modalidade de ensino, a partir de uma abordagem pedagógica especializada em educação de adultos.

Feitas essas considerações, passemos a um panorama teórico e ao estado da arte sobre a pesquisa em concordância verbal no Português Brasileiro.

¹³ Destacamos, ainda, o desafio mencionado no documento Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (SECADI/MEC, 2016): gerar conhecimento e desenvolver pesquisas sobre a EJA no Brasil. Este, seguramente, constitui um dos objetivos do presente trabalho. Consideramos que gerar conhecimento e desenvolver pesquisas sobre a EJA no Brasil é relevante, ainda, na medida em que tais ações favorecem a visibilidade deste segmento de ensino pela sociedade brasileira. A nosso ver, é preciso, primeiramente, que os cidadãos “enxerguem” a Educação de Jovens e Adultos, para que então possam, a partir daí, reconhecer sua importância. Uma consequência direta desse reconhecimento, acreditamos, seria a busca pela superação dos demais desafios impostos à EJA.

Capítulo 2 – PANORAMA TEÓRICO E ESTADO DA ARTE SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL

Este capítulo traz a fundamentação teórica da tese e o estado da arte sobre a concordância verbal no Português Brasileiro. Dada a natureza do projeto de pesquisa proposto – que visa, por um lado, analisar de que maneira a concordância verbal se mostra nos textos de alunos da EJA, e, por outro, relacionar os resultados encontrados com as discussões teóricas acerca da aquisição de uma segunda gramática –, o capítulo está organizado em duas seções principais.

Na seção 2.1, apresentamos uma fundamentação teórica da Teoria Gerativa, com alguns conceitos básicos, tais como a Faculdade da Linguagem e a Gramática Universal. Apresentamos, ainda, algumas hipóteses atuais sobre aquisição/aprendizagem¹⁴ de segunda língua e sobre o estatuto da gramática do letrado. Essa contextualização é importante porque a aprendizagem da escrita e a aquisição de segunda língua são processos com características em comum e, ainda, porque a escrita do aluno da EJA é resultado de uma aprendizagem essencialmente formal, escolar.

Apresentamos, na seção 2.1, as duas principais abordagens teóricas que estão em jogo no processo de aquisição da escrita. Na seção 2.1.1, apresentamos a teoria do bilinguismo universal, proposta por Roeper (1999), segundo a qual todo falante é potencialmente bilíngue.

Na seção 2.1.2, apresentamos a proposta de Kato (2005), segundo a qual a aquisição da escrita se dá via a primeira gramática da língua – no caso do PB, a primeira gramática corresponderia à gramática da língua falada (L1).

Ao final da seção 2.1, apresentamos algumas considerações sobre o que foi exposto acerca do processo de aquisição de uma segunda gramática.

A seção 2.2 apresenta estudos prévios acerca da manifestação da concordância verbal na fala e na escrita do falante do PB.

Apresentamos, na seção 2.2.1, trabalhos gerativistas sobre a concordância verbal, tais como o de Corbett (2006), Costa & Figueiredo Silva (2006) e Mota (2013).

Na seção 2.2.2, apresentamos trabalhos variacionistas sobre a concordância verbal na fala. Em primeiro lugar, na seção 2.2.2.1, apresentamos o trabalho pioneiro de Naro (1981), que investiga a fala de falantes do MOBREAL. Na seção 2.2.2.2, apresentamos os

¹⁴ Conforme já mencionado na nota de rodapé 2, nesta tese, empregamos indistintamente os termos “aquisição” e “aprendizagem” no que diz respeito à L2.

trabalhos de Graciosa (1991), Scherre & Naro (1998), Berlinck *et al.* (2009), Vieira (2011) e Scherre, Naro & Cardoso (2007). Nesta seção, a ordem de apresentação, de maneira geral, está relacionada ao nível de escolaridade dos falantes cujos dados foram analisados nos trabalhos – iniciando pelas pesquisas que investigam a fala de analfabetos e encerrando com as pesquisas que investigam a fala de indivíduos com muitos anos de escolaridade.

Na seção 2.2.3, apresentamos trabalhos variacionistas sobre a concordância verbal na escrita: Scherre & Naro (1998, 2007), Scherre (2005) e Motta (2011).

2.1 Panorama teórico

A Teoria Gerativa, desenvolvida por Noam Chomsky (cf. Chomsky, 1965 e trabalhos subsequentes), busca descrever e explicar o que é e como funcionam a linguagem humana, e o faz a partir de alguns pressupostos, sobre os quais discorreremos a seguir.

De acordo com Chomsky (2006), o cérebro dos seres humanos possui órgãos computacionalmente especializados para solucionar tipos específicos de problemas. A Faculdade da Linguagem (FL) consiste em um desses componentes do cérebro humano, cujo crescimento e desenvolvimento resultam de processos internamente dirigidos e de efeitos ambientais.

O desenvolvimento desse “órgão da linguagem” é determinado pela experiência do indivíduo, pelo ambiente linguístico em que ele vive e também por princípios internos, que estão presentes em todos os seres humanos. De acordo com Chomsky (2011), o crescimento e o desenvolvimento do módulo da linguagem, assim como de qualquer módulo interno, envolvem, pelo menos, três fatores: (i) dados externos, (ii) um dado genético que transforma dados em experiência e guia o curso geral do desenvolvimento e (iii) princípios de escopo mais amplo, que incluem leis da natureza, as quais o linguista considera, invariavelmente, como o principal fator na evolução e no desenvolvimento.

Ao pressuposto da Faculdade da Linguagem, soma-se o da Gramática Universal (GU) e o da Língua-I. Segundo Chomsky (2006), a Gramática Universal consiste no estado inicial da Faculdade da Linguagem (ou FL₀). Conforme crescemos e nos desenvolvemos, a Faculdade da Linguagem também se desenvolve e passa por várias fases, até atingir um estágio final (ou FL_f). A esse estágio final chamamos de Língua-I, que corresponde à gramática internalizada do indivíduo. Já a Gramática Universal “é uma teoria de invariância linguística, porque expressa as propriedades universais das línguas naturais” (Chomsky, 2006:10).

O conceito de Gramática Universal pode ser entendido como um sistema fixo de princípios e uma série finita de parâmetros com valores finitos. De maneira simplificada, as regras particulares de cada língua corresponderiam à escolha de valores para esses parâmetros, e a Língua-I, segundo Chomsky (1999), seria o sistema cognitivo incorporado no estado final da Faculdade da Linguagem.

Para Chomsky, no processo de desenvolvimento da competência linguística, assim como no das demais competências desenvolvidas por outros sistemas inatos, existem períodos críticos durante os quais a capacidade de adquirir a competência atinge seu auge e, posteriormente, essa capacidade diminui¹⁵.

Com relação à hipótese do período crítico, Guasti (2016) afirma que a situação de crianças privadas de interação linguística e social durante a infância pode fornecer evidências a seu favor. Guasti ilustra essa questão com o caso de uma menina, chamada Genie, que foi criada nessa situação de privação até ser “descoberta”, já com a idade de 13 (Curtiss, 1977, *apud* Guasti, 2016). Segundo a autora, mesmo depois de vários anos de reabilitação linguística, as habilidades de linguagem de Genie foram muito limitadas, especialmente na sintaxe.

Outra evidência a favor da hipótese do período crítico, segundo Guasti, vem de pessoas com surdez congênita que são expostas a uma primeira língua, a Língua de Sinais Americana (ASL), em diferentes idades. Uma pesquisa realizada por Singleton & Newport (1994, *apud* Guasti, 2016) testou a produção e a compreensão da morfologia do verbo em ASL por indivíduos surdos congênitos expostos à linguagem gestual desde o nascimento, entre os 4 e os 6 anos de idade e após os 12 anos de idade. Os autores descobriram que o desempenho linearmente declinou com a idade da primeira exposição. Os indivíduos expostos à ASL desde o nascimento apresentaram melhor desempenho do que os expostos entre os 4 e os 6 anos de idade, e estes, por sua vez, tiveram melhor desempenho do que os indivíduos expostos após os 12 anos de idade.

Para Guasti (2016), as evidências, até o momento, mostram que há efeitos do período crítico na aquisição da fonologia, da morfologia e da sintaxe da língua nativa. Ela defende que, embora todos os seres humanos sejam dotados de um sistema de

¹⁵ O conceito de período crítico, segundo Vanhove (2013), foi introduzido no campo da aquisição da linguagem por Penfield & Roberts, em 1959, e posteriormente refinado por Lenneberg, em 1967. Lenneberg argumentou que a aquisição da linguagem deveria ocorrer entre os dois anos e a puberdade – período que, acreditava-se, coincidia com o processo de lateralização do cérebro. Pesquisas neurológicas mais recentes sugerem que existem diferentes prazos para o processo de lateralização de diferentes funções da linguagem, mas que, para a maior parte dos casos, os prazos se fecham antes da puberdade.

conhecimento linguístico ricamente estruturado, esse sistema pode desenvolver-se natural e plenamente somente se o indivíduo estiver exposto a estímulos apropriados no início da vida. Isso, afirma a autora, explica o fato de que adquirir uma língua – nativa ou estrangeira – é uma conquista natural para as crianças e se torna mais difícil à medida que envelhecemos.

Dados os pressupostos teóricos acima mencionados, os pesquisadores gerativistas têm, entre seus principais objetivos, a descrição e a explicação das línguas humanas em sua representação natural – variedade falada da língua ou línguas de sinais. Há alguns anos, no entanto, a representação escrita da língua também passou a ser objeto de interesse dos estudos gerativistas, dada a concomitância entre o processo de escolarização formal e as etapas da aquisição linguística, no caso de alunos que frequentam o ensino regular¹⁶. Entre as questões que se colocam estão os efeitos do processo de escolarização na gramática do falante e o papel da GU ao longo desse processo. Nesse debate, as teorias de aquisição de língua têm lugar importante. Trataremos, a seguir, de estudos que envolvem aquisição de segunda língua, aquisição da escrita e acesso à GU.

2.1.1 A teoria do bilinguismo universal

Segundo Roeser (1999:7), os falantes têm um conjunto de minigramáticas para diferentes domínios, de modo que, de fato, todos os falantes são bilíngues. O autor argumenta que a checagem de tempo verbal e de concordância, entre outros, leva a representações bilíngues. Essa perspectiva sobre o bilinguismo teórico sugere que a opcionalidade (a variação) e os estágios na aquisição de uma gramática inicial também devem ser caracterizados como uma forma de bilinguismo.

¹⁶ De acordo com a UNESCO (2008:87), “Não existe uma definição unívoca do que seja ‘ensino regular’. O entendimento corrente refere-se ao ensino caracterizado pela relação pedagógica face a face entre professores e alunos, com exigência de frequência mínima obrigatória, o que inclui o ensino presencial dos jovens e adultos, conforme os artigos 4 (incisos VI e VII) e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996, e sua interpretação pelo Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, existe quem ainda interprete a expressão ‘ensino regular’ em oposição ao ‘ensino supletivo’ (com o qual a educação de jovens e adultos é erroneamente identificada), reportando-se à legislação já revogada, como a Lei nº 5.692, de 1971.”. Dadas as finalidades deste trabalho, adotamos uma distinção simplista das duas modalidades de ensino aqui mencionadas. Chamaremos de ensino regular a modalidade de ensino voltada ao público infantil e juvenil (que cursa a série considerada adequada para a idade) e de EJA a modalidade de ensino voltada ao público jovem e adulto (que não frequentou ou que pouco frequentou a escola durante a infância).

De acordo com Roeper (1999:8), existem em uma língua duas propriedades que não são “formuláveis” dentro de uma mesma gramática. A esse fenômeno o autor chama de Bilinguismo Teórico. Roeper afirma que a noção social de bilinguismo, que consiste no domínio de duas línguas, por ser muito forte, pode dificultar a percepção de que pequenas variações gramaticais (que revelam a profundidade das propriedades da estrutura mental) também são formas de bilinguismo.

Roeper (1999:4) usa o conceito de Bilinguismo Teórico para captar aspectos da aquisição da linguagem (especificamente, a opcionalidade e a variação lexical) e usa o Minimalismo para definir em que contextos o bilinguismo é previsível, em termos de economia. Ele inicia a discussão distinguindo língua e gramática, nos termos de Chomsky (1986). Chomsky (1986, *apud* Roeper, 1999:4) faz uma distinção entre a língua internalizada (a gramática) e a língua externalizada (conjunto de enunciados que podem ser produzidos), e argumenta que a língua externalizada, em última análise, pode não ser coerente, visto que pode apresentar escolhas “contraditórias”.

Roeper (1999:4-5) afirma que todas as línguas, quando vistas de perto, envolvem certos domínios que exibem escolhas “contraditórias”, de forma que ambas as opções de um parâmetro mutuamente exclusivo são escolhidas. Esse fato, segundo o autor, sugere que existe um bilinguismo oculto. Isso, ele afirma, tem implicações para duas assunções correntes em pesquisas sobre aquisição.

A primeira assunção é a de que a criança passa por estágios de aquisição. Na perspectiva do Bilinguismo Teórico, uma criança aparentemente “entre estágios” está usando duas ou mais gramáticas (uma das quais irá desaparecer). Isso significa que uma criança pode usar, simultaneamente, traços gramaticais incompatíveis.

A segunda assunção é a de que certas regras são opcionais. De acordo com o Bilinguismo Teórico, a noção de opcionalidade pode ser eliminada. Segundo Roeper (1999:5), nenhuma gramática consistente pode apresentar regras contraditórias. Deve-se, nesse caso, postular que há duas gramáticas, ainda que elas difiram apenas em uma única regra.

A lógica da teoria da aprendizagem, segundo Roeper (1999:5), é que regras opcionais não podem ser eliminadas durante a aquisição, já que nenhum *input* positivo mostra que a regra opcional é incorreta. Em outras palavras, regras opcionais incorretas criam um superconjunto que deve ser restrito a um subconjunto, e não há mecanismo

disponível para essa derivação¹⁷. Por outro lado, o movimento em sentido contrário, do subconjunto para o superconjunto, é claramente motivado pela evidência do *input*: se uma nova sentença não se conforma à gramática existente, isso força a gramática a ser revisada.

Segundo Roeper (1999:5), a eliminação das regras opcionais pode ser um passo adiante em termos de aprendizado, mas, por outro lado, novas questões surgem sobre a relação entre as gramáticas sob o pressuposto de que todos os falantes são bilíngues.

Uma extrapolação natural desse pressuposto é a afirmação de que uma pessoa tem inúmeras gramáticas, já que todas as classes lexicais com regras incompatíveis com as de outra classe devem constituir uma gramática separada. Para Roeper (1999:6), embora pareça pesado e implausível argumentar que uma pessoa tem uma dúzia de gramáticas, a essência dessa afirmação pode ser verdadeira, e isso implica que a noção de gramática deve mudar para uma concepção mais local.¹⁸

De acordo com Roeper (1999:6), não há problemas no fato de que as “exceções” existam, pois elas podem ser todas vistas como “minigramáticas”. Interessa, sim, como e por que as exceções são eliminadas em favor de uma extensa sistematicidade em gramática. Para o autor, onde duas gramáticas estão presentes, pode-se representar uma *Minimal Default Grammar* definível em termos de economia.

Roeper afirma que a noção de Bilinguismo Teórico pode ser definida dentro da Teoria Minimalista da sintaxe, tal como apresentado por Chomsky (1995, *apud* Roeper 1999:6), e apresenta algumas observações empíricas.

Segundo Roeper (1999:7), as crianças passam por um período em que dizem, simultaneamente, “I want” e “me want” (ou “him want” e “he wants”). Para explicar esse fenômeno, o autor apresenta diferentes abordagens:

- (1)
 - a. Cada forma (“I want” e “me want”) representa estruturas diferentes da mesma gramática.
 - b. Cada forma tem uma função temática diferente na gramática.
 - c. Cada forma representa um estágio diferente na gramática da criança.

¹⁷ No texto original: “incorrect optional rules create a superset which must be restricted to a subset” (Roeper, 1999:5).

¹⁸ No texto original: “A natural extrapolation of this claim is to assert that a person has numerous grammars: every lexical class with rules that are incompatible with another class should constitute a separate grammar. It sounds unwieldy and implausible to argue that a person has a dozen grammars. The essence of this assertion may, nonetheless, be true. It implies that the notion of a grammar should change to a more local conception.” (Roeper, 1999:6).

- d. As duas formas ocorrem em razão de a marcação de concordância ser opcional na gramática da criança.

No lugar dessas abordagens, a que Roeper (1999:7) propõe é a seguinte:

(2) Bilinguismo: a criança tem duas gramáticas, uma com e outra sem concordância:

G1: sintagma de tempo = +/- tempo, +/- concordância

G2: sintagma de tempo = +/- tempo

Roeper e Rohrbacher¹⁹ (*apud* Roeper 1999:8) argumentam que a GU admite gramáticas de adultos sem AGR, como em G2. Para Chomsky (1995, *apud* Roeper, 1999:8), AGR é traço do sintagma de tempo. Isso significa que o que falta à criança é simplesmente um traço formal, e não um nó inteiro. Uma possibilidade, segundo Roeper, é que a criança falante de inglês abandone a G2 (sem concordância) por razões sociais, portanto externas a qualquer gramática particular. Nesse caso, a gramática (no caso, a sem concordância) permanece, mas simplesmente não é usada.

A hipótese de Roeper (1999:22) é que as crianças estabelecem conjuntos de vocabulário que são derivados de princípios independentes da GU, e cada conjunto de subvocalários segue suas próprias regras. A consequência disso é que dois conjuntos lexicais constituem duas gramáticas distintas.

Em suma, o que Roeper (1999:50) postula é que a Gramática Universal está disponível não só para a projeção de formas de L2 totalmente novas, mas também em um determinado idioma para criar ilhas radicalmente diferentes de variação de gramática.²⁰

2.1.2 A gramática do letrado

Kato (2005) traça um paralelo entre alguns pressupostos da teoria gerativista e os efeitos da educação básica na aquisição de uma gramática padrão, que é ensinada durante o período de escolarização, na escrita.

¹⁹ À época, o texto referido estava no prelo.

²⁰ No texto original: "I have argued that Universal Grammar is available not only for the projection of wholly new L2 forms, but it is available within a given language to create radically different islands of grammar variation which in turn allow a nuanced array of communicative powers to the speaker." (Roeper, 1999:50).

Segundo Kato (2005:1), no Brasil, a gramática da fala e a “gramática” da escrita são tão distantes que a aquisição da escrita pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua. Para possibilitar alguma base de comparação entre o conhecimento linguístico da criança e o do adulto letrado, a autora formula questões semelhantes às aquelas postuladas por Chomsky para a Língua-I, adaptando os para o contexto da escolarização: *Qual a natureza do conhecimento linguístico do letrado? Como ele atinge esse conhecimento?*

Com relação à primeira questão, Kato (2005:1) levanta três respostas possíveis: (i) dado o caráter conservador das normas da escrita, o processo de letramento recupera o conhecimento gramatical de um indivíduo de alguma época passada do Português Brasileiro; ou (ii) dados os convênios culturais com Portugal, que privilegia a unidade linguística entre os países, esse saber é pautado no conhecimento linguístico do falante português; ou (iii) esse conhecimento se define como algo distinto dos outros dois. A autora defende a terceira formulação.

Em relação à segunda questão (*Como o falante letrado atinge esse conhecimento?*), que diz respeito ao possível acesso à Gramática Universal na aquisição da escrita, Kato (2005:2), seguindo sua ideia de que a aquisição da escrita pode ser comparada à aquisição de uma segunda língua (L2), assume que o acesso é indireto, via a primeira gramática da língua – que, no caso do Português Brasileiro, corresponderia à gramática da língua falada (L1). Para ela, a gramática da L1 contém uma periferia marcada na qual valores paramétricos opostos aos da gramática nuclear podem estar presentes, com caráter marcado, recessivo, e podem assumir um valor paramétrico durante a escolarização, em relação aos valores que se encontram definidos na gramática nuclear. Para Chomsky (1981, *apud* Kato 2005:2), a periferia pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal. Kato explora o conceito de “periferia” para dar conta da aprendizagem de uma segunda “gramática”, a partir do *input* ordenado escolar ou da imersão em textos escritos.

Uma hipótese levantada por Kato (2005:4) é a de que, no processo de letramento, a escola procura recuperar as perdas linguísticas, uma vez que as inovações são adequadas para a fala, mas não para a escrita. A autora lista as seguintes mudanças atestadas no Português Brasileiro: perda dos clíticos de 3ª pessoa e introdução do objeto nulo referencial ao longo do século XIX; perda do sujeito nulo e, conseqüentemente, do movimento longo do clítico; introdução do pronome reto como acusativo.

Para a autora, a escola recupera apenas quantitativamente os clíticos do século XVII, mas não a sua posição na frase: antes, eles eram usados antes do verbo auxiliar; hoje, não (antes: *O Pedro não me vai convidar* / hoje: *O Pedro não vai me convidar*). Embora a escola procure recuperar a gramática do passado, consegue simulá-la apenas parcialmente, produzindo um conhecimento diferente daquele que o falante do século XVIII obteve no desenvolvimento de sua fala.

Kato (2005:5-6) afirma que a hipótese de que o escritor brasileiro simula a gramática do falante português contemporâneo não se sustenta, pois o Português Europeu de hoje tem, por exemplo, clíticos de terceira pessoa com movimentos longos. Além disso, a necessidade de tradução de obras brasileiras para o Português Europeu, segundo a pesquisadora, mostra que não há essa unidade. A autora conclui afirmando que a gramática do letrado brasileiro, no que diz respeito a clíticos, não corresponde nem à gramática de um falante letrado do passado nem à gramática de um letrado português. Além disso, a escrita de um adulto letrado brasileiro pode apresentar uma competição de gramáticas, exibindo formas velhas e formas inovadoras.

Para Kato (2005:5-6), aprender a escrever para a criança brasileira é como aprender uma segunda língua. Segundo a autora, em ambos os processos:

- há motivação social, e não determinação biológica;
- o início, em geral, ocorre após a idade crítica para a aquisição;
- o sucesso depende de dados positivos e de dados negativos;
- há mais diferenças individuais.

Além disso, ambos os processos:

- são vagarosos, não instantâneos;
- são essencialmente conscientes.

Kato (2005:5-6) recorre às duas hipóteses da literatura sobre a aquisição de gramática de L2, como forma de tentar entender a aquisição da escrita:

(3)

- a. a hipótese do não-acesso à GU: aprendizagem por meio de um mecanismo multifuncional – na visão indutiva, como a de Skinner; na visão social-comunicativa, como a de Halliday; ou numa abordagem de resolução de problema, como a de Piaget. A partir dessa hipótese, passou-se a distinguir o termo “aquisição” (para a L1) e “aprendizagem” (para a L2);

- b. a hipótese do acesso indireto à GU: aquisição via acesso indireto à GU por meio da L1, para quem já a adquiriu completamente.

Em nota de rodapé, a autora menciona que a hipótese do acesso total não diferencia L1 de L2. Essa hipótese, segundo afirma, pode ser considerada para o bilinguismo precoce, quase simultâneo, e por isso não se aplica à aquisição da escrita.

Kato (2005:5-6) levanta duas hipóteses de desenvolvimento do conhecimento da escrita: nenhum acesso à GU: como na visão de Lenneberg (1967, *apud* Kato, 2005:6), para quem a fala é um fenômeno biológico, como andar, e aprender a escrever é um fenômeno cultural; e de acesso indireto à GU, por meio da gramática da fala.

Meisel (1991, *apud* Kato 2005:7) adota a tese da “aprendizagem” para a L2, com base em evidências comportamentais – a aprendizagem da L2 é mais vagarosa, mais consciente e sensível à correção e a dados negativos – e em evidências linguísticas – as propriedades associadas a um único parâmetro não são necessariamente adquiridas juntas, como em L1. Para Meisel, a aprendizagem se dá por regras, e não por Princípios e Parâmetros. Kato advoga a mesma linha para a “aprendizagem” da escrita. A autora menciona evidências comportamentais – que ela chama de “erros de esquiva e hipercorreções” (Kato, 2005:7). Para a autora, a morfossintaxe aprendida na escola tem estatuto estilístico, e não gramatical.

Kato, para a aprendizagem da escrita, defende a tese do acesso indireto à GU. Ela se baseia em Hershensohn (2000, *apud* Kato:7), que defende a mesma tese para a aquisição de L2. Hershensohn argumenta:

- a) que os aprendizes adquirem categorias funcionais que não existem na sua L1;
- b) que não existe nenhuma gramática intermediária que seja totalmente estranha aos princípios da GU;
- c) que os aprendizes exibem conhecimentos que extrapolam o *input*; e
- d) que, em alguns casos, o estágio estabilizado (*steady state*) assemelha-se ao do falante nativo.

(Kato, 2005: 7)

Para Hershensohn, as propriedades paramétricas relacionadas a um mesmo parâmetro não aparecem de forma simultânea na aquisição de L2. O surgimento do conjunto de propriedades de forma instantânea é característico da aquisição de L1, mas não da aquisição da L2. Para essa autora, esse fato não significa que os aprendizes de L2 não acessem a GU. Ela sugere a necessidade de maiores investimentos na pesquisa em

aquisição de L2 para que a controvérsia sobre o surgimento de propriedades paramétricas se esclareça, uma vez que o surgimento de um conjunto de propriedades pela marcação de um parâmetro é uma idealização que não está postulada na Teoria Gerativa.

Kato (2005:5-8) afirma que, admitindo que a segunda gramática, seja a da L2 ou a da escrita, é restrita pelos Princípios e Parâmetros da GU, por meio do conhecimento da L1, ou da gramática da fala, resta-nos compreender como esta serve de base para esse novo conhecimento.

A conclusão de Kato (2005:9), para a aquisição de uma “segunda gramática”, é que o falante letrado é um bilíngue desigual que tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados. Nesse tipo particular de bilinguismo, há alternância de código (*code-switching*) entre a G1 da gramática nuclear e a G2 na periferia marcada.

Para Kato (2005:9), contudo, essa G2 não tem a mesma natureza da G1, sendo constituída de fragmentos superficiais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros. Para esta autora, o que parece ocorrer, efetivamente, é que a “G2” é constituída não por seleção paramétrica, mas por “regras estilísticas”, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. Por fim, a autora afirma que “As gramáticas nucleares ficam restritas ao conhecimento acessível a qualquer ser humano, enquanto tudo o que nos diferencia se encontra nessa periferia que expande nossa Língua-I”, e que a G2 é um subproduto da GU (Kato, 2005:9).

Pires (2015) segue a mesma língua de análise de Kato (2005). O trabalho de Pires investiga o desenvolvimento da escrita padrão no PB por indivíduos em contexto de educação formal em relação à realização do objeto direto anafórico. Segundo Pires (2015:243), o desenvolvimento da segunda gramática ocorre em consonância com a exposição ao *input* linguístico fornecido ao longo do processo de escolarização, de forma que fenômenos que envolvem a realização do clítico acusativo ficam abrigados na periferia marcada. Por outro lado, o objeto nulo, o pronome lexical forte e o sintagma nominal pleno seriam característicos da gramática nuclear (G1).

Pires (2015:243) verificou que, quanto maior é o grau de escolaridade do falante, menor é a ocorrência de objetos nulos e de pronomes lexicais (não-clíticos), portanto maior é a ocorrência de clíticos acusativos. Pires (2015) constatou, ainda, baixos índices de sintagmas nominais plenos em todos os níveis de escolaridade analisados, o que, segundo a autora, sugere que o uso de sintagmas nominais plenos seja uma estratégia marcada, para evitar o uso do objeto nulo ou para evitar o uso inadequado do clítico, enquanto as propriedades morfossintáticas relevantes não estão acessíveis ao falante/aprendiz.

De acordo com Pires (2015:243), os resultados da análise da escrita de alunos da Educação Básica e do ensino superior indicam que o *input* oferecido durante o período de escolarização propicia uma situação de desenvolvimento linguístico em um espaço de cerca de sete anos. A autora afirma que, embora o uso de pronomes clíticos acusativos se amplie durante esse período, o desenvolvimento da gramática do letrado não é convergente em relação à gramática-alvo, o que, segundo defende, é um resultado compatível com as características do processo de aquisição de L2. A autora conclui, seguindo o mesmo raciocínio de Kato (2015), que,

no processo de aquisição do português escrito-padrão, ocorre inicialmente a transferência dos valores paramétricos da G1 (gramática da fala) conforme se depreende da produção escrita de crianças no estágio inicial de letramento. Essa afirmação é sustentada pela Hipótese do Acesso Parcial à GU, a qual advoga que a aquisição da L2 é intermediada pela gramática da L1, isto é, a L1 é o estado mental inicial, antes que o aprendiz tenha se apropriado dos novos valores paramétricos da L2.

(Pires, 2015:120-121)

Passemos às considerações do capítulo.

Considerações parciais

Nesta seção, após um breve panorama teórico gerativista, apresentamos a teoria de bilinguismo universal desenvolvida por Roeper (1999), segundo a qual todos os falantes são bilíngues e segundo a qual as variações da língua sobre determinado fenômeno linguístico devem ser analisadas como pertencentes a diferentes gramáticas. Entendemos que, se a GU está disponível para criar ilhas de variação de gramática radicalmente diferentes dentro de um mesmo idioma, conforme afirma o autor, então, na visão de Roeper (1999), há acesso total à GU no processo de aquisição de uma nova gramática.

Apresentamos, ainda, a hipótese de Kato (2005), segundo a qual a aprendizagem da escrita se dá por regras, e não por Princípios e Parâmetros, e defende essa ideia, entre outros, mencionando evidências comportamentais – que ela chama de “erros de esquiva e hiper-correções” (Kato, 2005:7). Para a autora, a morfossintaxe aprendida na escola tem estatuto estilístico, e não gramatical, e o falante letrado é um bilíngue desigual que tem, na Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados. Nessa abordagem, ocorre alternância de código (*code-switching*) entre a G1 (da gramática nuclear) e a G2 (na

periferia marcada). Essas gramáticas não teriam a mesma natureza, uma vez que a G2 seria constituída de fragmentos superficiais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros. Para esta autora, o que parece ocorrer, efetivamente, é que a “G2” é constituída não por seleção paramétrica, mas por “regras estilísticas”, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. Pires (2015), sobre a aquisição de clíticos em ambiente escolar, advoga a mesma tese de Kato (2005).

Em suma, apresentamos, nas seções 2.1.1 e 2.1.2, duas abordagens diferentes para a aquisição de uma segunda gramática. A primeira delas, a do bilinguismo universal (defendida por Roeper, 1999), prevê que, independentemente de instrução formal, todos os falantes são bilíngues e dispõem de um conjunto de gramáticas para diferentes domínios. A segunda, por outro lado (defendida por Kato, 2005 e Pires, 2015), sugere que a aquisição de uma segunda língua e a aquisição da escrita são processos semelhantes, que ocorrem por meio da gramática da L1. Segundo essa abordagem, os falantes “bilíngues” apresentam a gramática da L1 em sua gramática nuclear e a gramática da L2 ou da escrita na periferia marcada. Nos falantes letrados, a periferia marcada da língua-I seria maior do que a dos falantes não letrados.

A questão acerca da gramática do letrado, do bilinguismo universal e das teorias de acesso à GU será retomada nas Considerações Finais desta tese. Passemos, agora, ao estado da arte sobre a concordância verbal.

2.2 Concordância verbal: estado da arte

2.2.1 Alguns estudos prévios sobre a concordância verbal

O fenômeno da concordância, segundo Corbett (2006), ocorre quando uma informação gramatical aparece em uma palavra que não dá origem a essa informação. Em exemplos simples, tais como “Ela corre”, a forma verbal “corre” está no singular, concordando em número com “ela”²¹. Essa informação diz respeito ao número de corretores (apenas um), e está relacionada à sua palavra-fonte, “ela”. Os padrões de concordância variam bastante entre as línguas, havendo grande variedade em suas formas de expressão e nos tipos de variação encontrados.

²¹ O exemplo apresentado foi traduzido de Corbett (2006).

Ainda de acordo com Corbett (2006:2), a concordância é claramente uma questão de sintaxe, visto que os papéis sintáticos dos itens envolvidos são importantes. No entanto, segundo afirma, se partíssemos dos dados do inglês, poderíamos pensar que a concordância é uma questão puramente semântica, conforme defendem Dowty & Jacobson (1989, *apud* Corbett, 2006: 2). Poderíamos argumentar, por exemplo, que o verbo no singular em (4) resulta da compatibilidade semântica com o sujeito singular, e o plural em (5), similarmente, da compatibilidade com um sujeito plural²²:

(4) Mary makes pancakes. [*Mary faz panquecas.*]

(5) The cooks make pancakes. [*Os cozinheiros fazem panquecas.*]

Segundo Corbett, essa análise apresenta alguns problemas. Nos exemplos abaixo, podemos ver que a concordância do verbo depende do número gramatical do sujeito (mostrado por “person” *pessoa* vs. “people” *pessoas*), e não do significado da sentença – plural em (6) e singular em (7)²³.

(6) More than one person has failed this exam.

[*Mais de uma pessoa falhou no teste.*]

(7) Fewer than two people have failed this exam.

[*Menos de duas pessoas falharam no teste.*]

Corbett argumenta ainda que, mesmo quando há razões semânticas para um tipo particular de concordância, o domínio em que isso é possível é determinado pela sintaxe. Vejamos a sentença abaixo.

(8) The committee have agreed. [*O comitê concordou.*]

A sentença em (8) é boa no inglês britânico, o que sugere que “committee” *comitê* apresenta concordância segundo seu sentido. No entanto, o sintagma “these committee” *esse comitê* é claramente inaceitável. Assim, segundo Corbett (2006:3), é a sintaxe que determina quando é possível a concordância de acordo com o significado, e uma teoria

²² Os exemplos de (4) a (10) foram extraídos de Corbett (2006:2-3).

²³ Exemplos originalmente extraídos de Morgan (1984:235), segundo Corbett (2006:2).

adequada de concordância requer referência tanto de informação sintática quanto de informação semântica (cf. Pullum, 1984, *apud* Corbett, 2006:3).

Vejamos, agora, o par de sentenças abaixo.

(9) Mary made pancakes [*Mary fez panquecas.*]

(10) The cooks made pancakes. [*Os cozinheiros fizeram panquecas.*]

Conforme destaca Corbett, em (9) e (10), não há qualquer evidência de concordância. Os verbos do inglês, quando flexionados no passado, não apresentam concordância. Ele afirma que, sendo assim, a concordância é também, claramente, uma questão morfológica, isto é, de estrutura da palavra – desde que requisitemos que a morfologia forneça a oportunidade para que concordância seja explicitada. Para Corbett, a concordância é indiscutivelmente o maior problema da interface entre a morfologia e a sintaxe.

Os termos que envolvem a concordância, segundo Corbett (2006:4-5), são o controlador (o elemento que determina a concordância, ou o SN sujeito), o alvo (elemento cuja forma é determinada pela concordância) e o domínio da concordância (ambiente sintático em que a concordância ocorre (a oração, por exemplo)). O autor acrescenta que, ainda que haja outros fatores, tais como a ordem de palavras, que tenham um efeito sobre a concordância, esses fatores não se refletem diretamente na concordância como os traços²⁴.

Com relação à checagem de traços, segundo Chomsky (1995 e 1999), essa operação tem papel importante para a análise das relações de concordância, no Programa Minimalista. Nesse âmbito, a operação Agree tem ganhado destaque: em uma relação de concordância entre α e β , os traços não interpretáveis de um elemento são eliminados, permanecendo apenas a estrutura dos traços interpretáveis, em função da operação Agree. Nessa relação sintática, o que se propõe é que o elemento que possui traços não interpretáveis (*Probe*-sonda) entre em combinação com um elemento que possui traços interpretáveis (*Goal*-alvo), o qual valora os traços da sonda por meio de uma combinação. A sonda deve c-comandar o alvo, que deve estar em seu domínio local, não devendo haver qualquer elemento interveniente entre ambos, em conformidade com o Efeito de Anti-intervenção.

²⁴ Esses fatores, segundo Corbett (2006:5) são chamados de condições de concordância.

Para que isso seja possível, o segundo elemento também tem que ter um traço que ainda não tenha sido checado (o traço de Caso), o que o torna ativo para entrar na combinação (cf. Chomsky, 1999:3). Para a verificação de traços no domínio interior do DP, propõe-se a existência de um mecanismo chamado *concord*, diferente de *Agree*, que, segundo Chomsky, é o responsável pela concordância no nível do DP.

Ainda no âmbito da pesquisa gerativista, Costa & Figueiredo Silva (2006) fazem uma análise sobre a variação na concordância verbal encontrada em três registros do português (Português Europeu e dois registros do Português Brasileiro, os quais denominam de PB1 e PB2). No Português Europeu (PE), há manifestação de concordância total no nível do DP e entre sujeito e verbo, exceto em registros coloquiais em casos de sujeitos invertidos de verbos inacusativos. No PB1, trata-se de registro em que não há concordância interna ao DP, mas há concordância entre sujeito e verbo, exceto no caso de sujeitos invertidos. Nesse registro, também se observou a não concordância de número com passivas nem com predicados de *small clauses*. Em PB2, não há qualquer tipo de concordância, nem interna ao DP, nem entre sujeito e verbo.

Costa & Figueiredo Silva (2006:96), que discutem fatos provenientes dos três dialetos do português mencionados acima (previamente notados em Galves (1993), Figueiredo Silva (1996) e em vários trabalhos de Scherre, segundo Costa & Figueiredo Silva, 2006:96), defendem que os padrões de concordância no PB e no PE são diferentes.

Como se pode observar nos exemplos ilustrados abaixo, em PE, todos os elementos capazes de exibir a morfologia de plural devem exibi-la (cf. (11)); em um dos dialetos do Português Brasileiro (PB1), não há concordância internamente ao DP, embora haja concordância entre o sujeito e o verbo (cf. (12)); além disso, em outro dialeto do Português Brasileiro (PB2), não há nem concordância interna ao DP nem concordância entre o sujeito e o verbo (cf. (13)) (Costa & Figueiredo Silva, 2006:96)²⁵:

- (11) Os carros ‘tão lindos (PE)
- (12) Os carro ‘tão lindo (PB1)
- (13) Os carro ‘tá lindo (PB2)

²⁵ Todos os exemplos referentes ao trabalho de Costa & Figueiredo Silva foram extraídos do próprio texto dos autores.

A hipótese dos autores é de que os efeitos de concordância visível devem ser interpretados como um fenômeno não unitário. Eles derivam do tipo de morfema (*singleton* ou dissociado, cf. Embick & Noyer (2002, *apud* Costa & Figueiredo Silva, 2006:96) e do fato de a configuração de especificador/núcleo desencadear ou não concordância visível. As combinações possíveis destes fatores fornecem o padrão de variação encontrada nos três dialetos do português.

No PE, o sujeito e o verbo concordam independentemente da posição do sujeito. A única exceção, segundo Costa & Figueiredo Silva (2006:98) é a possibilidade de sujeitos invertidos de verbos inacusativos não concordarem na fala coloquial (cf. Costa, 2000, *apud* Costa & Figueiredo Silva, 2006):

(14)

- a. Os meninos comeram o doce
- b. * Os meninos comeu o doce
- c. Comeram os meninos o doce
- d. * Comeu os meninos o doce
- e. Comeram o doce os meninos
- f. * Comeu o doce os meninos

(15)

- a. Muitas florestas arderam
- b. * Muitas florestas ardeu
- c. Arderam muitas florestas
- d. Ardeu muitas florestas (coloquial)

No PE, também predicados de *small clauses* e participios passivos exibem obrigatoriamente a concordância de número:

(16)

- a. As casas parecem bonitas
- b. *As casas parecem bonita
- c. As casas foram destruídas
- d. *As casas foram destruída.

Os autores relembram que os paradigmas verbais são diferentes e que, no português europeu padrão, há cinco diferentes marcas morfológicas para as seis combinações dos traços de pessoa e número:

- (17) verbo cantar – presente do indicativo:
- | singular | plural |
|-----------|----------|
| I canto | cantamos |
| II cantas | cantam |
| III canta | cantam |

Já em PB1, o paradigma verbal consiste de quatro diferentes marcas para as mesmas combinações, como mostrado em (18):

- (18) verbo cantar – presente do indicativo:
- | singular | plural |
|-----------|----------------|
| I canto | canta/cantamos |
| II canta | cantam |
| III canta | cantam |

Galves (1993, *apud* Costa & Figueiredo Silva, 2006:99) propõe que o PB1 perdeu a distinção semântica de pessoa, mas não o seu traço sintático, de forma que o padrão em (19) pode ser derivado da combinação dos traços binários de pessoa e número:

- (19) [+pessoa, -número] *-o*
[+pessoa, +número] *-mos*
[-pessoa, -número] *-a*
[-pessoa, +número] *-m*

Segundo Costa & Figueiredo Silva (2006:99), para derivar o padrão do PE, seria necessário mais do que um traço binário para pessoa, pois apenas um traço binário não daria conta da distinção entre as três formas encontradas no singular. Os autores afirmam que um aspecto crucial é que número é um traço distintivo na morfologia verbal do PB1 e que, em PB2, o paradigma verbal é muito mais simplificado. Neste dialeto, a distinção é apenas entre a primeira pessoa e as outras:

(20) verbo cantar – presente do indicativo²⁶:

singular plural

I canto canta

II canta canta

III canta canta

Para os autores, o aspecto relevante é que a diferença entre o PB1 e o PB2 pode ser vinculada ao papel desempenhado por número, pois este é um traço pertinente para distinguir as formas verbais em PB1, mas não em PB2, visto que em PB2 apenas pessoa tem algum papel. Em PB1, há concordância de número entre o sujeito e o verbo:

(21)

a. Os menino comeram o doce

b. *Os menino comeu o doce

c. Os menino tossiram

d. *Os menino tossiu

Assim, para as sentenças em (21), segundo Costa & Figueiredo Silva (2006:100), não é possível testar se a posição do sujeito é ou não relevante para determinar o padrão de concordância, já que, em PB1, diferentemente do que acontece com o PE, a inversão é impossível com verbos transitivos e inergativos. Já com relação à classe dos verbos inacusativos, há uma diferença com relação ao PE, visto que, em PB1, sujeitos invertidos não apresentam marcas de concordância (cf. (22)).

(22)

a. ?? Queimaram umas floresta

b. Queimou umas floresta

Mais uma diferença com relação ao PE aparece nas construções predicativas e passivas. Como se pode notar em (23), em PB1, diferentemente do PE, há concordância

²⁶ A existência desse paradigma, a nosso ver, é questionável. Como veremos mais adiante, na seção 2.2.2.1, segundo Naro (1981), não há falantes em que o mecanismo da concordância falte completamente – o que, a nosso ver, é aplicável ao caso III, cujo paradigma sugerimos ser “canta/cantam”, e não “canta/canta”.

entre o sujeito e o verbo, mas a forma adjetival ou participial não exhibe concordância de número com o sujeito:

(23)

- a. ?? As casa parecem bonitas
- b. As casa parecem bonita
- c. ?? As casa foram destruídas
- d. As casa foram destruída

O PB2 difere bastante do PB1, pois não mostra concordância de número entre o sujeito e o verbo em nenhum contexto, nem com verbos transitivos e inergativos na ordem SV nem com os verbos inacusativos em qualquer ordem (cf. (24) e (25)). As construções predicativas e passivas também exibem concordância de plural, sendo a pluralidade da sentença marcada apenas no determinante do DP sujeito (cf. (26)):

(24)

- a. *Os menino comeram o doce
- b. Os menino comeu o doce
- c. * Os meninos tossiram
- d. Os menino tossiu

(25)

- a. *Queimaram umas floresta
- b. Queimou umas floresta
- c. *Umas floresta queimaram
- d. Umas floresta queimou

(26)

- a. *As casa parecem bonitas
- b. *As casa parece bonitas
- c. As casa parece bonita
- d. *As casa foram destruídas
- e. * As casa foram destruída
- f. As casa foi destruída

Em resumo, a conclusão dos autores é que, em PE, há sempre concordância sujeito-verbo, independentemente da posição do sujeito (exceto no caso dos verbos inacusativos em que a concordância é opcional com sujeitos invertidos na fala coloquial); em PB1, há concordância sujeito-verbo exceto no caso de sujeitos invertidos; em PB2, não há concordância de número entre o sujeito e o verbo.

A hipótese que Costa & Figueiredo Silva (2006:102) desenvolvem é a de que o tipo de variação encontrada na morfologia de concordância de número não é consequência de diferentes lugares de pouso para o movimento do verbo: dada a evidência com respeito ao movimento do verbo em português, os fatos concernentes à concordância de número são independentes do lugar para onde se move o verbo. Ao se realizarem os testes tradicionais para traçar o movimento de V para I, não se observam diferenças significativas entre o PE e o PB que permitiriam postular diferentes locais de pouso para o verbo. Costa & Galves (2002, *apud* Costa & Figueiredo Silva, 2006:102) mostram que, tanto em PE quanto em PB, o verbo parece se mover de V para T, não alcançando o núcleo funcional mais alto do domínio IP.

Os autores assumem, ainda (seguindo Halle & Marantz, 1993; Bobaljik, 1995 e Embick & Noyer, 2001, como eles próprios afirmam), que morfemas podem se adjungir a núcleos, independentemente de movimento. Defendem que um morfema flexional específico pode se realizar no verbo como uma consequência do movimento de núcleo ou como o resultado de um processo morfológico.

Defendem, ainda, seguindo um princípio da Morfologia Distribuída, que um morfema pode se realizar de dois modos: como um morfema *singleton* ou como um morfema dissociado. De acordo com Embick (1997) e Embick & Noyer (2001) (*apud* Costa & Figueiredo Silva, 2006:102), um morfema dissociado não figura na sintaxe propriamente dita, mas é inserido após *spell-out*, refletindo estruturas sintáticas apenas indiretamente.

Os autores sugerem que, se a proliferação de um dado morfema, para o PE, pode ser interpretada como uma consequência do fato de ele ser dissociado, então existem os seguintes tipos de morfologia em português:

- (27) Tipos de morfologia [plural] em português:
 - a. [plural] é um morfema *singleton* em Português Brasileiro;
 - b. [plural] é um morfema dissociado em Português Europeu.

Costa & Figueiredo Silva (2006:103) resumem a variação da expressão morfológica da pluralidade da seguinte forma:

(28)	pl -----> morfema dissociado?	Sim (PE)
		Não (PB)
	Spec-núcleo em I desencadeia concordância visível?	Sim (PB1, PE)
		Não (PB2)
	Spec-núcleo em AgrO desencadeia concordância visível?	
		Sim (francês)
		Não (português)

Em síntese, a explicação para a marca de plural no PE se encontrar em todos os elementos que podem exibi-la somente em PE é que, uma vez que [plural] é um morfema *singleton* em PB, ele só aparecerá em um único núcleo. Por outro lado, o fato de o [plural] ser um morfema dissociado em PE torna possível a sua associação pós-sintática com todos os elementos capazes de exibir a marca de plural.

Quanto à diferença entre a concordância de número do sujeito com o verbo e dentro do DP, que diferencia os dois dialetos do PB, os autores sugerem que a concordância interna ao DP e a visibilidade da concordância entre o sujeito e o verbo advêm de duas condições diferentes. Primeiro, não se espera que nenhum dialeto do PB exiba concordância entre D e N, já que o morfema de número é *singleton* e não há relação especificador/núcleo entre D e N. Além disso, a especificação paramétrica esquematizada em (28) estipula que a relação especificador/núcleo entre o sujeito e a flexão I só desencadeia efeitos visíveis no PB1. Em razão dessas duas fontes de visibilidade da concordância combinadas, os dois dialetos do PB se comportam de maneira similar no domínio interno ao DP, mas diferem nos padrões de concordância entre sujeito e verbo.

Com relação à diferença entre concordância de número do sujeito com o verbo e concordância de número do sujeito com participípios passivos e predicados de *small clauses*, que diferencia o PB1 do PE, Costa & Figueiredo Silva (2006:105) observaram que, enquanto no PE a concordância de número aparece em todos os lugares possíveis, em PB1 há somente concordância sujeito-verbo. Para eles, já que a concordância sujeito-verbo em PB1, diferentemente do que ocorre em PE, é uma consequência da relação de concordância especificador/núcleo, o que se espera é que haja marcas de concordância apenas quando os

sujeitos estão efetivamente em configuração especificador/núcleo com o núcleo autorizado a exibir a concordância visível.

Se não há relação especificador/núcleo entre o sujeito e o predicado dentro das *small clauses* e se é uma relação do tipo núcleo/complemento que se verifica entre participípios passivos e o sujeito, então as configurações necessárias para a manifestação da concordância não existem nessas duas construções. Por outro lado, em PE, como a concordância se estabelece via inserção pós-sintática do morfema dissociado, a marca de número aparecerá independentemente do tipo de relação configuracional existente entre sujeito e o núcleo exibindo a marca de concordância.

O fato de a inversão ter efeito sobre a concordância sujeito-verbo em PB1, mas não em PE, está associada ao fato de que, uma vez que os argumentos invertidos de verbos inacusativos permanecem em sua posição de base (cf. Belletti, 1988, *apud* Costa & Figueiredo Silva, 2006:106), não há relação do tipo especificador/núcleo entre o núcleo flexional e o sujeito, e assim não se verifica concordância visível. Já no PE, diferentemente, pode haver concordância entre o sujeito e o verbo, uma vez que a marca de número é um morfema dissociado, independentemente de haver a configuração especificador/núcleo.

Na variante coloquial do PE, pode não haver concordância de número entre o verbo inacusativo e o seu sujeito invertido, como se vê em (29):

(29) Ardeu muitas florestas

Costa *et al.* (2002 *apud* Costa & Figueiredo Silva, 2006:106) defendem que (30) ilustra um caso de inversão locativa. No exemplo, exibe-se a relação de especificador/núcleo com o sujeito expletivo, com o qual o verbo concorda. Para dar suporte esta afirmação, os autores mostram que a ausência de marcas de concordância é encontrada em contextos de foco identificacional, nunca em casos de foco informacional:

(30) A: Quem chegou?
B: a. ?? Chegou os alunos
b. Chegaram os alunos

Em línguas que não exibem sujeitos nulos, como o inglês, segundo afirmam, observa-se que construções com expletivos e inversões locativas não são usadas em contextos de foco informacional:

- (31) A: Who is coming? /quem está chegando?/
B: a. John is coming /João está chegando/
b. #There comes John /Está chegando João/

A interpretação de Costa *et al.* (2002 *apud* Costa & Figueiredo Silva, 2006:106) é a de que, em contextos de foco informacional, não há nenhum expletivo envolvido, o que resulta na obrigatoriedade da concordância do verbo com o argumento. Já em contextos de inversão locativa, em que há dois candidatos para a concordância, o expletivo e o argumento, pode haver variação, a depender de outros fatores.

Mota (2013) analisa o papel das características morfológicas e fonológicas nos fenômenos de concordância visível *versus* não visível²⁷ atestados em português, assim como a interação desses componentes gramaticais na arquitetura dos diferentes padrões de concordância. A autora também defende que a concordância verbal ocorre independentemente da presença de marcação explícita desse fenômeno.

Para Mota (2013), a concordância visível e, em particular, a não visível são mais bem entendidas se olhamos atentamente para a interface morfologia-fonologia. Ela afirma que, em um nível abstrato, sempre há concordância. No entanto, a correspondência entre as estruturas morfológicas e as formas fonológicas não são uniformes em português. Para Mota, essa fronteira entre a morfologia e a fonologia é, em última instância, o *locus* primário da diferenciação entre a marcação visível e a não visível dos traços de concordância.

De acordo com Mota (2013:211), o grau de concordância não visível tende a diminuir, devido ao aumento do nível de instrução – o que, segundo a autora, consiste no mais importante fator extralinguístico de concordância. A concordância não visível, no entanto, ainda é bastante difundida no Português Brasileiro.

Traçado esse panorama teórico gerativista, passemos aos trabalhos variacionistas sobre a concordância verbal.

²⁷ Traduzimos os termos “overt” e “covert” empregados por Mota como “visível” e “não visível”. A concordância visível é aquela que apresenta marcas explícitas de ocorrência, sendo a não visível a que não apresenta marcas explícitas na estrutura.

2.2.2 Estudos variacionistas sobre a concordância verbal na fala

O primeiro estudo sociolinguístico desenvolvido sobre o Português Brasileiro foi feito por Naro & Lemle, em 1976.²⁸ Em 1977, novo estudo, de proporções bem maiores que o anterior, foi realizado, como parte do projeto "Competências Básicas do Português" (Lemle & Naro, 1977: 17-50).²⁹

Os trabalhos desenvolvidos por Naro e Lemle na década de 1970, e, em especial, o trabalho desenvolvido por Naro no início da década seguinte (1981), deram início ao estudo sistemático sobre a concordância no Brasil. Os estudos revelaram que a concordância não consiste em fenômeno categórico e que a ausência de marcas de concordância não é exclusiva da fala dos não escolarizados; está associada, inclusive, a fatores sociais, tais como sexo e idade.

O trabalho de Naro (1981) contribuiu sobremaneira para a pesquisa sobre concordância verbal no Português Brasileiro. Nele, o autor faz um estudo criterioso e abrangente que usa a mesma base de dados de versões anteriores, mas inclui variáveis sociais e algumas mudanças na categorização morfológica. Dada a relevância da descrição criteriosa de sua pesquisa e dos resultados encontrados, assim como da apresentação de conceitos relevantes para este trabalho, reservamos uma seção específica para apresentar suas contribuições. Logo depois, apresentaremos sucintamente os resultados de pesquisas a respeito da concordância verbal no PB, na fala, que se seguiram ao trabalho de Naro.

2.2.2.1 Naro (1981)

O objetivo de Naro (1981) é apresentar um estudo quantitativo detalhado de uma mudança sintática em processo – a perda da concordância de terceira pessoa entre

²⁸ Nesse trabalho de 1976, apenas três falantes, com um total de menos de dez horas de fala gravada, foram estudados. Posteriormente, em 1977, foram realizados testes muito mais extensos, envolvendo vinte falantes e 140 horas de fala, como parte do projeto de pesquisa "Competências Básicas do Português" (cf. Naro, 1981:63; e Naro, 1984:53).

²⁹ O projeto "Competências Básicas do Português" foi patrocinado pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF e pela Fundação Ford no Brasil e coordenado por Miriam Lemle. Segundo Naro, esse projeto de pesquisa patrocinado pelo MOBRAF "estava interessado sobretudo em descobrir a fala real dos alunos, com vistas a produzir um programa capaz de dar aos mesmos uma ideia geral sobre as características da língua padrão, tal qual ela se manifesta na escrita. O MOBRAF estava interessado por questões como concordância nominal e verbal, pois na escrita essas regras são obrigatórias." (Naro, 1981:53). Os estudos constataram que não há falantes em que o mecanismo da concordância falte completamente e que, quanto mais diferenças entre as formas plural e singular, mais os falantes estão propensos a usar a forma plural. Os resultados dos testes realizados foram apresentados no relatório final do projeto, em 1977 (Lemle & Naro 1977:17-50).

sujeito/verbo no Português Brasileiro moderno – e sugerir, com base nesta e em outra evidência, uma hipótese geral sobre a mudança sintática. Para tanto, o autor emprega uma série de variantes, de ordem linguística e social, em sua análise.

Naro (1981:63) propõe um modelo de mudança sintática baseado em um estudo quantitativo da regra de concordância entre sujeito/verbo na fala do Português Brasileiro. Para o autor, a regra de concordância entre sujeito e verbo estaria passando por um processo de eliminação na gramática entre os falantes das classes socioeconômicas mais baixas. O modelo proposto por Naro (1981) postula que a mudança sintática começa onde a diferenciação na superfície entre os sistemas velho e novo é zero (ou quase zero), e depois se alastra na língua em proporção inversa ao grau de saliência das diferenças superficiais entre esses sistemas em cada ambiente particular. Portanto, esses grupos ‘naturais’ de traços linguísticos emergiria apenas gradualmente.

O autor apresenta uma lista (quadro 1, abaixo) com as principais realizações possíveis na forma superficial das flexões de terceira pessoa, as quais compuseram a pesquisa. Tanto as representações ortográficas padrão quanto as formas fonéticas das flexões são indicadas, sendo que as formas fonéticas estão subdivididas em variantes popular e padrão. Segundo Naro (1981:64), a variante popular tende a ocorrer mais frequentemente na fala dos níveis socioeconômicos mais baixos, enquanto a variante padrão é encontrada mais frequentemente na fala de pessoas de níveis socioeconômicos mais altos. Foram excluídos de seus dados os verbos irregulares cujas formas singular e plural são homófonas no presente (por exemplo, *tem, têm*, em que o acento é meramente ortográfico). Também foram excluídas construções em que não estava claro se o sujeito superficial estava presente.

Quadro 1: Realizações possíveis na forma superficial das flexões de terceira pessoa

CLASSE	FORMA ORTOGRÁFICA	POPULAR	PADRÃO
I. PRESENTE			
1. 1ª conj. (regular)	falA falAM	[-´a] [-´ũ, -´u, -ã]	[-´a] [-´ãw̃]
2. 2ª e 3ª conj. (regular)	partE partEM	[-´í] [-´ĩ]	[-´í] [-ẽỹ]
3. 2ª e 3ª conj. (-r ou -z)	faz fazEM	∅ [-´ĩ, -´i]	∅ [-ẽỹ]
4. monossílabos	dÁ dÃO	[á] [ãw̃]	[á] [ãw̃]
II. PRET. IMPERFEITO			
Todos os verbos	falaVA falaVAM	[-´a] [-´ũ, -´u, -ã]	[-´a] [-´ãw̃]

III. FUTURO			
Todos os verbos	falarÁ	[-á]	[-á]
	falarÃO	[-ãw]	[-ãw]
IV. PRET. PERFEITO			
1. 1ª conj. (regular)	falOU	[-ó]	[-ó, -ów]
	falARAM	[-áru, -árũ]	[-árãw]
2. 2ª conj. (regular)	aprendeu	[-éw]	[-éw]
	aprendERAM	[-éru, -érũ]	[-érãw]
3. 3ª conj. (regular)	partIU	[-íw]	[-íw]
	partIRAM	[-íru, -írũ]	[-írãw]
4. com mudança de sílaba tônica (irregular)	trouXE	[-í]	[-í]
	trouXERAM	[-éru, -érũ]	[-érãw]
5. com mudança de radical (irregular)	fez	∅	∅
	fizERAM	[-éru, -érũ]	[-érãw]

(adaptado de Naro 1981:64)

De acordo com Naro (1981:66), a concordância entre sujeito e verbo é quase categórica nos falantes escolarizados. A única circunstância em que ocorre variação em larga escala neste grupo é quando o sujeito é posposto ao verbo. Por essa razão, seu estudo limitou-se à fala de pessoas com níveis socioeconômicos mais baixos³⁰.

Os falantes informantes incluíam oito mulheres e nove homens. Eles foram separados em dois grupos distintos segundo a idade (aproximadamente, 25 anos ou menos e 35 anos ou mais), de forma a proporcionar um teste claro de distribuição com relação a essa variável; no entanto, havia apenas seis falantes no grupo dos mais velhos. Foram gravadas cerca de sete horas de fala de cada pessoa, em entrevistas de longa duração.

Com relação à variação, Naro (1981:67) afirma que, em uma dada sentença com sujeito plural, uma variedade de forças (por vezes chamadas de ‘restrições variáveis’³¹) opera simultaneamente para fazer a aplicação da regra de concordância mais ou menos provável, o que resulta em uma aparência variável da flexão de plural no verbo correspondente. O trabalho de Naro visa precisamente à identificação de tais forças e à avaliação de sua importância relativa para a aplicação da regra.

O autor afirma que o determinante básico das restrições linguísticas pode ser deduzido por comparação, em suas formas faladas, de pares de sentenças como *Eles come banana com mel* e *Eles é do Nordeste*. Embora a primeira sentença não apresente marcas explícitas de concordância, ela não soa como um enunciado incomum; a segunda, por sua

³⁰ Uma vez que o principal patrocinador da pesquisa foi o MOBREAL, somente uma das dezessete pessoas estudadas não foi escolhida entre os estudantes do MOBREAL. Embora não pertencesse ao MOBREAL, o informante era, como os demais, analfabeto (Naro, 1981:66).

³¹ As restrições variáveis podem ser classificadas em dois tipos principais: linguísticas e sociais. As variáveis linguísticas dependem das relações que o item sob estudo apresenta com outros itens dentro do sistema gramatical, enquanto as variáveis sociais dependem das relações do falante com a comunidade local.

vez, atrai mais a atenção e até mesmo soa como estranha para muitos falantes nativos. Segundo Naro, se o verbo da primeira sentença fosse pluralizado, resultando na forma *comem*, não seria muito diferente foneticamente de *come*. Na maioria absoluta da variante popular preferida no *corpus* analisado no trabalho, a diferença centrava-se meramente na nasalização de um [i] final átono. Na segunda sentença, em que singular *é é*, em termos fonéticos, totalmente diferente do plural *são*, a oposição *é* é mais saliente ou perceptível do que na primeira.

Com base nessas observações, Naro propõe uma escala multinivelada de saliência fonética de realização morfológica da oposição singular/plural, e a postula como um dos grupos de restrição estrutural.

Nessa mesma linha, Naro afirma que a falta de concordância é mais saliente quando o sujeito plural ocorre imediatamente posposto ao verbo correspondente do que quando ele é separado do verbo por elementos intervenientes (advérbios, orações relativas etc.), que separam física e temporalmente o verbo plural dependente do sujeito plural determinante. Quando o sujeito segue o verbo, a ausência de marcas de concordância é ainda menos saliente (Naro, 1981:68).

A observação básica que guiou a ordenação das categorias morfológicas por Naro foi a de que o aumento de saliência fônica da oposição singular/plural parecia estar relacionado com o aumento das chances de concordância (Naro, 1981:73-74). Para refletir essa ideia, a hierarquia de categorias foi configurada de forma a refletir a saliência oposicional crescente. Essa hierarquia morfológica foi dividida em dois níveis: o primeiro, com os pares nos quais os segmentos fonéticos que realizam a oposição são átonos em ambos os membros; o segundo, com os pares nos quais esses segmentos são tônicos em pelo menos um membro da oposição. Assim, as oposições no primeiro nível são menos salientes que as do segundo nível.

Um resumo da hierarquia de saliência oposicional, com classes morfológicas organizadas de acordo com os níveis de saliência discutidas acima, é apresentado a seguir:

(32) NÍVEL 1 (não acentuado):

Classe a. [-'í/-'ĩ]

b. [-'a/-'ũ]

c. [-'Ø/-'ĩ]

NÍVEL 2 (acentuado):

Classe a. [-a/-á]

b. [éw/érũ, íw/írũ, -óy/órũ]

c. [-o/-árũ]

d. caso particular; *é/são*

e. [-'Ø/-érũ, -í/érũ]

(Naro, 1981:75)

Os resultados obtidos a partir da variável morfológica (conforme tabela 3, abaixo³²) foram calculados para o grupo de 17 falantes como um todo.

Tabela 3: Resultados obtidos a partir da variável morfológica

CLASSE	EXEMPLO	FREQUÊNCIA	PROB	ADJ DEV
1a	<i>come/comem</i>	110/755 = 14,6%	0.11	-33,7%
b	<i>fala/falam</i>	763/2540 = 30,0%	0.26	-18,2%
c	<i>faz/fazem</i>	99/273 = 36,3%	0.35	-11,3%
2a	<i>dá/dão</i>	604/927 = 65,2%	0.68	+17,9%
b	<i>comeu/comeram</i>	266/365 = 72,9%	0.78	+25,5%
c	<i>falou/falaram</i>	1160/1450 = 80,0%	0.85	+33,6%
				(Beta = 0.74.)

(adaptado de Naro, 1981:76)

Naro relembra que, na discussão informal do conceito de saliência oposicional, afirmou-se que duas forças principais estavam operando simultaneamente. A primeira delas era o acento. Assumiu-se, muito naturalmente, que as oposições acentuadas eram mais salientes que as oposições não acentuadas. Essa distinção foi usada para estabelecer dois níveis, em cada um dos quais o critério de diferenciação material foi usado. Partindo-se do pressuposto de que a saliência poderia ser analisada com mais perspicácia em termos de seus traços componentes, dois novos grupos de fatores foram postulados: acento e diferenciação (Naro, 1981:78).

³² Na tabela 3, as classes de verbos 2c, 2d e 2e são apresentadas em um único grupo, dadas as similaridades observadas no comportamento desses verbos, segundo Naro. A coluna nomeada como Frequência reporta à taxa bruta de frequência de concordância; as probabilidades fatoriais da concordância calculadas por meio do Varbrul 2 estão listadas na coluna Prob. Os resultados são lançados em forma de divergências da média geral, ou da frequência geral de concordância, o que resulta na presença dos fatores. Os desvios são listados sob o rótulo ADJ DEV (desvio ajustado) (Naro, 1981:76).

(33) ACENTO:

Classe a. não acentuado (Classes Morfológicas 1a-c)

b. acentuado (Classes Morfológicas 2a-c)

DIFERENCIAÇÃO DE MATERIAL:

Classe a. menor diferenciação (Classes Morfológicas 1a, 2a)

b. maior diferenciação (Classes Morfológicas 1b, 2b)

c. diferenciação completa (Classes Morfológicas 1c, 2c)

O grupo de fatores que representava a hierarquia morfológica nos dados originais foi substituído pelos valores adequados desses dois grupos de fatores. Por exemplo, o símbolo que representava a Classe Morfológica 1b foi reescrita com símbolos que representavam a Classe a de Acentuação e a Classe b de Diferenciação Material. Os resultados são mostrados na tabela 4 (Naro, 1981:79).

Tabela 4: Resultados obtidos a partir das variáveis acentuação e diferenciação de material

TIPO	CLASSE	FREQUÊNCIA	PROB	ADJ DEV
ACENTUAÇÃO				
	a não acentuado	972/3568 = 27,2%	0.22	-20,6%
	b acentuado	2030/2742 = 74,0%	0.78	+26,8%
		beta = 0.70		
DIFERENCIAÇÃO DE MATERIAL				
	a menor	714/1682 = 42,4%	0.35	-10,8%
	b maior	1029/2905 = 35,4%	0.54	+2,0%
	c completo	1259/1723 = 73,1%	0.62	+7,2%
		beta = 0.20		

(adaptado de Naro, 1981:79)

A análise indicou que o grupo de acentuação é um determinante de concordância muito importante. No grupo de restrição de diferenciação de material, entretanto, observou-se que o aumento da diferenciação material está correlacionado com o aumento da taxa de concordância. O que importa, de fato, segundo Naro (1981), é o efeito conjunto da acentuação e dos traços diferenciais: para cada classe de acentuação, cada classe de diferenciação tem um efeito paralelo, nomeadamente o aumento (ou a diminuição) da taxa de concordância.

A ordem da categoria posicional foi guiada pela mesma noção central de saliência usada na categoria morfológica. Aqui, entretanto, o tipo relevante de saliência não era

oposicional, mas dependia, em vez disso, da posição relativa do sujeito – que é o elemento que determina a forma apropriada do verbo e o próprio verbo.

A relação posicional é mais saliente quando o sujeito determinante precede imediatamente o verbo determinado (Naro, 1981:79). Essa situação, em que a relação entre determinante/determinado é totalmente clara, foi rotulada como Classe Posicional 1a, que define “imediatamente” como permitindo até cinco sílabas de material interveniente. O ponto de corte, embora essencialmente arbitrário, teve como resultado permitir uma série de dois ou três pequenos advérbios (tais como *já*, *não* ou *nunca*), ao passo que excluiu a maioria das orações relativas e dos sintagmas adverbiais. Menos saliente era a Classe Posicional 1b, na qual mais que cinco sílabas separavam o sujeito do verbo dentro da mesma sentença superficial. A situação em que a relação entre sujeito/verbo era menos saliente era a da Classe Posicional 1c – em que o elemento determinante, o sujeito, seguia o elemento determinado, o verbo.

As classes posicionais estão resumidas abaixo, com a hierarquia posicional listada em ordem decrescente (Naro, 1981:80):

- (34) CASO 1 (dentro de uma sentença superficial simples):
- Classe a. sujeito imediatamente antes do verbo (*eles falam*)
 - b. sujeito anteposto e distante do verbo (*eles... falam*)
 - c. sujeito posposto (*falam eles*)
- CASO 2 (sentencial cruzada):
- Classe a. sujeito oculto (... *falam*)

Os resultados para a posição variável são mostrados na tabela 5 (Naro, 1981:80), abaixo.

Tabela 5: Posição variável e concordância verbal

CLASSE	EXEMPLO	FREQUÊNCIA	PROB	ADJ DEV
1a	<i>eles falam</i>	1802/3680 = 49,0%	0.71	+3,3%
b	<i>eles... falam</i>	84/254 = 33,1%	0.41	-16,1%
c	<i>falam eles</i>	59/252 = 23,4%	0.24	-28,2%
2a	<i>... falam</i>	1057/2124 = 49,8%	0.65	-0,4%
(Beta = 0.21.)				

(adaptada de Naro, 1981:80)

Os resultados mostram que a Classe 1a, que consiste de sujeitos imediatamente antes do verbo, mostram a maior taxa de concordância, seguida pela Classe 1b, na qual o

sujeito ainda é realizado e anteposto, mas separado do verbo por alguma distância. A mais baixa taxa de concordância da hierarquia é motivada pelo sujeito pós-verbal da Classe 1c.

A Classe 2 mostra resultados muito parecidos aos da Classe 1a. Para Naro (1981:80), esse fato não deve ser explicado em termos de princípio de saliência; de outro modo, ele afirma parecer necessário postular que outros princípios de natureza funcional interajam com a saliência, inibindo o que equivale a preencher a perda de qualquer realização sintática de pluralidade em uma sentença com sujeito apagado e verbo não marcado.

Com relação às variáveis sociais, os resultados mostraram que os falantes mais velhos mostram consideravelmente mais uniformidade de comportamento que os mais novos. A tabela 6 apresenta a frequência geral de concordância para cada falante³³. A coluna Total mostra o número de dados de verbo com sujeitos plurais, enquanto a coluna Aplicações mostra o subtotal dos dados de verbo que, de fato, apresentavam flexão plural. A tabela está em ordem de frequência relativa decrescente (dada como porcentagem).

Tabela 6: Resultados obtidos a partir da variável idade

NOME	APLICAÇÕES	TOTAL	FREQUÊNCIA
SON	421	523	80,5%
VAN	180	258	69,8%
CAN*	96	141	68,1%
SID	312	505	61,8%
UBI*	315	622	50,6%
MAD*	132	263	50,2%
ELV*	344	701	49,1%
LID	72	184	39,1%
HEN	127	328	38,7%
ILD*	191	494	38,7%
JOM	139	368	37,8%
GCL*	77	209	36,8%
FAU	299	818	36,5%
IZE	145	417	34,8%
MAR	114	346	33,0%
PAU	28	91	30,8%
NAT	10	42	23,8%
Total	3002	6310	47,6%

(adaptado de Naro, 1981:81)

Os falantes mais velhos estão concentrados na faixa superior da tabela, com uma variação global de cerca de apenas 25% (aproximadamente 40%-60%) (Naro, 1981:81). Não obstante, os falantes mais jovens são encontrados acima, abaixo e entre os mais velhos.

³³ O asterisco na coluna Nome indica os falantes mais velhos.

A impressão geral de indiferença do efeito das variáveis sociais de idade e local de origem³⁴ é reforçada pela verificação da distribuição geral de frequências com respeito a essas categorias, conforme mostrado na tabela 7.

Tabela 7: Resultados obtidos a partir das variáveis local de origem, faixa etária e sexo

CARACTERÍSTICAS	DADOS	FALANTES
cidade	1605/3216 = 49,9%	45,0%
entorno	1397/3094 = 45,2%	47,6%
mais novo	1847/3880 = 44,2%	44,2%
mais velho	1155/2430 = 48,9%	48,9%
homem	1176/2490 = 43,1%	43,1%
mulher	1826/3820 = 47,8%	49,1%

(adaptado de Naro, 1981:82)

Segundo Naro (1981), a julgar pelos resultados da tabela 7, os fatores sociais não seriam considerados muito importantes. As maiores diferenças são da ordem de cerca de 5% (“cidade” à frente de “entorno” quando considerado o número de dados; “mulher” à frente de “homem” quando considerado o falante). Em qualquer procedimento, alguém poderia escolher produzir resultados secundários entre a segunda e a terceira colunas, reduzindo essas pequenas diferenças ainda mais.

Entretanto, de acordo com Naro (1981:82-83), sérias dificuldades de dois tipos invalidam os resultados da tabela 7. Em primeiro lugar, os dados do projeto Competências Básicas do Português não foram controlados para uma distribuição balanceada de variáveis sociais. Um segundo problema, e mais fundamental, é que as variações sociais propostas não incluíam nenhum tipo de medida de possíveis relações entre os falantes com outros níveis socioeconômicos na comunidade próxima. Como já mencionado, os falantes sob estudo eram todos analfabetos e oriundos da mesma classe socioeconômica (baixa).

A preocupação de Naro, então, era conseguir medir o grau em que um determinado falante havia conseguido penetrar na cultura das classes socioeconômicas média e alta. Dos 17 falantes considerados na pesquisa, apenas um apresentava um estilo de vida parecido com o da classe média. Apesar dessa ausência de *status*, entretanto, alguns falantes mostravam que estavam aptos a participar das preocupações e ansiedades da classe média, e pareciam se relacionar com seus entrevistadores da classe média perfeitamente bem nesse nível. Segundo o autor, esses falantes tinham, por assim dizer, uma clara visão de fora,

³⁴ Na pesquisa realizada em Naro (1981), os dados eram todos de informantes do Rio de Janeiro. A diferenciação feita entre o local de origem dos falantes foi feita a partir do critério de local de estudo anterior: se na própria cidade do Rio de Janeiro (na tabela 7, “cidade”), ou nos arredores (na tabela 7, “entorno”).

embora eles não estivessem, de fato, aptos a adentrar as classes socioeconômicas mais altas; a visão social dos outros era estritamente limitada à sua própria classe.

Na coleta dos dados, as entrevistas foram conduzidas sem preocupações específicas de medição de fatores sociais. Assim, Naro estabeleceu um indicador indireto: a reação do falante à televisão. O autor destaca que, no Brasil, o público-alvo da programação televisiva parece muito limitado à classe média e/ou à classe alta urbana, o que se justifica, provavelmente, porque esse grupo, embora numericamente pequeno em comparação com a população total do país, controla grande parte do poder de compra (Naro, 1981:83).

Durante as investigações preliminares do projeto de pesquisa Competências Básicas do Português, constatou-se que, contrariamente às expectativas, a maioria dos falantes assistia pouca ou nenhuma televisão, mesmo quando tinha livre acesso a ela.

A partir do indicador indireto de medição do adentramento dos informantes na cultura das classes socioeconômicas média e alta, foram separados dois grupos: um deles, pelo fato de assistir novelas, foi considerado como de visão cultural mais ampla – o que Naro denominou de orientação “indireta”; o outro, que não acompanhava os programas televisivos, foi considerado como de orientação “empírica”. A tabela 8, abaixo, mostra o emprego da regra de concordância verbal por esses dois grupos.

Tabela 8: Resultados obtidos a partir da variável grau de penetração na cultura das classes socioeconômicas média e alta

CARACTERÍSTICAS	DADOS	FALANTES
indireta	1148/1795 = 64,0%	64,9%
empírica	1854/4515 = 41,1%	42,1%

(adaptado de Naro, 1981:84)

Os resultados apresentados na tabela acima, conforme afirma o pesquisador, confirmam a ideia de que a orientação cultural é um determinante importante da taxa de uso da regra de concordância. Para ele, os resultados para as variáveis sociais são muito reveladores: eles mostraram que a condicionante social mais importante é atribuível ao grau de penetração do falante à cultura das classes socioeconômicas mais altas, o que se reflete no hábito de assistir televisão.

A variável idade, que parece indiferente em termos de frequências brutas, mostra uma taxa significativamente mais alta para o grupo mais velho. Como já era esperado desse tipo de mudança linguística, as mulheres se aproximam mais da forma de prestígio do que os homens – embora, nesse caso particular, a diferença seja muito pequena e represente

apenas uma proporção mínima de toda a variação. O local de origem dos falantes não mostrou efeito significativo (Naro, 1981:86).

Em termos sociolinguísticos, o peso relativo dessas duas restrições variáveis – a idade e o grau de penetração do falante à cultura de classes socioeconômicas mais altas –, segundo Naro, reflete um conflito do mundo real entre tendências opostas. Por um lado, a variável idade mostra a continuação de um lento processo de morte da regra, relacionada a mudanças similares no NP e em outros contextos. Essa variável seria, assim, externa ao falante, invadindo-o sem qualquer motivação interna.

Já a variável orientação, por outro lado, reflete o ressurgimento do uso dessa mesma regra, que vem de dentro do falante, a depender de sua orientação cultural. Em contraste com o efeito relativamente pequeno de ser mais velho, ter uma orientação cultural indireta implica um grande diferencial na incidência da regra de concordância, quando comparada com outros falantes que têm, de outro modo, características sociais similares (Naro, 1981:87).

A perda da concordância no VP envolve mudanças de tipos muito diferentes no nível superficial, segundo Naro (1981:90-91). Nas classes da extremidade superior da hierarquia morfológica, o processo parece ser estritamente uma generalização do privilégio de ocorrência de morfemas singulares, em detrimento de seus equivalentes plurais – na Classe 2c, [-ó] parece assumir o controle do território de [-áru]³⁵. Mas, na extremidade inferior da escala morfológica, o mesmo processo parece ser resultado de uma simples regra fonológica que desnaliza as vogais finais – na Classe 1a, [ĩ] se torna [i]³⁶.

Por fim, Naro investiga o fenômeno da perda de nasalização nas diferentes faixas etárias. No grupo dos falantes mais novos, ele conclui, a perda de nasalização nos verbos da Classe 1 tem pelo menos dois componentes: uma desnasalização geral que pode ser vista nos nomes e uma mudança morfológica específica em favor das desinências de singular. Dentro da classe dos verbos, o processo morfológico de desnasalização e consequente perda de concordância teve início no ponto mais fraco (isto é, na Classe 1, em que a nasalização é sintaticamente determinada), e depois foi se generalizando em outros ambientes.

Em termos gerais, essa evidência indica que, nos primeiros estágios da evolução da concordância verbal, ambientes que envolvem a simples perda de nasalização estiveram mais à frente da redução da concordância do que nos estágios mais recentes, e a perda de

³⁵ Conforme exemplificado na tabela 3 (p. 72), a Classe 2c compreende as formas verbais do tipo de *falou/falaram*.

³⁶ Os verbos da Classe 1a são os do tipo de *come/comem* (ver tabela 3).

nasalização dos verbos da Classe 1 era praticamente igual à perda de nasalização em não verbos. Retrocedendo ainda mais no tempo, Naro conclui que uma das forças de atuação que desencadeou a evolução para um sistema morfológico de não concordância foi a regra fonológica de desnasalização, que foi e continua a ser variável (Naro:1981:93).

Em suas conclusões, o pesquisador afirma que dois aspectos do processo geral da mudança linguística devem ser diferenciados para fins de análise: (a) o estímulo, isto é, o ponto inicial, ou primeiro contexto, de uma mudança; e (b) a difusão, isto é, a propagação subsequente da mudança em outros ambientes (Naro, 1981:96).

De forma resumida, o que Naro argumentou em seu trabalho foi que, na perda da concordância verbal, a força atuante corresponde a uma regra fonética de baixo nível de desnasalização das vogais finais (Naro, 1981:96-97). Para os verbos da Classe Morfológica 1a, esta regra, operando em uma forma plural como *comem*, produz uma forma que coincide exatamente com o singular. Assim, para falantes com essa regra, a oposição singular/plural entra em colapso na superfície em uma certa parte da linguagem. A difusão do sistema de não concordância por toda a linguagem, então, segue, de acordo com o princípio da saliência, ao longo de muitas dimensões distintas – estendendo-se mais fortemente naqueles contextos que envolvem a mudança menos perceptível na forma superficial. A mudança, então, se instala no ponto zero da diferenciação superficial entre o sistema velho e o novo, e se espalha para outros pontos ao longo do caminho de menor diferenciação superficial. Esta visão do processo reforça e confirma a ideia geral de mudança sintática como um fenômeno superficial (Naro 1976, *apud* Naro, 1981:97), segundo a qual a mudança se origina no contexto que admite mais do que uma análise sintática sem nenhuma mudança na forma superficial.

De acordo com Naro (1981:97), o princípio da saliência, possivelmente junto com outros princípios universais ou restrições particulares de linguagem, determinam a introdução de elementos novos. Em termos gráficos, a mudança sintática começa em um ponto específico e então se espalha, isto é, de uma região de diferenciação zero entre a construção velha e a nova para regiões de diferenciação superficial sucessivamente maior. Nesse sentido, a nova estrutura e suas propriedades associadas podem ser parcialmente bloqueadas por um certo período de tempo. Assim, a mudança linguística produz resultados relativamente uniformes e “naturais” apenas a longo prazo, e não em seu início ou em seu progresso.

Passemos, agora, às contribuições dos trabalhos que se seguiram ao de Naro (1981).

2.2.2.2 Scherre & Naro (1998), Vieira (2011), Graciosa (1991), Berlinck et al. (2009) e Scherre, Naro & Cardoso (2007)

Depois de Naro (1981), uma série de trabalhos sobre a concordância verbal na fala se desenvolveu no Brasil. Todos seguiram os pressupostos apontados por Naro, e, posteriormente, os pressupostos apontados por Scherre & Naro. Apresentaremos, aqui, alguns desses trabalhos, dada a sua relevância para a presente pesquisa. Apresentaremos os trabalhos de Scherre & Naro (1998), Vieira (2011), Graciosa (1991), Berlinck *et al.* (2009) e Scherre, Naro & Cardoso (1997). A ordem de apresentação dos trabalhos, de maneira geral, está relacionada ao nível de escolaridade dos falantes – iniciando pelas pesquisas que investigam a fala de analfabetos e encerrando com as pesquisas que investigam a fala de indivíduos com muitos anos de escolaridade. As exceções ficam por conta de Scherre & Naro, 1998 (colocado logo no início da seção) e de Scherre, Naro & Cardoso, 1997 (colocado ao final da seção), cujos trabalhos envolvem falantes de diferentes níveis de escolaridade. Scherre, Naro & Cardoso (1997) foi colocado ao final em razão do foco de pesquisa diferenciado com relação aos demais.

O trabalho de Scherre & Naro (1998:1-2) tem o objetivo de mostrar claramente que os processos variáveis de concordância de número do português vernacular do Brasil evidenciam um sistema perfeito, estando correlacionado a variáveis linguísticas e sociais. Vejamos os exemplos apresentados pelos autores para ilustrar essa situação de variação sistemática:

(35)

a. CONCORDÂNCIA VERBO/SUJEITO

... eles GANHAM demais da conta (variante explícita);

... eles GANHA0 demais (variante zero).

b. CONCORDÂNCIA ENTRE OS ELEMENTOS DO SINTAGMA

NOMINAL

- oS freguesES; aS boaS açÕES; essaS coisaS todaS (variantes explícitas);

- essaS estradaS nova0; do0 meuS paiS (variantes explícitas e variantes zero);

- aS codorna0; aS porta0 aberta0 (variantes explícitas e variantes zero).

c. CONCORDÂNCIA NOS PREDICATIVOS E PARTICÍPIOS
PASSIVOS

- ... as coisas tão muito CARAS, né? ... (variante explícita);
- ... que as coisa0 tá0 CARA0, num dá mesmo ... (variante zero);
- ... os meus filhos foram AMAMENTADOS ... (variante explícita);
- ... os meus filhos foram ALFABETIZADO0 ... (variante zero).

Discutem-se, primeiramente, resultados da concordância de número nos fenômenos mencionados acima, com foco nas variáveis linguísticas *saliência fônica* e *posição*. A seguir, é analisada a influência de três variáveis sociais convencionais: *anos de escolarização*, *sexo* e *faixa etária*. Por fim, embora a escrita não constitua o foco do trabalho, apresentam-se algumas considerações sobre a variação da concordância de número na escrita padrão. Retomaremos essas considerações na seção 2.3.2.2, a seguir, que apresenta o estado da arte da pesquisa sobre concordância verbal na escrita.

Na análise da variável *saliência fônica*, os autores retomam os resultados de pesquisas anteriores feitas com amostras de fala de falantes analfabetos, segundo os quais o aumento da *saliência* do material fônico na oposição singular/plural dos verbos analisados aumenta as chances concordância verbal, ou da variante explícita de plural (cf. Naro & Lemle, 1976; Lemle & Naro, 1977; Naro, 1981, *apud* Scherre & Naro, 1998:4). Os dados analisados são separados em seis grupos, de acordo com a hierarquia da *saliência fônica* estabelecida, nos moldes propostos por Naro (1981).

Abaixo, apresentamos a síntese dos seis níveis da escala da *saliência* e seus respectivos exemplos, tal qual apresentada em Scherre & Naro (1998:4).

(36)

Nível 1 (oposição não acentuada): "contém os pares nos quais os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição são NÃO ACENTUADOS em ambos os membros" (Naro, 1981, p.74).

1a: não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural

- Eles **conhece0** Roma. Conhece Paris (MOR45MC51/2470)

- Ceys **conheceM?** (NAD36FG57/1119)

- 1b: envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural
- Eles **ganha0** demais po que eles fayz (CAB02MP16/0026)
 - Eles **ganhaM** demais da conta (CAB02MP16/0012)

- 1c: envolve acréscimo de segmentos na forma plural
- Eles também não **diz0** (LAU28FC43/2601)
 - Eles **dizEM**: "chutei tudo" (HEL34FG62/1887)"

(Naro, 1981, p. 74).

(37)

Nível 2 (oposição acentuada): "o segundo nível contém aqueles pares nos quais [os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição] são ACENTUADOS em pelo menos um membro da oposição" (Naro, 1981, p.74).

2a: envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural

- Os filho **tá0** pedindo dinheiro (LEI04FP25/0055)
- Eles **tÃO** bem intencionados (JOS35FP59/0962)

2b: envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural; inclui o par *foi/foram* que perde a semivogal

- Aí **bateu0** dois senhores na porta (NIL12FP45/0646)
- (eles) **bateRU** sete chapa da cabeça dele (LEI04FP25/0084)

2c: envolve acréscimos de segmentos e mudanças diversas na forma plural: mudanças vocálicas na desinência, mudanças na raiz, e até mudanças completas.

- Aí, **veio0** aqueles cara correno atrás de (ALE55MG13/0555)
- **vIERAM** os ladrões, quatro, hum? (ARI30FG43/1665)
- Agora, os vizinho daqui **é0** ótimo (EDP13MP62/0758)
- Mesmo aqueles que **SÃO** sinceros (EDB07MP41/0334)

A tabela 9, a seguir, apresenta os resultados obtidos com base nos dados da amostra, de forma comparativa com os resultados obtidos por Naro (1981).

Tabela 9: Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável saliência fônica na oposição singular/plural

Fatores	Naro & Scherre (1998)		Naro (1981)	
	Frequência	Pesos	Frequência	Pesos
Nível 1				
1a.	202/463 =44%	0,16	110/755 =15%	0,11
1b.	1159/1766=66%	0,37	763/2540=30%	0,26
1c.	188/267 =70%	0,38	99/273 =36%	0,35
Nível 2				
2a.	585/718 =81%	0,64	604/927 =65%	0,68
2b.	212/260 =82%	0,66	266/365 =73%	0,78
2c.	1023/1158=88%	0,75	1160/1450=80%	0,85
Total	3369/4632=73%		3002/6310=48%	

(Scherre & Naro, 1998:4)

Observa-se que os resultados dos dois estudos são bastante semelhantes, embora os dados sejam produzidos por falantes de diferentes idades e níveis de escolaridade: os dados de Naro (1981) se referem a dados de analfabetos; os dados de Scherre & Naro (1998), a falantes com 1 a 11 anos de escolarização. Em ambos os casos, os níveis mais baixos da hierarquia da saliência (1a, 1b e 1c) favorecem menos a concordância do que os níveis mais altos (2a, 2b e 2c).

Com base nos resultados obtidos, os autores ressaltam dois aspectos:

- 1) a regularidade absoluta no efeito da saliência fônica na sua primeira dimensão: oposição não acentuada, desfavorecendo a concordância, vs. oposição acentuada, favorecendo a concordância, independentemente dos anos de escolarização do falante;
- 2) a separação nítida entre a primeira categoria da oposição não acentuada (...) e as outras duas categorias para os quatro grupos de falantes (...).

(Scherre & Naro, 1998:5)

Os autores constataram, ainda, que, em termos escalares, para a concordância verbal, a escala da saliência é mais nítida nos dados dos falantes com menos anos de escolarização, como se vê nos resultados que Naro (1981) apresenta para os falantes analfabetos e no que Scherre & Naro (1998) apresentam para os falantes que têm de 1 a 4 anos e de 5 a 8 de escolarização. Em outras palavras, os autores verificaram que, quanto menos são anos de escolarização, maior é a nitidez na escala de saliência dos falantes. Por essa razão, os pesquisadores pressupõem que a nitidez da escala da saliência na concordância verbal tem a ver com as diferenças entre os anos de escolarização dos falantes.

O trabalho, conforme já mencionado, também envolve a análise da variável posição do sujeito, visto que pesquisadores diversos (cf., por exemplo, Lemle & Naro, 1977; Naro, 1981, *apud* Scherre & Naro, 1998:8) têm demonstrado que a presença do sujeito e a sua posição em relação ao verbo têm forte influência no tipo de variante nas formas verbais. Os quatro fatores focalizados no trabalho, mais uma vez, seguem a mesma linha do proposto por Naro (1981).

Vejamos os exemplos apresentados pelos autores para os quatro fatores da variável posição do sujeito:

(38)

a. Sujeito imediatamente anteposto:

- *Eles **dizEM***: "chutei tudo" (HEL34FG62/1887);

b. Sujeito anteposto separado do verbo por 1 a 4 sílabas:

- *Eles *também não* **diz0*** (LAU28FC43/2601);

c. Sujeito anteposto separado do verbo por 5 ou mais sílabas:

- *Essas troca *de experiência* **vai0** crescendo* (PAC20MG25/0169);

d. Sujeito posposto ao verbo:

- *Aí **bateu0** *dois senhores* na porta* (NIL12FP45/0646).

Os resultados encontrados são apresentados na tabela 10:

Tabela 10: Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável *presença, posição e distância do sujeito em relação ao verbo*

FALANTES >		TODOS OS FALANTES	Falantes de 1 a 4 anos de escolarização	Falantes de 5 a 8 anos de escolarização	Falantes de 9 a 11 anos de escolarização
FATORES					
Sujeito imediatamente anteposto ao verbo	Freq. Peso relativo	1529/1857=82% 0,62	507/684=74% 0,63	628/716=88% 0,65	394/457=86% 0,60
Sujeito anteposto separado do verbo por 1 a 4 sílabas	Freq. Peso relativo	756/1025=74% 0,55	246/402=61% 0,53	291/363=88% 0,55	219/260=84% 0,55
Sujeito anteposto separado do verbo por 5 ou mais sílabas	Freq. Peso relativo	83/135=61% 0,39	25/46=54% 0,44	26/45=58% 0,30	32/44=73% 0,40

Sujeito posposto ao verbo	Freq.	50/194=26%	13/72=18%	22/80=27%	15/42=36%
	Peso relativo	0,08	0,07	0,07	0,06
Sujeito oculto próximo	Freq.	731/1166=63%	223/452=49%	309/453=68%	199/261=76%
	Peso relativo	0,35	0,32	0,34	0,37
Sujeito oculto distante	Freq.	220/255=86%	111/131=85%	82/95=86%	27/29=93%
	Peso relativo	0,63	0,71	0,54	0,72
Total de dados		3369/4632=73%	1125/1787=63%	1358/1752=78%	886/1093=81%

(Scherre & Naro, 1998:8)

Os resultados da pesquisa, corroborando o de pesquisas anteriores, indicam que sujeito anteposto ao verbo ou imediatamente a ele mais próximo favorece a variante explícita, e que sujeito anteposto distante ou posposto ao verbo a desfavorece (Scherre & Naro, 1998:8). Este efeito é sempre uniforme e independe do grau de escolarização dos falantes.

A análise da variável posição nos dados dos sintagmas nominais seguiu a mesma linha da análise dos sintagmas verbais, ao verificar se os elementos nominais não nucleares se localizavam antes ou depois do núcleo e, se nucleares, analisou-se sua posição linear na cadeia sintagmática. A conclusão a que se chegou foi a de que elementos não nucleares à esquerda do núcleo favorecem marcas explícitas, enquanto elementos não nucleares à direita do nome as desfavorecem. Já os núcleos favorecem mais marcas explícitas se ocuparem a primeira posição na cadeia sintagmática, ou seja, se estiverem linearmente mais à esquerda na construção (cf. Scherre, 1988; Naro & Scherre, 1993 e Scherre, 1994, *apud* Scherre & Naro, 1998).

Com relação às variáveis sociais, o estudo analisou três variáveis sociais convencionais: *sexo*, *anos de escolarização* e *faixa etária*. As variáveis consideradas como mais significativas foram os *anos de escolarização* e o *sexo*. Os resultados destas variáveis indicaram que os fenômenos analisados são sensíveis a variáveis sociais, o que, segundo os autores, revela as pressões que os falantes sofrem pelo fato de a variante zero ser estigmatizada pelos padrões gramaticais vigentes. As pessoas com mais anos de escolarização (por estarem mais expostas à correção gramatical) e as do sexo feminino (por infringirem menos as regras sociais estabelecidas, como pesquisas já atestam – sendo, portanto, mais sensíveis às normas de prestígio) apresentaram mais a variante explícita de plural.

A conclusão do trabalho é de que a variação na concordância no português falado do Brasil está internalizada na mente de seus falantes. Trata-se de uma variação inerente,

sendo altamente estruturada em função de aspectos linguísticos e sociais. E, uma vez que existe um sistema gerenciando a variação na concordância de número no português do Brasil, é possível prever em que estruturas linguísticas e em que situações sociais os falantes são mais propensos a empregar todas as marcas formais de plural nos elementos flexionáveis das diversas construções (Scherre & Naro, 1998:13).

Ainda sobre a variação da concordância na fala, Vieira (2011) contrastou os dados produzidos por falantes analfabetos ou semianalfabetos com os dados produzidos por falantes com curso superior completo (Graciosa, 1991, *apud* Vieira, 2011:87) e constatou nítido contraste na realização da regra consoante o grau de escolaridade do indivíduo. Graciosa registrou 89% de marcas de concordância e 11% de não-concordância verbal nos dados de fala ao analisar a variedade culta³⁷ falada por indivíduos do Rio de Janeiro com nível superior completo. Retomaremos o trabalho de Graciosa (1991) mais adiante, nesta mesma seção.

Vieira (1995) constatou que a ausência da marca de número em verbos de 3ª pessoa, na fala de falantes analfabetos ou semianalfabetos de comunidades do norte do estado do Rio de Janeiro, era condicionada mormente por fatores de ordem estrutural. Desses fatores, foram significativos a saliência fônica, o paralelismo (nos níveis oracional e discursivo) e a posição do sujeito em relação ao verbo.

No que diz respeito à saliência fônica, a pesquisa (Vieira, 1995) constatou que, quanto menor a diferença material fônica entre as formas singular e plural dos verbos, maior a ausência de concordância. Logo, há mais casos de não concordância em verbos como *comem* e *falam*, por exemplo – cujas formas singulares correspondem a *come* e *fala*, respectivamente –, do que em formas como *são* e *vieram* – cujas formas singulares correspondem a *é* e *veio*, respectivamente.

Quanto ao paralelismo, Vieira confirmou “a pertinência do princípio do paralelismo nos níveis oracional e discursivo, o qual postula que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros” (Vieira, 2011:89). No nível oracional, a autora constatou que o menor número de marcas formais no sintagma nominal sujeito leva à ausência de marcas formais de concordância no sintagma verbal, como se verifica, por exemplo, em (39)³⁸. Também se verificou o contrário: quando há marcas formais de concordância no sintagma nominal, isso diminui o índice de não concordância. É o caso, por exemplo, em (40):

³⁷ Neste trabalho, empregamos a expressão “fala culta” tão somente com o sentido de “fala de indivíduos escolarizados”, e unicamente quando nos referimos a autores que usam essa expressão.

³⁸ Os exemplos relacionados à pesquisa de Vieira (2005) foram extraídos de Vieira (2011).

- (39) Os peixe pula
(40) Os peixes pulam

Vieira (2011) observou, no entanto, que sujeitos constituídos por numerais que dão ideia de plural desfavorecem a concordância de forma significativa. É o caso demonstrado em (41), por exemplo. Para a autora, esse fato permite que se conclua que o princípio do paralelismo atua pela repetição de formas, e não pela repetição de ideias. No nível discursivo, Vieira (2011) observou que, quando se trata de verbos em série, a realização da forma plural verbal leva à realização de novas formas verbais no plural no contexto seguinte, e vice-versa. Como exemplo, temos a sentença em (42).

Neste exemplo, os verbos têm a mesma referência, mas, segundo a autora, o fato de os verbos terem a mesma referência ou terem referências distintas não se mostra relevante.

- (41) Os dois pula
(42) Os peixes pulaØ, saiØ e correØ

Em relação à posposição do sujeito ao verbo, verificou-se que esse é um contexto que desfavorece acentuadamente a concordância, tal como se mostra em (43).

- (43) Chegou os livros

Nos casos em que o sujeito se antepõe ao verbo, predomina a concordância; no entanto, quando ocorrem sintagmas nominais retomados pelo pronome relativo “que”, que não é uma forma marcada quanto ao número, a concordância é desfavorecida.

A animacidade do sujeito e a distância entre o núcleo do SN sujeito e o verbo foram apontados no trabalho de Vieira como tendo comportamento instável e influência secundária em relação à concordância verbal. A autora afirma que sujeitos inanimados desfavorecem a concordância, quando comparados aos sujeitos animados, e que, quanto maior a distância entre o sujeito e o verbo, maior o índice de não concordância.

Por fim, Vieira destaca que, embora sejam os fatores linguísticos os que mais desfavorecem a concordância verbal, um fator extralinguístico também se mostrou relevante nesse sentido: a idade do falante. Quanto mais velho o falante, maior a ausência de concordância.

Berlinck *et al.* (2009) também analisaram dados de fala de falantes cultos e observaram os contextos em que a concordância verbal se manifesta de forma sistemática e quando é variável. Segundo as autoras, no PB os falantes cultos tendem a demonstrar marcas explícitas de concordância verbal na presença de sujeitos nominais (cf. (44) abaixo), de sujeitos pronominais plenos e de sujeitos pronominais nulos (cf. (45))³⁹.

(44) **os veteranos** ofereciam um piquenique aos... calouros então nós fomos até Itaparica.

(45) Eu levei as minhas filhas; **Elas**; adoraram, né? [Ø]; não queriam ir, mas no fim [Ø]; foram, porque [Ø]; sabiam que iam outros jovens também.

Falantes cultos demonstram, ainda, marcas de concordância que a prescrição gramatical rejeita (cf. (46)), assim como ausência de concordância nas orações adjetivas (cf. (47)) e concordância variável com sujeito coletivo (cf. (48)).

(46) Não podíamos deixar de falarmos novamente no externo.

(47) O importante é que o professor proponha **diferentes atividades** que envolva diferentes processos mentais.

(48)

a. **A molecada** adorou o filme.

b. **O pessoal** gozou com **aquela turma**, que; levaram o dia inteiro para arrumar a canoa.

Nas orações com verbo inacusativo, segundo Berlinck *et al.* (2009), falantes cultos optam pela ordem verbo-sujeito (VS), especialmente com verbos existenciais, tais como *existir* e *aparecer* (cf. (49)), mas demonstram que a concordância com o sujeito pós-verbal não lhes é natural (cf. (50)); em construções passivas, predominam as formas que não exibem marcas de concordância (cf. (51)).

(49) Então existe **uma época** pra ter maçã.

(50) Então aí mudou mudaram-se **os hábitos**.

³⁹ Exemplos de (44) a (52) extraídos de Berlinck *et al.* (2009).

(51)

- a. Não se usava **botinhas**.
- b. Aquelas carroças vinham cheias de **defuntos** para serem enterrado.

Ainda segundo Berlinck *et al.* (2009), além das construções com verbo inacusativos, outro contexto que licencia a ordem VS para os verbos transitivos e inergativos é o que envolve um sintagma nominal pesado (ou simplesmente SN pesado), que as autoras definem como “um sintagma longo, com modificadores e complementos do nome, que podem ser representados por sintagmas simples ou sentenciais” (Berlinck *et al.*, 2009:112). Não havendo SNs pesados, ocorre categoricamente a ordem sujeito-verbo (SV). Exemplos de sentenças com SN pesado estão ilustrados em (52):

(52)

- a. Isso foi o que decidiram **os deputados da bancada ruralista recém-chegados**.
- b. Só dormiram **os meninos que chegaram do passeio ao Parque Ecológico**.

Em resumo, os contextos favorecedores e desfavorecedores de concordância verbal, segundo Berlinck *et al.*, estão apresentados no quadro 2:

Quadro 2: Contextos favorecedores e desfavorecedores de concordância verbal, segundo Berlinck *et al.*, 2009

contextos que FAVORECEM a concordância	contextos que DESFAVORECEM a concordância	contextos de concordância VARIÁVEL
sujeito pronominal sujeito pronominal (pleno e nulo)	orações adjetivas ordem VS construções passivas (sintética e analítica)	sujeito coletivo

Outro estudo sobre a manifestação da concordância verbal na fala culta é o supramencionado trabalho de Graciosa (1991). Graciosa (1991, *apud* Varejão, 2006) analisa a fala de indivíduos escolarizados da cidade do Rio de Janeiro a partir de dados do Projeto NURC.

Graciosa (1991) verificou um índice de concordância verbal bastante alto nos dados analisados: 93%. Constatou, ainda, fatores que favorecem e fatores que desfavorecem a concordância. Como fatores favorecedores, a autora apontou os seguintes⁴⁰:

(53)

a. anteposição do sujeito a um verbo transitivo:

Eles [os sindicatos] **ganham** (...). Embora associações sindicais fossem sendo surgidas em tempos vários.

b. proximidade do SN sujeito ao verbo:

Os portugueses conhecem como sopa de entulho.

c. sequência discursiva em que se encontra o verbo:

As moças arranjam os problemas delas lá fora e **voltam** pra casa pra mamãe criar o que elas arranjaram (...)

Como fatores desfavoráveis, Graciosa (1991, *apud* Varejão, 2006) indicou os três mais fortes:

(54)

a. posposição do SN sujeito ao verbo:

(...) Não, o banco daqui, a agência, mas lá, **deveria eles** alertar a pessoa que foi (...)

b. distância entre o sujeito e o verbo:

A criança desde pequenininha, dois anos, três anos, já se **criam** (...).

c. ocorrência de sujeito com verbo isolado na cadeia discursiva:

Isso é que foi a meninice da gente, através de livros, através de professores, através do dia-a-dia de casa, de pai e mãe, aquelas conversas assim de, de **tios**, de **parentes** então **que vinha**

A conclusão do trabalho de Graciosa (1991, *apud* Varejão, 2006) é que, na fala culta, a concordância verbal é um fenômeno extremamente controlado por fatores

⁴⁰ Os exemplos de contextos que favorecem e que desfavorecem a concordância foram extraídos de Varejão, 2006.

linguísticos e sociais. Varejão acrescenta que, nesse sentido, a concordância verbal é governada por regras variáveis tanto quanto na fala não culta.

Por fim, vejamos as contribuições do trabalho de Scherre, Naro & Cardoso (2007). O texto discute o efeito do tipo de verbo na concordância verbal no Português Brasileiro em confronto com o efeito da posição e da animacidade do sujeito. Ao todo, são analisados 4601 dados de 64 falantes, com os verbos categorizados em uma perspectiva tradicional (nocional, de ligação e auxiliar) e também em outras perspectivas tradicionais e gerativistas (transitivo, intransitivo, de ligação, auxiliar/modal, existencial). Os resultados revelaram que o tipo de verbo não apresentou qualquer significância estatística, mas as variáveis posição e animacidade, sim. Os autores concluíram que a única característica específica do verbo que influencia a concordância verbal é a saliência fônica da oposição singular/plural.

Os autores afirmam que diversos estudos sobre o Português Brasileiro em uso têm evidenciado que a variação da concordância verbo/sujeito na terceira pessoa gramatical plural é controlada por diversas variáveis. Dentre elas, destacam-se a saliência fônica da oposição singular/plural dos verbos; o traço semântico do sujeito; a posição do sujeito em relação ao verbo (cf., por exemplo, Naro & Lemle, 1976; Naro, 1981; Guy, 1981; Nicolau, 1984; Bortoni-Ricardo, 1985; Rodrigues, 1987; Graciosa, 1991; Scherre & Naro, 1997; 1998; 2006; Naro & Scherre, 1999a 1999b; Anjos Almeida, 1999; Monguilhott, 2001; Vogt Barden, 2004; Cardoso, 2005 e Scherre, Naro & Cardoso, 2005, *apud* Scherre, Naro & Cardoso, 2007). O efeito dos fatores dessas três variáveis, no sentido de favorecer ou não a concordância plural, que são similares aos encontrados em trabalhos anteriores, já foi mencionado nesta seção: verbo de oposição singular/plural mais saliente, sujeito com traço semântico humano e sujeito à esquerda do verbo tendem a favorecer a concordância.

O estudo aponta que estudos na linha gerativista têm levantado a hipótese de que o efeito do tipo de verbo, ou, mais especificamente, a oposição entre verbos intransitivos inacusativos (*chegar, aparecer, morrer, nascer*), por um lado, e verbos intransitivos não-inacusativos (*trabalhar, nadar, rir, dançar*) e transitivos (*fazer, falar, acreditar, dar*), por outro (Mioto *et al.* 2004: 119-169; Kato 2000, *apud* Scherre, Naro & Cardoso, 2007:285), está subjacente ao efeito da posição e do traço semântico do sujeito. Isso é o que leva Scherre *et al.* (2007) a discutir o comportamento do tipo de verbo em dados de uso do Português Brasileiro, comparando resultados de categorização dos verbos numa linha mais tradicional com a categorização dos verbos numa linha mais gerativista. As conclusões a que os autores chegaram foi a de que, independentemente do critério adotado para a categorização do verbo, os resultados evidenciam que o tipo de verbo ou não se mostra

estatisticamente relevante para o entendimento da variação da concordância de número plural no PB, ou, ainda, que não apresenta resultados interpretáveis na linha da hipótese inacusativa.

O objetivo central desta etapa de análise consistia em testar a possibilidade de seleção da variável tipo de verbo e medir a hipótese de que os verbos inacusativos desfavorecem a concordância verbal por selecionarem argumentos internos, com o papel temático TEMA, e por terem argumentos mais livremente à direita.

Os resultados encontram-se na tabela 11⁴¹.

Tabela 11: Efeito do tipo de verbo na concordância verbo/sujeito de terceira pessoa - dados de duas amostras: 16 falantes do Rio de Janeiro e uma só falante da região Nordeste

Tipo de verbo	6 FALANTES Frequência de concordância	Peso relativo Nível 7	1 FALANTE Frequência de concordância	Peso relativo Nível 6
Inacusativos ampliados	114/182 = 63%	(0,43)	45/102 = 44%	(0,53)
Demais verbos	905/1080 = 84%	(0,51)	197/361 = 54%	(0,49)
Significância		1.000		0,698
Total	1019/1262 = 81%		242/463 = 52%	

(Naro, Scherre & Cardoso, 2007:308)

Os resultados finais obtidos, segundo os autores, confirmam os das análises anteriores: de fato, não há seleção da variável verbo. Nas palavras dos autores da pesquisa,

Em termos estatísticos, isto significa que, levando-se em consideração todo o conjunto de verbos, o efeito associado à categoria tipo de verbo é apenas aparente. Em outras palavras, o pressuposto efeito do tipo de verbo é resultado da ação de outros fatores, que participam da própria caracterização dos verbos inacusativos: posição do SN sujeito (ou do candidato a sujeito) na construção e animacidade.

(Scherre *et al.*, 2007:308)

A tabela 12, a seguir, mostra os resultados de todas as variáveis linguísticas selecionadas em duas amostras, com foco especial para as que concorrem com o tipo de verbo: traço semântico do sujeito; posição e tipo de sintagma candidato a controle da

⁴¹ Antes de chegar à classificação simplificada de tipos de verbos (“inacusativos ampliados” e “demais verbos”) apresentada na tabela 11, a análise de Scherre, Naro & Cardoso (2007) separou os verbos presentes nos dados em seis categorias: 1- verbos transitivos; 2- verbos intransitivos; 3- verbos inacusativos (os “básicos”); 4- verbos auxiliares/modais: inacusativos; 5- verbos de ligação: inacusativos; 6- verbos existenciais e impessoais: inacusativos. A classe dos inacusativos ampliados, na tabela 11, compreende os inacusativos básicos e os existenciais/impessoais.

concordância; e saliência fônica (na sua forma binária). Segundo os autores, a saliência fônica mensura um traço morfofonológico do próprio verbo, que não tem lugar na sintaxe abstrata de um modelo de orientação gerativista. Eles afirmam que esse traço consiste em uma propriedade tipicamente funcional, de base cognitiva mais ampla, porque leva em conta a oposição mais ou menos saliente (marcada) entre duas formas do paradigma, e não apenas a forma que ocorre na estrutura considerada, além de levar em conta também a percepção desta oposição pelo falante (Scherre *et al.*, 2007:308-30).

Tabela 12: Efeito de cinco variáveis na concordância verbo/sujeito de terceira pessoa - dados de duas amostras: 16 falantes do Rio de Janeiro e uma só falante da região Nordeste

Variáveis	16 FALANTES Frequência de concordância	Peso relativo Nível 6	1 FALANTE Frequência de concordância	Peso relativo Nível 5
1) Saliência fônica da oposição verbal				
(+saliente)	507/593 = 85%	0,64	159/219 = 73%	0,80
(-saliente)	512/669 = 77%	0,37	83/245 = 34%	0,21
2) Traço semântico do sintagma candidato a controle da concordância				
(+humano)	878/1028 = 85%	0,56	227/399 = 57%	0,55
(-humano)	141/ 234 = 60%	0,25	15/ 64 = 23%	0,21
3) Posição, distância e tipo do sintagma candidato a controle da concordância				
À esq. com até 5 sílabas intervenientes	572/639 = 90%	0,65	129/214 = 60%	0,65
À esq. mais de 5 sil. intervenientes ou com <i>que</i> relativo	123/153 = 80%	0,50	10/ 38 = 27%	0,22
À direita com verbos existenciais e impessoais	45/ 84 = 54%	0,20	12/ 44 = 28%	0,37
À direita com demais verbos	20/ 32 = 63%	0,19	5/ 23 = 22%	0,21
Nulo próximo	217/303 = 72%	0,32	47/ 94 = 50%	0,39
Nulo distante	42/ 49 = 86%	0,59	38/ 50 = 76%	0,55
4) Paralelismo discursivo				
precedido de verbo marcado	406/456 = 89%	0,62	129/178 = 72%	0,67

precedido de verbo não marcado isolado/1º. da série	33/ 83 = 40%	0,22	43/110 = 39%	0,41
5) Paralelismo oracional				
sujeito com marca	626/693 = 90%	0,52	116/182 = 64%	0,64
sujeito com zero final	69/101 = 68%	0,34	26/ 87 = 30%	0,24
Significância		0,007		0,000

(Naro, Scherre & Cardoso, 2007:310)

Os resultados apresentados na Tabela 12 levaram às seguintes conclusões (Scherre *et al.*, 2007:309):

(55)

- a. Verbo com oposição mais saliente favorece concordância, enquanto verbo com oposição menos saliente desfavorece concordância.
- b. Sujeito mais humano favorece concordância, enquanto sujeito menos humano desfavorece concordância.
- c. Sujeito à esquerda e próximo do verbo favorece concordância, enquanto sujeito ou sintagma à direita do verbo desfavorece concordância. Sujeito à esquerda mais distante ou com *que* relativo desfavorece concordância, se comparado ao efeito do sujeito à esquerda e próximo ao verbo.

A conclusão do trabalho é de que, independentemente do tipo de verbo, qualquer argumento ou sintagma à direita do verbo tende, relativamente, a diminuir as marcas de concordância explícita. Com relação à classe dos inacusativos, a conclusão é de que ela não se revela homogênea, mesmo no que diz respeito à ordem.

Por fim, os autores afirmam que a única característica do verbo que influencia a concordância plural é a saliência fônica da oposição singular/plural. O tipo verbal – considerado segundo a categorização tradicional e/ou segundo a categorização de orientação gerativa – não tem qualquer interferência sobre a marcação explícita de plural.

As variáveis linguísticas e sociais consideradas nos trabalhos apresentados na seção 2.2.2 (repetidas no quadro abaixo) foram fundamentais para a seleção das variáveis consideradas na presente pesquisa. Os contextos apresentados no estudo de Berlinck *et al.* 2009 determinaram, inicialmente, os contextos analisados por nós, no que diz respeito às

variantes linguísticas concernentes à concordância verbal. Posteriormente, retomamos os dados incorporando algumas das variáveis linguísticas consideradas nos estudos sociolinguísticos apresentados nesta seção (Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck *et al.*, 2009 e Scherre, Naro & Cardoso, 1997), tais como a saliência fônica, a posição do sujeito em relação ao verbo e a animacidade do sujeito. Retomaremos essa questão de forma detalhada na seção 3.2, no Capítulo 3.

O quadro 3, a seguir, apresenta um resumo dos principais achados dos trabalhos aqui apresentados até o momento sobre o PB falado.⁴²

⁴² Agradecemos à Eugênia Duarte, que observou, convenientemente, que os dados analisados nos trabalhos mencionados eram predominantemente provenientes do Rio de Janeiro.

Quadro 3: Resumo das conclusões dos trabalhos de Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck *et al.*, 2009 e Scherre, Naro & Cardoso, 2007 a respeito das variáveis analisadas na fala do PB

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados/origem dos falantes): →	NARO, 1981 (analfabetos/alunos do MOBREAL-RJ, anos 1970)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/ amostra PEUL e <i>corpus</i> CENSO-RJ, anos 1980)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos/amostra APERJ, anos 1980 e 1990)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos/amostra NURC-RJ, anos 1970)	BERLINCK <i>ET AL.</i> , 2009 (falantes cultos/ <i>corpus</i> compartilhado de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, anos 1970)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/amostra PEUL-RJ e <i>corpus</i> CENSO, anos 1980; dados de falante maranhense, 1999-2005)
VARIÁVEL: ↓						
Saliência fônica	Quanto maior a diferença fônica entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância	Quanto maior a diferença fônica entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância	Quanto maior a diferença fônica entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância	-	-	Quanto maior a diferença fônica entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância
Diferenciação de material	Quanto maior a diferença material entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância	-	-	-	-	-
Posição do sujeito	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância	Sujeitos pospostos ao verbo desfavorecem a concordância.	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados/origem dos falantes): →	NARO, 1981 (analfabetos/alunos do MOBREAL-RJ, anos 1970)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/ amostra PEUL e corpus CENSO-RJ, anos 1980)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos/amostra APERJ, anos 1980 e 1990)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos/amostra NURC-RJ, anos 1970)	BERLINCK <i>ET AL.</i> , 2009 (falantes cultos/corpus compartilhado de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, anos 1970)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/amostra PEUL-RJ e corpus CENSO, anos 1980; dados de falante maranhense, 1999-2005)
VARIÁVEL: ↓						
Paralelismo no nível oracional	-	-	Quanto mais marcas de concordância no sujeito, maiores as chances de concordância verbal	-	-	Quanto mais marcas de concordância no sujeito, maiores as chances de concordância verbal
Paralelismo no nível discursivo (verbos em série)	-	-	A realização da forma plural verbal favorece a realização de novas formas verbais no plural no contexto seguinte	A realização da forma plural verbal favorece a realização de novas formas verbais no plural no contexto seguinte	-	A realização da forma plural verbal favorece a realização de novas formas verbais no plural no contexto seguinte
SN retomado por “que”	-	-	SNs retomados por “que” desfavorecem a concordância	⁴³ SNs retomados por “que” desfavorecem a concordância	⁴⁴ SNs retomados por “que” desfavorecem a concordância	SNs retomados por “que” desfavorecem a concordância
Construções passivas	-	-	-	-	Construções passivas (sintéticas e analíticas) desfavorecem a concordância	-

⁴³ Graciosa (1991) se refere ao contexto de retomada de SN sujeito pelo pronome “que” como “ocorrência de verbo isolado na cadeia discursiva”.

⁴⁴ Berlinck *et al.* (2009) se referem ao contexto de retomada de SN sujeito pelo pronome “que” como “oração adjetiva”.

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados/origem dos falantes): →	NARO, 1981 (analfabetos/alunos do MOBREAL-RJ, anos 1970)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/ amostra PEUL e <i>corpus</i> CENSO-RJ, anos 1980)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos/amostra APERJ, anos 1980 e 1990)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos/amostra NURC-RJ, anos 1970)	BERLINCK <i>ET AL.</i> , 2009 (falantes cultos/ <i>corpus</i> compartilhado de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, anos 1970)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/amostra PEUL-RJ e <i>corpus</i> CENSO, anos 1980; dados de falante maranhense, 1999-2005)
VARIÁVEL: ↓						
Animacidade do sujeito	-	-	Sujeitos inanimados desfavorecem a concordância	-	-	Sujeito mais humano favorece concordância, enquanto sujeito menos humano desfavorece concordância
Sujeito numeral	-	-	Sujeitos constituídos por numerais que dão ideia de plural desfavorecem a concordância	-	-	
Sujeito coletivo	-	-	-	-	Sujeitos constituídos por nomes coletivos desfavorecem a concordância	-
Sujeito nominal	-	-	-	-	Sujeitos nominais favorecem a concordância	-
Sujeito pronominal pleno e nulo	-	-	-	-	Sujeitos pronominais (plenos e nulos) favorecem a concordância	-

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados/origem dos falantes): →	NARO, 1981 (analfabetos/alunos do MOBREAL-RJ, anos 1970)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/ amostra PEUL e corpus CENSO-RJ, anos 1980)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos/amostra APERJ, anos 1980 e 1990)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos/amostra NURC-RJ, anos 1970)	BERLINCK ET AL., 2009 (falantes cultos/corpus compartilhado de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, anos 1970)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/amostra PEUL-RJ e corpus CENSO, anos 1980; dados de falante maranhense, 1999-2005)
VARIÁVEL: ↓						
Verbo transitivo	-	-	-	A anteposição do sujeito a um verbo transitivo favorece a concordância	-	Exibe predominantemente argumento externo à esquerda (ordem SV – portanto, com menos marcas de concordância
Verbo inacusativo	-	-	-	-	Ocorre com mais frequência em contextos de ordem VS – portanto, com menos marcas de concordância	Ocorre com mais frequência em contextos de ordem VS – portanto, com menos marcas de concordância
Idade	Aparentemente indiferente	Pessoas mais pressionadas pela idade profissionalmente produtiva empregam mais marcas de concordância	Quanto mais velho o falante, menores as chances de concordância	-	-	-
Sexo	Aparentemente indiferente	Pessoas do sexo feminino empregam mais as marcas de concordância	-	-	-	-

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados/origem dos falantes): →	NARO, 1981 (analfabetos/alunos do MOBREAL-RJ, anos 1970)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/ amostra PEUL e <i>corpus</i> CENSO-RJ, anos 1980)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos/amostra APERJ, anos 1980 e 1990)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos/amostra NURC-RJ, anos 1970)	BERLINCK <i>ET AL.</i> , 2009 (falantes cultos/ <i>corpus</i> compartilhado de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, anos 1970)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos/amostra PEUL-RJ e <i>corpus</i> CENSO, anos 1980; dados de falante maranhense, 1999-2005)
VARIÁVEL: ↓						
Local de origem	Aparentemente indiferente	-	-	-	-	-
Anos de escolarização	-	Quanto mais anos de escolarização o falante tiver, maiores as chances de concordância	Quanto mais anos de escolarização o falante tiver, maiores as chances de concordância	-	-	-
Grau de penetração na cultura das classes socioeconômicas média e alta	Quanto maior for o grau de penetração na cultura das classes socioeconômicas média e alta, maiores as chances de concordância	-	-	-	-	-

Vejamos, agora, o que dizem os estudos sobre a concordância verbal na escrita.

2.2.3 Estudos variacionistas sobre a concordância verbal na escrita

Os estudos de base gerativa, de maneira geral, não se atêm à língua escrita. Por essa razão, pesquisas sobre a concordância verbal na escrita são, inegavelmente, muito menos numerosos do que os estudos sobre a concordância verbal na fala. A baixa produção científica sobre a língua escrita, no âmbito da Teoria Gerativa, vem aos poucos se alterando, tendo em vista que, nos últimos anos, pesquisas – de maneira geral, relacionadas ao ensino e à gramática do letrado – vêm sendo desenvolvidas (cf. Kato, Cyrino & Corrêa, 2009; Giusti, 2004⁴⁵; Pires, 2015; Sandoval & Zandomênico, 2016; entre outros), especialmente após a publicação de Kato (2005), conforme já mencionamos no Capítulo 2 desta tese.

Mesmo no âmbito da Sociolinguística, há mais pesquisas desenvolvidas com dados de fala do que com dados de escrita. Nessa área, alguns estudos realizados por Scherre (2005) e por Scherre & Naro (2007) sobre a concordância verbal na escrita são particularmente relevantes para a presente análise, além do já mencionado artigo sobre a concordância de número no português falado no Brasil, em que Scherre & Naro (1998) (conforme já mencionamos na seção 2.3.2.2) tecem algumas observações a respeito da variação na escrita, em particular na escrita padrão. Há, ainda, a dissertação de mestrado de Marise Motta (2015), que trata da concordância verbal em redações de alunos da EJA. É sobre esses trabalhos que discorreremos a seguir, em ordem cronológica de publicação.

Segundo Scherre & Naro (1998), a variação registrada na escrita não se restringe aos casos elencados nas gramáticas brasileiras: ela ocorre em quatro grandes configurações estruturais:

(56)

a. **Construções com sujeitos pospostos, independentemente de serem compostos.**

- Mas se a população de rua não for retirada de nada ADIANTARÃO
medidas de segurança

⁴⁵ Citado por Pires, 2015: GIUSTI, Giuliana. L'Italiano Delle Origini e Le Orinini Dell'Italiano Scritto. In: CARDINALETTI A.; F. FRASNEDI (eds). **Intorno all'italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica**, MILANO, Ed. Franco Angeli, 2004.

- SAIRÁ das AD's *caravanas* de docentes para participarem deste evento

b. Construções com sujeito simples de estrutura complexa, independentemente de expressarem noções quantitativas, coletivas ou partitivas.

- A *programação* das grandes emissoras REFLETE sua linha de pensamento.

- A *apresentação das cores em duetos* OBEDECEM a uma harmonia que atende a todos os estilos de maquiagem.

- Um *grupo* de artistas ESTAVA sábado à noite no Cine Ricamar.

- Um grupo de *turistas* CHEGAM a uma aldeia de canibais e vão a um restaurante.

c. Construções com sujeito que expressam percentual.

- 70% ACHAM que o presidente conseguirá encontrar ...

- 59% ACHA que o governo é a favor dos ricos.

- Ela diz que 90% dos *prematuros* SAEM da maternidade mamando.

- 64% de *pesquisados* RECEBE no máximo uma visita por semana.

- 75% da *população* APÓIAM a entrada de Erundina no ministério, e...

- 77% do *setor privado* já DÁ o reajuste de mais de 60%.

d. Construções com sujeito composto singular de estrutura complexa.

- O *crescimento* e o *dinamismo* da economia da Tailândia SÃO incompatíveis com a tradição de compra de votos.

- A *atuação da máfia do contrabando* e o crescente interesse de *comerciantes em descarregar mercadorias em bancas de camelô* ESTÁ inflacionando o mercado do asfalto.

Em casos de sujeito de um só núcleo de estrutura complexa, por exemplo, o controle da concordância também pode ser determinado pelo núcleo do sintagma nominal dentro do sintagma preposicional adjunto ou complemento. No caso de haver mais de um sintagma preposicional, a concordância é determinada pelo núcleo do sintagma nominal dentro do

sintagma preposicional na posição mais alta, ou seja, mais à esquerda na hierarquia sintática (cf. Scherre, 1995; Scherre & Naro, 1995, *apud* Scherre & Naro, 1998).⁴⁶

A conclusão de Naro & Scherre (1998:12-13), conforme já mencionado acima, é que concordância verbal é regida pelo núcleo do sujeito somente em dois casos: quando ele está à esquerda do verbo e é constituído por um só núcleo de estrutura sintagmática simples ou quando ele é constituído por dois ou mais núcleos, com pelo menos um deles no plural. Nos demais casos (como construções de sujeito com estrutura complexa), a concordância pode ser feita a partir de outros elementos do sintagma.

Sobre a variação da concordância de número, Scherre (2005) afirma que ela está instalada no PB falado. No entanto, há indícios de variação também na língua escrita, ainda que em grau bastante baixo. Isso inclui, segundo a autora, “a escrita de pessoas escolarizadas submetida a um mínimo de revisão, ou seja, na escrita com algum grau de monitoração” (Scherre, 2005:20). A autora afirma não haver dúvidas de que a variação da concordância de número na escrita apresenta frequência pouco perceptível ao leitor não envolvido na análise objetiva de dados linguísticos, especialmente na escrita monitorada (*op. cit.*: 20-21).

Scherre (2005) retoma os contextos que envolvem a variação na escrita (cf. Scherre & Naro, 1998) e reafirma a tese de que a escrita culta espelha regularidades inerentes à variação da fala culta. A autora acrescenta mais dados que confirmam essa tese, como se pode verificar nos exemplos abaixo:⁴⁷

- (57) construções com sujeito (composto ou não) à direita do verbo:
- a. Não importa **as sucessivas decisões judiciais favoráveis**, ao pagamento. (*Correio Braziliense*, 28/11/2001, p. 3, c. 3)
 - b. Ainda não se sabe como será conduzida **as negociações** sobre o destino da política salarial na reunião que o presidente Itamar Franco convocou para amanhã à tarde no Palácio do Planalto (*Correio Braziliense*, 18/07/1993, p. 3, c. 2)

⁴⁶ Este tipo de variação também pode ser encontrado em textos escritos do português de Portugal, como atestam os seguintes dados de textos técnicos de autores portugueses: a. A *interpretação* semântica atribuída às expressões derivadas pelo sistema formal PODEM SER DETERMINADAS por regras “tardias” do próprio sistema, ou... b. Acordo teórico apenas, pois, na prática, a *formulação* de regras capazes de salvaguardar esse princípio VARIAM de autor para autor. Variação semelhante também já foi atestada no português arcaico, em registro de Mattos e Silva (1991, p.70-71, *apud* Scherre & Naro, 1998: 13).

⁴⁷ Exemplos de (57) a (60) extraídos de Scherre, 2005.

- (58) construções com sujeito simples de estrutura complexa:
- a. Lembramos que **a estipulação dos prazos** acima **decorrem** da necessidade de melhor aproveitamento dos recursos disponíveis para o exercício de 1994 (Ofício Circular no. 60 MEC/SESU, 17/03/1994)
 - b. Segundo os analistas ambientais do Ibama, **a ocupação urbana** nas áreas limítrofes da reserva comprometem os efeitos ecossistêmicos positivos do parque que promovem o bem-estar ambiental da população (*Correio Braziliense*, 26/12/2004, Cidades, p. 19, c. 1)
 - c. **As novas atribuições dos prefeitos** faz crescer a resistência a reforma agrária. (*Folha de São Paulo*, 10/09/1995, p. 1-12, c. 1)
- (59) construções com sujeitos que expressam percentual:
- a. **...dois terços dos analfabetos** do mundo são mulheres (*Folha de São Paulo*, 16/04/1995, Mais!, p. 5-3, c.1)
 - b. **64% dos pesquisados** recebe no máximo uma visita por semana (*Folha de São Paulo*, 09/12/1992, Cotidiano, p. 6)
- (60) construções com sujeito composto singular de estrutura complexa:
- A **adoção** do real e o seu **impacto** na economia nacional (...) divide as opiniões na cidade (*Jornal do Brasil*, 29/05/1994, p. 25, c. 3)

Scherre & Naro (2007) investigam o deslocamento do controle da concordância verbal. Segundo afirmam (Scherre & Naro, 2007:133), na escrita monitorada, o núcleo do sujeito normalmente controla a concordância verbal no Português Brasileiro. No entanto, em estruturas complexas⁴⁸, a concordância pode ser determinada tanto pelo núcleo do sujeito (hierarquicamente mais alto) quanto pelo núcleo do sintagma nominal encaixado no sintagma preposicional (hierarquicamente mais baixo). Isso pode ocorrer, inclusive, em construções que não envolvem núcleos de natureza quantitativa (como, por exemplo, em *a sobrecarga nos pés danificam outras estruturas*).

No Português Brasileiro escrito revisado, não ocorre variação com sujeito simples plural, segundo Scherre & Naro (2007:134). Há variação especialmente nas construções de sujeito de estrutura complexa, como os exemplificados a seguir⁴⁹:

⁴⁸ Para mais informações sobre sintagmas nominais complexos, ver artigo “Concordância verbal com sujeitos complexos: uma operação sintática”, de Sandoval (2018a).

⁴⁹ Os exemplos que ilustram os casos apresentados por Scherre e Naro (2007) foram todos extraídos do próprio trabalho dos autores.

(61)

a. A **vida** dos miseráveis se **tornou** mais miserável ainda

b. Dia **das mães** deixa**M** os shoppings otimistas

(62)

a. A **maioria** dos deputados **encenou** um espetáculo de oportunismo político explícito

b. A maioria **dos pais** impõe**M** restrições à prática das crianças de assistir televisão

(63)

a. **75%** da população **apoiam** a entrada de Erundina no ministério

b. 10% **da população** ativa do país **está** desempregada

Nos casos acima, em que o núcleo do sujeito não é plural, o controle da concordância pode ser assumido pelo núcleo do sujeito, que é hierarquicamente mais alto, ou pelo núcleo do sintagma nominal (SN) encaixado no sintagma preposicional (Sprep) mais à esquerda, que é hierarquicamente mais baixo. Nos três contextos apresentados acima, o verbo ocorre tanto no singular quanto no plural.

O trabalho discute as condições que determinam o controle da concordância de número pelo núcleo do sujeito e permitem o deslocamento desse controle para o núcleo do SN encaixado e explicita que as variáveis linguísticas *traço humano do sujeito* e *saliência fônica* também operam na língua escrita monitorada no PB (Scherre & Naro, 2007:135).

Para a análise, foram utilizados cerca de 1.500 dados extraídos de textos públicos do PB contemporâneo (jornais e revistas brasileiras de grande circulação), que foram escritos por pessoas escolarizadas e submetidos a um mínimo de revisão. Dados como os exemplificados acima – que foram denominados como de sujeito *mais forte* (em 61), de sujeito *menos forte* (em 62) e de sujeito *mais fraco* (em 63) – foram analisados quantitativamente.

O estudo revelou que, na escrita monitorada do PB, fatores como tipo de sujeito, traço morfológico de número, traço semântico-discursivo de animacidade e saliência da oposição singular/plural estão envolvidos na retenção do controle da concordância pelo núcleo do sujeito e no deslocamento desse controle para o núcleo do SN encaixado no SPrep. O estudo evidenciou, ainda, a generalidade dos efeitos em dados das modalidades falada e escrita do Português Brasileiro, e apontou para a generalidade do fenômeno na escrita de outras línguas, tais como o espanhol, o francês e o português europeu.

Vejam os, no quadro abaixo, uma síntese sobre as conclusões dos trabalhos apresentados acima, a respeito da concordância verbal na escrita.

Quadro 4: Resumo das conclusões dos trabalhos de Scherre & Naro, 1998 e Scherre, 2005 a respeito das variáveis analisadas na escrita do PB

	Scherre & Naro, 1998	Scherre, 2005
Contexto(s) de variação	encontrados: - construções com sujeitos pospostos; - construções com sujeitos simples de estrutura complexa; - construções com sujeitos que expressam percentual; - construções com sujeito composto singular de estrutura complexa.	analisado: - construções com sujeitos simples de estrutura complexa, inclusive, em construções que não envolvem núcleos de natureza quantitativa.
Regra geral:	A concordância entre o verbo e o sujeito é sempre regida pelo(s) núcleo(s) do sujeito (i) quando o sujeito for de um só núcleo de estrutura sintagmática simples anteposto ao verbo ou (ii) quando o sujeito for de dois núcleos antepostos ao verbo com pelo menos um de seus núcleos no plural. Nos demais casos, outros elementos podem concorrer para o controle da concordância.	Em estruturas complexas, a concordância pode ser determinada tanto pelo núcleo do sujeito (hierarquicamente mais alto) quanto pelo núcleo do sintagma nominal encaixado no sintagma preposicional (hierarquicamente mais baixo).

Por fim, apresentamos o trabalho de pesquisa sobre a concordância verbal na escrita que mais se aproxima do foco desta tese: Motta, 2011. Nele, a autora investiga o fenômeno da concordância em redações de alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tanto da rede pública quanto da rede privada da cidade do Rio de Janeiro.

A autora analisa dados de três amostras: a primeira, de alunos do 3º módulo do Ensino Médio (correspondente ao 3º ano) de uma escola particular – 78 dados; a segunda, de alunos da turma correspondente ao 8º e ao 9º anos do Ensino Fundamental – 57 dados; a terceira, de alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental – 125 dados. Os textos foram produzidos em diferentes momentos e versavam sobre assuntos distintos.

Motta (2011) trabalhou com as variáveis linguísticas *saliência fônica*, *posição do sujeito* (sujeito anteposto; sujeito anteposto representado na oração por relativo “que”; sujeito posposto; sujeito não explícito – zero ou nulo); *distanciamento entre o núcleo do sujeito e o verbo* (próximo – até cinco sílabas de material interveniente; distante – mais de cinco sílabas de material interveniente) e com as variáveis não linguísticas *sexo*, *escolaridade* e *faixa etária*.

A pesquisa revelou que, do total de 259 dados do fenômeno variável da concordância verbal, 188 ocorrências (72,5%) apresentavam concordância padrão, tendo os fatores de natureza linguística maior influência na variação (Motta, 2011:77-78).

Observou-se que as ocorrências de variantes sem marca explícita eram majoritariamente de oposição não acentuada, o que mostrou que a variável saliência fônica atua de forma marcante na modalidade escrita da língua. Com relação à posição do sujeito, observou-se que o sujeito anteposto ao verbo favorece consideravelmente o uso da variedade padrão de concordância verbal. Já os dados de sujeito à esquerda, representado pelo “que” relativo, apresentaram 71% de marcas de número, contrariando a hipótese da autora. Dos 19 dados de sujeito posposto analisados, houve 12 ocorrências da pluralização verbal (63%), o que também contrariou as hipóteses da autora. No entanto, devido ao fato de o número dessas ocorrências ser muito reduzido, Motta afirmou não ser possível fazer uma generalização a respeito desta variável. As ocorrências de sujeito distante do verbo foram muito poucas, pelo que essa variável também foi desconsiderada.

A hipótese relacionada à variável nível de escolaridade também pareceu não prosperar, uma vez que os alunos do grupo com mais escolaridade, inversamente ao esperado, apresentaram menos marcas de concordância do que os demais. Quanto à variável faixa etária, observou-se uma tendência à não concordância em indivíduos de idade mais avançada (entre 21 e 50 anos). A variável sexo também não confirmou a hipótese de que as mulheres apresentariam mais marcas de flexão verbal.

Em suma, Motta (2011) constatou que a hipótese inicial de que os alunos da EJA teriam “dificuldade” em apresentar a marca formal de pluralização não foi confirmada, dado o número considerável de dados com verbo flexionado no plural.

Passemos, agora, a algumas considerações sobre o que discutimos no Capítulo 2.

Considerações parciais

Na seção 2.2, apresentamos alguns estudos prévios acerca da manifestação da concordância verbal na fala e na escrita do falante do PB.

Na seção 2.2.1, apresentamos trabalhos gerativistas sobre a concordância verbal, tais como o de Corbett (2006), Costa & Figueiredo Silva (2006) e Mota (2013). Esses estudos tratam a concordância verbal como um fenômeno essencialmente sintático, cuja ocorrência independe de marcação explícita na sentença.

Na seção 2.2.2, apresentamos trabalhos variacionistas sobre a concordância verbal na fala e na escrita. Destacamos, aqui, o número reduzido de estudos que tratam da concordância verbal na escrita.

Repetimos, abaixo, os quadros que apresentam os resultados encontrados nos estudos variacionistas aqui apresentados, tanto na fala quanto na escrita.

(64) Concordância verbal na fala

Quadro 3: Resumo das conclusões dos trabalhos de Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck *et al.*, 2009 e Scherre, Naro & Cardoso, 2007 a respeito das variáveis analisadas na fala do PB

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados): →	NARO, 1981 (analfabetos)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos)	BERLINCK <i>ET</i> <i>AL.</i> , 2009 (falantes cultos)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos)
VARIÁVEL: ↓						
Saliência fônica	Quanto maior a diferença fônica entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância	Quanto maior a diferença fônica entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância	Quanto maior a diferença fônica entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância	-	-	Quanto maior a diferença fônica entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância
Diferenciação de material	Quanto maior a diferença material entre as formas singular e plural, maiores as chances de concordância	-	-	-	-	-
Posição do sujeito	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância	Sujeitos pospostos ao verbo desfavorecem a concordância.	Sujeitos imediatamente antepostos ao verbo favorecem a concordância; sujeitos separados do verbo por elementos intervenientes, assim como sujeitos pospostos, desfavorecem a concordância

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados): →	NARO, 1981 (analfabetos)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos)	BERLINCK <i>ET AL.</i> , 2009 (falantes cultos)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos)
VARIÁVEL: ↓						
Paralelismo no nível oracional	-	-	Quanto mais marcas de concordância no sujeito, maiores as chances de concordância verbal	-	-	Quanto mais marcas de concordância no sujeito, maiores as chances de concordância verbal
Paralelismo no nível discursivo (verbos em série)	-	-	A realização da forma plural verbal favorece a realização de novas formas verbais no plural no contexto seguinte	A realização da forma plural verbal favorece a realização de novas formas verbais no plural no contexto seguinte	-	A realização da forma plural verbal favorece a realização de novas formas verbais no plural no contexto seguinte
SN retomado por “que”	-	-	SNs retomados por “que” desfavorecem a concordância	SNs retomados por “que” desfavorecem a concordância	SNs retomados por “que” desfavorecem a concordância	SNs retomados por “que” desfavorecem a concordância
Construções passivas	-	-	-	-	Construções passivas (sintéticas e analíticas) desfavorecem a concordância	-
Animacidade do sujeito	-	-	Sujeitos inanimados desfavorecem a concordância	-	-	-
Sujeito numeral	-	-	Sujeitos constituídos por numerais que dão ideia de plural desfavorecem a concordância	-	-	Sujeito mais humano favorece concordância, enquanto sujeito menos humano desfavorece concordância

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados): →	NARO, 1981 (analfabetos)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos)	BERLINCK <i>ET</i> <i>AL.</i> , 2009 (falantes cultos)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos)
VARIÁVEL: ↓						
Sujeito coletivo	-	-	-	-	Sujeitos constituídos por nomes coletivos desfavorecem a concordância	-
Sujeito nominal	-	-	-	-	Sujeitos nominais favorecem a concordância	-
Sujeito pronominal pleno e nulo	-	-	-	-	Sujeitos pronominais (plenos e nulos) favorecem a concordância	-
Verbo transitivo	-	-	-	-	A anteposição do sujeito a um verbo transitivo favorece a concordância	Exibe predominantemente argumento externo à esquerda (ordem SV – portanto, com mais marcas de concordância
Verbo inacusativo	-	-	-	-	Ocorre com mais frequência em contextos de ordem VS – portanto, com menos marcas de concordância	Ocorre com mais frequência em contextos de ordem VS – portanto, com menos marcas de concordância

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados): →	NARO, 1981 (analfabetos)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos)	BERLINCK <i>ET</i> <i>AL.</i> , 2009 (falantes cultos)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes com escolaridade entre 1 e 11 anos)
VARIÁVEL: ↓						
Idade	Aparentemente indiferente	Pessoas mais pressionadas pela idade profissionalmente produtiva empregam mais marcas de concordância	Quanto mais velho o falante, menores as chances de concordância	-	-	-
Sexo	Aparentemente indiferente	Pessoas do sexo feminino empregam mais as marcas de concordância	-	-	-	-
Local de origem	Aparentemente indiferente	-	-	-	-	-
Anos de escolarização	-	Quanto mais anos de escolarização o falante tiver, maiores as chances de concordância	Quanto mais anos de escolarização o falante tiver, maiores as chances de concordância	-	-	-
Grau de penetração na cultura das classes socioeconômicas média e alta	Quanto maior for o grau de penetração na cultura das classes socioeconômicas média e alta, maiores as chances de concordância	-	-	-	-	-

(65) Concordância verbal na escrita

Quadro 4: Resumo das conclusões dos trabalhos de Scherre & Naro, 1998 e Scherre, 2005 a respeito das variáveis analisadas na escrita do PB

	Scherre & Naro, 1998	Scherre, 2005
Contexto(s) de variação	encontrados: <ul style="list-style-type: none">- construções com sujeitos pospostos;- construções com sujeitos simples de estrutura complexa;- construções com sujeitos que expressam percentual;- construções com sujeito composto singular de estrutura complexa.	analisado: <ul style="list-style-type: none">- construções com sujeitos simples de estrutura complexa, inclusive, em construções que não envolvem núcleos de natureza quantitativa.
Regra geral:	A concordância entre o verbo e o sujeito é sempre regida pelo(s) núcleo(s) do sujeito (i) quando o sujeito for de um só núcleo de estrutura sintagmática simples anteposto ao verbo ou (ii) quando o sujeito for de dois núcleos antepostos ao verbo com pelo menos um de seus núcleos no plural. Nos demais casos, outros elementos podem concorrer para o controle da concordância.	Em estruturas complexas, a concordância pode ser determinada tanto pelo núcleo do sujeito (hierarquicamente mais alto) quanto pelo núcleo do sintagma nominal encaixado no sintagma preposicional (hierarquicamente mais baixo).

Capítulo 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia empregada para o tratamento dos dados de concordância verbal analisados. Conforme explicitado na introdução desta pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que os textos de alunos da EJA apresentam menos marcas de concordância verbal do que os textos de alunos do ensino regular. Em outras palavras, trabalhamos com a hipótese de que a concordância verbal constitui uma regra variável nos textos escritos de alunos da EJA, de forma que ora há marcas explícitas de concordância na sentença, ora essas marcas não estão presentes.

Na seção 3.1, apresentamos as ferramentas de análise estatística adotadas – notadamente, o programa GoldvarbX (2005).

As seções 3.2 e 3.3 descrevem as duas etapas em que se deu a análise dos dados. É importante destacar que, embora as análises em cada etapa tenham se dado de forma independente (em cada uma, foram considerados diferentes grupos de fatores e diferentes “rodadas”), elas ocorreram de forma sequencial, de forma que a etapa inicial teve forte influência sobre a etapa final. Além disso, é importante destacar que, em ambas as etapas, as amostras analisadas foram as mesmas.

Na seção 3.2, apresentamos, na seção 3.2.1, informações gerais sobre a coleta dos dados e sobre os contextos iniciais de análise. Na seção 3.2.2, apresentamos os contextos de análise considerados para a coleta dos dados. Na seção 3.2.3, apresentamos os grupos de fatores linguísticos e sociais considerados na etapa inicial da análise, juntamente com uma ampla relação de dados das amostras que exemplificam cada contexto específico.

Na seção 3.3, descrevemos a etapa final da análise, explicitando como e por que os grupos de fatores foram reorganizados.

Com base na metodologia descrita neste capítulo, investigamos os contextos de variação de concordância verbal nos textos analisados.

3.1 Ferramentas de análise estatística

Primeiramente, é importante ressaltar que, embora esta pesquisa não se desenvolva exclusivamente no âmbito da Sociolinguística, nos valem de certos conceitos e metodologias da Teoria da Variação para o tratamento dos dados⁵⁰. Segundo Guy & Zilles

⁵⁰ Agradecemos imensamente à Carolina Andrade pelas aulas claras e didáticas sobre o uso do programa, pelas sugestões sempre pertinentes, pela presteza e pela disponibilidade de ajudar em todos os momentos.

(2007:36), para a análise de uma regra variável, o primeiro passo é identificar uma variável linguística. Identificar uma variável inclui definir as variantes (isto é, definir o que é e o que não é uma ocorrência da variável em estudo) e determinar o envelope da variação (isto é, determinar os contextos em que é possível ou os contextos em que não é possível que a variável ocorra). No caso deste estudo, a regra variável é a regra de concordância verbal na escrita de alunos da EJA. As variantes e o envelope de variação desta regra variável serão apresentados ao longo desta seção.

Segundo Guy & Zilles (2007:40), após a identificação da variável e dos contextos condicionantes relevantes, assim como da formulação de um modelo de variação, deve-se proceder ao exame cuidadoso do *corpus* coletado a partir da identificação das ocorrências da variável e da classificação de cada uma segundo o esquema de codificação planejado. Os autores afirmam que, em um grande estudo, muitos dados são gerados, com muitíssima informação sobre cada um deles. A tarefa de armazenar, editar e manusear tamanha quantidade de informação torna-se, então, uma tarefa de tamanho considerável. Felizmente, eles afirmam, para realizar essas operações, há vários programas computacionais disponíveis.

No caso deste trabalho, nossos dados foram submetidos ao programa estatístico GoldvarbX (2005), que consiste em uma versão do pacote de programas Varbrul para ambiente Windows. Segundo Guy & Zilles (2007), o Varbrul é

“um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística. A análise se chama ‘multivariada’ porque permite investigar situações em que a variável linguística em estudo é influenciada por vários elementos do contexto, ou seja, múltiplas variáveis independentes. A investigação mede os efeitos, bem como a significância dos efeitos, dessas variáveis independentes sobre a ocorrência das realizações da variável que está sendo tratada como dependente”.

(Guy & Zilles, 2007:105)

Sobre a metodologia da Teoria da Variação, Naro (2007:25) afirma que ela constitui uma ferramenta poderosa e segura que pode ser usada para o estudo de qualquer fenômeno linguístico variável. As limitações da metodologia são, na verdade, as limitações do linguista que analisa os dados, visto que cabe a ele descobrir os fatores relevantes, levantar e codificar os dados empíricos corretamente e, sobretudo, interpretar os resultados numéricos dentro de uma visão teórica da língua. Segundo o autor, o progresso “da ciência

linguística não está nos números em si, mas no que a análise dos números pode trazer para nosso entendimento das línguas humanas” (Naro, *op. cit.*:25).

Neste trabalho, primeiramente coletamos os dados nos textos e, em seguida, os codificamos. Procedemos, então, ao tratamento estatístico dos dados, que nos forneceu os números brutos de ocorrência de cada variante. Os resultados numéricos apontados, assim como os achados dos trabalhos teóricos e empíricos apresentados no Capítulo 2, além de nossa intuição e de nosso conhecimento acerca do fenômeno e da comunidade analisados, levaram-nos a encaminhar a análise dos dados conforme descrito a seguir. A interpretação desta análise será apresentada no Capítulo 4.

3.2 Etapa inicial da análise

3.2.1 Informações gerais sobre a coleta dos dados

As redações utilizadas nesta pesquisa foram feitas no ano de 2013 por participantes do ENEM⁵¹, os quais eram provenientes das modalidades de ensino EJA e ensino regular. Os textos do ENEM, de maneira geral, são sigilosos para o público, mas nos foram disponibilizados pelo INEP⁵² – órgão do governo responsável pela aplicação do exame – após a apresentação de um projeto de trabalho em que constavam o objetivo da pesquisa e a relevância do uso das redações, juntamente com um termo de compromisso que tratava sobre o uso devido das redações.

As redações em que os dados foram coletados foram impressas, separadas em dois grupos (EJA e ensino regular) e então numeradas. Cada redação foi identificada com as informações de que dispúnhamos a respeito de seus autores: UF de origem, data de nascimento e sexo do participante⁵³. A partir daí, os dados de concordância verbal foram

⁵¹ O ENEM é um exame nacional anual que foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Atualmente, é utilizado como critério de seleção para diversas universidades, seja complementando, seja substituindo o vestibular. Entre os anos de 2009 e 2016, o ENEM também foi utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendiam obter a certificação de conclusão do Ensino Médio.

⁵² Somos gratos especialmente a Patrícia Vieira, funcionária do INEP, que intermediou a solicitação feita ao órgão e sempre nos atendeu com presteza e atenção.

⁵³ Tivemos acesso, também, às notas dadas em cada uma das cinco competências avaliadas no ENEM e à nota final do participante na redação, mas esses dados não foram usados em nossa pesquisa. As competências avaliadas no ENEM são: 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (cf. o

assinalados nas redações e então digitados em documentos do Word para posterior codificação, segundo os critérios do programa estatístico.

Inicialmente, para a análise dos contextos de concordância verbal, foram utilizadas 120 redações de alunos da EJA participantes do ENEM 2013 e 100 redações de alunos do ensino regular participantes do ENEM 2012 – ao todo, 220 redações. Em ambas as amostras, metade das redações selecionadas era proveniente do Distrito Federal (DF) e metade era proveniente do estado do Acre (AC). A escolha dessas duas unidades da federação foi feita com base na hipótese de que, dadas as diferenças sociais e econômicas que elas apresentam, os resultados encontrados poderiam ser distintos.⁵⁴

Pretendíamos comparar, desde o início da pesquisa, redações que houvessem sido realizadas na mesma edição do ENEM, pois, no nosso entendimento, redações desenvolvidas a partir de uma temática comum favoreceria a ocorrência de dados mais próximos em suas características. O tema proposto para a redação do ENEM 2012, por exemplo, foi “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”; já no ENEM 2013, o tema proposto foi “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”. Assim, no ano de 2012, consideramos que seria mais provável que aparecesse nas redações a expressão “a população”, por exemplo, do que no ano de 2013.

A utilização de redações da mesma edição do ENEM não foi possível inicialmente porque a amostra de redações do ensino regular do ENEM 2013 foi disponibilizada pelo INEP vários meses depois do início desta pesquisa⁵⁵. Como já dispúnhamos de uma amostra de textos de alunos do ensino regular participantes do ENEM 2012 e de uma amostra de textos de alunos da EJA participantes do ENEM 2013, a análise comparativa inicial foi feita com base nelas. O fato de serem comparadas redações desenvolvidas a partir de temáticas distintas, a nosso ver, não gerou impacto relevante no resultado da análise,

documento “Redação no ENEM 2017 – Cartilha do participante”, disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>.

⁵⁴ Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2010, o Distrito Federal liderava o ranque do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no Brasil, enquanto o Acre ocupava a 21ª. posição. O IDH é calculado com base em três pilares: renda, educação e saúde da população. Fonte: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>.

⁵⁵ O INEP, ou Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que tem como missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro. Entre seus principais objetivos estão subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, além de produzir informações claras e confiáveis aos gestores, aos pesquisadores, aos educadores e ao público em geral. Para gerar dados e estudos educacionais, o INEP realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino. Para os concluintes de Ensino Médio, o levantamento estatístico e avaliativo realizado é o ENEM. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>.

mas consideramos o fato de que, quanto mais parecidos fossem os contextos que motivaram a produção dos dados, mais fidedigna seria a análise feita a partir deles.

Nessa análise inicial, cujos resultados estão descritos em Sandoval & Zandomênicó (2016)⁵⁶, trabalhamos com a hipótese de que haveria variação nas marcas de concordância verbal tanto entre as diferentes modalidades de ensino quanto nas diferentes unidades da federação. Além das diferenças com relação aos anos de escolarização e à idade do aluno no início de seus estudos formais, julgamos que os diferentes IDH (do DF e do AC) poderiam influenciar nas taxas que estávamos buscando. Analisamos os contextos em que havia marcas explícitas de concordância verbal e os contextos em que não havia marcas de concordância verbal (nossa variável dependente), comparando os resultados apresentados nas diferentes localidades e nas diferentes modalidades de ensino.

O estudo não mostrou diferenças significativas nos resultados com base na comparação entre o Distrito Federal e o Acre nem tampouco entre a EJA e o ensino regular. Por essa razão, o fator “unidade da federação” foi deixado de lado na etapa seguinte da pesquisa. Já a análise acerca das possíveis diferenças entre a escrita da EJA e a do ensino regular no que concerne à concordância verbal, que motivou nossa pesquisa desde o início, fez parte de todas as etapas de nosso estudo. Decidimos, então, refinar nossa investigação.

Já de posse das redações do ensino regular do ENEM 2013, focamos a pesquisa somente nas redações do ENEM 2013. O modo de separação e classificação dos dados adotado nesta etapa do estudo, a que estamos chamando de “etapa inicial da análise”, sofreu alterações posteriormente, por razões que apontaremos oportunamente. Essa etapa, no entanto, além de dar corpo à análise inicial desta pesquisa, foi fundamental para embasar o direcionamento dado ao estudo em sua etapa seguinte, como ficará claro mais adiante. Vejamos como ela foi executada.

Foram analisadas, ao todo, 240 redações do ENEM 2013: 120 redações de alunos provenientes da EJA e 120 redações de alunos provenientes do ensino regular⁵⁷. Nessas redações, foram coletados 1.336 dados de concordância verbal.

Além da unidade da federação de origem, conforme já mencionamos, tivemos acesso ao sexo e à data de nascimento do participante do ENEM. Das 120 redações da EJA,

⁵⁶ Publicado em abril de 2017 no volume 114 da revista *Agália*, sob o título “Concordância verbal em redações do ENEM produzidas por alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA”.

⁵⁷ No ato de inscrição do ENEM, os participantes se declaram provenientes de uma das quatro modalidades de ensino: Ensino Médio Regular, EJA, Ensino Profissionalizante e Ensino Médio Especial. No ano de 2013, 7.834.024 participantes se inscreveram no exame; desse total, 327.170 se declararam provenientes da EJA. Segundo o *site* do INEP (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35742>), em 2013, 30% dos inscritos tinham idade entre 21 e 30 anos e 15% tinham mais de 30 anos.

57 eram de estudantes do sexo masculino e 63 eram de estudantes do sexo feminino. Os estudantes do sexo masculino produziram, ao todo, 231 dados concordância verbal relevantes para a pesquisa; as do sexo feminino, 300. Com relação à faixa etária, havia 44 estudantes com idade de até 19 anos, 47 com idade entre 20 e 29 anos, 22 com idade entre 30 e 39 anos, 5 estudantes com idade entre 40 e 49 anos e 2 com 50 anos ou mais. Desses indivíduos, 60 eram do Distrito Federal e 60 eram do Acre.

Das 120 redações do ensino regular, 50 eram de estudantes do sexo masculino e 70 eram de estudantes do sexo feminino. Os estudantes do sexo masculino produziram, ao todo, 283 dados concordância verbal relevantes para a pesquisa; as do sexo feminino, 516. Com relação à faixa etária, havia 117 estudantes com idade de até 19 anos, 2 estudantes com idade entre 20 e 29 anos e um único estudante com 30 anos ou mais. Seleccionamos, aleatoriamente, 24 redações de cada uma das cinco regiões brasileiras: da região Centro-Oeste, havia 12 redações de Goiás, 7 do Mato Grosso do Sul e 5 do Mato Grosso; da região Norte, havia 1 redação do Amapá, 18 do Pará, 1 de Rondônia e 4 do Tocantins; da região Nordeste, havia 5 redações do Ceará, 2 do Maranhão, 4 da Paraíba, 6 de Pernambuco, 4 do Piauí, 2 do Rio Grande do Norte e 1 de Sergipe; da região Sul, havia 8 redações do Paraná, 13 do Rio Grande do Sul e 3 de Santa Catarina; da região Sudeste, havia 10 redações de Minas Gerais, 3 do Rio de Janeiro e 11 de São Paulo. Assim como na amostra de redações da EJA, na amostra de redações do ensino regular também tivemos acesso ao sexo e à data de nascimento do participante, além da nota final de cada redação.

A tabela abaixo apresenta um resumo das informações obtidas sobre os falantes que produziram os dados analisados nesta pesquisa.

Tabela 13: Quantidade de redações; sexo, faixa etária e localidade de origem dos falantes que produziram os dados analisados na pesquisa, na amostra da EJA e na amostra do ensino regular

	EJA	Ensino regular
Quantidade de redações:	120	120
Sexo do estudante:		
masculino	57 (231) ⁵⁸	50 (283)
feminino	63 (300)	70 (516)
Faixa etária:		
até 19 anos	44	117
entre 20 e 29 anos	47	2
entre 30 e 39 anos	22	1
entre 40 e 49 anos	5	-
com 50 anos ou mais	2	-

⁵⁸ O número indicado entre parênteses mostra o total de dados produzidos pelo grupo referido, já desconsiderados os seis dados que foram excluídos na etapa final da análise.

Localidade de origem (região brasileira):			
	Centro-Oeste	60	24
	Norte	60	24
	Nordeste	-	24
	Sul	-	24
	Sudeste	-	24

Ressaltamos que, conforme supramencionado, a localidade de origem não foi considerada um fator nesta etapa da análise. O sexo e a idade do falante, sim.

3.2.2 Contextos linguísticos analisados

Conforme já mencionado, partimos dos contextos linguísticos mencionados no trabalho de Berlinck *et al.* (2009) para selecionar os dados que seriam analisados nesta etapa da pesquisa. A análise das autoras, embora relativa a dados de fala (e não quantitativa), contemplava apenas dados de falantes escolarizados, assim como o nosso. Além disso, contemplava variantes linguísticas, que eram justamente as que pretendíamos abarcar nas etapas iniciais de nossa pesquisa para, posteriormente, a partir delas, refinarmos nossa análise. Assim, foram considerados todos os casos de:⁵⁹

(66)

- a. verbos flexionados no plural, independentemente do tipo de sujeito;
- b. sujeitos compostos (“[*álcool e volante*] não combinam”);
- c. sujeitos formados por nomes coletivos (“Fazendo com que [a população] tenha vontade”);
- d. sujeitos simples no plural (“[*Os motoristas*] devem ter consciência”), ainda que o verbo que a ele se referisse estivesse no singular (“[as pessoas] passa por cima”). Isto é, foram considerados os verbos no singular cujo sujeito exigisse marcação de plural no verbo;

⁵⁹ Todos os exemplos ilustrados no Capítulo 3 foram extraídos do *corpus* desta pesquisa. Por uma questão de padronização, todos foram transcritos com inicial maiúscula e sem pontuação final; à exceção desta alteração, os dados foram transcritos exatamente como se apresentavam nas redações dos alunos.

- e. sujeitos constituídos por SNs pesados⁶⁰ (conforme definição mais adiante) nucleados por nomes no plural (“[Os *números* de acidentes no trânsito por causa de bebidas alcoólicas]”) e também no singular ([O *percentual* de mortes e acidentes relacionados ao álcool]”) – o que, a princípio, não leva à flexão de plural no verbo. No caso em que os SN pesados tinham como núcleo um nome no singular, foram considerados apenas os sintagmas em cuja extensão havia vocábulo(s) no plural ([O *percentual* de *mortes* e *acidentes relacionados* ao álcool]”).

Foram excluídos da contagem dos dados, por serem considerados irrelevantes para a análise, os casos:

(67)

- a. de sujeito na 1ª. pessoa do plural;
- b. de acentos diferenciais para indicar número (“[O número de motoristas] vem crescendo e a cada dia que passa, [o número de carros e acidentes no trânsito] vêm crescendo”);
- c. de concordância de número opcional (“[A maioria dos condutores] viam (*ou via*) como exagero a punição por estar bêbado ao volante”)⁶¹;
- d. que apontavam para regras de concordância menos usuais, tais como os de concordância com outros elementos, que não o sujeito (“[Isso] são problemas diários vistos em jornais”)⁶²;

⁶⁰ Nesta etapa inicial, adotamos o termo “SN pesado” por ser este o termo empregado por Berlinck *et al.* 2009. Muitos trabalhos que tratam deste sintagma o chamam de sintagma nominal complexo, ou de sintagma nominal de estrutura complexa.

⁶¹ As gramáticas tradicionais apontam poucos casos de concordância verbal opcional com sintagma nominal complexo ocupando a posição de sujeito. Eles consistem, basicamente, de sujeitos constituídos por expressões partitivas, tais como “a maior parte”, “a maioria de”, “parte de” (cf. Bechara, 2009:557; Cunha & Cintra, 2008:513, entre outros). Essa opcionalidade já foi descrita na seção 2.3.3, quando tratamos do trabalho de Scherre & Naro, 2017. Conforme já mencionado, os autores afirmam que a possibilidade de flexão singular ou plural no verbo vai além dos casos previstos nas gramáticas, de forma que o controle da concordância exercido ora pelo núcleo do sujeito, ora pelo núcleo do SN encaixado no SPrep se mostra em muitos outros contextos.

⁶² Os casos de concordância apontados em (iv) são formados essencialmente por sentenças com sujeito singular e predicado realizado com cópula, cujos núcleos são SNs plurais (cf. Bechara, 2009:558-560; Cunha & Cintra, 2008:519-523, entre outros). A concordância mais usual é feita com o predicativo plural, como em “[O resto] são atributos sem importância” (M. Torga, V, 214, cf. Cunha & Cintra, 2008:520), mas ela também pode ocorrer com o sujeito singular, como em “[Tudo] era os estudos, brincadeiras” (Luandino Vieira, VE, 49, cf. Cunha & Cintra, *op. cit.*: idem).

- e. de sentenças rejeitadas em razão de má formação sintática (“Espero que [todas pessoas] devem mantêm cuidados” / “As punições para o condutor que for pego em situação ‘alcoholizado’ será punido de acordo que manda a lei”).

Repetimos, a seguir, os contextos que favorecem e os que desfavorecem a concordância verbal, de acordo com Berlinck *et al.* (2009), já apresentados no quadro 2:

Quadro 2: contextos favorecedores e desfavorecedores de concordância verbal, segundo Berlinck *et al.*, 2009

contextos que FAVORECEM a concordância	contextos que DESFAVORECEM a concordância	contextos de concordância VARIÁVEL
sujeito pronominal sujeito pronominal (pleno e nulo)	orações adjetivas ordem VS construções passivas (sintética e analítica)	sujeito coletivo

3.2.3 Grupos de fatores linguísticos e sociais analisados⁶³

A partir dos contextos acima, nossos dados foram separados em três grandes grupos (os grupos de variáveis independentes) (cf. (68)) e então hierarquizados a partir do contexto considerado como mais desfavorável para a concordância verbal (a oração adjetiva) até o contexto considerado mais favorável para a concordância verbal (a ordem sujeito-verbo, ou ordem SV):

(68)

1. oração adjetiva
2. ordem VS
3. ordem SV

⁶³ São chamados de fatores ou variáveis os grupos de variantes consideradas em um determinado fenômeno linguístico (cf. Mollica, 2007:9). Em nossa pesquisa, por exemplo, a “modalidade de ensino” constitui um fator (ou uma variável), cujas variantes são “EJA” e “ensino regular”. No entanto, na tabela apresentada, em que os contextos analisados não estão organizados segundo esse critério, os termos “fator” e “variante” foram empregados indistintamente.

Dentro do fator ordem SV, separamos os dados em seis subcontextos, observando-se o tipo de sujeito (SN pesado, coletivo, nominal e pronominal), a voz verbal (passiva analítica) e o tipo de verbo (inacusativo).

Da mesma forma que os três contextos macro acima, os subcontextos da ordem SV foram hierarquizados segundo a hipótese de variação de concordância verbal adotada: os subcontextos que aparecem primeiro são aqueles considerados com maior chance de apresentar concordância variável (SN pesado, por exemplo), segundo nossa hipótese; os últimos, aqueles com maior chance de apresentar marcas de concordância (sujeito nominal e pronominal, por exemplo). São subcontextos da ordem SV:

(69)

- a. SN pesado
- b. voz passiva analítica
- c. verbo inacusativo
- d. sujeito coletivo
- e. sujeito nominal
- f. sujeito pronominal

Em caso de dois verbos coordenados e flexionados na mesma pessoa, tempo e número (verbos encadeados), a oração do segundo verbo em diante foi analisada dentro do mesmo subcontexto da oração do primeiro verbo. Por exemplo, em “[Adultos] bebem e esquecem que logo após irão dirigir”, ambos os casos de concordância foram analisados dentro do subcontexto sujeito nominal.

Vejamos agora de que forma cada um dos padrões apontados foi considerado para a presente análise.

Nos contextos de **oração adjetiva**, consideramos o primeiro verbo (e os verbos encadeados) das orações adjetivas – explicativas e restritivas – e seu referente. Nessas construções, o sujeito do verbo considerado era, necessariamente, o pronome “que”:

(70)

- a. O objetivo da lei seca é diminuir [os acidentes] que acontecem raramente no trânsito (EJA)
- b. A lei seca veio para botar quente n[esses irresponsáveis] que falam que sabem dirigir (EJA)

- c. Porém ainda hoje encontramos [pessoas] que ousam em descumprir a lei (EJA)
- d. A punição dos [homens] que insistem em dirigir alcoolizados será maior (ER)
- e. Ainda existe [pessoas] que ainda não aderirão essa lei para si e continuão causando acidentes (ER)
- f. [Motoristas] que se recusam a fazer o teste (ER)

Nos casos de **ordem VS**, todos os contextos que envolviam sujeito à direita do verbo foram considerados. Todos os casos de oração na voz passiva sintética foram encaixados nesse padrão:

(70)

- a. Pensando nisto, foram criadas [leis] que proibem o uso de bebidas alcoólicas (EJA)
- b. Acontecem [as apreensões] (EJA)
- c. Pois ainda existe [muitos irresponsável] tirando vida de inocentes (EJA)
- d. Todos os dias, são feitos [mais flagrantes de motoristas bêbados] (ER)
- e. Reduziu [os riscos de mortes] (ER)
- f. Existem [outras maneiras] de usufruir da diversão (ER)

Nos dados que apresentavam sentenças na **ordem SV**, foram considerados os contextos de sujeito à esquerda do verbo que se encaixassem em uma das situações descritas abaixo.

No grupo dos *sintagmas nominais pesados* (SN pesados), foram considerados os SN nucleados por um substantivo e estendidos por uma locução adjetiva (cf. (71)), por uma locução adverbial (cf. (72)) e/ou por uma oração (cf. (73)). Foram considerados os SN pesados nucleados por nomes no plural (cf. (74)) e também no singular – o que, em princípio, não leva à flexão de plural no verbo. No caso em que os SN pesados tinham como núcleo um nome no singular, foram considerados apenas os sintagmas em cuja extensão havia vocábulos no plural (cf. (75))⁶⁴.

⁶⁴ Não controlamos a função de adjunto nominal e de complemento nominal das locuções adjetivas. Nos contextos de SN pesado, controlamos apenas a ocorrência de marcação explícita de plural, tanto nos

- (71)
- a. [A utilização de bebidas alcoólicas] são as principais responsáveis pelos acidentes (EJA)
 - b. [As responsabilidades *dos homens*] irão aumentar (ER)
- (72)
- a. [Casos de acidentes *devido à bebida*] são extremamente fortes (EJA)
 - b. [Atitudes *como essas*] não trazem benefício a ninguém (ER)
- (73)
- a. [As entidades *que fiscalizam o trânsito*] aplicam multas rigorosas (EJA)
 - b. [Motoristas *que estiver dirigindo sobre efeito de álcool*] será multado (ER)
- (74)
- a. [Os *números* de acidentes no trânsito por causa de bebidas alcoólicas] reduziram em mais de 50% (EJA)
 - b. [Os relevantes *índices* de óbitos no Brasil] está relacionado a acidentes no trânsito (ER)
- (75)
- a. Mesmo assim [o índice de *acidentes por motoristas bêbados*], sobe exorbitantemente (EJA)
 - b. [A utilização de *bebidas alcoólicas* no trânsito] esta sendo responsável (ER)

No grupo das orações com *voz passiva*, foram considerados os contextos de voz passiva analítica (cf. (76)). Os contextos de voz passiva sintética, conforme mencionado acima, foram encaixados no padrão de ordem VS.

- (76)
- a. [Muitas vidas] são polpadas, são realizadas campanhas de conscientização gigantescas em todo o país (EJA)
 - b. Pressuponho que [os efeitos] atualmente com a lei revigorada, sejam aceitos pela sociedade, de modo geral (EJA)

elementos que constituíam o sujeito quanto no verbo, conforme explicitamos no parágrafo relativo aos SNs pesados. Segundo Sandoval (2018b), o fato de o sintagma preposicional que segue o sintagma nominal sujeito ser adjunto ou complemento parece não influenciar o emprego de plural com sujeitos complexos.

- d. [Testes de bafômetro] deveria ser feito com mais frequência (ER)
- e. [Novas leis] foram implantadas e aprimoradas (ER)

No grupo dos **verbos inacusativos**, foram considerados os contextos de ocorrência de verbo inacusativo – tais como “chegar”, “diminuir”, “existir”:

(77)

- a. Até mesmo [os flagras] em blitz diminuíram (EJA)
- b. [Os acidentes] diminuirão (EJA)
- c. [Os relacionamentos humanos] de fato ocorrem (ER)
- d. Que [as punições] ocorra (ER)

No subcontexto **sujeito coletivo**, consideramos, como o nome já deixa claro, contextos em que o sujeito fosse constituído por nomes coletivos:

(78)

- a. Para que [o povo brasileiro] entende-se a importância da responsabilidade no trânsito (EJA)
- b. Fazendo com que [a população] tenha vontade e prazer em deixar seus veículos em casa (EJA)
- c. [A população] diariamente se deparam com notícias ruins (ER)
- d. [A população] vem banalizando o perigo que a bebida pode trazer , e [Ø] optam por dirigir alcoolizados (ER)

Consideramos como **sujeito nominal** aquele cujo núcleo fosse formado um substantivo (ou mais de um), o qual poderia vir acompanhado por determinantes (artigos, pronomes e numerais) e/ou modificadores (cf. (79)), desde que os modificadores não correspondessem a locuções adjetivas – nesse caso, conforme já mencionado, o sujeito seria considerado um SN pesado. Orações em que havia a inversão verbo-sujeito não foram consideradas nesse grupo, isto é, aqui, somente foram considerados os casos de sujeitos nominais à esquerda do verbo. Em alguns casos, outras categorias gramaticais, como a dos verbos, foram consideradas como substantivos (cf. (80)), por se encaixarem melhor nas características desse grupo do que nas de outro. Em caso de verbos encadeados, o segundo

verbo em diante foi considerado como tendo sujeito nominal (ou em outro subcontexto, se fosse o caso), e não pronominal (cf. (81)).

(79)

- a. [Bebidas alcoólica] não combina com direção (EJA)
- b. [Filhos] perde pais e [pais] perdem filhos (EJA)
- c. [As futuras gerações] merecem uma terra livre de contaminação e devastação para que possam desfrutá-la (ER)
- d. [Álcool e trânsito] não combinam (ER)

(80) [Beber e dirigir] são duas ações que deveriam ser instintas do pensamento (ER)

(81)

- a. [Adultos] bebem e esquecem que logo após irão dirigir (EJA)
- b. [Acidentes] estão ocorrendo com grande frequência, e está crescendo (EJA)
- c. [Os jovens] pegam no volante e pensão que são reis (ER)
- d. [Os brasileiros] aprendem desde cedo a burlar as regras e, a exemplo dos políticos, acreditam que não enfrentaram as consequências (ER)

Consideramos como **sujeito pronominal pleno** aquele cujo núcleo fosse constituído por um pronome – pessoal, indefinido, demonstrativo, entre outros (cf. 82)⁶⁵. Já os **sujeitos pronominais nulos** correspondem ao que a gramática denomina de sujeito oculto ou elíptico, isto é, os casos em que os verbos têm referente recuperável no contexto, mas esse referente não aparece explicitamente na oração de que o verbo considerado participa (cf. (83), em que os parênteses indicam o termo referente do verbo e o símbolo Ø indica a posição vazia do sujeito).

⁶⁵ Optamos por encaixar os contextos em que havia sujeitos formados por expressões cujo núcleo fosse um pronome indefinido, tais como “muitos deles”, na categoria Sujeito pronominal, e não na categoria SN pesado. Consideramos que o sintagma mencionado, especialmente em razão de sua pequena extensão, apresentava mais características de pronome do que de SN pesado.

(82)

- a. Mas as leis que [todos] colocam em prática para o crescimento do respeito e do caráter (EJA)
- b. Acabam fazendo coisa que nei [eles] sabem (EJA)
- c. [Muitos] não podem se recuperar totalmente (ER)
- d. Que [eles] se conscientizem (ER)

(83)

- a. (Os números de acidentes) foram tão grandes que [Ø] fez o governo finalmente tomar uma decisão (EJA)
- b. Que sirva para que (as pessoas) não dirija quando [Ø] estiverem bebendo (EJA)
- c. Apesar de [Ø] saberem do perigo que [Ø] correm e que [Ø] causam as outras pessoas, (alguns motoristas) insistem em beber e dirigir (ER)
- d. (Muitos motoristas) já aderiram a ideia de ao sair não ingerir bebidas alcoólicas e se [Ø] consumirem [Ø] preferem ir de táxi para casa, pois [Ø] sabem os riscos que estão correndo (ER)

Uma vez que um dado se encaixasse em um determinado grupo, seguindo-se a hierarquia de categorização estabelecida, ele necessariamente não poderia ser colocado em outro. Vejamos, por exemplo, o caso em (84):

(84) São passados [ensinamentos e conceitos] que devem ser absorvidos pela população

Se consideramos a forma verbal “são passados”, cujo sujeito “ensinamentos e conceitos” está à direita, então essa oração deve ser encaixada no padrão da ordem VS. Embora a forma verbal “são passados” esteja na voz passiva, a oração não deve ser encaixada no subcontexto de voz passiva porque, segundo a hierarquia estabelecida, o padrão ordem VS precede o padrão ordem SV – voz passiva. Já a forma verbal “devem ser absorvidos”, que também está na voz passiva, também não deve ser considerada no padrão ordem SV – voz passiva, visto que a forma verbal em foco faz parte de uma oração adjetiva.

Segundo a hierarquia estabelecida, o padrão oração adjetiva precede o padrão ordem SV – voz passiva.

Vejamos outra situação:

(85) [Leis] já foram criadas

Em (85), o sujeito nominal, que está à esquerda do verbo, faz parte de um contexto de voz passiva. Uma vez que, dentro do padrão ordem SV, a voz passiva precede o sujeito nominal, o dado foi classificado e contabilizado no padrão ordem SV – voz passiva.

Nos casos em que o verbo concordava com o sujeito, mas não o predicativo que o seguia (cf. (86)), consideramos que fazia mais sentido avaliar o dado como de concordância “adequada” (isto é, com marcas explícitas de concordância verbal), uma vez que os casos aqui analisados dizem respeito à concordância verbal, e não à concordância nominal.

(86) Todos estão certo

Em suma, a etapa inicial da análise contemplou os seguintes fatores:

Quadro 5: Fatores linguísticos e sociais analisados na etapa inicial da pesquisa

FATORES LINGUÍSTICOS	
1. Estrutura da sentença	a. oração relativa b. ordem VS c. ordem SV - SN pesado - voz passiva analítica - verbo inacusativo - sujeito coletivo - sujeito nominal - sujeito pronominal
FATORES SOCIAIS	
2. Sexo	a. masculino b. feminino
3. Idade	a. até 19 anos b. entre 20 e 29 anos c. entre 30 e 39 anos d. entre 40 e 49 anos e. 50 anos ou mais

Vejamos, agora, de que forma os contextos acima foram reorganizados e analisados na etapa final da pesquisa e quais fatores linguísticos e sociais foram considerados.

3.3 Etapa final da análise: novos grupos de fatores linguísticos e sociais

Após a análise inicial dos dados segundo os critérios descritos na seção 3.1, foi dado um direcionamento mais específico à pesquisa, de forma que, a partir dos fatores linguísticos e sociais estabelecidos, pudéssemos responder às perguntas que deram origem a este trabalho de forma mais objetiva e, ao mesmo tempo, mais consistente. Nesse processo, foram descartados 6 dados – passamos, portanto, de 1.336 a 1.330 dados analisados.

A nova forma de tratamento dos dados, que reorganizou os fatores selecionados em etapas anteriores, levou em consideração os resultados já obtidos nesta pesquisa e os achados de diversos pesquisadores em estudos anteriores. Vejamos como se deu essa reorganização.

Nossa pesquisa abarcou uma série de contextos de concordância verbal já analisados em trabalhos anteriores na fala do PB. Vejamos, uma a uma, por que as variantes (ou grupo de variantes) em questão foram contempladas ou descartadas na presente pesquisa e de que forma elas foram analisadas neste trabalho. Vejamos, ainda, exemplos de dados que ilustram sua ocorrência.

A **saliência fônica**, por ser considerada uma das mais relevantes para a análise da concordância verbal, foi uma variável linguística analisada em nossos dados. Analisamos a saliência fônica em seus dois níveis macro: um com menor oposição entre as formas singular e plural – Nível 1, outro com maior oposição – Nível 2 (cf. Naro, 1981:74), conforme explicitado abaixo:

(87)

- a. Nível 1 (oposição não acentuada): os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição são não acentuados no singular nem no plural. Há mudanças na qualidade da vogal ou acréscimos na forma plural. Ex: *come/comem; fala/falam, faz/fazem*.
- b. Nível 2 (oposição acentuada): os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição são acentuados em pelo menos um membro da oposição. Há mudança na qualidade da vogal na forma plural, acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural ou acréscimos de segmentos e mudanças diversas na forma plural, tais como mudanças vocálicas na

desinência ou mudanças na raiz. Ex: *dá/dão; comeu/comeram; falou/falaram; é/são.*

As sentenças abaixo ilustram os dois níveis de saliência fônica.

- (88) Nível 1
- a. Para que [os condutores de veículos] tenham mais cuidado (EJA)
 - b. [Pessoas inocentes] perdem sua vida por causa de pessoas que não tem caráter (EJA)
 - c. [Os resultados] podem ser ótimos, todavia [eles] também podem ser passageiros (ER)
 - d. Para que [as gerações futuras] cresçam conscientes dos malefícios (ER)
- (89) Nível 2
- a. [Todas essas tentativas] não terão êxito se não tiver uma fiscalização rígida (EJA)
 - b. Diminuiu [os acidentes de transito no Brasil] (EJA)
 - c. [As consequências da criação da lei Seca] são positivas (ER)
 - d. [Os estudantes] aprovaram a idéia (ER)

Consideramos que a **diferenciação de material**, dada sua relação com a saliência fônica, já estaria, de certa forma, contemplada na análise desta variável. Por essa razão, a diferenciação de material foi descartada de nossa pesquisa.

A **posição do sujeito**, ao lado da saliência fônica, foi considerada, em estudos prévios, como uma das mais relevantes para o favorecimento ou desfavorecimento da concordância verbal. Em razão disso, esse fator foi analisado neste trabalho dividido em seis variantes, as quais estão descritas e exemplificadas abaixo:

- (90) Sujeito imediatamente antes do verbo
- a. [Filhos] perde pais e [pais] perdem filhos (EJA)
 - b. As [leis] teriam que ser mais rigorosas (EJA)
 - c. Aos poucos [eles] estão se conscientizando (ER)

- d. [Os brasileiros] esqueciam-se que, quando estão dirigindo, não são responsáveis apenas por si (ER)
- (91) Sujeito menos distante do verbo – sujeito anteposto cujo núcleo se encontra separado do verbo por 1 a 4 sílabas
- Muitas [pessoas] se recusavam a realizar o teste do bafômetro (EJA)
 - [Sinais] iguais não se atraem (EJA)
 - [Muitos] ainda contestam essa lei (ER)
 - [Redes sociais, rádio, televisão] ⁶⁶, nos transmitem essa informação (ER)
- (92) Sujeito mais distante do verbo – sujeito anteposto cujo núcleo encontra-se separado do verbo por 5 sílabas ou mais
- Foi criada a Lei Seca, um projeto de lei que proíbe [motoristas] alcoolizados assumirem o volante (EJA)
 - [Casos] de acidentes devido à bebida são extremamente fortes (EJA)
 - O [aumento] de mortes do trânsito brasileiro está sendo gerado (ER)
 - [Jovens] com muitos anos de vida pela frente acabam deixando seus sonhos por causa da bebida (ER)
- (93) Sujeito posposto ao verbo
- Pensando nisto, foram criadas [leis] que proíbem o uso de bebidas alcoólicas (EJA)
 - Diminuíram [os casos de acidentes de trânsito fatais] (EJA)
 - Acontecia [muitos acidentes] (ER)
 - De nada adiantam [leis] sem cidadãos virtuosos (ER)
- (94) Sujeito retomado por “que”
- A lei seca veio para botar quente *nesses irresponsáveis* [que] falam que sabem dirigir (EJA)
 - Propagandas, leis mais severas punições* [que] nos farão refletir sobre certos aspectos (EJA)

⁶⁶ Em caso de sujeito composto, foi considerada a distância entre o verbo e o núcleo do sujeito mais próximo a ele.

- c. Ainda tem *pessoas* [que] não querem se conscientizar (ER)
- d. As *campanhas* [que] visam alertar a população brasileira, para *situações* [que] a colocam em risco, não cessam (ER)

(95) Sujeito oculto com paralelismo discursivo⁶⁷

- a. [As pessoas] *tinham* dificuldade em aceitar a abordagem e não Ø colaboravam (EJA)
- b. [Muitos] *aprovaram* e Ø apoiaram as fiscalizações constantes nas saídas de bares (EJA)
- c. É necessária a tomada de [medidas] que *complementem* a lei seca e Ø dêem à ela um caráter ainda mais rigoroso (ER)
- d. Para [as pessoas] que *passarem* no teste do bafômetro, ou se Ø recusarem a fazer (ER)

(96) Sujeito oculto sem paralelismo discursivo⁶⁸

- a. A lei nem [todos] *respeitam* [Ø] acha que não vão ser punido (EJA)
- b. Gostaria muito que essas pessoas que costumam beber quando [elas] forem dirigir tomace consciência e não *bebece* tanto, ou então se [Ø] quiserem beber volte de taxi para sua casa (EJA)
- c. [Motorista irresponsável] que *sai* para festas e eventos e bebem sem controle (ER)
- d. Tem o intuito de conscientizar (os cidadãos) para que não [Ø] dirijam sob o efeito de álcool (ER)

A posição do sujeito, na etapa anterior, constituía um dos três fatores da análise – oração adjetiva, ordem SV e ordem VS. A oração adjetiva, agora denominada “sujeito retomado por *que*”, passou a constituir uma das seis variantes do fator posição do sujeito.

⁶⁷ Consideramos como contextos com paralelismo discursivo aqueles com forma verbal antecedente posicionada entre o referente sujeito e o verbo em questão e ambos os verbos flexionados no mesmo número. Para verificar a ocorrência de paralelismo discursivo, observou-se a flexão de número da última forma verbal empregada antes do verbo sob análise.

⁶⁸ Consideramos como contextos sem paralelismo discursivo aqueles com forma verbal antecedente posicionada entre o referente sujeito e o verbo em questão e cada verbo flexionado em um número ou sem forma verbal antecedente.

A distância entre o núcleo do sujeito e o verbo, antes não considerada no fator ordem SV, passou a ser o critério de maior importância entre as variantes do fator posição do sujeito.

Outras alterações foram necessárias. Alguns contextos antes analisados de forma independente – tais como os de voz passiva, de sujeito coletivo e de sujeito nominal e pronominal – passaram a compor uma das variantes do fator posição do sujeito. Feitas as primeiras análises, constatou-se que esses contextos apresentaram pouca influência para a concordância verbal e, por isso, foram reclassificados posteriormente segundo os novos critérios de seleção de fatores e variantes.

O **paralelismo no nível oracional** não foi analisado por nós. Os dados que coletamos apresentavam, praticamente em sua totalidade, elementos do sujeito com flexão plural (conforme apresentamos em (66)); por essa razão, consideramos que a análise desse contexto não seria tão promissora quanto a das demais selecionadas.

O **paralelismo no nível discursivo**, por outro lado, foi contemplado em nosso estudo. Ele foi considerada dentro do fator posição do sujeito, conforme já ilustrado em (95) e em (96).

O contexto de **SN retomado por “que”**, conforme explicitamos mais acima, já compunha a análise anterior como um dos três fatores analisados, mas, nesta etapa, passou a compor o fator posição do sujeito.

As **construções passivas**, primeiramente, constituíam uma variante do fator ordem SV, em nossa análise. Uma vez que nossos resultados iniciais não revelaram influência significativa das construções passivas na concordância verbal, os dados de voz passiva foram redistribuídos dentro dos novos fatores, conforme se encaixassem nas especificações de cada um deles. A sentença “[Vítimas] são feitas todos os dias”, por exemplo, passou a ilustrar casos de sujeito imediatamente antepostos, com verbos com mais saliência fônica, entre outros.

A **animacidade do sujeito**, antes não analisada, passou a ser considerada um fator nesta análise, dada a importância a ela atribuída em estudos prévios. Abaixo, alguns exemplos ilustram casos de sujeito [+ humano] e [- humano].

(97) Sujeito [+ humano]

a. [Os jovem] abusam das bebidas alcoólicas (EJA)

b. No Brasil todo ano [milhões de pessoas] são mortas vítimas desse tipo de acidentes (EJA)

c. Os municípios poderiam fazer um programa no qual [profissionais de saúde] passassem nas escolas (ER)

d. [Especialistas e parentes de vítimas] podem discorrer sobre o assunto (ER)

(98) Sujeito [- humano]

a. Pensando nisto, foram criadas [leis] que proíbem o uso de bebidas alcoólicas (EJA)

b. Ao ingerir bebida alcoólica, [seus sentidos] ficam alterados e inconfiáveis (EJA)

c. [Atitudes como essas] não trazem benefício a ninguém (ER)

d. [As consequências desta lei] chegam a dar cadeia (ER)

As variantes **verbo transitivo** e **verbo inacusativo** foram analisadas neste estudo não tanto pelo verbo transitivo, cuja influência para a concordância verbal não se mostrou tão significativa para a concordância em estudos anteriores, mas principalmente pelo verbo inacusativo, cuja presença na sentença foi bastante relacionada à ocorrência de sujeito à direita do verbo (ordem VS), e, portanto, à ausência de marcas de concordância. Os verbos presentes nos dados foram separados em três grupos: transitivos, inacusativos e outros tipos verbais. Abaixo, seguem exemplos que ilustram cada um dos casos.

(99) Verbo transitivo

a. [Muitos] resistem a não fazer o teste (EJA)

b. Cabe a [todos] [Ø] buscarem novas formas (EJA)

c. [Muitos deles] aceitam dinheiro (ER)

d. O que [eles] podem fazer com outras pessoas (ER)

(100) Verbo inacusativo

a. Hoje em dia existem [várias tecnologias] no nosso mercado (EJA)

b. Ainda sim [pessoas] morre todos os dias (EJA)

c. Um tempo em que [acidentes] não aconteceriam (ER)

d. [Muitas pessoas] já morreram e muitas ainda irão morrer (ER)

(101) Outros tipos verbais

- a. Acidentes causados por [motoristas] que dirigiam após o consumo de bebidas alcoólicas⁶⁹ (EJA)
- b. [Pessoas de bens] que não bebem (EJA)
- c. [Motoristas] que estão sob o efeito do álcool (ER)
- d. [Os motoristas] que trafegam nas BR do país (ER)

Os fatores sociais **idade** e **sexo**, já contemplados desde o início da análise, foram mantidos. O fator idade sofreu uma pequena alteração: os cinco grupos etários distintos foram reclassificados em apenas dois: falantes com até 29 anos e falantes com 30 anos ou mais. Essa simplificação nos permitiu uma melhor comparação com os resultados de estudos anteriores.

Os fatores **local de origem, anos de escolarização e grau de penetração na cultura das classes socioeconômicas média e alta** não foram analisados. O local de origem, analisado por nós anteriormente, havia sido descartado desde o início do estudo, por razões que já apresentamos no início da seção 3.1. Não tivemos acesso aos anos de escolarização dos alunos nem ao grau de penetração na cultura das classes socioeconômicas média e alta, portanto não foi possível analisar esses fatores.

Com relação aos contextos de variação encontrados nos dados escritos de concordância verbal, neste trabalho controlamos, conforme supramencionado, as construções com **sujeitos pospostos** e também as construções com **sujeitos de estrutura complexa**. Este tipo de contexto já havia sido contemplado na etapa anterior, sob o rótulo de SN pesado, tanto com núcleos de natureza quantitativa quanto com núcleos de natureza não quantitativa. Alteramos a nomenclatura adotada anteriormente em razão de a denominação sintagma nominal complexo (ou SN complexo) parecer prevalecer na literatura. Restringimos os casos de SN complexo aos de contexto SN + preposição + SN, de forma a contemplar os mesmos contextos analisados em Scherre & Naro, 2007. A maior parte dos dados coletados de SN complexo tem a preposição “de” antecedendo o segundo sintagma nominal.

⁶⁹ Os dicionários Houaiss (2009:691) e Luft (2010:213-214) não registram o verbo “dirigir” como intransitivo, como fizemos aqui. Consideramos que, a partir do tema proposto para a redação do ENEM 2013 – “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” –, o emprego do verbo “dirigir” como intransitivo, com o sentido de “dirigir veículo motorizado” (em frases como “Beber e dirigir não combinam”, que foi recorrentemente empregada) era não somente esperado, como também adequado. Os referidos dicionários, por outro lado, registram “beber” tanto como transitivo quanto como intransitivo.

Nos contextos de SN complexo, os dados foram divididos em “sujeito complexo” e “sujeito não complexo”. Nos mais de 1.300 dados analisados, houve uma única ocorrência de sujeito percentual, portanto essa variante não pôde analisada. As sentenças abaixo ilustram os casos de estrutura complexa coletados para esta pesquisa.

(102) SN complexo com núcleo no singular

- a. [A *utilização* de bebidas alcoólicas] é responsável por 30% dos acidentes de trânsito (EJA)
- b. Foi reduzido com sucesso [o *número* de acidentes causados por motoristas alcoolizados] (EJA)
- c. [A *presença* de policiais] na porta das boates, bares e qualquer outro lugar que ofereça bebidas alcoólicas seria uma solução eficiente (ER)
- d. [O *consumo* de álcool e o *uso* de bebidas alcoólicas] era menor (ER)

(103) SN complexo com núcleo no plural

- a. Antes que lhes sejam entregues [suas *carteiras* de motorista] (EJA)
- b. [Os *números* de acidentes no trânsito por causa de bebidas alcoólicas] reduziram em mais de 50% (EJA)
- c. [Propagandas de cidadania no trânsito] que visam a conscientização (ER)
- d. [Milhares de pessoas] morrem no trânsito (ER)

Assim, considerando-se os fatores linguísticos e sociais estudados em trabalhos anteriores, apresentamos, no quadro abaixo, os fatores selecionados para a análise neste estudo. Eles estão listados na coluna mais à esquerda. O símbolo ✓ indica o trabalho prévio (apresentado de forma sintetizada em (64) e em (65)) que analisou o fator em questão.

Quadro 6: Variáveis analisadas em dados de fala nos trabalhos de Naro, 1981; Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck *et al.*, 2009 e Scherre, Naro & Cardoso, 2007

AUTORES (escolaridade dos falantes analisados): →	NARO, 1981 (analfabetos)	SCHERRE & NARO, 1998 (falantes c/ escolaridade entre 1 e 11 anos)	VIEIRA, 2011 (analfabetos e semianalfabetos)	GRACIOSA, 1991 (falantes cultos)	BERLINCK ET AL., 2009 (falantes cultos)	SCHERRE, NARO & CARDOSO, 2007 (falantes c/ escolaridade entre 1 e 11 anos)
FATOR: ↓						
Saliência fônica	✓	✓	✓	-	-	✓
Posição do sujeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Paralelismo no nível discursivo (verbos em série)	-	-	✓	✓	-	✓
SN retomado por “que”	-	-	✓	✓	✓	✓
Animacidade do sujeito	-	-	✓	-	-	✓
Verbo transitivo	-	-	-	✓	-	✓
Verbo inacusativo	-	-	-	-	✓	✓
SN complexo	-	-	-	-	✓	✓
Idade	✓	✓	✓	-	-	-
Sexo	✓	✓	-	-	-	-

A forma como os fatores analisados foram organizados neste trabalho, a partir da presença ou da ausência das marcas de concordância verbal, está apresentada no quadro 7.

Quadro 7: Fatores linguísticos e sociais analisados na etapa final da pesquisa

FATORES LINGUÍSTICOS	
1. Saliência fônica	a. [+ saliente] b. [- saliente]
2. Tipo de verbo	a. transitivo b. inacusativo c. outro
3. Animacidade do sujeito	a. [+ humano] b. [- humano]
4. Posição do sujeito	a. imediatamente antes do verbo b. sujeito anteposto separado do verbo por 1 a 4 sílabas c. sujeito anteposto separado do verbo por 5 sílabas ou mais d. sujeito posposto ao verbo e. com paralelismo discursivo f. sem paralelismo discursivo
5. Complexidade do sujeito	a. sujeito não complexo b. sujeito complexo com núcleo no singular c. sujeito complexo com núcleo no plural
FATORES SOCIAIS	
6. Sexo	a. masculino b. feminino
7. Idade	a. até 29 anos b. 30 anos ou mais

3. Passemos, agora, a algumas considerações sobre o que foi apresentado no Capítulo

Considerações parciais

Neste capítulo, apresentamos a metodologia empregada para o tratamento dos dados de concordância verbal analisados. Apresentamos, na seção 3.1 o programa estatístico usado para o tratamento quantitativo dos dados, qual seja, o GoldvarbX (2005).

Mostramos que a análise dos dados se deu em duas etapas distintas, de forma que foram considerados diferentes grupos de fatores em cada uma delas. Vimos, entretanto, que os dados analisados foram os mesmos em ambas as etapas. Ao todo, foram utilizadas 240 redações realizadas no ENEM 2013, das quais 120 eram de alunos da EJA e 120 eram de alunos do ensino regular. Os dados coletados faziam parte dos seguintes contextos linguísticos:

- a. verbos flexionados no plural, independentemente do tipo de sujeito;
- b. sujeitos compostos;
- c. sujeitos formados por nomes coletivos;
- d. sujeitos simples no plural, ainda que o verbo que a ele se referisse estivesse no singular (isto é, foram considerados os verbos no singular cujo sujeito exigisse marcação de plural no verbo);
- e. sujeitos constituídos por SNs pesados nucleados por nomes no plural e também no singular. No caso em que os SNs pesados tinham como núcleo um nome no singular, foram considerados apenas os sintagmas em cuja extensão havia vocábulo(s) no plural.

Vimos, ainda, quais os fatores linguísticos e sociais foram considerados em cada etapa da análise. São eles:

(104) etapa inicial da análise

Quadro 5: Fatores linguísticos e sociais analisados na etapa inicial da pesquisa

FATORES LINGUÍSTICOS	
1. Estrutura da sentença	a. oração relativa b. ordem VS c. ordem SV
	- SN pesado - voz passiva analítica - verbo inacusativo - sujeito coletivo - sujeito nominal - sujeito pronominal
FATORES SOCIAIS	
2. Sexo	a. masculino b. feminino
3. Idade	a. até 19 anos b. entre 20 e 29 anos c. entre 30 e 39 anos d. entre 40 e 49 anos e. 50 anos ou mais

(105) etapa final da análise

Quadro 7: Fatores linguísticos e sociais analisados na etapa final da pesquisa

FATORES LINGUÍSTICOS	
1. Saliência fônica	a. [+ saliente] b. [- saliente]
2. Tipo de verbo	a. transitivo b. inacusativo c. outro
3. Animacidade do sujeito	a. [+ humano] b. [- humano]
4. Posição do sujeito	a. imediatamente antes do verbo b. sujeito anteposto separado do verbo por 1 a 4 sílabas c. sujeito anteposto separado do verbo por 5 sílabas ou mais d. sujeito posposto ao verbo e. com paralelismo discursivo f. sem paralelismo discursivo
5. Complexidade do sujeito	a. sujeito não complexo b. sujeito complexo com núcleo no singular c. sujeito complexo com núcleo no plural
FATORES SOCIAIS	
6. Sexo	a. masculino b. feminino
7. Idade	a. até 29 anos b. 30 anos ou mais

Vejamos, no próximo capítulo, os resultados de nossa análise.

Capítulo 4 – RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos a distribuição dos dados encontrados nos contextos analisados, assim como os fatores apontados como relevantes pelo programa GoldvarbX.

Na seção 4.1, apresentamos e discutimos os resultados da primeira etapa da análise, assim como expomos alguns problemas que se tornaram visíveis, nesta fase, com relação à seleção dos grupos de fatores. Apresentamos, em tabelas, a frequência absoluta (o número de ocorrências) e a frequência relativa (os percentuais) dos dados de concordância verbal, seguidas dos pesos relativos de cada contexto analisado.

Na seção 4.2, apresentamos e discutimos os resultados finais da pesquisa, após realizar os ajustes que consideramos necessários com relação aos grupos de fatores. Também nesta seção, apresentamos, em tabelas, a frequência absoluta (o número de ocorrências) e a frequência relativa (os percentuais) dos dados de concordância verbal, seguidas dos pesos relativos de cada contexto analisado.

Discutimos os resultados apresentados ao longo de todo o capítulo, retomando os principais pontos na seção de considerações parciais, ao final.

4.1 Etapa inicial da análise: apresentação e discussão dos resultados

Para confirmar ou refutar nossa hipótese inicial de que os alunos da EJA apresentariam menos marcas de concordância verbal em textos escritos do que os alunos de ensino regular, submetemos os dados coletados nas redações ao programa GoldvarbX, conforme mencionamos no Capítulo 3. O programa faz rodadas que testam a significância de cada grupo de fatores (ou variáveis independentes), selecionando os mais significativos na análise de determinado fenômeno linguístico e descartando os não significativos.

Apresentamos, na seção 4.1.1, a distribuição dos dados nas amostras de EJA e de ensino regular, com as respectivas frequências brutas e relativas. Na seção 4.1.2, apresentaremos os fatores selecionados pelo programa estatístico.

4.1.1 A distribuição dos dados nas amostras da EJA e do ensino regular

Trabalhando com o fenômeno linguístico da concordância verbal, apontamos no programa os seguintes grupos de fatores (ou variáveis): estrutura da sentença (oração adjetiva, ordem VS e ordem SV), modalidade de ensino (EJA e ensino regular), sexo e faixa etária do participante. Um subgrupo de variantes dentro do contexto da ordem SV também

foi inserido: sujeito SN pesado, voz passiva analítica, verbo inacusativo, sujeito coletivo, sujeito nominal e sujeito pronominal⁷⁰. O quadro que apresenta esses grupos de fatores, já apresentado no Capítulo 3, está reproduzido abaixo.

(106)

Quadro 5: Fatores linguísticos e sociais analisados na etapa inicial da pesquisa

FATORES LINGUÍSTICOS		
1. Estrutura da sentença	a. oração relativa	
	b. ordem VS	
	c. ordem SV	- SN pesado - voz passiva analítica - verbo inacusativo - sujeito coletivo - sujeito nominal - sujeito pronominal
FATORES SOCIAIS		
2. Sexo	a. masculino b. feminino	
3. Idade	a. até 19 anos	
	b. entre 20 e 29 anos	
	c. entre 30 e 39 anos	
	d. entre 40 e 49 anos	
	e. 50 anos ou mais	

Nossa hipótese inicial era a de que a modalidade de ensino constituía um fator significativo para a marcação da concordância verbal. No estudo que realizamos anteriormente (Sandoval & Zandomênic, 2016), conforme mencionado no Capítulo 3, o programa já havia apontado a modalidade de ensino como fator não significativo para a marcação de concordância verbal, mas ele continuou sendo inserido no programa estatístico para que pudéssemos descrever adequadamente os dados analisados, segundo nossos objetivos de pesquisa. O fator localidade de origem, que também foi apontado como não significativo para a concordância verbal, foi excluído da análise.

A frequência absoluta (o número de ocorrências) e a frequência relativa (os percentuais) dos dados de concordância verbal encontram-se nas tabelas a seguir. A tabela 14 mostra o número total de dados recolhidos, distribuídos pelas duas amostras.

⁷⁰ Nesta etapa, os fatores linguísticos foram definidos com base no estudo de Berlinck *et al.*, 2009, conforme mencionado no Capítulo 3.

Tabela 14: Frequência bruta e frequência relativa dos dados de concordância verbal nas amostras de EJA e de ensino regular (análise inicial)

MODALIDADES DE ENSINO	MARCAS DE CONCORDÂNCIA / TOTAL
EJA	418/533 (78,4%)
ensino regular	691/803 (86,1%)
TOTAL	1109/1336 (83,0%)

Como se vê, o percentual de uso de marcas de concordância é alto em ambas as amostras: na amostra da EJA, 78,4% dos dados apresentaram marcas explícitas de concordância; na amostra do ensino regular, esse percentual foi de 86,1%. Levando-se em consideração que as diferenças entre as características do público-alvo de cada uma dessas modalidades de ensino são consideráveis (idade dos alunos, início de escolarização, motivação para os estudos, entre outros), a diferença apontada, de menos de 10%, é pequena.

Em termos frequência bruta, observamos que, enquanto foram coletados, ao todo, 533 dados nos textos da EJA, nos textos do ensino regular os dados somaram 803. A diferença entre o número de dados em uma e outra amostra, que já foi apresentada na parte final do Capítulo 3, será retomada na discussão dos resultados, ao final da seção 4.2. Apresentaremos algumas reflexões sobre esse fato por julgarmos que ele tem relação com as hipóteses aqui levantadas sobre as diferenças existentes no processo de escolarização das duas modalidades de ensino.

Apresentaremos, a seguir, os resultados dos fatores estrutura da sentença, ordem SV e faixa etária para ambas as amostras (EJA e ensino regular), de forma a fazer uma comparação entre os resultados obtidos em cada uma delas. Faremos as observações que considerarmos relevantes logo abaixo de cada tabela.

Vejamos, na tabela 15, a distribuição dos dados segundo as variantes do fator estrutura da sentença, em ordem decrescente de presença de marcas.⁷¹

Tabela 15: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a estrutura da sentença e a modalidade de ensino (análise inicial)

ESTRUTURA DA SENTENÇA	EJA M/T	ensino regular M/T
Oração adjetiva ⁷²	106/125 (84,8%)	182/203 (89,7%)
Ordem SV	285/353 (80,7%)	471/538 (87,5%)
Ordem VS	27/55 (49,1%)	38/62 (61,3%)
TOTAL	418/533 (78,4%)	691/803 (86,1%)

⁷¹ A partir da tabela 15, representaremos “Marcas de concordância/Total” como “M/T”.

⁷² Lembramos que, nas orações adjetivas analisadas, conforme explicitado no Capítulo 3, o pronome “que” sempre assumia a função de sujeito na oração que introduzia. A nomenclatura “oração adjetiva” foi adotada nesta etapa da análise apenas para manter a empregada em Berlinck *et al.* (2009), tendo sido posteriormente substituída por “sujeito retomado por *que*”.

É relevante notar que, nas duas modalidades de ensino, os percentuais obtidos para os três padrões sentenciais seguem a mesma hierarquia. O uso de marcas de concordância é privilegiado nas orações adjetivas (84,8% EJA e 89,7% ER), sendo seguido de perto pelo uso de marcas nas sentenças de ordem SV (80,7% EJA e 87,5% ER). A uma distância mais significativa estão as marcas de concordância nas sentenças de ordem VS (49,1% EJA e 61,3% ER).

A frequência relativa de marcas de concordância nos contextos de ordem VS chama a atenção pela diferença com relação aos demais padrões sentenciais e, em menor grau, pela diferença apresentada entre as modalidades de ensino. Esse fato nos levou a, na etapa seguinte da análise, fazer uma nova investigação, de cunho qualitativo, com relação às estruturas de ordem VS, como veremos mais adiante.

A tabela 16, abaixo, mostra a distribuição dos dados segundo as variantes da estrutura da ordem SV nos textos da EJA e a tabela 17, nos textos do ensino regular, em ordem decrescente de presença de marcas.

Tabela 16: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo as variantes da estrutura da ordem SV nos textos da EJA (análise inicial)

ORDEM SV	EJA M/T
1. Voz passiva analítica	25/26 (96,2%)
2. Verbo inacusativo	10/11 (90,9%)
3. Sujeito pronominal	92/109 (84,4%)
4. SN pesado	51/63 (81,0%)
5. Sujeito nominal	104/139 (74,8%)
6. Sujeito coletivo	3/5 (60,0%)
TOTAL	285/353 (80,7%)

Tabela 17: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo as variantes da estrutura da ordem SV nos textos do ensino regular (análise inicial)

ORDEM SV	Ensino regular M/T
1. Verbo inacusativo	12/13 (92,3%)
2. Voz passiva analítica	34/37 (91,9%)
3. Sujeito nominal	157/177 (88,7%)
4. Sujeito pronominal	103/117 (88,0%)
5. SN pesado	159/183 (86,9%)
6. Sujeito coletivo	6/11 (54,5%)
TOTAL	471/538 (87,5%)

Em ambas as amostras, as variantes verbo inacusativo e voz passiva analítica ficaram no topo da tabela, exibindo mais de 90% de marcas de concordância verbal. O fato

de a frequência relativa de concordância em estruturas com verbo inacusativo ser tão alta em ambas as amostras nos chamou a atenção. Segundo Berlinck *et al.* (2009), os falantes tendem a usar verbos inacusativos na estrutura de ordem VS. No entanto, da forma como as variantes foram selecionadas para esta análise inicial, não era possível averiguar essa tendência, pois não era possível cruzar as informações sobre os verbos inacusativos com as informações sobre a estrutura de ordem VS. Esse fato deixou nítida a necessidade de investigação mais acurada sobre os verbos inacusativos e também sobre a estrutura de sujeitos pospostos. Confirmou, ainda, a necessidade de se fazer uma nova seleção de variáveis independentes, na etapa seguinte da pesquisa.

O contexto de sujeito pronominal, que aparece em terceiro lugar na EJA e em quarto lugar no ensino regular, respectivamente, também exibiu uma alta taxa de marcas de concordância: mais de 80%, em ambas as modalidades de ensino. Um problema na seleção dessa variante é que ela abarcava tanto os casos de sujeito preenchido (pronomes plenos) quanto os casos de sujeito oculto (pronomes nulos), e isso, portanto, não nos permitia analisar esses dois contextos separadamente. Essa análise de forma separada nos pareceu relevante, e essa constatação também nos impulsionou a rever a seleção das variantes na etapa seguinte da análise dos dados.

O sujeito SN pesado, que aparece em quarto lugar na EJA e em quinto lugar no ensino regular, respectivamente, também exibiu mais de 80% de marcas de concordância em ambas as modalidades de ensino. Essa variante, que foi, inclusive, objeto de estudo de Scherre, Naro & Cardoso (2007), permaneceu na análise na etapa seguinte por nos parecer relevante para a concordância verbal.

A variante com comportamento mais variável nas duas amostras foi a de sujeito nominal. Na EJA, para nossa surpresa, ela aparece em quinto lugar, com 74,8% de marcas de concordância. No ensino regular, o sujeito nominal ocupa a terceira posição, com 88% de marcas de concordância. A diferença nos resultados se mostra tanto com relação à posição da variante na hierarquia quanto com relação à taxa de concordância apresentada em cada amostra, que é de cerca de 13%.

Por fim, o sujeito coletivo, em ambas as amostras, foi o contexto que exibiu menos marcas de concordância, com 60% ou menos de frequência relativa. No entanto, o fato de haver somente 16 dados com sujeito coletivo (5 da EJA e 11 do ensino regular), em uma amostra de 1.336 dados⁷³, levou-nos a considerar que essa variante possivelmente

⁷³ 16 dados em 1.336 corresponde a 1,2% do total de dados.

representa um contexto de baixa ocorrência na língua, de maneira geral, e não apenas em nossas amostras.

A tabela 18 mostra a distribuição dos dados de concordância verbal segundo a idade do participante na amostra da EJA e a na amostra do ensino regular.

Tabela 18: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a idade do falante e a modalidade de ensino (análise inicial)

FAIXA ETÁRIA	EJA M/T	Ensino regular M/T
Até 19 anos	164/199 (82,4%)	665/771 (86,3%)
De 20 a 29 anos	148/181 (81,8%)	23/28 (82,1%)
De 30 a 39 anos	84/122 (68,9%)	3/4 (75,0%)
De 40 a 49 anos	11/16 (68,8%)	-
De 50 a 59 anos	11/15 (73,3%)	-
TOTAL	418/533 (78,4%)	691/803 (86,1%)

Na tabela 18, diferentemente das anteriores, as variantes são apresentadas em ordem crescente de idade do falante, e não em ordem decrescente de marcas de concordância. Observa-se que as maiores taxas de ocorrência de marcas de concordância estão concentradas na parte superior da tabela, isto é, nas faixas etárias abaixo de 30 anos de idade. Curiosamente, a taxa de marcas de concordância decresce nas faixas etárias compreendidas entre 30 e 49 anos e depois volta a subir na faixa etária de 50 a 59 anos. Essa divisão por idade foi alterada posteriormente e reduzida a apenas duas variantes (até 29 anos e 30 anos ou mais).

Com relação ao sexo do falante, a tabela 19 abaixo mostra a distribuição dos dados de concordância verbal segundo o sexo do participante nas amostras da EJA e do ensino regular juntas.

Tabela 19: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo o sexo do falante (análise inicial)

	EJA e ensino regular M/T
Masculino	430/515 (83,5%)
Feminino	679/821 (82,7%)
TOTAL	1109/1336 (83,0%)

Considerando-se o sexo do falante, observa-se que os indivíduos do sexo masculino apresentaram uma taxa de marcas de concordância ligeiramente maior que os de sexo feminino: 83,5% e 82,7%, respectivamente.

É importante destacar que a quantidade de dados não corresponde ao número de falantes. O número total de participantes é igual ao número total de redações analisadas: 240⁷⁴. A tabela 19 indica que, nas 240 redações analisadas, 515 dados faziam parte de redações feitas por participantes do sexo masculino, enquanto 821 faziam parte de redações feitas por participantes do sexo feminino. Vale destacar que o número de dados encontrados em cada redação variava bastante.

Apresentaremos, na próxima seção, as variáveis que foram selecionadas pelo programa GoldvarbX, fazendo simultaneamente as discussões que consideramos pertinentes.

4.1.2 As variáveis significativas para a concordância verbal

Para obter os pesos relativos (além dos percentuais, apresentados acima), fizemos uma rodada com todos os dados, para que o programa GoldvarbX pudesse calculá-los e, então, pudéssemos avaliar a robustez de cada fator sobre o fenômeno linguístico analisado. É nesta etapa de análise – a das rodadas – que o programa seleciona ou descarta os fatores, de forma a considerá-los, respectivamente, significativos ou não significativos. Assim, os fatores selecionados pelo programa são os que são considerados relevantes para a ocorrência do fenômeno linguístico em tela.

No caso deste estudo, o programa selecionou, na etapa inicial da análise, os fatores estrutura da sentença e subcontextos da ordem SV, que são fatores linguísticos, e também um fator não linguístico, a idade do participante. Foram descartados os fatores modalidade de ensino e sexo do participante.

A tabela 20 apresenta os três grupos selecionados pelo programa, em ordem de seleção (do mais relevante para o menos relevante), tomando como valor de aplicação (ou variável dependente) a presença de marcas de concordância.

Tabela 20: Grupos de fatores selecionados para a realização da concordância verbal nas amostras de EJA e de ensino regular juntas na mesma rodada (análise inicial)

PADRÃO SENTENCIAL	MARCAS/TOTAL (M/T)	PESO RELATIVO (PR)
Oração adjetiva	288/328 (87,8%)	0,583
Ordem SV	756/891 (84,8%)	0,516
Ordem VS	65/117 (55,6%)	0,191
		<i>range 0,39</i>

⁷⁴ A distribuição dos falantes por sexo encontra-se descrita no Capítulo 3. Na EJA, havia 57 homens e 63 mulheres; no ensino regular, havia 50 homens e 70 mulheres.

FAIXA ETÁRIA		
Até 19 anos	830/971 (85,5%)	0,540
De 20 a 29 anos	170/208 (81,7%)	0,476
De 30 a 39 anos	87/126 (69,0%)	0,295
De 40 a 49 anos	11/16 (68,8%)	0,306
De 50 a 59 anos	11/15 (73,3%)	0,303
<i>range 0,25</i>		
SUBCONTEXTOS DA ORDEM SV		
Voz passiva analítica	59/63 (93,7%)	0,717
Verbo inacusativo	22/24 (91,7%)	0,690
Sujeito pronominal	195/226 (86,3%)	0,531
SN pesado	210/246 (85,4%)	0,473
Sujeito nominal	261/316 (82,6%)	0,457
Sujeito coletivo	9/16 (56,2%)	0,180
<i>range 0,57</i>		
<i>Input: 0,850 Log likelihood: -562,189 Significance: 0,010</i>		
Valor de aplicação: presença de marcas de concordância verbal		

O programa selecionou, em primeiro lugar, um fator linguístico: a estrutura da sentença. A tabela 20 mostra que tanto a oração adjetiva quanto a ordem SV – dados os pesos relativos de 0,583 e 0,516, respectivamente, que são muito próximos – favorecem o uso de marcas de concordância. Por outro lado, observando o peso relativo de 0,191 da estrutura de ordem VS – e o *range* de 0,39 no grupo de fatores⁷⁵ –, vemos que esse contexto desfavorece a concordância verbal. Conforme já mencionamos, a estrutura de ordem VS será analisada mais de perto na próxima etapa da pesquisa (seção 4.2).

O segundo grupo selecionado corresponde ao da faixa etária. Os pesos relativos confirmam o que os percentuais já sugeriam: em um extremo, temos os dois grupos mais jovens (0,540 e 0,476), que favorecem a presença de marcas; em outro, os três grupos seguintes, com pesos praticamente idênticos (0,295, 0,306 e 0,303). Embora o *range* desse grupo de fatores seja de 0,25 (menor do que o das estruturas de ordem SV), ele foi selecionado em segundo lugar.

Por fim, o terceiro grupo selecionado é o subconjunto das estruturas de ordem SV. Em um extremo, favorecendo fortemente a presença de marcas, estão as estruturas na voz passiva analítica (peso relativo 0,717) e as construções com verbos inacusativos (peso relativo 0,690). Seguem, com menor força, o sujeito pronominal, o sujeito SN pesado e o sujeito nominal (de estrutura simples), com pesos que não alcançam distância de 0,10 entre si, o que os coloca no mesmo patamar. Finalmente, desfavorecendo a presença de marcas,

⁷⁵ *Range* é a diferença entre o maior e o menor peso relativo.

temos o sujeito coletivo. Este grupo de fatores exibe uma interessante gradação (do maior para o menor peso) e um *range* de 0,57, bastante expressivo.

De maneira geral, esta análise inicial mostrou que a ocorrência maciça de manifestação de concordância verbal corrobora o que pesquisas anteriores já revelavam a respeito dos dados de fala de indivíduos escolarizados, mas também mostrou, em certos contextos, manifestação de concordância verbal distinta da observada em estudos anteriores. Vejamos.

Na variedade culta de falantes do Rio de Janeiro com nível superior completo, Graciosa (1991) registrou 89% de marcas de concordância e 11% de não concordância verbal nos dados de fala analisados. Os trabalhos de Vieira (1995) indicaram, entre outros, que a posição do sujeito com relação ao verbo constitui fator significativo para a presença ou a ausência de marcas de plural no verbo: quando o sujeito aparece depois do verbo, predomina a não concordância. No presente trabalho, os contextos de ordem VS também mostraram enorme variação, tanto nos dados de escrita da EJA quanto nos dados de escrita de ensino regular. Esse fator, conforme mostrado acima, indicou influência robusta na não concordância verbal.

Com relação aos contextos de oração relativa, Vieira (1995) também afirma que a retomada de sintagmas nominais pelo pronome relativo “que”, na fala, desfavorece a concordância verbal. Essa constatação acerca das orações relativas também é feita por Berlinck *et al.* (2009), que observa ausência de concordância nesse contexto na fala de indivíduos escolarizados. No presente trabalho, observamos que, na escrita, 84,8% dos dados da EJA apresentavam marcas de concordância verbal em contexto de oração adjetiva; nos dados do ensino regular, esse número sobe para 89,7%. Entre os padrões sentenciais, a oração adjetiva mostrou-se como favorecedora de concordância verbal, com peso relativo de 0,583. Esse resultado que encontramos na escrita, portanto, não confirma os resultados de Vieira (1995) e de Berlinck *et al.* (2009), para a fala.

O trabalho de Berlinck *et al.* (2009) também constatou a tendência de falantes cultos do PB de demonstrar, na fala, marcas explícitas de concordância verbal com sujeitos nominais e com sujeitos pronominais. Na escrita analisada no presente trabalho, a porcentagem de concordância nesses contextos se mostrou alta: com sujeitos nominais, houve 74,8% de marcas de concordância na EJA e 88,7% no ensino regular; com sujeitos pronominais, houve 84,4% de concordância na EJA e 88,0% no ensino regular. O peso relativo dessas variantes, no entanto (0,531 – sujeito pronominal e 0,457 – sujeito nominal),

quando comparado ao peso relativo das demais, não revelou implicação robusta para a concordância verbal.

Em construções passivas, os estudos de Berlinck *et al.* (2009) apontaram que predominavam na fala analisada as formas que não exibem marcas de concordância. Verificamos, no entanto, que, nos dados escritos, a frequência de ocorrência de marcas de concordância em orações na voz passiva analítica é alta: 96,2% nos dados da EJA e 91,9% nos dados do ensino regular. O peso relativo dessa variante, diante dos demais dos contextos da ordem SV, também é alto (0,717), o que mostra o favorecimento desse contexto para a concordância verbal.

Possivelmente, o fato de as orações na voz passiva sintética terem sido colocadas no grupo das estruturas de ordem VS tenha colocado, de um lado, os contextos de passivas que exibem mais marcas de concordância – isto é, os que fazem parte da estrutura de ordem SV, que são os de voz passiva analítica (“[Novas leis] foram implantadas e aprimoradas”) – e, de outro, os contextos de passivas que exibem menos marcas concordância – isto é, os que fazem parte de estruturas de ordem VS, que são todos os casos de voz passiva sintética (“Diminui-se [os riscos de acidentes]”) e alguns casos de voz passiva analítica (“Todos os dias, são feitos [mais flagrantes de motoristas bêbados]”).

Em Berlinck *et al.* (2009), também se classificou como variável a concordância com o sujeito coletivo (“Se [a população] se conscientizassem nos alertas”). Na presente análise, os contextos de sujeito coletivo também apresentaram variação considerável no que diz respeito à concordância verbal, com uma média de 56,2% de ocorrência de marcas. O peso relativo desse fator também foi muito baixo (0,180). De acordo com o que foi apresentado pelo programa GoldvarbX, essa variante aparenta desfavorecer robustamente as marcas de concordância.

Na escrita, Naro & Scherre (1997) apontaram quatro contextos que desfavorecem a concordância verbal: ordem VS, sujeito simples de estrutura complexa, sujeitos compostos de estrutura complexa e sujeitos que expressam percentual. No presente trabalho, avaliamos os três primeiros contextos apontados, mas agrupamos os dados de forma diferente.

Inicialmente, chamamos de SN pesado os sujeitos de estrutura complexa (conforme já explicamos anteriormente, no Capítulo 3) e agrupamos nesse fator os sujeitos simples e os sujeitos compostos de estrutura complexa, além de termos desconsiderado da contagem de dados os SN pesados que não apresentavam, ao longo de sua extensão, palavras no plural. Não consideramos nomes modificados por adjetivos como SN pesado, e sim como sujeito nominal. Nas estruturas com sujeito SN pesado, neste estudo, encontramos 85,4%

dos dados (cf. tabela 20) com marcas explícitas de concordância verbal. Essa variante apresentou peso relativo de 0,473. Logo, a categoria SN pesado, nos dados de escrita da EJA e do ensino regular, diferentemente do que apontam Naro & Scherre (1997), não se mostrou desfavorecedora de concordância verbal.⁷⁶

Ainda segundo Naro & Scherre (1997), as mulheres com mais anos de escolarização, em razão de maior exposição às normas gramaticais ou, ainda, de um comportamento linguístico mais conservador, apresentam mais marcas de verbal. Neste estudo, o comportamento dos participantes do sexo masculino e do sexo feminino foi praticamente o mesmo: 83,5% dos dados produzidos por homens e 82,7% dos dados produzidos por mulheres apresentavam marcas de concordância. O programa estatístico, conforme já mencionado, não selecionou esse fator como significativo.

Com relação à faixa etária, o programa GoldvarbX selecionou essa variável como significativa para a concordância. A nosso ver, ao apontarmos, em nossa hipótese inicial, a modalidade de ensino como causa de maior ou menor ocorrência de marcas formais de concordância, esse fator, de certa forma, já havia sido contemplado. Isso porque, sem qualquer análise mais profunda, uma das diferenças mais facilmente observáveis entre os alunos da EJA e os alunos do ensino regular é a relacionada à idade dos indivíduos de cada um desses grupos.

Assim, embora o programa estatístico não tenha selecionado a modalidade de ensino como fator relevante, ao selecionar o fator faixa etária, percebemos alguma relação entre nossa hipótese inicial e os resultados encontrados. Nossa hipótese era a de que os alunos da EJA apresentariam menos marcas de concordância verbal, e o programa considerou que a faixa etária de 30 anos ou mais desfavorece a manifestação dessas marcas. Retomaremos essa questão posteriormente, na seção 4.2.2.

Em resumo, em todos os contextos analisados nesta etapa inicial, observamos que, de maneira geral, os dados de alunos do ensino regular apresentaram frequência ligeiramente maior de marcas de concordância do que os dados de alunos provenientes da EJA. Com relação aos estudos já realizados com dados da fala, percebermos que, nesta etapa da análise, os dados escritos da EJA apresentaram resultados distintos apenas com relação aos contextos de oração adjetiva, de voz passiva e de verbos inacusativos.

⁷⁶ As construções com sujeitos que expressam percentual, analisadas pelos autores, não foram consideradas neste estudo, como já explicitado no Capítulo 3.

Conforme já mencionamos, os contextos de voz passiva e de verbos inacusativos foram revistos na etapa final da análise.

Ratificamos, com a presente pesquisa, uma importante constatação feita por Sandoval e Zandomênicó (2016): embora o ensino formal se reflita na escrita dos alunos da EJA relativamente à marcação explícita de concordância verbal em contextos em que essas marcas são esperadas, existem algumas particularidades quanto à escolha das estruturas sintáticas que são empregadas na construção do texto escrito: os dados analisados revelam que os alunos da EJA, em relação aos alunos do ensino regular, optam por textos formados por menos orações – o que se traduz em um número menor de dados analisados nos textos – e por estruturas sintáticas menos complexas – o que se verifica, por exemplo, no número reduzido de dados de orações adjetivas e de SNs pesados nas produções escritas da EJA, com relação às produções escritas de alunos do ensino regular.⁷⁷

A tabela 21 reproduz parcialmente as informações das tabelas 2, 3 e 4. Nela, podemos observar a frequência absoluta dos dados de oração adjetiva e de SN pesado na EJA e no ensino regular, respectivamente:

Tabela 21: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal nos contextos de oração adjetiva e de sujeito SN pesado segundo a modalidade de ensino (análise inicial)

	EJA	ensino regular
	M/T	M/T
Oração adjetiva	106/125 (84,8%)	182/203 (89,7%)
SN pesado	51/63 (81,0%)	159/183 (86,9%)

Nas produções escritas da EJA, na etapa inicial da análise, foram coletados 125 dados de oração adjetiva; nas do ensino regular, 203 dados. Quanto aos dados de sujeito SN pesado, coletamos 63 dados na amostra da EJA e 183 dados na amostra do ensino regular.

Vejamos, a seguir, algumas dessas estruturas empregadas por alunos da EJA e por alunos do ensino regular:

⁷⁷ Na etapa inicial da pesquisa, foram encontrados, ao todo, 533 dados de concordância verbal nas produções escritas da EJA, o que corresponde a 39,9% do total de dados encontrados nas duas amostras analisadas. Já nas produções escritas do ensino regular, foram encontrados, ao todo, 803 dados de concordância verbal, o que corresponde a 60,1% do total de dados encontrados nas duas amostras analisadas.

(107) **Orações adjetivas:**

- a. Se cada um d[esses] que cometem este ato ou pelo menos a metade deles colocarem essa lei em prática... (EJA)
- b. A punição dos [homens] que insistem em dirigir alcoolizados será maior (EJA)
- c. A lei seca veio para botar quente n[esses irresponsáveis] que falam que sabem dirigir (ER)
- d. O governo poderia implantar [medidas] que incentivem bares e restaurantes (a) conscientizarem diariamente seus clientes (ER)

(108) **SN pesado:**

- a. [Os benefícios da lei seca] trouxe a população brasileira um pouco mais de tranquilidade (EJA)
- b. [Os efeitos com a implantação da lei] foi a redução de acidentes (EJA)
- c. [A aprovação popular do uso do bafômetro e das fiscalizações (como a balada responsável)] é notória (ER)
- d. [O aumento de mortes do transito brasileiro] esta sendo gerado (ER)

Dados os resultados obtidos até o momento, podemos afirmar que as produções escritas dos alunos da EJA, de fato, demonstram domínio do fenômeno linguístico analisado. No entanto, alunos da EJA parecem estruturar as sentenças empregadas nos textos escritos de maneira distinta dos alunos do ensino regular – como acabamos de ver, por exemplo, com relação às orações adjetivas e aos SNs pesados. Diante desses resultados, nossa hipótese é que as diferenças entre as duas modalidades de ensino, na escrita, parecem ter mais relação com a escolha das estruturas sintáticas empregadas no texto do que propriamente com a manifestação da concordância verbal.

Por ora, limitamo-nos a afirmar que as diferenças textuais mais gerais encontradas nos textos (apontadas nos parágrafos anteriores) podem estar relacionadas à experiência tardia e reduzida de escolarização dos alunos da EJA, iniciada, na maior parte das vezes, após encerrado o período crítico de aprendizagem.

Vejamos, na próxima seção, os resultados obtidos na etapa final da análise, em que os grupos de fatores foram reorganizados.

4.2 Etapa final da análise: apresentação e discussão dos resultados

4.2.1 A distribuição dos dados nas amostras de EJA e de ensino regular

Nesta etapa da análise, dados os motivos já explicitados no Capítulo 3 e na seção 4.1 do Capítulo 4, reorientamos nossa pesquisa levando em consideração alguns fatores: os resultados obtidos em nossa análise inicial, os resultados de pesquisas anteriores e os objetivos deste trabalho. Essa reorganização nos permitiu, entre outros, analisar separadamente os contextos de sujeito oculto (por meio das variantes concernentes ao paralelismo discursivo).

Com base nesses fatores, passamos a trabalhar com os seguintes grupos de variáveis, já apresentados no quadro 7, no Capítulo 3:

(109)

Quadro 7: Fatores linguísticos e sociais analisados na etapa final da pesquisa

FATORES LINGUÍSTICOS	
1. Saliência fônica	a. [+ saliente] b. [- saliente]
2. Tipo de verbo	a. transitivo b. inacusativo c. outro
3. Animacidade do sujeito	a. [+ humano] b. [- humano]
4. Posição do sujeito	a. imediatamente antes do verbo b. sujeito anteposto separado do verbo por 1 a 4 sílabas c. sujeito anteposto separado do verbo por 5 sílabas ou mais d. sujeito posposto ao verbo e. com paralelismo discursivo f. sem paralelismo discursivo
5. Complexidade do sujeito	c. sujeito não complexo d. sujeito complexo com núcleo no singular e. sujeito complexo com núcleo no plural
FATORES SOCIAIS	
6. Sexo	a. masculino b. feminino
7. Idade	a. até 29 anos b. 30 anos ou mais

No processo de reanálise dos dados, conforme já mencionado, seis deles foram descartados, portanto passamos a trabalhar com um total de 1.330 dados. Esses dados passaram por novo processo codificação e foram submetidos mais uma vez ao programa GoldvarbX. Inserimos no programa todos os grupos de fatores apresentados no quadro 7.

A tabela 22 mostra o número total de dados agora considerados, distribuídos pelas duas amostras.

Tabela 22: Frequência bruta e frequência relativa dos dados de concordância verbal nas amostras de EJA e de ensino regular, após o descarte de seis dados (análise final)

MODALIDADES DE ENSINO	MARCAS DE CONCORDÂNCIA / TOTAL
EJA	419/531 (78,9%)
ensino regular	689/799 (86,2%)
TOTAL	1108/1330 (83,3%)

Com relação à análise inicial, o descarte dos seis dados praticamente não alterou a distribuição dos dados. Ao todo, dos 1.330 dados considerados, 531 eram da EJA (com 78,9% de marcas de concordância) e 799 eram do ensino regular (com 83,3% de marcas)⁷⁸.

Vejamos, na tabela 23, a distribuição dos dados segundo as variantes do fator saliência fônica, em ordem decrescente de presença de marcas.

Tabela 23: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a saliência fônica e a modalidade de ensino (análise final)

SALIÊNCIA FÔNICA	EJA	ensino regular
	M/T	M/T
[+ saliente]	139/167 (83,2%)	249/283 (88,0%)
[- saliente]	280/362 (76,9%)	440/516 (85,3%)
TOTAL	419/531 (78,9%)	689/799 (86,2%)

Em ambas as amostras, o número de marcas de concordância explícita nos casos de maior saliência fônica supera o número de marcas nos contextos de menor saliência fônica. Portanto, ambas as amostras confirmaram o que estudos anteriores (Naro, 1981; Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Scherre, Naro & Cardoso, 2007) já haviam constatado a respeito da saliência fônica na fala: quanto maior é a distinção fônica entre as formas singular e plural, maiores são as chances de haver concordância. Vale ressaltar que nenhum dos estudos anteriores apontados trabalhou com dados de escrita, como fazemos nesta pesquisa, e sim com dados de fala.

Vejamos, na tabela 24, a distribuição dos dados segundo as variantes do fator tipo verbal.

⁷⁸ Dos dados excluídos, dois eram da EJA e quatro eram do ensino regular.

Tabela 24: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo o tipo verbal e a modalidade de ensino (análise final)

TIPO VERBAL	EJA M/T	ensino regular M/T
Outros (não transitivo e não inacusativo)	124/148 (83,8%)	159/190 (83,7%)
Transitivo	254/316 (80,4%)	471/532 (88,5%)
Inacusativo	41/67 (61,2%)	59/77 (76,6%)
TOTAL	419/531 (78,9%)	689/799 (86,2%)

Na tabela acima, podemos observar que, em cada uma das amostras, o ranque das marcas de concordância verbal é liderado por uma variante diferente: no caso da EJA, os contextos de verbos não transitivos e não inacusativos (denominados de “outros”) são os que apresentam mais concordância explícita (83,8%); no caso do ensino regular, são os contextos de verbos transitivos (88,5%). Em qualquer das modalidades de ensino, no entanto, podemos ver que tanto o primeiro quanto o segundo colocados da lista apresentam mais de 80% de concordância.

Os contextos de verbos inacusativos, tanto na EJA quanto no ensino regular, foram os que exibiram menos marcas de concordância (61,2% e 76,6%, respectivamente), e a uma distância razoável do tipo verbal que ocupa a segunda posição (80,4% e 83,7%, respectivamente). Esses dados, particularmente, nos interessam, tendo em vista a relação que julgamos existir entre esse tipo verbal e a ordem VS. Voltaremos a essa questão na seção 4.2.2, quando apresentaremos as variáveis mais significativas para a concordância verbal, e cruzaremos os dados de verbos inacusativos com os de sujeitos pospostos.

Vejamos agora, na tabela 25, a distribuição dos dados segundo as variantes do fator animacidade do sujeito, em ordem decrescente de presença de marcas.

Tabela 25: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a animacidade do sujeito e a modalidade de ensino (análise final)

ANIMACIDADE DO SUJEITO	EJA M/T	ensino regular M/T
[+ animado]	258/311 (83,0%)	345/394 (87,6%)
[- animado]	161/220 (73,2%)	344/405 (84,9%)
TOTAL	419/531 (78,9%)	689/799 (86,2%)

Tanto na amostra da EJA quanto na do ensino regular, o número de marcas de concordância explícita nos casos de sujeito [+ animado] supera o número de marcas nos casos de sujeito [- animado]. Portanto, nossas amostras confirmaram o que estudos anteriores (Vieira, 2011; Scherre, Naro & Cardoso, 2007) também já haviam constatado a

respeito da animacidade do sujeito: sujeitos animados favorecem a presença de marcas de concordância.

As tabelas 26 e 27, a seguir, mostram a distribuição dos dados segundo as variantes do fator posição do sujeito, em ordem decrescente de presença de marcas, na amostra da EJA e na amostra do ensino regular, respectivamente.

Tabela 26: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a posição do sujeito na amostra da EJA (análise final)

POSIÇÃO DO SUJEITO (EJA)	M/T
1. sujeito imediatamente antes do verbo	59/69 (85,5%)
2. sujeito menos distante do verbo (1 a 4 sílabas intervenientes)	103/122 (84,4%)
3. sujeito retomado por “que”	116/138 (84,1%)
4. estruturas com paralelismo discursivo	45/55 (81,8%)
5. sujeito mais distante do verbo (5 ou mais sílabas intervenientes)	55/68 (80,9%)
6. estruturas sem paralelismo discursivo	14/25 (56,0%)
7. sujeito posposto	27/54 (50,0%)
TOTAL	419/531 (78,9%)

Tabela 27: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a posição do sujeito na amostra do ensino regular (análise final)

POSIÇÃO DO SUJEITO (ensino regular)	M/T
1. sujeito imediatamente antes do verbo	148/158 (93,7%)
2. sujeito menos distante do verbo (1 a 4 sílabas intervenientes)	114/124 (91,4%)
3. sujeito retomado por “que”	171/190 (90,0%)
4. estruturas com paralelismo discursivo	59/66 (89,4%)
5. sujeito mais distante do verbo (5 ou mais sílabas intervenientes)	130/158 (82,3%)
6. estruturas sem paralelismo discursivo	29/43 (67,4%)
7. sujeito posposto	38/60 (63,3%)
TOTAL	689/799 (86,2%)

Em ambas as amostras, as três variantes que ocupam a parte superior da tabela (isto é, que apresentaram mais marcas de concordância verbal), variam de posição, mas são as mesmas: sujeito imediatamente antes do verbo, sujeito menos distante do verbo e sujeito retomado por “que”). Na amostra da EJA, a frequência de concordância nesses grupos varia entre 84-85%; na amostra do ensino regular, essa taxa sobe para 90-93%.

Da quarta posição em diante, nas duas modalidades de ensino, as variantes, além de serem as mesmas, ocupam exatamente a mesma posição na hierarquia. Essas variantes se dividem em dois grupos principais: as que exibem mais e as que exibem menos marcas de concordância.

De um lado, com mais concordância, estão os contextos de estruturas com paralelismo discursivo e de sujeito mais distante do verbo, que exibem, em ambas as amostras, altas taxas de concordância: na EJA, as frequências relativas estão na casa dos 80-81% de marcas; no ensino regular, na casa dos 89-90%.

De outro lado, estão os contextos que apresentam marcas de concordância em taxas bem abaixo das demais variantes do mesmo grupo de fatores: são os contextos de estruturas sem paralelismo discursivo e os de sujeito posposto, que exibem, respectivamente, frequências de 56,0% e 67,4% na EJA e de 67,4% e 63,3% no ensino regular.

De maneira geral, os resultados, mais uma vez, confirmam o que estudos anteriores (Naro, 1981; Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck *et al.*; Scherre, Naro & Cardoso, 2007, na fala, e Scherre & Naro, 1998, na escrita) já atestavam no que diz respeito à posição do sujeito antecedente – quanto mais próximo ele está do verbo, maiores as chances de marcas de concordância – e no que diz respeito ao sujeito posposto – sujeitos à direita do verbo desfavorecem robustamente a concordância.

Com relação aos sujeitos retomados por “que” (isto é, em orações adjetivas), estudos anteriores (Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck *et al.*; Scherre, Naro & Cardoso, 2007) indicavam que, na fala, esse tipo de contexto era desfavorecedor de concordância. Nosso estudo, no entanto, indicou que, na escrita, contextos de sujeito retomado por “que” exibiram altas taxas de concordância (em média, a frequência é de 86%).

Por fim, com relação ao paralelismo discursivo, nossos resultados novamente confirmaram o que estudos anteriores (Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Scherre, Naro & Cardoso, 2007) já afirmavam sobre esse tipo de contexto: a realização da forma plural no verbo favorece a realização de novas formas verbais no plural no contexto seguinte.

Vejamos, na tabela 28, a distribuição dos dados segundo as variantes do fator complexidade do sujeito, em ordem decrescente de presença de marcas.

Tabela 28: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a complexidade do sujeito e a modalidade de ensino (análise final)

	EJA M/T	ensino regular M/T
Sujeito não complexo	372/466 (79,8%)	554/634 (87,4%)
Sujeito complexo	47/65 (72,3%)	135/165 (81,81%)
TOTAL	419/531 (78,9%)	689/799 (86,2%)

Em ambas as amostras, o número de marcas de concordância explícita nos casos de sujeito não complexo superou o número de marcas nos contextos de sujeito complexo. Os

resultados, portanto, confirmam o que Scherre & Naro (1998) e Scherre (2005) já haviam constatado a respeito da concordância verbal na escrita: em casos de sujeitos (simples ou compostos) de estrutura complexa, ocorre variação.

Por fim, vejamos a distribuição dos dados relativamente aos fatores sociais analisados. A tabela 29 mostra a distribuição dos dados segundo a faixa etária do falante e a tabela 30, segundo o sexo.

Tabela 29: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a faixa etária do falante e a modalidade de ensino (análise final)

FAIXA ETÁRIA	EJA	ensino regular
	M/T	M/T
Até 29 anos	314/380 (82,6%)	686/795 (86,3%)
30 anos ou mais	105/151 (69,5%)	3/4 (75,0%)
TOTAL	419/531 (78,9%)	689/799 (86,2%)

Como já havíamos observado na etapa inicial desta pesquisa, na EJA, a maior concentração de marcas de concordância está nos dados escritos por falantes de até 29 anos (82,6%). Nos dados de falantes com 30 anos ou mais, a taxa de concordância apresenta sensível queda (69,5%). No caso dos dados do ensino regular, a maioria absoluta dos dados foi produzida pelos falantes mais novos (apenas 4 de 799 dados foram produzidos por falantes de até 29 anos), com uma taxa de concordância de 86,3%. Retomaremos a questão acerca da faixa etária dos falantes na próxima seção.

Tabela 30: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a idade do falante e a modalidade de ensino (análise final)

SEXO	EJA	ensino regular
	M/T	M/T
Masculino	189/231 (81,8%)	240/283 (84,8%)
Feminino	230/300 (76,7%)	449/516 (87,0%)
TOTAL	419/531 (78,9%)	689/799 (86,2%)

Com relação à análise inicial, o descarte dos seis dados alterou ligeiramente a distribuição dos dados, embora a presença de marcas de concordância tenha continuado sendo maior nos dados produzidos por homens. Na análise prévia, os dados produzidos por pessoas do sexo masculino apresentaram 83,5% de marcas, enquanto os dados produzidos por mulheres apresentaram 82,7%. Nesta análise, a frequência dos dados de homens diminuiu para 81,8% e a das mulheres, para 76,7%. Estudos prévios, tais como o

de Scherre e Naro (1998), indicam que pessoas do sexo feminino empregam mais marcas de concordância, mas esse fato não se confirmou em nossas amostras.

Vejamos, na seção seguinte, que fatores foram selecionados pelo programa estatístico, após a reorganização das variáveis de análise, qual o peso relativo de cada um deles e de que forma interpretamos os resultados apresentados.

4.2.2 As variáveis significativas para a concordância verbal

Para calcular os pesos relativos de cada grupo de fatores, rodamos, primeiramente, todos os dados da EJA com todos os dados do ensino regular, juntamente com todos os grupos de fatores. O programa selecionou os fatores linguísticos saliência fônica e posição do sujeito e o fator social idade, e excluiu os demais (tipo verbal, animacidade do sujeito, complexidade do sujeito e sexo do falante).

Em seguida, rodamos, separadamente, os dados da EJA, com todos os fatores, e os dados do ensino regular, também com todos os fatores. Para os dados da EJA, o programa selecionou, além dos fatores já mencionados no parágrafo acima, a animacidade do sujeito, e excluiu os demais.

Para os dados do ensino regular, o programa selecionou apenas o fator linguístico posição do sujeito. Todos os demais fatores foram excluídos. Nas três rodadas acima, consideramos como variável dependente a marcação explícita de concordância verbal.

O quadro abaixo apresenta os fatores selecionados e os fatores excluídos pelo programa GoldvarbX em cada uma das rodadas.

Quadro 8: Fatores selecionados e fatores excluídos pelo programa estatístico nas rodadas com os dados das amostras de EJA e de ensino regular juntas e em cada uma delas, separadamente (análise final)

MODALIDADE DE ENSINO→	EJA + ENSINO REGULAR	EJA	ENSINO REGULAR
FATORES SELECIONADOS	- saliência fônica - posição do sujeito - idade	- saliência fônica - posição do sujeito - animacidade do sujeito - idade	- posição do sujeito
FATORES EXCLUÍDOS	- modalidade de ensino - tipo verbal - animacidade do sujeito - complexidade do sujeito - sexo	- tipo verbal - complexidade do sujeito - sexo	- saliência fônica - tipo verbal - animacidade do sujeito - complexidade do sujeito - sexo - idade

Nesta seção apresentaremos, separadamente, as variáveis selecionadas e as variáveis descartadas pelo programa GoldvarbX segundo a modalidade de ensino. Iniciaremos, aqui, pela apresentação dos pesos relativos atribuídos às variantes selecionadas no nosso grupo de controle, que é o ensino regular.

A tabela 31 mostra o grupo selecionado pelo programa para a amostra do ensino regular, em ordem decrescente de peso relativo das variantes, tomando como valor de aplicação a presença de marcas de concordância.

Tabela 31: Grupos de fatores selecionados para a realização da concordância verbal na amostra de ensino regular (análise final)

POSIÇÃO DO SUJEITO	MARCAS/TOTAL (M/T)	PESO RELATIVO (PR)
Sujeito imediatamente antes do verbo	148/158 (93,7%)	0,668
Sujeito menos distante do verbo (1 a 4 sílabas intervenientes)	114/124 (91,4%)	0,608
Sujeito retomado por “que”	171/190 (90,0%)	0,551
Estruturas com paralelismo discursivo	59/66 (89,4%)	0,535
Sujeito mais distante do verbo (5 ou mais sílabas intervenientes)	130/158 (82,3%)	0,388
Estruturas sem paralelismo discursivo	29/43 (67,4%)	0,220
Sujeito posposto	38/60 (63,3%)	0,191
<i>range 0,477</i>		
<i>Input: 0,880 Log likelihood: -296,489 Significance: 0,000</i>		
Valor de aplicação: presença de marcas de concordância verbal		

Para a amostra do ensino regular, conforme supramencionado, o programa selecionou exclusivamente o fator linguístico posição do sujeito. Nas quatro primeiras variantes, os pesos relativos são bastante próximos (variam entre 0,535 e 0,668), o que revela que essas variantes não diferem muito entre si quanto ao favorecimento de presença de marcas de concordância. O mesmo não ocorre com as três últimas variantes da tabela 31, cujos pesos relativos variam bastante com relação aos quatro primeiros. A estrutura com sujeito posposto, cujo peso relativo é 0,191, mostra-se, como já prevíamos, como bastante desfavorecedora de concordância, sendo imediatamente seguida, nesse quesito, pelas estruturas que não apresentam paralelismo discursivo, cujo peso relativo foi calculado em 0,220. O *range* desse grupo de fatores, de 0,47, é bastante significativo.

O programa excluiu os fatores animacidade do sujeito, sexo do falante, idade do falante, complexidade do sujeito e saliência fônica, nesta ordem.⁷⁹

Para a amostra da EJA, o programa selecionou as variáveis saliência fônica, posição do sujeito, animacidade do sujeito e idade do falante. A tabela abaixo mostra os quatro grupos selecionados, por ordem de seleção de fatores, tomando como valor de aplicação a presença de marcas de concordância. Os pesos relativos estão apresentados em ordem decrescente em cada grupo de fatores.

Tabela 32: Grupos de fatores selecionados para a realização da concordância verbal na amostra de EJA (análise final)

POSIÇÃO DO SUJEITO	MARCAS/TOTAL (M/T)	PESO RELATIVO (PR)
Sujeito menos distante do verbo (1 a 4 sílabas intervenientes)	103/122 (84,4%)	0,605
Sujeito retomado por “que”	116/138 (84,1%)	0,573
Sujeito imediatamente antes do verbo	59/69 (85,5%)	0,566
Sujeito mais distante do verbo (5 ou mais sílabas intervenientes)	55/68 (80,9%)	0,546
Estruturas com paralelismo discursivo	45/55 (81,8%)	0,469
Sujeito posposto	27/54 (50,0%)	0,206
Estruturas sem paralelismo discursivo	14/25 (56,0%)	0,201
		<i>range 0,404</i>
IDADE DO FALANTE		
Até 29 anos	314/380 (82,6%)	0,551
30 anos ou mais	105/151 (69,5%)	0,374
		<i>range 0,177</i>
SALIÊNCIA FÔNICA		
[+ saliente]	139/167 (83,2%)	0,620
[- saliente]	280/362 (76,9%)	0,444
		<i>range 0,176</i>
ANIMACIDADE DO SUJEITO		
[+ animado]	258/311 (83,0%)	0,562
[- animado]	161/220 (73,2%)	0,412
		<i>range 0,150</i>
<i>Input: 0,814 Log likelihood: -224,994 Significance: 0,023</i> Valor de aplicação: presença de marcas de concordância verbal		

Também na amostra da EJA, o fator posição do sujeito foi considerado pelo programa como bastante relevante. Além de ter sido o primeiro grupo de fatores selecionado, é o que apresenta o *range* mais significativo (0,404). As quatro variantes com maior peso relativo, isto é, que se mostraram favorecedoras das marcas de concordância,

⁷⁹ O programa exclui os fatores a partir do fator que considera de menor relevância, e faz isso até excluir todos os fatores que o programa “calcular” como não significativos para o fenômeno linguístico analisado. Para selecionar os fatores, o programa faz a seleção em ordem decrescente de relevância, isto é, do mais relevante para o menos relevante.

são, em ordem decrescente de peso relativo, o sujeito menos distante do verbo, o sujeito retomado por “que”, o sujeito imediatamente antes do verbo e as estruturas com paralelismo discursivo. As estruturas sem paralelismo discursivo (peso relativo 0,201), seguidas daquelas de sujeito posposto (peso relativo 0,206), mostraram-se bastante desfavorecedoras de concordância. Retomaremos a discussão a respeito dos contextos relacionados à posição do sujeito que desfavorecem a concordância mais adiante, ainda nesta seção.

Em segundo lugar, o programa selecionou a idade do falante. Esse fator já havia sido selecionado na primeira etapa da pesquisa, também em segundo lugar, e o fato de continuar sendo selecionada mesmo após a reorganização dos grupos de fatores, a nosso ver, só confirma sua relação com a ocorrência de marcas de concordância verbal. Os pesos relativos de 0,551 para os dados de falantes mais novos e de 0,374 para os dados de falantes mais velhos confirmam os que os percentuais obtidos já sugeriam: falantes mais novos exibem mais marcas de concordância do que os falantes mais velhos.

Esse fato, a nosso ver, não está relacionado apenas à idade, e, sim, aos anos de escolarização do indivíduo e à idade em que esse indivíduo iniciou seus estudos. Se um indivíduo frequentou a escola desde a infância e não interrompeu seus estudos por longos períodos antes de chegar à fase adulta, é pouco provável que esse indivíduo passe a usar menos marcas de concordância do que as que já usava. Há estudos que atestam, inclusive, que os indivíduos tendem a empregar mais marcas de concordância, com o passar do tempo, e não menos (cf. Naro & Scherre 2013; Scherre & Naro, 2014).

O que estamos sugerindo é que os alunos da EJA com 30 anos ou mais apresentam menos marcas de concordância não porque são “mais velhos”, mas porque iniciaram seus estudos tardiamente. O fato de iniciar os estudos tardiamente, a nosso ver, reflete-se, entre outros, no modo como os alunos aprendem o que é ensinado na escola. É importante lembrar, nesse ponto, que neste estudo os dados da EJA analisados são produzidos por alunos *concluintes do Ensino Médio*. Isso significa que nosso trabalho apresenta resultados da análise de dados de falantes *escolarizados*, e não de adultos analfabetos ou semianalfabetos. Retomaremos essa discussão nas Considerações finais desta tese.

Em terceiro lugar, o programa selecionou a saliência fônica. Os pesos relativos de 0,620 para os contextos de maior saliência fônica e de 0,444 para os contextos de menor saliência fônica confirmaram, mais uma vez, o que os percentuais obtidos já sugeriam: quanto mais saliência fônica, mais chances de marcas de concordância.

O fato de a saliência fônica ter sido selecionada para a amostra de EJA, mas não para a amostra do ensino regular, é bastante reveladora. De maneira geral, os alunos do

ensino regular, diferentemente dos alunos da EJA, têm contato, desde a infância, com uma “gramática” da língua que exibe com frequência marcas de concordância verbal. Isso significa que Língua-I desses alunos, muito em função da escola (visto que o ambiente escolar favorece bastante o contato com a modalidade padrão da língua), é formada a partir desse tipo de *input*, isto é, a partir de dados da língua que apresentam recorrentemente marcas explícitas de concordância.

Para os falantes da EJA, a realidade não é a mesma. Quando vão para a escola, já adultos (ou perto de se tornarem adultos), esses indivíduos, que normalmente não tiveram o mesmo tipo *input* dos alunos de ensino regular (isto é, não foram expostos ou foram pouco expostos a dados da língua padrão, a qual apresenta altas taxas de marcas de concordância), já formaram sua gramática própria. Ao longo de seu processo de estabilização da língua, em seu *input*, as formas singular e plural de certos verbos (no caso, dos verbos com menos saliência fônica⁸⁰), por exemplo, eram indistintas, e isso traz consequências para a escrita. A nosso ver, a gramática da fala e a gramática da escrita estão diretamente relacionadas. Retomaremos essa questão nas Considerações finais.

Por fim, o quarto e último fator selecionado pelo programa foi a animacidade do sujeito. Novamente, os pesos absolutos encontrados confirmam o que as frequências apresentadas sugeriam. Sujeitos animados, com peso relativo de 0,562, favorecem as marcas de concordância. Por outro lado, sujeitos não animados, com peso relativo de 0,412, as desfavorecem.

Conforme já destacamos, a nosso ver, o desfavorecimento da concordância está relacionado ao tipo verbal inacusativo e à posposição do sujeito com relação ao verbo. O fato de a animacidade do sujeito ter sido selecionada pelo programa nos chamou a atenção para a relação entre o tipo verbal inacusativo e essa variável.

Decidimos, então, fazer um cruzamento entre as variáveis tipo verbal e animacidade do sujeito, na amostra da EJA. A tabela abaixo mostra o que encontramos, especificamente com relação aos verbos inacusativos:

Tabela 33: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo a animacidade do sujeito nos contextos de verbo inacusativo presentes na amostra de EJA (análise final)

ANIMACIDADE DO SUJEITO ↓	VERBOS INACUSATIVOS M/T
[+ animado]	12/15 (80%)
[- animado]	29/52 (52%)

⁸⁰ Como em *come/comem, fala/falam* etc., conforme já explicitado.

Como já era esperado, o cruzamento dos dados revelou que, dos 67 verbos inacusativos presentes nos dados da EJA, 52 apresentavam sujeito não animado; desses 52 dados, apenas 29 apresentavam marcas de concordância. Os casos de verbo inacusativo com sujeito não animado, além de ocorrerem em número muito mais reduzido (apenas 12 em 67), apresentaram muito mais marcas de concordância. Esses resultados deixam claro, para nós, que o desfavorecimento da concordância verbal em casos de sujeito [- animado] tem origem, na verdade, não propriamente na animacidade do sujeito, mas no verbo que seleciona esse tipo de argumento – no caso, os inacusativos.

Conforme já havíamos mencionado, também investigamos mais de perto os fatores tipo verbal e posição do sujeito, visto que nos interessava, especificamente, analisar alguma possível relação entre o sujeito posposto e a presença de verbo inacusativo na oração. Para isso, fizemos um cruzamento dos grupos de fatores. Desta vez, cruzamos o fator tipo de verbo e o fator posição do sujeito. A tabela abaixo mostra resultados encontrados, especificamente no que diz respeito aos casos de sujeitos pospostos:

Tabela 34: Frequência absoluta e frequência relativa de uso de marcas de concordância verbal segundo o tipo verbal nos contextos de sujeito posposto ao verbo presentes na amostra de EJA

	VERBOS INACUSATIVOS M/T	VERBOS TRANSITIVOS M/T	OUTROS TIPOS DE VERBO M/T
Sujeito posposto ao verbo	13/34 (38%)	7/11 (64%)	7/9 (78%)

Os resultados numéricos apresentados confirmaram o que Berlinck *et al.* (2009) e Scherre, Naro & Cardoso (2007) haviam apontado sobre a relação entre o sujeito posposto e a inacusatividade do verbo (o que supúnhamos, de fato, proceder): os falantes tendem a usar verbos inacusativos na estrutura VS. Dos 54 dados de sujeito posposto, 34 apresentavam verbo inacusativo; destes, somente 38% exibiam marcas explícitas de concordância. Esses números são bastante expressivos, principalmente quando comparados aos de sujeito posposto em contexto de verbo transitivo e de outros tipos verbais (não transitivos e não inacusativos).

Dos 54 dados de sujeito posposto, somente 11 envolviam verbos transitivos e apenas 9 envolviam outros tipos verbais. Esses contextos exibiam, respectivamente, 64% e 78% de marcas de concordância. As diferenças apontadas nesses resultados, tanto com

relação à distribuição de dados nos três grupos verbais quanto com relação à taxa de concordância, são muito grandes e reveladoras.

Isso significa que, ainda que o programa estatístico não tenha selecionado o tipo verbal em nenhuma das rodadas feitas, podemos perceber que essa variável – mais especificamente, o tipo verbal inacusativo – desfavorece fortemente o emprego de marcas de concordância verbal em português. É esse tipo verbal que se apresenta majoritariamente nas estruturas de ordem VS; além disso, na maior parte dos contextos, os verbos inacusativos selecionam sujeitos não animados – assim, esses fatos justificariam a seleção das variáveis posição do sujeito e animacidade do sujeito pelo GoldvarbX.

Discordamos, portanto, do estudo de Scherre *et al.* (2007) que afirma, relativamente à influência do tipo verbal para a concordância, que

a única característica do verbo que influencia a concordância plural é a saliência fônica da oposição singular/plural. Como característica intrínseca ao verbo, até onde caminhamos na análise, nada mais é relevante. O tipo de verbo, em especial, não revela efeito sobre a concordância, seja de acordo com a categorização tradicional, seja de acordo com a nova proposta de orientação gerativa. Em síntese, no que diz respeito à concordância, a classe dos inacusativos, nos termos até agora apresentados, é inoperante.

(Scherre *et al.*, 2007:312-313)

Quanto à outra variante do grupo posição do sujeito que foi apontada como bastante desfavorecedora de concordância verbal, que são as estruturas sem paralelismo discursivo, é necessário que se faça uma investigação mais precisa para que seja possível identificar por que essas estruturas estão relacionadas com a baixa ocorrência de marcas de concordância. Neste estudo, esses fatores não foram identificados.

No que diz respeito à seleção das variáveis saliência fônica e idade do falante, também selecionadas para o programa para a amostra da EJA, entendemos que, conforme dissemos acima, esse fato está relacionado à experiência linguística prévia do falante proveniente da EJA. Nesse sentido, consideramos que dois motivos principais podem estar relacionados à seleção da saliência fônica e da idade do falante. Eles são, respectivamente, o *input* ao qual o estudante da EJA é exposto ao longo de seu processo de aquisição da língua (dados de língua não padrão) e sua experiência escolar tardia (após o período considerado ideal para a aprendizagem).

Por fim, mais uma questão, não relacionada aos fatores de variação, foi analisada nas amostras. Nas redações da EJA, foram coletados, ao todo, 531 dados; nas redações de ensino regular, 799 dados. Isso significa que, considerando-se como referência de comparação apenas o número total de redações analisadas – ao todo, foram 120 redações analisadas em cada modalidade de ensino –, o ensino regular produziu cerca de 50% a mais de dados que a EJA. Embora a relação entre quantidade de dados/modalidade de ensino não constituísse objeto de estudo deste trabalho, decidimos analisar um pouco mais a questão.

A diferença na quantidade de dados coletados nas redações de cada uma das modalidades de ensino nos levou a considerar, além da quantidade de redações analisadas, o número de linhas escritas em cada redação⁸¹. Para isso, selecionamos aleatoriamente 30 redações de cada modalidade de ensino (isto é, 25% do total), contabilizamos o número total de linhas escritas (desconsiderando as linhas usadas para o título) e a quantidade de dados coletados em cada uma delas⁸²; depois disso, fizemos uma média dos números encontrados. O resultado desse cálculo é demonstrado abaixo⁸³.

Tabela 35: Média do número de linhas por redação e média do número de dados coletados por redação em 30 textos cada amostra (selecionados de forma aleatória)

Modalidade de ensino ↓	No. de LINHAS por redação (média)	No. de DADOS por redação (média)
EJA	23,9	3,96
Ensino regular	25,7	7,73

Embora a média de linhas escritas não seja muito diferente entre uma e outra modalidade de ensino (23,9 linhas/redação na EJA vs. 25,7 linhas/redação no ensino regular), a média de dados no ensino regular é praticamente o dobro da média de dados da EJA (3,96 dados/redação na EJA vs. 7,73 dados/redação no ensino regular)⁸⁴. Esses números confirmam que as redações de ensino regular, relativamente às redações de EJA,

⁸¹ Cabe, aqui, um agradecimento especial à Érica Rodrigues, que nos sugeriu considerar a relação número de linhas/número de dados na pesquisa. A julgar pelas conclusões a que chegamos (conforme demonstrado neste capítulo), essa análise se mostrou bastante pertinente.

⁸² Excluímos as linhas do título porque raríssimos foram os títulos que apresentaram algum dado de concordância verbal.

⁸³ Agradecemos à Manuela Rezende o auxílio na execução e na conferência dos cálculos.

⁸⁴ Esses resultados também podem ser expressos em termos de número de linhas. Nas trinta redações consideradas de cada uma das amostras, encontramos uma média de 1,65 dado a cada 10 linhas nas redações da EJA e 3 dados a cada 10 linhas nas redações do ensino regular.

apresentam mais dados de concordância verbal que nos interessavam nesta pesquisa do que as redações da EJA.

Esse fato, para nós, também foi considerado revelador. Esta pesquisa mostrou que, com relação à presença de marcas de concordância, os dados da EJA e os dados do ensino regular apresentaram frequências de ocorrência parecidas: 78,9% e 86,2%, respectivamente. A EJA, no entanto, em 120 redações, produziu menos dados de concordância verbal que o ensino regular, na mesma quantidade de redações (531 e 799 respectivamente). O fato de a EJA produzir menos dados que o ensino regular ficou ainda mais evidente quando consideramos o número de linhas escritas por redação, em cada modalidade de ensino. A questão que se coloca, portanto, não consiste meramente na presença ou ausência de marcas de concordância. Conforme já mencionamos, as diferenças entre as duas modalidades de ensino, na escrita, parecem ter mais relação com a escolha das estruturas sintáticas empregadas no texto do que propriamente com a manifestação da concordância verbal. Para além dessa questão de escolha de estruturas sintáticas, os resultados sugerem que a ausência de escolaridade na infância tem inúmeros reflexos.

Ainda que se considere que a menor quantidade de dados na amostra da EJA reflita apenas um fenômeno de esquiva por parte dos falantes desse grupo, a opção por evitar os contextos que envolvem concordância verbal, por si só, já carrega alguns fatos subjacentes. Por que um aluno concluinte de Ensino Médio evitaria empregar, em textos escritos (em situação de escrita monitorada, refletida), um contexto sintático tão empregado na língua e tão presente nas salas de aula? Esse fato, a nosso ver, além de refletir o estigma que o não emprego das marcas de concordância verbal carrega, sugere que há aspectos do processo de aprendizagem dos alunos da EJA que merecem ser investigados mais a fundo.

Passemos a algumas considerações parciais.

Considerações parciais

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados das etapas inicial e final da análise dos dados de concordância verbal nas amostras da EJA e do ensino regular, assim como os fatores apontados como relevantes pelo programa GoldvarbX.

Na seção 4.1, apresentamos e discutimos os resultados da etapa inicial da análise.

Nesta etapa, apontamos no programa os seguintes grupos de fatores: estrutura da sentença (oração adjetiva, ordem VS e ordem SV), modalidade de ensino (EJA e ensino regular), sexo e faixa etária do participante. Um subgrupo de variantes dentro do contexto

da ordem SV também foi inserido: sujeito SN pesado, voz passiva analítica, verbo inacusativo, sujeito coletivo, sujeito nominal e sujeito pronominal.

Verificamos que o percentual de uso de marcas de concordância, tanto na amostra da EJA quanto na do ensino regular, superou a sua ausência em ambas as amostras, sendo a diferença apontada entre as duas modalidades de ensino, de menos de 10%, considerada pequena.

Na etapa inicial da análise, o programa selecionou os fatores estrutura da sentença e subcontextos da ordem SV, que são fatores linguísticos, e também um fator não linguístico: a idade do participante. Em primeiro lugar, o programa selecionou a estrutura da sentença; em segundo, a idade do falante; por fim, os subcontextos da ordem SV. Foram descartados os fatores modalidade de ensino e sexo do participante.

Observamos que, de maneira geral, esta análise inicial mostrou que a ocorrência maciça de manifestação de concordância verbal na escrita corrobora o que pesquisas anteriores já revelavam a respeito dos dados de fala de indivíduos escolarizados, mas também mostrou, em certos contextos, tais como os de oração adjetiva e os de construções passivas, manifestação de concordância verbal distinta da observada em estudos anteriores. Na fala (conforme estudos anteriores), esses contextos se mostraram desfavorecedores de concordância; na escrita (conforme nossa análise), favorecedores.

Destacamos o fato de as orações na voz passiva sintética, em nossa análise inicial, terem sido encaixadas nas estruturas de ordem VS, de forma que isso possivelmente tenha feito com que os contextos de orações passivas que exibem mais marcas de concordância (os que fazem parte da estrutura de ordem SV), que são os de voz passiva analítica, tenham sido separados dos contextos de passivas que exibem menos marcas concordância (os que fazem parte de estruturas de ordem VS), que são todos os casos de voz passiva sintética e alguns casos de voz passiva analítica. Destacamos, ainda, com relação às estruturas com verbo inacusativo, que essas construções, na etapa inicial da análise, também se mostraram favorecedoras de concordância verbal, o que sugeriu que nossa análise precisava, de alguma forma, ser refinada. Vimos que esses fatos, entre outros, nos levaram a reconsiderar os grupos de fatores na etapa final da análise.

Ainda na etapa inicial da análise, verificamos que as estruturas com sujeito SN pesado exibiam 85,4% de marcas de concordância explícitas. Portanto, essa variante, nos dados de escrita da EJA e do ensino regular, diferentemente do que apontam Naro & Scherre (1997), que também analisaram a escrita, não se mostrou desfavorecedora de concordância verbal.

Vimos, na seção 4.2, que, na etapa final da análise, foram inseridas no programa as variáveis saliência fônica, tipo de verbo, animacidade do sujeito, posição do sujeito, complexidade do sujeito, sexo do falante e idade do falante. Rodamos, primeiramente, todos os dados da EJA com todos os dados do ensino regular, juntamente com todos os grupos de fatores. O programa selecionou os fatores linguísticos saliência fônica e posição do sujeito e o fator social idade, e excluiu os demais (tipo verbal, animacidade do sujeito, complexidade do sujeito e sexo do falante).

Em seguida, rodamos, separadamente, os dados da EJA, com todos os fatores, e os dados do ensino regular, também com todos os fatores. Mostramos que, para os dados da EJA, o programa selecionou, além dos fatores já mencionados no parágrafo acima, a animacidade do sujeito, e excluiu os demais. Para os dados do ensino regular, o programa selecionou apenas o fator linguístico posição do sujeito. Todos os demais fatores foram excluídos.

Vimos, que, nas duas amostras, o fator posição do sujeito foi considerado pelo programa como bastante relevante. Na amostra da EJA, mostramos que as quatro variantes que se mostraram favorecedoras das marcas de concordância foram, em ordem decrescente de peso relativo (isto é, do mais relevante para o menos relevante), o sujeito menos distante do verbo, o sujeito retomado por “que”, o sujeito imediatamente antes do verbo e as estruturas com paralelismo discursivo. As estruturas sem paralelismo discursivo, seguidas daquelas de sujeito posposto, mostraram-se bastante desfavorecedoras de concordância.

No que diz respeito à seleção das variáveis saliência fônica e idade do falante, também selecionadas para o programa para a amostra da EJA, entendemos que esse fato está relacionado à experiência linguística prévia do falante proveniente da EJA. Nesse sentido, consideramos que os dois motivos principais que podem estar relacionados à seleção dessas variáveis são, respectivamente, o *input* ao qual o estudante da EJA é exposto ao longo de seu processo de aquisição da língua (dados de língua não padrão) e sua experiência escolar tardia (após o período considerado ideal para a aprendizagem). Podemos considerar, ainda, o tempo reduzido de escolarização dos alunos da EJA com relação aos alunos do ensino regular.

Como última variável relevante, o programa selecionou, para a amostra da EJA, a animacidade do sujeito. Sugerimos que tanto a animacidade do sujeito quanto a posposição do sujeito com relação ao verbo estivessem relacionados com o tipo verbal inacusativo, e detalhamos nossa análise para fazer essa verificação.

Ao fazer um cruzamento entre as variáveis tipo verbal e animacidade do sujeito, o programa revelou que, dos 67 verbos inacusativos presentes nos dados da EJA, 52 apresentavam sujeito não animado; desses 52 dados, apenas 29 apresentavam marcas de concordância. Além disso, os casos de verbo inacusativo com sujeito não animado, além de ocorrerem em número muito mais reduzido (apenas 12 em 67), apresentaram muito mais marcas de concordância. Sugerimos que esse desfavorecimento da concordância verbal em casos de sujeito [- animado] tem origem, na verdade, no verbo que seleciona esse tipo de argumento – no caso, os inacusativos.

Mostramos ainda que, quando cruzamos o fator tipo de verbo e o fator posição do sujeito, o programa revelou que, dos 54 dados de sujeito posposto, 34 apresentavam verbo inacusativo; destes, somente 38% exibiam marcas explícitas de concordância. Observamos, com isso, que o tipo verbal inacusativo desfavorece fortemente o emprego de marcas de concordância verbal em português, tanto por se apresentar majoritariamente nas estruturas de ordem VS quanto por selecionar sujeitos não animados. Esses fatos, portanto, justificariam a seleção das variáveis posição do sujeito e animacidade do sujeito pelo GoldvarbX. Destacamos, ainda, que nossos resultados vão de encontro ao trabalho de Scherre *et al.* (2007), segundo o qual o tipo verbal inacusativo para a concordância verbal não tem qualquer influência para a manifestação da concordância verbal.

Quanto à outra variante do grupo posição do sujeito que foi apontada como bastante desfavorecedora de concordância verbal, que são as estruturas sem paralelismo discursivo, sugerimos mais investigações a esse respeito, visto que esses contextos não foram analisados a fundo neste estudo.

Por fim, destacamos que, embora a relação entre quantidade de dados/modalidade de ensino não constituísse objeto de estudo deste trabalho, analisamos essa questão⁸⁵ em razão de a diferença na quantidade de dados coletados nas redações de cada uma das modalidades ter se mostrado muito grande. Observamos que, embora a média de linhas escritas não seja muito diferente entre uma e outra modalidade de ensino (23,9 linhas/redação na EJA vs. 25,7 linhas/redação no ensino regular), a média de dados no ensino regular é praticamente o dobro da média de dados da EJA (3,96 dados/redação na EJA 7,73 dados/redação no ensino regular).

⁸⁵ Para isso, utilizamos uma amostra aleatória de 30 redações de cada modalidade de ensino, conforme explicitado na seção 4.2.2.

Observamos que, embora esta pesquisa tenha mostrado que, com relação à presença de marcas de concordância, os dados da EJA e os dados do ensino regular tenham apresentado frequências de ocorrência parecidas (78,9% e 86,2%, respectivamente), o fato de a EJA produzir menos dados que o ensino regular deixa evidente que a questão que se coloca, quando comparamos a escrita das duas modalidades de ensino, tem mais a ver com a escolha das estruturas sintáticas empregadas no texto do que propriamente com a manifestação da concordância verbal. Sugerimos, para além dessa questão de escolha de estruturas sintáticas, que os resultados indicam que a ausência de escolaridade na infância tem inúmeros reflexos – e se reflete em inúmeros contextos.

Passemos, agora, às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve objetivo duplo: analisar a manifestação da concordância verbal em textos escritos da EJA, comparando-a com a encontrada em estudos sociolinguísticos (Naro, 1981; Graciosa, 1991; Scherre & Naro, 1998; Scherre, Naro & Cardoso, 2007; Berlinck *et al.*, 2009 e Vieira, 2011), e relacionar os resultados desta análise com os pressupostos do gerativismo e a hipótese da gramática do letrado, conforme Roeper (1999) e Kato (2005).

Para analisar a manifestação da concordância verbal em textos escritos da EJA, coletamos os dados em um conjunto de 240 redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2013 (120 redações da EJA e 120 do ensino regular). Coletamos os dados nas redações e os submetemos ao programa estatístico GoldvarbX. Os resultados encontrados foram comparados entre as amostras consideradas (a da EJA e a do ensino regular) e também com os resultados de estudos variacionistas prévios, os quais se dedicaram a investigar, majoritariamente, dados de fala do Português Brasileiro (PB).

Para relacionar os resultados desta análise com estudos teóricos sobre a gramática do letrado e a aquisição de segunda língua, apresentamos duas abordagens distintas: a de acesso total à GU, proposta por Roeper (1999), chamada de Bilinguismo Teórico, e a de acesso parcial à GU, nos moldes de Kato, que trata a aquisição da escrita de forma similar à aquisição de uma L2.

Para embasar nossa pesquisa, adotamos conceitos teóricos gerativistas, tais como Faculdade da Linguagem, Gramática Universal e Língua-I (cf. Chomsky 1965 e trabalhos subsequentes), assim como a hipótese sobre o período crítico de aprendizagem (cf. Vanhove, 2013 e Guasti, 2016, entre outros).

Tendo em vista o duplo objetivo desta tese (analisar a manifestação da concordância verbal em textos escritos da EJA e relacionar os resultados desta análise com estudos teóricos sobre a gramática do letrado e a aquisição de segunda língua), levantamos as seguintes questões:

- 1) De que forma se manifesta a concordância verbal nos textos de alunos da EJA concluintes do Ensino Médio, em comparação com a concordância verbal manifesta nos textos de alunos do ensino regular?
- 2) Em comparação com os dados de fala analisados em estudos prévios variacionistas, em que a fala e a escrita no PB se assemelham e em que diferem?

- 3) Dados os resultados encontrados, que abordagem teórica sobre a aquisição de uma segunda gramática melhor se aplica à aquisição da escrita por alunos da EJA e por quê?

Nossa hipótese de trabalho era de que haveria variação no emprego de marcas de concordância verbal nas diferentes modalidades de ensino, dado o *input* a que cada grupo de indivíduos foi exposto, o tempo de escolaridade desigual dos alunos das duas modalidades de ensino e sua idade no início da vida escolar. A nosso ver, os alunos da EJA apresentariam menos marcas de concordância verbal do que os alunos do ensino regular.

De agora em diante, passaremos a responder as questões a que este trabalho se propôs.

- 1) *De que forma se manifesta a concordância verbal nos textos de alunos da EJA concluintes do Ensino Médio, em comparação com a concordância verbal manifesta nos textos de alunos do ensino regular?*

Em termos de frequência, ambas as amostras apresentaram taxas semelhantes de manifestação de concordância verbal. Na amostra da EJA, havia 78,9% (ao todo, 419 em 531 dados) de marcas explícitas de concordância; na amostra do ensino regular, 86,2% (ao todo, 689 em 799 dados).

Nos dados do ensino regular, o fator posição do sujeito foi o único selecionado pelo programa GoldvarbX como relevante para a manifestação da concordância verbal. Nos dados da EJA, o programa selecionou, em primeiro lugar (como mais relevante), a saliência fônica, seguida da posição do sujeito, da animacidade do sujeito e da idade do falante.

Quanto à saliência fônica, selecionada apenas na amostra da EJA, entendemos que esse fato está relacionado à experiência linguística prévia do falante proveniente da EJA. Quando os falantes da EJA iniciam seu processo de escolarização, já adultos (ou perto de se tornarem adultos), esses indivíduos, que normalmente não tiveram o mesmo tipo *input* dos alunos de ensino regular (isto é, não foram expostos ou foram pouco expostos a dados da língua padrão, a qual apresenta altas taxas de marcas de concordância), já formaram sua gramática própria. Ao longo de seu processo de estabilização da língua, em seu *input*, as formas singular e plural de certos verbos (no caso, dos verbos com menos saliência fônica⁸⁶), por exemplo, eram indistintas, e isso traz consequências para a escrita. Esse fato

⁸⁶ Como em *come/comem, fala/falam* etc., conforme já explicitado.

explicaria por que a saliência fônica foi selecionada para a amostra da EJA, mas não para a amostra do ensino regular: os falantes desses grupos têm gramáticas de fala distintas (distintas entre os grupos, mas semelhantes entre os falantes do mesmo grupo).

A posição do sujeito, considerada pelo programa como bastante relevante em ambas as amostras, apresentou resultados semelhantes para a EJA e para o ensino regular. A nosso ver, esse fato tem estreita relação com o desfavorecimento robusto da concordância verbal nos contextos de sujeito posposto (e, conseqüentemente, com o tipo verbal inacusativo), o que, por consistir em um fator essencialmente sintático, exerce influência semelhante nos dados de ambas as amostras.

Nas duas modalidades de ensino, as três variantes do fator posição do sujeito que apresentaram mais marcas de concordância verbal foram as mesmas: sujeito imediatamente antes do verbo, sujeito menos distante do verbo e sujeito retomado por “que”. Na amostra da EJA, a frequência de concordância nesses contextos variou entre 84-85%; na amostra do ensino regular, essa taxa subiu para 90-93%. Da quarta posição em diante, nas duas modalidades de ensino, as variantes, além de serem as mesmas, ocupavam exatamente a mesma posição na hierarquia. Essas variantes se dividiam em dois grupos principais: os que exibiam mais e os que exibiam menos marcas de concordância.

De um lado, com mais concordância, estavam os contextos de estruturas com paralelismo discursivo e de sujeito mais distante do verbo, que exibiram, em ambas as amostras, altas taxas de concordância (80-81% na EJA e 89-90% no ensino regular). De outro lado, estavam os contextos que apresentaram marcas de concordância em taxas bem abaixo das demais variantes do mesmo grupo de fatores, que eram os contextos de estruturas sem paralelismo discursivo (56,0% na EJA e 67,4% no ensino regular) e os de sujeito posposto (67,4% na EJA e 63,3% no ensino regular).

A animacidade do sujeito foi selecionada como relevante para o programa apenas na amostra da EJA. Embora, a nosso ver, a animacidade do sujeito também esteja relacionada ao tipo verbal inacusativo, ela não foi selecionada para a amostra do ensino regular por ser bem menos robusta do que a ordem VS: o sujeito [+ animado] apresentou peso relativo de 0,562, com um *range* de 0,150, enquanto o sujeito posposto apresentou um peso relativo de 0,206, com um *range* de 0,404.

O cruzamento do fator animacidade do sujeito com os contextos de verbos inacusativos na amostra da EJA revelou que, dos 67 verbos inacusativos presentes nos dados da EJA, 52 apresentavam sujeito não animado; desses 52 dados, apenas 29 apresentavam marcas de concordância. Os casos de verbos inacusativos com sujeito não

animado, além de ocorrerem em número muito mais reduzido (apenas 12 em 67), apresentaram muito mais marcas de concordância. Esses resultados deixam claro, para nós, que o desfavorecimento da concordância verbal em casos de sujeito [- animado] está relacionado, na verdade, não especificamente ao grupo de falantes de EJA, em si, mas ao verbo que seleciona esse tipo de argumento – no caso, os inacusativos.

Quando cruzamos os dados de sujeito posposto com os de verbo inacusativo, na amostra da EJA, vimos que, dos 54 dados de sujeito posposto, 34 apresentavam verbo inacusativo (com 38% de marcas explícitas de concordância), 11 envolviam verbo transitivo e apenas 9 envolviam outros tipos verbais (com, respectivamente, 64% e 78% de marcas de concordância).

Isso significa que, ainda que o programa estatístico não tenha selecionado o tipo verbal em nenhuma das rodadas feitas das duas amostras, pudemos perceber que o tipo verbal inacusativo desfavoreceu fortemente o emprego de marcas de concordância verbal, nas duas amostras, por dois motivos: (i) é esse tipo verbal que se apresenta majoritariamente nas estruturas de ordem VS; (ii) na maior parte dos contextos, os verbos inacusativos selecionam sujeitos não animados.

Por fim, o fator idade, assim como a animacidade do sujeito, também foi selecionado pelo programa apenas na amostra da EJA. Entendemos que esse fator social está relacionado à manifestação de concordância verbal não pela idade que o falante da amostra apresenta, mas pelos anos de escolarização que ele tem e pela idade em que esse falante – em particular, o aluno da EJA – iniciou seus estudos. Se um indivíduo frequentou a escola desde a infância e não interrompeu seus estudos por longos períodos antes de chegar à fase adulta, é pouco provável que esse indivíduo passe a usar menos marcas de concordância do que as que já usava anteriormente – o que é atestado, inclusive, em Scherre (2013 e 2014). Sugerimos, com isso, que os alunos da EJA com 30 anos ou mais apresentam menos marcas de concordância não porque são “mais velhos”, mas porque iniciaram seus estudos tardiamente e porque, de maneira geral, têm menos anos de escolarização que os alunos do ensino regular.

Constatamos, além das questões apontadas acima, um aspecto da escrita da EJA que não está diretamente relacionado com a manifestação da concordância verbal: nas redações analisadas da EJA, havia muito menos dados de concordância verbal do que nas redações analisadas do ensino regular. A nosso ver, o fato de a EJA produzir menos dados que o ensino regular deixou claro que a questão que se coloca, quando se compara a escrita da EJA com a do ensino regular, não consiste meramente na presença ou ausência de marcas

de concordância. Conforme mencionamos mais de uma vez ao longo deste trabalho, as diferenças entre as duas modalidades de ensino, na escrita, parecem ter mais relação com a escolha das estruturas sintáticas empregadas no texto do que propriamente com a manifestação da concordância verbal. E, para além dessa questão de escolha de estruturas sintáticas, os resultados sugerem que a ausência de escolaridade na infância tem inúmeros reflexos.

Ainda que se considere que a menor quantidade de dados na amostra da EJA reflete apenas um fenômeno de esquiva por parte dos falantes desse grupo, a opção por evitar os contextos que envolvem concordância verbal, além de refletir o estigma que o não emprego das marcas de concordância verbal carrega, sugere que há aspectos acerca do processo de aprendizagem dos alunos da EJA que merecem ser investigados mais a fundo.

2) *Em comparação com os dados de fala analisados em estudos prévios variacionistas, em que a fala e a escrita no PB se assemelham e em que diferem?*

Nesta pesquisa, relativamente à concordância verbal, analisamos, em dados de escrita, a influência de alguns grupos de fatores já analisados em dados de fala. São eles:

a) fatores linguísticos:

- saliência fônica,
- tipo verbal,
- animacidade do sujeito,
- posição do sujeito,
- complexidade do sujeito;

b) fatores sociais:

- sexo,
- idade.

Com relação à saliência fônica, observamos que, em ambas as amostras, o número de marcas de concordância explícita nos casos de maior saliência fônica (83,2% na EJA e 88,0% no ensino regular) foi mais alto que nos casos de menor saliência fônica (76,9% na EJA e 85,3% no ensino regular). Portanto, ambas as amostras confirmaram o que estudos anteriores (Naro, 1981; Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Scherre, Naro & Cardoso, 2007) já haviam constatado a respeito da saliência fônica na fala: quanto maior é a distinção fônica entre as formas singular e plural, maiores são as chances de haver concordância.

Com relação ao tipo verbal, constatamos que, no caso da EJA, os contextos de verbos não transitivos e não inacusativos (denominados de “outros”) foram os que

apresentaram mais concordância explícita (83,8%), seguidos dos contextos de verbos transitivos (80,4%); no caso do ensino regular, foram os contextos de verbos transitivos (88,5%) os que mais apresentaram marcas de concordância, seguidos imediatamente pelos contextos de outros tipos verbais (83,7%). Em qualquer das modalidades de ensino, no entanto, pudemos perceber que tanto o primeiro quanto o segundo colocados da lista apresentaram mais de 80% de concordância. Os contextos de verbos inacusativos, tanto na EJA quanto no ensino regular, foram os que exibiram menos marcas de concordância (61,2% e 76,6%, respectivamente), e a uma distância razoável do tipo verbal que ocupava a segunda posição (80,4% e 83,7%, respectivamente). Quanto ao verbo transitivo, Graciosa (1991) e Scherre, Naro & Cardoso (2007) constataram que esse tipo verbal ocorre mais em contextos de ordem SV do que de ordem VS, portanto os contextos de que o verbo transitivo participa exibem mais marcas de concordância verbal. Quanto ao verbo inacusativo, Berlinck *et al.* (2009) e Scherre, Naro & Cardoso (2007) verificaram o oposto: esse tipo verbal ocorre mais em contextos de ordem VS do que de ordem SV, portanto os contextos de que o verbo inacusativo participa exibem menos marcas de concordância verbal. Esses fatos foram confirmados em ambas as amostras que analisamos.

Quanto à animacidade do sujeito, tanto na amostra da EJA quanto na do ensino regular, o número de marcas de concordância explícita nos casos de sujeito [+ animado] superou o número de marcas nos casos de sujeito [- animado]. Portanto, nossas amostras confirmaram o que estudos anteriores (Vieira, 2011; Scherre, Naro & Cardoso, 2007) também já haviam constatado a respeito da animacidade do sujeito: sujeitos animados favorecem a presença de marcas de concordância.

Quanto à posição do sujeito, novamente os resultados, em ambas as amostras, confirmaram o que estudos anteriores (Naro, 1981; Scherre & Naro, 1998; Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck *et al.*; Scherre, Naro & Cardoso, 2007, na fala, e Scherre & Naro, 1998, na escrita) já atestavam quanto à posição do sujeito antecedente – quanto mais próximo ele está do verbo, maiores as chances de marcas de concordância – e quanto ao sujeito posposto – sujeitos à direita do verbo desfavorecem robustamente a concordância.

Nossa análise não confirmou os estudos anteriores apenas com relação aos contextos de sujeitos retomados por “que” (isto é, em orações adjetivas). Segundo estudos anteriores (Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Berlinck *et al.*; Scherre, Naro & Cardoso, 2007) apontavam, sujeitos retomados por “que” desfavorecem a concordância verbal na fala. Nosso estudo, no entanto, constatou que, na escrita, os contextos de sujeito retomado por “que” exibiram altas taxas de concordância (frequência média de 86%).

Com relação ao paralelismo discursivo, constatamos que, como estudos prévios (Vieira, 2011; Graciosa, 1991; Scherre, Naro & Cardoso, 2007) já atestavam, nesse tipo de contexto, a realização da forma plural no verbo favorece a realização de novas formas verbais no plural no contexto seguinte. Na mostra da EJA, contextos de paralelismo discursivo apresentaram 81,8% de marcas de concordância; na amostra do ensino regular, foram 89,4%.

Quanto à complexidade do sujeito, nas duas amostras, observamos que o número de marcas de concordância explícita nos casos de sujeito complexo (72,3% na EJA e 81,81% no ensino regular) foi menor do que praticamente todos os outros contextos linguísticos analisados⁸⁷, apresentando frequência maior de marcas somente do que o apresentado nos contextos de considerados bastante desfavorecedores de concordância (verbo inacusativo, sujeito posposto e estruturas sem paralelismo discursivo). Logo, na escrita, assim como na fala (cf. Scherre & Naro, 1998 e Scherre, 2005), observamos que, em casos de sujeitos (simples ou compostos) de estrutura complexa, ocorre variação.

Quanto à faixa etária, verificamos que a maior concentração de marcas de concordância estava nos dados escritos por falantes de até 29 anos (82,6%). Nos dados de falantes com 30 anos ou mais, a taxa de concordância apresentou sensível queda (69,5%). No caso dos dados do ensino regular, a maioria absoluta dos dados foi produzida pelos falantes mais novos (apenas 4 de 799 dados foram produzidos por falantes de até 29 anos), com uma taxa de concordância de 86,3%. Vieira (2011), com relação à amostra de fala de analfabetos, constatou que, quanto mais velho o falante, menores as chances de marcas de concordância. Olhando exclusivamente para a idade dos falantes, nossas amostras confirmam essa constatação. No entanto, se consideramos que, em nossas amostras, os falantes são escolarizados (concluintes de Ensino Médio), não.

Já Scherre & Naro (1998) constataram que pessoas mais pressionadas pela idade profissionalmente produtiva empregam mais marcas de concordância. Em nossas amostras, havia, ao todo, 161 falantes de até 19 anos (44 da EJA e 117 do ensino regular) e 79 falantes com 20 anos ou mais (dos quais apenas 3 eram do ensino regular)⁸⁸. Se considerarmos, grosso modo, que, em ambas as amostras, somente os falantes com 20 anos ou mais

⁸⁷ Eles são onze, ao todo: a) verbo [+ saliente], b) verbo [- saliente], c) verbo transitivo, d) verbo não transitivo e não inacusativo, e) sujeito [+ humano], f) sujeito [- humano], g) sujeito imediatamente antes do verbo, h) sujeito anteposto menos distante do verbo, i) sujeito anteposto mais distante do verbo, j) sujeito complexo e k) contextos com paralelismo discursivo.

⁸⁸ Esse corte (até 19 anos vs. com 20 anos ou mais) foi possível em razão de termos estabelecido cinco faixas etárias diferentes na etapa inicial da análise, conforme apresentamos na seção 4.1.1.

estariam em idade profissionalmente produtiva e que esses falantes exibiram uma média de 75,68% de marcas de concordância, enquanto os falantes com até 19 anos exibiram 85,46% de concordância, então o que Scherre & Naro (1998) observaram na fala não se confirmou na escrita.

Quanto ao sexo, o que os estudos (como o de Scherre & Naro, 1998) indicam é que pessoas do sexo feminino empregam mais marcas de concordância do que falantes do sexo masculino. No entanto, em nossas amostras, o que observamos é que, nos dados produzidos por homens, havia 81,8% de frequência de marcas de concordância, enquanto, nos dados produzidos por mulheres, havia 76,7%. O que se constatou na fala, portanto, não se confirmou em nossa análise relativamente à escrita.

Por fim, nossa análise constatou que, independentemente do nível de escolaridade do falante e independentemente da modalidade em que se usa a língua (escrita ou falada), as variáveis que estão em jogo na concordância verbal são muito semelhantes.

3) Dados os resultados encontrados, que abordagem teórica sobre a aquisição de uma segunda gramática melhor se aplica à aquisição da escrita por alunos da EJA e por quê?

A nosso ver, quando analisamos os contextos de concordância verbal, a abordagem teórica que parece se aplicar melhor ao processo de aquisição da escrita por alunos da EJA é a do bilinguismo universal. Vejamos por quê.

Está claro que a escrita e a fala constituem processos distintos. Enquanto a fala é um processo inato, a escrita é uma habilidade que deve ser aprendida – inicialmente, por meio do processo de alfabetização e, posteriormente, por meio dos processos de prática de escrita e letramento que fazem parte do processo escolar ao longo de toda a Educação Básica. A escrita, portanto, consiste em um processo complexo e não natural⁸⁹. Nesse sentido, Lobato (2015: 25), ao defender o ensino de gramática nas escolas, argumenta:

A primeira razão é o fato de ao texto e às atividades discursivas em geral subjazer a mesma gramática abstrata que subjaz às palavras, aos sintagmas, às orações e às frases. Não pode ser diferente, pois, se assim o fosse, a mente humana estaria operando de modo antieconômico, com princípios de tipo diferente para domínios diferentes do mesmo objeto. O natural é considerar que, para o mesmo objeto, são usados os mesmos princípios abstratos. No texto, são usados princípios que extrapolam o limite da

⁸⁹ Essas e outras diferenças entre a fala e a escrita são apontadas em Pilati (2014).

sentença. A diferença, a meu ver, está nas unidades com que a gramática opera num e noutra domínio, e não na natureza dos princípios.

(Lobato, 2015:25)

Retomemos, neste ponto, as duas abordagens de aquisição de uma segunda gramática apresentadas neste trabalho.

A primeira delas, a do bilinguismo universal (defendida por Roesper, 1999), prevê que, independentemente de instrução formal, todos os falantes são bilíngues e dispõem de um conjunto de gramáticas para diferentes domínios. Segundo Roesper (1999), a noção social de bilinguismo (domínio de duas línguas), por ser muito forte, pode dificultar a percepção de que pequenas variações gramaticais, que revelam a profundidade das propriedades da estrutura mental, também são formas de bilinguismo. Acrescenta, ainda, que, embora a afirmação de que uma mesma pessoa conta com várias gramáticas ao mesmo tempo possa soar implausível, isso pode ser verdadeiro.

Segundo Roesper (1999), as variações da língua sobre determinado fenômeno linguístico devem ser analisadas como pertencentes a diferentes gramáticas. O fato haver “exceções” nas línguas não consiste em um problema, uma vez que todas as exceções podem ser vistas como “minigramáticas”. Para o autor, por uma questão de economia, onde duas gramáticas estão presentes, pode-se representar uma *Minimal Default Grammar*.

A teoria do bilinguismo prevê, inclusive, que o falante pode construir estruturas na língua diretamente da GU, isto é, mesmo sem nunca ter sido exposto a dados semelhantes. Roesper (1999) afirma que a GU está disponível, ainda, para criar ilhas de variação de gramática radicalmente diferentes dentro de um mesmo idioma, o que nos leva a entender que, na visão de Roesper (1999), no processo de aquisição de uma nova gramática, o acesso à GU é total. O autor não faz menção a “erros” nem a “imperfeições do sistema linguístico”, o que, a nosso ver, fortalece a hipótese de acesso total à GU.

Com relação ao acesso à GU, Cuza *et al.* (2013) e Hettiarachchi & Pires (2016), a partir da análise de casos de aprendizagem de L2, defendem que há acesso total. O estudo de Cuza envolve a aprendizagem de plural definido/plural nu e do alçamento do sujeito por falantes adultos nativos de inglês aprendizes de espanhol. Já o estudo de Hettiarachchi & Pires (2016) envolve a aprendizagem das restrições do movimento-QU por falantes adultos nativos de sinhala aprendizes de inglês. Em ambos os estudos, os autores analisam o desempenho dos aprendizes de L2 com relação ao domínio do fenômeno linguístico em

foco e constatam que esses aprendizes apresentam desempenho semelhante ao de falantes nativos de inglês e de espanhol, respectivamente. Esse fato, segundo afirmam, é suficiente para que defendam que, no caso da aprendizagem tardia de L2, os aprendizes têm acesso total à GU.

A outra abordagem apresentada, defendida por Kato (2005) e seguida por Pires (2015), sugere que a aquisição de uma segunda língua e a aquisição da escrita são processos semelhantes, que ocorrem por meio da gramática da L1. Segundo essa abordagem, os falantes “bilíngues” apresentam a gramática da L1 em sua gramática nuclear e a gramática da L2 ou a da escrita na periferia marcada. Nos falantes letrados, a periferia marcada da língua-I seria maior do que a dos falantes não letrados. Segundo essa abordagem, há alternância de código (*code-switching*) entre a G1 (da gramática nuclear) e a G2 (na periferia marcada), e essas gramáticas não teriam a mesma natureza, uma vez que a G2 seria constituída de fragmentos superficiais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros.

Na hipótese defendida por Kato (2005), a aprendizagem da escrita se dá por regras, e não por Princípios e Parâmetros, e a morfossintaxe aprendida na escola tem estatuto estilístico, e não gramatical, de forma que as regras estilísticas são selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. A autora, em sua argumentação, menciona evidências comportamentais que ela chama de “erros de esquiva e hipercorreções” (Kato, 2005:7).

Na análise dos dados escritos de indivíduos escolarizados das modalidades de ensino EJA e ensino regular, constatamos que, no que diz respeito à concordância verbal,

- a) as variáveis que estão em jogo na escrita dos alunos da EJA são semelhantes às que estão em jogo na fala e na escrita dos alunos do ensino regular;
- b) os alunos da EJA apresentaram, na escrita, frequência de marcas explícitas muito semelhante à dos alunos do ensino regular;
- c) a escrita dos alunos da EJA constitui um sistema perfeito e regular (e não um sistema imperfeito e irregular, com “erros”).

Pelas razões expostas acima, consideramos que a abordagem teórica que parece se aplicar melhor ao processo de aquisição da escrita por alunos da EJA, pelo menos no que diz respeito à concordância verbal, é a teoria do bilinguismo universal, com acesso total à GU.

Por fim, respondidas as questões a que este trabalho se propôs, gostaríamos de destacar, mais uma vez – conforme já ressaltamos no Capítulo 1 –, a importância e a necessidade urgente de se gerar conhecimento e de se desenvolverem pesquisas sobre a EJA no Brasil. A geração de conhecimento e o desenvolvimento de pesquisas sobre a EJA favorecerá a visibilidade desse segmento e o reconhecimento de sua importância pela sociedade brasileira. Reconhecer a importância da EJA constitui o primeiro passo para a superação dos desafios impostos a essa modalidade de ensino na atualidade, entre os quais estão promover a formação dos alfabetizadores e demais educadores da EJA, considerar a diversidade dos educandos e dos contextos de aprendizagem e incorporar uma cultura de avaliação. Esperamos que o presente trabalho contribua para esse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÂNTARA, Simone S.; ZANDOMÊNICO, Stefania C. M. R. & SANDOVAL, Alzira N. (2017) **A avaliação do domínio da língua portuguesa no ENEM e a diversidade do Português Brasileiro**. In: GARCEZ, Lucília do C. & CORRÊA, Vilma R. (orgs.). (2017) *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: INEP.
- ANTUNES, I. (2003) *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BECHARA, E. (2009) *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 37. ed.
- BENÍCIO, Miliane N. M. (2015). *A construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos*. Tese de doutorado. Brasília: FE/UnB.
- BERLINCK, Rosane de A.; DUARTE, Maria Eugênia L. & OLIVEIRA, Marilza de. (2009) *Gramática do português culto falado no Brasil*. Coord. geral: Ataliba T. de Castilho; org.: KATO, Mary A. & NASCIMENTO, Milton do. Campinas, SP: Editora da Unicamp, vol. 3 - *A construção da sentença*, cap. 3 – “Predicação”.
- BLEY-VROMAN, Robert. (1990) **The logical problem of foreign language learning**. In: *Linguistic Analysis*, volume 20, number 1-2.
- BRANSFORD, John D. et al. (orgs.). (2007) *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. SP: Ed. Senac SP, p. 19-47.
- BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 18 out. 2016.
- _____. (1997) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2000) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, parte II.
- _____. (2001) *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento* Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.
- _____. (2002) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.

- _____. (2005) Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 18 out. 2016.
- _____. (2014) Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: SEEDF.
- CASTILHO, Ataliba T. de. (2014) *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- _____. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- _____. (1986) *Knowledge of Language — its nature, origin, and use*. Nova York: Praeger.
- _____. (1988) *Generative Grammar: Its Basis, Development and Prospects*. Studies in English Linguistics and Literature, Special Issue, Kyoto: Kyoto University of Foreign Studies.
- _____. (1995) *Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- _____. (1999) *O Programa Minimalista*. Trad. Eduardo Raposo. Lisboa: Caminho.
- _____. (2006) *Sobre Natureza e Linguagem*. Orgs.: Adriana Belletti e Luigi Rizzi. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2011) Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? *Language Learning and Development*, Volume 7, Issue 4, 2011, 263-278.
- _____. (2014) *A ciência da linguagem: conversas com James McGilvray*. São Paulo: Editora UNESP.
- CORBETT, Greville G. (2006) *Agreement*. New York: Cambridge University Press.
- COSTA, João & FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. (2006) **Nominal and verbal agreement in Portuguese**. In *Studies on Agreement*. (editado por COSTA, João & FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina), John Benjamins.
- COSTA, João; CABRAL, Assunção C.; SANTIAGO, Ana & VIEGAS, Filomena. (2011) *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. (2008) *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 5. ed.

- CUZA, A., GUIJARRO-FUENTES P., PIRES, A. and ROTHMAN, J. (2013) **The syntax-semantics of bare and definite plural subjects in the L2 Spanish of English natives.** *International Journal of Bilingualism*. 17.5: 634-52.
- FERRARI, Magaly. (2007) *A Hipótese do Período Crítico no aprendizado da língua estrangeira analisada à luz do paradigma conexionista*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC-RS, p. 15-16.
- FREIRE, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GRACIOSA, Diva Maria D. (1991) *Concordância verbal na fala culta carioca*. Rio de Janeiro: UFRJ, Dissertação de Mestrado, 1991.
- GUASTI, M. T. (2016) *Language Acquisition: the growth of grammar*. Cambridge, USA: MIT Press. 2nd edition.
- GUY, Gregory & ZILLES, Ana. (2007). *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. (2000) **Escolarização de jovens e adultos.** *Revista Brasileira de Educação*, maio-agosto/2000, n°. 14.
- HETTIARACHCHI, S. and PIRES, A. (2016) **L2 Acquisition of Wh-Features and Syntactic Constraints: Evidence for Full-Access Approaches.** In *Proceedings of the 6th Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2015)*, ed. Laurel Perkins et al., 48-59. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- HOUAISS, Antônio. (2009) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- KATO, Mary. (2005) **A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical.** In: MARQUES, M. A. et al. (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), p. 131-145.
- KATO, Mary; CYRINO, Sonia L. & CORRÊA, Vilma R. (2009) **Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling.** In: PIRES, Acrísio & ROTHMAN, Jason (eds.) (2009). *Minimalist Inquiries Into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese*. Berlin: Walter de Gruyter.
- KLEIMAN, Ângela B. (1995) **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: _____ (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado das Letras, p. 15-61.
- LABOV, W. **Some Sociolinguistic Principles.** In: C. B. Paulston & G. R. Tucker (Eds.) *Sociolinguistics: The Essential Readings*, Malden: Blackwell, 2003, 234-250.
- LEMLE, M. & NARO, A. J. (1977) **Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização**

- (MOBRAL) e Fundação Ford. In: *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, p. 17-50.
- LOBATO, Lúcia. (2015) [2003]. *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora UnB.
- LOPES, S. & SOUZA, L. S. (2005) **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** In: *Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)*, vol. 5, SP.
- LUFT, Celso Pedro. (2010). *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática.
- MOLLICA, Maria Cecília. (2007). **Fundamentação teórica: conceituação e delimitação**. In: MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (2007) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.
- MOTA, Maria Antónia. (2013) **Variant patterns of Subject-Verb agreement in Portuguese: morphological and phonological issues**. In: *Journal of Portuguese Linguistics*, 12-2, 209-234.
- MOTTA, Marise F. da. (2011) **O fenômeno variável da concordância verbal em redações da EJA**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- NARO, A. J. (1981). **Dimensions of a syntactic change**. *Language*, volume 57, number 1, 63-98.
- NARO, A. J. (1984). **Linguística e Educação**. In: BLANCHE, Juan M. L. *Problemas Sociolinguísticos de Iberoamérica*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Linguística Hispánica.
- NARO, A. J. (2007) **Modelos quantitativos e tratamento estatístico**. In: MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.
- NARO, A. J. & SCHERRE, M. M. P. (2013) **Remodeling the age variable: Number concord in Brazilian Portuguese**. *Language Variation and Change*, 25 (2013), 1–15. © Cambridge University Press.
- PAIVA, Vanilda. (2015) *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 7ª. ed.
- PILATI, Eloisa N. S. (2014) “Laboratório de ensino de gramática: questões, desafios e perspectivas”. In: Vieira, Josênia & Oliveira, Francisca Cordelia. (Org.). *O que a distância revela: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras EAD/UnB*. Brasília: Gráfica e Editora Movimento, 1. ed., vol. 1, p. 48-67.
- PILATI, Eloisa N. S.; SANDOVAL, Alzira N.; ZANDOMÊNICO, Stefania C. M. R. (2016) **Revisão de textos nas aulas de gramática: uma prática eficiente**. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*. São Cristóvão: UFS, v. 25, mai./ago., p. 217-229.

- PIRES, LÍlian Coelho. (2015) *Aquisição da escrita-padrão do PB por brasileiros em esfera escolar*. Tese de doutorado. Brasília: UnB.
- RIBEIRO, Vera Masagão. (2014) **Referências internacionais sobre avaliação da Educação de Adultos**. In: *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. Org.: R. C. Jr., S. Haddad, V. M. Ribeiro. SP: Global, 1. ed.
- ROEPER, Thomas. (1999) **Universal Bilingualism**. Amherst: University of Massachusetts, Department of Linguistics.
- SANDOVAL, Alzira N. (2018a) **Concordância verbal com sujeitos complexos: uma operação sintática**. In: PILATI, Eloisa & MOREIRA, Bruna. (2018) *Estudos formalistas das línguas naturais*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- _____. (2018b) *O emprego de DPs encaixados licença(m) dupla concordância: concordância verbal com sujeitos complexos*. Tese de doutorado. Brasília: UnB.
- SANDOVAL, Alzira N. & ZANDOMÊNICO, Stefania C. M. R. (2016) **Concordância verbal em redações do ENEM produzidas por alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA**. *Agália. Revista de Estudos na Cultura*, vol. 114. Santiago de Compostela: AGAL.
- SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, Eric. **Goldvarb X** - A Multivariate Analysis Application. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref>. Acesso em janeiro de 2017.
- SCHERRE, Maria Marta P. (2005) *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola.
- SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. (1998) **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. In Ruffino, Giovanni (org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguística e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523.
- _____. (2014) **Sociolinguistic correlates of negative evaluation: Variable concord in Rio de Janeiro**. *Language Variation and Change*, 26 (2014), 331–357. © Cambridge University Press.
- SCHERRE, M. M. P., NARO, A. J. & CARDOSO, C. (2007) **O papel do tipo de verbo na concordância verbal no Português Brasileiro**. D.E.L.T.A., 23:esp., (283-317).
- SECADI/MEC. (2016) Documento de trabalho SECADI/MEC **Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>. Acesso em 5 jun. 2016.

- SILVA, Junia Lorena da. (2013) *Contribuições gerativistas para a educação em língua materna*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- SOARES, Magda. (2014) *Letramento: um tema em três gêneros*. BH: Autêntica Editora.
- SILVA, Cláudia Roberta Tavares, MOURA, Maria Denilda & CERQUEIRA, Mirian Santos de. In *Programa Minimalista em foco: princípios e debates*. Org. José Ferrari-Neto e Cláudia Roberta Tavares Silva. p. 237-268. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- UNESCO. (2008) *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acesso em 5 jun. 2016.
- VANHOVE, Jan. (2013) *The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis*. In *PLOS ONE*. July 2013, Volume 8, Issue 7, e69172.
- VAREJÃO, Filomena de O. A. (2006) *Variação em estruturas de concordância verbal e em estratégias de relativização no português europeu popular*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- VIEIRA, Sílvia R. (2005) *Concordância verbal: variação em dialetos populares do Norte Fluminense*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- VIEIRA, Silvia R. (2011) **Concordância verbal**. In: VIEIRA, Silvia R. & BRANDÃO, Silvia. *Ensino de Gramática - Descrição e Uso*. São Paulo: Contexto.
- ZANDOMÊNICO, Stefania C. M. de R. **O processo de construção da escrita na EJA**. In *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: GEPIADDE, ano 9, volume 19 | set. – dez. de 2015, pp. 225-245.
- Site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 1 mar. 2017.
- Site do IBGE: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em 9 fev. 2016.
- Site do Google Acadêmico: : <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 10 jan. 2018.
- Site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35742>. Acesso em: 1 mar. 2017.
- Site do PNAD: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em 2 jan. 2018.
- Site do PNUD: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>. Acesso em 1 set. 2016.