



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Raiane Quimente Armando Goulart

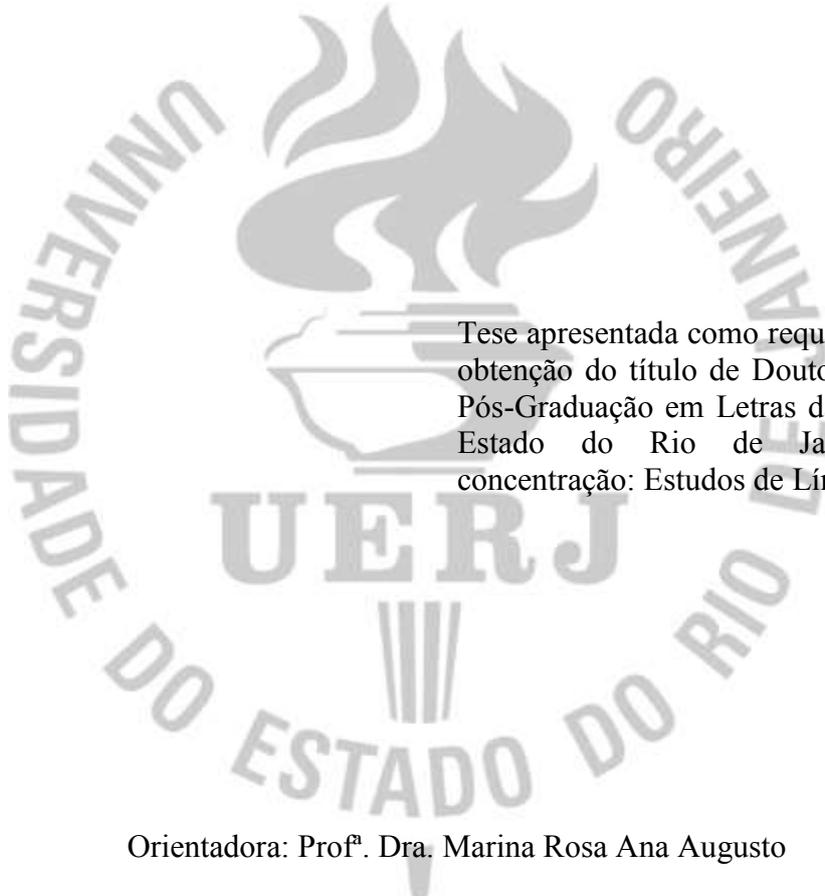
**Estruturas do Português Brasileiro oral e a Educação de Jovens e Adultos:  
o caso das orações relativas e da concordância com sujeito pós-verbal**

Rio de Janeiro

2023

Raiane Quimente Armando Goulart

**Estruturas do Português Brasileiro oral e a Educação de Jovens e Adultos: o caso das  
orações relativas e da concordância com sujeito pós-verbal**



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Línguas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marina Rosa Ana Augusto

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

G641 Goulart, Raiane Quimente Armando.  
Estruturas do Português Brasileiro oral e a Educação de Jovens e Adultos:  
o caso das orações relativas e da concordância com sujeito pós-verbal /  
Raiane Quimente Armando Goulart. – 2023.  
227 f.: il.

Orientadora: Marina Rosa Ana Augusto.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa - Brasil - Teses. 2. Língua portuguesa – Sujeito e  
predicado – Teses. 3. Língua portuguesa - Concordâncias - Teses. 4. Língua  
portuguesa – Estudo e ensino. I. Augusto, Marina Rosa Ana. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(81)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Raiane Quimente Armando Goulart

**Estruturas do Português Brasileiro oral e a Educação de Jovens e Adultos: o caso das orações relativas e da concordância com sujeito pós-verbal**

Tese apresentada, como requisito para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Línguas.

Aprovada em 19 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marina Rosa Ana Augusto (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Eloísa Nascimento Silva Pilati  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Eduardo Kenedy Nunes Areas  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Telma Moreira Vianna Magalhães  
Universidade Federal de Alagoas

Rio de Janeiro

2023

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Márcia e José Carlos, meus grandes incentivadores.

À minha vó Hilda, minha fortaleza.

Ao Fabinho, meu grande amor e maior incentivador.

À minha orientadora, Marina Augusto, minha inspiração acadêmica.

A todos os professores brasileiros que, apesar de tudo, lutam pela Educação Pública.

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é um processo que demanda determinação, tempo, esforço, foco, saúde mental e persistência. Nesse meio tempo, passar pela pandemia da Covid-19 foi um tanto desafiador! Em muitos momentos, tive de parar para tentar manter a racionalidade e, ao mesmo tempo, a esperança em dias melhores. Ver as inúmeras perdas sem me sentir afetada pelo sentimento de tristeza foi impossível. No entanto, hoje, estou aqui, agradecendo a todos que tornaram a minha caminhada mais leve durante toda a jornada acadêmica.

Não posso deixar de agradecer a Deus e à Nossa Senhora, minha mãezinha, antes de tudo e de todos. Senti-me sustentada e amparada quando, sem forças, eu não estava mais acreditando em mim. Foram tantos medos, tantas inseguranças, tantos desafios que eu, hoje, estou escrevendo estes agradecimentos ainda sem acreditar que consegui chegar até aqui. As lágrimas que estão escorrendo são de felicidade e de alívio.

Agradeço aos meus pais que, com muita luta, sempre acreditaram no meu potencial. Márcia, minha mãe, sempre me incentivou a ser independente e a lutar pelos meus objetivos. Nesses anos, trazer comidinhas deliciosas para o Rio era um “Eu te amo”. Mãe, ter o seu apoio é um privilégio imenso. Eu amo dizer que minha mãe foi aluna da Educação de Jovens e Adultos. Obrigada por ser essa mulher inspiradora! Sou grata, também, ao meu pai, José Carlos, por sua história de vida e por não ter desistido. Não faltou obstáculo no caminho dele. Pai, passamos por muitas dificuldades, já vendemos produtos de limpeza de porta em porta; mas a sua filha hoje se torna DOUTORA!

Agradeço, ainda, à minha irmã, Dayane, que sempre soube entender meus momentos de ausência e sempre foi solidária comigo. Seus mimos foram importantes demais. Obrigada pelos momentos de risada proporcionados. Te amo, Dadá!

Aos meus familiares amados: obrigada por sempre valorizarem a minha conquista de ser a primeira da família a entrar em universidade pública. Os momentos de festa serviram como um alento durante esse processo acadêmico. Gostaria de destacar minha Dona Hilda, vovó muito amada! Obrigada por rezar por mim e por ser tão generosa. As orações dedicadas a mim foram importantíssimas. A senhora já pode falar que tem uma neta “Doutora”. Aos meus avós que estão no céu, muito obrigada! Vocês fazem parte desta vitória hoje. Sinto muita saudade dos nossos momentos juntos. No entanto, sei que a perda só é grande, porque houve muito amor!

Um “obrigada” mais que especial ao meu esposo, melhor amigo e melhor companheiro dessa vida, Fabinho. Sem você, eu não estaria terminando esta pesquisa hoje.

Sem dúvidas, seu colo foi essencial nessa longa trajetória. Quantas vezes acreditou em mim mais do que eu mesma acreditei? Perdi as contas! Obrigada por abdicar dos seus sonhos em virtude dos meus e por entender minhas ausências. Essa conquista é nossa! Esse título é nosso! Esse momento é nosso! Te amo! Agradeço, ainda, a nossa Jovelina, que me deu muitos lambeijos e me ajudou a superar muitos momentos de ansiedade.

À minha primeira orientadora, Milena, que, com sua paixão pela Linguística, me fez amar a área logo na primeira aula. Confesso que, no primeiro dia da graduação, eu senti o desejo de me especializar. Cá estou! Obrigada por ser tão especial, por me dar oportunidades de crescimento, por me incentivar e por ter acreditado em mim. Você é uma inspiração!

Não posso deixar de destacar que ter a Marina Augusto como orientadora, na pós, foi um presente imenso. Marina, obrigada por pegar a minha mão em muitos momentos. Você, sempre disponível, me trouxe até aqui. Estamos juntas há alguns anos e, hoje, quero que saiba que esse título é “nosso”. Não “meu” apenas. Ele é “nosso”! Sou sua fã! Admiro demais o seu trabalho e o seu comprometimento com a pesquisa. Obrigada por me fazer crescer academicamente e em todos os sentidos como ser humano. Ter meu nome para sempre vinculado ao seu é motivo de orgulho para mim!

Aos amigos que a vida me deu, gostaria de agradecer pelos momentos de escuta e de compartilhamento de angústias e de alegrias. Alguns amigos se fizeram ainda mais presentes e a Renata foi uma amiga muito especial nesse caminho. Rê, não tenho palavras para agradecer pelo seu companheirismo. Fico imensamente feliz por ter compartilhado tantos momentos contigo até aqui. Sua amizade é um suporte e tanto! Dedico esta pesquisa a você e agradeço por ter me mostrado tantos caminhos e por ter me dado muita força. Você é uma pessoa incrível! Aliás, agradeço por ter me apresentado à querida Dayana Mendes. Day, sou grata a Deus pela sua vida. Obrigada pelas conversas e por escutar meus áudios gigantes. Você é uma pessoa muito especial e sábia! Amo escutar seus conselhos! Mari e Luiz, obrigada pela amizade e pelas trocas. Eu sei que vocês estão, estarão e sempre estiveram na torcida por mim. Vocês são irmãos que a vida me deu. Enfim, amigos, essa conquista é nossa! Um brinde!

Agradeço a todos os participantes e aos professores de tantas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro que participaram ou cederam a aula para a aplicação dos experimentos. Sem dúvidas, não conseguiria chegar à conclusão deste trabalho sem a participação de vocês.

Além disso, gostaria de agradecer à banca examinadora por disponibilizar tempo para ler a minha pesquisa e por tecer comentários que enriquecerão ainda mais essas páginas. Obrigada de verdade!

Que bom poder terminar essa etapa com o sentimento de gratidão e com a sensação de que fiz mais do que imaginava que poderia fazer. Vivi intensamente esses longos anos. Agradeço a todos professores que passaram na minha vida e que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui.

Que venham novos voos, novos caminhos e novas descobertas!

O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia.

*Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas*

## RESUMO

GOULART, Raiane Quimete Armando. *Estruturas do português brasileiro oral e a educação de jovens e adultos: o caso das orações relativas e da concordância com sujeito pós-verbal*. 2023. 227 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este estudo debruça-se sobre o Português Brasileiro (PB) oral, focalizando duas estruturas sintáticas que apresentam variação expressiva: as estruturas relativas e o fenômeno de concordância verbal, particularmente com o sujeito posposto. Discute-se o que constituiria a gramática internalizada com que um indivíduo chega à escola e o que a escola propõe que seja dominado, de acordo com a gramática da modalidade escrita-padrão. Estabelece-se uma comparação entre o ensino regular (grupo controle) e a EJA, modalidade ainda pouco considerada nos estudos linguísticos, a respeito da influência de fenômenos do PB oral no processo de escolarização e que poderia trazer variantes específicas para a escola e apresentar maior dificuldade na apreensão da norma culta. Nessa perspectiva, este estudo analisa os aspectos no que se refere ao que é apresentado nos compêndios gramaticais para a escrita e ao que se encontra no ambiente linguístico característico do PB. Como arcabouço teórico, esta pesquisa baseia-se na teoria gerativa (CHOMSKY, 1957 e posteriores) e nas concepções da Sociolinguística Variacionista. Adota-se coleta de dados, de produção e de compreensão, de base experimental, a partir de paradigmas como a produção eliciada (THORNTON, 1996) e o julgamento de aceitabilidade com escala *Likert*. Desenvolveu-se, ainda, um questionário sociocultural. Os dados obtidos foram tratados quantitativamente, por meio de análises estatísticas, e qualitativamente. Em relação aos experimentos de produção para as relativas, notou-se pontos em comum entre os grupos, como a baixíssima ocorrência de relativas do tipo padrão na função de objeto indireto/oblíquo e genitivas e um número significativo de produção de relativas do tipo cortadora. Os resultados do experimento de aceitabilidade confirmaram que a cortadora se mostra mais bem avaliada no contexto de relativas mais complexas. Os dois grupos diferenciam-se em um único ponto: a EJA avalia melhor a estratégia resumptiva. Em relação ao experimento de produção para a concordância verbal, verificou-se um desenvolvimento da EJA. No que se refere ao julgamento de aceitabilidade, de maneira geral, os resultados indicam que o ensino regular aceita melhor a concordância redundante, particularmente, no contexto de sujeito pré-verbal. No contexto de posposição, não se verificou distinção. Assim, verifica-se que a escola é mais incisiva com as variantes estigmatizadas. Ou seja, mesmo considerando-se o ambiente escolar como o grande responsável por colocar o falante em contato com as regras da gramática culta, pouco acionadas no uso coloquial, algumas estratégias do tipo não padrão, não estigmatizadas, acabam não sendo tão impactadas por esse esforço da escola em apontar o que não é condizente. As regras da norma culta, ausentes da gramática internalizada do alunado, ou apresentando muito pouca frequência de uso e que precisam ser então aprendidas via ensino formal para expandir a periferia marcada da gramática de um letrado brasileiro (KATO, 2005) nem sempre substituem todas as instâncias do tipo padrão de um dado fenômeno. Nesta pesquisa, foi possível ver como relativas do tipo não padrão e concordância não redundante são distintamente impactadas. Busca-se, então, conscientizar o professor sobre a importância de considerar as variantes trazidas pelos alunos, para, a partir delas, por meio de metodologia ativa, auxiliá-los a transitarem mais confortavelmente pelas variações presentes na língua.

Palavras-chave: relativização, concordância verbal; sujeito posposto; português brasileiro.

## ABSTRACT

GOULART, Raiane Quimete Armando. *Relative clauses and subject-verb agreement with postponed subject in Brazilian Portuguese: observing youth and adults education*. 2023. 227 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This study focuses on oral Brazilian Portuguese (BP), observing two syntactic structures that show expressive variation in BP: relative clauses and subject-verb agreement, particularly with the postponed subject. Specifically, this work reflects upon the internalized grammar with which an individual arrives at school and the grammar of the standard written modality, which is highly dependent on schooling. A comparison is established between regular schooling (control group) and EJA (Youth and Adults Education), whose population may prefer some variants and might show greater difficulties to apprehend the rules of the standard norm. This study focuses on phenomena contrasting which traditional grammar requires and the usual preference in common PB usage. As a theoretical framework, this research is based on the generative theory (CHOMSKY, 1957 and later) and the concepts of the Sociolinguistics. Data are experimentally collected by means of elicited production paradigms (THORNTON, 1996), acceptability judgements, with Likert scale, and additionality by the application of school written activities. A questionnaire eliciting sociocultural information is also applied. Quantitative treatment of data is performed in order for a qualitative analysis to be offered. The results of the questionnaire show that both populations present a similar profile regarding reading habits and attendance to formal environments. As far as the production results for relative clauses, there are similar trends as well: low occurrences of standard relative clauses, particularly for the most complex types, OBL and GEN and expressive use of the chopped alternative. Acceptability results confirm that chopped relative clauses are well evaluated for the most complex types as well. Both groups show difference, though, in the acceptability of resumptive relative clauses: EJA accepts more. As far as production is concerned for subject-verb agreement, a clear development is attested at EJA, with low occurrences of redundant agreement in the lower grade and a non-distinct behavior with the regular school in the most advanced grade. As far as acceptability judgements, results indicate that the regular school participants evaluate redundant agreement better than the EJA participants, although for the postponed subject, no differences are attested. Thus, it seems that school requirements are strongly directed to ban stigmatized variants, but have no impact on some other non-standard registers. The school environment is largely responsible for putting the speaker in contact with the rules of the standard grammar, which are absent from students' internalized grammar or are very rarely used by them, but some non-standard registers persist and seem not to be impacted by this school effort. Not all non-standard registers are put aside in the formation of a marked periphery (KATO, 2005) for a literate PB student. In this research, it was shown that relative clauses (chopped vs. resumptive strategies) and redundant agreement (with pre and post-subjects) were diversely affected by schooling. Our results confirm that the variants used by the students shall be considered by the teachers so that they may be contrasted and reflected upon so that, by means of an active methodology, students master different variants and feel comfortable in their own language.

Keywords: relativization; verbal agreement; postponed subject; brazilian portuguese.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Processo de aquisição de linguagem .....	27
Figura 2 -	O Programa Minimalista .....	28
Figura 3 –	Estratégia de ensino de LP.....	41
Figura 4 –	Relativização: adjunção de CP a DP/NP.....	56
Figura 5 –	Regra de predicação .....	58
Figura 6 –	Relativização = complementação de CP a D.....	61
Figura 7 –	Hipótese DE .....	67
Figura 8 –	Hierarquia Referencial.....	81
Figura 9 –	Anamnese .....	102
Figura 10 –	Julgamento de aceitabilidade .....	103
Figura 11 –	Pré-teste .....	108
Figura 12 –	Produção eliciada de relativas .....	108
Figura 13 –	Exercícios com lacunas .....	110
Quadro 1 –	Ilustração de situações do experimento .....	89
Quadro 2 –	Avaliações para os tipos de relativas .....	133
Quadro 3 –	Comparação entre os tipos de escola para cada estratégia de formação de relativas.....	133
Quadro 4 –	Função genitiva: distinções de comportamento para cada tipo de escola .....	136
Quadro 5 –	Comparação entre os grupos para cada estratégia .....	136
Quadro 6 –	Função oblíqua: distinções de comportamento para cada tipo de escola .....	137
Quadro 7 –	Comparação entre os grupos para cada estratégia .....	138
Quadro 8 –	Função OD: distinções de comportamento para cada tipo de escola...	139

Quadro 9 –	Comparação entre os grupos para cada estratégia .....	140
Quadro 10 -	Função SUJ: distinções de comportamento para cada tipo de escola..	141
Quadro 11 -	Comparação entre os grupos para cada estratégia.....	141
Quadro 12 -	Comparações entre os tipos de relativas para REG .....	143
Quadro 13 -	Comparações entre os tipos de relativas para EJA .....	143
Quadro 14 -	Respostas obtidas por meio do experimento .....	147
Quadro 15 -	Teste de Friedman aplicado a cada grupo .....	149
Quadro 16 -	Aceitabilidade de tipos de relativas .....	154
Quadro 17 -	Comparações entre os tipos de concordância para os grupos .....	158
Quadro 18 -	Distinções entre sentenças com concordância redundante ou não redundante .....	159
Quadro 19 -	Tipo de verbo: comparação entre REG e EJA .....	161
Quadro 20 -	Posição do sujeito e tipo de concordância: comparação entre REG x EJA .....	162
Quadro 21 -	Posição do sujeito e tipo de concordância: comparação entre níveis REG .....	165
Quadro 22 -	Posição do sujeito e tipo de concordância: comparação entre níveis EJA .....	165
Quadro 23 -	Teste de Friedmann para cada tipo de verbo, tipo de escola e nível....	168
Quadro 24 -	Contrastes feitos a partir de Wilcoxon.....	169
Quadro 25 -	Resultados a partir de Mann-Whitney: nível 5.....	169
Quadro 26 -	Resultados a partir de Mann-Whitney: nível 9 .....	170
Quadro 27 -	Resultados a partir de Mann-Whitney: nível 12 .....	171

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Estratégias de relativização utilizadas ao longo dos anos .....	65
Tabela 2 –	Processo de mudança do PB .....	72
Tabela 3 –	Posição do sujeito-verbo .....	76
Tabela 4 –	Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável saliência fônica na oposição singular/plural .....	77
Tabela 5 –	Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável saliência fônica na oposição singular/plural por anos de escolarização dos falantes .....	77
Tabela 6 –	Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável presença, posição e distância do sujeito em relação ao verbo .....	78
Tabela 7 –	Ordem verbo-sujeito .....	79
Tabela 8 –	Tipo de verbo e posicionamento .....	79
Tabela 9 –	Frequência de não concordância: animacidade do sujeito.....	81
Tabela 10 –	Frequência de não concordância: tipo de verbo .....	83
Tabela 11 –	Frequência de concordância: tipo de verbo e posição do sujeito.....	84
Tabela 12 –	Frequência de concordância: animacidade e posicionamento do sujeito	84
Tabela 13 –	Frequência de concordância: tipo de verbo e animacidade .....	85
Tabela 14 –	Tempo de reação e desvio padrão .....	91
Tabela 15 –	Condições .....	93
Tabela 16 –	Frequência .....	93
Tabela 17 –	Condições experimentais .....	94
Tabela 18 –	Informações da EJA .....	112
Tabela 19 –	Informações do Ensino Regular .....	122
Tabela 20 –	Modelo com EJA e COR como ref .....	132
Tabela 21 –	Grupo, tipo e função .....	135
Tabela 22 –	Médias de cada grupo no que se refere ao uso da estratégia padrão .....	148

Tabela 23 –	Produção das estratégias padrão e não padrão por função da relativa ...	155
Tabela 24 –	Grupo, condição e posição .....	162
Tabela 25 –	Dados obtidos de sentenças redundantes em cada grupo: tipo de verbo, animacidade e posicionamento .....	167
Gráfico 1 –	Média de tempo de reação para núcleo de sujeito .....	90
Gráfico 2 –	Média de tempo de reação para verbos .....	90
Gráfico 3 –	Comparação das médias de tempo de reação .....	92
Gráfico 4 –	% Contato com a escrita (EJA) .....	115
Gráfico 5 –	Contato com a leitura .....	115
Gráfico 6 –	Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (EJA5) .....	116
Gráfico 7 –	Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (JEA9).....	117
Gráfico 8 –	Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (EJA12).....	117
Gráfico 9 –	% Livros lidos ao ano (EJA) .....	118
Gráfico 10 –	% Se considera uma pessoa que lê (EJA) .....	119
Gráfico 11 –	Atividades socioculturais (EJA5) .....	120
Gráfico 12 –	Atividades socioculturais (EJA9) .....	120
Gráfico 13 –	Atividades Socioculturais (EJA12) .....	121
Gráfico 14 –	Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (REG5).....	124
Gráfico 15 –	Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (REG9) .....	124
Gráfico 16 –	Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (REG12) .....	125
Gráfico 17 –	% livros lidos ao ano .....	126
Gráfico 18 –	% Se considera uma pessoa que lê .....	127
Gráfico 19 -	Atividades Socioculturais (REG5) .....	128
Gráfico 20 -	Atividades Socioculturais (REG9) .....	128

Gráfico 21 -	Atividades Socioculturais (REG12) .....	129
Gráfico 22 -	Julgamento de aceitabilidade .....	134
Gráfico 23 -	Julgamento de aceitabilidade da função genitiva .....	137
Gráfico 24 -	Julgamento de aceitabilidade da função oblíqua .....	139
Gráfico 25 -	Julgamento de aceitabilidade da função objeto direto .....	140
Gráfico 26 -	Julgamento de aceitabilidade da função sujeito .....	142
Gráfico 27 -	Julgamento de aceitabilidade entre níveis na escola regular .....	144
Gráfico 28 -	Julgamento por nível (EJA) .....	150
Gráfico 29 -	Distribuição de respostas 5EF .....	150
Gráfico 30 -	Distribuição de respostas 9EF .....	151
Gráfico 31 -	Distribuição de respostas 3EM .....	152
Gráfico 32 -	Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo .....	159
Gráfico 33 -	Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo e tipo de verbo.....	160
Gráfico 34 -	Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo e posição .....	163
Gráfico 35 -	Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo, tipo e posição.	164
Gráfico 36 -	Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo, nível, condição e posição .....	166

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Animado
AH	Hierarquia da Acessibilidade
CORT	Cortadora
CP	Do inglês: <i>complementizer phrase</i>
D	Determinante
DP	Do inglês: <i>determiner phrase</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LF	Forma Lógica
GEN	Genitiva
GU	Gramática Universal
INAC	Inacusativo
INAN	Inanimado
INT	Intransitivo
INTR	Intransitivo
INV	Inválida
IP	Sintagma flexional, do inglês inflectional phrase
LD	Livro Didático
NP	Do inglês, noun phrase
NRED	Não Redundante
OBL	Oblíqua
OD	Objeto Direto
OI	Objeto Indireto
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
PF	Forma fonética
PP	Do inglês <i>prepositional phrase</i>
PM	Programa Minimalista
RED	Redundante
REG	Ensino Regular
RES	Resumptiva

SU	Sujeito
SUJ	Sujeito
TR	Tempo de Reação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
1	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: QUESTÕES DE AQUISIÇÃO E A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA</b> .....	25
1.1	<b>Teoria gerativa: questões de aquisição</b> .....	25
1.2	<b>A Sociolinguística Variacionista: questões de variação</b> .....	29
1.3	<b>O contexto educacional brasileiro no ensino de Língua Materna: conceitos relevantes para compatibilizar gramática internalizada e variação sociolinguística</b> .....	31
1.4	<b>Proposta do Ensino de Gramática a partir da Teoria Gerativa</b> .....	39
1.5	<b>A Educação de Jovens e Adultos (EJA)</b> .....	44
1.6	<b>Finalizando</b> .....	46
2	<b>CARACTERÍSTICAS DAS ESTRUTURAS INVESTIGADAS</b> .....	47
2.1	<b>Orações Adjetivas: regras da Tradição Gramatical e Estruturas Inovadoras do PB</b> .....	47
2.1.1	<u>Diferentes análises sintáticas sobre a relativização</u> .....	52
2.1.1.1	O modelo Wh-movement .....	54
2.1.1.2	O modelo raising .....	60
2.1.2	<u>Algumas das análises para as relativas não canônicas do PB</u> .....	64
2.1.3	<u>O ensino de Português no Brasil: o caso das relativas</u> .....	70
2.2	<b>Orações com sujeito posposto e concordância verbal: regras da gramática tradicional e estruturas inovadoras do Português Brasileiro</b> .....	71
2.2.1	<u>Concordância verbal: uso e análise de construções do Português Brasileiro</u> .....	75
2.3	<b>Estudos psicolinguísticos sobre concordância redundante e não redundante</b> .....	88
2.3.1	<u>O ensino de Português no Brasil: o caso da concordância verbal</u> .....	95
2.4	<b>Finalizando</b> .....	95
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	97
3.1	<b>Objetivos gerais e específicos</b> .....	98

3.2	<b>Participantes</b> .....	99
3.3	<b>Anamnese</b> .....	100
3.3.1	<u>Método</u> .....	100
3.3.2	<u>Hipótese e Previsões</u> .....	101
3.3.3	<u>Material</u> .....	101
3.3.4	<u>Procedimento</u> .....	102
3.4	<b>Julgamento de Aceitabilidade com escala <i>Likert</i></b> .....	102
3.4.1	<u>Julgamento de Aceitabilidade com escala <i>Likert</i> – Relativas</u> .....	103
3.4.1.1	Hipóteses e Previsões .....	103
3.4.1.2	Material .....	104
3.4.1.3	Procedimento .....	104
3.4.2	<u>Julgamento de Aceitabilidade com escala <i>Likert</i> – Concordância</u> .....	105
3.4.2.1	Hipóteses e Previsões .....	105
3.4.2.2	Material .....	105
3.4.2.3	Procedimento .....	106
3.5	<b>Produção Eliciada com imagens – Relativas</b> .....	106
3.5.1	<u>Método</u> .....	106
3.5.2	<u>Hipótese e Previsões</u> .....	107
3.5.3	<u>Material</u> .....	107
3.5.4	<u>Procedimento</u> .....	109
3.6	<b>Produção eliciada escrita com lacunas – Concordância</b> .....	109
3.6.1	<u>Método</u> .....	109
3.6.2	<u>Hipóteses e Previsões</u> .....	109
3.6.3	<u>Material</u> .....	110
3.6.4	<u>Procedimento</u> .....	111
4	<b>RESULTADOS DA ANAMNESE</b> .....	112
4.1	<b>Resultados anamnese EJA</b> .....	112
4.2	<b>Resultados Anamnese – Grupo controle</b> .....	122
4.3	<b>Anamnese: comparação entre os grupos de participantes</b> .....	129
5	<b>RESULTADOS DOS EXPERIMENTOS COM RELATIVAS</b> .....	131
5.1	<b>Julgamento de Aceitabilidade com escala <i>Likert</i> – Relativas</b> .....	131
5.2	<b>Experimento 1: Produção Eliciada com imagens – Relativas</b> .....	146

5.3	<b>Relativas: discussão dos resultados</b> .....	153
6	<b>RESULTADOS DOS EXPERIMENTOS DE CONCORDÂNCIA</b>	
	<b>SUJEITO-VERBO</b> .....	157
6.1	<b>Julgamento de Aceitabilidade com escala Likert – Concordância</b> .....	157
6.2	<b>Produção eliciada escrita com lacunas – Concordância</b> .....	166
6.3	<b>Concordância: discussão dos resultados</b> .....	172
7	<b>DISCUSSÃO FINAL DOS RESULTADOS OBTIDOS E</b>	
	<b>OBSERVAÇÕES SOBRE A EJA</b> .....	173
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	176
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	179
	<b>APÊNDICE A- Questionário Sociocultural para a EJA</b> .....	186
	<b>APÊNDICE B – Questionário Sociocultural para o grupo</b> .....	189
	<b>APÊNDICE C Pré-teste Produção Eliciada – Relativas</b> .....	191
	<b>APÊNDICE D Experimento de Produção Eliciada com imagens para as</b>	
	<b>Relativas</b> .....	192
	<b>APÊNDICE E Julgamento de Aceitabilidade</b> .....	193
	<b>APÊNDICE F Experimento de Produção Eliciada - Concordância</b>	
	<b>Verbal</b> .....	199
	<b>APÊNDICE G Sequência didática em construção</b> .....	201
	<b>APÊNDICE H Tabelas anamnese EJA</b> .....	208
	<b>APÊNDICE I Tabelas anamnese Grupo Controle</b> .....	214
	<b>ANEXO A Parecer consubstanciado do CEP</b> .....	220
	<b>ANEXO B Termo de consentimento do menor de idade</b> .....	222
	<b>ANEXO C Termo de consentimento</b> .....	225

## INTRODUÇÃO

Este estudo toma, como arcabouço teórico, a Teoria Gerativa, levando em consideração o conceito de Gramática Universal (GU) e o de gramática internalizada ou Língua-I, distinta de Língua-E (CHOMSKY, 1981), assim como os estudos de Kato (2005) sobre a gramática do letrado, a qual considera o conceito de gramática nuclear e de periferia marcada, esta como um repertório de estruturas marcadas incorporadas via exposição a contextos específicos e ao ensino formal.

Segundo a teoria gerativa (CHOMSKY, 1957 e posteriores), a GU é definida por propriedades invariantes chamadas “princípios” e propriedades abertas, chamadas de “parâmetros”, que vão caracterizar todas as línguas naturais. Assim, o chamado *estágio inicial* é comum à espécie humana. A exposição da criança aos dados do ambiente linguístico (Língua-E) é indispensável para o disparo do desenvolvimento da língua materna, que culminará na competência de um falante, ou *estágio estável*, isto é, uma gramática internalizada, dotada de valores específicos resultantes da fixação dos parâmetros abertos (propriedades particulares que vão diferenciar as línguas naturais entre si) disponibilizados pela GU. Nessa perspectiva, analisando as etapas de aquisição, constata-se que um indivíduo chega à educação básica com sua gramática internalizada definida, ou seja, as propriedades paramétricas já foram selecionadas. Além disso, cada criança pode ter tido uma exposição distinta a propriedades que passam a caracterizar sua periferia marcada. Não se pode, assim, deixar de levar em consideração também os pressupostos da Sociolinguística Variacionista, que toma a variação e a mudança como inerentes a todas as línguas e motivadas por fatores linguísticos e extralinguísticos (cf. LABOV, 1972, 1974 E 1982 E 1994; E WEINREICH, LABOV E HERZOG, 1968).

Considera-se, assim, alguns conceitos como relevantes para conciliar a concepção de gramática internalizada da Teoria Gerativa e a variação presente em todas as línguas, seja por meio da noção de periferia marcada, já mencionada, seja a partir da discussão acerca das “Múltiplas Gramáticas” (ROEPER, 1999), que assume que haveria um conjunto de regras paralelas coexistindo na mente de um indivíduo e poderiam ser acessadas a depender da situação, bem como a reflexão sobre o conceito de Competição de Gramáticas (Kroch, 1989), o qual aborda que há uma competição entre duas ou mais formas de aspectos linguísticos existentes na gramática.

Essas questões ficam salientes no Português Brasileiro (PB), pois percebe-se grande variação e, particularmente, uma distância significativa entre a gramática da fala e a da escrita, constituindo conjunto de regras distintos, segundo Kato (2005). Dessa forma, esta pesquisa pretende contribuir para a discussão acerca do ensino/aprendizagem de “novas” regras para a escrita da língua ou o uso mais formal do PB. Para isso, selecionamos dois conjuntos de estruturas que têm se mostrado variáveis e cujos estudos linguísticos têm apontado como certas variantes poderiam estar sendo geradas a partir de uma nova gramática do PB. A escola assumirá a responsabilidade por incentivar o uso das variantes do tipo padrão, consideradas de prestígio e inibir o uso das variantes do tipo não padrão, ou estigmatizadas. Observaremos a aceitabilidade e uso dessas estruturas nos anos finais dos segmentos da Educação de Jovens e Adultos - modalidade ainda pouco considerada nos estudos linguísticos - em comparação com o Ensino Regular da Educação Básica, este constituindo o grupo controle. As estruturas investigadas são as estruturas relativas, que se apresentam em diferentes configurações morfossintáticas: relativas canônicas e relativas não canônicas, e a concordância verbal, particularmente com o sujeito posposto.

As relativas canônicas são consideradas estruturas que seguem as regras preconizadas pela tradição gramatical, diferentemente, das não canônicas. Os exemplos abaixo são subdivididos no que se refere ao tipo de relativa: de sujeito (1) e de objeto direto (2) de sintagmas preposicionados relativizados a partir de posições sintáticas como a de objeto indireto/oblíquo (3) e de genitivo (4). Em seguida, pode-se verificar a exemplificação de relativas não canônicas, como as cortadoras (5) ou resumptivas (6) (cf. AUGUSTO *et al.* (2020)):

Relativas canônicas:

- (1) A menina que<sub>i</sub> veio aqui é atleta.
- (2) A criança<sub>i</sub> que a mãe beijou<sub>i</sub> veio aqui.
- (3) O chocolate<sub>i</sub> de que gosto <sub>i</sub> está na promoção.
- (4) O livro <sub>i</sub> cuja <sub>i</sub> capa está rasgada foi vendido.

Relativas não canônicas (cortadora e resumptiva):

- (5) O chocolate que gosto está na promoção.
- (6) O chocolate que gosto dele está na promoção.

Além do fenômeno da relativização, este estudo propõe-se a investigar a concordância verbal, particularmente com o sujeito posposto. Para esse fenômeno, levaremos em conta o contexto que exerce influência na marcação redundante ou não redundante, a saber: (i) animacidade do sujeito, (ii) tipo de verbo e (iii) posição do sujeito na sentença. A concordância não redundante é bastante frequente com verbos inacusativos e sujeitos pospostos inanimados.

(7) Ontem, chegou vários livros novos na biblioteca.

Sendo assim, pretende-se observar as escolhas das variantes utilizadas por parte dos estudantes, a fim de se subsidiar o ensino de Língua Materna, no ambiente educacional brasileiro, com a descrição da gramática com que o indivíduo chega à escola.

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa “Descrição linguística e cognição: modelos de uso, aquisição e leitura” e vincula-se ao projeto de pesquisa “Aquisição da linguagem: perspectiva cognitivista formal”, subprojeto “Processamento de estruturas relativas no português brasileiro e ensino” (Prociência 2020-2023), coordenado pela orientadora desta investigação.

#### Hipótese de trabalho e objetivos

A hipótese de trabalho que norteia este estudo é a de que, a partir da distância expressiva entre a fala e a escrita culta no Português Brasileiro, diferentemente do que ocorre no Português Europeu, aprender as regras prescritas nos compêndios gramaticais ampliaria a periferia marcada do falante letrado e, conseqüentemente, sua gramática internalizada. Nesse contexto, as estratégias não padrão fazem parte da gramática nuclear do alunado e o papel da escola é levar o aluno a fazer uso das estratégias do tipo padrão. Considerando isso, o ambiente escolar terá sucesso se os alunos, em etapas mais avançadas, fizerem uso da estratégia padrão. No entanto, pressupõe-se que a EJA, por ser um público que tem contato com a escola mais tardiamente, permanecerá, por mais tempo, com o uso das estratégias não padrão nos dois fenômenos de investigação.

Tomando como tópicos de observação a relativização e a concordância verbal, nosso objetivo geral é verificar o domínio e aceitabilidade das regras do tipo padrão vinculadas a esses fenômenos por estudantes matriculados nas séries finais de cada segmento (Educação de

Jovens e Adultos e Ensino Regular). Já os objetivos específicos que conduzirão esta análise serão:

- a) Verificar, por meio de metodologia experimental, o uso das variantes padrão ou não padrão pelos estudantes da EJA em relação às estruturas relativas e concordância verbo-nominal, particularmente com sujeito posposto;
- b) Verificar, por meio de metodologia experimental, utilizando a escala *Likert*, a aceitabilidade das variantes padrão ou não padrão pelos estudantes da EJA em relação às estruturas relativas e concordância verbo-nominal, particularmente com sujeito posposto;
- c) Mapear possíveis curvas de desenvolvimento em relação ao processo de aquisição das variantes padrão nos fenômenos investigados na EJA;
- d) Observar, a partir de anamnese, se maior contato com a leitura pode diferenciar os estudantes da EJA em relação à utilização de variantes consideradas padrão pela escola e estabelecer uma comparação com os estudantes do ensino regular;
- e) Por fim, verificar, no processo de aprendizagem da escrita-padrão, se há rejeição ou abandono, pelos falantes letrados, das formas que são mais estigmatizadas (resumptivas e concordância não redundante com sujeito pré-verbal) e se as formas menos estigmatizadas (cortadora e concordância não redundante com sujeito posposto) teriam maior aceitação e seu uso perduraria mais.

Este trabalho conta, como já mencionado, com uma metodologia experimental para a coleta dos dados para os dois fenômenos de investigação. São aplicados instrumentos, tais como: Anamnese sociocultural; Experimento de produção eliciada com imagens - no que se refere, especificamente, às relativas (THORNTON, 1996; NOVOGRODSKY & FRIEDMANN, 2006); Experimento de produção eliciada escrita com lacunas - para concordância, especificamente (THORNTON, 1996); Experimento de aceitabilidade com escala *Likert* tanto para relativas quanto para concordância.

### Organização do trabalho

Este trabalho organiza-se da seguinte maneira: No capítulo 1, apresentam-se os pressupostos teóricos com base na Teoria Gerativa e na Sociolinguística Variacionista, além de apresentar a noção de Gramática do Letrado (Kato, 2005), Múltiplas Gramáticas (Roeper, 1999) e o conceito de Competição de Gramática (Kroch, 1989). No capítulo 2, analisam-se algumas das propostas para as construções inovadoras do Português Brasileiro em

comparação às regras que são preconizadas pela Tradição Gramatical em relação às orações relativas – chamadas de adjetivas pela GT - e ao fenômeno da concordância verbal. No capítulo 3, expõe-se a metodologia utilizada e os experimentos, bem como os objetivos, as hipóteses, os materiais e os procedimentos. No capítulo 4, apresentam-se os resultados obtidos pelos grupos observados, no que se refere à anamnese, além de haver uma comparação entre as informações passadas por ambas populações. O capítulo 5 traz os resultados dos experimentos para o fenômeno da relativização. Já no capítulo 6, são apresentados os resultados para a Concordância Verbal, particularmente, com sujeito posposto. O capítulo 7 aborda a discussão dos resultados obtidos para os dois fenômenos de investigação deste estudo. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais pontos tratados ao longo do trabalho e os desdobramentos futuros.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: QUESTÕES DE AQUISIÇÃO E A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Alguns estudos recentes, como os de Kato (2005), Pereira (2011), Pilati (2014, 2017, 2020), Pires (2015), Oliveira e Quarezemin (2016), Câmara & Santos (2017), Armando (2018), Abreu (2020), Moura & Maia (2020) e Guessier et al (2020) etc têm voltado o olhar sobre o ensino de Língua Materna no ambiente escolar brasileiro com uma nova perspectiva. O que muitos desses estudos têm em comum é a reflexão de que as estratégias para ensinar a gramática da escrita formal da Língua Portuguesa necessitam de mudança, visto que o que é encontrado hodiernamente, no Brasil, não leva em conta seja o caráter altamente variável das normas que convivem hoje no solo brasileiro, seja, por conseguinte, o conhecimento linguístico com que a criança chega à sala de aula. Em vez disso, considera uma sequência didática baseada na tradição gramatical, como: Definição, Exemplos, Exceções e Exercícios, desconsiderando o protagonismo do aluno (PILATI, 2020). Nessa perspectiva, este capítulo propõe uma exposição dos pressupostos teóricos com base na Teoria Gerativa e na Sociolinguística Variacionista, bem como apresenta a Gramática do Letrado (KATO, 2005), Múltiplas Gramáticas (ROEPER, 1999) e o conceito de Competição de Gramática (KROCH, 1989), relevantes para conciliar a concepção de gramática internalizada da Teoria Gerativa e a variação linguística presente em toda língua natural.

### 1.1 Teoria Gerativa: Questões de aquisição

Na década de 1950, o norte-americano Noam Chomsky levanta as primeiras ideias acerca da linguagem humana como um sistema de conhecimentos internalizados na mente do indivíduo. O autor contrapôs-se à visão vigente desse período – o *Estruturalismo Americano* de Bloomfield no que diz respeito à aquisição da linguagem. Essa teoria estruturalista refere-se fortemente a um aspecto comportamental, indicando que a criança aprende uma língua como qualquer outro comportamento humano é aprendido. Tem-se, então, a hipótese de Aquisição de Linguagem por uma visão comportamentalista, representada através da tríade estímulo-reforço-resposta. De acordo com Bloomfield (1933), uma criança aprende a falar uma língua da seguinte forma:

Cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de sua vida. [...] Sob estimulação variada, a criança repete sons vocais. [...] Alguém, por exemplo, a mãe, produz, na presença da criança, um som que se assemelha a uma das sílabas de seu balbucio. Por exemplo, ela diz *doll* [boneca]. Quando esses sons chegam aos ouvidos da criança, seu hábito entra em jogo e ela produz a sílaba de balbucio mais próxima, *da*. Dizemos que nesse momento a criança começa a imitar. [...] A visão e o manuseio da boneca e a adição e a produção da palavra *doll* (isto é, *da*) ocorram repetidas vezes em conjunto, até que a criança forma um hábito [...] Ela tem agora o uso de uma palavra. (BLOOMFIELD, 1933 p.29-30)

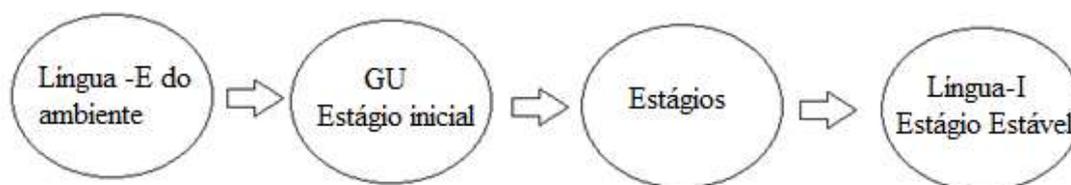
No plano teórico, Chomsky (1959), em resenha ao livro de Skinner, este influenciado pelos estudos de Bloomfield (Passos, 2007), aponta para o aspecto criativo da linguagem, contrapondo-se ao *behaviorismo*. Salienta-se, então, no processo de aquisição, a pobreza de estímulo disponível à criança. De acordo com essa perspectiva, um indivíduo, no seu nascimento, não é uma tábula rasa. Pelo contrário, ele nasce – exceto em casos patológicos - com um aparato biológico que o possibilita adquirir qualquer língua. Assim, Chomsky defende a Gramática Universal (doravante, GU), ressaltando que todo ser humano nasce equipado com aparato biológico e inato (faculdade da linguagem) para adquirir uma língua em um período da vida. No entanto, um indivíduo precisa estar exposto aos estímulos do ambiente linguístico. Diante disso, o autor formula o problema lógico da aquisição da linguagem, e reflete, grosso modo, que o *input* (dados) que a criança recebe de seu ambiente linguístico durante o processo de aquisição da linguagem em um período curto de tempo é *finito*. Porém, no fim do processo, a criança é capaz de produzir e compreender frases e discursos potencialmente *infinitos* e ilimitados, jamais proferidos por qualquer falante em contato com ela ou por ela mesma.

Nessa perspectiva, Chomsky chama atenção para a pobreza de estímulo, no que se refere às informações necessárias para o efetivo desenvolvimento da competência linguística. Nesse sentido, a criança não se limita a reproduzir apenas os dados que recebeu, mas age criativamente, estabelecendo relações entre a sintaxe e a semântica de forma bastante competente. Ademais, os dados do ambiente linguístico não são organizados previamente, além de não ser sistemática a correção ao que é produzido pela criança por parte dos pais ou dos integrantes da comunidade linguística. Deve-se ainda considerar que cada interação é bastante variada, ou seja, o que cada família privilegia ou incentiva é variável.

De forma mais concreta, o estágio inicial- quando uma criança nasce- é comum à espécie humana. Isso significa que independentemente da língua (inglês, francês, alemão etc), todos os indivíduos partirão do mesmo estágio inicial. Depois disso, à medida que a criança

fica exposta ao ambiente linguístico de uma determinada língua, a GU obtém informações específicas de uma gramática, emergindo, assim, a Língua-I. Todo esse processo ocorre em curto espaço de tempo. Verifica-se, abaixo, a esquematização desse processo.

Figura 1 - Processo de aquisição de linguagem



Fonte: O autor, 2018.

É importante ressaltar que todas as línguas naturais têm como estágio inicial a GU, exatamente, por terem características semelhantes. Todavia, para dar conta das diferenças e das propriedades específicas, Chomsky (1981) propõe a Teoria de Princípios e Parâmetros. Partindo dessa Teoria, o conhecimento linguístico é constituído por Princípios (universalmente válidos) e Parâmetros (propriedades específicas de cada língua). O clássico exemplo para concretizar essa teoria refere-se à função sintática de sujeito: verifica-se que, em todas as línguas naturais, há a função sintática de sujeito em articulação com um predicado. Contudo, em algumas línguas, esse sujeito pode ser omitido, ou seja, não preenchido na sentença (sujeito oculto, indeterminado ou inexistente). Já em outras, isso não é possível. Considera-se, então, um parâmetro da GU, chamado de Parâmetro de Sujeito Nulo. A Língua Portuguesa, por exemplo, é uma língua de [+ sujeito nulo] e o inglês de [- sujeito nulo], conforme os exemplos abaixo:<sup>1</sup>

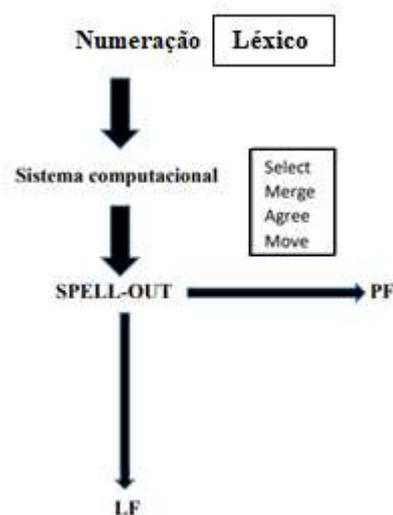
- (8) Português  
 “Nós estudamos português”  
 “Ø estudamos português”
- (9) Inglês  
 “We study Portuguese”  
 \* “Ø study Portuguese”

<sup>1</sup> O asterisco refere-se ao que não é possível naquela língua (agramatical) e o zero (Ø), ao sujeito nulo

Percebe-se, a partir dos exemplos, que, no inglês, as sentenças que não apresentam sujeito sintático preenchido são consideradas agramaticais, diferentemente do que ocorre no português<sup>2</sup>. É importante salientar que existem outros exemplos se formos analisar a complexidade das línguas naturais.

Em suma, a GU é constituída de princípios universais e parâmetros em aberto, especificados a depender dos dados linguísticos da língua em exposição. Mais recentemente, dentro das concepções da Teoria de Princípios e Parâmetros, tem-se o modelo derivacional denominado por Chomsky (1994) de Programa Minimalista (PM), o qual explica a geração de expressões linguísticas. No PM, observa-se a arquitetura em dois níveis de representação: forma fonética e forma lógica (semântica). O primeiro nível, representado pela forma fonética (PF), é responsável pela interface com os sistemas perceptuais-motores. Já a forma lógica (LF) dialoga com os sistemas conceituais-intencionais. Ainda na composição dessa arquitetura, o sistema computacional universal é o responsável por disparar operações a partir da informação codificada nos traços formais do léxico, a saber: *Select*, *Merge*, *Agree/Move*. Além disso, o *Spell-out* é o momento da derivação em que há a separação para cada uma das interfaces (AUGUSTO, 2005).

Figura 2- O Programa Minimalista



<sup>2</sup> O PB, diferentemente do PE, língua de sujeito nulo clássica, tem sido caracterizado como uma língua de sujeito nulo parcial (Duarte, 1995; Holmberg et al., 2009; Duarte & Kato, 2014). Ademais, é preciso salientar que o PB admite sujeitos não-referenciais nulos (chamados sujeitos inexistentes na Tradição Gramatical) como em sentenças com verbos meteorológicos: “Ø choveu muito ontem”.

Fonte: O autor, 2024 com base em Chomsky (1994).

Nessa nova perspectiva, o sistema computacional configura o que é tomado como herança biológica da espécie e a tarefa da criança na aquisição de uma língua passa a ser adquirir os itens lexicais, representados como uma matriz de traços fonológicos, semânticos e formais (gramaticais). Estes últimos são responsáveis por delinear cada gramática específica das línguas naturais, ou seja, os parâmetros que distinguem as línguas naturais são concebidos como traços formais com valores particulares. São também estes traços os responsáveis por disparar as operações do sistema computacional, disponibilizado, na mente, para a espécie humana. Assim, representada pela figura de Noam Chomsky, a teoria gerativista assume a ideia de que a língua é um sistema de conhecimentos interiorizados na mente humana, adotando-se uma perspectiva cognitiva para o estudo da linguagem. Com isso, constata-se que, quando uma criança chega à escola, o processo natural de aquisição de sua Língua Materna já se encontra completo. A criança adquiriu, em um tempo relativamente curto, a partir dos dados a que foi exposta, uma gramática internalizada, ou seja, um conjunto de regras inconsciente, disponíveis para a formação de sentenças. Diferentemente desse processo natural, na escola, o processo é consciente, configurando o que chamamos de aprendizagem formal. Sendo assim, os estudantes terão de dar conta das regras que foram estipuladas para a gramática da escrita e que não foram encontradas espontaneamente (ou com muito pouca frequência) no ambiente linguístico, embora possa haver aí diferenças individuais, já que há crianças que foram expostas à Bíblia e a contos, por exemplo, e chegam com algum conhecimento acerca de características mais formais da língua. Dessa forma, deve-se pensar a respeito do que está disponível como espontâneo e o que deve ser aprendido via escolarização.

Essas distinções de caráter estilístico (diafásico) são um fato em todas as línguas naturais e classicamente objeto de interesse da Sociolinguística Variacionista.

## **1.2 Sociolinguística Variacionista: questões de variação**

A Sociolinguística, comumente denominada de “Sociolinguística Variacionista” ou de “Teoria da variação” é uma área que tem por objetivo estudar a língua em seu uso real, levando em consideração a relação entre os aspectos culturais e sociais e a estrutura

linguística. Diante disso, essa corrente teórica, liderada por William Labov- na década de 1960- nos Estados Unidos; bem como pelos estudos de Gumperz, de Dell Hymes e de William Bright, considera a língua como uma estrutura vinculada ao contexto situacional dos indivíduos, isto é, como uma estrutura não autônoma. Além disso, parte-se da concepção de que a variação e a mudança são inerentes a todas as línguas e esses fenômenos são motivados por fatores linguísticos e extralinguísticos. Vale ressaltar que a Teoria da Variação e Mudança tem o seu surgimento marcado pela insatisfação diante de modelos existentes, como o gerativismo e o estruturalismo. No recorte dessas duas últimas correntes teóricas, a relação entre língua, sociedade e cultura era deixada de lado, ou seja, a Teoria Gerativa e o Estruturalismo não abordam questões relacionadas ao uso da língua, consideram apenas o aspecto interior das línguas. Para o gerativismo, por exemplo, de acordo com a Teoria de Princípios e Parâmetros, a marcação dos parâmetros, no processo de aquisição de uma língua natural, dá conta da variação entre gramáticas diferentes, ou seja, foca-se a variação enquanto processo interlinguístico (CHOMSKY & LASNIK, 1993 apud MARTINS et. al). Já para a Teoria da Variação e Mudança, toda língua é heterogênea e a variação e a mudança são processos lentos e graduais, logo a variação é referente à língua, isto é, intralinguística.

Um dos principais objetivos dos estudos sociolinguísticos é, a partir de fatores linguísticos e extralinguísticos, sistematizar a variação existente no interior de cada sistema linguístico e verificar se há indícios, para determinados fenômenos, que apontem para uma possível mudança. Sendo assim, a sociolinguística tem como objeto de estudo o uso da língua em situações espontâneas.

São muitas as áreas de interesse da Sociolinguística, tais como: contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção da língua, multilinguismo, variação e mudança constituem temas de investigação da área. Dentro dos estudos sociolinguísticos, o linguista deve compreender como a variação se caracteriza de acordo com as propriedades da língua, verificar seu status social, entender o grau de comprometimento do fenômeno e determinar se as variantes em competição encontram-se em processo de mudança seja no sentido de avanço, seja no recuo da inovação. Além disso, deve identificar se se trata de uma variação estável ou mudança em progresso. Assim, dentre os conceitos que pertencem ao contexto dos estudos sociolinguísticos, deve-se entender por “variantes” as alternativas em competição de um fenômeno variável, este chamado de variável dependente. Nesse contexto, o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por um grupo de fatores (variantes independentes) de natureza social ou estrutural. Neste estudo, por exemplo, observam-se a concordância com sujeito posposto e a relativização como fenômenos variáveis (variável

dependente). As variantes independentes dos fenômenos investigados podem ser de natureza interna ou externa à língua. Cabe à Sociolinguística investigar o nível de mutabilidade ou estabilidade e diagnosticar os efeitos das variantes. (MOLLICA, 2003)

Diante do contexto histórico pelo qual passa a Sociolinguística, percebemos uma tensão entre os objetivos da teoria gerativa, que busca descrever uma gramática internalizada do falante, com parâmetros fixados, e os da Sociolinguística, que se detém sobre a variação no interior de cada sistema linguístico, ou seja uma variedade que caracteriza uma comunidade linguística. É inegável que, no PB, como em todas as línguas naturais, há variações. Como aspectos da variação podem ser incorporados a essa visão de gramática internalizada trazida pela teoria gerativa? E mais especificamente ainda para nossos objetivos aqui, como a variação que caracteriza a distinção entre a norma coloquial e a norma culta pode ser pensada em termos de gramática internalizada? Não é uma questão da qual se possa abster um arcabouço teórico com a relevância da teoria gerativa e, nesse sentido, há algumas contribuições recentes, como a concepção de periferia marcada (CHOMSKY, 1981), retomada por Kato (2005), debruçando-se sobre o PB e a noção de múltiplas gramáticas de Roeper (1999). No que refere, mais especificamente, à preocupação em flagrar possíveis variações que possam indicar mudanças em curso na língua, o diálogo entre Fernando Tarallo, grande sociolinguista brasileiro, e Mary Kato, gerativista em atividade (TARALLO & KATO, 2007), levou à proposta de um “casamento” entre os pressupostos da Sociolinguística e a noção de parâmetros da teoria gerativa, resultando em diversos trabalhos que contemplavam aspectos em variação e que pareciam indicar mudanças paramétricas no PB. Também os estudos desenvolvidos por Kroch (1989, 2001) trouxeram um conceito relevante, intitulado Competição de Gramáticas, para abordar a questão de se terem já gramáticas distintas em gerações diversas que podem conviver, o que espelharia a variação encontrada. (TARALLO, 1987; TARALLO & KATO, 2007[1989]; KATO, 1999). Sobre essas possibilidades, nos deteremos na seção seguinte.

### **1.3 O contexto educacional brasileiro no ensino de Língua Materna: conceitos relevantes para compatibilizar gramática internalizada e variação sociolinguística**

Partindo das concepções da Teoria Gerativa acerca do que é natural e espontaneamente adquirido em um período específico da vida do indivíduo e do que faz parte

do processo de aprendizagem no contexto educacional, percebe-se que a escrita, diferentemente, da fala, é um processo consciente que pressupõe a escolarização. Antes de voltarmos o olhar sobre o ensino de Língua Materna especificamente, voltamos a ressaltar que um indivíduo, antes de ingressar na vida escolar, adquire, em determinado período de sua vida- o chamado período sensível para a aquisição-, a língua do ambiente a que ele foi exposto. Tal processo ocorre espontaneamente, sem que se precise ensinar à criança a sua língua materna. Assim, o fato de haver um conhecimento linguístico estruturado com regras internalizadas, geralmente inconscientes, capazes de permitir a produção/compreensão de uma dada língua, aproximou os estudos gerativistas do contexto natural da língua, sendo, principalmente, a língua falada e espontânea, fonte para investigação da formação da gramática internalizada, ou seja, a gramática nuclear, resultante de um processo de aquisição natural e espontâneo durante os primeiros anos de vida de um sujeito. Desse modo, um indivíduo, ao estar inserido em determinado ambiente linguístico, em um período específico, vai adquirir, naturalmente, a Língua em exposição. Por exemplo, se estiver inserido em um ambiente linguístico do Português Brasileiro, o processo de aquisição da criança contará com dados daquela variedade.

No ambiente educacional brasileiro, a aprendizagem da modalidade escrita, por outro lado, se dá por um processo consciente e o letramento escolar privilegia variantes específicas, muitas vezes, ausentes ou muito pouco frequentes na modalidade falada. Vale ressaltar que se considera, neste estudo, que a reflexão sobre a fala e a escrita deve ser levantada a partir de questões de uso da língua, sendo a modalidade oral adquirida de maneira natural e espontânea e a escrita aprendida via aprendizagem formal. De acordo com Marcuschi (2010), na perspectiva variacionista, a fala e a escrita não são dois dialetos, mas duas modalidades de uso da língua, de modo que o aluno, ao dominar a fala e a escrita, domina dois modos de usos e não dois dialetos. Dessa forma, evidencia-se que, no Brasil, diferentes aspectos da língua convivem, como se observa a partir do fenômeno de retomada de objeto direto. Verifiquem os exemplos de Duarte (1983):

(10) O uso do clítico acusativo:

Ele veio do Rio só para me ver. Então eu fui ao aeroporto buscá-lo.

(11) Uso do pronome lexical:

Eu amo o seu pai e vou fazer ele feliz.

(12) SNs anafóricos:

Ele vai ver a Dondinha e o pai da Dondinha manda a Dondinha entrar, ele pega um facão...

(13) Uso da categoria vazia de objeto:

Ontem ele quis matar \_\_, a empregada é que salvou \_\_. Ele estava prontinho pra dar o tiro, quando a Mina chegou lá, passou um pito nele e convenceu \_\_ que ele não devia matar \_\_\_\_.

Diante desses exemplos, ficam evidentes as variantes possíveis na Língua Portuguesa para preenchimento de objeto direto anafórico. Como verificado em Armando (2018), dentre outros estudos, constata-se, por exemplo, que a escola busca recuperar o uso do clítico e o posicionamento deste como estipulado pela Tradição Gramatical, uma vez que essa variante e esse fenômeno— como prescrevem os gramáticos - não estão disponíveis, ou são muito pouco frequentes no ambiente linguístico de interação informal, característico da fala, para que o alunado possa adquirir essas estruturas de forma natural.

Assim, chega-se à reflexão, de acordo com o estudo de Kato (2005), de que há uma distância significativa no que diz respeito à gramática da fala e à da escrita. Esse contexto levanta uma questão importante, segundo Kato (2005): estudos comparativos sistemáticos entre o conhecimento linguístico com que a criança chega à escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos brasileiros auxiliariam os professores em sua tarefa de letramento.

Para traçar a comparação do conhecimento linguístico da criança e o do adulto letrado, Kato (2005) parte de questões centrais do estudo da Língua-I, com base em Chomsky: “a) qual a natureza do conhecimento linguístico do letrado? e b) Como ele atinge esse conhecimento?” (Cf. KATO 2005, p. 132). A autora considera três hipóteses em relação ao conhecimento linguístico do letrado:

- a) 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;
- b) dados os convênios culturais com Portugal, que privilegia a unidade linguística entre os países, esse saber é pautado no conhecimento linguístico do falante português;

c) (a que iremos defender) esse conhecimento se define como algo distinto dos outros dois. (KATO, 2005 p. 132)

Kato (2005), diante disso, ressalta que o letrado apresenta um conhecimento linguístico que só é adquirido mais tardiamente, via ambiente escolar, e que é restrito a ambientes formais específicos. A autora defende, dessa maneira, que a gramática da L1 contém uma periferia marcada, noção introduzida por Chomsky (1981), onde empréstimos, invenções, aspectos formais e mesmo possíveis valores paramétricos conflitantes com a gramática nuclear, esta, naturalmente adquirida, podem estar presentes. Dessa forma, uma criança chega à escola com a sua gramática nuclear definida, ou seja, a criança já adquiriu uma língua e os seus parâmetros já foram fixados. No entanto, também apresenta uma periferia marcada. A autora ainda afirma que cada criança terá, na sua Língua-I, aspectos que não fazem parte da gramática nuclear dela, nem da Língua-I de outras crianças. Assim, como já mencionado, crianças que estão mais expostas a contos de fadas, Bíblia, ou seja, a um contexto formal apresentarão, no seu conhecimento periférico, características linguísticas mais formais, por exemplo. Essas formas periféricas podem vir de histórias contadas oralmente, de contato frequente com ambientes religiosos, de expressões orais feitas, ou seja, não precisam necessariamente vir de textos lidos. No entanto, o contato com a escola será substancial para a exposição da criança aos aspectos formais da língua e o ambiente escolar irá incentivá-la a adotá-los.

Torna-se importante evidenciar, aqui, que há estruturas, no PB oral, que se afastam da escrita. Sobre isso, Kato (2005) constata que alguns parâmetros vêm sofrendo mudanças no PB. Em relação ao objeto direto anafórico, a autora destaca que a gramática da criança apresenta uma propriedade inovadora: objetos nulos referenciais (exemplo (3(a),(b)) no original):

(14) Eu encontrei  $\emptyset_i$  na rua.

(15) Eu quero  $\emptyset_i$

Traçando uma comparação entre dados diacrônicos do PB e dados de aprendizagem escolar, Kato, Cyrino e Correa (1994) atestaram as seguintes mudanças no que diz respeito ao objeto direto anafórico e ao posicionamento dos clíticos:

O PB perdeu os clíticos de 3ª pessoa ao longo do século XIX, e apareceu o objeto nulo referencial (exemplo no original (5(a), 5(b)):

- (16) Comprei o peixe sem examiná-**lo**. (Clítico)  
 (17) Comprei o peixe sem examinar  $\emptyset$ . (Objeto Nulo)

No mesmo momento, o PB perdeu o sujeito nulo e, por conta disso, o movimento longo do clítico (exemplo no original (6(a), 6(b)):

- (18) João não **me** tinha cumprimentado.  
 (19) João não tinha **me** cumprimentado.

A forma pronominal de caso reto começa a ser usada como acusativo (exemplo no original (7(a)):

- (20) Eu vi **ele** saindo.

Já nas traduções do PB para o PE, Kato e Raposo (2001 apud KATO 2005), a partir de estudo sincrônico, mostram que o objeto nulo, característico do PB oral, é editado e aparece frequentemente preenchido, como podemos verificar no exemplo do autor Paulo Coelho, na edição portuguesa de sua obra:

- (21) PB: “Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matar \_\_ uma por uma ...”  
 (22) PE: “Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matá-**las** uma por uma...”

Kato (2005) defende que o conhecimento gramatical do falante letrado não se trata nem da recuperação de formas do passado, nem de um uso semelhante ao do PE atual, isto é, o que emerge é algo distinto com características próprias, já que, na variedade europeia, ainda há clíticos de 3ª pessoa com movimentos longos, por exemplo. Além disso, a necessidade de tradução de obras brasileiras para o PE evidencia que o letrado brasileiro está fazendo uso de uma forma inovadora, o objeto nulo, diferentemente do que se encontra em Portugal.

Fica evidente, diante disso, que, no Brasil, a periferia marcada da gramática nuclear pode ser preenchida por informações advindas da escola e, potencialmente, conflitantes com a gramática natural, mas também com formas mais antigas ou mesmo com o PE, ou seja, a

distância entre a modalidade oral e a modalidade escrita torna-se notória, identificada por meio do uso de cada modalidade. A escola, por sua vez, busca recuperar perdas linguísticas, dado que as inovações são mais aceitas na oralidade do que na escrita. Contudo, ao se estudar a periferia marcada do letrado contemporâneo brasileiro, verifica-se que o que compõe esse componente da Língua-I são “regras estilísticas”, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa (Kato, 2005).

A escola, na tentativa de recuperar o uso do clítico, por exemplo, o faz de forma parcimoniosa, uma vez que não se exige a subida longa do clítico, ou seja, seu posicionamento antes do auxiliar (18), embora estimule o uso dessa variante no lugar do pronome tônico (19), por exemplo.

Além disso, pensando no caso de orações relativas, por exemplo, outro fenômeno que se apresenta bastante distinto na modalidade falada ou escrita da língua, percebe-se que, no contexto educacional brasileiro, a relativa não padrão, sobretudo, as que apresentam o pronome lembrete, como no exemplo abaixo (23), são estigmatizadas. Por outro lado, relativas cortadoras são muitas vezes encontradas, mesmo no discurso formal de falantes letrados, ((24) Michel Temer, no discurso de posse, apud Figueiredo-Silva, 2020, p. 243):

(23) O menino que a tia abraçou ele conversou comigo.

(24) Todos nós compreendemos o momento difícil, delicado, ingrato que estamos todos passando.

Do mesmo modo, quando se observa o fenômeno da concordância, percebe-se que há formas que são mais estigmatizadas que outras, particularmente, as mais populares, como é o caso da concordância não redundante, seja no domínio nominal seja no domínio verbal. Por outro lado, concordância não redundante com sujeitos pós-verbais figuram também no discurso de falantes letrados. Assim, verifica-se que a escola vai ser mais incisiva com alguns aspectos da oralidade do que com outros.

(25) Nesta semana, chegou todas as provas que iremos corrigir.

(26) “Cresce números de assaltos a turistas na capital do Rio de Janeiro”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Dado coletado por meio do link

Nesse sentido, a formação de uma periferia marcada característica de um letrado brasileiro, resultante da exposição às regras preconizadas pela escola, poderia ser vista como um processo semelhante à aprendizagem de uma segunda língua (L2), uma vez que traz possibilidades estilísticas privilegiadas pela escola, que intensificam a distância entre a língua escrita e a fala espontânea. Pensando nessa questão sobre a aprendizagem da escrita formal no PB e a aprendizagem de L2, segundo Kato (2005:139):

- i. Os dois processos são socialmente motivados e não biologicamente determinados;
- ii. Os dois processos começam depois da idade crítica para a aquisição;
- iii. Esses processos são conscientes;
- iv. O sucesso depende de dados positivos e negativos;
- v. Nos dois casos, o processo é vagaroso e não instantâneo;
- vi. Há diferenças individuais.

O processo de letramento pode efetivamente trazer várias evidências comportamentais que vão se assemelhar à aprendizagem de L2: como, por exemplo, em relação ao clítico, há erros de esquiva (uso do objeto nulo em detrimento do pronome tônico, mas também do clítico), generalizações (preferência pela próclise, independentemente de atratores), hipercorreções (duplicação de elementos anafóricos/clíticos), opcionalidade (uso inconstante do clítico), como verificado em Armando (2018), caracterizando um domínio imperfeito.

(27) “... ele demorou muito a se formar e a conseguir o emprego na área de engenharia e dizia que não queria **o perde-lo**”. (Contr3Part63)

(28) “... ela não só não **o deixou ele** beber o leite todo, como escondeu dele o pedaço de bolo que a vovó fizera.” (Eja3Part34)

(29) “... ele demorou muito a se formar e a conseguir o emprego na área de engenharia e dizia que não queria **o perde-lo**.”(Contr3Part63)

Por fim, a aprendizagem das formas privilegiadas pela escola para a modalidade escrita se dá por explicitação de regras, conscientemente, e não parece seguir o percurso espontâneo de aquisição, previsto no modelo de Princípios e Parâmetros. O aprendizado dessas regras será um processo custoso para o indivíduo, como o aprendizado de L2, segundo Kato (2005). Prevê-se, dessa forma, interferências da gramática nuclear no processo de formação da periferia marcada. Para Kato (2005), portanto, é a periferia marcada que abriga fenômenos que foram adquiridos mais tardiamente ou em contextos muito específicos e não haviam sido incorporados pela gramática nuclear do falante.

Como mencionado anteriormente, é inegável que, no PB, como em todas as línguas naturais, há variações. Para explicar como os aspectos da variação podem ser incorporados à visão de gramática internalizada trazida pela teoria gerativa e, mais especificamente, como a variação que caracteriza distinção entre a norma coloquial e a norma culta pode ser pensada em termos de gramática internalizada, debruçamo-nos até aqui sobre a contribuição de Kato (2005).

Ademais, Roeper (1999) traz a sua contribuição, nesse contexto, argumentando que os indivíduos não adquirem uma única gramática, mas, em vez disso, adquirem várias "gramáticas". Sendo assim, para o linguista, todos os falantes são, de certa forma, bilíngues, pois conseguem dominar distintas regras gramaticais, associadas a distintos gêneros discursivos em diferentes contextos socioculturais. Observa-se, então, que o autor postula a teoria das Múltiplas Gramáticas, a qual volta o olhar para a coexistência, na mente de um falante, de distintas regras gramaticais, a partir de *inputs* recebidos, ou seja, não haveria necessariamente alteração ou substituição de regras, mas, como dito, haveria um conjunto de regras paralelas coexistindo e poderiam ser acessadas a depender da situação.

O autor fornece um exemplo, a partir de uma observação empírica, sinalizando que crianças passam um período dizendo simultaneamente "I want"/"He want" e "Me want"/"Him want". Dentre os argumentos que o autor traz para indicar que as estruturas coexistem na mente dos falantes, porém são abandonadas por fatores sociais - como o avanço da pré-escola em direção à idade adulta, isto é, fatores externos à gramática em si - diz respeito ao fato de essas estruturas ainda permanecerem, mas não serem mais usadas. A hipótese de a estrutura permanecer é sugerida pelo fato de um falante nativo de inglês reconhecer "Me want"/"Him want" como gramática de uso infantil.

A coexistência de distintas regras pode ser percebida quando olhamos para o PB no que diz respeito aos fenômenos sob investigação aqui, como ficará mais claro no próximo capítulo em que apresentaremos as estratégias distintas encontradas para a formação de

relativas do tipo padrão, as quais a escola incentiva, e de relativas do tipo não padrão, que partirá da noção de tópico, estruturação típica da oralidade, assim como em relação à concordância com sujeito pós-verbal em que se incorpora a noção de um expletivo nulo, em sentenças com verbos inacusativos.

Em outra perspectiva, mas ainda considerando diferenças entre gramáticas, Kroch (1989, 2001) traz um importante conceito intitulado Competição de Gramáticas, fundamentando seus estudos a partir da Teoria de Princípios e Parâmetros. Sua obra intitulada *Reflexes of Grammar in Patterns of Language Change* trouxe uma contribuição significativa para os estudos a respeito da mudança sintática. O conceito de “competição de gramáticas” pode ser compreendido como sendo, de fato, uma competição entre duas ou mais formas de aspectos linguísticos existentes na gramática. A mudança sintática, segundo o autor, acontece via competição, quando há regras de um tipo sendo acionadas pela geração mais velha e regras de outro tipo sendo acionadas pela geração mais nova, ou seja, frente à constatação de que as línguas variam e de que variações podem levar a uma mudança, gerações mais novas podem estar fixando parâmetros já em consonância com variantes mais inovadoras. Observar esses aspectos em que a variação possa estar apontando para uma possível mudança na língua é o interesse da proposta no chamado projeto herético de Fernando Tarallo e Mary Kato, em que se buscam identificar parâmetros em competição na variação intralinguística (TARALLO, 1987; TARALLO & KATO, 2007[1989]; KATO, 1999).

Sem dúvida, essas questões de variação e mudança gramatical (no sentido de gramática internalizada) estão no cerne da tensão entre língua falada e língua escrita, já que a escrita tende a ser mais conservadora, sendo o seu ensino pautado na tradição gramatical, a qual considera “gramática” como um conjunto de regras externas ao sujeito, desconsiderando o conhecimento gramatical que o aluno leva para a sala de aula e desprezando, conforme reflete Abreu (2020, p. 329-330), em grande parte, as variações linguísticas presentes no PB. Uma série de trabalhos, partindo dessas reflexões, tem enfatizado como partir do conhecimento que o falante tem da língua é relevante para o ensino da norma culta nas aulas de língua portuguesa, mobilizando a metacognição do alunado para a reflexão sobre como a língua funciona, suas variações, e as distintas regras por trás de cada fenômeno (PILATI, 2017; ARMANDO, 2018; MAIA, 2019; CHALFUN, 2021, dentre outros)

#### **1.4 Proposta do Ensino de Gramática a partir da Teoria Gerativa**

Com o objetivo de nortear o entendimento de que os alunos já entram na escola com o conhecimento da gramática da língua portuguesa, uma vez que, exceto em casos patológicos, o indivíduo já foi exposto ao ambiente linguístico e os parâmetros já foram fixados, reflete-se que é preciso que o professor saiba a melhor maneira de oferecer dados linguísticos, para que esse aluno conheça uma outra variedade linguística ou para que aumente a sua proficiência na variedade padrão, esta incentivada pela escola. Nesse sentido, Pilati (2014) levanta questionamento sobre a atuação do professor. Assim, segundo a autora, o docente deve ter uma abordagem muito clara e deve buscar responder a questões cruciais como: *O que é uma língua?, Como se adquire?, Como se ensina?, Como se aprende?*. Além disso, Pilati et. al (2021) defende que o professor deve levar em consideração que o aluno aprenderá uma nova modalidade linguística - a escrita – e que é preciso levar o discente às especificidades desse processo, de forma que três princípios sejam seguidos pelos docentes: “(i) levar em consideração o conhecimento prévio” do discente e mostrar “o funcionamento da língua sob diferentes perspectivas”, (ii) promover aprendizagem por meio de metodologias ativas, levando o discente a identificar quando aprendeu e quando precisa de informações a mais para que a aprendizagem seja efetivada e (iii) levar o aluno a ser consciente dos processos desenvolvidos, “aprender a identificar padrões”, a partir da metacognição.

Por outro lado, é inegável que os gramáticos da Língua Portuguesa prestaram um serviço relevante de sistematização, porém, como bem salienta Pilati (2020 – oral - curso de extensão Gramaticoteca), há críticas que devem ser estabelecidas e há contribuições de estudos recentes a serem inseridas no rol de metodologias mais modernas para o ensino de língua materna. Pilati (2020[2017]) ainda defende que o ensino de gramática deve levar em conta pesquisas linguísticas, além de precisar estar a par das chamadas ciências de aprendizagem: neurociência e ciência cognitiva.

Em contrapartida, de acordo com a autora, o que observamos, nas aulas tradicionais de gramática da Língua Portuguesa, são, normalmente, quatro etapas: (i) conceituação do fenômeno, (ii) exemplos, (iii) exceções (quando é o caso), (iv) lista de exercícios. Em determinados momentos, ainda, de acordo com a autora, podem aparecer tirinhas e textos antes da conceituação. Diante disso, percebe-se que desconsiderar o conhecimento gramatical com que a criança chega à sala de aula, nos faz perder tempo no ensino de gramática, isto é, no ensino de escrita formal. Aliás, é importante ressaltar que os alunos sabem muito a respeito de sua Língua Materna. Pilati (2020) ainda reflete que mesmo que o conceito de inatismo seja amplamente divulgado, currículos e livros didáticos, por exemplo, geralmente, não levam esse

conceito em consideração. Outro caso que é ressaltado pela autora é que muitos professores não conhecem o conceito de “Faculdade da Linguagem” ou ainda persistem na crença de que vão ensinar as regras gramaticais, porque os alunos não sabem nada de gramática da Língua Portuguesa. Essa ideia falsa precisa ser combatida, pois é possível construir com o aluno a noção de oração, tão somente a partir da reflexão do conhecimento sobre a sua língua que ele traz para a sala de aula. Como estratégia que leva em consideração o conhecimento do alunado, apresenta-se a concepção gerativista da oração para a educação básica proposta por Pilati (2017):

- I. seleção do verbo;
- II. seleção dos complementos verbais (quando houver);
- III. seleção do sujeito;
- IV. estabelecimento de relações de concordância entre verbo e sujeito e inserção da flexão de tempo.
- V. inclusão dos adjuntos (quando houver);
- VI. movimento dos constituintes (quando for o caso).

Figura 3- Estratégia de ensino de LP

I – Seleção do verbo

Verbo
Ver

II – Seleção dos complementos verbais:

verbo	complemento
ver	a Maria

III – Seleção do sujeito (quando houver):

sujeito	verbo	complemento
João	ver	a Maria

IV – Estabelecimento de relações de concordância entre verbo e sujeito e marcação do tempo:

sujeito	verbo	complemento
João	viu	a Maria

## V – Inserção dos adjuntos (quando houver):

sujeito	verbo	complemento	Adj. adverbial
João	viu	a Maria	ontem

## VI – Movimento de constituintes:

sujeito	Adj. adverbial	verbo	complemento
João	ontem	viu	a Maria

Fonte: PILATI, 2020.

É interessante, a partir disso, observar que a visão da Teoria Gerativa a respeito da oração distingue-se da visão da Tradição Gramatical, como os seguintes aspectos levantados por Pilati (2020, p. 94):

- a. A formação da oração é concebida a partir das propriedades lexicais do verbo, e não da tradicional distinção entre sujeito e predicado;
- b. É o verbo que trará informações sobre os complementos (ou, usando a terminologia gerativa, os “argumentos”) que aparecerão na frase. Cada verbo traz informações sobre o número de argumentos que seleciona, o tipo sintático e o tipo semântico;
- c. Ao representar a formação da oração, passo a passo, é possível observar o sistema linguístico em funcionamento, as propriedades sintáticas dos elementos, o caráter composicional da sentença e as interpretações semânticas decorrentes da construção sintática.

Ao estabelecermos essas diferenças de abordagem, com base em Pilati (2020), podemos ainda verificar que o ensino de Língua Portuguesa, no contexto educacional brasileiro, não possibilita que o aluno consiga perceber o funcionamento do sistema linguístico, uma vez que é fragmentado, isto é, os alunos estudam “tipos de sujeito”, em uma aula, estudam “verbo” em outra e, no ano seguinte, estudam as “orações coordenadas e subordinadas”. Uma alternativa capaz de fazer com que o aluno perceba o funcionamento do sistema da língua é desenvolver esse trabalho com os materiais manipuláveis (PILATI, 2020).

De qualquer modo, sabemos que um aluno chega à escola para aprender habilidades que não estão disponíveis em seu ambiente familiar, aliás, como salienta Silva (2020), a

função da escola seria diminuta se o estudante chegasse para aprender o que já fosse de seu conhecimento. Pensando no aspecto linguístico, o alunado vai aprender um padrão de língua que não está disponível em seu ambiente linguístico. A problematização que é levantada aqui e na literatura apresentada está correlacionada a “como” ensinar esse padrão de língua que não foi naturalmente adquirido por um brasileiro e, de forma mais evidente, ainda se encontra significativamente distante de sua fala espontânea. Nesse sentido, há ainda o questionamento acerca do alunado da EJA: esses alunos estariam ainda mais distantes do padrão culto da língua na comparação com alunos da escola regular?

Nesse contexto, esta pesquisa volta-se especificamente para dois fenômenos linguísticos que apresentam variantes, características da língua falada e da escrita, para observarmos em que medida contribuições da linguística podem esclarecer o que se espera do uso natural, espontâneo da língua pelos alunos brasileiros e o que a escola se propõe recuperar na direção da norma culta, adequada ao uso mais formal, escrito. Ou seja, nosso objetivo, como já mencionado, é traçar um quadro sobre a percepção e o domínio que os alunos dessas duas modalidades de ensino demonstram sobre formas cultas e suas variantes, em relação a esses dois fenômenos.

Sendo assim, conforme a literatura que segue a linha da Teoria Gerativa tem observado, o que a Tradição Gramatical preconiza nem sempre se conforma ao uso efetivo pelos falantes do PB e ao que se encontra disponível como natural e espontâneo.

Em suma, a abordagem gerativista explica como a criança adquire a sua Língua Materna e os aspectos que envolvem esse processo, como a universalidade, rapidez e uniformidade. Além disso, a Teoria Gerativa salienta a importância de a criança estar exposta ao *input* para que o processo de aquisição seja de fato efetivado. Cabe, então, a partir desta pesquisa, estabelecer, além de um questionamento, uma comparação entre os dados do ambiente linguístico, naturais e que os alunos já dominam e os dados oferecidos pela escola brasileira na busca de ensinar a variedade formal da língua. Ademais, torna-se primordial verificar se o professor leva em consideração a concepção de que o estudante – sendo ele da Educação de Jovens e Adultos ou da escola regular- já detém a gramática do Português no processo de ensino/aprendizagem da escrita formal. Percebe-se, por fim, que o aluno traz consigo uma gramática internalizada e as regras da gramática culta precisam ser aprendidas via ensino formal para formar uma periferia marcada. No entanto, no ambiente escolar, parece que o ensino dessas regras não se apresenta de forma sólida, uma vez que há, por exemplo, preocupação com a recuperação do clítico, mas, no que se refere ao posicionamento, essa recuperação é parcimoniosa, como aponta Armando (2018), ora privilegiando alguns

aspectos, mas permitindo certos “desvios”, ou seja, a escola acaba por intensificar certo preconceito linguístico. Diante disso, este estudo propõe uma investigação acerca do fenômeno da relativização e da concordância verbal. Nesse sentido, por exemplo, dentre as estratégias do tipo não padrão, a relativa cortadora é menos estigmatizada que a relativa com pronome lembrete e a não marcação de concordância com sujeito posposto ao verbo é menos estigmatizada que os casos em que o sujeito está anteposto. Algumas indagações surgem, ainda, diante desses tópicos apresentados, quando se olha para a população investigada neste trabalho, por exemplo: haveria distinção entre os discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os da escola regular? Os estudantes da EJA trazem formas mais estigmatizadas que os da escola regular? Para tais respostas, observaremos os fenômenos nos segmentos específicos e partiremos da concepção de que ensinar gramática tem mais a ver com ciência do que com decorar regras e nomenclaturas. Antes de olharmos para as estruturas, verificaremos características particulares da EJA.

### **1.5 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

O artigo 208 da Constituição Federal assegura aos brasileiros “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) ”. Além disso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), a educação básica subdivide-se em ensino básico e ensino superior. O ensino básico corresponde às séries do ensino fundamental 1, do ensino fundamental 2 e do ensino médio. Nesse âmbito, a educação brasileira ainda conta com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma das modalidades asseguradas pela Constituição. Tal modalidade abarca indivíduos que não se formaram no fundamental ou no médio em idade apropriada. Contudo, desde junho de 2010, a partir da resolução do Conselho Nacional da Educação, a idade mínima para cursar o ensino fundamental na EJA ficou definida como 15 anos e, para o ensino médio, como 18 anos.

É evidente que o público da EJA é constituído por indivíduos jovens, adultos e idosos que, em grande parte, trabalham e buscam por melhores condições futuras. Segundo Gouveia e Silva (2015), a grande verdade é que a EJA foi criada como dívida social e pedagógica.

Assim, sujeitos que não puderam ou tiveram a oportunidade de estudar no passado, encontram, na EJA, a possibilidade de cursar o ensino básico.

No que diz respeito aos documentos normativos referente à educação, nota-se que a EJA não é contemplada. Nessa perspectiva, a BNCC determina os conhecimentos, as habilidades e as competências para a educação básica de todo o país, mas deixa uma lacuna no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Assim, este segmento não conta com um programa de conteúdo específico e entende-se que o que deve ser seguido é o da escola básica voltada à infância e à adolescência. No entanto, sabe-se que as necessidades particulares a cada público da educação básica são diferentes.

De fato, o público da EJA tem apresentado mudanças, ao longo dos anos, em relação à idade dos estudantes. Percebeu-se, neste estudo, de forma geral, expressivamente, um público mais jovem/adulto, o que antes, majoritariamente, caracterizava-se como um segmento constituído por uma população mais idosa.

Assim, para o ensino de gramática na EJA, tem-se uma questão ainda mais profunda: como utilizar, com jovens e adultos, as mesmas estratégias daquelas utilizadas com crianças e adolescentes, sendo que aqueles, além de verem o conteúdo de forma condensada, passaram pelo processo de aquisição da linguagem, de forma mais específica, pelo período sensível, há mais tempo? Como a escola impacta esses alunos em relação ao uso das formas consideradas cultas da língua escrita?

Dentre os desafios enfrentados, está o fato de que a Tradição Gramatical não se apresenta muito sólida no ambiente escolar, como verificado em Armando (2018), em relação ao clítico, uma vez que o que a escola busca recuperar parece meio aleatório: incentiva-se o uso do clítico, mas admite-se ter perdido seu posicionamento mais alto ou a preferência pela ênclise. Outros fenômenos parecem seguir esse mesmo percurso, como o caso das relativas, em que a estrutura com pronome lembrete mostra-se estigmatizada, mas a cortadora mostra-se produtiva e é mais aceitável. Além disso, observa-se a concordância verbal como um fenômeno que se apresenta da mesma maneira: ora se apresenta estigmatizada no contexto de concordância não redundante, ora se apresenta produtiva, passando despercebida, como no caso da concordância não redundante com sujeito posposto ao verbo.

Para refletir acerca de todas essas questões no contexto da EJA, tem-se algumas indagações: haveria distinção entre a EJA e a escola regular? A EJA traz formas mais estigmatizadas do que a escola regular (embora não seja ainda o que é estipulado pela Tradição Gramatical)? Para responder a tais perguntas, olharemos os fenômenos nas duas modalidades, observando o ano concluinte de cada segmento: Fundamental I, Fundamental II

e Ensino Médio, a fim de termos um quadro comparativo que possa nos mostrar as peculiaridades da EJA em relação à percepção e o domínio das formas cultas, preconizadas para o uso escrito/formal da língua. Antes, olharemos para os fenômenos de forma mais específica, a fim de apresentar, de acordo com a Teoria Gerativa e as observações da Sociolinguística, as particularidades de cada fenômeno.

## 1.6 Finalizando

Neste capítulo, apresentou-se a Teoria Gerativa, indicando aspectos sobre aquisição de Língua Materna: o que é natural e espontâneo e o que é aprendido via ambiente formal. Além disso, remeteu-se à Sociolinguística, indicando que a variação é inerente a todas as línguas e que há aspectos que apontam para mudança. Paralelamente, especificou-se o público da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, mostrou-se que o ensino de Gramática, nas escolas brasileiras, precisa passar por uma reformulação, por meio de metodologias ativas, pois o que, comumente, é visto é uma exposição exaustiva de regras, tendo o aluno de dar conta do que a Tradição Gramatical estipula. Nesse cenário, o alunado brasileiro encontra-se em uma posição passiva, refletindo muito pouco ou quase nada sobre a gramática com que chega à sala de aula. Por último, a fim de observar um fenômeno linguístico concreto no ensino de gramática na escola, focalizam-se as orações relativas e a concordância sujeito-verbo, particularmente com sujeito posposto ao verbo. As particularidades de cada estrutura e as contribuições dos estudos linguísticos para se ter um quadro claro do que é adquirido natural e espontaneamente pelo falante brasileiro, ou seja, o que faz parte da gramática da fala, e o que a escola pretende recuperar, principalmente, para o uso da modalidade escrita, serão apresentadas no capítulo seguinte.

## 2 CARACTERIZAÇÕES DAS ESTRUTURAS INVESTIGADAS

Este capítulo apresenta algumas das análises propostas para as construções inovadoras do Português Brasileiro, em foco, em comparação às regras que são preconizadas pela Tradição Gramatical (doravante, GT). As construções linguísticas investigadas são: (i) orações relativas – chamadas de adjetivas pela GT - e (ii) orações com sujeito posposto – verificando-se questões de concordância sujeito-verbo.

### 2.1 Orações Adjetivas: regras da Tradição gramatical e Estruturas Inovadoras do PB

Torna-se necessário destacar o que vem a ser considerado “oração relativa” pela Tradição Gramatical. Assim, tomaremos Rocha Lima (2011) como exemplar de como essas orações são comumente apresentadas. Em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, explica-se que essas orações “valem como adjetivos”, funcionando como adjunto adnominal. Ainda segundo o gramático, essas orações subordinam-se a um nome antecedente ou a um equivalente. Além disso, para o autor, essas orações permitem que haja a junção de substantivo a características mais complexas, quando não há, na língua, uma palavra para “traduzir” o que se quer expressar, por exemplo:

(30) A água é um líquido / que não tem cor.

Nesse exemplo, Rocha Lima (2011) explica que a oração *que não tem cor* acrescenta ao substantivo, na qualidade de adjunto adnominal, a mesma ideia do adjetivo *incolor*. Outro aspecto sinalizado por Rocha Lima (2011) é que essas orações, quando desenvolvidas, são encabeçadas pelos pronomes relativos *que, o qual, quem, cujo, quanto* fazendo referência a um antecedente. Além disso, os pronomes relativos desempenham função sintática na oração a que pertencem. O exemplo trazido pelo gramático é uma sentença de Rachel de Queiroz:

(31) “Era uma vez, já faz muito tempo, havia um homem / *que era ateu.*”

Nesta sentença, o gramático afirma que o sujeito da oração adjetiva *que era ateu* – representado pelo *que* – faz referência ao antecedente *um homem*. Dessa maneira, como sinaliza Rocha Lima (2011), a função sintática do pronome relativo não precisa ser a mesma de seu antecedente, mas o que realmente importa é a função que ele exerce na oração a que pertence. Nesse contexto, a expressão nominal antecedente *um homem* exerce função sintática de objeto direto do verbo *haver*, enquanto o pronome relativo *que* é sujeito do verbo *ser*. Em seguida, o gramático aponta variadas funções do pronome relativo nas orações adjetivas desenvolvidas, como ele chama (ROCHA LIMA, 2011, p. 334).

(32) Sujeito:

“Ele fitava a noite / *que* cobria o cais.” (JORGE AMADO)

(*que*-, sujeito de *cobria*)

“Sou tudo / *quanto* te convém.” (MANUEL BANDEIRA)

(*quanto*: sujeito de *convém*)

(33) Objeto direto:

“As ideias, / *que* tanto amavas, / já não são tuas companheiras de toda hora?” (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

(*que*: objeto direto de *amavas*)

“... trair, como eu, a pessoa / *a quem* amamos / e miserável fraqueza.”

(CYRO DOS ANJOS)

(*a quem*: objeto direto preposicional de *amamos*)

(34) Objeto indireto:

“Pálidas crianças

/ *A quem* ninguém diz:/

— Anjos, debandai!...” (MANUEL BANDEIRA)

(*a quem*: objeto indireto de *diz*)

(35) Complemento relativo:

“E as buscas / *a que* eu procedia, / sempre baldadas...”

(GODOFREDO RANGEL)

{*a que*: complemento relativo de *procedia*).

Proceder a buscas = proceder a elas.

(36) Predicativo:

“Vai pioneiro e solitário o Arcebispo, como santo e desacompanhado

/ *que* ele e, neste mundo vazio...” (AUGUSTO MEYER)

[*que*: predicativo)

(37) Adjunto adnominal:

“As terras / *de que* era dono /

valiam mais que um ducado.” (CECILIA MEIRELES)

{*de que*: adjunto adnominal de *dom*)

(38) Agente da passiva:

“Bendito e louvado seja

Deus, *por quem* foste criada!...” (CECILIA MEIRELES)

(*por quem*: agente da passiva)

(39) Adjunto adverbial:

“Esses eram momentos / *em que* ela sofria / mas amava seu sofrimento.”

(CLARICE LISPECTOR)

{*em que*: adjunto adverbial de *sofria*)

“Sei rezas/ *com que* venço a qualquer mau olhado...”

(MENOTTI DEL PICCHIA)

(*com que*: adjunto adverbial de *venço*).

Rocha Lima (2011) sinaliza que, ao contrário dos demais, os relativos *cujo*, *onde*, *quando*, *como* têm funções privativas. Assim, define *cujo* (e flexões) como *adjunto adnominal* sempre-, *onde*, *quando* e *como* funcionam exclusivamente como *adjunto adverbial*, respectivamente de — *lugar*, *tempo* e *modo*. Exemplo:

(40) “Belmira entra com a bandeja / *onde* se enfileiram as tacas de doce.”

(ÉRICO VERISSIMO)

(*onde*: adjunto adverbial de lugar de *enfileiram*).

Em seguida, o gramático evidencia que as adjetivas podem classificar-se em: restritivas e explicativas. As restritivas delimitam o antecedente (41) e as explicativas trazem esclarecimentos ou detalhes do antecedente. Nas palavras do autor, “a oração explicativa é termo adicional, que encerra simples esclarecimento ou pormenor do antecedente — não indispensável para a compreensão do conjunto” (42):

(41) Os pecadores / *que se arrependem* / alcançam o perdão de Deus.

(42) “Vozes d’ África”, / *que é um poemeto épico*, / representa um alto momento da poesia brasileira.

Rocha Lima (2011) ainda ressalta que, como regra, deve-se separar a oração explicativa por vírgula ou travessão. Depois disso, faz uma ressalva de que “há línguas, como o inglês, que empregam relativos diferentes para um e outro caso: *that* caracteriza a restritiva, e *who* (*whom*) a explicativa”

Outros tipos de pronome relativo, chamados por Rocha Lima (2011) de *relativo condensado* são: *que*, *quem*, *quanto*, *onde* e *como*. Eles podem ser usados sem antecedentes. Podem apresentar duas funções: termo da oração principal ou termo da adjetiva. Como o exemplo abaixo:

(43) Não há quem dele se apiede.

Voltando o olhar sobre a escola, Pilati (2014) defende que o professor deve dominar as especificidades do conteúdo o qual irá abordar com seu aluno, a fim de levá-lo ao conhecimento linguístico, tais como: a definição de Língua, as especificidades desse sistema etc. Nesse sentido, percebe-se que é preciso que o professor saiba a melhor maneira de

oferecer dados linguísticos para que esse aluno conheça uma outra variedade linguística ou para que aumente a sua proficiência na variedade padrão usada na escola. Esta, por vezes, leva em conta, predominantemente, aspectos linguísticos distantes da gramática natural com que este aluno chega à escola. Nesse contexto, percebe-se que o uso de relativas nem sempre se conforma ao que a gramática preconiza, havendo, assim, o que se convencionou chamar de relativas não canônicas, ou seja, relativas que não são prescritas pela Tradição Gramatical, mas encontradas na variedade informal da língua.

Pensando nas diferentes manifestações das orações relativas, observamos diferentes configurações morfossintáticas: relativas canônicas e relativas não canônicas, como citado anteriormente. As primeiras costumam ocorrer na fala e na escrita de pessoas consideradas cultas e as segundas ocorrem com significativa produtividade na fala informal de pessoas letradas ou não. Em uma classificação sintática mais específica, podemos observar relativas canônicas de sujeito (44) e de objeto direto (45), além de sintagmas preposicionados relativizados a partir de posições sintáticas como a de objeto indireto/obliquo (46) e genitivo (47) e relativas não canônicas, como as resumptivas (48-51), nas quais sempre aparece o uso do *que* (cf. AUGUSTO et. al (2020)). Veja os exemplos abaixo:

Relativas canônicas:

- (44) A menina *que<sub>i</sub>* veio aqui é atleta.
- (45) A criança<sub>i</sub> *que* a mãe beijou *\_i* veio aqui.
- (46) O chocolate<sub>i</sub> *de que* gosto *\_i* está na promoção.
- (47) O livro <sub>i</sub> *cuja* <sub>i</sub> capa está rasgada foi vendido.

Relativas não canônicas (resumptiva ou copiadora):

- (48) Vimos a menina *que<sub>i</sub>* ela veio aqui.
- (49) A criança<sub>i</sub> *que* a mãe beijou *ela<sub>i</sub>* veio aqui
- (50) O chocolate *que* gosto *dele<sub>i</sub>* está na promoção.
- (51) O livro *que* a capa *dele<sub>i</sub>* está rasgada foi vendido.

Nesse tipo de relativa não canônica, há um pronome manifesto aparecendo na posição da lacuna. Em relação a esse tipo de relativa, observa-se que há a possibilidade de se ter uma preposição, acompanhando esse pronome resumptivo ou lembrete (como em (50) e (51)).

Há, ainda, um outro tipo de relativa não canônicas, em que a preposição está ausente, que são denominadas de relativas cortadoras (*o chocolate que gosto \_\_ está na promoção*). Kenedy (2002) considera, ainda, em particular a relativa genitiva, enfatizando que pode haver uma versão um tanto diferente na estratégia cortadora. Nelas, não há indicação de que o constituinte no interior do CP deve ser relacionado ao termo antecedente. Além disso, diferentemente do que acontece na sentença em (51), na genitiva cortadora, não há uma preposição selecionada por um constituinte no domínio da relativa (a relação genitiva estabelecida é entre o sintagma relativizado e o item a que ele se relaciona):

(52) O livro<sub>i</sub> que a capa<sub>i</sub> é bonita.

Dessa maneira, percebemos distintas possibilidades estruturais quanto à estratégia de relativização, classificadas como canônicas e não canônicas.

### 2.1.1. Diferentes análises sintáticas sobre a relativização

Descrever formalmente as sentenças relativas é explicar como é estabelecida a interseção entre a estrutura sintática da relativa e a expressão N, isto é, a descrição deve explicitar, segundo Chierchia (2003), como a relação entre N e a relativa torna-se visível, mesmo quando a expressão N não é expressa, como no caso das relativas livres (53), o que Rocha Lima (2011) trata como relativos condensados. Nesse caso, a expressão N não está realizada:

(53) Convidei [quem você tinha sugerido].

É interessante observar que as línguas variam a partir de quais posições o NP pode ser relativizado e que essa variação não é ao acaso, pelo contrário, a relativização de algumas posições apresenta dependências que, segundo Keenan & Comrie (2009), são universais. Nesse contexto, pode-se observar, abaixo, a hierarquia da acessibilidade (doravante, AH), a qual demonstra, segundo esses autores, que determinadas construções apresentam maior capacidade de serem mais facilmente entendidas e produzidas que outras, isto é, quanto mais alta for a função sintática na hierarquia, mais suscetível é à relativização.

### Accessibility Hierarchy (AH)

SU > DO > IO > OBL > GEN > OCOMP<sup>4</sup>

Como se pode observar, de acordo com Keenan & Comrie (2009), “as posições na AH são entendidas como um conjunto de possíveis distinções gramaticais que uma língua pode fazer”. Os autores salientam ainda que não estão afirmando que qualquer língua necessariamente distingue todas essas categorias. Em híndi, por exemplo, objetos de comparação são tratados como objetos comuns de preposições ou pós-posições. Nesses casos, esses NPs são tratados como OBLs comuns, e a posição OCOMP na AH não é realizada. Outro exemplo diz respeito às posições OD e OI. Nesse contexto, em Gary e Keenan (1976 apud KEENAN & COMRIE (2009)), é argumentado que as posições OD e OI não são sintaticamente diferenciadas em Kinyarwanda, uma língua Bantu. Além disso, é possível, para Keenan & Comrie (2009), que em alguma língua a formação da relativa possa distinguir dois tipos de ODs. Por enquanto, no entanto, os autores tomam a AH como “o conjunto de possíveis distinções gramaticais para as quais a formação de relativas podem ser sensíveis”, já que os dados até então disponíveis não parecem justificar qualquer refinamento adicional nas categorias. Em termos de AH, tem-se as Restrições de Hierarquia (doravante, HCs):

1. Uma língua deve ser capaz de relativizar os sujeitos.
2. Qualquer estratégia de formação de relativas deve ser aplicada a um segmento contínuo do AH.
3. As estratégias que se aplicam em um ponto da AH podem, em princípio, deixar de se aplicar em qualquer ponto inferior.

---

<sup>4</sup> ">" significa 'é mais acessível do que'; SU significa “sujeito”, DO para objeto direto, IO para 'objeto indireto’, OBL para “caso principal oblíquo” NP '(Tratam aqui NPs que expressam argumentos do predicado principal, como “o baú” em “João colocava o dinheiro no baú”, em vez de aqueles que têm uma função adverbial, como “Chicago” em “John vive em Chicago” ou “aquele dia” em “John partiu naquele dia”), GEN significa 'genitivo' (ou 'possuidor') NP, por exemplo, “o homem” em “John pegou o chapéu do homem”, e OCOMP significa 'objeto de comparação', por exemplo, “o homem” em “John é mais alto do que o homem.”

Afirma-se, então, que, universalmente, a AH determina o grau de acessibilidade à formação da relativa.

Diante disso, a relativização de uma posição baixa na AH implica a relativização de todas as posições mais altas e o inverso não é possível. Podemos relativizar apenas sujeitos, sujeitos e ODs, ou sujeitos, ODs e OIs, etc. Portanto, a possibilidade de relativizar diminui à medida que descemos a AH e, nesse sentido, quanto mais descemos a AH, mais difícil é relativizar.

Assim, quando se analisa o PB, é interessante perceber que as relativas que estão nas posições mais baixas da hierarquia tem privilegiado a formação de estratégias não padrão, como no caso de OI ou Oblíquo e as genitivas, como já apontado anteriormente e exemplificado em (54), (55) e (56):

- (54) Aquela camisa<sub>i</sub> que você saiu com ela<sub>i</sub> ontem.
- (55) O chocolate<sub>i</sub> que gosto\_<sub>i</sub> está na promoção.
- (56) A criança que o brinquedo havia sumido chorava desconsoladamente.

As relativas têm recebido diferentes análises sintáticas no quadro gerativista, as quais têm, inclusive, sido consideradas como base para as análises propostas para as relativas não canônicas também. Os dois principais modelos são: o modelo *wh-movement* (CHOMSKY, 1977, 1995 e posteriores) e o modelo *raising* (KAYNE, 1994 e posteriores). Esses dois modelos apresentam diferenças nas descrições sintáticas formais do fenômeno da relativização, no que diz respeito à explicação acerca da interseção entre o nome relativizado (expressão N) e a oração relativa. O primeiro modelo analisa as relativas como estruturas em adjunção a um sintagma nominal (sintagma que contém o núcleo da relativa). Por outro lado, o segundo modelo tem como hipótese que as relativas são complementos de um D - determinante.

#### 2.1.1.1 O modelo Wh-movement

No contexto dos anos 60, momento em que as orações relativas começam a despertar o interesse dos gerativistas, tem-se o trabalho de Lees (1960), o qual foi um dos primeiros a pensar na descrição do fenômeno da relativização. Este estudo indica que uma oração relativa

seria derivada de duas não relativas e que elas compartilhariam a mesma expressão nominal N, como em (57). Nessa concepção, o autor salienta que a relativização aconteceria quando a expressão nominal fosse apagada de dentro da outra oração e se adjungiria à primeira.

(57) O **argumento** impressionou a todos / Paulo apresentou o **argumento** (Kenedy, 2002).

Mais para frente, em 1969, Rosenbaum reformula essa análise e lança mão da *transformação relativa*, contribuindo com as ideias de Lees (1960). Nessa perspectiva, a segunda oração não-relativa seria adjungida a uma expressão nominal N alvo. A transformação, nesse processo, seria finalizada pela aplicação de duas regras: (i) inserção de um pronome relativo, com traços de gênero, número e caso idênticos aos do N e (ii) o apagamento da expressão N repetida no interior da relativa (KENEDY, 2002), conforme se ilustra no exemplo (58) ((3) no original):

(58) A transformação da relativa nos anos 60:

Oração não-relativa 1: [o argumento impressionou a todos]

Oração não-relativa 2: [Paulo apresentou o argumento]

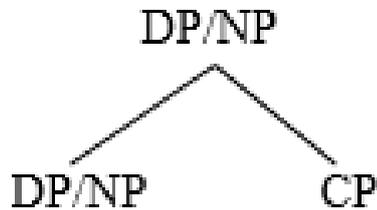
Adjunção ao N alvo: [o argumento [Paulo apresentou o argumento] impressionou a todos].

Inserção de pronome relativo: [o argumento [[que] Paulo apresentou o argumento] impressionou a todos]

Apagamento da expressão N no interior da relativa: [ o argumento [[que] Paulo apresentou] impressionou a todos].

Essa análise, entretanto, não abarcava uma visão a respeito da motivação do apagamento e da inserção de constituintes, por exemplo. Em 1967, Ross propõe que as orações relativas estariam em adjunção a um sintagma nominal e, nos anos 70, Chomsky (1977) recorre a essa hipótese e insere as relativas como um fenômeno geral das regras de movimento *qu* ou *wh-movement*. Nesse modelo, a relativização é explicada como adjunção de um CP (complementizer phase) a um sintagma nominal (DP do inglês, determiner phrase). A relativização, segundo este modelo proposto por Chomsky, apresenta a seguinte estrutura sintática de adjunção:

Figura 4 - Relativização: adjunção de CP a DP/NP



Fonte: KENEDY, 2014.

De acordo com esse modelo, estruturas relativas são CPs com elemento *wh* correferente à expressão N relativizada. Esse *wh* é gerado no domínio de IP (do inglês, *inflectional phrase*), de onde se movimenta para o início da relativa, na posição de especificador do CP (spec-CP). O exemplo abaixo indica essas transformações, em que “t” é a posição original (do inglês *trace*) de onde o elemento *wh*- foi deslocado, deixando uma lacuna e “i” subscrito (índice) indica os elementos em correferência.

(59) As relativas no modelo *wh-movement*:

[DP/NP [DP/NP ALVO]<sub>i</sub> [CP wh<sub>i</sub> [IP ... t<sub>i</sub> ...]]]

Esse modelo de Chomsky (1977) foi importante, uma vez que explicava outras estruturas sintáticas além das relativas. Para Chomsky (1977), as relativas, as interrogativas e as exclamativas são derivadas do mesmo processo: deslocamento-*wh*. As principais evidências que sustentavam essa generalização chomskiana era o fato de que como as demais, as relativas: (i) apresentam uma lacuna (gap), (ii) permitem relações estruturais de longa distância e (iii) são sensíveis às restrições de ilha.<sup>5</sup> Os exemplos abaixo indicam essas propriedades e o asterisco indica violação gramatical, conforme encontra-se em AOUN & LI, (2001, p. 5 apud KENEDY 2002):

<sup>5</sup> Restrições de ilha, primeiramente caracterizadas por Ross (1967), constituem configurações estruturais a partir das quais nenhum elemento pode ser movido. (Augusto, 2017).

(60)

- (a) [NP [NP the boy<sub>i</sub> [CP who<sub>i</sub> [IP Mary thinks [VP t<sub>i</sub> is the smartest]]]]]
- (b) \*[NP [NP the boy<sub>i</sub> [CP who<sub>i</sub> [IP I like the teacher [CP who [IP has taught t<sub>i</sub>]]]]]]]
- (c) \* [NP [NP the boy<sub>i</sub> [CP who<sub>i</sub> [IP I will be happy [CP if [IP you like t<sub>i</sub>]]]]]]]
- (d) \* [NP [NP the boy<sub>i</sub> [CP who<sub>i</sub> [IP I wonder [CP why [IP John has taught t<sub>i</sub>]]]]]]]

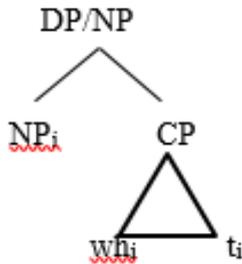
De acordo com o que se encontra nas propriedades (i) e (ii), em (60a) a posição indicada por “t” evidencia a posição original do pronome *Who* no domínio de VP, o qual foi movido para spec-CP. No que diz respeito às sentenças em (60b-d), fica evidente a propriedade (iii), já que o movimento de *Who* para Spec-CP teria saltado sobre dois IPs, violando o princípio da subjacência<sup>6</sup>. A análise chomskiana contribuiu bastante para a descrição formal da estrutura das relativas, todavia, a correferência entre constituintes, bem como o compartilhamento de traços entre a expressão N alvo e o pronome relativo, além da possível derivação de relativas sem o pronome relativo *Wh* são aspectos que não foram levados em consideração. Para explicar a correferência e o compartilhamento de traços, Chomsky (1977), posteriormente, Safir (1986) e Browning (1987) incluem a *regra de predicação na teoria da transformação relativa*.

Essa regra seria aplicada no componente lógico da linguagem, a forma lógica (LF, do inglês Logical Form) da Faculdade da Linguagem, componente este relativo à interface conceitual-intencional. A forma lógica é um componente pós-sintático. Sendo assim, em (60), o alvo da relativa e o elemento *Wh* são derivados de maneira independente na sintaxe e, somente em LF, seriam indexados, conforme Kenedy (2002) representa abaixo ((7) no original):

---

<sup>6</sup> O princípio da subjacência (Chomsky, 1973) é proposto para dar conta das restrições nas regras de movimento, fazendo referência aos constituintes que delimitariam nódulos limítrofes para o movimento: não mais de dois nódulos poderiam ser ultrapassados (sentença ou sintagma nominal). O Princípio da Subjacência dava conta de explicar as restrições de ilha como configurações a partir das quais nenhum movimento seria possível, pois apresentariam dois ou mais nódulos limítrofes.

Figura 5 - Regra de predicação



Fonte: KENEDY, 2014.

A regra da predicação asseguraria interseção entre N e CP, em que “relativas seriam sentenças abertas, verdadeiros predicados que precisam ser associados a um sujeito para que a construção seja legítima no componente interpretativo” (cf. CHOMSKY, 1995, p.70 apud KENEDY (2002)). Assim, na sentença (61), a LF aplicará uma regra de predicação que vai estabelecer a referência do predicado [que eu vi no parque] ao sujeito [a menina].

(61) A menina que eu vi no parque.

A regra de predicação, tal como se encontra nesse modelo, levantará críticas. Conforme explicita Kenedy (2002 p. 24), essa regra não representa qualquer tipo de restrição, como a restrição de ilha, quando se observa a associação livre entre NP e *Wh*, conferindo um caráter imotivado de indexação e, em segundo plano, há a ausência de uma explicação mais robusta, acerca da regra da predicação, no que diz respeito ao compartilhamento de traços morfossintáticos entre a expressão N e o *wh*.

Além disso, percebe-se que o modelo de Chomsky não era capaz de explicar o fato da possibilidade de o CP de uma relativa ser derivado sem a presença de *wh*. Essas relativas apresentam complexidade para uma descrição formal, como em (62) - ((8) no original):

- (62)
- a) The book [<sub>CP</sub> that [<sub>IP</sub> I read last week]]
  - b) The book [<sub>CP</sub> [<sub>IP</sub> [ I read last week]]]

Sentenças como essas representam desafios para os sintaticistas, já que eles devem explicar a estrutura argumental requerida pelo predicador presente no CP da relativa. Em (63), por exemplo, o verbo “read” c-seleciona dois argumentos: o argumento externo, no caso, “I” (quem lê) e o interno (o que é lido). É interessante notar que o argumento interno não é identificado no domínio de CP. Além disso, o que acontece em (63a) é que há um complementador gerado na base como núcleo de CP “that”. Já em (63b), podemos notar que não há conectivo explícito entre a expressão N alvo e CP. Dessa maneira, como verificamos em (62), não há indicação no CP do que é lido (argumento interno), bem como pode não haver um conectivo explícito entre o alvo e o CP (62a). Sabe-se que, semanticamente falando, a expressão N é “o que é lido”, porém, deve-se descrever formalmente a decodificação dessa informação na sintaxe da relativização.

Com o objetivo de explicar relativas sem *Wh*, muitos gerativistas referem-se à hipótese do operador nulo OP, que seria um argumento interno movido para spec-CP, agindo como um elemento *Wh*, como no exemplo abaixo (cf. CHOMSKY 1995, p 70):

- (63)  
 (a) The people [who John expected to meet *t*]  
 (b) The people [OP (that John expected to meet *t*)]

No modelo chomskiano, essa hipótese parecia solucionar o caso das relativas sem o pronome relativo, já que o OP apresentava características idênticas às de um elemento *Wh*. Conforme verifica-se em (64) (exemplo (10), retirado de KENEDY, 2002):

- (64)  
 [NP [NP the book [CP OP that [IP I read<sub>*t*</sub> last week]]]]
- 

Vale salientar que o modelo *Wh-movement* está baseado em línguas como o inglês, em que o complementador “that” é foneticamente distinto do pronome relativo, como “Which”, “Who”, “Where”, “What”, etc. No que se refere à Língua Portuguesa, a homofonia entre o complementador *que* e o pronome relativo *que* torna-se um entrave para a descrição formal da relativização, isto é, a diferenciação entre o complementador e o pronome relativo não é tão evidente quanto no inglês. Nessa perspectiva, Tarallo (1983) e Kenedy (2002) consideram o elemento *que* como complementador, já Kato (1993) e Duarte (2003), como pronome relativo. Assim, no modelo *Wh-movement*, nesse contexto, ainda há um problema para definir se de fato a descrição da estrutura formal das relativas deve levar em consideração ou não o OP.

Decerto, a descrição das relativas abrindo mão do OP parece ser um desafio para quem assume o modelo *wh-movement*.

Em suma, a análise das relativas sob o modelo *Wh-movement* apresenta as seguintes características: (i) relativas são CPs adjungidos a NP/DPs (ii) no domínio de CP da relativa o *wh-* ou OP é movido para spec-CP (iii) a regra de predicção estabelece a indexação entre a expressão N alvo e o elemento *wh-* ou OP (cf. KENEDY, 2002, p. 35).

Torna-se relevante, por fim, observar que, na Tradição Gramatical, as chamadas orações adjetivas restritivas são analisadas como adjuntos adnominais oracionais, conforme se observou na exposição da GT através de Rocha Lima (2011). Vale levantar também que essa é uma abordagem acerca da estrutura da relativização, uma hipótese e não o único modelo existente. Nesse sentido, cabe apresentar o modelo *raising*.

#### 2.1.1.2 O modelo raising

O modelo *raising* tem origem também nos anos 60. Carlota Smith (1964 apud Medeiros Junior, 2020) alega que a oração relativa é um CP que complementa um D. De acordo com essa autora, o determinante é o responsável pela aceitabilidade ou não-aceitabilidade de uma oração relativa. Para a autora, o determinante que vai orientar o tipo de relativa que é aceitável, por exemplo, restritiva ou apositiva em determinado contexto. Observe os exemplos abaixo ((30) e (31) no original):

(65) O menino, que é o representante da sala, falou firme com os colegas.

(66) \*Qualquer menino, que é o representante da sala, falou firme com os colegas.

Segundo Smith (1964), em (65) e em (66) podem ser analisadas as propriedades da relativa e o funcionamento delas em relação aos determinantes. A autora já assume que o pronome relativo se originaria junto ao NP e que ambos compartilham propriedades semânticas, daí a impossibilidade da presença do “qualquer”. Nesse sentido, De Vries (2002) retoma essa ideia em estudos atuais, assim como Vergnaud (1974) e, posteriormente, Kayne (1994), defendendo que a relação da relativa seria complementação a D.

Durante a década de 70, podem ser destacados importantes estudos como alternativas em relação à descrição de relativas, como Schachter (1973), Vergnaud (1974) e Brame (1976). Nesses estudos, a derivação da relativa não ocorreria conforme a *transformação*

*relativa* proposta por Lees (1960) e Chomsky (1977). De acordo com esses linguistas, a relativização ocorreria a partir do seguinte modelo ((12) em Kenedy, 2002):

Transformação da relativa no embrionário modelo *raising* (ano 60/70)

Oração não-relativa: [o impressionou a todos]

Oração relativa: [argumento que Paulo apresentou]

Adjunção: [o[argumento que Paulo apresentou] impressionou a todos]

*Raising* do N alvo [o argumento [ $t_i$  que Paulo apresentou] impressionou a todos].

Nesse modelo, pode-se observar que uma expressão N seria deslocada de dentro para fora do domínio IP, adjungindo-se a um determinante (artigo para Brame, (1976)).

Partindo de Schachter (1973), o modelo *raising* caracteriza as relativas como complemento de um determinante. Nessa análise, N é um elemento interno à relativa que é alçado de sua posição argumental para spec-CP no domínio da relativa, conforme Kenedy (2002) apresenta ((13) no original):

(67) As relativas no modelo *raising*:

[D [CP ALVO<sub>i</sub> [IP ...  $t_i$  ...]]



Mais para frente, os influentes estudos de Kayne (1994) salientam que as relativas deveriam ser analisadas como complementos de um D, conforme se vê abaixo ((14) original):

Figura 6: Relativização = complementação de CP a D



Fonte: KENEDY, 2014.

Esse modelo também dava conta das generalizações de Chomsky (1997):

- (i) Há uma lacuna nas relativas
- (ii) Ocorrem nelas relações estruturais de longa distância
- (iii) Há sensibilidade às restrições de ilha.

Segundo Aoun e Li (2001 apud KENEDY, 2002), os exemplos seriam abaixo da seguinte maneira em oposição a (60):

(68)

- (a) [<sub>D</sub> the [<sub>CP</sub> boy<sub>j</sub> [<sub>DP</sub> who t<sub>j</sub>]<sub>i</sub> [<sub>IP</sub> Mary thinks [<sub>VP</sub> t<sub>i</sub> is the smartest]]]]]
- (b)\*[<sub>D</sub> the [<sub>CP</sub> boy<sub>j</sub> [<sub>DP</sub> who t<sub>j</sub>]<sub>i</sub> [<sub>IP</sub> I like the teacher [<sub>CP</sub> Who [<sub>IP</sub> has taught t<sub>i</sub>]]]]]]]
- (c) \*[<sub>D</sub> the [<sub>CP</sub> boy<sub>j</sub> [<sub>DP</sub> who t<sub>j</sub>]<sub>i</sub> [<sub>IP</sub> I Will be happy [<sub>CP</sub> if [<sub>IP</sub> you like t<sub>i</sub>]]]]]]]
- (d)\*[<sub>D</sub> the [<sub>CP</sub> boy<sub>j</sub> [<sub>DP</sub> who t<sub>j</sub>]<sub>i</sub> [<sub>IP</sub> I Wonder [<sub>CP</sub> why [<sub>IP</sub> John has taught t<sub>i</sub>]]]]]]]

Dessa forma, conforme o exemplo acima, pode-se notar em (a) que o elemento nominal a ser relativizado está presente no DP que é gerado na posição de base e alçado para o domínio de CP. O “i” subscrito indica isso. O DP que contém o elemento nominal alvo da relativa é deslocado, deixando uma lacuna, com a qual ainda mantém relação, devendo respeitar às restrições de ilha, caso contrário, as sentenças serão agramaticais, conforme verificamos em (b), (c) e (d).

Essa abordagem não abarca os demais tipos de movimentos de *wh-* (qu), apenas as restritivas, diferentemente da proposta de Chomsky (1977). Por esse aspecto, o modelo *raising* não é capaz de estabelecer generalizações da análise chomskiana, porém, tem a especificidade de evitar problemas como, por exemplo, a correferência e o compartilhamento de traços entre a expressão nominal e o elemento *wh* da relativa, sendo dispensável a regra de predicação em LF. Nesse modelo, o alvo da relativização e “t” (a lacuna) serão vistos como um único objeto sintático. O elemento *wh* é determinante da expressão nominal, com a qual vai compartilhar traços morfossintáticos. Nessa perspectiva, percebe-se que o índice subscrito “j” indica que o elemento “boy” foi deslocado do domínio de DP alvo. Nessa formalização da relativização, não há necessidade do OP (operador vazio), já que o alvo da relativa será alçado a spec-CP, independentemente da existência do elemento *wh-*.

Segundo Kenedy (2002), interpretar uma oração relativa como CP complemento de D pode parecer contraintuitiva e formal, diferentemente, segundo o autor, do modelo que trata a relativização como adjunção. Sendo assim, torna-se relevante que o modelo de Kayne (1994) seja validado empiricamente para que não se limite à formalização.

Para Kayne (1994), a formulação de sua abordagem nos termos de Axioma de Correspondência Linear (LCA, do inglês Linear Correspondence Axiom) é a justificativa para a sua escolha pelo modelo *raising*. A abordagem LCA estabelece que a Gramática Universal

(do inglês, *universal grammar*) é extremamente rígida quanto ao mapeamento das relações hierárquicas entre os constituintes de uma sentença. Essa concepção é contrária à Teoria de Princípios e Parâmetros (1981; 1995), em que a UG é considerada flexível. Nesta formulação, a adjunção à direita é banida e a visão da complementação de D é colocada como proposta.

Tomando a língua portuguesa como exemplo, embora o modelo *raising*, segundo Kenedy (2002), seja menos intuitivo, há fenômenos que parecem sustentar o ponto de vista de que relativas seriam CPs complementos de D, conforme os exemplos a seguir indicam (SCHMITT, 2000, P. 311-312 apud KENEDY 2002):

(69)

(i) Expressões tipológicas

a. [\*eu comprei o tipo de pão] vs. b. [eu comprei o tipo de pão de que você gosta]

(ii) Expressões de Medida

Maria pesa os 45 quilos] vs. b. [Maria pesa os 45 quilos que Suzana quer pesar]

(70) Expressões “com”

a. [\*Pedro comprou o carro com o motor] vs. b. [Pedro comprou um carro com o motor  
que ele queria]

Esses exemplos parecem indicar que as relações sintáticas são estabelecidas entre D e a relativa CP e não D e a expressão nominal que se segue imediatamente. Para comprovar isso, pode-se perceber a agramaticalidade dos exemplos em (a), em que os NPs mencionados não podem ser selecionados pelo núcleo do DP que os domina.

É interessante, também, observar as relativizações que podem ocorrer em expressões idiomáticas:

(71)

a. O [CP [DP  $mico_i$  que [IP eu paguei  $t_i$ ]]] me deixou envergonhado

b. A [CP [DP  $mãozinha$  que [IP ele me deu  $t_i$ ]]] resolveu o problema”

No caso das expressões idiomáticas, como um fato empírico, pode-se notar que o objeto direto pode vir a ser alvo da relativização. Isso é uma evidência de que NP tenha sido gerado no domínio de CP (KENEDY, 2002).

A última evidência empírica da análise [D CP] é que artigos definidos podem aparecer em contextos que geralmente não apareceriam se não houvesse uma relativa. Como em:

(72)

- a. [DP Os [CP livros<sub>i</sub> que havia t<sub>i</sub> na biblioteca]] eram bons.
- b. \*<sub>VP</sub> havia [DP os [NP livros bons]] na biblioteca.

Construções sintáticas com o verbo “haver” não apresentam determinante definido em seu complemento: “\*havia os livros” vs. “havia livros”. No entanto, quando o objeto é alvo em uma relativa, a sentença é gramatical. Nesse sentido, parece que a relativa é o complemento categorial de um núcleo determinante. Isso acontece também em sentenças como:

(73)

- a. [DPA [CP Paris que eu conheço t<sub>i</sub> [é bonita]]]
- b. \*[DP A [NP Paris] é bonita.

Nesse caso, o modelo *wh-movement* não é capaz de dar conta da agramaticalidade de (b) em oposição à gramaticalidade de (a), já que defendem que a relativa é um fenômeno em adjunção. Nessa perspectiva, (b) deveria ser uma construção gramatical, base para a adjunção do CP [que eu conheço]. Assim como [DP A [NP Paris] não é uma construção gramatical, a explicação pelo modelo que leva em conta a adjunção se vê prejudicada.

### 2.1.2 Algumas das análises para as relativas não canônicas do PB

Os estudos de Tarallo (1983), em relação às relativas não canônicas, foram seminais, já que os estudos anteriores estavam voltados à Língua Inglesa. O autor voltou seu olhar no que se refere à Língua Portuguesa, mais especificamente à descrição das relativas não canônicas, ou seja, das relativas não padrão. Sobre isso, vale salientar a homofonia existente entre o complementador *que* e o pronome relativo *que*, dado que a diferenciação entre o complementador e o pronome relativo não é tão evidente no PB quanto no inglês, como abordado nas seções anteriores. Nessa perspectiva, o autor esclarece que, no PB, há três

estratégias de relativização: a padrão e a não padrão (cortadora e resumptiva), como os exemplos (3), (5) e (6), abaixo colocados como (74), (75), (76):

(74) O chocolate<sub>i</sub> de que gosto \_<sub>i</sub> está na promoção. (Padrão)

(75) O chocolate<sub>i</sub> que gosto \_<sub>i</sub> está na promoção. (Cortadora)

(76) A criança<sub>i</sub> que a mãe beijou ela<sub>i</sub> veio aqui. (Resumptiva ou copiadora)

Pode-se perceber, diante disso, que a versão padrão é introduzida por um pronome relativo precedido de preposição (quando relevante) e apresenta uma lacuna na posição relativizada. Já as estratégias não padrão apresentariam, segundo Tarallo (1983), um complementizador (*que*) e um pronome que pode ser expresso, como em (75) ou nulo, como na cortadora (76). Esta última estratégia seria gerada por uma regra de elipse. Nessa perspectiva, as relativas cortadoras apresentariam duas categorias “e” (*empty* -vazias) correspondentes a uma anáfora específica.

Tarallo (1983) obtém dados do seu estudo por meio de peças de teatro, cartas pessoais e documentos. O que percebe é que até por volta de 1825 a estratégia padrão apresenta um percentual significativo: em torno de 90%. Porém, por volta de 1880, observamos, no estudo do autor, um declínio de percentual dessa variante, com percentual de 35,4%. Em contrapartida, a estratégia cortadora, menos de 1% por volta de 1775, apresenta um aumento significativo até 1880, apresentando percentual de quase 60%. Observe a tabela a seguir:

Tabela 1 - Estratégias de relativização utilizadas ao longo dos anos

	Por volta de 1725	Por volta de 1775	Por volta de 1825	Por volta de 1880
<i>Estratégia padrão</i>	89,2% (99)	88,1% (89)	91,3% (73)	35,4% (63)
<i>Pronome lembrete</i>	9,9% (11)	7,9% (8)	1,3% (1)	5,1% (9)
<i>Cortadora</i>	0,9% (1)	4,0% (4)	7,5% (6)	59,5% (106)

Fonte: TARALLO, 1983, p. 88.



arbóreo abaixo), a autora levanta a hipótese de que o *que* se origina na posição deslocada e receba caso *default*. Segundo a hipótese de Kato (1993), para os três tipos de relativa, a diferença se dá na posição de deslocamento do pronome relativo.

Figura 7- Hipótese DE



Fonte: KATO, 1993b.

Assim como Tarallo (1983), Kato (1993) proporá uma regra de elipse preposicional para a relativa cortadora. Segundo Kenedy (2002), a regra de elipse preposicional, não é produtiva no PB, conforme a própria Kato (1993) reconheceu. O fato de a análise se sustentar no modelo *wh-movement* também trazia pontos de crítica a essa proposta.

Nesse contexto, Kato e Nunes (2009) reinterpretem a proposta de Kato (1993) com base em Kayne (2004). Assim, conforme defendido em Kato (1993), os autores defendem, nessa nova análise, que o constituinte relativizado é gerado em posição sintática de DE, envolvendo um determinante relativo – não tratam mais como um pronome relativo – que tem como complemento um NP. Esse constituinte é alçado. Dentro dessa abordagem, a reinterpretação das relativas padrão e não padrão em PB se dá da seguinte maneira:

(80) Relativa-padrão:

a. aquela pessoa que comprou o livro

a'. [aquela [CP [DP pessoa<sub>i</sub> [DP que t<sub>i</sub>]]<sub>k</sub> [CP C [IP t<sub>k</sub> comprou o livro]]]]

b. o livro que aquela pessoa comprou

b'. [o [CP [DP livro<sub>i</sub> [DP que t<sub>i</sub>]]<sub>k</sub> [CP C [IP aquela pessoa comprou t<sub>k</sub> ]]]]

c. o livro de que você precisa

c'. [o [CP [PP livro<sub>i</sub> [PP de [DP t<sub>i</sub> [DP que t<sub>i</sub>]]]]]<sub>k</sub> [CP C [IP você precisa t<sub>k</sub> ]]]]

(81) Relativas não padrão com resumptivos expressos:

a. Eu tenho uma amiga que ela é muito engraçada.

a'. Eu tenho [uma [CP [DP amiga<sub>i</sub> [DP que t<sub>i</sub>]]]<sub>k</sub> [CP C [DE t<sub>k</sub> [IP ela<sub>i</sub> é muito engraçada]]]]]

b. Este é o livro que o João sempre cita ele.

b'. Este é [o [CP [DP livro<sub>i</sub> [DP que t<sub>i</sub>]]]<sub>k</sub> [CP C [DE t<sub>k</sub> [IP o João sempre cita ele<sub>k</sub>]]]]]

c. Este é o livro que você vai precisar dele amanhã.

c'. Este é [o [CP [DP livro<sub>i</sub> [DP que t<sub>i</sub>]]]<sub>k</sub> [CP C [DE t<sub>k</sub> [IP você vai precisar dele<sub>k</sub> amanhã]]]]]

(82) Relativas não padrão com resumptivos nulos

a. Este é o livro que eu entrevistei a pessoa que escreveu pro.

a'. Este é [o [CP [DP livro<sub>i</sub> [DP que t<sub>i</sub>]]]<sub>k</sub> [CP C [DE t<sub>k</sub> [IP eu entrevistei a pessoa que escreveu pro<sub>k</sub> ]]]]]]

b. Este é o livro que você estava precisando pro.

b'. Este é [o [CP [DP livro<sub>i</sub> [DP que t<sub>i</sub>]]]<sub>k</sub> [CP C [DE t<sub>k</sub> [IP você estava precisando pro<sub>k</sub>]]]]]

Para os autores, na sentença (82a), há uma ilha entre a expressão *o livro* e a categoria vazia, expressa como *pro<sub>i</sub>*, indicando que não houve movimento, mas trata-se de um pronome nulo. O movimento se deu da categoria mais alta – DE. Ainda chamam a atenção para a sentença (82b), em que se houver um DP, como no exemplo (84) abaixo, haverá preposição requerida. Isso serve de pista de que o pronome em (82b) é defectivo, já que ocorre em um contexto em que o Caso não está disponível.

(83) Um aluno estava precisando \*(d)esse livro ontem.

Ou seja, para os autores, a preposição em (83) é uma realização de caso inerente. Segundo Kato e Nunes (2014), retomando Kato & Nunes (2009), “a preposição só se realizará nos casos em que o objeto for expresso; quando nulo a preposição é desnecessária.” É interessante, ainda, observar mais dois exemplos trazidos pelos autores, em que há dois verbos que requerem a preposição *de*: *precisar* e *rir*, mas somente estruturas de DE com *precisar* permitem o resumptivo nulo, observe os exemplos abaixo ((9) e (10) do original):

- (84) a. A Maria riu \*(d)o João  
 b. O João, a Maria riu \*(dele)

- (85) a. Este é o livro que eu estava precisando (dele).  
 b. Esta é a pessoa que a Maria riu \*(dela).

Já no que diz respeito às relativas de sujeito e objeto, Kato e Nunes (2009) defendem que a estrutura possa ser derivada via movimento. Em relação a relativa de sujeito, tal assunção se baseia no fato de que o PB não aceita resumptivos nulos de sujeito (cf. FIGUEIREDO SILVA, 1996; FERREIRA, 2000). Já quanto à relativização de objeto, há alta produtividade de objetos nulos, mesmo em configurações de ilha (cf. GALVES, 1984; FARRELL, 1990; KATO, 1993A; E CYRINO, 1997). No entanto, os autores levam em consideração e assumem que estruturas potencialmente ambíguas (associadas à proposta de movimento, diferentemente do que defende Tarallo (1983)), por conta de dois fatos: (1) Nunes e Santos (2009) mostram que o PB ignora vestígios, mas não pronomes nulos para efeitos de mudança de acento e isso pode ser constatado com relativas de objeto; (2) de acordo com Grolla (2000) e Lessa de Oliveira (2008), crianças produzem sentenças como antes de estruturas com resumptivos nulos ou pronominais, logo a estrutura relativa de sujeito ou de objeto deve ser gerada via movimento, nos casos de relativas padrão.

Por fim, as relativas do tipo padrão e não padrão no PB são geradas a partir de estruturas distintas (no caso da relativa não padrão (86) e (87) – uma estrutura de topicalização (deslocamento à esquerda)). Para dominar as relativas do tipo padrão, uma nova regra deve ser apreendida pelos falantes do PB, particularmente, para a geração de relativas de objeto indireto/oblíquo, ou seja, relativas com preposições a serem movidas para aparecerem junto ao pronome relativo (88) e para as genitivas (89), que levam ao uso do “cujo”, conforme os exemplos abaixo:

- (86) O chocolate que gosto está na promoção.
- (87) O livro que a sua capa está rasgada / O livro que a capa dele está rasgada.
- (88) O chocolate<sub>i</sub> de que gosto   <sub>i</sub> está na promoção.
- (89) O livro<sub>i</sub> cuja<sub>i</sub> capa está rasgada foi vendido.

Percebe-se que o contato com a estrutura padrão (88) e (89), no PB, ocorre via escolarização/ ensino formal, pois fica restrita ao contexto de maior formalidade nessa variante do Português. Na subseção a seguir, abordaremos mais a respeito do caso das relativas no ambiente educacional.

### 2.1.3 O ensino de Português no Brasil: o caso das relativas

Ao observar a atuação do professor, percebe-se um questionamento necessário que foi salientado por Pilati (2014): o docente deve ter uma abordagem muito clara e deve buscar responder a questões cruciais, como *O que é uma língua?*, *Como se adquire?*, *Como se ensina?*, *Como se aprende?*. Além disso, o professor deve levar em consideração que o aluno aprenderá uma nova modalidade linguística - a escrita –e que é preciso levar o discente às especificidades desse processo (vide capítulo 1).

Nesse sentido, percebe-se que quando a criança inicia a sua vida escolar, ela está no processo de aquisição da linguagem e, segundo Pilati et. al (2021), é preciso que o professor saiba a melhor maneira de oferecer dados linguísticos para que esse aluno conheça uma outra variedade linguística ou para que aumente a sua proficiência na variedade padrão usada na escola. No caso específico desta pesquisa, pode-se observar que os estudantes que compõem o cenário da EJA já passaram pelo processo de aquisição da linguagem há um tempo significativo e o que está como maior destaque para eles e para os professores é a aprendizagem escrita-padrão.

Diante disso, ao olhar para o processo de aprendizagem das regras preconizadas pelo ambiente formal, de forma mais específica, ao olhar para as relativas, percebe-se que há dois tipos de estratégias: a padrão e a não padrão. A escola, no processo de ensinar a norma culta, precisa recuperar a estratégia padrão e isso implica alguns pontos importantes nesse processo, dentre eles: (i) banir a presença de resumptivos, (ii) promover a presença de preposições junto aos pronomes relativos nos casos específicos, (iii) recuperar o uso do “cujo”, já que este se

encontra praticamente ausente na língua natural do falante brasileiro. Dessa maneira, nota-se que a gramática natural do falante do PB não abarca a estratégia padrão predominantemente. No entanto, o ambiente escolar vai ser o principal responsável por enriquecer a periferia marcada desses indivíduos com regras que são estipuladas para a escrita-padrão, formando, assim, a Língua-I de cada sujeito ali presente.

Uma segunda estrutura que será foco desta investigação são as orações com sujeito posposto, cuja possibilidade de concordância padrão, redundante, ou não padrão, não redundante, também caracteriza o PB falado e se contrapõe ao que é preconizado na escola, com base na tradição gramatical. Falaremos dessa construção a seguir.

## **2.2 Orações com sujeito posposto e concordância verbal: regras da gramática tradicional e estruturas inovadoras do Português Brasileiro**

Em relação à concordância verbal, a Tradição Gramatical prescreve que o elemento com o qual o verbo deve concordar é o sujeito (Bechara (2010); Rocha Lima (2011)). No entanto, vários trabalhos (LIRA (1986); ALBERTON (2001); GALVES (2001); MONGUILHOTT E COELHO (2011); VITORINO, TAVARES & SILVA (2013); PILATI (2016) etc) têm se debruçado sobre o estudo da concordância verbal no PB e enfatizado que o processo de mudança pelo qual o PB vem passando tem ocasionado maiores ocorrências de concordância não redundante<sup>7</sup> e aumento de preenchimento de sujeito.

---

<sup>7</sup> “Utilizaremos as expressões concordância redundante e não redundante em lugar de “presença/ausência de concordância”, mais difundidas na literatura, pelo fato de entendermos que a concordância é fundamentalmente uma relação de natureza sintática” Azalim et al (2018)

Tabela 2 - Processo de mudança do PB

PESSOA	NÚMERO	PARADIGMA 1	P. 2	P. 3	P. 4
1ª	sing.	cant-o	cant-o	cant-o	cant-o
2ª direta	sing.	canta-s	-----	-----	-----
2ª indireta	sing.	canta- $\phi$	canta- $\phi$	canta- $\phi$	canta- $\phi$
3ª	sing.	canta- $\phi$	canta- $\phi$	canta- $\phi$	canta- $\phi$
1ª	plur.	canta-mos	canta-mos	canta- $\phi$	canta- $\phi$
2ª direta	plur.	canta-is	-----	-----	-----
2ª indireta	plur.	canta-m	canta-m	canta-m	canta- $\phi$
3ª	plur.	canta-m	canta-m	canta-m	canta- $\phi$

Fonte: DUARTE, 1995.

Nessa perspectiva, o processo de mudança, no PB, como ocorreu no francês antigo, parece se relacionar com o sistema flexional verbal, que reduziu o número de desinências verbais. No entanto, diferentemente do que ocorreu no francês, no PB, há mudanças no quadro pronominal. Sendo assim, verificamos a inserção do “você” – em variação com a forma “tu” em parte do território brasileiro – e do “a gente”, que hoje substitui o “nós”. Além disso, percebe-se, no PB, que a conjugação do verbo cantar em relação aos pronomes “você”, “vocês” e “a gente” está associada à conjugação dos pronomes “ele (a)” com morfema  $\emptyset$  ou -m. No Paradigma 4, percebemos a redução de distinções entre a primeira pessoa do singular (*eu canto*) e as outras (*você/ele(a), a gente, vocês/ eles(as nós,) canta*). Neste caso, a conjugação não redundante em termos de número na segunda e terceira pessoas do plural é tida como “errada”, na tradição gramatical, e como marca de um dialeto popular, ao se observar a variação identificada no português usado no Brasil.

Além dessa questão, Duarte (2000), em estudo diacrônico, verifica que há um significativo preenchimento de sujeito no PB, diferentemente, do que ocorre no PE. A autora obtém os dados por meio de análise de sentenças de peças de teatro produzidas de 1845 a 1992. É interessante observar que há um aumento expressivo no que se refere ao preenchimento de sujeito, compreendido em (20%) em 1845 e subindo para (74%) em 1992. Segundo Duarte (2000), por conta do enfraquecimento da morfologia de flexão verbal no PB, ao longo dos anos, o sujeito começou a ser realizado foneticamente. A autora observou, então, aumento de sujeitos plenos. Todas essas características parecem ter levado à marcação de concordância não redundante no dialeto popular. Sendo assim, esta pesquisa debruça-se sobre o sujeito posposto para analisar esses aspectos na escrita formal do alunado brasileiro.

No que diz respeito ao fenômeno específico investigado, os estudos de Scherre & Naro (1998) apontam que sujeito posposto ao verbo desfavorece à marcação de concordância padrão no PB, independentemente do nível de escolaridade do indivíduo.

Além disso, Monguilhot & Coelho (2011), em trabalho sincrônico (fala) e diacrônico (escrita), também apontam que a posposição do sujeito por exemplo, é um fenômeno que privilegia a concordância não redundante. Ao se constatar a correlação entre os fenômenos variáveis da concordância verbal, nota-se que há tendência à concordância não redundante no que se refere a determinados contextos, tais como: (a) Sujeito posposto (b) Verbo da sentença inacusativo<sup>8</sup>; (c) Sintagmas Nominais marcados com o traço [- humano].

Exploraremos esses trabalhos adiante. Antes disso, observemos o que nos diz a Tradição Gramatical em relação à concordância verbal. Trata-se de uma lista de regras, que são transpostas aos livros didáticos e o objetivo da escola é que os alunos aprendam-nas.

Para iniciar a exposição, segundo Bechara (2010:431), a concordância verbal é vista a partir de três pontos: De palavra para palavra, de palavra para sentido e casos nomeados como “outros casos de concordância verbal”:

#### A) Concordância de palavra para palavra:

##### 1) Sujeito Simples

- a) Se o sujeito for simples e singular, o verbo irá para o singular, ainda que seja um coletivo: “Povo sem lealdade não alcança estabilidade”.

---

<sup>8</sup> O verbo inacusativo/ergativo não apresenta função temática de agente (desmaiar, morrer, adormecer...)

- b) Se o sujeito for simples e plural, o verbo irá para o plural: “Os bons conselhos desprezados são com dor comemorados”

## 2) Sujeito Composto

Se o sujeito for composto, o verbo irá normalmente, para o plural, qualquer que seja a sua posição em relação ao verbo: “Repeli-as, porque se me ofereciam vida e honras a troco de perpétua infâmia”

## B) Concordância de palavra para sentido:

Quando o sujeito simples é constituído de nome ou pronome no singular que se aplica a uma coleção ou grupo, o verbo irá ao singular: “A gente vai”. Segundo Bechara (2010), se houver, entretanto, distância suficiente entre o sujeito e o verbo e se quiser acentuar a ideia de plural do coletivo, não repugnam à sensibilidade do escritor exemplos como os seguintes: “Faça como eu: lamente as misérias dos homens, e viva com eles, sem participar-lhes dos defeitos; porque, meu nobre amigo, se a gente vai a rejeitar as relações das famílias, justa ou injustamente abocanhadas pela maledicência, a poucos passos não temos quem nos receba.”.

## C) Outros casos de Concordância Verbal

Depois disso, são listados 28 casos de concordância verbal. A saber:

- 1) Sujeito constituído por pronomes pessoais
- 2) Sujeito ligado por série aditiva enfática
- 3) Sujeito ligado por com
- 4) Sujeito ligado por nem... nem
- 5) Sujeito ligado por ou
- 6) Sujeito representado por expressão como ‘a maioria dos homens’
- 7) Sujeito representado por ‘cada um de + plural’
- 8) Concordância do verbo ‘ser’
- 9) Concordância com ‘mais de um’
- 10) Concordância com ‘que de’
- 11) Concordância com ‘quais de vós’
- 12) Concordância com os pronomes relativos

- 13) Concordância com verbos impessoais
- 14) Concordância com ‘dar’ (e sinônimos) aplicado a horas
- 15) Concordância com o verbo na reflexiva de sentido passivo
- 16) Concordância na locução verbal
- 17) Concordância com a expressão ‘não (nunca)... senão’ e sinônimos
- 18) Concordância com títulos no plural
- 19) Concordância com aposto
- 20) Concordância com haja vista
- 21) Concordância do verbo com o sujeito oracional
- 22) Concordância nas expressões de porcentagem
- 23) Concordância com ‘Vivam os campeões!’<sup>9</sup>
- 24) Concordância com ‘ou seja’, ‘como seja’
- 25) Concordância com ‘a não ser’
- 26) Concordância nas expressões ‘perto de’, ‘cerca de’ e equivalentes
- 27) Concordância com a expressão ‘que é de’
- 28) Concordância com a expressão ‘que dirá’

Pode-se observar, a partir de Bechara (2010), que não há uma seção diretamente destinada à concordância com o sujeito posposto. No entanto, verifica-se exemplo relevante quando o autor defende que, em relação ao sujeito composto, independentemente do posicionamento, o verbo irá normalmente para o plural: “Repeli-as, porque se me ofereciam vida e honras a troco de perpétua infâmia”.

### 2.2.1 Concordância verbal: uso e análise de construções do Português Brasileiro

---

<sup>9</sup> Unidades como “viva!” e “morra” e similares podem guardar seu significado lexical e aparecer como verbos, ou esvaziado esse valor, serem tratados como formas interjetivas. No primeiro caso, far-se-á normalmente a concordância com seu sujeito: “Vivam os meus dois jovens...” Todavia, a língua moderna revela acentuada tendência para usar, nestes casos, tais unidades no singular, dada a força interjetiva da expressão: “Viva os campeões!” A língua padrão prefere que seja observada a regra geral de concordância com o sujeito. “Salve!” como pura interjeição de aplauso, não se flexiona, portanto: “Salve os campeões!” Bechara (2010 p. 446)

A escola é o ambiente formal onde o alunado terá contato com as regras prescritas para a língua escrita, no entanto, considera-se que o aluno chega neste local com um conhecimento implícito sobre a sua língua que, normalmente, não é explorado nesse espaço de aprendizagem, isto é, são evidenciadas, primordialmente, as regras da Tradição Gramatical. Sendo assim, observam-se, no que diz respeito à concordância, regras transpostas aos livros didáticos e o conhecimento linguístico com que um aluno chega à escola fica em segundo plano ou nem chega a aparecer nesses manuais.

Sob essa perspectiva, baseamo-nos no estudo de Pilati (2016), para a questão da concordância verbal, particularmente, acerca do sujeito posposto, em que a autora faz uma retrospectiva de pesquisas sobre a ordem Verbo-Sujeito (VS) no Português Brasileiro (PB). Tem-se, como uma importante observação, que mudanças significativas no PB são atestadas por Tarallo (1993) na passagem do século XIX para o século XX. Diante desse quadro, Pilati (2016), ao expor estudos variacionistas, volta o olhar sobre dados de Lira (1986) e Alberton (2001).

De acordo com dados de Lira (1986), a partir de dados da fala carioca do PB, a autora observa que a posição Sujeito-Verbo é mais frequente, sendo o percentual em 80%, conforme se pode verificar abaixo:

Tabela 3 - Posição do sujeito-verbo

<i>Posição do Sujeito</i>	<i>Ocorrências</i>		<i>%</i>
<b>Depois do verbo</b>	367		20
<b>Antes do verbo</b>	1469		80

Tabela 1: Frequência de SV e VS, adaptada de Lira (1986).

Fonte: LIRA, 1986.

Além disso, no contexto relacionado ao tipo de verbo e à posição do sujeito, podemos observar que os verbos intransitivos – ainda sem muita distinção entre inergativos e inacusativos nos anos 80– apresentam percentual em 21% no cenário de posposição do sujeito.

Outro importante estudo que se insere nesse contexto diz respeito ao trabalho de Scherre & Naro (1998). Os autores debruçam-se sobre a concordância de número do PB, para mostrar que os processos variáveis desse fenômeno evidenciam um sistema perfeito, correlacionado a variáveis linguísticas e sociais. Em estudos anteriores (cf. NARO & LEMLE, 1976; LEMLE & NARO, 1977; NARO, 1981), os autores indicaram, a partir de

amostra de falas de analfabetos, que as chances da variante explícita de plural aumentam com o aumento do material fônico. Segundo Naro (1981 apud SCHERRE & NARO 1998), dois critérios são estabelecidos no que diz respeito à hierarquia da saliência: (1) presença ou ausência de acento na desinência e (2) quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da forma plural. A tabela abaixo apresenta os resultados do autor comparando-os com os resultados de Scherre & Naro (1998):

Tabela 4 - Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável saliência fônica na oposição singular/plural

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

Fonte: SCHERRE & NARO, 1998.

Verifica-se que o nível 1 favorece menos a concordância que o nível mais alto, no caso, nível 2. Por outro lado, nos estudos de Scherre & Naro (1998) com informantes em diferentes anos de escolarização (1 a 4; 5 a 8 e 9 a 11), tem-se a seguinte tabela:

Tabela 5 - Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável saliência fônica na oposição singular/plural por anos de escolarização dos falantes

Nossos resultados por anos de escolarização						Naro (1981)	
1-4 anos de esc			5-8 anos de esc.			9-11 anos de esc.	
1-4 anos de esc	5-8 anos de esc.	9-11 anos de esc.	1-4 anos de esc	5-8 anos de esc.	9-11 anos de esc.	1-4 anos de esc	5-8 anos de esc.
Freqüência	Pesos	Freqüência	Pesos	Freqüência	Pesos	Freqüência	Pesos
<b>N1</b>							
1a. 58/192=30%	<b>0,15</b>	77/142=54%	<b>0,18</b>	67/129=52%	<b>0,13</b>	110/ 755=15%	<b>0,11</b>
1b. 393/725=54%	<b>0,36</b>	466/652=71%	<b>0,37</b>	300/389=77%	<b>0,39</b>	763/2540=30%	<b>0,26</b>
1c. 64/110=58%	<b>0,40</b>	69/ 90=77%	<b>0,35</b>	55/ 67=82%	<b>0,36</b>	99/ 273=36%	<b>0,35</b>
<b>N2</b>							
2a. 161/227=71%	<b>0,64</b>	236/290=81%	<b>0,58</b>	188/201=94%	<b>0,77</b>	604/ 927=65%	<b>0,68</b>
2b. 63/ 81=78%	<b>0,68</b>	108/132=82%	<b>0,64</b>	41/ 47=87%	<b>0,67</b>	266/ 365=73%	<b>0,78</b>
2c. 386/452=85%	<b>0,80</b>	402/446=90%	<b>0,74</b>	235/260=90%	<b>0,67</b>	1160/1450=80%	<b>0,85</b>
1125/1787=63%		1358/1752=78%		886/1093=81		3002/6310=48%	

Fonte: SCHERRE & NARO, 1998

De acordo com os resultados obtidos nos estudos dos autores, os estudantes que têm de 1 a 4 anos de escolarização e de 5 a 8 anos apresentam, também, uma escala mais nítida de saliência que para os estudantes de 9 a 11 anos de escolarização. Para os autores, é nítido que a escala da saliência na concordância verbal tem a ver com as diferenças entre os anos de escolarização dos informantes. Sinalizam, ainda, o distanciamento entre a categoria de saliência mais baixa e mais alta, pressupondo que a nitidez da saliência tem a ver com as diferenças entre os anos de escolarização. Analisando a variável “posição”, nota-se que sujeito posposto ao verbo desfavorece a marcação de concordância padrão no PB. Esse quadro pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 6 - Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável presença, posição e distância do sujeito em relação ao verbo.

TABELA 5					
Marcas explícitas de plural nos verbos em função da variável <i>presença, posição e distância do sujeito em relação ao verbo</i>					
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. Peso relativo	50/194=26% 0,08	13/72=18% 0,07	22/80=27% 0,07	15/42=36% 0,06
Sujeito oculto próximo	Freq. Peso relativo	731/1166=63% 0,35	223/452=49% 0,32	309/453=68% 0,34	199/261=76% 0,37
Sujeito oculto distante	Freq. Peso relativo	220/255=86% 0,63	111/131=85% 0,71	82/95=86% 0,54	27/29=93% 0,72
<b>Total de dados</b>		3369/4632=73%	1125/1787=63%	1358/1752=78%	886/1093=81%

Fonte: SCHERRE & NARO, 1998.

De acordo com a tabela apresentada, o sujeito anteposto ao verbo desfavorece a variante explícita independentemente do grau de escolarização.

Em relação aos dados obtidos por Alberton (2001), podemos verificar o posicionamento Verbo-Sujeito com a taxa de 46% e a posição Sujeito-Verbo, com 54%, conforme a tabela:

Tabela 7 - Ordem verbo-sujeito

<i>Ordem</i>	<i>Ocorrência</i>	<i>%</i>
<b>SV</b>	422	54
<b>VS</b>	358	46
<b>Total</b>	780	100

Tabela 3: Tipo de verbo e posição do sujeito, adaptada de Alberton (2001, p. 94)

Fonte: ALBERTON, 2001.

Por outro lado, quando analisamos o tipo de verbo e o posicionamento do sujeito, observamos que o percentual de verbos “intransitivos” com sujeito posposto é de 70%, segundo a tabela abaixo:

Tabela 8 - Tipo de verbo e posicionamento

<i>Tipo de verbo</i>	<b>Dados</b>	<b>VS</b>	<b>% de pospostos</b>
<b>Transitivo</b>	202	8	4
<b>Intransitivo</b>	415	290	70
<b>De ligação</b>	163	60	37
<b>Total</b>	780	358	46

Tabela 4: Tipo de verbo e posição do sujeito, adaptada de Alberton (2001, p. 69)

Fonte: ALBERTON, 2001

Monguilhott e Coelho (2011), em estudo diacrônico (escrita) e sincrônico (fala), descrevem o processo de variação e mudança na concordância de terceira pessoa do plural. A análise do estudo de Monguilhott e Coelho (2011) tem como base amostras de fala e de escrita do Português Brasileiro e do Português Europeu, em localidades como Florianópolis (PB) e Lisboa (PE).

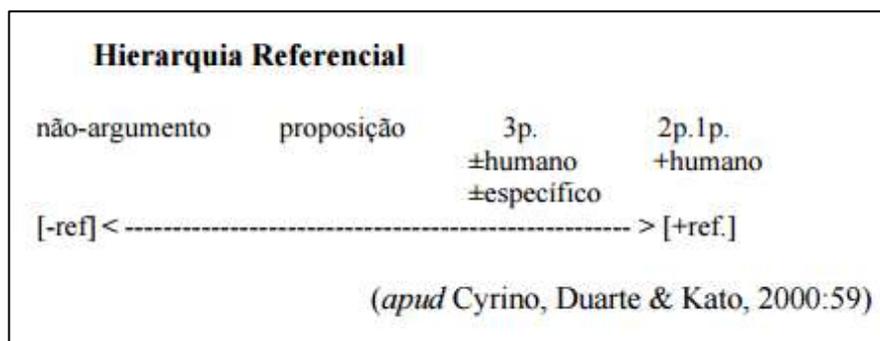
Segundo as autoras, variáveis internas mostraram-se importantes condicionadores da marcação de não concordância, termo utilizado pelas autoras, ou seja, a marcação não redundante, como (i) Posicionamento do Sujeito em relação ao Verbo, (ii) Traço de animacidade do sujeito e (iii) Tipo de Verbo. Para verificar esses condicionadores, Monguilhott e Coelho (2011) se apoiam nos pressupostos da teoria da variação e mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968 e LABOV, 1994), tomando como base discussões sobre os condicionadores na Teoria Gerativa, mais especificamente, na Teoria de Princípios e Parâmetros (cf. CHOMSKY 1981, 1986).

A questão da concordância, tanto nominal quanto verbal, já havia sido interesse de outros pesquisadores vinculados à sociolinguística variacionista, em uma gama de estudos empíricos que se voltam ao mesmo fenômeno, indicando ainda que a não marcação de concordância em sintagmas nominais pospostos independe do nível de escolaridade do falante. (LEMLE; NARO, 1977; PONTES, 1986; SCHERRE & NARO, 1998; MONGUILHOTT, 2001, 2009; SILVA, 2003; CARDOSO, 2005).

Nesse sentido, Pontes (1986 apud MONGUILHOTT e COELHO, 2011), em teste feito com estudantes da Faculdade de Letras da UFMG, reflete sobre o estatuto do sujeito no sintagma posposto de verbos inacusativos, indicando que esse tipo de sujeito apresenta características de objeto e por consequência, os estudantes apresentam dificuldade na marcação de concordância com sintagmas com essas características.

Em relação ao Traço de animacidade do sujeito, a hipótese que norteia o estudo de Monguilhott e Coelho (2011) é de que sujeito com traço [- humano] tenderia a desencadear menos concordância do que o sujeito com o traço [+ humano], tendo em vista que, em uma escala de “sujeitividade”, o sujeito com traço [-humano] apresenta-se como “menos sujeito”. Podemos perceber que essa hipótese tem como base a Hierarquia da Referencialidade proposta por Cyrino, Duarte & Kato (2000), em que os argumentos [+humano] encontram-se no ponto mais alto da hierarquia e os não argumentos na posição mais baixa conforme se verifica abaixo. Retomaremos a Hierarquia Referencial mais a frente.

Figura 8 - Hierarquia Referencial



Fonte: Cyrino, Duarte & Kato (2000)

As amostras de Florianópolis e de Lisboa corroboram a hipótese inicial dos autores. Os resultados indicam que sentenças com sintagma [- humano] apresentam maior probabilidade de não concordância (52% na amostra de Florianópolis e 21% na Amostra de Lisboa). Por outro lado, podemos observar, a partir desses resultados, que quando o sujeito tem um traço [+ humano], a probabilidade de não concordância é menor (17% na amostra de Florianópolis e 2% na amostra de Lisboa).

Tabela 9 - Frequência de não concordância: animacidade do sujeito.

Traço humano no sujeito	Amostra Florianópolis	Amostra Lisboa
	Aplicação/Total = %	Aplicação/Total = %
Traço [+humano]	107/637 = 17%	11/542 = 2%
Traço [-humano]	31/60 = 52%	13/61 = 21%
<b>Total</b>	<b>138/697 = 20%</b>	<b>24/607 = 4%</b>

Tabela 2: Frequência de não concordância nas amostras investigadas, segundo a variável 'traço humano no sujeito'.

Fonte: MONGUILHOTT E COELHO, 2011.

Para a investigação do tipo de verbo, no estudo de Monguilhott e Coelho (2011), controlaram-se os verbos monoargumentais distintamente, de acordo com a proposta de Burzio (1986 apud MONGUILHOTT e COELHO, 2011), segundo a qual as estruturas ergativas (doravante inacusativas) diferem das intransitivas (ou não ergativas) em dois aspectos: “a) Só apresenta uma posição temática, a de argumento interno, b) O argumento interno não recebe Caso acusativo.”<sup>10</sup>

De acordo com essa proposta, o verbo, na estrutura intransitiva, seleciona apenas um argumento externo (cf. exemplo 90 abaixo) (exemplo 6 do artigo de Monguilhott e Coelho (2011)), enquanto o verbo, na estrutura inacusativa, seleciona um argumento interno, o qual apresenta função temática de tema (cf. no exemplo 91 abaixo) (exemplo 5 do artigo de Monguilhott e Coelho (2011)). Além disso, controlou-se, também, o verbo em uma estrutura transitiva, o qual seleciona um argumento interno e outro externo (cf. exemplo 92 abaixo) (exemplo 7 do artigo de Monguilhott e Coelho (2011)). No que diz respeito ao verbo cópula, Monguilhott e Coelho (2011) optaram por excluir esse tipo de verbo, por apresentarem um comportamento particular, o de permitir tanto a concordância com o sujeito quanto concordância com o predicativo, (cf. exemplo 93 abaixo) (exemplo 8 do artigo de Monguilhott e Coelho (2011)).

(90) Intransitivos

Muitos escravos também trabalhavu nessa atividade (PBRIMJS13)

(91) Inacusativos

Depois surgiu as carroças, os burros (PESIMJS13)

<sup>10</sup> Uma evidência de que não recebe caso acusativo é o argumento interno selecionado por esse verbo não admitir clítico acusativo, como: Chegou o aluno. (b) Chegou-o

(92) Transitivos

Os alunos dão importância também pra esse profissional (PBINFVS06)

(93) Cópula

Como a maioria dos professores são catalães, é tudo em catalão,  
os textos é tudo em catalão (PERCFJS16)

A hipótese referente ao Tipo de Verbo, no estudo de Monguilhott e Coelho (2011), para as duas variedades do Português, é a de que o contexto com verbo inacusativo favoreceria a não marcação de concordância e verbos intransitivos apresentariam maior possibilidade de concordância redundante. Ademais, os verbos transitivos, os quais selecionam argumento externo, acabam por se comportar como intransitivos. Dessa forma, a hipótese é que apresentariam maiores chances de concordância redundante.

Os resultados, quanto ao Tipo de Verbo, apontam que os verbos inacusativos apresentam favorecimento a não marcação de concordância nas duas variedades do Português, sendo 26% nas amostras de Florianópolis e 8% nas amostras de Lisboa. Pode-se observar ainda que os verbos transitivos apresentam 16% de chance de não concordância na amostra de Florianópolis e 1% na amostra de Lisboa. Além disso, nota-se que os verbos intransitivos apresentam 18% de favorecimento a não concordância na amostra de Florianópolis e 3 % na amostra de Lisboa. Vale ressaltar que esses resultados não distinguem escolarizados de não escolarizados. Diante disso, percebe-se que a hipótese, quanto ao contexto de favorecimento ou não de concordância redundante, se confirma.

Tabela 10 - Frequência de não concordância: tipo de verbo.

<b>Tipo de verbo</b>	<b>Amostra Florianópolis Aplicação/Total = %</b>	<b>Amostra Lisboa Aplicação/Total = %</b>
Verbo transitivo	60/363 = 16%	5/324 = 1%
Verbo intransitivo	19/106 = 18%	2/71 = 3%
Verbo inacusativo	59/229 = 26%	17/212 = 8%
<b>Total</b>	<b>138/697 = 20%</b>	<b>24/607 = 4%</b>

Tabela 3: Frequência de não concordância nas amostras investigadas, segundo a variável tipo de verbo

Fonte: MONGUILHOTT E COELHO, 2011.

No que diz respeito aos resultados gerais, pode-se notar que houve um percentual de variação na concordância de terceira pessoa distinto nas duas variedades do Português. Nesse sentido, o PE, de 607 dados, 24 não apresentam marcas de plural, totalizando 4%. Já no PB, pode-se observar que dos 697 dados, 138 não apresentaram marcas de concordância nos verbos, tendo como percentual 20%.

No que se refere às variáveis independentes, analisadas por Monguilhott e Coelho (2011), observa-se os mesmos contextos sintáticos favorecedores da não marcação de concordância (sujeito posposto, traço [- humano]do sujeito e verbo inacusativo). Além disso, segundo Monguilhott e Coelho (2011), o PB e o PE estão na mesma curva. Nessa perspectiva, Monguilhott e Coelho (2011), ao cruzarem as variáveis nas duas variedades do Português em relação ao tipo de verbo e ordem do sujeito, apresentam o seguinte cenário: no PB e no PE, os contextos sintáticos favorecedores de marcação são os mesmos (sujeito posposto e verbo inacusativo).

Tabela 11 - Frequência de concordância: tipo de verbo e posição do sujeito

Cruzamento entre 'tipo de verbo' e 'posição do sujeito'	Amostra Florianópolis		Amostra Lisboa	
	Com CV	Sem CV	Com CV	Sem CV
<b>Verbo transitivo</b>				
Ordem SV	85%	15%	96%	4%
Ordem VS	SEM DADOS		SEM DADOS	
<b>Verbo intransitivo</b>				
Ordem SV	83%	17%	94%	6%
Ordem VS <sup>12</sup>	17%	83%	100%	0%
<b>Verbo inacusativo</b>				
Ordem SV	84%	16%	100%	0%
Ordem VS	29%	71%	61%	39%

Fonte: MONGUILHOTT E COELHO, 2011.

Os resultados dos autores indicam que a posposição do sujeito com verbos inacusativos é um contexto favorecedor à não marcação da concordância. Os autores ainda sinalizam que poucos dados foram encontrados com verbos intransitivos na ordem VS: 5 VS sem concordância (83%) e 1 VS com concordância (17%). Por conta disso, o percentual VS sem concordância (83%) deve ser relativizado. Já no cruzamento entre o traço de animacidade do sujeito e a posição do sujeito, há uma tendência a não marcação de concordância em contextos de sujeito posposto marcados com o traço [- humano] nos dados de fala de Florianópolis (89%) e um aumento expressivo de não marcação de concordância nos dados de fala de Lisboa (58%), conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 12 - Frequência de concordância: animacidade e posicionamento do sujeito.

Cruzamento entre 'traço humano no sujeito' e 'posição do sujeito'	Amostra Florianópolis		Amostra Lisboa	
	Com CV	Sem CV	Com CV	Sem CV
<b>Traço [+humano] no sujeito</b>				
Ordem SV	86%	17%	98%	2%
Ordem VS	37%	63%	79%	21%
<b>Traço [-humano] no sujeito</b>				
Ordem SV	66%	34%	93%	7%
Ordem VS	11%	89%	42%	58%

Fonte: MONGUILHOTT E COELHO, 2011.

Considerando o cruzamento entre o tipo de verbo e o traço de animacidade do sujeito, podemos observar, em especial o verbo inacusativo, que seu sujeito apresenta características

semânticas e gramaticais dos objetos verbais: pode ter papel temático de não agentivo e ser marcado pelo traço [- humano]. Podemos observar, como na tabela abaixo, um não favorecimento de concordância tanto no PB (53%) quanto no PE (28%). Observe a tabela abaixo:

Tabela 13 - Frequência de concordância: tipo de verbo e animacidade

Cruzamento entre as variáveis 'tipo de verbo' e 'traço humano no sujeito'	Amostra Florianópolis		Amostra Lisboa	
	Com CV	Sem CV	Com CV	Sem CV
<b>Verbo transitivo</b>				
Traço [+humano] no sujeito	84%	16%	99%	1%
Traço [-humano] no sujeito	57%	43%	90%	10%
<b>Verbo intransitivo</b>				
Traço [+humano] no sujeito	83%	17%	97%	3%
Traço [-humano] no sujeito <sup>13</sup>	50%	50%	100%	0%
<b>Verbo inacusativo</b>				
Traço [+humano] no sujeito	82%	18%	97%	3%
Traço [-humano] no sujeito	47%	53%	72%	28%

Fonte: MONGUILHOTT E COELHO, 2011.

No que diz respeito aos dados de escrita, as amostras de Monguilhott e Coelho (2011) se constituem de 14 peças de teatro de autores catarinenses e 14 peças de teatro de autores portugueses. De cada variedade do Português dessas 14 peças, cinco foram escritas no século XIX e nove no século XX.

Em relação aos resultados do PB, pode-se observar que, no século XIX, há um total de 197 dados, com 100% de marcação de concordância verbal. Já no século XX, observamos um total de 351 dados com 10 sem marcação de plural nos verbos. No que se refere ao PE, observamos que o século XIX encontra-se 100% de marcação verbal, diferentemente do século XX, no qual é perceptível que apenas duas ocorrências apresentaram ausência de plural nos verbos.

De acordo com Monguilhott e Coelho (2011), é importante salientar que o século XIX é marcado por um sistema de concordância obrigatória nas duas variedades da língua portuguesa, tanto com o sujeito posposto quanto com o sujeito anteposto. Em contrapartida, no século XX, há indícios de concordância variável.

Nesse contexto, segundo as autoras, tudo indica que os fatores sintáticos (sujeito posposto, traço de animacidade do sujeito e tipo de verbo) estejam condicionando a não

marcação verbal também na escrita catarinense. Observamos os exemplos, abaixo, de (94) a (100) (22 a 28 em Monguilhott e Coelho (2011):

(94) Paulo: Enquanto o homem possui dinheiro é considerado na Sociedade. Mil aduladores o cerca . (Peça: Waltrudes, o nauta veneziano, 1918, p.62)

(95) Walfrides: Elleè pobre, mas existe tantos pobres que julgam-se felizes no mundo. (Peça: Waltrudes, o nauta veneziano, 1918, p.67)

(96) Mulher: É, os primeiros pingos de chuva começa a cair. Preciso ir. (Peça: A Estória, 1970, p.10)

(97) Mulher: Minha religião e educação não permite . (Peça: A Estória , 1970, p.21)

(98) Moambeiro: Eles pensam que é assim. Sai por aí atropelando a mãe dos outros e não dão a mínima satisfação. (Peça: Stradivarius, 1993, p.15)

(99) Curió: E se o meu nome e a minha cara aparece no jornal, eles logo pensam que eu tenho grana. (Peça: Stradivarius, 1993, p.24)

(100) Uma voz: Nisso aparece a cara do repórter e da fotógrafa na boca do senário. (Peça: Stradivarius , 1993, p. 30)

Podemos observar que dois dados aparecem com ausência de concordância em contexto sintático de sujeito posposto e verbo inacusativo (95) e (100). As sentenças em (96) (98) e (100) também apresentam a não marcação de concordância em contexto inacusativo. Já em relação às sentenças em (94) e (97), pode-se observar verbos transitivos sem marcação de concordância, porém, com sujeito com o traço [- humano], indicando que pode ser um fator para a ausência de concordância.

Como os exemplos (101) e (102) abaixo (29 a 30 em Monguilhott e Coelho (2011):

(101) Mulher – Mas com este tempo aquilo não é um caminho! Éum lodaçal. Já lá ficou afogado, na lama, um homem e um burro. (Peça: O homem da bicicleta , 1978, p. 08).

(102) Camponês – Ai, então vocemecê quer saber p'ra que serve aJunta e o Grêmio?  
(Peça: O homem da bicicleta , 1978, p. 24)

A amostra diacrônica indica que o PE apresenta um sistema de concordância obrigatória, diferentemente do que se apresenta no PB no século XX. Pode-se observar ainda, que Berlinck (1995 apud MONGUILHOTT e COELHO (2011)) e Coelho (2006 apud MONGUILHOTT e COELHO (2011)) apontam para uma ordem enrijecida, principalmente no fim do século XX. Além disso, as construções de sujeito posposto encontram-se condicionadas por verbos inacusativos, especialmente, se o sujeito tiver o traço [- humano].

Dessa forma, os resultados da amostra diacrônica de Monguilhott e Coelho (2011) apontam para um enfraquecimento para a marcação de concordância verbal redundante do século XIX para o século XX, confirmado pela amostra sincrônica. Nesse sentido, acredita-se que esse enfraquecimento tenha um efeito de reorganização da oração, isto é, o sintagma nominal passa da categoria de sujeito para objeto, sendo o sujeito posposto interpretado como objeto direto.

A questão da naturalidade da concordância não redundante com sujeito pós-verbal, a depender de fatores como tipo de verbo ou distância linear, tem sido objeto de interesse também da Psicolinguística. Na próxima subseção, alguns trabalhos são discutidos.

### 2.3 Estudos psicolinguísticos sobre concordância redundante e não redundante

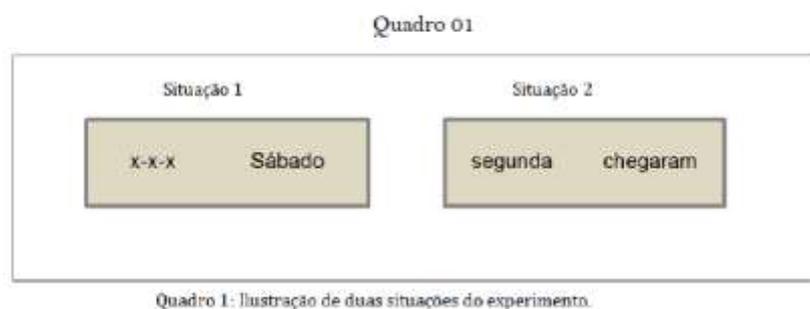
Souza et. al (2014) levantam a discussão acerca do custo do processamento de sujeito com verbos inacusativos. Os autores obtiveram os dados a partir de um corpus com 90 sentenças, sendo 24 sentenças-alvo elaboradas a partir de seis verbos de alta frequência<sup>11</sup>: *chegar, aparecer, morrer, cair, crescer e nascer*. Empregaram, para universitários da UFMG de diversos cursos, uma tarefa online: *mazetask*, como uma alternativa aos métodos mais usados, como o de rastreamento ocular (*eyetracking*) e o de leitura auto-cadenciada (*self-paced reading*). O método utilizado, a *mazetask*, é uma leitura artificializada, na qual os participantes devem ir escolhendo itens para dar continuidade à sentença que estão

---

<sup>11</sup> Segundo os autores, entre as 500 mil palavras mais utilizadas no PB

construindo, e os estímulos apresentados aos participantes retratam duas situações. Na situação 1, foi apresentada a primeira tela da sentença *Sábado chegaram rosas vermelhas para minha mãe* na qual há dois estímulos (x-x-x e Sábado), sendo *Sábado* o estímulo que formará uma sentença lógica, conforme o quadro (1). Na segunda tela, os estímulos foram *segunda e chegaram*, sendo a palavra *chegaram* o estímulo que torna capaz a construção da sentença lógica.

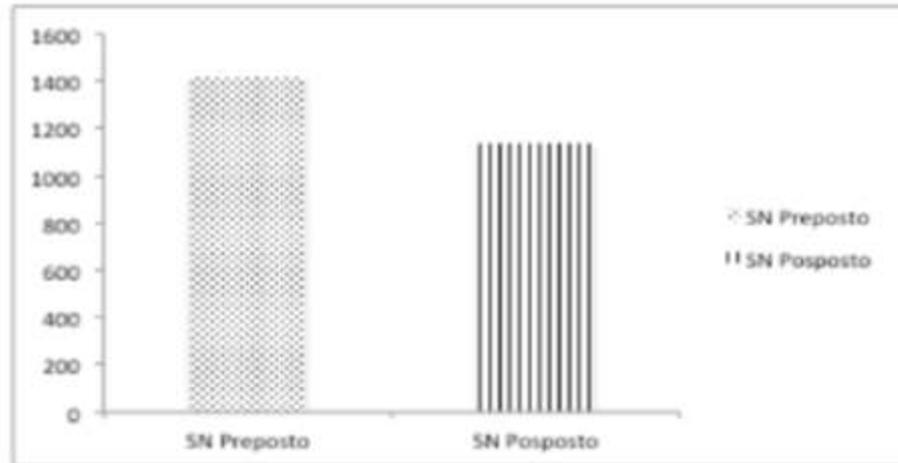
Quadro 1 - Ilustração de situações do experimento



Fonte: SOUZA et. al., 2014.

E assim sucessivamente opções vão sendo disponibilizadas para a formação da sentença. A principal hipótese que norteou o estudo é a de que verbos inacusativos prepostos a um sintagma nominal geram um processamento menos custoso para os falantes do PB, já que é nessa posição em que o argumento é gerado. As variáveis independentes controladas foram posicionamento do sujeito e animacidade do referente. Diante da hipótese apresentada, compararam-se os tempos de reação (TRs) para a escolha do núcleo do primeiro sintagma nominal na condição de posposição e de preposição ao verbo. De forma específica, os autores buscaram verificar se a posposição ao verbo facilitaria a leitura dos substantivos, o que revelaria um efeito de redução de custo de processamento. Os tempos de reação estão no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Média de tempo de reação para núcleo do sujeito

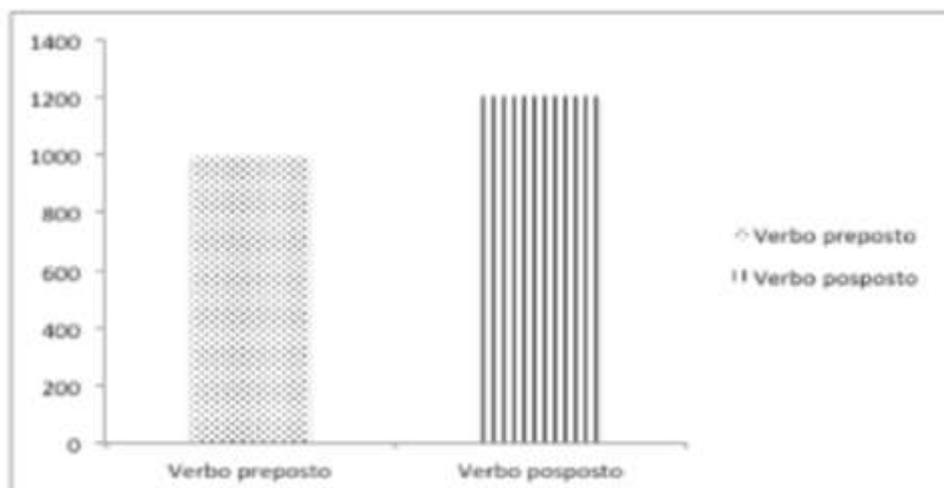


Fonte: SOUZA *et. al.*, 2014.

Os autores observaram um decréscimo de 284 milissegundos no que diz respeito à leitura de SN posposto (TRs 1137) em comparação à leitura do preposto (TRs 1421).

Além disso, os autores ainda consideraram as médias dos TRs em relação ao posicionamento dos verbos inacusativos: posposto (segundo elemento visto pelo participante na tarefa) e preposto (verbo era visto após a aparição de um sintagma nominal e de um adjetivo, sendo o quarto elemento visto).

Gráfico 2 - Média de tempo de reação para verbos



Fonte: SOUZA *et al.*, 2014.

O presente gráfico apresenta um padrão oposto ao observado no anterior. Os TRs médios observados no que se refere aos verbos apresentados após o sujeito são de 995 ms. Já o tempo de reação no que se refere aos verbos prepostos é de 1028 ms. Para os autores, essa inversão suscita a hipótese de que o efeito de facilitação observado para os nomes em posição pós-verbal (quarto elemento linguístico da tarefa) em relação aos nomes em posição pré-verbal (segundo elemento linguístico da tarefa) “seja um efeito global de ordem de apresentação dos elementos” (cf. SOUZA *et. al* (2014) p.9). Com o objetivo de verificar isso, Souza *et. al* (2014) compararam os tempos de reação de nomes e de verbos no segundo momento de aparição. Observe na tabela abaixo:

Tabela 14 - Tempo de reação e desvio padrão

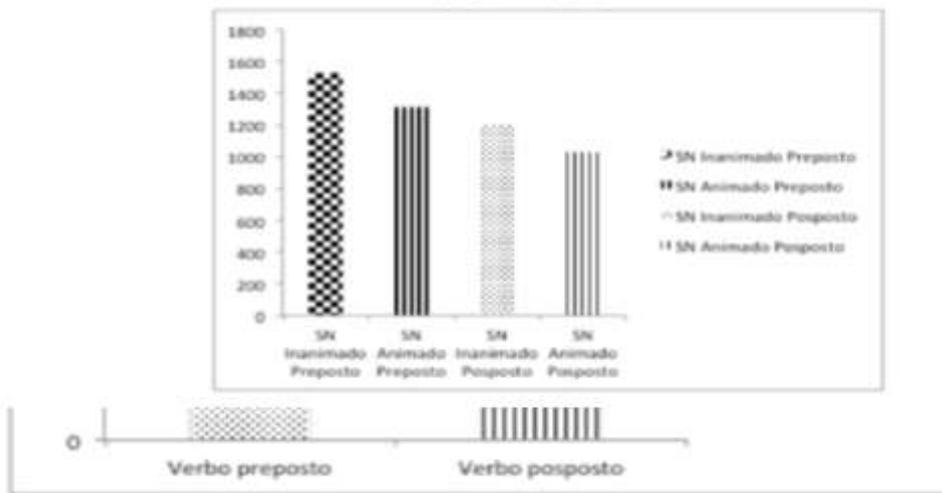
Segmento como 2º elemento	TR médio	Desvio padrão
Núcleo de SN	1421	336
Verbo	1206	287

Fonte: SOUZA *et al.*, 2014.

A partir da tabela acima, pode-se verificar uma diferença de 215 ms entre o tempo de processamento do núcleo do SN e do verbo inacusativo na mesma posição. Essa diferença indica que há menor custo no processamento de um verbo inacusativo, mesmo que o sujeito ainda não tenha sido realizado. Segundo os autores, esse resultado confirma a preferência geral pelo sujeito posposto em contexto de verbos inacusativos no PB.

Por último, Souza *et al.* (2014) verificam a configuração semântica do argumento do verbo inacusativo. Os pesquisadores separaram os tempos de reação observados em núcleos nominais animados e inanimados, tanto para sentenças em que esses vocábulos eram realizados em posposição quanto em preposição, conforme indica o gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Comparação das médias de tempo de reação



Fonte: SOUZA *et al.*, 2014.

Os resultados obtidos, segundo os autores, indicam que há um menor custo de processamento dos sintagmas nominais em relação aos referentes animados em contexto de pré e de posposição ao verbo inacusativo. Quando se observa a posição preposta, os autores salientam que sintagmas nominais animados têm o tempo de reação de 1314 ms e sintagmas nominais inanimados, 1528 ms. Uma diferença de 214 ms. Já na posição posposta ao verbo, o tempo de reação foi de 1203 ms. com sintagmas nominais inanimados e 1028 ms. para sintagmas nominais animados. Dessa forma, os autores ressaltam que há efeitos sintáticos e semânticos no custo do processamento da estrutura argumental dos verbos inacusativos no PB: no contexto sintático, percebe-se que há facilitação de processamento quando há sujeitos pospostos. Além disso, a animacidade do sujeito também interfere no custo de processamento, indicando que quando o sujeito apresenta o traço [+ animado] demanda menor esforço cognitivo. É importante reforçar, diante disso, que a posição posposta do sujeito é mais natural com verbos inacusativos e essa posição pode, como sugerido por Monguilhot & Coelho (2011), facilitar a concordância não redundante, particularmente, no PB, como visto no trabalho.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à distância linear no processamento da concordância. Nesse contexto, Souza & Rodrigues (2022), em estudo recente, investigam sentenças com verbos inacusativos no Português, a partir de um Julgamento de aceitabilidade, com 58 participantes – a maioria com Ensino Superior. Foram tomadas como variáveis

independentes: (1) Distância entre o verbo e o DP (curta vs. longa) e (2) número do DP (singular vs. plural) no teste.

Tabela 15 - Condições

CONDIÇÃO	FRASE
<b>Curta singular</b>	Na cozinha do restaurante sumiu um equipamento caro.
<b>Curta plural</b>	Na cozinha do restaurante sumiu uns equipamentos caros.
<b>Longa singular</b>	Na cozinha do restaurante sumiu ontem à noite um equipamento caro.
<b>Longa plural</b>	Na cozinha do restaurante sumiu ontem à noite uns equipamentos caros.

Fonte: SOUZA & RODRIGUES, 2022.

Os resultados obtidos pelos autores, indicados na tabela abaixo, sugerem que o fator distância não se mostra relevante, uma vez que, na curta plural e na longa plural, há notas distribuídas na tabela de forma semelhante, isto é, nas condições em que há concordância não redundante entre o verbo e o DP posposto, observamos uma distribuição de notas parecida.

Tabela 16 - Frequência

Frequencies of Escala				
Escala	Condição			
	curta_plur	curta_sing	longa_plur	longa_sing
1	52	9	52	30
2	36	13	26	26
3	38	28	34	37
4	31	54	42	34
5	60	118	55	92

**Tabela 3: frequências**

Fonte: SOUZA; RODRIGUES, 2022.

Ainda neste contexto, em Marcilese et al. (2017), com o objetivo de investigar a distância linear na concordância verbal, isto é, com o objetivo de verificar em que medida a distância linear exerce papel relevante no processamento da concordância verbal não redundante, aplicou-se também uma tarefa de labirinto do tipo *maze task*. Na atividade, o

participante faz a escolha mais adequada entre duas opções para dar sequência a uma sentença, conforme já apresentado em relação ao estudo de Souza et al. (2014).

Participaram do experimento 40 estudantes universitários (da graduação e da pós-graduação) com média de idade de 26 anos. Os participantes foram separados em dois grupos de acordo com o número do sujeito. Sendo assim, foram apresentadas na tela de computador frases com sujeitos plurais para um grupo e sentenças com sujeitos singulares para outro grupo, conforme a tabela abaixo:

Tabela 17- Condições experimentais

Grupo 1 – Sujeito plural	Condição
Os alunos no início da aula atentamente escutaram a professora.	Suj pl. V pl. longa
Os alunos atentamente escutaram a professora.	Suj pl. V pl. curta
Os alunos escutaram a professora.	Suj pl. V pl. zero
Os alunos no início da aula atentamente escutou a professora.	Suj pl. V sg. longa
Os alunos atentamente escutou a professora.	Suj pl. V sg. curta
Os alunos escutou a professora.	Suj pl. V sg. zero
Grupo 2 – Sujeito singular	Condição
O aluno no início da aula atentamente escutaram a professora.	Suj sg. V pl. longa
O aluno atentamente escutaram a professora.	Suj sg. V pl. curta
O aluno escutaram a professora.	Suj sg. V pl. zero
O aluno no início da aula atentamente escutou a professora.	Suj sg. V sg. longa
O aluno atentamente escutou a professora.	Suj sg. V sg. curta
O aluno escutou a professora.	Suj sg. V sg. zero

Fonte: MARCILESE *et al.*, 2017.

Os resultados das autoras indicam que a distância e a marcação morfofonológica do sujeito apresentam efeito no processamento da concordância verbal. As condições congruentes (sujeito plural/verbo plural e sujeito singular/verbo singular) não apresentam diferenças entre si. Por outro lado, as condições incongruentes (sujeito plural/verbo singular e sujeito singular/verbo plural) apresentam diferenças significativas na comparação com outras condições, com tempos de reação mais altos para a combinação sujeito plural/verbo singular, indicando o estranhamento do falante com a concordância não redundante.

Diante de todos esses dados, observa-se, de forma geral, que a posição pós-verbal do sujeito é mais natural com verbos inacusativos, que a concordância não redundante pode impactar o processamento de sentenças por falantes de nível de escolaridade alta, não se

mostrando a distância um fator relevante no estudo de Souza e Rodrigues (2022), mas apresentando efeito significativo no estudo de Marcilese et al. (2017).

Em suma, a questão da estigmatização com a concordância não redundante pode ser minimizada diante de alguns fatores como posição do sujeito, tipo de verbo, distância entre sujeito e verbo, sem mencionar nível de escolaridade. Assim, tem-se um cenário instável entre o que é prescrito como regra, o que o falante leva para a sala de aula e o que de fato a escola estimula e sinaliza ao levar o estudante à aprendizagem da escrita-formal. Sobre esse tópico, abordaremos, então, o caso da concordância verbal na próxima subseção.

### 2.3.1 O ensino de Português no Brasil: o caso da concordância verbal

Quando voltamos o nosso olhar para o ambiente escolar, no que se refere ao ensino da escrita padrão, facilmente, notamos que há listas e listas – trazidas pelos materiais didáticos – com regras para cada fenômeno. No entanto, características específicas do Português Brasileiro não são, normalmente, levadas em consideração. Assim, no caso particular da concordância verbal, não se põe em foco que há relações sintáticas que favorecem a concordância não redundante, a saber: (i) posposição de sujeito, (ii) sujeitos inanimados (iii) verbos do tipo inacusativo. Percebem-se atitudes como corrigir relativas com pronome lembrete, por exemplo, mas aceitar as relativas do tipo cortadora. Nota-se, ainda, uma postura, por parte da escola, de estigmatizar mais significativamente as estruturas em que há concordância não redundante com sujeito pré-verbal, diferentemente do caso das que aparecem com o sujeito pós-verbal. Em suma, observa-se que há uma oscilação entre o que é recomendado pelos manuais didáticos e o que de fato a escola recupera ou tenta recuperar no processo de ensino da escrita-padrão.

## **2.4 Finalizando**

Como observado ao longo deste capítulo, com base em Chomsky (1957 e posteriores), verifica-se que a criança precisa estar exposta aos dados de determinado ambiente linguístico para adquirir a sua língua. Partindo dessa perspectiva, no PB, há, nos dois fenômenos de

investigação desta pesquisa - a saber: Relativas e Concordância - diferenças evidentes entre as regras ativas na gramática natural e as regras para as versões formais das estruturas. Por exemplo, nos casos das Relativas, podemos verificar a presença das não canônicas (chamadas especificamente de resumptivas e de cortadoras). Além disso, verificamos que quanto mais alta for a função sintática na hierarquia, maiores chances de haver relativização nas línguas e, sendo assim, determinadas construções (como as relativas de sujeito) apresentam uma capacidade maior de serem mais facilmente compreendidas e produzidas que outras (como é o caso das genitivas). Já no que diz respeito ao caso da concordância verbal, nota-se que o processo de variação e mudança estabelece relação com (i) posição de sujeito em relação ao verbo – sendo a posposição um contexto sintático que favorece a concordância não redundante, (ii) traço de animacidade do sujeito – a concordância não redundante é favorecida pelo traço [- animado] do sintagma nominal e este sintagma preferencialmente aparece em contexto de posposição e (iii) a concordância não redundante pode ser relacionada ao verbo na estrutura inacusativa

Torna-se necessário, dessa forma, resgatar a perspectiva de que o professor, ao ensinar a escrita formal, deve compreender e dominar o que é uma língua, as especificidades desse sistema, suas características e tipos e valores que precisam ser considerados em diferentes operações, a fim de levar o aluno ao desenvolvimento do conhecimento linguístico. Ou seja, o professor precisa conhecer o que é a língua portuguesa na sua variedade brasileira, natural e espontaneamente adquirida, como as variações presentes na língua podem afetar a construção dessa gramática internalizada do seu aluno, assim como particularidades em relação a uma periferia marcada, que vai sendo construída, com base no contato com o letramento/escolarização. Sendo assim, é imperativo que o docente saiba a melhor maneira de expor o discente aos dados linguísticos menos frequentes no seu convívio diário e que recursos pedagógicos e didáticos deve utilizar para que aumente a proficiência de seu alunado no que se refere à variedade padrão ou adquira uma nova variedade linguística. (PILATI et. al 2006).

Por fim, o ambiente educacional brasileiro precisará recuperar as formas padrões exigidas na escrita ou em ambientes formais orais, dado que o que é natural para o seu alunado, ou seja, o que se encontra disponível, nos dados do ambiente linguístico, está distante do que é preconizado pela Tradição Gramatical. Sendo assim, há um desafio significativo para a escola, no que diz respeito ao domínio das regras formais da Língua Portuguesa.

### 3 METODOLOGIA

O Português Brasileiro apresenta características muito particulares que o diferenciam do Português Europeu, como refletem os capítulos anteriores. A partir desse contexto, Kato (2005) sinaliza que a gramática da fala e a da escrita, no Brasil, apresentam uma distância significativa, mais expressivamente do que ocorre em Portugal. No que diz respeito ao processo de aquisição espontânea da gramática da fala, Chomsky (1986) distingue a língua-E da Língua-I. Esta seria caracterizada como um objeto interno à mente; já a Língua-E é considerada como um objeto externo ao sujeito. De acordo com essa teoria, o processo de aquisição de uma criança se dá pela exposição à língua-E, ou seja, pela exposição aos dados dos adultos, em uma fase específica da vida. É interessante destacar que esses dados são truncados e desorganizados. No entanto, a criança tem uma capacidade inata de adquirir e de organizá-los em sua mente. A partir dessa literatura, podemos traçar um paralelo entre o que está disponível como natural e espontâneo, no ambiente linguístico, para todos os indivíduos, e o que, necessariamente, deve passar pelo ensino formal. Nesse âmbito, segundo Corrêa (1998), as relações que envolvem a fala e a escrita, no ambiente educacional, perpassam pelo que se usa e pelo que se recomenda pela Tradição Gramatical.

Diante desse contexto, torna-se importante mencionar que há aspectos, nos fenômenos estudados, que apontam para possíveis mudanças que já estão incorporadas pelos falantes letrados no uso oral da língua, como as relativas cortadoras e a concordância não redundante com sujeito posposto de verbos inacusativos. No entanto, essas variantes, assim como o uso de relativas resumptivas e a concordância não redundante com sujeito pré-verbal são ainda rejeitadas na escrita-padrão da língua. Pode-se, entretanto, prever que a percepção da inadequação desses dois grupos de fenômenos se dê diferentemente no curso do desenvolvimento de um falante letrado, ou seja, as formas que são mais estigmatizadas seriam as primeiras a serem rejeitadas e abandonadas pelos falantes letrados, mas as formas menos estigmatizadas teriam maior aceitação e seu uso perduraria mais.

Sendo assim, este capítulo busca traçar um quadro do que se usa naturalmente, se domina e/ou se internalizou como parte da periferia marcada do PB, no que se refere aos fenômenos sob investigação. Para tanto, expõe-se como os dados serão obtidos, por meio de

atividades propostas aos grupos de alunos para a investigação do fenômeno da relativização e da concordância verbal.<sup>12</sup>

### 3.1 Objetivos gerais e específicos

Diante do exposto, tendo em vista o *corpus* observado em Armando (2018), pretende-se ampliar os aspectos analisados no que se refere ao que é prescrito pelas Gramáticas Tradicionais para a escrita e ao que se encontra no ambiente linguístico do qual a criança dependerá para desenvolver linguagem, denominado Língua-E. Nesse contexto, analisaremos, especificamente, as estratégias de relativização padrão e a não padrão e a concordância verbo-nominal, particularmente, com sujeito posposto, em contexto escolar brasileiro, atentando-se para a gramática com que o indivíduo chega à escola e a gramática estipulada para a escrita padrão. O objetivo geral deste estudo é refletir acerca do domínio da modalidade escrita do PB por estudantes matriculados nas séries finais da EJA. Além disso, o grupo controle desta pesquisa constitui-se de estudantes do ensino regular nas mesmas etapas de desenvolvimento escolar. Destarte, investigaremos à luz da teoria gerativa e de forma mais específica, adotamos o modelo do *Programa Minimalista* (CHOMSKY, 1995), que revisa a Teoria de *Princípios e parâmetros* (CHOMSKY, 1981), como base para examinar o conhecimento linguístico na aquisição da escrita em comparação com dados de fala.

Mediante o exposto, os objetivos específicos que conduzirão esta análise serão:

- a) Verificar, por meio de metodologia experimental, o uso das variantes padrão ou não padrão pelos estudantes da EJA em relação às estruturas relativas e concordância verbo-nominal, particularmente com sujeito posposto;
- b) Verificar, por meio de metodologia experimental, utilizando a escala *Likert*, a aceitabilidade das variantes padrão ou não padrão pelos estudantes da EJA em relação às estruturas relativas e concordância verbo-nominal, particularmente com sujeito posposto;

---

<sup>12</sup> É importante ressaltar que esta pesquisa tem como preocupação o bem-estar dos participantes e foi submetida ao Comitê de Ética da UERJ – número do parecer 3.915.299 (vide em anexos).

- c) Mapear possíveis curvas de desenvolvimento em relação ao processo de aquisição das variantes padrão nos fenômenos investigados na EJA;
- d) Observar, a partir de anamnese, se maior contato com a leitura pode diferenciar os estudantes da EJA em relação à utilização de variantes consideradas padrão pela escola e estabelecer uma comparação com os estudantes do ensino regular;
- e) Por fim, verificar, no processo de aprendizagem da escrita-padrão, se há rejeição ou abandono, pelos falantes letrados, das formas que são mais estigmatizadas (resumptivas e concordância não redundante com sujeito pré-verbal) e se as formas menos estigmatizadas (cortadora e concordância não redundante com sujeito posposto) teriam maior aceitação e seu uso perduraria mais.

Para tanto, adotamos metodologia experimental. São aplicados os seguintes instrumentos: (1) Anamnese – os participantes preencheram um questionário sociocultural, com o intuito de avaliarmos o quanto o contato com a leitura poderia ter influência nas escolhas das variantes, (2) Julgamento de aceitabilidade com escala Likert - unindo os dois fenômenos, elaboramos um questionário de julgamento de aceitabilidade, em que o estudante atribuiu notas de (0 a 3) para as sentenças. (3) Experimento de produção eliciada com imagens - no que se refere, especificamente, às relativas, (THORNTON, 1996; NOVOGRODSKY & FRIEDMANN (2006)), (4) Experimento de produção eliciada escrita com lacunas - para concordância, especificamente, utilizamos a técnica de produção eliciada escrita, com lacunas a serem preenchidas pelos participantes (THORNTON, 1996). Os encontros foram realizados nas aulas de Língua Portuguesa em escola pública no Estado do Rio de Janeiro. Cada professor cedeu um momento da aula para que os experimentos fossem aplicados.<sup>13</sup> Nas subseções seguintes, apresentamos cada um dos instrumentos aplicados, precedidos, no entanto, da descrição dos grupos de participantes desta pesquisa.

---

<sup>13</sup> Gostaria de agradecer às escolas (Escola Municipal Professora Laudelina Bernardes, Escola Municipal José Eulálio de Andrade, Escola Municipal de Formação Profissional de Governador Portela, CIEP 278 Joaquim Osório Duque Estrada) e aos professores pelo empenho em fazer cada atividade dar certo.

### 3.2 Participantes

Este estudo contempla, além do ensino regular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que este último segmento não se tornou, historicamente, foco dos estudos linguísticos acadêmicos. Esta pesquisa conta com participantes nas seguintes séries: fim do fundamental I, fim do fundamental II e fim do Ensino Médio.<sup>14</sup>

Para a obtenção dos dados, contamos com um número total de 79 participantes. O grupo controle foi composto por 40 participantes: oito do 5º ano do Ensino Fundamental I, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino; quinze do 9º ano do Ensino Fundamental II, sendo nove do sexo feminino e seis do masculino, dezessete do 3º ano do Ensino Médio, sendo onze do sexo feminino e seis do sexo masculino. Já a EJA é constituída por 39 participantes: sete da série equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental I (EJA), sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino; dezesseis da série equivalente ao 9º ano do Ensino Fundamental II (EJA), sendo nove do sexo feminino e nove do sexo masculino e dezesseis da série equivalente ao 3º ano do Ensino Médio (EJA), sendo nove do sexo feminino e sete do sexo masculino.<sup>15</sup>

### 3.3 Anamnese

#### 3.3.1 Método

De acordo com Kato (2005), crianças que têm contato com o ambiente formal (leitura da Bíblia, conto de fadas) apresentam, em sua periferia marcada, traços mais formais. Diante de tal constatação, optou-se por verificar se o contato com o ambiente formal apresenta influência no que se refere à escolha de variantes mais formais e do reconhecimento de estrutura do tipo padrão. Para tanto, um questionário sociocultural foi elaborado e aplicado apenas no segmento da EJA, já que é o segmento que é nosso foco de discussão.

---

<sup>14</sup> Para fins didáticos, usaremos essa nomenclatura também para a EJA.

<sup>15</sup> Todos os participantes realizaram todas as tarefas, exceto uma do 3º ano da EJA (NEJ3M12). A aluna não participou do Teste de Aceitabilidade.

Posteriormente, houve aplicação da anamnese adaptada para um novo grupo de alunos do regular, uma vez que se considerou uma atividade importante para este estudo.<sup>16</sup>

### 3.3.2 Hipóteses e Previsões

Para essa aplicação, a hipótese é que os alunos da EJA, de forma geral, tenham menos contato com a leitura de textos formais do que a escola regular e que a exposição à literacia pode influenciar o uso de variantes na língua. Assim, a previsão é que uma maior exposição (como com a leitura da Bíblia<sup>17</sup>, por exemplo, ou com qualquer contexto formal) acarrete uma percepção das variantes mais prestigiosas e mesmo ao uso de variantes mais formais.

### 3.3.3 Material

O questionário conta com 23 perguntas. Dentre elas, há questões relacionadas à escolaridade, à leitura, ao emprego, a que tipo de veículo o participante utiliza para se informar, etc. (vide apêndices).

---

<sup>16</sup> A sugestão de que os alunos do ensino regular também respondessem à anamnese, ou uma versão mais condensada, foi feita durante o exame de qualificação, impossibilitando que os mesmos estudantes fossem contactados, mas fez-se o levantamento com alunos das mesmas séries, a fim de se ter um panorama aproximado dos hábitos de leitura dessa população.

<sup>17</sup> Vale salientar que se percebe uma tendência, principalmente nos redutos evangélicos, mais afeitos à estimulação da leitura da Bíblia, o incentivo à adoção de novas traduções mais simplificadas. Muitas dessas traduções enfatizam que trazem a “linguagem de hoje” e são encontradas em aplicativos de celular ou em sites, como <https://www.bibliaonline.com.br/ntlh>

Figura 9- Anamnese

17. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais					
Revistas					
Televisão					
Internet					
Livros					
Rádio AM/FM					

18. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?

- jornal  
 televisão  
 rádio  
 revistas  
 computador  
 não tenho me mantido informado

19. Quantos livros em média você costuma ler por ano?

- Nenhum  
 Um livro  
 De 2 a 5 livros  
 De 6 a 10 livros  
 De 11 a 15 livros  
 De 16 a 20 livros  
 De 21 a 30 livros  
 Mais do que 30 livros

Fonte: O autor, 2022

### 3.3.4 Procedimento

A anamnese foi aplicada no primeiro encontro com a EJA. A pesquisadora apresentou-se e, logo em seguida, os alunos receberam o questionário impresso. O preenchimento foi individual e sem consulta a qualquer material ou a qualquer colega de classe. Posteriormente, frente à decisão de também se aplicar a anamnese aos alunos do regular, procedeu-se à aplicação, em um único encontro, a um novo grupo de alunos.

### 3.4 Julgamento de Aceitabilidade com escala *Likert*

Como mencionado, o julgamento de aceitabilidade com escala *Likert* cobriu ambos fenômenos sob investigação nesta tese: as orações relativas e a concordância sujeito-verbo. Constituiu-se de 36 sentenças, sendo vinte sentenças relativas e dezesseis sentenças para investigar o fenômeno da concordância. Trata-se de uma tarefa de julgamento em que as sentenças são avaliadas em uma escala contínua. Adotou-se uma escala de 4 pontos entre “muito boa (3)” e “muito ruim (0)”. As sentenças foram randomizadas e julgou-se que eram

variadas o bastante, já que cobriam os dois fenômenos, justificando a ausência de distratores. O experimento apresenta um espaço para que os alunos assinalem a nota atribuída, julgando as sentenças como “muito boas” a “muito ruins”. Além disso, há um espaço para que o aluno corrija a estrutura caso julgue necessário (por nem sempre ser respondido pelos alunos, esse tipo de dado não será considerado nesta tese).

Figura 10- Julgamento de aceitabilidade

**1) O menino que foi à padaria é meu amigo.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

**2) Em setembro, as flores chegam muito perfumadas.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

**3) As árvores que as folhas delas estão amareladas não dão frutos.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

Fonte: o autor, 2022.

A seguir apresentamos os detalhes do experimento para cada um dos fenômenos sob investigação, que serão analisados separadamente.

### 3.4.1 Julgamento de Aceitabilidade com escala Likert - Relativas

#### 3.4.1.1 Hipóteses e Previsões

Em relação à relativa, é importante enfatizar que, na gramática internalizada de um falante típico de PB, parece haver uma distinção entre os tipos de estratégias utilizadas para a geração de relativas, a depender da sua função: relativas de sujeito e de OD em comparação com as relativas mais complexas, OBL e GEN. O falante de PB produz relativas do tipo padrão para SUJ e OD, enquanto as relativas OBL e GEN são preferencialmente produzidas via LD (ver Cap. 2), levando às estratégias cortadora ou resumptiva. O uso de relativas mais complexas na sua estratégia padrão é reservado para letrados brasileiros, em contextos formais, e tem sido, portanto, objetivo da escola reforçar/levar os alunos ao uso dessa estratégia. Nesse sentido, já foi mencionado que a escola parece ser mais incisiva em apontar a inadequação do uso da estratégia resumptiva do que da estratégia cortadora. Nesse sentido, espera-se que os estudantes avaliem, para as relativas mais complexas, as sentenças cortadoras com notas mais altas que as sentenças resumptivas e para as relativas menos complexas, a estratégia padrão com notas mais altas que a resumptiva. No entanto, hipotetizando-se que a população da EJA tenha ainda menos contato com a escrita formal, pode-se esperar que seja mais condescendente com estratégias ainda mais estigmatizadas, assim pode-se supor que a EJA avalie, significativamente, as sentenças com pronome lembrete com notas mais altas do que a escola regular.

#### 3.4.1.2 Material

Especificamente, em relação às orações relativas, o julgamento de aceitabilidade contou com 20 orações a serem avaliadas com a seguinte distribuição: padrão (duas de sujeito, duas de objeto direto, duas de objeto indireto, duas genitivas) e não padrão (cortadora – duas de objeto indireto, duas genitivas; resumptiva – duas de sujeito, duas de objeto direto, duas de objeto indireto, duas genitivas).

#### 3.4.1.3 Procedimento

Os alunos receberam esta atividade impressa no quarto e último encontro. O tempo de realização foi de 20 minutos aproximadamente. Os estudantes foram instruídos a avaliarem as sentenças segundo a escala fornecida (“muito bom” (3) a “muito ruim” (0)). Além disso, não houve consulta a qualquer material ou a qualquer fonte de pesquisa.

### 3.4.2 Julgamento de Aceitabilidade com escala Likert – Concordância

#### 3.4.2.1 Hipóteses e Previsões

Tem-se hipotetizado que a EJA e o Ensino Regular apresentam diferenças quanto à exposição à língua portuguesa formal. Diante disso, espera-se uma persistência das variantes mais próximas da oralidade no que se refere ao primeiro grupo, uma vez que o contato com as variantes formais tende a ser menos frequente ou acontecer mais tardiamente. Vale salientar, mais uma vez, no entanto, que, diferentemente das estruturas relativas, cujas formas mais complexas são bastante infrequentes na língua, em geral, o fenômeno da concordância verbal é corriqueiro e não parece haver dialetos estanques que só façam uso da concordância redundante ou da não redundante o tempo todo (cf. SCHERRE & NARO 1998; MONGUILHOT e COELHO, 2011). Por outro lado, como já apresentado no capítulo anterior, também em relação ao fenômeno da concordância verbal, há peculiaridades em relação ao que podemos considerar a gramática típica do falante de PB, no sentido de que a concordância não redundante é favorecida quando o verbo for inacusativo e o sujeito inanimado estiver na posição pós-verbal. Sendo assim, em relação à concordância, espera-se que os participantes da EJA possam aceitar melhor sentenças com concordância não redundante, particularmente com sujeitos pospostos e, ainda mais, quando inanimados e com verbos inacusativos.

#### 3.4.2.2 Material

Torna-se importante, também, lembrar que o julgamento de aceitabilidade é constituído por 36 sentenças, sendo vinte sentenças relativas e dezesseis sentenças para investigar o fenômeno da concordância. As sentenças para a investigação da concordância verbal são distribuídas da seguinte maneira: duas sentenças com verbo inacusativo, sujeito animado pré-verbal; duas sentenças com verbo inacusativo, sujeito inanimado pré-verbal; duas sentenças com verbo inacusativo, sujeito animado pós-verbal; duas sentenças com verbo inacusativo, sujeito inanimado pós-verbal; duas sentenças com verbo inergativo, sujeito animado pré-verbal, duas sentenças com verbo inergativo, sujeito inanimado pré-verbal; duas sentenças com verbo inergativo sujeito animado pré-verbal, duas sentenças com verbo inergativo, sujeito inanimado pós-verbal; duas sentenças com verbo inergativo, sujeito animado pós-verbal. As sentenças foram randomizadas e julgou-se que eram variadas o bastante, justificando a ausência de distratores. O experimento apresenta um espaço para que os alunos deem notas de zero a três, julgando as sentenças como “muito boas” a “muito ruins”. Além disso, há um espaço para que o aluno corrija a estrutura caso julgue necessário, como mencionado anteriormente (ver Figura 9).

#### 3.4.2.3 Procedimento

Como mencionado, os alunos receberam esta atividade impressa no quarto e último encontro. O tempo de realização foi de 20 minutos aproximadamente. Os estudantes foram instruídos a avaliarem as sentenças segundo a escala fornecida (“muito bom” (3) a “muito ruim” (0). Além disso, não houve consulta a qualquer material ou a qualquer fonte de pesquisa.

### **3.5 Produção Eliciada com imagens - Relativas**

#### 3.5.1 Método

O experimento de produção eliciada tem como intuito revelar o conhecimento linguístico de um indivíduo, por meio do estímulo de produção de determinadas estruturas (Thornton, 1996). No caso específico de estruturas relativas, buscou-se desenvolver, por meio de imagens, um teste com perguntas orais, eliciando relativas de sujeito, de objeto direto, oblíquas e genitivas (NOVOGRODSKY & FRIEDMANN, 2006).

### 3.5.2 Hipótese e Previsões

O indivíduo, falante de PB, chega à escola com uma gramática que gera estruturas relativas via estratégia não padrão. A estrutura padrão, no Brasil, está voltada a ambientes mais formais. Nesse sentido, os indivíduos adquirem a estratégia padrão via escolarização predominantemente. Tem-se como previsão, diante desse experimento, baixos índices de produções do tipo padrão na eliciação de relativas genitivas e de objeto indireto, particularmente. Prevemos, nesse contexto de genitivas e oblíquas, índices mais altos de produções de relativas do tipo cortadora. No que se refere às relativas com pronome lembrete, nossa previsão é a de que essa estratégia aparecerá mais expressivamente no universo da EJA do que no ensino regular. Concomitantemente, hipotetizamos que haja uma influência da escolarização no domínio da estratégia padrão, havendo um maior uso das estratégias mais prestigiadas, conforme mais alta a escolarização.

### 3.5.3 Material

O experimento foi aplicado no segundo encontro com as turmas e conta com um pré-teste, a fim de levar o participante a entender a tarefa. Nesse pré-teste, foram eliciadas relativas de sujeito, uma vez que é uma estrutura que apresenta maior capacidade de ser mais facilmente entendida e produzida que outras, de acordo com a Hierarquia da Acessibilidade (AH). Observa-se, abaixo, um trecho do pré-teste:

Figura 11- Pré-teste



Essa criança sorriu ao ver o palhaço.



Essa criança chorou ao ver o palhaço.

Que criança é essa? ↑

ESSA É A CRIANÇA...

Fonte: O autor, 2022

Após a aplicação do pré-teste, os participantes realizaram o experimento propriamente dito, conforme o exemplo abaixo. Eliciamos 20 sentenças, a saber: cinco de relativas de sujeito, cinco de relativa de objeto direto, cinco de relativa de objeto indireto e cinco de relativa genitiva.

Figura 12 - Produção eliciada de relativas

O pai do meu amigo é general.

O tio desse meu outro amigo é jornalista.



Que amigo é esse? ↑

ESSE É O AMIGO...



Resposta-alvo: Esse é o amigo cujo pai é general.

Fonte: O autor, 2022

### 3.5.4 Procedimento

O experimento foi aplicado com o auxílio de um computador e de um gravador no segundo encontro. Os participantes sentaram ao lado do pesquisador e este fez a leitura e a exposição das imagens. O pesquisador explicou que os alunos deveriam sempre responder iniciando com o comando indicado, por exemplo: “Esse é o amigo...”. As respostas de cada participante foram gravadas para serem, posteriormente, transcritas e submetidas a análise estatística.

## 3.6 **Produção eliciada escrita com lacunas - Concordância**

### 3.6.1 Método

No contexto de produção eliciada, o participante é levado a produzir determinadas estruturas (Thornton, 1996). Tem-se, diante disso, uma tarefa escrita em que os estudantes precisam preencher as lacunas com as indicações inseridas no teste. De forma específica, neste estudo, elaboramos uma tarefa de produção eliciada para o fenômeno da concordância verbal. Nele, há lacunas para que os participantes preencham com verbos.

### 3.6.2 Hipóteses e Previsões

Torna-se interessante observar, no fenômeno da concordância verbal, que há contextos que favorecem a concordância não redundante. Pensando nisso, nossa previsão é a de a concordância não redundante apareça mais significativamente quando houver verbos inacusativos, posposição do sujeito e sujeitos inanimados. Como este é um contexto pouco salientado pela escola, que enfatiza muito mais a recuperação da concordância redundante quando de sujeito pré-verbal, prevê-se uma distinção no uso da concordância não redundante

em relação à posição do verbo, e, particularmente, com maior uso de concordância não redundante com verbos inacusativos.

### 3.6.3 Material

A atividade é constituída por sentenças a serem preenchidas pelos participantes. Contamos com um total de 44 lacunas com verbos no infinitivo indicados no fim de cada sentença. Manipulamos, nesse fenômeno, o tipo de verbo (inacusativo ou inergativo (real intransitivo), posição do sujeito (pré-verbal ou pós-verbal) e a animacidade do sujeito. Especificamente, as sentenças estão distribuídas da seguinte maneira: seis sentenças com verbo inacusativo, sujeito pré-verbal, sendo três com sujeito inanimado e três com sujeito animado; seis sentenças com verbo inacusativo, sujeito pós-verbal, sendo três com sujeito inanimado e três com sujeito animado; seis sentenças com verbo inergativo, sujeito pré-verbal, sendo três com sujeito inanimado e três com sujeito animado; seis sentenças com verbo inergativo, sujeito pós-verbal, sendo três com sujeito inanimado e três com sujeito animado. Além dessas 24 sentenças, contamos com um número de 20 sentenças distratoras, como pode ser verificado na figura abaixo:

Figura 13: Exercícios com lacunas

- 1) Em julho, os produtos \_\_\_\_\_ sempre fresquinhos. **(chegar)**
- 2) No parque de diversões, o menino \_\_\_\_\_ um ingresso. **(perder)**
- 3) Nesta manhã, \_\_\_\_\_ nas árvores os pássaros do pomar. **(cantar)**
- 4) Todos os dias, \_\_\_\_\_ encomendas para a minha sobrinha. **(chegar)**
- 5) No ano passado, nós \_\_\_\_\_ da reunião escolar. **(participar)**
- 6) Nas férias de 2018, os prazos de entrega \_\_\_\_\_ sem contar dia útil. **(correr)**
- 7) Antes da chegada da primavera, \_\_\_\_\_ algumas margaridas no meu jardim. **(florescer)**
- 8) Naquele dia, você \_\_\_\_\_ muito cedo. **(almoçar)**
- 9) No verão passado, plantas \_\_\_\_\_ por conta do calor intenso no Rio de Janeiro. **(morrer)**
- 10) No galinheiro, \_\_\_\_\_ demais os alérgicos. **(espirrar)**

#### 3.6.4 Procedimento

A tarefa foi realizada no terceiro encontro com os estudantes. Eles receberam o exercício impresso e o fizeram entre 20 e 30 minutos. A pesquisadora explicou como deveria ser o preenchimento. A atividade foi feita individualmente, sem consulta a qualquer material ou a qualquer fonte de pesquisa.

Nos próximos capítulos, trazemos os dados e a análise dos resultados para cada um dos fenômenos, mas antes disso, apresentamos os resultados da anamnese.

## 4 RESULTADOS DA ANAMNESE

Os resultados relacionados à anamnese fazem referência ao perfil do aluno da EJA e do grupo controle. Sendo assim, a tabela e os gráficos trazem, de forma geral, informações a respeito da idade, de quando parou de estudar no ensino regular (para a EJA) e de quando o aluno iniciou na EJA, além de informações sobre o contato com a escrita e com a leitura.

### 4.1 Resultados anamnese EJA

A tabela abaixo traz informações a respeito da ocupação/cargo da participante idade atual dele, de quando parou e de quando voltou a estudar:

Tabela 18 - Informações da EJA

Participante	Ocupação/ Cargo	Idade	Quando parou de estudar na escola regular?	Quando ingressou na EJA?
EJA5F2	Aposentado	63	Aos 13 anos	Aos 63 anos
EJA5F4	Empilhador	50		Aos 47 anos
EJA5F6	Agricultor	49		Aos 49 anos
EJA5F7	Jardineiro	48		Aos 47 anos
EJA5F5	Embaladora	46	Aos 15 anos	Aos 45 anos
EJA5F3	Do lar	41	Aos 19 anos	Aos 45 anos
EJA5F1	Vendedora	40		Aos 39 anos
EJA9F13	Aposentado	65	Aos 35 anos	Aos 63 anos
EJA9F7	Desempregado	59	Aos 11 anos	Aos 56 anos
EJA9F14	Motorista	40	Não lembra	Aos 36 anos
EJA9F4	Doméstica	37	Aos 17 anos	Aos 37 anos
EJA9F5	Serviços	33	Não lembra	

Gerais				
EJA9F11	Desempregado	28	Aos 24 anos	Aos 28 anos
EJA9F1	Frentista	26	Não lembra	Aos 23 anos
EJA9F6	Doméstica	25	Aos 18 anos	Aos 25 anos
EJA9F12	Varredor de rua	23	Não lembra	Aos 21 anos
EJA9F3	Cuidador de sítio	22	Há muito tempo	Aos 20 anos
EJA9F8	Apenas estuda	21	Aos 17 anos	Aos 19 anos
EJA9F10	Trabalha em loja	19	Aos 17 anos	Aos 19 anos
EJA9F16	Estoquista	19	Aos 17 anos	Aos 19 anos
EJA9F15	Apenas estuda	17	Não lembra	Aos 14 anos
EJA9F2	Apenas estuda	16	Aos 15 anos	Aos 16 anos
EJA9F9	Carregador	16	Aos 15 anos	Aos 16 anos
NEJ3M14	Aposentado	64	Aos 14 anos	Aos 60 anos
NEJ3M12	Doméstica	55	Aos 13 anos	Aos 50 anos
NEJ3M5	Apenas estuda	50	Aos 15 anos	Aos 47 anos
NEJ3M8	Jardineiro e montador de móveis	46	Aos 14 anos	Aos 42 anos
NEJ3M13	Apenas estuda	45	Aos 25 anos	Aos 40 anos
NEJ3M15	Trabalha e estuda	41	Aos 10 anos	Aos 39 anos
NEJ3M16	Apenas estuda	34	Aos 17 anos	Aos 30 anos
NEJ3M2	Apenas estuda	25	Aos 20 anos	Aos 24 anos
NEJ3M11	Vendedor	22	Aos 18 anos	Aos 21 anos
NEJ3M10	Serviços Gerais	21	Aos 17/18 anos	Aos 17/18 anos
NEJ3M4	Atendente de loja	20		
NEJ3M9	Apenas estuda	20	Aos 14 anos	Aos 19 anos

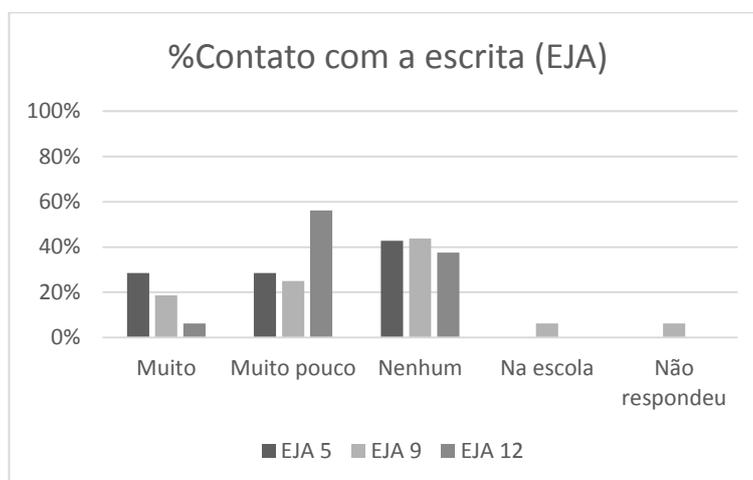
NEJ3M1	Recepcionista	19	Aos 18 anos	Aos 18 anos
NEJ3M3	Apenas estuda	19		Aos 18 anos
NEJ3M6	Apenas estuda	19	Aos 17 anos	Aos 17/18 anos
NEJ3M7	Operador de máquinas	19	Aos 18 anos	

Fonte: O autor, 2023.

A tabela (18) indica que a idade dos estudantes varia de 16 anos a 65 anos, tendo como média 36 anos, sendo a mediana, 28 anos. É interessante notar que a série mais baixa da EJA – correspondente ao 5º ano – apresenta participantes com idades mais avançadas, sendo a média de idade 48 anos. Estão todos acima dos 40 anos de idade. Nos dois outros segmentos, embora também acha alunos mais velhos, mais da metade encontra-se abaixo dos 25 anos de idade. Percebe-se, assim, a confirmação de um quadro que já vem sendo apontado em relação à EJA, possivelmente alunos jovens que abandonam o ensino regular, estão considerando a EJA como possibilidade de retomada para completar seus estudos. Além disso, embora grande parte dos alunos da EJA que participaram desta pesquisa não lembra quando parou de estudar ou não respondeu, grande parte aponta os 17 anos como a idade em que se afastaram da escola. Percebe-se, ainda, que, como esperado, os alunos mais velhos tenham ficado longo tempo afastados da escola, dentre os mais jovens, os estudos são retomados em cerca de dois anos. Esse quadro nos sugere que os participantes da pesquisa que ainda estão no ensino fundamental I são os que estão há mais tempo afastados da escola e, talvez, apresentem maior dificuldade com o uso de formas cultas, características da escrita, diferentemente dos dois outros grupos compostos majoritariamente por jovens que tem um intervalo menor entre o abandono da escola regular e a entrada na EJA. Além disso, a tabela (18) traz informações acerca do trabalho/ocupação dos estudantes. Podemos verificar que há um cenário bastante diversificado nesse tópico, mas de forma geral, são ocupações que não exigem estudo especializado, com exceção do operador de máquinas e empilhador.

No que diz respeito à próxima informação do perfil do participante, verificamos o contato com a escrita. Esse é um aspecto da anamnese que merece atenção, uma vez que o contato com a escrita pode ser um fator importante para a análise dos resultados obtidos pelos experimentos.

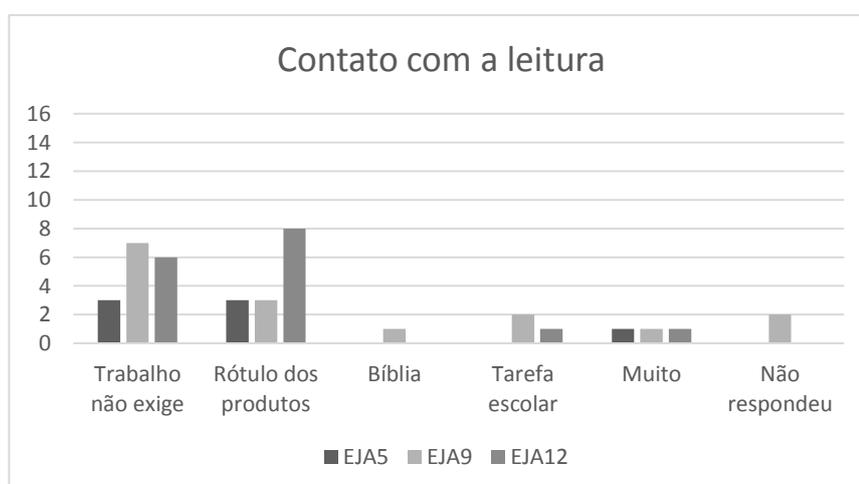
Gráfico 4 - % Contato com a escrita (EJA)



Fonte: O autor, 2024.

As respostas, de forma geral, apontam para um número mais expressivo de participantes sem nenhum contato com a escrita (dezesseis respostas nesse sentido) ou muito pouco (quinze respostas), totalizando um número de (31). Alguns estudantes, de forma geral, indicaram que têm contato com a escrita na escola (três respostas), quatro participantes responderam que têm muito contato com a escrita e um não respondeu a esse questionamento. No que se refere à leitura, observa-se o gráfico (5):

Gráfico 5 - Contato com a leitura



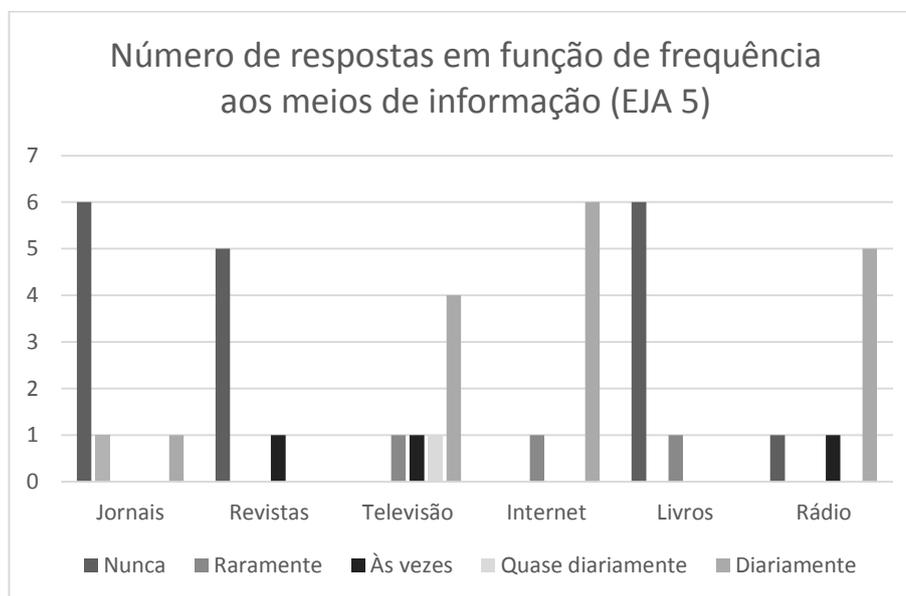
Fonte: O autor, 2024.

De forma geral, dezessete participantes informaram que o trabalho não exige contato com a leitura, treze disseram que o contato com a leitura é pelo rótulo dos produtos, três participantes informaram que leem muito, um participante informou que lê a Bíblia, dois disseram que leem na escola, um que aplica tarefa escolar para os filhos e dois não responderam. Analisando o perfil desses três participantes que informaram que leem muito, verificamos que dois informaram que leem muito revista/folheto e anotações de dados etc e um não especificou o tipo de leitura.

Todas essas informações são importantes para se pensar no alunado da EJA e no contato com a escrita e com a leitura. Nossa previsão era a de que os alunos desse segmento não teriam contato expressivo com a leitura (escrita formal) no dia a dia. De fato, pela anamnese, conseguimos verificar respostas na direção da nossa hipótese.

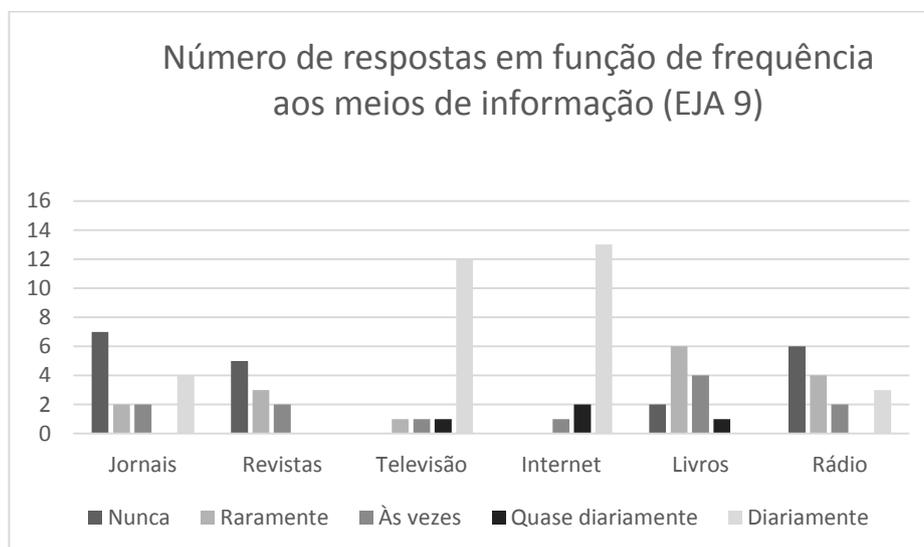
Outro aspecto interessante de observar é o contato com os meios de informação pelo alunado da EJA. Os gráficos (6), (7) e (8) a seguir trazem informações a respeito disso:

Gráfico 6 - Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (EJA5)



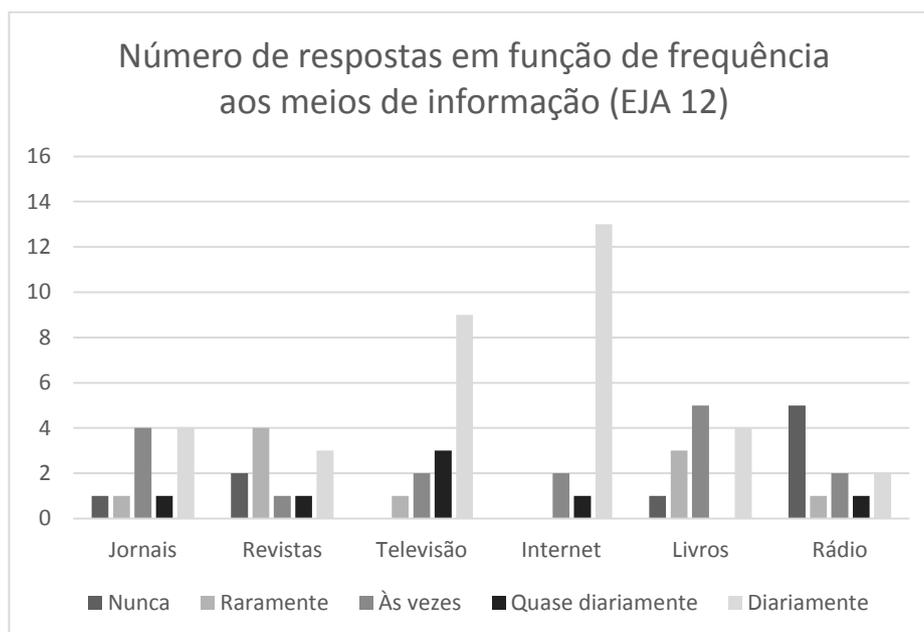
Fonte: O autor, 2024

Gráfico 7 - Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (EJA 9)



Fonte: O autor, 2024.

Gráfico 8- Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (EJA 12)

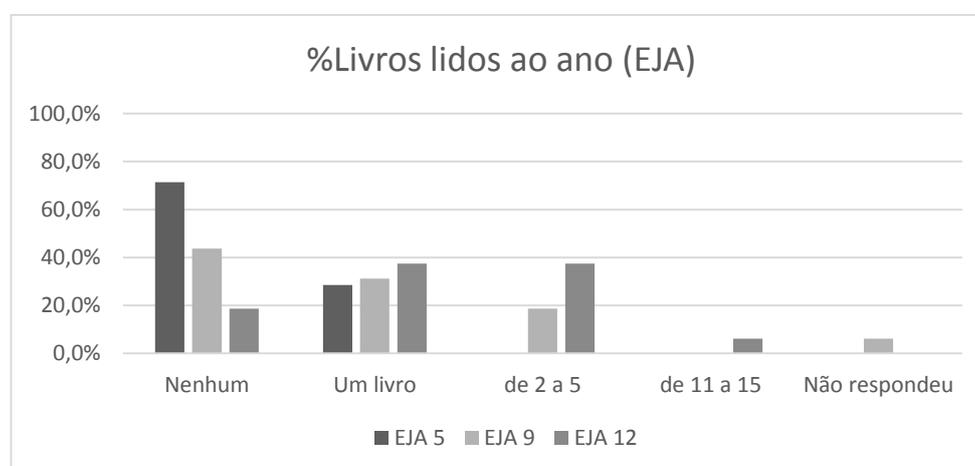


Fonte: O autor, 2024.

Ao observarmos os meios de informação e a frequência de contato com eles, podemos perceber que a “internet” é a que aparece mais expressivamente com a frequência “diariamente”, sendo, de forma geral, trinta e duas respostas nesse caminho. Ainda de acordo com a frequência “diariamente”, indicando que o aluno utiliza aquele meio de informação no dia a dia, de forma geral, verificamos um número de vinte e seis respostas para “Televisão”, seguido de rádio com dez, jornal com nove, livro com quatro e revista com três respostas. Com relação à frequência “nunca”, indicando que o participante nunca utiliza aquele meio de informação, podemos ver que há um número de quatorze respostas para jornal, doze para revista, zero para televisão e internet, nove para livro e doze para rádio. Além disso, nove participantes marcaram a frequência “às vezes” para livro, seguido de seis para jornal, cinco para rádio, quatro para revista e três para televisão e internet. A frequência “quase diariamente” apareceu com um número de cinco respostas para televisão, três para internet e um para jornal, revista, livro e rádio. A frequência “raramente” conta com um número de dez respostas para livro, sete para revista, cinco para rádio três para jornal e televisão e um para internet. Sendo assim, notamos que o meio de informação que os estudantes utilizam mais expressivamente diz respeito à internet e à televisão, sendo livros e jornal os menos frequentes.

O gráfico (x) tem como foco a leitura. Sendo assim, ela traz a informação a respeito da quantidade de livros que o aluno lê por ano e o contato com a leitura de forma mais específica, como se verifica abaixo:

Gráfico 9 - % Livros lidos ao ano (EJA)

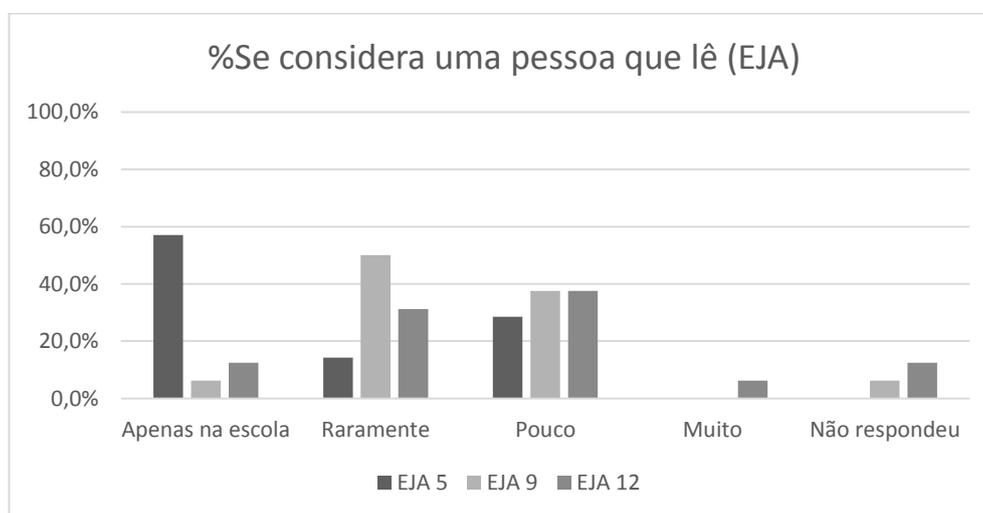


Fonte: O autor, 2024.

No que se refere especificamente ao contato do aluno com livros, a maior parte sinaliza “nenhum” como a quantidade de livros lidos por ano, confirmando a informação de que não se consideram uma pessoa que lê muito. No primeiro segmento, 72% dos participantes indicam não ler livro algum e 28%, um livro por ano. Ao final do Fundamental II, esse percentual cai para 75%. No segmento final, são 56% dos participantes nessa condição. Assim, percebe-se que o retorno ao EJA parece, progressivamente, estimular a leitura em seus alunos. Houve uma única aluna, desse último segmento, que chamou a atenção, quando sinalizou que lê de 11 a 15 livros por ano.

No que se refere à autoavaliação quanto à leitura, tem-se o gráfico (x), indicando que 37% dos participantes da EJA5 e 37% EJA12 indicam que leem pouco, enquanto 28% da EJA5 respondem nesse sentido. No que se refere à resposta “apenas na escola”, observou-se o percentual de 57% da EJA5 enquanto 6% e 12% da EJA9 e da EJA12 respectivamente responderam nesse sentido. Apenas 6% da EJA12 responderam que leem muito.

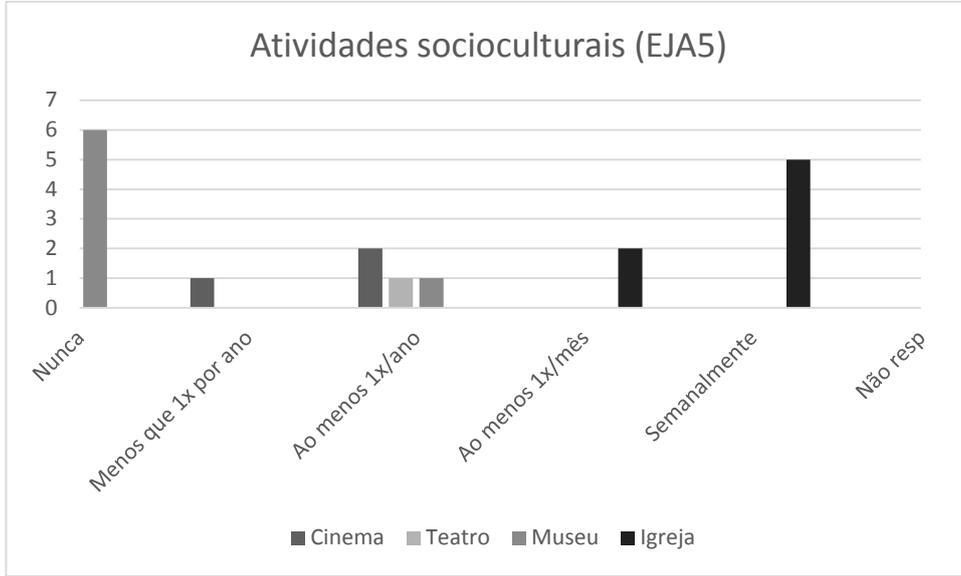
Gráfico 10 - % Se considera uma pessoa que lê (EJA)



Fonte: O autor, 2024.

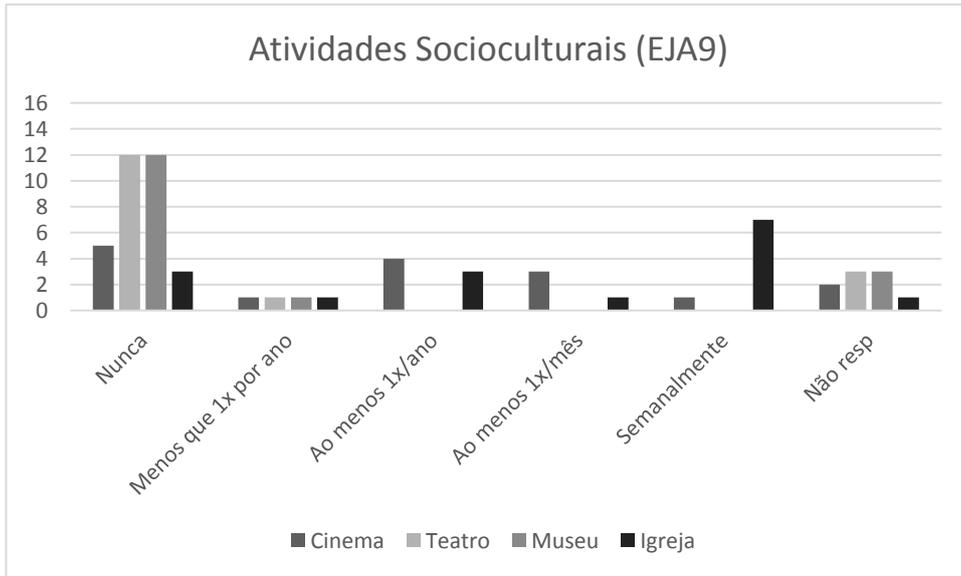
Além desse contato direto com a leitura, verificamos o ambiente que esses participantes normalmente frequentam. Os gráficos (x), (y) e (z) apresentam informações nesse sentido.

Gráfico 11 - Atividades socioculturais (EJA5)



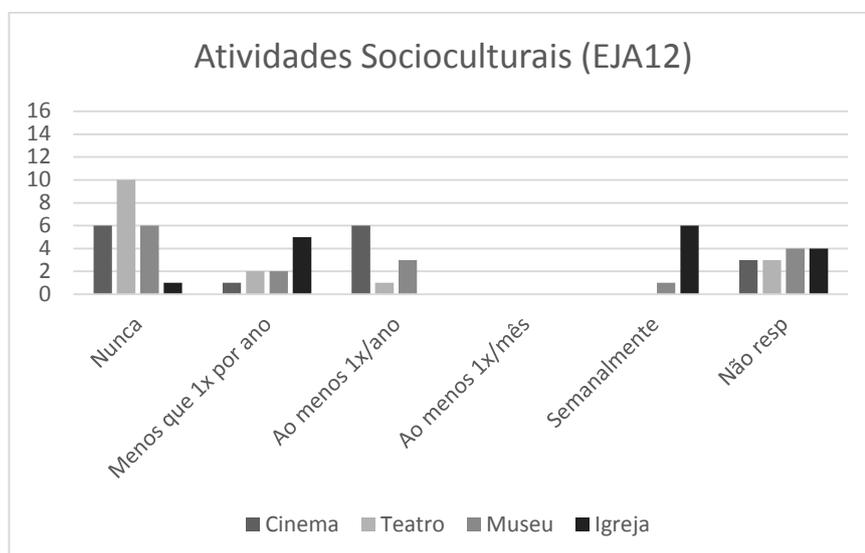
Fonte: O autor, 2024.

Gráfico 12 - Atividades socioculturais (EJA9)



Fonte: O autor, 2024.

Gráfico 13 - Atividades Socioculturais (EJA12)



Fonte: O autor, 2024.

Ao analisarmos os gráficos a respeito da ida a alguns lugares como cinema, teatro, museu e igreja, identificamos que a maior parte dos alunos não tem contato com o teatro e com o museu. O contato com o cinema se dá de forma um pouco mais significativa comparado aos dois citados. Por outro lado, o contato com a igreja se dá de forma mais expressiva.

Por fim, verificamos que os estudantes da EJA apresentam respostas de forma semelhante, ainda que haja um número expressivo de jovens, principalmente, no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. Nesse sentido, constatamos que a maior parte utiliza a internet e a TV como fonte de informação e que leem muito pouco no dia a dia. É válido salientar que, inicialmente, pretendíamos comparar grupos da EJA, com o objetivo de verificar se os estudantes que tivessem o hábito de ler apresentariam, nos testes, variantes mais formais. No entanto, é perceptível que esse grupo de participantes está homogêneo. As tabelas informativas encontram-se nos apêndices H e I.

Torna-se importante, além disso, analisar o perfil dos alunos do grupo controle, a fim de estabelecer uma comparação com o grupo da EJA.<sup>18</sup>

#### 4.2 Resultados Anamnese – Grupo controle

Os dados abaixo referem-se ao perfil de alunos do ensino regular. A tabela apresenta a série em que está o participante, o sexo e a idade:

Tabela 19 – Informações do Ensino Regular

<b>Participante</b>	<b>Série</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
REG5FA	5	F	10
REG5FB	5	F	10
REG5FC	5	F	10
REG5FD	5	F	10
REG5FE	5	F	10
REG5FF	5	F	10
REG5FG	5	F	11
REG5FH	5	F	10
REG5FI	5	F	10
REG5FJ	5	F	10
REG5FK	5	F	10
REG5FL	5	M	10
REG5FM	5	M	10
REG5FN	5	M	10
REG9FA	9	F	15
REG9FB	9	F	15
REG9FC	9	F	14
REG9FD	9	F	14
REG9FE	9	M	14
REG9FF	9	M	14
REG9FG	9	F	15
REG9FH	9	F	14
REG9FI	9	M	15

<sup>18</sup> Os dados foram coletados após qualificação. Por esse motivo, a sigla de identificação dos alunos seguiu um outro padrão, uma vez que a anamnese foi aplicada a um grupo controle diferente do que participou da primeira etapa de obtenção de dados. Verificam-se as tabelas informativas nos apêndices H e I.

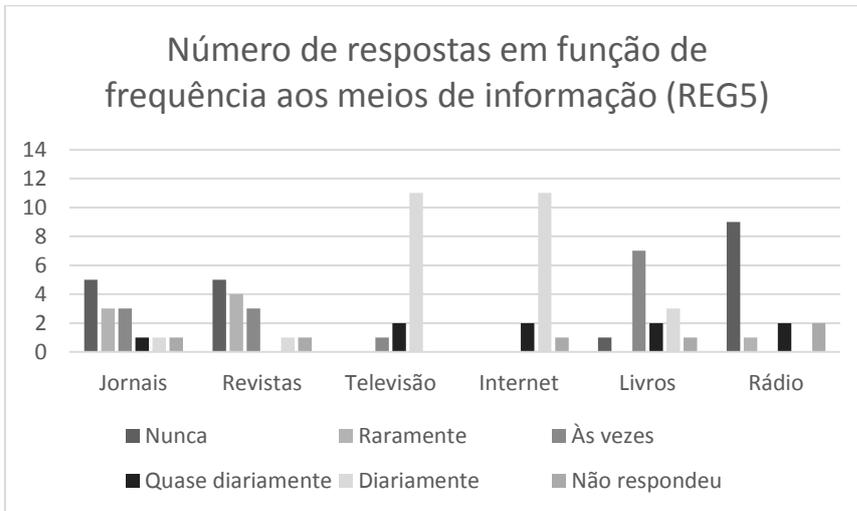
REG9FJ	9	F	14
REG9FK	9	F	15
REG9FL	9	M	15
REG9FM	9	M	14
REG9FN	9	F	14
REG12MA	12	M	18
REG12MB	12	F	17
REG12MC	12	F	17
REG12MD	12	M	17
REG12ME	12	M	17
REG12MF	12	F	18
REG12MG	12	F	17
REG12FH	12	F	17
REG12MI	12	F	17
REG12MJ	12	F	17
REG12MK	12	M	18
REG12ML	12	M	17
REG12MM	12	M	17
REG12MN	12	F	17

Fonte: O autor, 2023.

Participaram desta pesquisa 42 alunos matriculados no ensino regular, sendo quatorze de cada segmento. Observou-se que, de quatorze alunos do 5º ano, onze são do sexo feminino e três do sexo masculino. Já no 9º ano, nove são do sexo feminino e cinco do sexo masculino e do 3º ano, oito são do sexo feminino e seis do sexo masculino. Em relação à idade, percebe-se que as idades variam entre 10 e 11 anos, 14 e 15 anos e 17 e 18 anos respectivamente.

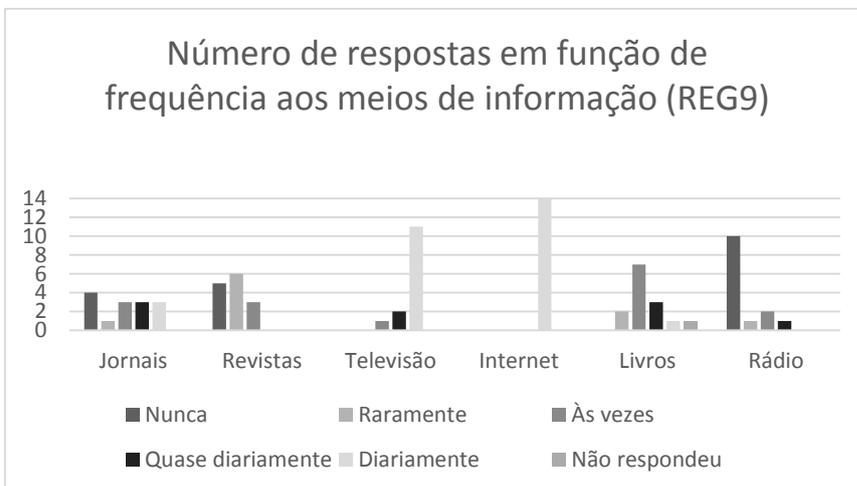
Além dessas informações, observou-se a frequência, por parte dos estudantes, aos meios de informação como jornais, revistas, televisão, internet, livros e rádio. Os gráficos (14), (15) e (16) mostram esse cenário:

Gráfico 14 - Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (REG5)



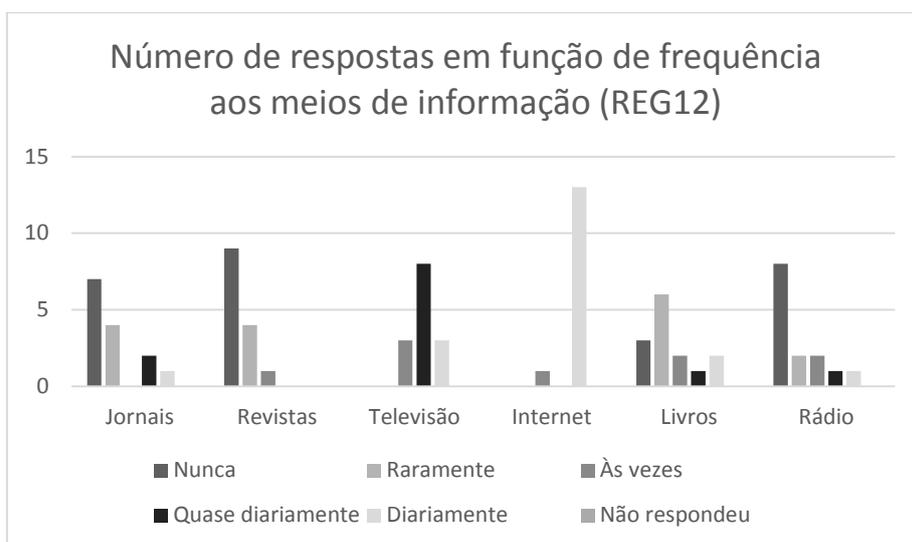
Fonte: O autor, 2024.

Gráfico 15 - Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (REG9)



Fonte: O autor, 2024.

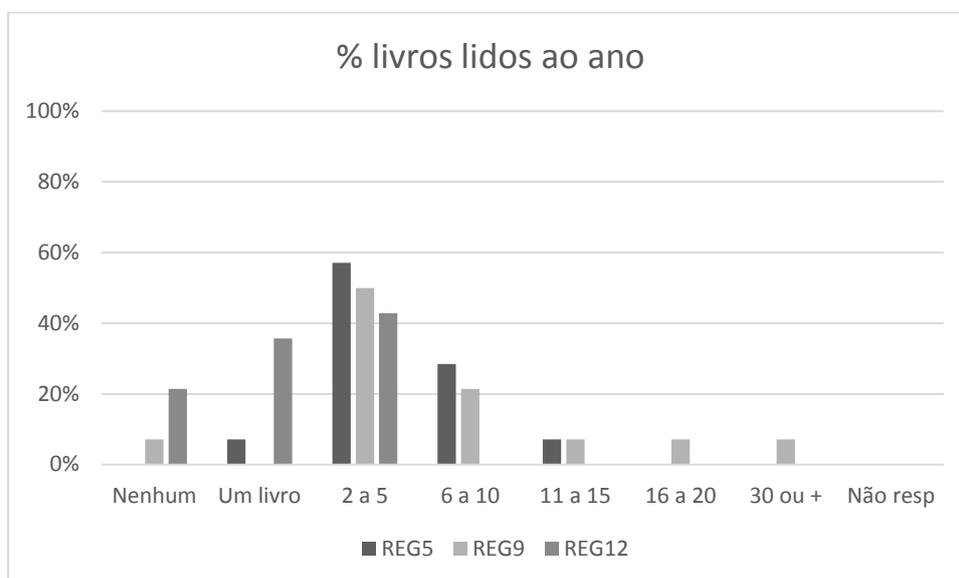
Gráfico 16 - Número de respostas em função de frequência aos meios de informação (REG12)



Fonte: O autor, 2024.

No que se refere, especificamente, ao contato do aluno com os meios de informação, percebemos que a maior parte atesta ter contato com a televisão e com a internet “diariamente” ou “quase diariamente”, diferentemente do que ocorre com rádio, revista, jornais. Já, especificamente, em relação ao contato com livros, percebeu-se que, de forma geral, dezesseis participantes informaram ter contato “às vezes”, oito “raramente”, seis “quase diariamente” e doze “diariamente”. No que se refere à quantidade de livros e ao tipo de leitura, tem-se o gráfico abaixo:

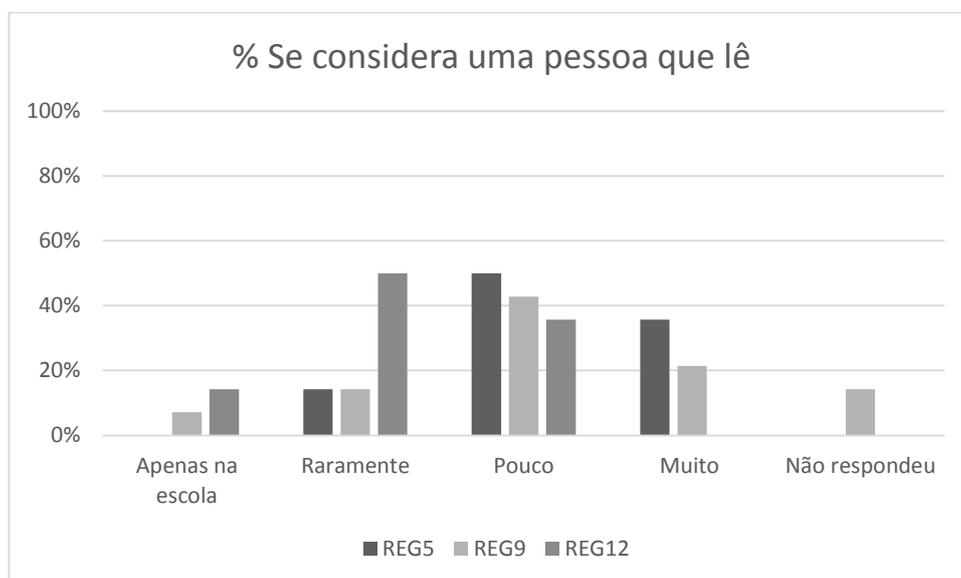
Gráfico 17 - % livros lidos ao ano



Fonte: O autor, 2024.

Observou-se que, 57%, 50% e 43% respectivamente dos alunos do ensino regular informaram que leem “de 2 a 5 livros” por ano. Em relação a informação de que leem “de 6 a 10 livros”, observou-se um percentual de 29% dos alunos no REG5 e de 21% nos alunos do REG9. Além disso, 7% dos participantes do REG5 informaram que leem “1 livro” enquanto 36% do REG12 responderam nesse sentido. Dos participantes que sinalizaram que não leem, tem-se o percentual de 7% no REG9 e de 21% no REG12, um participante apenas informou que lê mais de 30 livros por ano e um participante informou que lê “de 11 a 15 livros”. Ao compararmos os percentuais nos diversos segmentos, como feito para a EJA, verifica-se que, na escola regular, houve apenas 7% de indicação de leitura de apenas um livro – um único participante – todos os demais indicam ler mais do que isso por ano. Ao final do Fundamental II, o mesmo se repete, apenas um aluno indica ler menos de 2 livros ao ano. Já no final do ensino médio, são 57% dos participantes que se encontram nessa situação. Tem-se, assim, o oposto do que se verificou na EJA. No ensino regular, parece que o interesse pela leitura vai diminuindo quanto mais velho o aluno. Deve-se considerar que estamos falando de adolescentes entre 14 e 15 anos, cujos interesses, nessa idade, raramente incluem leitura de livros. O gráfico (18) indica a autoavaliação quanto à leitura:

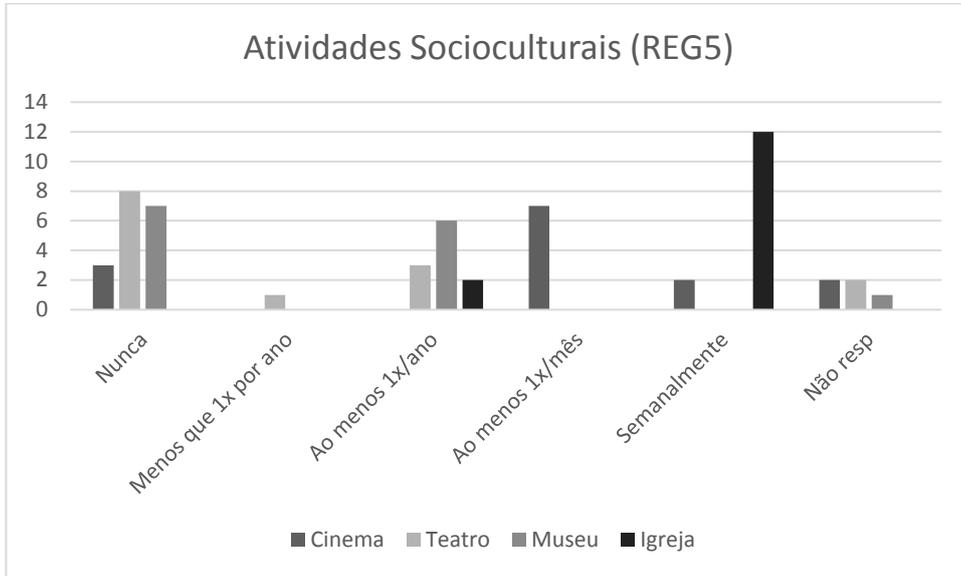
Gráfico 18 - % Se considera uma pessoa que lê



Fonte: O autor, 2024.

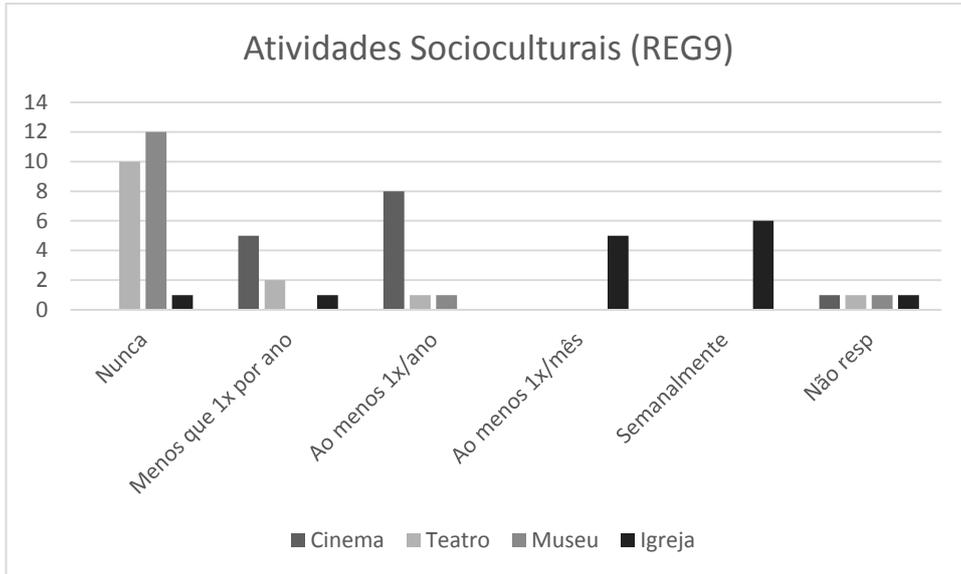
Os alunos, de forma geral, se avaliaram como pessoas que leem pouco, estando os percentuais em 50% no REG5, 43% no REG9 e 36% no REG12. No que se refere à resposta “muito”, 36% dos alunos do REG5 responderam nesse sentido, além de 21% do REG9 ter indicado o mesmo cenário. Assim, faz sentido verificar que a maior parte não se considera uma pessoa que lê “muito”. No que se refere à frequência de ida a lugares como cinema, teatro, museu e igreja, tem-se o seguinte cenário:

Gráfico 19 - Atividades Socioculturais (REG5)



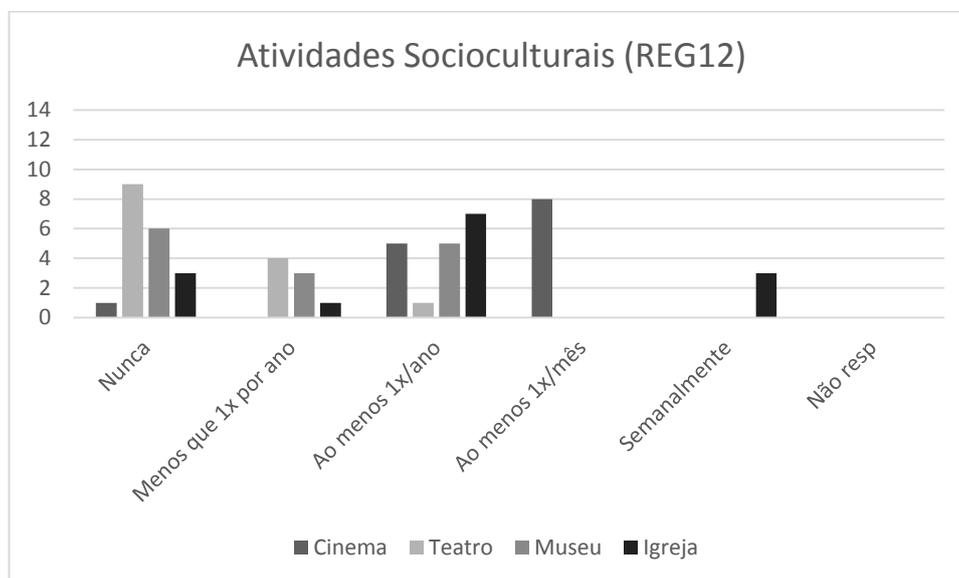
Fonte: O autor, 2024.

Gráfico 20 – Atividades Socioculturais (REG9)



Fonte: O autor, 2024.

Gráfico 21 - Atividades Socioculturais (REG12)



Fonte: O autor, 2024

Analisando as informações de frequência de ida a ambientes como museu e teatro, notou-se que a periodicidade encontra-se mais baixa que cinema, mas é a ida à igreja que se destaca quando se observa a resposta “semanalmente”.

Diante dessas informações socioculturais de cada segmento, torna-se necessária a comparação entre os grupos. Sendo assim, a seção a seguir estabelece uma análise entre a EJA e o grupo regular.

#### 4.3 Anamnese: comparação entre os grupos de participantes

A comparação entre os grupos torna-se importante, uma vez que se pode estabelecer um perfil para os grupos de participantes e analisar semelhanças e diferenças entre eles. No que se refere aos meios de informação, a internet pode ser considerada a que se destaca como meio mais utilizado no caso dos dois grupos. No que diz respeito à autoavaliação sobre o contato com a leitura, a EJA e o grupo regular consideram-se pessoas que leem “pouco”, embora o grupo regular indique, na pesquisa, uma quantidade mais significativa de livros que

leem por ano do que a EJA. É relevante ainda destacar que particularmente no primeiro segmento, essa diferença é expressiva e que, na escola regular, parece haver um desengajamento do hábito de leitura de livros, sendo mais expressiva no segmento inicial considerado. Percebeu-se, ainda, que os dois grupos não frequentam museu e teatro de forma habitual. Por fim, de forma geral, as duas populações parecem estar bem próximas quando se busca um perfil de contato com a leitura e com ambientes formais. Uma distinção que merece destaque, portanto, é o maior contato com livros no segmento inicial na escola regular, sendo que a EJA se iguala à escola regular no segmento final por conta de um movimento em direções opostas, o aluno da EJA vai aumentando sua frequência de leitura de livros, enquanto o aluno da escola regular vem deixando de ler livros tão frequentemente. Essas informações são importantes, uma vez que este estudo pretende verificar a percepção e o domínio de variantes relacionadas às orações relativas e à concordância sujeito-verbo, como fenômenos que podem nos indicar se a escola vem conseguindo levar seu alunado ao uso das formas prestigiadas da língua, preconizadas para a escrita principalmente. Nosso interesse recai em verificar se as populações que compõem as duas modalidades de ensino se assemelham ou se distanciam em relação a isso. Nesse sentido, a anamnese reportada aqui parece indicar que não há grandes diferenças entre as populações no que se refere ao hábito de leitura, com uma distinção mais clara no primeiro segmento de ensino – o fundamental I, a favor do alunado na escola regular. O contato com a igreja e a leitura da Bíblia parece ser um ponto em comum na população investigada.<sup>19</sup> Nos próximos capítulos, os resultados alcançados nos testes por cada grupo de alunos serão apresentados e discutidos.

---

<sup>19</sup> Para verificar a tabela específica, vide apêndices H e I.

## 5 RESULTADOS DOS EXPERIMENTOS COM RELATIVAS

Neste capítulo, apresentamos os resultados dos dois experimentos com orações relativas: o de julgamento de aceitabilidade e o de produção induzida. O primeiro experimento contou com 20 orações a serem avaliadas com a seguinte distribuição: padrão (duas de sujeito, duas de objeto direto, duas de objeto indireto, duas genitivas) e não padrão (cortadora – duas de objeto indireto, duas genitivas; resumptiva – duas de sujeito, duas de objeto direto, duas de objeto indireto, duas genitivas). Trata-se de uma tarefa de julgamento em que as sentenças são avaliadas em uma escala contínua. Adotou-se uma escala de 4 pontos entre “muito boa (3)” e “muito ruim (0)” (Seção 3.4 da Metodologia). No segundo experimento, eliciamos 20 sentenças: cinco de relativas de sujeito, cinco de relativa de objeto direto, cinco de relativa de objeto indireto e cinco de relativa genitiva. Os alunos responderam de acordo com as imagens que viam (Seção 3.5 da Metodologia).

Para o teste de julgamento de aceitabilidade, os dados foram estatisticamente tratados, aplicando-se um modelo de regressão logística de efeitos mistos. Os resultados são apresentados e discutidos. Para o teste de produção, utilizaram-se testes não paramétricos, como o teste de Friedmann, Wilcoxon e Mann-Whitney, para comparação entre condições e populações. Esses resultados serão apresentados, seguidos de uma discussão.

### 5.1 Julgamento de Aceitabilidade com escala Likert - Relativas

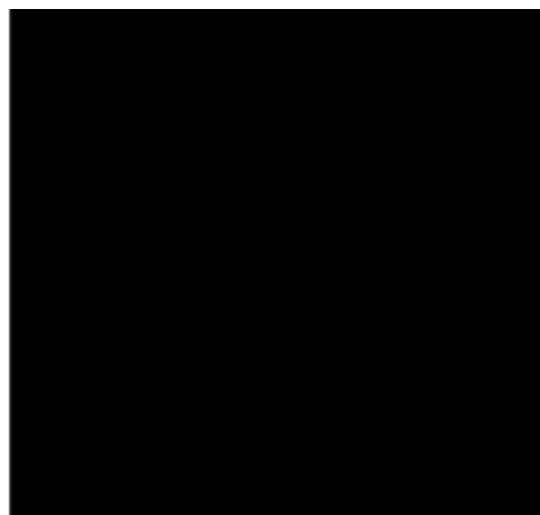
No software R Studio (R CORE TEAM, 2013; versão 4.1.0), ajustamos um modelo de regressão logística de efeitos mistos que considerou os valores de aceitabilidade como variável dependente, grupo e tipo como efeitos fixos e sujeitos e itens como fatores aleatórios (BAAYEN; DAVIDSON; BATES, 2008). Levando em consideração que a variável dependente são valores categóricos advindos de uma escala likert de 4 pontos, utilizamos a função `clmm()`, inclusa no pacote `Ordinal` (CHRISTENSEN, 2019).

Por meio de comparações aninhadas (WINTER, 2013), a interação entre os efeitos fixos (grupo e tipo) mostrou-se com maior capacidade explanatória do que o modelo que não considerou a interação ( $p < 0,001$ ) e do que o modelo nulo ( $p < 0,001$ ).

O *output* do modelo tomou grupo EJA e tipo cortadora como referência, e não houve diferença significativa para a avaliação de sentenças do tipo padrão ( $p = 0,6687$ ) ou resumptiva (0,0683), em comparação com o tipo cortadora. Não houve diferença também quanto a identificação de cortadora entre os grupos EJA e regular ( $p = 0,3575$ ). Tomando como referência o tipo padrão, não há diferença, para o grupo EJA, entre padrão e resumptiva (0,0854).

Tabela 20 - Modelo com EJA e COR como ref.<sup>20</sup>

Predictors	Odds Ratios	likert	
		CI	p
grupo [REG]	1.34	0.72 - 2.49	0.357
tipo [PAD]	0.80	0.29 - 2.23	0.669
tipo [RES]	0.39	0.14 - 1.07	0.068
grupo [REG] * tipo [PAD]	1.36	0.75 - 2.45	0.310
grupo [REG] * tipo [RES]	0.28	0.16 - 0.51	<0.001
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	3.29		
%00 sujeitos	0.73		
%00 itens	0.61		
ICC	0.29		
N sujeitos	78		
N itens	20		
Observations	1516		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.133 / 0.386		



Fonte: O autor, 2023

A partir da análise post-hoc, notamos a diferença de comportamento entre avaliações distintas para os tipos de relativas, conforme o Quadro 2 resume:

<sup>20</sup> Sobre *Odds Ratio*: se menor que 1, isso significa que as chances são para escolhas de notas menores, se maior que 1, as chances são para escolha de notas maiores.

Quadro 2 - Avaliações para os tipos de relativas.

	REG	EJA
PADRÃO X CORTADORA	p = 0,8774	p = 0.6687
PADRÃO X RESUMPTIVA	<b>p &lt; 0,001</b> (padrão melhor avaliada)	p = 0.0854
CORTADORA X RESUMPTIVA	<b>p &lt; 0,001</b> (cortadora melhor avaliada)	p = 0.068

Fonte: O autor, 2023.

Em suma, para o grupo EJA, não há diferença estatisticamente significativa entre os tipos de relativas, nem entre padrão e cortadora, nem entre padrão e resumptiva, nem entre cortadora e resumptiva. Já para o grupo regular, há diferença entre padrão e resumptiva, com a padrão sendo mais bem avaliada, também há diferença entre cortadora e resumptiva, com cortadora sendo mais bem avaliada, mas não há diferença entre padrão e cortadora.

A comparação entre os tipos de escola para cada estratégia de formação de relativas indica o seguinte:

Quadro 3 - Comparação entre os tipos de escola para cada estratégia de formação de relativas.

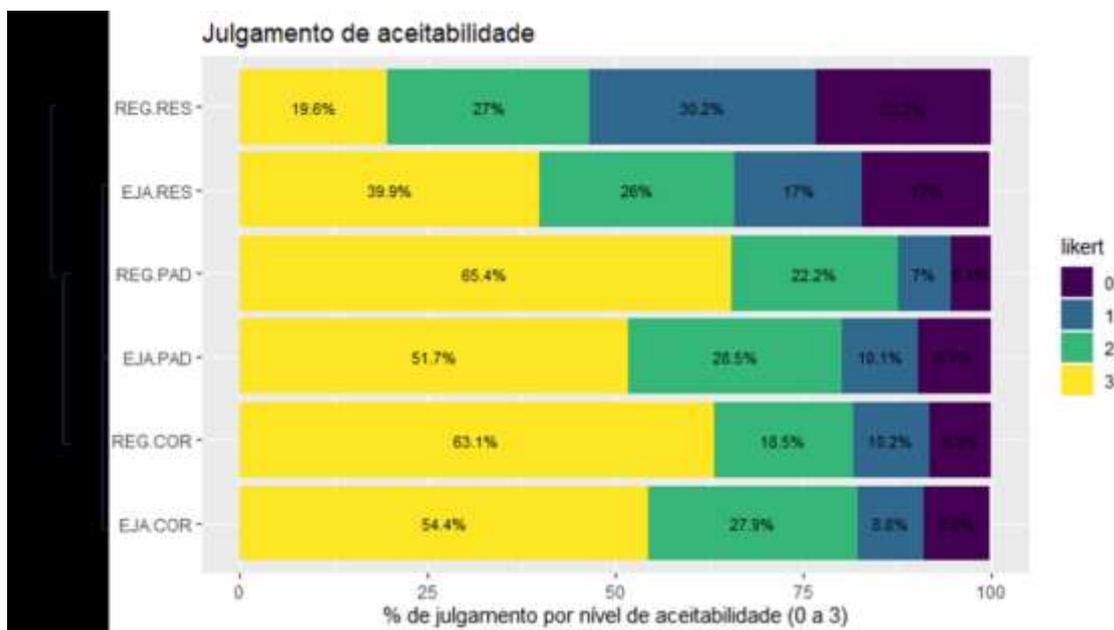
REG X EJA	
PADRÃO	<b>p = 0,0223</b> (REG avalia melhor)
CORTADORA	p = 0.3575
RESUMPTIVA	<b>p = 0,0001</b> (EJA avalia melhor)

Fonte: O autor, 2023.

Não há distinção de avaliação para as relativas cortadoras entre REG e EJA, mas há para as estratégias do tipo padrão, com uma avaliação mais positiva pela escola regular, e do tipo resumptiva, com a EJA apresentando uma avaliação mais positiva para essa estratégia.

O Gráfico (22) apresenta a distribuição dos percentuais de avaliação para cada grupo:

Gráfico 22 - Julgamento de aceitabilidade



Fonte: O autor, 2023.

No entanto, essa análise não faz distinção entre as funções que as relativas desempenham e, como já mencionado, esse ponto parece ser crucial no que diz respeito à gramática internalizada de um falante do PB.

Assim, passamos a observar se há diferença na análise dos participantes nos distintos tipos de relativas (sujeito, objeto direto, oblíqua e genitiva). No software R Studio (R CORE TEAM, 2013; versão 4.1.0), ajustamos um modelo de regressão logística de efeitos mistos que considerou os valores de aceitabilidade como variável dependente, grupo, tipo e função como efeitos fixos e sujeitos e itens como fatores aleatórios (BAAYEN; DAVIDSON; BATES, 2008). Levando em consideração que a variável dependente são valores categóricos advindos de uma escala likert de 4 pontos, utilizamos a função `clmm()`, inclusa no pacote Ordinal (CHRISTENSEN, 2019).

Por meio de comparações aninhadas (WINTER, 2013), a interação entre os efeitos fixos (grupo, tipo e função) mostrou-se com maior capacidade explanatória do que o modelo que não considerou a interação entre eles ( $p < 0,001$ ), do que o modelo nulo ( $p < 0,001$ ) e do

que o modelo que não continha função, mas somente a interação entre grupo e tipo ( $p < 0,001$ ).

Tabela 21 - Grupo, tipo e função

<i>Predictors</i>	<b>likert</b>		
	<i>Odds Ratios</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
grupo [EJA]	0.41	0.20 – 0.84	<b>0.016</b>
tipo [COR]	0.52	0.24 – 1.13	0.098
tipo [RES]	0.12	0.06 – 0.27	<b>&lt;0.001</b>
funcao [OBL]	1.36	0.61 – 3.05	0.455
funcao [OD]	4.76	1.99 – 11.38	<b>&lt;0.001</b>
funcao [SUJ]	2.80	1.23 – 6.35	<b>0.014</b>
grupo [EJA] × tipo [COR]	2.54	1.07 – 5.99	<b>0.034</b>
grupo [EJA] × tipo [RES]	3.79	1.61 – 8.91	<b>0.002</b>
grupo [EJA] × funcao [OBL]	2.36	0.95 – 5.86	0.065
grupo [EJA] × funcao [OD]	1.32	0.50 – 3.48	0.572
grupo [EJA] × funcao [SUJ]	1.13	0.46 – 2.80	0.786
tipo [COR] × funcao [OBL]	13.76	3.92 – 48.31	<b>&lt;0.001</b>
tipo [RES] × funcao [OBL]	0.77	0.25 – 2.34	0.646
tipo [RES] × funcao [OD]	0.41	0.13 – 1.28	0.124
tipo [RES] × funcao [SUJ]	1.34	0.44 – 4.05	0.609
(grupo [EJA] × tipo [COR]) × funcao [OBL]	0.15	0.04 – 0.62	<b>0.009</b>
(grupo [EJA] × tipo [RES]) × funcao [OBL]	1.27	0.37 – 4.43	0.705
(grupo [EJA] × tipo [RES]) × funcao [OD]	1.36	0.38 – 4.87	0.636
(grupo [EJA] × tipo [RES]) × funcao [SUJ]	1.39	0.40 – 4.84	0.606
N <sub>sujeito</sub>	78		
N <sub>item</sub>	20		
Observations	1516		

Fonte: O autor, 2023

O *output* do modelo tomou como referência o grupo regular, tipo padrão, função genitiva. A partir da análise *post-hoc* (análise completa em Apêndice), vamos verificar os contrastes para cada função e tipo de relativa avaliada. Para as genitivas, as distinções de comportamento para cada tipo de escola são as apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 - Função genitiva: distinções de comportamento para cada tipo de escola.

RELATIVA GENITIVA	REG	EJA
PADRÃO X CORTADORA	p = 0,097	p = 0,494
PADRÃO X RESUMPTIVA	<b>p &lt; 0,001</b> (padrão mais bem avaliada)	p = 0,060
CORTADORA X RESUMPTIVA	<b>p &lt; 0,001</b> (cortadora mais bem avaliada)	<b>p = 0,011</b> (cortadora mais bem avaliada)

Fonte: O autor, 2023.

Em suma, não há diferença estatisticamente significativa entre padrão e cortadora para nenhum grupo. Já na comparação entre padrão e resumptiva, a escola regular avalia melhor a padrão, mas a EJA não faz distinção entre essas estratégias nas relativas genitivas avaliadas. Já no que diz respeito à comparação entre cortadora e resumptiva, ambos grupos avaliam melhor a cortadora.

A comparação entre os grupos para cada estratégia de formação de relativas indica o seguinte:

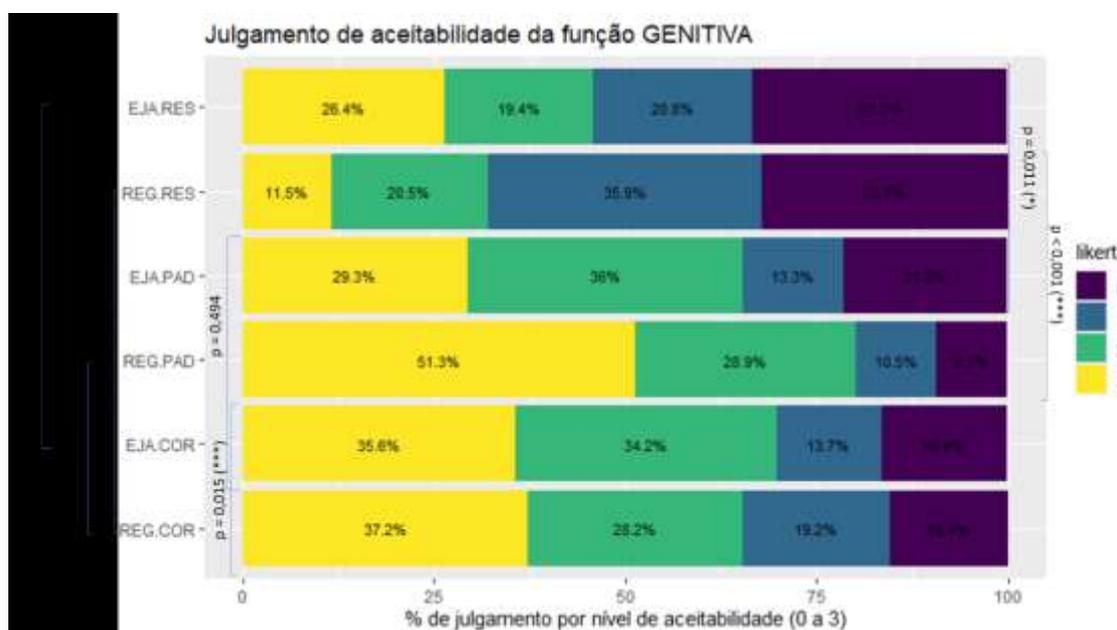
Quadro 5 - Comparação entre os grupos para cada estratégia

REG X EJA	
PADRÃO	<b>p = 0.0015</b> (REG avalia melhor)
CORTADORA	p = 0.9223
RESUMPTIVA	p = 0.2290

Fonte: O autor, 2023.

Não há distinção entre os grupos em relação à avaliação de cortadoras, bem avaliadas por ambos grupos, e resumptivas, com avaliações mais negativas em ambos os grupos também. Já a estratégia padrão é melhor avaliada pela escola regular do que pela EJA. O Gráfico (23) apresenta a distribuição das notas pelas estratégias e tipos de escola:

Gráfico 23 - Julgamento de aceitabilidade da função genitiva



Fonte: O autor, 2023

Em suma, de maneira geral, a estratégia cortadora é tão bem avaliada quanto a estratégia padrão por ambos os grupos. Isso demonstra que a cortadora genitiva é bem vista pelos estudantes mesmo já expostos ao que é esperado para a modalidade escrita.

Seguindo para as relativas oblíquas, tomou-se como referência a escola regular, o tipo padrão, na função oblíqua, observando-se as seguintes distinções, conforme o Quadro 6:

Quadro 6 - Função oblíqua: distinções de comportamento para cada tipo de escola.

RELATIVA OBL	REG	EJA
PADRÃO X CORTADORA	<b>p &lt; 0,001</b> (cortadora mais bem avaliada)	<b>p = 0,023</b> (cortadora mais bem avaliada)
PADRÃO X RESUMPTIVA	<b>p &lt; 0,001</b> (padrão mais bem avaliada)	p = 0,066
CORTADORA X RESUMPTIVA	<b>p &lt; 0,001</b> (cortadora mais bem avaliada)	<b>p &lt; 0,001</b> (cortadora mais bem avaliada)

Fonte: O autor, 2023.

Os grupos tiveram comportamento bastante semelhante, com a estratégia cortadora sendo melhor avaliada que a resumptiva e mesmo a padrão. No que diz respeito à comparação entre padrão e resumptiva, somente a escola regular faz uma distinção no sentido de avaliar mais positivamente a estratégia padrão.

A comparação entre os grupos para cada estratégia de formação de relativas indica o seguinte:

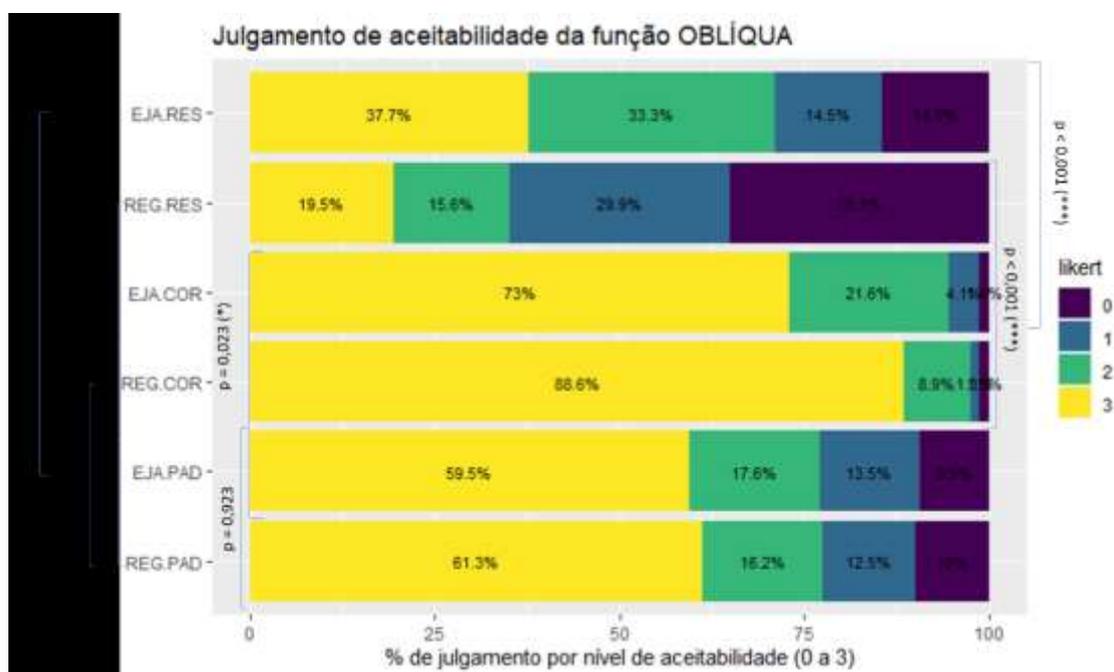
Quadro 7 - Comparação entre os grupos para cada estratégia

REG X EJA	
PADRÃO	$p = 0.9232$
CORTADORA	$p = 0.0464$ (REG avalia melhor)
RESUMPTIVA	$p < 0.0001$ (EJA avalia melhor)

Fonte: O autor, 2023.

Efetivamente, verifica-se que a estratégia padrão não é distintivamente avaliada pelos grupos. Já a estratégia cortadora é melhor avaliada pela escola regular, embora também seja majoritariamente avaliada positivamente pela EJA. Já a estratégia resumptiva é melhor avaliada pela EJA, com mais avaliações positivas do que negativas.

Gráfico 24 - Julgamento de aceitabilidade da função oblíqua



Fonte: O autor, 2023

Em suma, em relação às relativas oblíquas, chama a atenção o fato de ambas populações avaliarem melhor a cortadora oblíqua do que mesmo a padrão oblíqua. É, ainda, importante salientar como a resumptiva é mais bem aceita pela EJA do que pelo grupo regular.

Para a função objeto direto, deve-se lembrar que somente as estratégias padrão e resumptiva são válidas. As seguintes distinções são observadas, conforme o Quadro 8:

Quadro 8 - Função OD: distinções de comportamento para cada tipo de escola.

RELATIVA OD	REG	EJA
PADRÃO X RESUMPTIVA	<b>p &lt; 0.001</b> (padrão mais bem avaliada)	<b>p = 0.001</b> (padrão mais bem avaliada)

Fonte: O autor, 2023.

Em suma, os grupos tiveram comportamento bastante semelhante, com a estratégia padrão sendo melhor avaliada que a resumptiva. A comparação entre os grupos para cada estratégia de formação de relativas indica, no entanto, o seguinte:

Quadro 9 - Comparação entre os grupos para cada estratégia.

RELATIVA OD	REG X EJA
PADRÃO	$p = 0,152$
RESUMPTIVA	$p < 0.004$ (EJA avalia melhor)

Fonte: O autor, 2023.

Efetivamente, verifica-se que a estratégia padrão não é distintamente avaliada pelos grupos. Já a estratégia resumptiva é melhor avaliada pela EJA, com mais avaliações positivas do que negativas.

Gráfico 25 - Julgamento de aceitabilidade da função de objeto direto



Fonte: O autor, 2023

Em suma, em relação às relativas de objeto direto, podemos observar que o grupo da escola regular atribui notas mais altas para as relativas do tipo padrão do que para as relativas resumptivas. No que se refere à EJA, podemos observar que também há um movimento de notas mais altas para o tipo padrão. No entanto, percebe-se que, ainda assim, há mais notas altas atribuídas à relativa resumptiva pela EJA do que pela escola regular.

Já com a função de sujeito, temos os seguintes resultados, conforme o quadro (10):

Quadro 10 - Função SUJ: distinções de comportamento para cada tipo de escola.

RELATIVA SUJ	REG	EJA
PADRÃO X RESUMPTIVA	<b>p &lt; 0.001</b> (padrão mais bem avaliada)	p = 0.573

Fonte: O autor, 2023

Os grupos tiveram comportamento distinto nesse tipo de relativa, com a escola regular avaliando melhor a padrão do que a resumptiva, mas sem diferenças para a EJA. A comparação entre os grupos para cada estratégia de formação de relativas indica o seguinte:

Quadro 11 - Comparação entre os grupos para cada estratégia.

RELATIVA SUJ	REG X EJA
PADRÃO	<b>p = 0.0499</b> (REG avalia melhor)
RESUMPTIVA	<b>p &lt; 0.017</b> (EJA avalia melhor)

Fonte: O autor, 2023

Efetivamente, verifica-se que há uma distinção entre os grupos, tanto na avaliação da estratégia padrão, melhor avaliada pela escola regular, quanto na avaliação da estratégia resumptiva, melhor avaliada pela EJA. O Gráfico (26) apresenta a distribuição de notas pelos grupos:

Gráfico 26 - Julgamento de aceitabilidade da função sujeito



Em suma, em relação às relativas de sujeito, percebe-se, mais uma vez, uma maior aceitação da estratégia resumptiva pela EJA.

Logo, de maneira geral, percebe-se que a distinção entre padrão e resumptiva é feita para as relativas de objeto direto tanto pela escola regular quanto pela EJA, mas não o é nas relativas de sujeito pela EJA. Efetivamente, a presença do pronome tônico na posição de objeto direto é algo a ser evitado, o que é constantemente alertado pela escola. Já em relação às relativas mais complexas, é importante ressaltar que a cortadora oblíqua é a variante mais bem avaliada tanto pela escola regular quanto pela EJA. No entanto, a escola regular fará distinção entre a resumptiva e a padrão com notas mais baixas para a resumptiva, como esperado. Já a EJA não demonstra uma diferença estatisticamente significativa entre essas variantes. É interessante observar que, também, para a relativa genitiva, não há diferença estatisticamente significativa entre a cortadora genitiva e a padrão genitiva nem pela escola regular nem pela EJA, mas é feita a diferença entre padrão genitiva e resumptiva genitiva apenas pela escola regular. Em relação à resumptiva genitiva e à cortadora genitiva, ambas populações avaliam melhor a cortadora.

Voltando o olhar agora para Tipo e Nível, ajustou-se um modelo de regressão logística de efeitos mistos, que considerou os valores de aceitabilidade como variável dependente, grupo, tipo, nível e função como efeitos fixos e sujeitos e itens como fatores aleatórios (BAAYEN; DAVIDSON; BATES, 2008). Levando em consideração que a variável dependente são valores categóricos advindos de uma escala *Likert* de 4 pontos, utilizamos a função `clmm()`, inclusa no pacote *Ordinal* (CHRISTENSEN, 2019).

Por meio de comparação aninhada (WINTER, 2013), a interação entre os efeitos fixos (grupo, tipo, nível e função) mostrou-se com maior capacidade explanatória do que o modelo que não incluía nível ( $p < 0,001$ ). Ou seja, nível tem relevância para os dados. Foram feitas uma análise para cada grupo: REG e EJA (ver modelos no Apêndice Z).

A seguir, apresentamos as comparações entre os tipos de relativas para REG:

Quadro 12 - Comparações entre os tipos de relativas para REG

		REG5	REG9	REG12
PADRÃO CORTADORA	X	$p = 0.7377$	$p = 0.5362$	$p = 0.6106$
PADRÃO RESUMPTIVA	X	$p = 0,5896$	<b><math>p &lt; 0,0001</math></b> (padrão mais bem avaliada)	<b><math>p &lt; 0.0001</math></b> (padrão mais bem avaliada)
CORTADORA RESUMPTIVA	X	$p = 0.9191$	<b><math>p &lt; 0.0001</math></b> (cortadora mais bem avaliada)	<b><math>p &lt; 0.0001</math></b> (cortadora mais bem avaliada)

Fonte: O autor, 2023

O Quadro 13 traz os resultados para a EJA:

Quadro 13 - Comparações entre os tipos de relativas para EJA

		EJA5	EJA9	EJA12
PADRÃO CORTADORA	X	$p = 0.5526$	$p = 0.5362$	$p = 0.8354$
PADRÃO RESUMPTIVA	X	$p = 0,9777$	$p = 0.5071$	$p = 0.1348$
CORTADORA RESUMPTIVA	X	$p = 0.5754$	<b><math>p = 0.0147</math></b> (cortadora mais bem avaliada)	$p = 0.1556$

Fonte: O autor, 2023

Os resultados indicam que, para o grupo regular, percebe-se um desenvolvimento na direção do que a escola pretende recuperar: a estratégia padrão passa a ser mais positivamente avaliada do que a estratégia resumptiva e dentre as estratégias do tipo não padrão, a resumptiva passa a ser mais negativamente avaliada do que a cortadora. No entanto, a distinção entre padrão e cortadora não é captada. Como já verificado, para as relativas mais complexas, OBL e GEN, é a estratégia cortadora que é mais bem avaliada. Quanto a EJA, não se verificam as mesmas distinções: apenas no nono ano, tem-se uma avaliação mais positiva da cortadora sobre a resumptiva. Os Gráficos (27) e (28) apresentam a distribuição das notas de avaliação pelos grupos:

Gráfico 27 - Julgamento de aceitabilidade entre níveis na escola regular

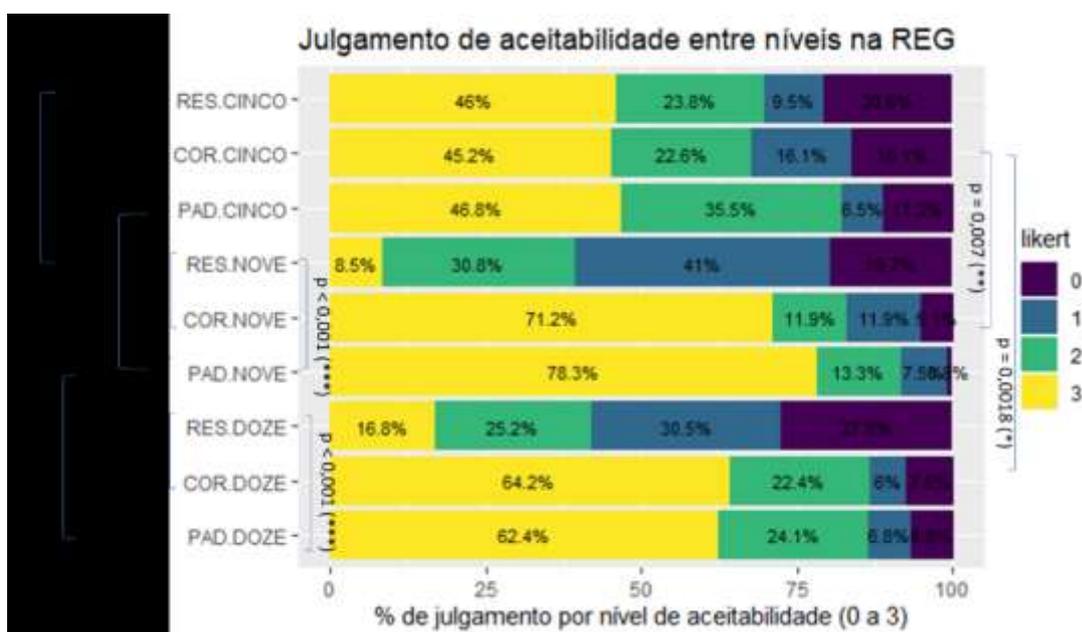
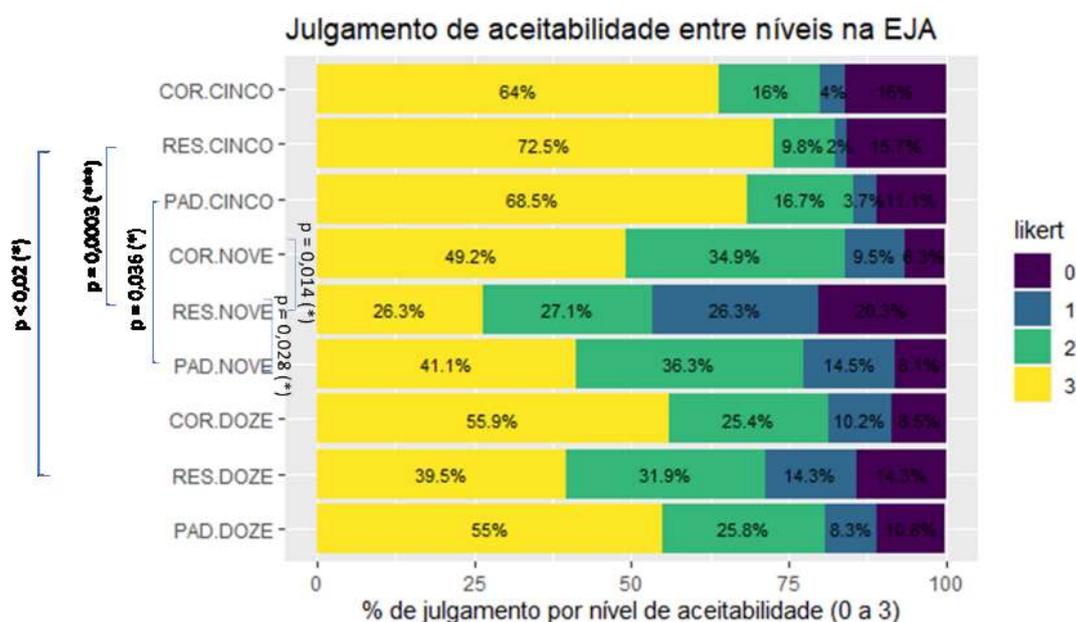


Gráfico 28 - Julgamento por nível (EJA)



Fonte: O autor, 2023

Nossos resultados indicam, então, que a EJA avalia melhor a estratégia resumptiva do que a escola regular. Ou seja, a interferência da escola, do letramento, verifica-se mais cedo na escola regular do que na EJA.

Por fim, torna-se importante retomar a discussão acerca da gramática internalizada de um falante típico de PB, na qual parece haver a utilização de diferentes estratégias no processo de relativização, dependendo da sua função, a saber: o falante de PB gera relativas do tipo padrão quando encontra um contexto de relativas de sujeito e de OD, ou então relativas com pronome lembrete, o que não parece ser muito frequente. Já diante de relativas mais complexas, OBL e GEN, o falante de PB gera relativas do tipo cortadora, ou resumptiva, também em frequência menor, mas relativas do tipo padrão são reservadas para contextos bastante formais e utilizadas apenas por falantes letrados. De forma geral, nossos resultados apontaram que a aceitabilidade das diversas estratégias confirma isso. Na tentativa de fazer o aluno reconhecer a estratégia padrão, a escola é mais bem sucedida com as relativas menos complexas. A escola também é mais bem sucedida na rejeição à estratégia resumptiva do que à cortadora e esse sucesso é mais evidente na escola regular do que na EJA. De forma geral, a EJA aceita melhor a estratégia resumptiva do que a escola regular e isso se confirma para relativas de SUJ, OD e OBL. É relevante apontar também que para OBL é a estratégia cortadora que se mostra melhor avaliada por ambos os grupos. Já para a GEN, o grupo regular

tem melhor aceitação da estratégia padrão do que a EJA, que avalia resumptiva tão bem quanto a padrão. Ambos os grupos, no entanto, aceitam melhor a cortadora do que a resumptiva para essa função.

Passemos agora a observar os dados obtidos no experimento de produção eliciada com relativas.

## 5.2 Experimento 1: Produção Eliciada com imagens - Relativas

Os resultados serão apresentados por grupos, a saber: Regular e EJA nas séries 5º ano, 9º e 3º ano em ambas populações.<sup>21</sup> Os dados coletados foram submetidos aos testes não paramétricos<sup>22</sup> de *Friedman, Wilcoxon, e Mann-Whitney U*.

O quadro (14) exemplifica os tipos de respostas que foram produzidos. Além do que chamaremos de “resposta-alvo”, ou seja, o uso da estratégia padrão, esperava-se, também, a produção de estratégias do tipo não padrão, como cortadoras e resumptivas. Além dessas, também foram computadas respostas alternativas, que se mostravam adequadas para a tarefa em questão, sendo subdivididas em: “Alternativa 1”, quando se fazia uso de uma estrutura relativa menos complexa, por exemplo, usava-se uma relativa de sujeito quando se eliciava uma relativa de objeto direto e “Alternativa 2”, em que uma estrutura também menos complexa, mas sem o uso de uma relativa, era utilizada. Já quando a produção não estava adequada à tarefa, computou-se a resposta como inválida. Houve, ainda, produções que não constituíam uma sentença possível na língua, sendo então categorizadas como agramaticais.

---

<sup>21</sup> Vale lembrar que essas nomenclaturas são utilizadas, também, para a EJA, em termos de equivalência

<sup>22</sup> <https://www.socscistatistics.com/>

Quadro 14 – Respostas obtidas por meio do experimento.

Sentenças	SUJEITO	OBJ DIRETO	OBLÍQUA	GENTIVA
Resposta-alvo Estratégia Padrão	“Essa é a pessoa que foi ao parque”. (REG9F1)	Esse é o computador que o diretor colocou sobre a mesa (REG9F8)	“Essa é a escrivaninha em que a recepcionista deixou a agenda.” (REG3M11)	Essa é a aluna cuja nota em geografia foi dez. (Não produzida)
Cortadora			Essas são as pessoas que minha prima trabalha. (REG3M9)	“Essa é menina que o rapaz cumprimentou a mãe.” (REG3M8)
Resumptiva	Essa é a pessoa que ela foi ao parque. (Não produzida)	Esse é o computador que o diretor colocou ele sobre a mesa. (Não produzida)	Essa é a escrivaninha que a recepcionista deixou a agenda em cima dela. (REG3M17)	Essa é a menina que o rapaz cumprimentou a mãe dela. (REG3M13)
Alternativa 1	”Esse é o barco que cabe muitas pessoas.” (REG5F4)	Esse é o funcionário que foi demitido (EJA9F4)	“Esse é o filho que comeu bolinho de chuva feito pelo pai.” (NEJ3M9)	“Essa é a aluna que tirou dez em geografia.” (REG3M8)
Alternativa 2	“Esse é o barco com capacidade para cem pessoas.” (EJA5F6)	Esse é o computador sobre a mesa (REG9F11)	Essa é a escrivaninha da recepcionista (REG5F5)	Esse é o amigo filho do general (REG9F8)
Inválida	“Essa é a professora do Débora Mendes....ela está nadando” (NEJ3M13)	“Esse é o funcionário que demitiu o funcionário”. (EJA9F6)	“Essas são as outras pessoas.” (EJA5F1)	“Esse é o amigo general.” (EJA9F6)
Agramatical	“Essa é a criança comeu chocolate”. (EJA5F6)	“Esse é o cão que....do outro cão que o menino beijou.” (EJA9F5)	“Esse é o parque que o meu irmão gosta desse outro parque. .” (EJA5F2)	“Essa é a aluna em geografia foi dez .” (REG5F1)

Fonte: O autor, 2023

Inicialmente, apresenta-se uma tabela para visualizarmos os dados obtidos em cada grupo no que se refere à resposta-alvo, isto é, ao uso da estratégia padrão, já que o objetivo da escola é o de recuperar o uso desse tipo de relativa.

Tabela 22 – Médias de cada grupo no que se refere ao uso da estratégia padrão.

		<b>SUJ</b>	<b>OD</b>	<b>OBL</b>	<b>GEN</b>
REG5	MÉDIA	4,6	2,3	0,1	0
	MEDIANA	5	1,5	0	0
	VALOR MÍNIMO	4	0	0	0
	VALOR MÁXIMO	5	5	1	0
REG9	MÉDIA	5	4,5	0	0
	MEDIANA	5	5	0	0
	VALOR MÍNIMO	5	1	0	0
	VALOR MÁXIMO	5	5	0	0
REG12	MÉDIA	4,9	4,1	0,1	0
	MEDIANA	5	5	0	0
	VALOR MÍNIMO	4	2	0	0
	VALOR MÁXIMO	5	5	1	0
		<b>SUJ</b>	<b>OD</b>	<b>OBL</b>	<b>GEN</b>
EJA5	MÉDIA	3,3	3,3	0	0
	MEDIANA	4	5	0	0
	VALOR MÍNIMO	0	0	0	0
	VALOR MÁXIMO	5	5	0	0
EJA9	MÉDIA	4,8	4	0	0
	MEDIANA	5	4	0,1	0
	VALOR MÍNIMO	4	2	0	0
	VALOR MÁXIMO	5	5	1	0
EJA12	MÉDIA	4,8	3,6	0,3	0
	MEDIANA	5	4	0	0
	VALOR MÍNIMO	3	1	0	0
	VALOR MÁXIMO	5	5	2	0

Fonte: O autor, 2023.

O que chama a atenção, na tabela apresentada, é o uso baixíssimo de relativas do tipo padrão, cujas médias de produção refletem a complexidade do tipo de relativa eliciada, em conformidade com a Hierarquia da Acessibilidade abaixo, para relembrar:

## Accessibility Hierarchy (AH)

SU > OD > OI > OBL > GEN > OCOMP

Nota-se que as médias são compatíveis com a AH, uma vez que as maiores médias concentram-se nas relativas de sujeito, seguidas das relativas que apresentam as posições mais baixas na hierarquia. As médias de produções para as relativas oblíquas e genitivas são próximas de zero ou mesmo zero, no caso dessa última, tanto para a escola regular como para a EJA. Atesta-se, assim, a princípio, um comportamento muito similar entre escola regular e EJA, que exibem as mesmas tendências, embora a escola regular tenda a exibir médias um pouco mais altas de produção da estratégia padrão. Conforme se verá, para as relativas mais complexas, os estudantes lançam mão, com mais frequência, de estratégias do tipo não padrão, como a resumptiva e a cortadora, além de produzirem outros tipos de sentenças, como relativas menos complexas ou sentenças que não são relativas, além de respostas inválidas e agramaticais. Pode-se perceber, então, que o participante lança mão de estratégias de esquiva para evitar o uso de uma relativa complexa.

Como mencionado, os dados foram submetidos a testes não paramétricos. Conforme esperado, os resultados referentes ao Teste de Friedman, aplicado a cada grupo, em cada segmento, em que se analisa a distribuição de resposta do tipo padrão para cada tipo de relativa, apontaram que há comportamentos distintos, estatisticamente significativos para os grupos, ou seja, todos os grupos tratam os tipos de relativas de modo distinto no que diz respeito à produção da estratégia padrão. Observe o quadro (15):

Quadro 15 - Teste de Friedman aplicado a cada grupo.

GRUPO	Resultado X <sup>2</sup>	Resultado p
Regular 5º ano	18.75	.00031
Regular 9º ano	36.18	< .00001
Regular 3º ano	42	< .00001
EJA 5º ano	10.4143	.01535
EJA 9º ano	32.3538	< .00001
EJA 3º ano	29.8	< .00001

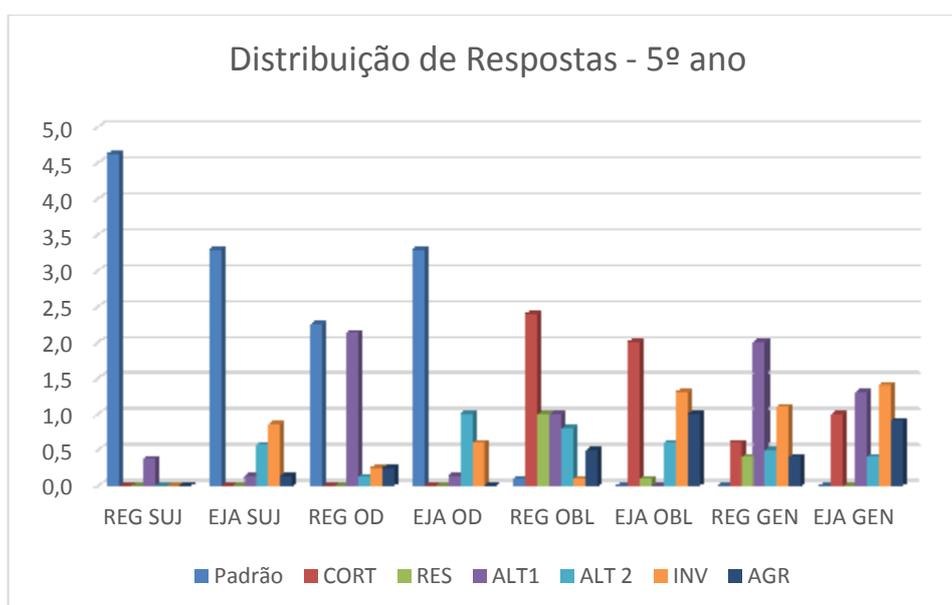
Os contrastes feitos a partir de Wilcoxon indicaram que há, para todos os grupos, quando se comparam relativas de sujeito ou de OD com as relativas OBL ou GEN, uma distinção em termos de resposta padrão, com médias mais altas sempre para as primeiras. Além disso, por haver um número de resposta padrão muito próximo de zero, a comparação entre as relativas oblíquas com as genitivas não se mostrou interessante, conforme a tabela com a análise descritiva já indicava.

Os resultados de Mann-Whitney apontam para um quadro semelhante ao se compararem as duas populações em cada segmento: não há distinções entre os grupos, ou seja, ambos grupos produzem em níveis semelhantes relativas do tipo padrão de sujeito e de OD e evitam relativas do tipo padrão para OBL e GEN.

Tem-se, assim, em relação à produção de relativas do tipo padrão, um comportamento semelhante entre escola regular e EJA. Vale, no entanto, verificar que outras estratégias de formação de relativas são utilizadas por cada grupo, conforme a exposição das produções obtidas já apresentada no quadro (14).

A seguir, apresentamos a distribuição das respostas para cada grupo, em cada nível. Os gráficos abaixo indicam um quadro mais preciso a respeito da distribuição de respostas.

Gráfico 29 – Distribuição de respostas 5EF

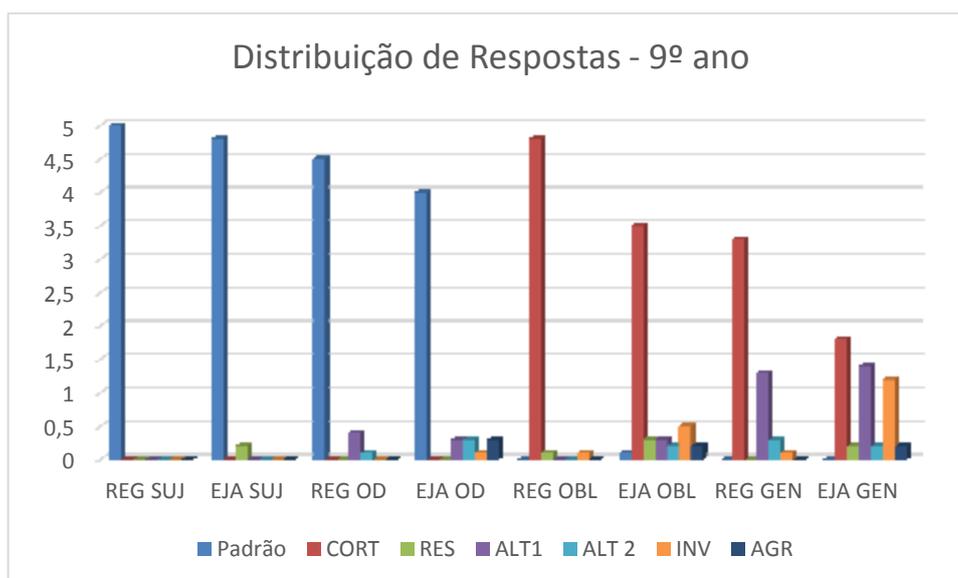


Fonte: O autor, 2023.

O gráfico do 5º ano indica comportamento semelhante entre o grupo regular e a EJA, sobretudo no que se refere às relativas de sujeito e as de objeto direto. O que chama a atenção aqui é o número de sentenças inválidas já nos resultados das relativas de sujeito para o grupo da EJA. Além disso, percebemos a presença mais marcante de outras estratégias, como a alternativa 2, já nos resultados referentes ao sujeito no grupo da EJA. Os dados referentes às sentenças oblíquas indicam que a cortadora é a estratégia mais produzida pelos participantes dos dois grupos. Por outro lado, os resultados apontam, ainda, que o número de sentenças inválidas e agramaticais são mais expressivos na EJA do que no grupo controle.

Os resultados do 9º ano também mostram comportamento semelhante entre os dois grupos em relação às produções privilegiadas para cada tipo de relativa, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 30 - Distribuição de respostas 9EF

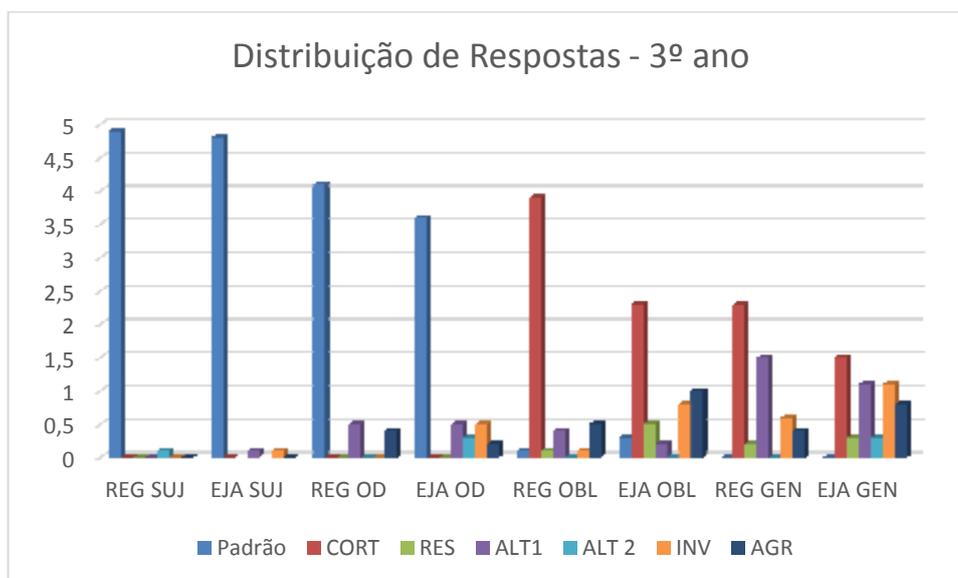


Fonte: O autor, 2023.

Percebe-se, neste gráfico, que a produção de cortadora é bastante comum para ambos grupos, no que se refere às sentenças oblíquas e genitivas, além do percentual expressivo de sentenças do tipo padrão para as relativas que estão em uma posição mais alta da hierarquia - a saber: de sujeito e de objeto direto. No entanto, fica evidente, nesse contexto, que a produção de sentenças alternativas, inválidas e agramaticais estão presentes de forma mais significativa na EJA, do que no grupo regular. Isso indica que os estudantes apresentaram mais dificuldade na produção de sentenças oblíquas e genitivas, partindo, então, para outras

estratégias de menor custo. Além disso, nota-se o uso da estratégia resumptiva, para a EJA, nas relativas de sujeito, o que indica que esses estudantes estão produzindo estratégias do tipo não padrão com sentenças que são menos complexas. O gráfico do 3º ano segue um caminho semelhante ao do 5º e ao do 9º:

Gráfico 31 - Distribuição de respostas 3EM



Fonte: O autor, 2023.

Os resultados indicam um percentual elevado, em ambos os grupos, de respostas do tipo padrão para as relativas de sujeito e de objeto. Chama a atenção, para as relativas de objeto direto, a presença de sentenças agramaticais no resultado do ensino regular. Contudo, ao observar o grupo da EJA, podemos perceber que os alunos produzem sentenças inválidas e agramaticais, além de alternativas 1 e 2, que são sentenças menos complexas. Para as sentenças do tipo oblíqua e genitivas, assim como observado nos outros grupos, percebemos um número significativo de produção de cortadora. Além disso, notamos que o grupo da EJA produz sentenças inválidas e agramaticais de forma mais expressiva do que o grupo regular.

Em resumo, percebe-se um comportamento semelhante entre os grupos observados. Nota-se que há produção significativa de sentenças do tipo cortadora para ambas populações no contexto de relativas oblíquas e genitivas. Além disso, percebe-se que houve produção de sentenças inválidas ou agramaticais de forma mais marcante para o grupo da EJA do que para

o REG. Observa-se, ainda, o uso da estratégia resumptiva e da presença de sentenças inválidas para a EJA, no contexto de relativas menos complexas, como as de sujeito.

### 5.3 Relativas: discussão dos resultados

É importante estabelecermos, por fim, uma comparação entre os resultados das atividades propostas para o fenômeno das relativas, a fim de observarmos a aceitabilidade dos diferentes tipos de relativas na compreensão e a frequência de produção de cada tipo por parte dos estudantes. Antes de tudo, é importante sinalizar que há comportamentos distintos a depender da função da relativa: relativas de SUJ e de OD em comparação com as relativas mais complexas, OBL e GEN. Deve-se lembrar que a gramática internalizada característica do falante de PB gera relativas do tipo padrão para SUJ e OD, enquanto as relativas OBL e GEN são preferencialmente geradas via LD (ver Cap. 2), levando às estratégias cortadora ou resumptiva. O uso de relativas mais complexas na sua estratégia padrão é reservado para letrados brasileiros, em contextos formais, e tem sido, portanto, objetivo da escola reforçar/levar os alunos ao uso dessa estratégia. Nesse sentido, já foi mencionado que a escola parece ser mais incisiva em apontar a inadequação do uso da estratégia resumptiva do que da estratégia cortadora em prol da estratégia padrão.

Nossos dados podem refletir, assim, se a escola vem obtendo sucesso nessa tarefa e, em que medida, esse sucesso pode ser menor ou maior a depender da modalidade de ensino: escola regular ou EJA. Pontuamos que a EJA pode apresentar menor contato com a escrita formal, o que poderia atrasar esse processo de incorporação de estratégias do tipo padrão, particularmente com as relativas mais complexas. Nossa anamnese mostrou que o menor contato com textos escritos parece válido para a EJA, particularmente, para o nível Fundamental I.

Nossos dados de aceitabilidade indicaram que há diferenças de comportamento entre os estudantes do ensino regular e da EJA, para as relativas menos complexas, de SUJ e OD, no que diz respeito a uma maior aceitabilidade de relativas resumptivas por parte dos estudantes da EJA. No que diz respeito às relativas mais complexas, OBL e GEN, há comportamentos semelhantes, embora haja maior distinção no que se refere às relativas OBL, no sentido de também haver maior aceitabilidade da estratégia resumptiva pelos estudantes da EJA, conforme o quadro resume:

Quadro 16 - Aceitabilidade de tipos de relativas

	REG X EJA
SUJ Padrão	<b>p = 0.0499</b> (REG aceita mais)
SUJ Resumptiva	<b>p = 0.0175</b> (EJA aceita mais)
OD Padrão	p = 0.1527
OD Resumptiva	<b>p = 0.0042</b> (EJA aceita mais)
OBL Padrão	p = 0.9232
OBL Resumptiva	<b>p &lt; .0001</b> (EJA aceita mais)
OBL Cortadora	<b>p = 0.0464</b> (REG aceita mais)
GEN Padrão	<b>p = 0.0155</b> (REG aceita mais)
GEN Resumptiva	p = 0.2290
GEN Cortadora	p = 0.9223

Fonte: O autor, 2023.

No que se refere à produção, percebemos alguns pontos em comum entre os grupos: um número relevante de produção de relativas do tipo cortadora no contexto de relativas mais complexas, OBL e GEN, com praticamente ausência de relativas do tipo padrão nessas funções. Ao mesmo tempo, há uma produção significativa de relativas do tipo padrão para os contextos menos complexos, SUJ e OD, por ambos os grupos. Não se observa, ainda, uma distinção relevante em relação ao uso da estratégia resumptiva pelos grupos. As médias da tabela (23) ilustram isso:

Tabela 23 - Produção das estratégias padrão e não padrão por função da relativa.

		SUJ	OD	OBL	GEN
REG5	Padrão	<b>4,6</b>	<b>2,3</b>	0,1	0
	Resumptiva	0	0	1	0,4
	Cortadora	-	-	<b>2,4</b>	<b>0,6</b>
EJA5	Padrão	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	0	0
	Resumptiva	0	0	0,1	0
	Cortadora	-	-	<b>2,0</b>	<b>1,0</b>
		SUJ	OD	OBL	GEN
REG9	Padrão	<b>5</b>	<b>4,5</b>	0	0
	Resumptiva	0	0	0,1	0
	Cortadora	-	-	<b>4,8</b>	<b>3,3</b>
EJA9	Padrão	<b>4,8</b>	<b>4</b>	0,1	0
	Resumptiva	0,2	0	0,3	0,2
	Cortadora	-	-	<b>3,5</b>	<b>1,8</b>
		SUJ	OD	OBL	GEN
REG12	Padrão	<b>4,9</b>	<b>4,1</b>	0,1	0
	Resumptiva	0	0	0,1	0,2
	Cortadora	-	-	<b>3,9</b>	<b>2,3</b>
EJA12	Padrão	<b>4,8</b>	<b>3,6</b>	0,3	0
	Resumptiva	0	0	0,5	0,3
	Cortadora	-	-	<b>2,3</b>	<b>1,5</b>

Fonte: O autor, 2023.

Assim, nossos resultados confirmam o que vem sendo descrito como a gramática natural de um falante do PB. O uso da estratégia padrão para as relativas mais complexas, OBL e GEN, é reservado para letrados brasileiros, em contextos formais e nossos dados indicam que a escola ainda não consegue promover esse uso em uma tarefa oral, de forma acentuada, nos níveis observados, seja na escola regular, seja na EJA. Os resultados da tarefa de julgamento de aceitabilidade também demonstraram que, para as relativas mais complexas, é a estratégia cortadora que se mostra mais bem avaliada, embora haja uma boa aceitabilidade da estratégia padrão também, o que indica que a escola leva o aluno a reconhecer a estratégia padrão e começar a perceber seu papel privilegiado, avaliando-a em melhores níveis do que a estratégia resumptiva, mas ainda em níveis mais baixos do que a estratégia cortadora. O único ponto que distingue levemente os dois grupos é o fato de a estratégia resumptiva ser, em alguns contextos, mais bem avaliada pelo grupo da EJA do que pela escola regular, embora a produção desse tipo de relativa seja bem baixo, mesmo nesse grupo. Deve-se, também,

ressaltar que, embora a estratégia padrão receba boa avaliação no julgamento de aceitabilidade, a produção desse tipo de relativa mostrou-se praticamente ausente para as relativas mais complexas. Vale, ainda, salientar que os alunos da EJA mostraram um pouco mais de dificuldade no teste de produção, tendo produzido, em maior número do que os alunos da escola regular, algumas respostas inválidas e orações agramaticais.

Nossos resultados parecem, assim, sugerir que há uma mudança em curso na língua portuguesa, falada no Brasil, no sentido de que a estratégia cortadora é a geração natural para relativas mais complexas. Isso indica que a tarefa da escola, no sentido de levar o aluno a dominar a estratégia padrão, será possivelmente mais custosa justamente nesses contextos. A rejeição à estratégia resumptiva e o abandono de seu uso parece ser assimilado pelos estudantes, particularmente os da escola regular. Passemos, agora, ao fenômeno da concordância verbal.

## 6 RESULTADOS DOS EXPERIMENTOS DE CONCORDÂNCIA SUJEITO-VERBO

Neste capítulo, apresentamos os resultados dos dois experimentos com concordância sujeito-verbo: o de julgamento de aceitabilidade e o de produção com lacunas. O experimento de julgamento de aceitabilidade foi constituído por dezesseis sentenças para investigar o fenômeno da concordância. As sentenças para a investigação da concordância verbal são distribuídas da seguinte maneira: duas sentenças com verbo inacusativo, sujeito animado pré-verbal; duas sentenças com verbo inacusativo, sujeito inanimado pré-verbal; duas sentenças com verbo inacusativo, sujeito animado pós-verbal; duas sentenças com verbo inacusativo, sujeito inanimado pós-verbal; duas sentenças com verbo inergativo, sujeito animado pré-verbal, duas sentenças com verbo inergativo, sujeito inanimado pré-verbal; duas sentenças com verbo inergativo, sujeito animado pós-verbal, duas sentenças com verbo inergativo, sujeito inanimado pós-verbal; duas sentenças com verbo inergativo, sujeito animado pós-verbal. O aluno deveria atribuir uma nota à sentença. Adotou-se uma escala de 4 pontos entre “muito boa (3)” e “muito ruim (0)” (Seção 3.4 da Metodologia). No segundo experimento, produção eliciada, o participante foi levado a produzir determinadas estruturas (THORNTON, 1996). Tem-se, diante disso, uma tarefa escrita em que os estudantes precisam preencher as lacunas com as indicações inseridas no teste. De forma específica, neste estudo, elaboramos uma tarefa de produção eliciada para o fenômeno da concordância verbal. Nele, há lacunas para que os participantes preencham com verbos (Seção 3.6 da Metodologia).

Assim como para os testes com orações relativas, utilizamos testes estatísticos que podem trazer um maior rigor para as observações apresentadas. Para o julgamento de aceitabilidade, os dados foram estatisticamente tratados, aplicando-se um modelo de regressão logística de efeitos mistos. Os resultados são apresentados e discutidos. Para o de produção, utilizaram-se testes não paramétricos, como o teste de Friedmann, Wilcoxon e Mann-Whitney, para comparação entre condições e populações. Esses resultados serão apresentados, seguidos de uma discussão.

### 6.1 Julgamento de Aceitabilidade com escala Likert - Concordância

No software R Studio (R CORE TEAM, 2013; versão 4.1.0), ajustamos um modelo de regressão logística de efeitos mistos que considerou os valores de aceitabilidade como variável dependente, grupo e condição como efeitos fixos e sujeitos e itens como fatores aleatórios (BAAYEN; DAVIDSON; BATES, 2008). Levando em consideração que a variável dependente são valores categóricos advindos de uma escala *Likert* de 4 pontos, utilizamos a função `clmm()`, inclusa no pacote *Ordinal* (CHRISTENSEN, 2019). Por meio de comparações aninhadas (WINTER, 2013), a interação entre os efeitos fixos (grupo e condição) mostrou-se com maior capacidade explanatória do que o modelo que não considerou a interação ( $p < 0,001$ ) e do que o modelo nulo ( $p < 0,001$ ).

O *output* do modelo mostrou que há diferença entre EJA e REG no julgamento nas NRED, com o grupo EJA atribuindo notas mais altas ( $p = 0,04$ ). O modelo também mostrou que o grupo EJA não faz diferença entre NRED e RED<sup>23</sup>, embora até dê notas relativamente mais altas para as RED, essa diferença não é estatisticamente significativa ( $p = 0,353$ ). A partir da análise *post-hoc*, é possível verificar os seguintes contrastes:

Quadro 17- Comparações entre os tipos de concordância para os grupos

	REG	EJA
RED X NRED	$p < 0.001$ (RED mais bem avaliada)	$p = 0.353$

Fonte: O autor, 2023.

Enquanto o grupo REG faz avaliações mais positivas para as sentenças com concordância redundante, a EJA não faz distinções entre sentenças com concordância redundante ou não redundante. O Quadro 18 traz a comparação entre os grupos em relação à avaliação do tipo de concordância:

---

<sup>23</sup> Considerar NRED como “não redundante” e RED como “redundante”.

Quadro 18 - Distinções entre sentenças com concordância redundante ou não redundante

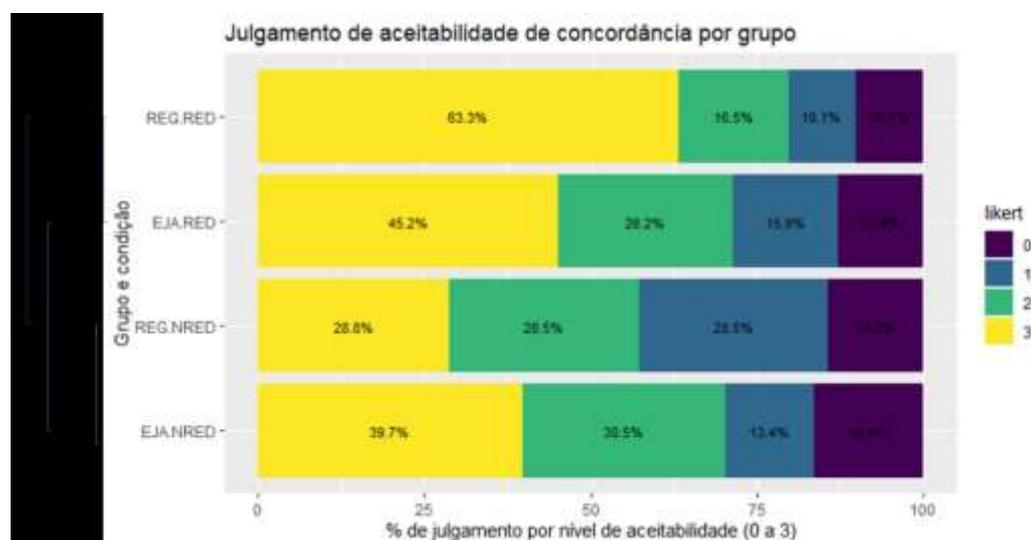
	REG X EJA
RED	<b>p = 0.015</b> (REG avalia melhor)
NRED	<b>p &lt; 0.04</b> (EJA avalia melhor)

Fonte: O autor, 2023.

A diferença de comportamento mostra-se significativa tanto para a avaliação das sentenças com concordância redundante, que são mais bem avaliadas pelo grupo REG, quanto para as sentenças com concordância não redundante, mais bem avaliadas pela EJA.

O gráfico (32) traz a distribuição das notas de avaliação pelos grupos e tipos de sentenças, com concordância redundante e não redundante:

Gráfico 32 – Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo



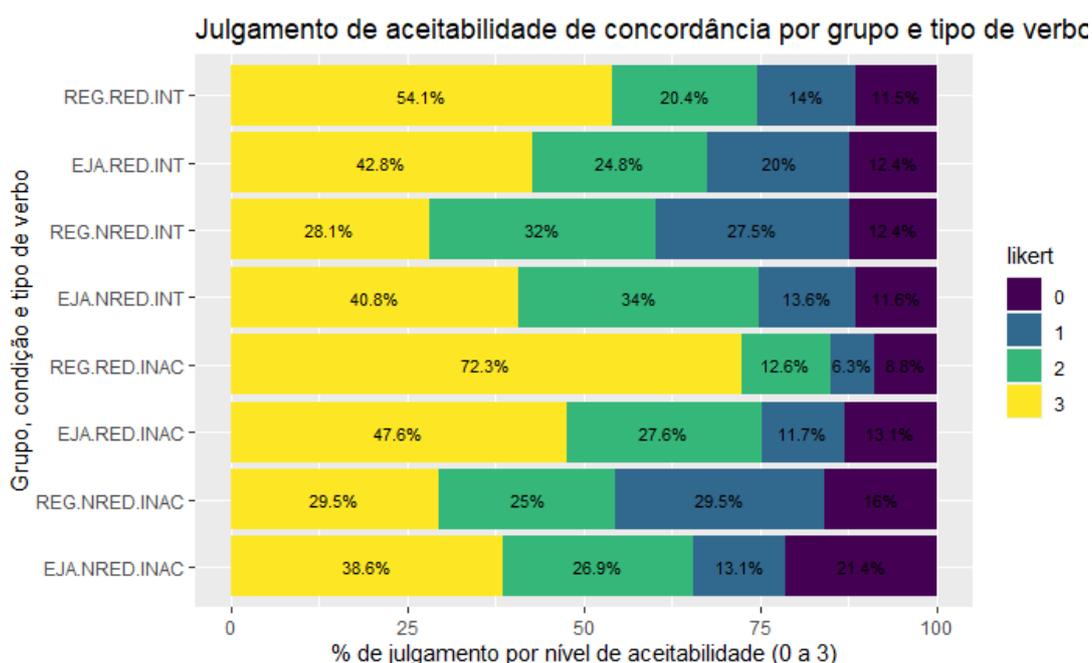
Fonte: O autor, 2023.

Em suma, o gráfico geral indica que há diferença de comportamento entre os grupos, com o REG atribuindo notas mais altas para RED e notas mais baixas para NRED do que a EJA. Além disso, nota-se que a EJA não estabelece diferença estatisticamente significativa entre a NRED e RED, diferentemente do que ocorre com o grupo controle.

Outros modelos foram rodados para se verificar a relevância dos demais fatores manipulados. Em relação à animacidade, ajustamos um modelo de regressão logística de efeitos mistos que considerou valores de aceitabilidade como variável dependente, grupo, condição e animacidade como variáveis independentes, e sujeitos e itens como efeitos aleatórios. Por meio de comparações aninhadas (WINTER, 2013), o modelo não se mostrou mais significativo do que o modelo que levava em consideração somente a interação entre grupo e condição ( $p = 0,479$ ), o que significa que a variável animacidade não aumenta o poder explicativo do modelo.

Em relação ao tipo de verbo, também se ajustou um modelo de regressão logística de efeitos mistos que considerou valores de aceitabilidade como variável dependente, grupo, condição e tipo de verbo como variáveis independentes, e sujeitos e itens como efeitos aleatórios. Por meio de comparações aninhadas (WINTER, 2013), o modelo não se mostrou mais significativo do que o modelo que levava em consideração somente a interação entre grupo e condição ( $p = 0,089$ ), o que significa que a variável tipo de verbo não aumenta o poder explicativo do modelo. O tipo de verbo não parece estar exercendo um comportamento distintivo, sendo que, de maneira geral, REG aceita melhor a RED e a EJA aceita melhor a NRED, como já havia sido visto na análise anterior. O Gráfico (33) apresenta a distribuição das notas:

Gráfico 33 – Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo e tipo de verbo



Fonte: O autor, 2023.

A observação da análise post-hoc indicou o seguinte em relação à comparação entre REG e EJA nas distintas condições:

Quadro 19 - Tipo de verbo: comparação entre REG e EJA:

	REG X EJA
RED INT	$p = 0.2468$
NRED INT	$p < 0.0315$ (EJA avalia melhor)
RED INAC	$p = 0.0019$ (REG avalia melhor)
NRED INAC	$p = 0.1659$

Fonte: O autor, 2023.

De maneira geral, o modelo havia indicado que REG aceita melhor a RED do que a EJA e, por outro lado, a EJA aceita melhor a NRED do que a REG. Chama a atenção, então, o fato de que isso não acontece, ao se considerar tipo de verbo, para a condição RED INT e para a condição NRED INAC, particularmente em relação a essa última condição, a do inacusativo em que se tem discutido a possibilidade alta de uso de concordância não redundante, especificamente com sujeito pós-verbal. Efetivamente as avaliações positivas para essa condição estão entre as mais baixas, conforme pode ser observado no Gráfico (33), acima.

Por fim, observou-se a posição, ajustando-se um modelo de regressão logística de efeitos mistos que considerou valores de aceitabilidade como variável dependente, grupo, condição e posição como variáveis independentes, e sujeitos e itens como efeitos aleatórios. Por meio de comparações aninhadas (WINTER, 2013), o modelo mostrou-se mais significativo do que o modelo que levava em consideração somente a interação entre grupo e condição ( $p = 0,005$ ), o que significa que adicionar essa variável ao modelo aumentou seu poder de explicação dos dados.

Tabela 24 - Grupo, condição e posição

Predictors	likert		
	Odds Ratios	CI	p
grupo [REG]	0.82	0.45 – 1.48	0.512
cond [RED]	1.07	0.60 – 1.90	0.830
posicao [PRE]	0.70	0.39 – 1.24	0.221
grupo [REG] × cond [RED]	1.77	0.95 – 3.31	0.073
grupo [REG] × posicao [PRE]	0.53	0.29 – 0.96	<b>0.036</b>
cond [RED] × posicao [PRE]	1.40	0.62 – 3.16	0.417
(grupo [REG] × cond [RED]) × posicao [PRE]	3.34	1.38 – 8.07	<b>0.008</b>
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	3.29		
$\tau_{00}$ sujeito	0.83		
$\tau_{00}$ item	0.07		
ICC	0.22		
$N_{\text{sujeito}}$	78		
$N_{\text{item}}$	16		
Observations	1207		
Marginal $R^2$ / Conditional $R^2$	0.078 / 0.277		

Fonte: O autor, 2023.

Na verdade, as comparações *post-hoc* nos permitem observar mais claramente os contrastes relevantes que distinguem os grupos:

Quadro 20 - Posição do sujeito e tipo de concordância: comparação entre REG x EJA

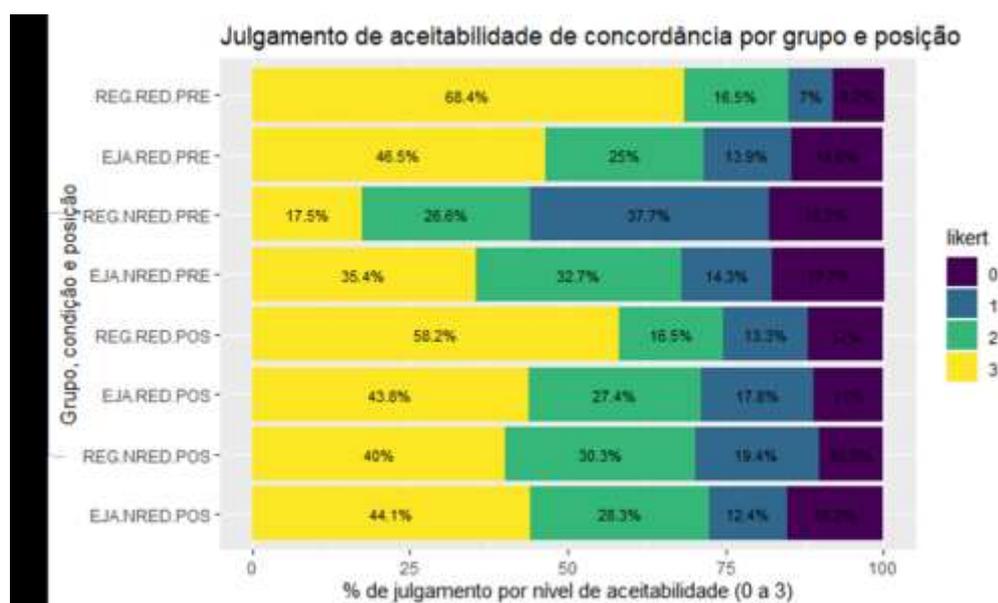
	REG X EJA
RED PRE	<b>p = 0.0032</b> (REG avalia melhor)
NRED PRE	<b>p = 0.0047</b> (EJA avalia melhor)
RED PÓS	p = 0.2311
NRED PÓS	p = 0.5119

Fonte: O autor, 2023.

Mais uma vez, embora os resultados do modelo anterior tenham indicado que, de maneira geral, REG aceita mais a concordância redundante do que a EJA, ao mesmo tempo

em que a EJA aceita melhor a concordância não redundante do que REG, quando se avalia a posição do sujeito, verifica-se que isso só se confirma com as posições pré-verbais. Quando o sujeito encontra-se em posição pós-verbal, a concordância redundante é pior avaliada por ambos os grupos, enquanto a concordância não redundante passa a ser melhor avaliada por ambos os grupos, conforme pode ser visualizado no Gráfico (34):

Gráfico 34 - Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo e posição.



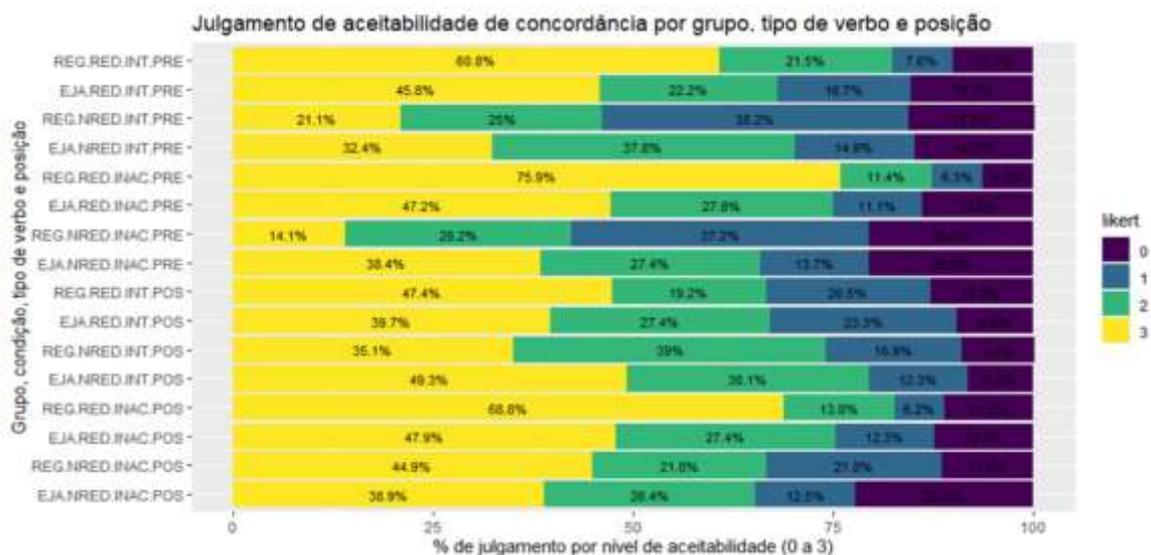
Fonte: O autor, 2023.

No que se refere ao tipo de verbo e a posição, foi, ainda, ajustado um modelo que levou os valores de aceitabilidade como variável dependente, grupo x condição x tipo de verbo x posição como variáveis independentes e sujeitos e itens como efeitos aleatórios. Em uma comparação aninhada (WINTER, 2013), o modelo não se mostrou mais significativo do que aquele que continha grupo x cond x posição ( $p = 0,086$ ). Isso significa que adicionar tipo de verbo ao modelo não torna o modelo melhor para explicar os dados.

Esses resultados sugerem que a posição tem papel relevante quanto à aceitabilidade de concordância redundante ou não redundante. Nossos resultados não captaram, no entanto, uma influência estatisticamente significativa quanto ao tipo de verbo e a posição do sujeito. Portanto, nossos resultados neste julgamento de aceitabilidade não refletem a alegada preferência pela aceitabilidade maior da concordância não redundante com sujeito pós-verbal e verbo inacusativo, mas indicam, tão somente, que a posição do sujeito é relevante para tal,

independentemente do tipo de verbo. O Gráfico (35) apresenta as notas atribuídas para cada condição:

Gráfico 35 - Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo, tipo de verbo e posição.



Fonte: O autor, 2023.

Por fim, consideramos as distinções em relação ao nível de escolarização, já considerando grupo, nível, condição e posição como variáveis independentes (o restante (efeitos aleatórios e variável dependente) tudo igual). Esse modelo mostrou-se mais significativo tanto do que o modelo em que apresentávamos somente grupo, nível e condição ( $p = 0,02$ ), quanto daquele em que tínhamos somente grupo, condição e posição ( $p < 0,001$ ). Ou seja, esse modelo, com essa combinação, tem um poder explicativo maior do que os modelos com menos comparações. A interação também é significativa, quando comparada ao mesmo modelo sem as interações ( $p < 0,001$ ).

A seguir, apresentamos as comparações para cada tipo de escola, REG e EJA, nos diversos níveis:

Quadro 21 – Posição do sujeito e tipo de concordância: comparação entre níveis REG

	REG5	REG9	REG12
RED PRE X RED POS	p = 0.7378	p = 0.1908	p = 0.0755
NRED PRE X NRED POS	p = 0.2764	<b>p = 0.0010</b> (aceita melhor POS)	<b>p = 0.0155</b> (aceita melhor POS)
RED PRE X NRED PRE	p = 0.8520	<b>p &lt; 0.0001</b> (aceita melhor RED)	<b>p &lt; 0.0001</b> (aceita melhor RED)
RED POS X NRED POS	p = 0.2220	<b>p = 0.0018</b> (aceita melhor RED)	p = 0.0784

Fonte: O autor, 2023.

O quadro referente à escola regular indica um desenvolvimento no sentido de que a distinção entre concordância redundante ou não redundante não é bem percebida no quinto ano, mas passa a ser no nono ano e no ensino médio, embora para esse segmento, o seja apenas marginalmente para a condição com sujeito pós-verbal (RED POS X NRED POS). Também é relevante apontar que a posição do sujeito mostra-se importante para a aceitabilidade da concordância não redundante, sendo melhor aceita quando o sujeito encontra-se em posição pós-verbal. O Quadro (22) traz os resultados para a EJA:

Quadro 22: Posição do sujeito e tipo de concordância: comparação entre níveis EJA

	EJA5	EJA9	EJA12
RED PRE X RED POS	p = 0.6102	p = 0.6949	p = 0.4294
NRED PRE X NRED POS	p = 0.4724	p = 0.8373	<b>p = 0.0228</b> (aceita melhor POS)
RED PRE X NRED PRE	p = 0.5780	p = 0.1113	p = 0.3394
RED POS X NRED POS	p = 0.7223	p = 0.3103	p = 0.6115

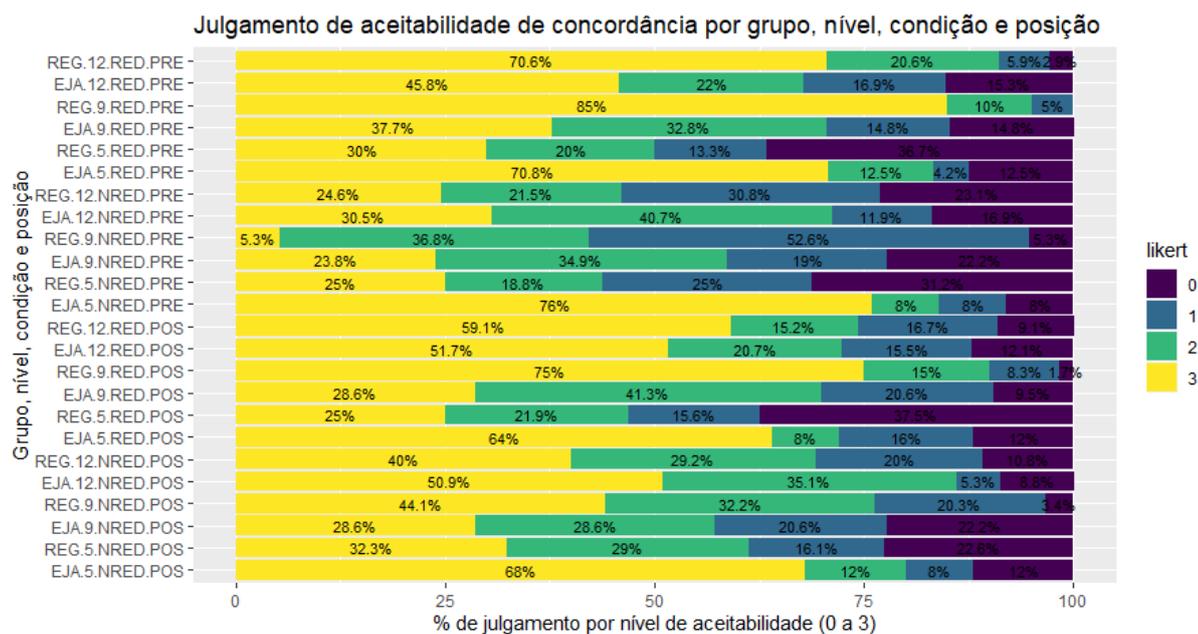
Fonte: O autor, 2023.

Não se constata um desenvolvimento em relação à distinção entre concordância redundante ou não redundante, como se viu com a escola regular. Por outro lado, há um movimento similar a REG no que diz respeito à relevância da posição do sujeito para a

aceitabilidade da concordância não redundante para o ensino médio, com maior aceitabilidade quando o sujeito encontra-se em posição pós-verbal.

O Gráfico (36) apresenta a distribuição das notas para as condições:

Gráfico 36 – Julgamento de aceitabilidade de concordância por grupo, nível, condição e posição.



Fonte: O autor, 2023.

Em suma, nossos resultados indicam que o grupo 5 tanto da escola REG quanto da EJA não avalia diferentemente a concordância redundante e não redundante, independentemente da posição do sujeito. No entanto, a escola regular apresenta um desenvolvimento expressivo no que diz respeito a essa percepção, particularmente com o sujeito pré-verbal, diferentemente do que ocorre na EJA. De maneira geral, então, verificou-se que a concordância não redundante tende a ser mais bem aceita, particularmente, com sujeito em posição pós-verbal, por ambos os grupos, mas o nível de escolaridade influencia para que essa aceitabilidade diminua, mas apenas na escola regular.

## 6.2 Produção eliciada escrita com lacunas - Concordância

Os resultados serão apresentados por grupos, a saber: Regular e EJA nas séries 5º ano, 9º e 3º ano em ambas populações.<sup>24</sup> Os dados coletados foram submetidos aos testes não paramétricos<sup>25</sup> de *Friedman, Wilcoxon, e Mann-Whitney U*.

Apresenta-se, primeiramente, uma tabela descritiva para visualizarmos os dados obtidos de sentenças redundantes (RED) em cada grupo no que se refere ao tipo de verbo, animacidade e posicionamento.

Tabela 25 - Dados obtidos de sentenças redundantes em cada grupo: tipo de verbo, animacidade e posicionamento.

		INTRANS		INTRANS		INACUS		INACUS	
		Pre/Anim	Pre/Inan	Pos/Anim	Pos/Inan	Pre/Anim	Pre/Inan	Pos/Anim	Pos/Inan
REG5	MÉDIA	2,88	2,88	2,75	2,13	2,88	2,75	2,50	1,75
	MEDIANA	3	3	3	3	3	3	2,5	2
	VAL. MÍN.	3	3	3	3	3	3	3	3
	VAL. MÁX.	2	2	1	0	2	2	2	0
REG9	MÉDIA	2,8	2,87	2,67	2,60	3,00	3,00	2,53	2,67
	MEDIANA	3	3	3	3	3	3	3	3
	VAL. MÍN.	3	2	3	3	3	3	3	3
	VAL. MÁX.	2	1	2	2	3	3	1	2
REG12	MÉDIA	2,94	2,65	2,24	2,35	2,59	2,82	2,29	2,12
	MEDIANA	3	3	2	2	3	3	3	2
	VAL. MÍN.	3	3	3	3	3	3	3	3
	VAL. MÁX.	2	1	1	1	0	1	0	0
EJA5	MÉDIA	0,86	1,00	0,71	0,71	1,00	1,00	1,00	1,14
	MEDIANA	0	1	1	0	1	1	0	1
	VAL. MÍN.	3	3	2	2	3	3	3	2
	VAL. MÁX.	0	0	0	0	0	0	0	0
EJA9	MÉDIA	2,07	1,29	1,36	1,36	2,07	1,71	1,93	1,36
	MEDIANA	2	1,5	1,5	1	2	2	2	1
	VAL. MÍN.	3	3	3	3	3	3	3	3
	VAL. MÁX.	0	0	0	0	0	0	0	0
EJA12	MÉDIA	2,60	2,47	2,20	2,13	2,53	2,67	2,53	1,87
	MEDIANA	3	3	3	2	3	3	3	2
	VAL. MÍN.	3	3	3	3	3	3	3	3
	VAL. MÁX.	0	0	0	0	1	0	2	0

Fonte: O autor, 2023.

<sup>24</sup> Vale lembrar que essas nomenclaturas são utilizadas, também, para a EJA, em termos de equivalência

<sup>25</sup> <https://www.socscistatistics.com/>

A tabela indica que, de maneira geral, há médias mais altas de produção de concordância redundante para o grupo REG do que para a EJA, embora no último segmento, essas médias já se mostrem mais próximas. Na verdade, percebem-se médias mais similares nos diversos segmentos da escola regular, enquanto na EJA observa-se um desenvolvimento, sendo que a cada nível observado, aumenta, de forma geral, a produção de concordância redundante, sugerindo que a escola parece ter um papel decisivo para o aumento do uso de concordância redundante nessa modalidade. Os grupos também apresentam um comportamento semelhante com médias de concordância redundante mais altas para as sentenças com sujeito em posição pré-verbal do que pós-verbal. De forma geral, animacidade não parece ter se mostrado um fator relevante, embora haja, em alguns momentos, médias mais baixas de concordância redundante com os inanimados. Vale ainda apontar que a grande maioria das médias mais baixas de produção de concordância redundante encontra-se com os verbos inacusativos com sujeitos na posição pós-verbal.

O Teste de Friedmann foi aplicado a cada segmento para cada tipo de verbo: intransitivo ou inacusativo, tomando como resposta a concordância redundante (RED) para cada contexto (tipo de verbo, posicionamento e animacidade) e indica se há comportamentos distintos. Os resultados apontaram que não há muita diferença de comportamento no uso de concordância redundante. Há comportamentos distintos, estatisticamente significativos, apenas para o grupo do REG5 no contexto de verbo inacusativo e para o REG12 no contexto dos intransitivos. Vale lembrar que os níveis de concordância redundante são relativamente altos para o grupo REG e relativamente baixos para o grupo EJA. Observe o quadro (23):

Quadro 23 - Teste de Friedmann para cada tipo de verbo, tipo de escola e nível

GRUPO	Resultado X <sup>2</sup>		Resultado p	
	Intransitivos	Inacusativos	Intransitivos	Inacusativos
Regular 5º ano (REG 5)	1.0125	8.2125	.79823	<b>&lt;.05</b>
Regular 9º ano (REG 9)	1.6	4	.65939	.26146
Regular 3º ano (REG 12)	10.9588	4.9235	<b>&lt;.05</b>	.17748
EJA 5º ano (EJA 5)	1.2429	0.1286	.74274	.9882

EJA 9º ano (EJA 9)	6.0857	5.1214	.10751	.16312
EJA 3º ano (EJA 12)	2.54	4.82	.46811	.18546

Fonte: O autor, 2023.

Os contrastes feitos a partir de Wilcoxon, para se verificar onde se dá o comportamento distinto, indicaram distinções apenas nas seguintes condições:

Quadro 24 - Contrastes feitos a partir de Wilcoxon

CONDIÇÕES	VALORES ESTATÍSTICOS
REG5 INA/PRE/A x INA/POS/INAN	$p < .05$
REG12 INTR/PRE/A x INTR/POS/INAN	$p < .05$

Fonte: O autor, 2023.

A seguir apresentamos os resultados a partir de Mann-Whitney, em que se comparam os grupos REG e EJA, em todas as condições, para cada segmento. Em relação ao segmento 5, não se observa diferença de comportamento particularmente quando o sujeito está em posição pós-verbal, com exceção de INTR/POS/A. Nessa condição e nas demais, o grupo da escola regular produz mais concordância redundante do que a EJA, conforme o quadro (25) indica:

Quadro 25 - Resultados a partir de Mann-Whitney: nível 5

CONDIÇÃO + GRUPO (REG 5 x EJA 5)	VALORES ESTATÍSTICOS (valor crítico de $U = 10$ )
INTR/PRE/ANIM	$p = .00932$ $U = 5$
INTR/PRE/INAN	$p = .00782$ $U = 4.5$

INTR/PÓS/A	<b>p = .00386</b> <b>U = 2.5</b>
INTR/PÓS/INAN	p = .05614 U = 11
INAC/PRE/A	<b>p = .00932</b> <b>U = 5</b>
INAC/PRE/INAN	<b>p = .01278</b> <b>U = 6</b>
INAC/PÓS/A	p = .07346 U = 12
INAC/PÓS/INAN	p = .24604 U = 17.5

Fonte: O autor, 2023.

No segmento 9, a distinção estatisticamente significativa se dá de forma bem acentuada, com REG produzindo mais concordância redundante do que EJA, com exceção de uma condição: INAC/POS/A. O Quadro (26) traz os resultados estatísticos:

Quadro 26 – Resultados a partir de Mann-Whitney: nível 9

CONDIÇÃO + GRUPO (REG 9 x EJA 9)	VALORES ESTATÍSTICOS (valor crítico de U = 59)
INTR/PRE/ANIM	<b>p = .0278</b> <b>U = 54</b>
INTR/PRE/INAN	<b>p = .00108</b> <b>U = 29.5</b>
INTR/PÓS/A	<b>p = .0048</b> <b>U = 40</b>
INTR/PÓS/INAN	<b>p = .0018</b> <b>U = 33</b>
INAC/PRE/A	<b>p = .00116</b> <b>U = 30</b>
INAC/PRE/INAN	<b>p = .00116</b> <b>U = 30</b>
INAC/PÓS/A	p = .12602 U = 69.5
INAC/PÓS/INAN	<b>p = .00932</b> <b>U = 45</b>

Fonte: O autor, 2023.

Como já havia sido mencionado, no segmento 12, os comportamentos são mais similares e não se obtêm diferenças estatísticas. Há um expressivo aumento de uso de concordância redundante pela EJA, com menor produção justamente nas condições em que a escola REG também faz uso maior de concordância não redundante, conforme a tabela descritiva apresentada (34) aponta, ainda, com mais detalhamento.

Quadro 27- Resultados a partir de Mann-Whitney: nível 12

CONDIÇÃO + GRUPO (REG 12 x EJA 12)	VALORES ESTATÍSTICOS (valor crítico de U = 75)
INTR/PRE/ANIM	p = .31732 U = 100.5
INTR/PRE/INAN	p = .77948 U = 119.5
INTR/PÓS/A	p = .4413 U = 99
INTR/PÓS/INAN	p = .72786 U = 118
INAC/PRE/A	p = .88076 U = 123
INAC/PRE/INAN	p = .9124 U = 124
INAC/PÓS/A	p = .68916 U = 116.5
INAC/PÓS/INAN	p = .53526 U = 110.5

Fonte: O autor, 2023.

Em suma, nota-se que os resultados dos estudantes do REG apresentam maior produção de concordância redundante do que os dos estudantes da EJA. Estes apresentam um desenvolvimento permeado pela escolarização, isto é, há um perceptível aumento de concordância redundante na EJA12 comparado à EJA5.

### 6.3 Concordância: discussão dos resultados

No que diz respeito à concordância redundante e não redundante, previmos que o papel da escola de recuperar a concordância redundante poderia ser dificultada particularmente com verbos inacusativos e sujeito pós-verbal. No entanto, nossos resultados não confirmam totalmente essa previsão.

Em relação ao julgamento de aceitabilidade, não se verificou que o verbo tenha influenciado significativamente, mas sim a posição do sujeito. De maneira geral, REG aceita melhor RED do que a EJA, enquanto a EJA aceita melhor a NRED do que a REG, mas essa distinção se dá particularmente com o sujeito pré-verbal. Quando o sujeito está em posição pós-verbal, não há diferença de comportamento entre os tipos de escolas. No entanto, verifica-se um desenvolvimento da escola REG em direção à maior aceitabilidade do RED sobre o NRED. Enquanto não há diferença estatisticamente significativa no segmento 5, os segmentos 9 e 12 privilegiam a concordância RED, como já dito, particularmente com a posição pré-verbal do sujeito. Na EJA, só se percebe esse movimento no segmento 12.

Em relação ao teste de produção eliciada, verificou-se também uma maior produção de concordância RED pela escola REG, mas no segmento 12, já não se constatam diferenças significativamente relevantes entre os grupos. Nesse sentido, percebe-se mais claramente um desenvolvimento da escola EJA, com pouca produção de concordância RED no segmento 5, mas aumento no segmento 9, chegando ao comportamento que não se distingue da escola REG, no segmento 12. Deve-se, ainda, salientar que a produção de concordância RED se dá mais significativamente com sujeito em posição pré-verbal e que as menores médias de produção de RED estão justamente com os verbos inacusativos e posição pós-verbal do sujeito, conforme o quadro descritivo X mostrou. A seguir, tem-se a discussão acerca dos resultados obtidos entre os dois grupos.

## **7 DISCUSSÃO FINAL DOS RESULTADOS OBTIDOS E OBSERVAÇÕES SOBRE A EJA**

Este capítulo propõe-se a discutir os resultados obtidos a partir dos experimentos aplicados em sala de aula com alunos do ensino regular e alunos da Educação de Jovens e Adultos. Focalizaram-se dois fenômenos específicos que têm sofrido acentuada e particular variação no PB: estratégias de formação de orações relativas e concordância redundante ou não redundante sujeito-verbo. Nosso enfoque no segmento da EJA justificou-se, de um lado, pelo fato de que essa modalidade tem sido menos estudada e, por outro, por hipotetizar-se de que poderia haver uma distinção entre escola regular e EJA no que diz respeito ao domínio e aceitação das variantes preconizadas pela escola para esses fenômenos

Partiu-se da aplicação de uma anamnese nos dois segmentos, buscando verificar hábitos de leitura e frequência de uso da modalidade formal da língua em escrita/leitura. De forma geral, as duas populações parecem estar com um perfil bem semelhante de contato com a leitura e com ambientes formais, embora o grupo regular indique uma quantidade mais significativa de livros que leem por ano do que a EJA. No entanto, é válido ressaltar um sentido inverso encontrado entre as amostras dessas populações investigadas: na escola regular, parece haver um desinteresse do hábito de leitura de livros, há um maior contato com livros no segmento inicial na escola regular, e depois há uma curva descendente; na EJA, há menor interesse nos anos iniciais e depois há um acréscimo, sendo que se iguala à escola regular no segmento final. Sendo assim, notou-se que o aluno da EJA vai aumentando sua frequência de leitura de livros, enquanto o estudante da escola regular vem deixando a leitura de lado. Percebeu-se, também, que os dois grupos não frequentam, comumente, ambientes culturais como museu e teatro. Essas informações são importantes, para observarmos as escolhas das variantes em articulação com o perfil de cada segmento escolar.

No que diz respeito ao fenômeno das orações relativas, nossos resultados confirmam o que vem sendo descrito como a gramática natural de um falante do PB. O uso da estratégia padrão, no contexto de relativas mais complexas, como na OBL e na GEN, é praticamente inexistente nos nossos dados, para ambas populações, indicando que a escola não consegue promover esse uso em uma tarefa oral tanto na escola regular quanto na EJA. Há predomínio da estratégia cortadora. Os resultados do experimento de aceitabilidade também demonstraram, assim como no teste de produção, que é a cortadora que se mostra mais bem

avaliada no contexto de relativas mais complexas. A estratégia padrão também é bem avaliada, mesmo para as relativas complexas OBL e GEN - o que indica que a aprendizagem formal leva o aluno a reconhecê-la e a identificá-la em um lugar privilegiado, particularmente em comparação com a resumptiva, mas a aceitabilidade da cortadora é tão boa ou melhor do que a da padrão nesses contextos. A cortadora é, ainda, melhor aceita do que a estratégia resumptiva, particularmente pela escola regular. E aí está o único ponto em que os dois grupos se diferenciam levemente: em alguns contextos, a resumptiva é mais bem avaliada pelo grupo da EJA do que pela escola regular. Vale reforçar, no entanto, que, em relação à produção, o uso dessa estratégia mostrou-se bem baixo em ambos os grupos.

Portanto, nossos resultados parecem, assim, sugerir que há uma mudança em curso na língua portuguesa, falada no Brasil. Nesse sentido, verificamos que a estratégia cortadora é a geração espontânea para relativas em contexto de maior complexidade. Assim, se o objetivo da escola é levar o aluno a reconhecer e/ou produzir a estratégia padrão, deverá reconhecer maior desafio justamente nesses contextos de OBL e GEN.

No que diz respeito ao fenômeno da concordância, nossa previsão era a de que a recuperação, por parte da escola, da concordância redundante poderia ser dificultada no contexto de verbo inacusativo e posposição do sujeito. Contudo, nossos resultados não confirmam totalmente essa previsão. Em relação à tarefa do julgamento de aceitabilidade, não se verificou influência significativa do tipo de verbo. Por outro lado, verifica-se que a posição do sujeito é o que influencia significativamente independentemente do tipo de verbo.

De maneira geral, o ensino regular aceita melhor a concordância redundante em comparação com a EJA, enquanto esta aceita melhor a não redundante, porém essa distinção se dá particularmente com o sujeito em posição pré-verbal. Quando o sujeito está posposto ao verbo, não se verificou distinção entre os participantes. Entretanto, verifica-se um desenvolvimento da escola regular em direção à maior aceitabilidade da concordância redundante sobre a não redundante.

Em relação ao teste de produção eliciada, verificou-se uma maior produção de concordância redundante pela escola regular. Por outro lado, no nível 12, já não se notaram diferenças significativamente relevantes entre as populações. Nesse sentido, percebeu-se um desenvolvimento da EJA, com pouca produção de concordância redundante no nível mais baixo, chegando ao comportamento que não se distingue da escola regular, no nível 12. Deve-se, ainda, ressaltar que a produção de concordância redundante se dá mais significativamente com sujeito em posição pré-verbal e que as menores médias de produção de concordância redundante estão justamente no contexto de inacusatividade verbal e posposição do sujeito.

Pode-se dizer que os dois fenômenos sob investigação apontam para características distintas, que ora facilitam, ora dificultam o papel da escola ao buscar impor usos do tipo padrão em determinados contextos. Há flagrante dificuldade, no caso da concordância, quando se tem um sujeito pós-verbal, particularmente com verbos inacusativos (embora não tenhamos obtido diferenças estatísticas claras quanto ao tipo de verbo) e, no caso das relativas, particularmente com as estruturas mais complexas do tipo OBL e GEN. Por outro lado, verificou-se que há, efetivamente, um desenvolvimento dos alunos, em ambos os segmentos, embora com maior atraso na EJA, quanto à aceitabilidade ou uso das estruturas privilegiadas pela escola, tanto no que diz respeito à concordância, para as sentenças com sujeito pré-verbal, tanto quanto ao abandono/menor aceitabilidade da estratégia resumptiva em relação às relativas de SUJ e OD. Assim, parece estarmos diante de fenômenos que se caracterizam por acentuada variação, mas abrigando sub-fenômenos que impõem demandas distintas ao objetivo da escola de levar seus alunos a fazerem uso da norma culta preconizada pela tradição gramatical. Percebe-se que incentivar a concordância redundante pode levar a melhores resultados com sujeitos pré-verbais do que pós-verbais, mas os resultados são mais lentos na EJA do que na escola regular. Já em relação à concordância redundante com sujeito pós-verbal, particularmente com verbos inacusativos, a dificuldade é maior e não se diferenciam as duas populações. Um cenário semelhante é atestado com as estratégias de relativização. O incentivo ao uso das estratégias do tipo padrão em detrimento das de tipo não padrão mostra-se mais eficaz com as relativas menos complexas, de sujeito e de objeto, embora também se perceba na EJA uma resistência menor quanto à aceitabilidade da estratégia não padrão de tipo copiadora/resumptiva, pouco aceita pela escola regular. No que diz respeito às relativas mais complexas, o uso e aceitabilidade da estratégia cortadora é alta em ambas populações, que não se diferenciam nem mesmo no uso da estratégia copiadora, evitada por ambos os grupos. Ou seja, a escola parece ser mais incisiva, dentre as estratégias do tipo não padrão, com a estratégia copiadora/resumptiva do que com a cortadora.

Torna-se interessante salientar, ainda, que a análise individual dos participantes da EJA não se mostrou um fator de relevância para esta pesquisa, uma vez que os alunos encontram-se com perfis bastante semelhantes. Uma análise individual preliminar mostrou, contudo, que os resultados seguiram o mesmo cenário já apresentado, não havendo qualquer aspecto de distinção individual que fosse relevante mencionar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propôs-se analisar as estruturas que têm se mostrado variáveis no PB: as estruturas relativas e a concordância verbal. Especificamente, analisaram-se as estratégias de relativização padrão e a não padrão e a concordância verbo-nominal, particularmente, com sujeito posposto, evidenciando que o docente deve levar em consideração a gramática com que o indivíduo chega à escola no contexto de ensino/aprendizagem das regras apresentadas nos compêndios gramaticais.

Este estudo desenvolveu-se nos anos finais da Educação de Jovens e Adultos e, como grupo controle, participaram os alunos do ensino regular das séries equivalentes. Os experimentos aplicados nesta tese podem ser separados em testes de produção e de compreensão, a saber: (1) Teste de aceitabilidade com escala Likert - questionário de julgamento de aceitabilidade, em que o estudante atribuiu notas de (0 a 3) para as sentenças, (2) Teste de produção eliciada com imagens - no que se refere, especificamente, às relativas, (THORNTON, 1996; NOVOGRODSKY & FRIEDMANN, 2006), (3) Teste de produção eliciada escrita com lacunas a serem preenchidas pelos participantes (THORNTON, 1996)- para concordância, especificamente. Houve, também, para os dois grupos, a aplicação de um questionário sociocultural, a fim de traçar o perfil do estudante em relação ao contato com o contexto formal.

A literatura linguística tem apontado que fazem parte da gramática internalizada do falante de PB, a concordância não redundante, particularmente com sujeito pós-verbal e verbos inacusativos e o uso da estratégia cortadora ou resumptiva com as relativas mais complexas do tipo OBL e GEN. Nossos resultados confirmam, em grande medida, essa tendência, uma vez que os alunos apresentam flagrante dificuldade na produção, no caso da concordância redundante, no contexto de posposição do sujeito e, no caso das relativas, particularmente com as estruturas do tipo padrão nas estruturas mais complexas do tipo OBL e GEN. Em contrapartida, verificou-se que há, efetivamente, desenvolvimento em ambos os segmentos, embora com maior atraso na EJA, quanto à aceitabilidade ou uso das estruturas privilegiadas pela escola, tanto no que diz respeito à concordância, no contexto de sujeito pré-verbal, tanto quanto ao abandono/menor aceitabilidade da estratégia resumptiva em relação às relativas de SUJ e OD. Dessa maneira, verificamos que estamos frente a fenômenos que se caracterizam por acentuada variação, mas que abrigam questões particulares que impõem diferentes demandas à escola quanto ao objetivo de levar seus alunos a fazerem uso das

estratégias mais formais, consideradas de prestígio social. Nessa perspectiva, verificou-se, ainda, que a escola, no papel de apresentar as variantes mais formais, não invalida a força das variantes que fazem parte da gramática nuclear, isto é, não recupera a concordância no contexto de posposição de sujeito e no que se refere ao fenômeno da relativização, parece não haver alerta quanto à frequência de uso da variante cortadora com relativas de OI/OBL ou GEN.

Toda a discussão traçada até aqui contribui para refletir acerca da prática do ensino de Língua Materna no ambiente educacional brasileiro e sobre como a Teoria Linguística deve fazer parte da formação docente, para que este leve o aluno a se sentir confiante a transitar por múltiplas variedades do Português. Nessa perspectiva, Pilati (2021) considera que é necessário levar em consideração o que se entende por “língua” e “gramática”, bem como a forma de ensiná-las, para que seja um ensino emancipador.

Diante de todo o estudo apresentado e com base na obra *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* – Pilati (2017) – destaca-se a necessidade urgente de repensar as metodologias para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Como sinaliza a autora, são muito recorrentes as afirmações: “Eu não sei português!” e “Meus alunos não sabem português” (cf. PILATI, 2017 p.26). Levando para o contexto de sala de aula, é evidente a baixa autoestima linguística por parte dos nossos alunos e alunas, que precisam lidar com inúmeras regras e exceções, além de listas exaustivas de exercícios de fixação.

Nesse cenário, o senso comum faz com que muitos creiam que saber a gramática da língua é dominar as regras preconizadas pela tradição gramatical. Por isso, torna-se importante pensar e colocar em prática diferentes estratégias para o ensino/aprendizagem das variantes formais da língua, conforme Pilati (2017) salienta. Embora não tenha sido objetivo desta investigação, pretende-se, em estudo futuro, contribuir com propostas educativas voltadas para os fenômenos aqui abordados. Um esboço inicial de uma possível atividade, que ainda deve passar por reformulação, revisão e testes de aplicabilidade, é encontrado no Apêndice G.

Também ressaltamos a importância de haver mais estudos acadêmicos que abordem o segmento da Educação de Jovens e Adultos, para que, de forma mais específica, haja também uma maior reflexão sobre as estratégias para o ensino da norma padrão nesse segmento. Nesta investigação, foi possível verificar que, embora ambas populações investigadas apontem para semelhanças em relação ao que faz parte da sua gramática internalizada, há algumas sutis distinções, como uma maior aceitabilidade de relativas resumptivas e de concordância não

redundante, mesmo com sujeito pré-verbal, questões que devem direcionar as atividades acadêmicas desenvolvidas com essa população.

Enfim, nesta tese, focou-se em verificar o que se encontra no ambiente educacional brasileiro, como variantes mais usadas/aceitas, com o objetivo de contribuir para os estudos teóricos sobre o ensino/aprendizagem de Língua Materna. Há, ainda, muito a fazer, mas nossa argumentação é a de que se deve conhecer nossos alunos e, acima de tudo, respeitar as diversas variantes presentes na língua.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M.T.T V. Questões de variação no contexto escolar. *Caderno Seminal Digital*, n 36, v. 36, jul./dez. 2020.
- ARMANDO, R. Q. *Manifestação do Objeto Direto Anafórico em Esfera Escolar EJA: a gramática do letrado*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- AUGUSTO, M. R. A. *As relações com as interfaces no quadro minimalista gerativista: uma promissora aproximação com a Psicolinguística*. In: MIRANDA, N.; NAME C. (org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. p. 237-260.
- BAAYEN, R. H.; DAVIDSON, D. J.; BATES, D. M. Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of memory and language*, v. 59, n. 4, p. 390-412, 2008.
- BECHARA, E. *Moderna gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1933.
- BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2017. Base Nacional Comum Curricular.
- BROWNING, M. *Null operator constructions*. Tese (Doutorado) – Massachusetts Inst. of Technology, Cambridge, 1987.
- CÂMARA JR, M. *Estrutura da língua portuguesa*. 41. ed. Petrópolis. Vozes, 2008.
- CUNHA, C. ; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- CHALFUN, S. V. de S. *Dá aula junto com a prof de português, A gente aprende em dobro – Do conhecimento implícito ao explícito: uma abordagem acerca da ordem do sujeito e da concordância verbal no contexto escolar*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2021.
- CHRISTENSEN, R. H. B. (2019). ordinal - *Regression Models for Ordinal Data*. R package version 2019.12-10. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=ordinal>. Acesso em: 23 jan. 2023.

- CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, v.35, n.1, p. 26-58, 1959.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology; Press Cambridge, 1988.
- CHOMSKY, N. The minimalist program for linguistic theory. In: HALE, K.; KEISER, S. J. (org.). *The view from building 20*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1993.
- CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, N. *Minimalist inquiries: the framework*. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1998a.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e a mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998b.
- CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução Marco Antônio Santa'Anna. São Paulo Editora UNESP, 2005.
- CHOMSKY, N. *Arquitetura da linguagem*. Tradução de Alexandre Morales e Rafael Ferreira Coelho. Bauru, SP: EDUSC, 2008.
- COELHO, I. L ; MONGUILHOTT, I. de O. e S. Sujeito: entre ordem e concordância. *Revista Diadorim*, v. 8, 2011.
- CRESCER o número de assaltos a turistas na capital do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.ondefuiroubado.com.br/cresce-numero-assaltos-turistas-capital-rio-de-janeiro/#:~:text=Locais%20que%20atraem%20grandes%20p%C3%ABablicos,a%20esse%20p%C3%ABablico%20em%20especifico%20%E2%80%9D>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- DUARTE, I. S. Variação Paramétrica e Ordem dos Clíticos. *Revista da Faculdade de Letras de Lisboa*, Lisboa, 1983.
- DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. 1986. 150f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1986.
- DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: UNICAMP, 1989.

DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

DUARTE, M. E. L.; KATO, M. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. *Veredas*, v. 18, n.1, 2014.

FERREIRA, M. B. *Argumentos nulos em português brasileiro*. 2000. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, 2000.

FIGUEIREDO E SILVA, M. C. Uma história das relativas do português brasileiro. In: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. *Português brasileiro*. Uma segunda viagem diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP, 2019. p. 283-312.

GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Ed. Unicamp. 2001.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. *Para conhecer aquisição da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2014.

GUESSER *et al.* *Gramática, aquisição e processamento linguístico*. 1. Ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2020.

KATO, M. A. The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese. In: W. Ashby, M.M.G. Perissinotto ; E. Raposo (org.). *Linguistic perspectives on the romance languages*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1993a. p. 225- 235.

KATO, M. A. Recontando a história das relativas. In: Roberts ; M. A. Kato (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993b. p. 233-262.

KATO, M. A.; CYRINO, S. L.; CÔRREA V. R. The recovery of diachronic losses through schooling. In: ENCONTRO da N.WAVE. [S.l.]: Universidade da Pensilvania, 1994.

KATO, M. A.; RAPOSO, E. Objeto(s) e artigos nulos: similaridades e diferenças entre o português europeu e o português brasileiro. In: MOURA, D. (org.). *Reflexões sobre a sintaxe do português*. Maceió: Edufal, 2005.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E. ; TEIXEIRA J. ; LEMOS A. S. (org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (U do Minho), 2005.

KATO, M. A. ; J. Nunes. A uniform raising analysis for standard and nonstandard relative clauses in Brazilian Portuguese. In: NUNES, J. (org.). *Minimalist essays on Brazilian Portuguese syntax*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins, 2009. p. 93-120.

KATO, M. A. ; CYRINO, S. L.; CÔRREA V. R. Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. In: PIRES, Acrisio ; ROTHMAN, Jason. *Minimalist inquiries into child and adult language acquisition: case studies across portuguese*. New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 245-272. (Series Studies on Language Acquisition Sola).

- KENEDY, E. *Aspectos estruturais da relativização em português: uma análise baseada no modelo raising*. 2002. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.
- KAYNE, R. *The antisymmetry of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1994.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LABOV, William. *Principles of linguistic change*. Oxford: Blackwell, 1994.
- LEES, R. *The grammar of English nominalizations*. The Hague: Mouton, 1960.
- LÜDECKE, D. sjmisc: data and variable transformation functions. *Journal of Open Source Software*, n. 26, v. 3, 2018. DOI: 10.21105/joss.00754.
- LÜDECKE, D. sjPlot: data visualization for statistics in social science, 2022a. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=sjPlot>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- LÜDECKE, D. sjlabelled: labelled data utility functions (Version 1.2.0), 2022b. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=sjlabelled>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- MAIA, M. (org.). *Psicolinguística e metacognição na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.
- MARCILESE, M.; RODRIGUES, E. dos S.; AUGUSTO, M. R. A.; HENRIQUE, K. da S. Efeitos de distância linear e marcação no processamento da concordância verbal variável no PB. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.25, n.3, p.1291-1325, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MEDEIROS, JR, P. *Relativas livres no português*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. *Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. .p. 9-14.
- NARO, A. J..The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language. LSA*, v.57, n.11, p.63-98, 1981.

OLIVEIRA, A, Lessa de., A. *As sentenças relativas em português brasileiro: Aspectos sintáticos e fatos de aquisição*. 2008 Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

NUNES, J. *De Clítico à concordância: o caso dos acusativos de terceira pessoa em português brasileiro*. São Paulo : USP; CNPq, 2015.

PILATI, E. *et al.* Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez. 2011

PILATI, E. Sobre a ordem verbo-sujeito no português brasileiro: 30 anos em mirada crítica. *Revista Linguística*, v. 2, n. 2, dez. 2016.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. v. 1, p. 145.

PILATI, E. Conhecimento e biologia na escola dentro de uma abordagem congregadora.. *In: BOECHAT, Alessandro; NEVINS, Andrew (org.). O apelo das árvores*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PILATI, E. Laboratório de Ensino de Gramática: questões desafios e perspectivas. *In: VIERIRA, Josênia; CORDELIA, Francisca (org.). O que a distancia revela: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras EAD/UnB*. 1. ed. Brasília: Gráfica e editora Movimento, 2014. v. 1, p. 48-67.

PILATI, E. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo de escrita: o caso da Gramaticoteca. *In: EXPERIMENTANDO Linguística na Escola*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PILATI, E. Semelhanças e diferenças entre os conceitos de Aprendizagem Ativa e Aprendizagem Linguística Ativa. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 108-122, maio/ago. 2021.

PIRES, de O. R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes, 2016. p.184.

PIRES, L. *Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar: um estudo transversal*. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília 2015.

R CORE TEAM. R: *A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2021. Disponível em: <https://www.R-project.org/>.

RAPOSO, E. Definite/zero alternations in Portuguese. *In: SCHWEGLER, A.; TRANEL, B.; URIBE-ETXEBARRIA, M. (ed.). Romance linguistics: theoretical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

RAPOSO, E. On the null object in European Portuguese . *In: JAEGGLI, Oswaldo; CORVALÁN, Carmen Silva. Studies in Romance Linguistics Dordrecht*: Foris, 1986. p. 373-390.

- RODRIGUES, dos S. E. ; SOUZA, da S. M.C. Efeito de distância linear no processamento da concordância na compreensão de sentenças com inacusativos no PB: um estudo de julgamento *In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOLINGUÍSTICA*, 1., 2022. *Resumos*. [S.l.: s.n.], 2022.
- ROEPER, T. Universal bilingualism. *Bilingualism, Language and Cognition*, v.2, p. 169–186. 1999.
- ROEPER, T. *Multiple Grammars and the logic of learnability in second language Acquisition*. *Frontiers in Psychology*, p. 7- 14, 2016.
- ROSENBAUM, P. *English transformational grammar*. Massachusetts: Waltham, 1969.
- ROSS, J. *Constraints on variables in syntax*. Cambridge: MIT Press, 1967.
- TARALLO, F. Por uma Sociolinguística Românica “Paramétrica”: Fonologia e Sintaxe. *Ensaio de Linguística*, Belo Horizonte, v. 13, p. 51-84, 1987.
- TARALLO, F. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. Tese (Doutorado) - University of Pennsylvania, 1983.
- TARALLO, F.; KATO, M. Harmonia trans-sistêmica: variação inter e intralingüística. *Preedição*, Campinas, n.5, p.315-353, 1989.
- SAFIR, K. Relative clauses in a theory of binding and levels. *Linguistic Inquiry*, n. 17, p. 663-689, 1986.
- SANTOS, M. I. *As causas das dificuldades de ensino e aprendizagem na EJA e as contribuições da psicopedagogia*. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Pós-Graduação Lato Sensu) - Instituto Federal de Santa Catarina, 2015.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.
- SCHERRE, M. M. P. ; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. *In: RUFFINO, Giovanni (org.) Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998. v. 5, p. 509- 523.
- SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A; MORTATTI, M. R. L. (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SOUZA, M. C. da SILVA; RODRIGUES. E. dos S. O efeito de distância linear no processamento da concordância na compreensão de sentenças com verbos inacusativos no Português Brasileiro: um estudo de julgamento de aceitabilidade. *In: ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOLINGUÍSTICA*, 1.; ENCONTRO MINEIRO DE PSICOLINGUÍSTICA, 4., 2022. *Caderno de Resumos*. [S.l.: s.n.], 2022.

SKINNER, B.F. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts. 1957.

THORNTON, R. Elicited production. In: McDANIEL, D.; McKEE, C.; CAIRNS, H. (ed.). *Methods for assessing children's syntax*. [S.l.: s.n.], 1996. p. 77-102.

VERGNAUD, J.-R. *French relative clauses*. 1974. Tese (Doutorado) - Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1974.

WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical Foundations for Theory of Language Change. In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov (ed.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 95-188.

FUNDAMENTOS empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

WICKHAM, H. *ggplot2: elegant graphics for data analysis*. Nova York: Springer-Verlag New York, 2016

WINTER, B. *Linear models and linear mixed effects models in R with linguistic applications*, 2013. Disponível em: <http://arxiv.org/pdf/1308.5499.pdf>.

ZANDOMÊNICO, S; PILATI, E. Sobre concordância verbal, aprendizagem da escrita e gramáticas múltiplas. *Revista da Abralin*, v. 17, n. 1, p. 262-305, 2018.

## APÊNDICE A - Questionário Sociocultural para a EJA

### Questionário Sociocultural – EJA / NEJA

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Data de aplicação: \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_  
 Série: \_\_\_\_\_

1. Sexo: \_\_\_\_\_ 2. Idade: \_\_\_\_\_ Anos completos.  
 Masculino  
 Feminino  
 Outro
3. Estado de origem: \_\_\_\_\_ 4. Município em que mora hoje:  
 Município de origem: \_\_\_\_\_
5. Em seu município de origem você morava na região:  
 Urbana (cidade)  
 Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
6. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra? (Pode marcar mais de uma alternativa)  
 Bairro na periferia da cidade  
 Bairro na região central da cidade  
 Condomínio residencial fechado  
 Conjunto habitacional (prefeitura, estado, Minha casa Minha vida)  
 Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)  
 Outro: \_\_\_\_\_
7. Atualmente você:  
 Apenas estuda  
 Trabalha e estuda  
 Está desempregado (a)  
 Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar  
 Está aposentado (a)
8. Qual é o seu trabalho ou ocupação principal? \_\_\_\_\_
9. No seu trabalho principal, você é:  
 Empregado assalariado (exceto empregado doméstico)  
 Empregado doméstico mensalista ou diarista  
 Empregado que ganha por produção (comissão)  
 Estagiário remunerado  
 Bolsista  
 Trabalha por conta própria, é autônomo  
 É dono de negócio, empregador  
 Trabalha em negócio familiar sem remuneração  
 Presta serviço militar obrigatório, assistencial ou religioso com alguma remuneração.  
 Não trabalha de forma remunerada, cuida do lar.  
 Não trabalho e não tenho ocupação.  
 Não trabalho, sou estudante.
10. Qual o seu contato com a escrita no seu dia a dia no trabalho/ocupação?  
 Não escrevo no meu dia a dia no trabalho/ocupação.  
 Meu contato com a escrita é muito pouco no trabalho/ocupação. Como (avisos, bilhetes, relatórios)?  
 \_\_\_\_\_  
 Tenho muito contato com a escrita no meu trabalho/ocupação. Como (avisos, bilhetes, relatórios)?  
 \_\_\_\_\_
11. Qual o seu contato com a leitura no seu dia a dia no trabalho/ocupação?  
 Meu trabalho/ocupação não exige leitura de nenhum texto no dia a dia.  
 Leio apenas rótulos dos produtos.  
 Leio muito no meu dia a dia no trabalho. Qual tipo de leitura?  
 \_\_\_\_\_

12. Quando você parou de estudar na escola regular? \_\_\_\_\_ 13. Quando você ingressou na EJA? \_\_\_\_\_

14. Você já cursou algum idioma em escola de línguas? (pode ser múltipla escolha)

- Sim, Inglês  
 Sim, Espanhol  
 Sim, Francês  
 Sim, Italiano
- Sim, Alemão  
 Sim, Japonês  
 Sim, outro. Qual? \_\_\_\_\_  
 Não

15. Você participa de alguma destas atividades? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- Capoeira, judô, karatê ou outras lutas  
 Futebol, vôlei, basquete, natação ou outros esportes  
 Atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, atividades circenses, artes musicais, literatura, artesanato, artes visuais, etc.)  
 Outra atividade recreativa. Qual? \_\_\_\_\_  
 Não participo.

16. Você participa de alguma entidade ou associação? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- Associação de bairro ou de moradores, pastoral ou eclesial  
 Associação ou movimento ligado à luta de conquistas  
 Associação de pais e mestres  
 Sindicato, partido ou associação política  
 Time de futebol ou clube esportivo  
 Escola de samba, grupo de dança, música ou teatro  
 Outros tipos de associações ou entidades. Quais? \_\_\_\_\_  
 Não participo.

17. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais					
Revistas					
Televisão					
Internet					
Livros					
Rádio AM/FM					

18. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?

- jornal  
 televisão  
 rádio  
 revistas  
 computador  
 não tenho me mantido informado

19. Quantos livros em média você costuma ler por ano?

- Nenhum  
 Um livro  
 De 2 a 5 livros  
 De 6 a 10 livros
- De 11 a 15 livros  
 De 16 a 20 livros  
 De 21 a 30 livros  
 Mais do que 30 livros

20. Com qual tipo de leitura você tem mais contato? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- Bíblia  
 Livro Didático  
 Jornal  
 Revista  
 Facebook e gêneros da Internet  
 Poema  
 Livros diversos

21. Você se considera uma pessoa que lê:

- ( ) Muito  
 ( ) Pouco  
 ( ) Razoavelmente  
 ( ) Não leio quase nada normalmente, apenas na escola.

22. Você lê normalmente histórias/contos para alguma criança?

- ( ) Muito  
 ( ) Pouco  
 ( ) Razoavelmente  
 ( ) Não leio nunca para nenhuma criança

23. Com que frequência você...

	Semanalmente	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Menos que 1 vez por ano	Nunca
Vai ao cinema					
Vai ao teatro					
Vai ao estádio					
Vai ao museu					
Vai à igreja					
Vai ao shopping					
Vai ao parque					
Vai a shows/concertos					
Pratica esportes					
Vai a bares/ danceterias					

**Agradecemos a sua colaboração!**

## APÊNDICE B – Questionário Sociocultural para o grupo controle

### Questionário Sociocultural

INICIAIS DO NOME (OPCIONAL): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Data de aplicação: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

1. Sexo:

- Masculino  
 Feminino  
 Outro

2. Idade:

\_\_\_\_\_ Anos completos.

3. Você já cursou algum idioma em escola de línguas? (pode ser múltipla escolha)

- Sim, Inglês  Sim, Alemão  
 Sim, Espanhol  Sim, Japonês  
 Sim, Francês  Sim, outro. Qual? \_\_\_\_\_  
 Sim, Italiano  Não

4. Você participa de alguma destas atividades? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- Capoeira, judô, karatê ou outras lutas  
 Futebol, vôlei, basquete, natação ou outros esportes  
 Atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, atividades circenses, artes musicais, literatura, artesanato, artes visuais, etc.)  
 Outra atividade recreativa. Qual? \_\_\_\_\_  
 Não participo.

5. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais					
Revistas					
Televisão					
Internet					
Livros					
Rádio AM/FM					

6. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a) sobre os acontecimentos atuais?

- jornal  
 televisão  
 rádio  
 revistas  
 computador  
 não tenho me mantido informado

7. Quantos livros em média você costuma ler por ano?

- Nenhum  De 11 a 15 livros  
 Um livro  De 16 a 20 livros  
 De 2 a 5 livros  De 21 a 30 livros  
 De 6 a 10 livros  Mais do que 30 livros

8. Com qual tipo de leitura você tem mais contato? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- Bíblia  Histórias/contos  
 Livro Didático  
 Jornal  
 Revista  
 Facebook e gêneros da internet  
 Poema  
 Livros diversos

9. Você se considera uma pessoa que lê:

- ( ) Muito  
 ( ) Pouco  
 ( ) Raramente  
 ( ) Não leio quase nada fora da escola, apenas na escola.

10. Com que frequência você...

	Semanalmente	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Menos que 1 vez por ano	Nunca
Vai ao cinema					
Vai ao teatro					
Vai ao estádio					
Vai ao museu					
Vai à igreja					
Vai ao shopping					
Vai ao parque					
Vai a shows/concertos					
Pratica esportes					
Vai a bares/ danceterias					

**Agradecemos a sua colaboração!**

## APÊNDICE C – Pré-teste Produção Eliciada – Relativas

### Atividade:

- Sua tarefa é observar a imagem e a informação sobre ela para responder a pergunta de forma oral, ou seja, falando.

Vamos praticar?



Esse cachorro correu no jardim.



Esse cachorro nadou até cansar.

Que cachorro é esse?

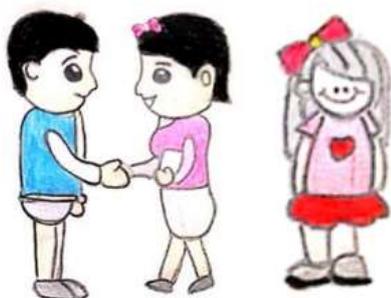


ESSE É O CACHORRO....

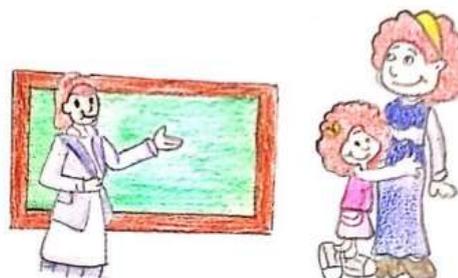
**APÊNDICE D** – Experimento de Produção Eliciada com imagens para as Relativas

## Vamos começar?

O rapaz cumprimentou a mãe dessa menina.



A professora chamou a mãe dessa outra menina.



Que menina é essa? 

ESSA É A MENINA ...

## APÊNDICE E – Julgamento de Aceitabilidade

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Abaixo, há sentenças que precisam ser avaliadas por você. Circule o número que melhor expressa a sua avaliação.

1) O menino que foi a padaria é meu amigo.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

2) Em setembro, as flores chegam muito perfumadas.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

3) As árvores que as folhas delas estão amareladas não dão frutos.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

4) Voam, para o poleiro, por volta das 18h, as galinhas desse sítio.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

5) O bolo de que gosto está na promoção.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

6) Ocorre muitos furtos nesse bairro.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

7) Esse é o meu amigo que o tio é professor.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

8) Os alunos dessa escola choram sempre no fim do ano.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

9) Conheci uma senhora que ela estuda na EJA.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

10) Acontecem muitos acidentes no período de férias escolares.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

11) O vestido de noiva que a minha irmã alugou é lindo.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

12) Todas as reuniões acontece nesta sala.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

13) A diretora que minha tia trabalha com ela faltou hoje.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

**14) A menina cuja mãe veio aqui está doente.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

**15) Viveu, nessa fazenda, os grandes empresários do passado.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

**16) Comprei o vestido que minha tia gostou.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

**17) Os competidores nada sempre nesse clube.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

**18) O cachorro que o carro atropelou ele está bem.**

Muito boa	3	2	1	1	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

**19) Correm todos os prazos processuais em cartório.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

20) A casa que meu pai vendeu é no bairro Esperança.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

21) Nasceu Manoela e Joaquim no dia 09 de setembro de 1987.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

22) O livro que a capa está rasgada não está aqui.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

23) Os dias de feriado voam.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

24) Encontrei o estudante que ele passou para a faculdade.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

25) As meninas adormeceram na aula de hoje.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

26) Esse é o diretor em cuja experiência a diretora confia.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

27) **A aluna que a mãe beijou ela está aqui.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

28) **Acontece muitas palestras nesse auditório.**

Muito boa	3	2	1	1	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

29) **Ele trouxe todos os documentos que necessito.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

30) **Aparecem cinco passarinhos pela manhã.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

31) **O aluno que comprou a rifa está no pátio.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

32) **Meus filhos desmaia sempre no calor.**

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

33) A criança que gosto dela foi me visitar.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

34) Os prazos corre independentemente de férias.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

35) Os documentos de que preciso estão no fórum de Paty do Alferes.

Muito boa	3	2	1	1	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

36) O caderno que a capa dele está rabiscada sumiu.

Muito boa	3	2	1	0	Muito ruim
-----------	---	---	---	---	------------

Que alterações sugere na sentença? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – Experimento de Produção Eliciada - Concordância Verbal

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

**Sua tarefa, neste exercício, é preencher os espaços, fazendo adaptações, com o verbo entre parênteses indicado no fim da frase.**

- 1) Em julho, os produtos \_\_\_\_\_ sempre fresquinhos. **(chegar)**
- 2) No parque de diversões, o menino \_\_\_\_\_ um ingresso. **(perder)**
- 3) Nesta manhã, \_\_\_\_\_ nas árvores os pássaros do pomar. **(cantar)**
- 4) Todos os dias, \_\_\_\_\_ encomendas para a minha sobrinha. **(chegar)**
- 5) No ano passado, nós \_\_\_\_\_ da reunião escolar. **(participar)**
- 6) Nas férias de 2018, os prazos de entrega \_\_\_\_\_ sem contar dia útil. **(correr)**
- 7) Antes da chegada da primavera, \_\_\_\_\_ algumas margaridas no meu jardim. **(florescer)**
- 8) Naquele dia, você \_\_\_\_\_ muito cedo. **(almoçar)**
- 9) No verão passado, plantas \_\_\_\_\_ por conta do calor intenso no Rio de Janeiro. **(morrer)**
- 10) No galinheiro, \_\_\_\_\_ demais os alérgicos. **(espirrar)**
- 11) No recesso, eu \_\_\_\_\_ para a serra com meus pais. **(viajar)**
- 12) Normalmente, as férias \_\_\_\_\_ quando estamos viajando. **(voar)**
- 13) No espetáculo, \_\_\_\_\_, lindamente, as bailarinas dessa academia. **(saltitar)**
- 14) Quando criança, eu \_\_\_\_\_ na rua com meus colegas. **(brincar)**
- 15) Pelas segundas, \_\_\_\_\_ vendedores na minha porta. **(aparecer)**
- 16) No trabalho, você \_\_\_\_\_ sobre a compra do imóvel. **(falar)**
- 17) Em toda creche, crianças \_\_\_\_\_ demais. **(chorar)**
- 18) Pela manhã, eu \_\_\_\_\_ com preguiça de ir para a escola. **(acordar)**
- 19) Ontem de manhã, Maria e João \_\_\_\_\_ perto da rodoviária. **(desmaiar)**
- 20) No cinema, você \_\_\_\_\_ no começo do filme. **(cochilar)**
- 21) Durante a pandemia, \_\_\_\_\_ notícias falsas na internet. **(correr)**
- 22) Ontem, a gente \_\_\_\_\_ um delicioso bolo de cenoura. **(comer)**
- 23) No mês passado, \_\_\_\_\_ assaltos aqui nessa rua. **(ocorrer)**
- 24) No hospital, o médico \_\_\_\_\_ diversos exames. **(pedir)**
- 25) Hoje pela manhã, os chefes \_\_\_\_\_ no meio da reunião. **(adormecer)**
- 26) Naquele templo religioso, vocês \_\_\_\_\_ em profundo silêncio. **(entrar)**
- 27) Na competição estadual de 2019, atletas \_\_\_\_\_ nesta piscina olímpica **(nadar)**
- 28) No parque, meu amigo e eu \_\_\_\_\_ sobre o casamento. **(conversar)**
- 29) Naquele programa, \_\_\_\_\_ notas de dinheiro para todos os lados. **(voar)**
- 30) Agora, \_\_\_\_\_ você o aviso. **(escrever)**
- 31) Aqui na região, assaltos \_\_\_\_\_ sempre em setembro. **(acontecer)**
- 32) No shopping, eu \_\_\_\_\_ as melhores lojas de brinquedo. **(escolher)**
- 33) Normalmente, cães \_\_\_\_\_ sem parar. **(latir)**

- 34) Na infância, vocês \_\_\_\_\_ as regras da escola. (**respeitar**)
- 35) No dia 11 de novembro de 1987, \_\_\_\_\_ Pedro e Marcelo (**nascer**)
- 36) Em 1903, vocês \_\_\_\_\_ um terrível acidente. (**sofrer**)
- 37) No período de férias, turistas \_\_\_\_\_ pelos bancos da cidade. (**adormecer**)
- 38) Todos os dias, o estudante \_\_\_\_\_ o professor. (**cumprimentar**)
- 39) Pela sala do apartamento, \_\_\_\_\_ as bonecas modernas das crianças. (**caminhar**)
- 40) Naquela tarde, \_\_\_\_\_ uma flor no jardim a moça. (**pegar**)
- 41) No estado do Rio, as cidades \_\_\_\_\_ com o início da vacinação. (**sorrir**)
- 42) Em São Paulo, nós \_\_\_\_\_ o museu de arte. (**visitar**)
- 43) No terrível acidente, \_\_\_\_\_ todos os integrantes da banda (**morrer**)
- 44) No museu, vocês \_\_\_\_\_ o cartão de vacinação (**receber**)

**Obrigada pela colaboração!**

## APÊNDICE G – Sequência didática em construção

As atividades abaixo podem ser desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos.

### Jogo “O intruso” e Jogo da memória com sobra

O primeiro passo dessa proposta de atividade é a exposição da temática que está por trás desse jogo. O professor deve discutir e apresentar, no primeiro encontro, o tema das orações relativas (trata-se de “sentenças subordinadas – iniciadas por um pronome relativo – que, em sua forma mais típica, modificam uma expressão nominal antecedente, mas que também podem modificar outra oração” (DUARTE; BRITO, 2003, p. 655)) (vide capítulos anteriores). A ideia é que tanto relativas do tipo padrão como do tipo não padrão sejam consideradas. A discussão pode e deve partir de exemplos e de indicações a respeito dos contextos em que cada tipo de construção aparece, trazendo exemplos de uso no dia a dia, como as figuras abaixo. No entanto, para que os alunos tenham exemplos de todos os tipos de relativas, não se deve limitar a exemplificação a apenas texto escrito. O professor pode coletar áudios e vídeos também. O suporte para apresentação poderá ser o celular dos alunos, o projetor da escola ou folhas impressas, a depender do contexto.

### Textos I

MENU | g1 | SOROCABA E JUNDIAÍ | O TEM | BUSCAR

## Homem que furtou bola autografada pelo Neymar em Brasília foi ouvido e liberado

Suspeito viu equipe da Polícia Militar durante patrulhamento em Sorocaba (SP) e entregou a bola, confessando o furto no dia 8 de janeiro, durante ataque de bolsonaristas aos Três Poderes. Homem ficou com o objeto por 20 dias; ele pode responder por roubo, informou a PF.

Por TV TEM e g1 Sorocaba e Jundiaí  
30/01/2023 09h39 - Atualizado há uma hora

Facebook | Twitter | WhatsApp | Telegram | LinkedIn | <

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2023/01/30/homem-que-furtou-bola-autografada-por-neymar-em-brasilia-foi-ouvido-e-liberado.ghtml> Acesso em 30 de janeiro de 2023.

## Texto II

Segundo a proposta, terão direito a bolsas integrais alunos cuja renda familiar bruta mensal por pessoa não ultrapasse 1 salário mínimo e meio. A oferta deverá respeitar a proporção de uma bolsa de estudo integral para cada cinco alunos pagantes.

Em substituição às bolsas integrais, a entidade poderá ofertar duas bolsas parciais para cada bolsa integral devida, mantida a exigência de pelo menos uma bolsa integral. O acesso a bolsas parciais (50% do valor) será permitido a alunos cuja renda familiar não exceda três salários mínimos.

As bolsas atenderão alunos nos ensinos infantil (integral e parcial) e fundamental (integral) e na modalidade de contraturno, em complementação à carga horária regular, até o 3º ano do ensino médio.

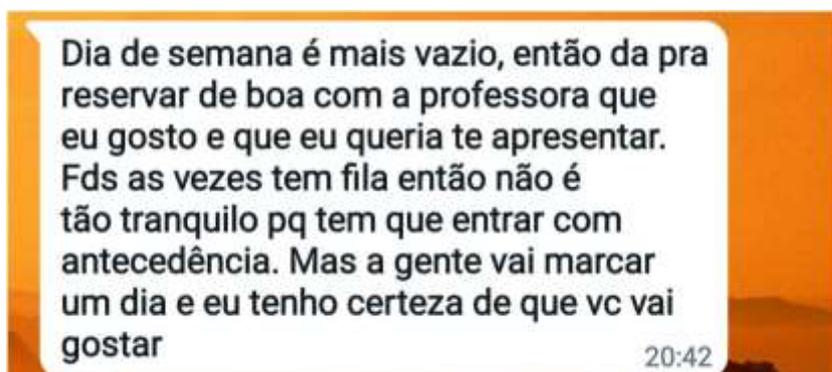
Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/935351-projeto-preve-oferta-de-bolsas-por-entidades-beneficentes-da-area-da-educacao/> Acesso em 30 de janeiro de 2023.

## Texto III

— Tenho certeza de que essa será uma temporada muito especial na Cidade Maravilhosa — empolga-se o carioca de nascimento, enaltecendo o Rio: — A cidade tem tanta coisa boa para apresentar que eu poderia ficar meia hora falando das coisas de que gosto.

Fonte: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/aos-73-anos-antonio-fagundes-diz-nao-pensar-em-aposentadoria-fala-sobre-atuar-em-novelas-se-tiverem-planos-para-mim-farei-com-prazer-25650771.html> Acesso em 30 de janeiro de 2023.

#### Texto IV



Fonte: O autor, 2023

#### Texto V

Música do cantor Hungria

Agora o playboy rodou

Tá passando mal e o remédio é o amor

Aqui se faz, se paga, quantos coração brincou?

Então avisa, coração é terra que pé de homem não pisa

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/hungria-hip-hop/o-play-boy-rodou/> Acesso em: 03 de fevereiro de 2023

Após a exposição de exemplos encontrados no dia a dia e a explicação do fenômeno investigado, o docente deverá pedir aos alunos que façam uma pesquisa semelhante a que realizou – o aluno poderá investigar o fenômeno em áudios, trechos de jornais escritos ou orais, conversas de Whatsapp, música etc. O docente pedirá, ainda, que os discentes identifiquem os contextos de maior formalidade e de menor formalidade a partir do que será escolhido por eles. Essa atividade pode ser realizada em dupla ou individualmente em um segundo encontro de 50 minutos. Em seguida, a explicação do professor deve avançar e partir do que é considerado “padrão” e “não padrão” pela gramática tradicional.

Depois disso, o professor pode elaborar um jogo para os alunos. Esse jogo será de sentenças que não combinam, chamado de “O intruso”. Nesse sentido, o docente colocará

frases de diferentes tipos em um mesmo quadro. O material utilizado pode ser cartolina plastificada, como o exemplo abaixo:

Jogo “O intruso”

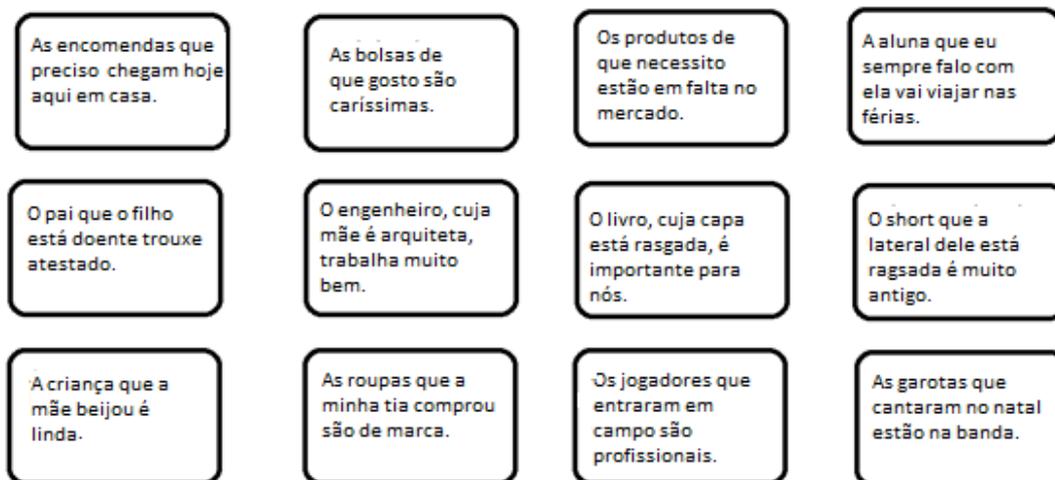
As provas de que preciso estão em cima do armário.	Essa é a menina cuja mãe é professora.
A menina que beijei esteve aqui.	O chocolate de que gosto está na promoção.
Esse é o livro que a capa dele está rabiscada.	Esse é o hóspede que chegou aqui ontem.

Fonte: O autor, 2023

O jogo intitulado “O intruso” fará parte da explicação do professor em uma aula de 50 minutos. Os alunos precisarão identificar, no caso acima, a sentença que não compartilha características com as outras. Nesse caso, será a sentença “não padrão”: “Esse é o livro que a capa dele está rabiscada”. O professor pode mesclar, colocando 5 sentenças relativas do tipo não padrão mais um padrão e vice-versa.

Com essa atividade, os alunos estarão com o olhar atento a identificar o que prescreve a gramática tradicional e o que ele encontra no dia a dia, uma vez que a sentença do tipo não padrão, a intrusa do jogo apresentado, pode ser encontrada constantemente na fala e na escrita de determinados grupos da sociedade. Sendo assim, a aula de Língua Materna levará em conta o conhecimento com que o aluno chega em sala.

Em mais um encontro, os alunos vão elaborar um jogo em dupla. Esse jogo pode ser chamado de “Jogo da memória com sobra”. Para iniciar, o docente pode explicar que fará com os alunos um jogo com sentenças oblíquas e genitivas do tipo padrão e não padrão. É mais importante que eles entendam como cada sentença se constrói do que as nomenclaturas em si. A ideia é elaborar um jogo para que os alunos identifiquem e juntem relativas do tipo não padrão com relativas do tipo padrão, como no exemplo abaixo:



Fonte: O autor, 2023

Pensando mais especificamente no processo de elaboração, cada um da dupla poderá elaborar 12 cartões, totalizando 24 cartões. A criação de sentenças pode ser feita da seguinte maneira: cada aluno da dupla vai elaborar 12 relativas em cartões idênticos – um aluno pode elaborar os cartões da seguinte maneira: duas com sentenças do tipo padrão oblíqua, uma do tipo não padrão cortadora oblíqua, uma do tipo não padrão resumptiva oblíqua, duas do tipo padrão genitiva, uma do tipo não padrão cortadora genitiva, uma do tipo não padrão resumptiva genitiva, duas do tipo padrão de objeto direto e duas do tipo padrão de sujeito. Como previsão, o jogo vai sobrar quatro peças do tipo padrão, uma vez que a proposta é unir padrão com não padrão. Outro aluno poderá elaborar cartões com sentenças diferentes das apresentadas, por exemplo: duas sentenças, uma do tipo padrão e outra do tipo resumptiva, para cada tipo de relativa (sujeito, objeto direto, oblíqua e genitiva) e podem sobrar quatro (duas cortadoras oblíquas e duas cortadoras resumptivas).

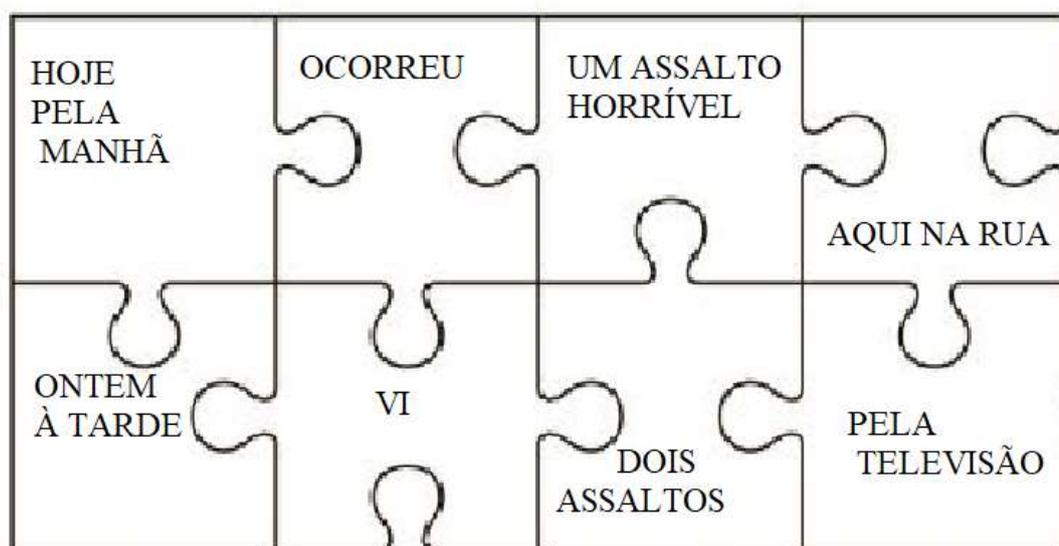
O professor deve auxiliar os alunos na elaboração das sentenças e pode separar um dia para que a turma troque os jogos entre si, em uma aula.

### Quebra-cabeça da concordância verbal

Nesse jogo, os alunos precisarão unir as peças como um quebra-cabeças tradicional. Esse é uma atividade que vai ser elaborada pelo professor no início, mas os alunos podem e devem elaborar o quebra-cabeça em encontros posteriores. A atividade tem como objetivo

trabalhar a percepção dos alunos no que se refere à concordância verbal e ao que se encaixa e ao que não se encaixa, tendo em vista que estamos trabalhando com a gramática tradicional. Dessa forma, a primeira etapa do jogo é simples. O professor levará duas orações e entregará o jogo a cada aluno. Os alunos encaixarão as peças. Em seguida, o docente pode chamar a atenção para as peças que não se encaixam, como no caso de “ocorreu” e “dois assaltos”. Sendo assim, diante disso, o professor pode começar a explicação sobre concordância verbal, partindo de uma perspectiva do que se encontra na fala e na escrita formal, esta parte de regras prescritas pela gramática tradicional.

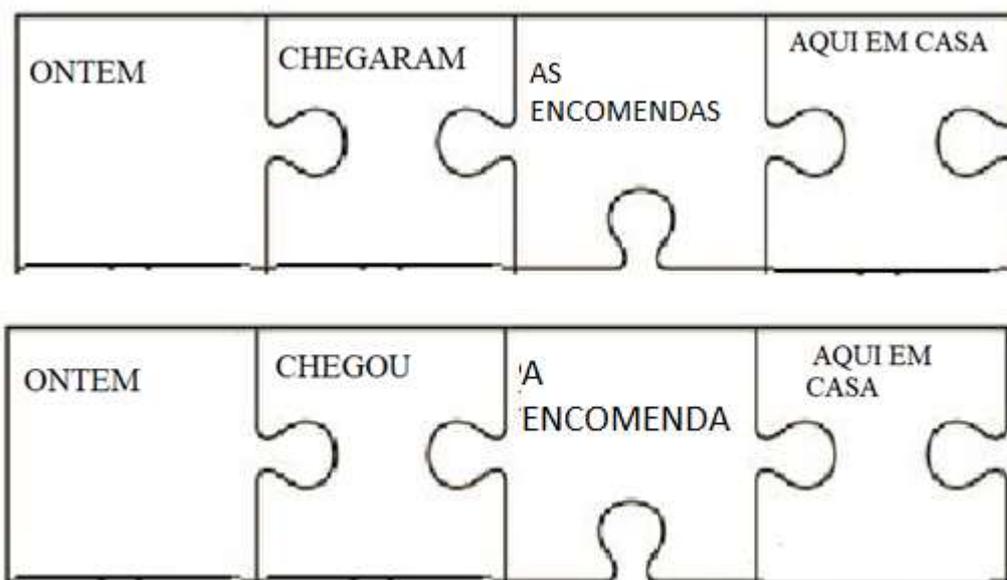
#### Quebra-cabeça da concordância



Fonte: O autor, 2023

É importante ressaltar que não é porque a peça não se encaixa aqui, que não é possível de a sentença ocorrer na fala. Sobre isso, na aula seguinte, a atividade ficará um pouco mais complexa, uma vez que há duas sentenças e a troca de peça entre elas se torna possível.

Quebra-cabeça da concordância com sentenças parecidas



Fonte: O autor, 2023

Esse é o caso que expõe ao aluno que é efetivamente possível de ocorrer no Português Brasileiro a concordância não redundante com um elemento pós-verbal. Se ele trocar “as encomendas” por “encomenda” as peças se encaixarão. Contudo, a sentença “Ontem chegaram a encomenda” não é comum de se encontrar no PB. Além disso, vale ressaltar que, de acordo com a gramática tradicional, essas são peças que não deveriam encaixar. Cabe aqui a reflexão a respeito do que a gramática prescreve e do que encontramos no dia a dia na fala, já que é comum encontrarmos a sentença do tipo “Ontem chegou as encomendas aqui em casa”.

Partindo dessa discussão, os alunos passarão a investigar a língua falada por meio de um google forms. Eles montarão um questionário (no estilo de escala likert) em que os usuários da língua vão atribuir notas de 0 a 3 para cada uma das sentenças e poderão, ainda, adicionar comentários.

É importante destacar aqui, por fim, que essas atividades não foram aplicadas e que deve haver revisão e reformulação. Elas seguem como inspiração para desdobramentos futuros com os estudantes da EJA.

## APÊNDICE H – Tabelas anamnese EJA

### Ocupação dos participantes e frequência de leitura e escrita

<b>Participante</b>	<b>Contato com a escrita no trabalho/ Ocupação</b>	<b>Contato com a leitura no trabalho/ocupação</b>
EJA5F2	Muito pouco	Trabalho não exige leitura no dia a dia
EJA5F4	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia a dia
EJA5F6	Não escreve no dia a dia	Rótulo dos produtos
EJA5F7	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia a dia
EJA5F5	Muito	Rótulo dos produtos
EJA5F3	Muito pouco	Rótulo dos produtos
EJA5F1	Tem muito contato com a escrita	Lê muito: Revista/folheto
EJA9F13	Na escola	
EJA9F7		
EJA9F14	Tem muito contato com a escrita	Lê muito
EJA9F4	Não escreve no dia a dia	Rótulo dos produtos
EJA9F5	Não escreve no dia a dia	Bíblia às vezes
EJA9F11	Muito pouco	Trabalho não exige leitura no dia a dia
EJA9F1	Muito pouco	Rótulo dos produtos
EJA9F6	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia a dia
EJA9F12	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia a dia
EJA9F3	Muito pouco	Trabalho não exige leitura no dia a dia
EJA9F8	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia a dia
EJA9F10	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia a dia
EJA9F16	Muito pouco	Rótulo dos produtos
EJA9F15	Muito contato (Escola)	Lê na escola
EJA9F2	Muito contato (Escola)	Lê na escola
EJA9F9	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia

		a dia
NEJ3M14	Muito pouco	Rótulo dos produtos
NEJ3M12	Muito pouco	Trabalho não exige leitura no dia a dia
NEJ3M5	Não escreve no dia a dia	Rótulo dos produtos
NEJ3M8	Não escreve no dia a dia	Rótulo dos produtos
NEJ3M13	Muito pouco	Trabalho não exige leitura no dia a dia
NEJ3M15	Muito pouco	Rótulo dos produtos
NEJ3M16	Muito pouco	Leitura dos filhos - aplica tarefa
NEJ3M2	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia a dia
NEJ3M11	Não escreve no dia a dia	Rótulo dos produtos
NEJ3M10	Tem muito contato com a escrita	Rótulo dos produtos
NEJ3M4	Muito pouco	Rótulo dos produtos
NEJ3M9	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia a dia
NEJ3M1	Muito pouco	Lê muito: anotações, dados...
NEJ3M3	Não escreve no dia a dia	Trabalho não exige leitura no dia a dia
NEJ3M6	Muito pouco	Trabalho não exige leitura no dia a dia
NEJ3M7	Muito pouco	Rótulo dos produtos

Fonte: O autor, 2023

### Meios de informação e frequência de contato

<b>Participante</b>	<b>Jornais</b>	<b>Revistas</b>	<b>Televisão</b>	<b>Internet</b>	<b>Livros</b>	<b>Rádio</b>
EJA5F2	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Nunca	Diariamente
EJA5F4	Nunca	Nunca	Raramente	Diariamente	Nunca	Diariamente
EJA5F6	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Nunca	Diariamente
EJA5F7	Nunca	Nunca	Quase diariamente	Diariamente	Nunca	Diariamente
EJA5F5	Nunca		Às vezes	Raramente	Nunca	Diariamente
EJA5F3	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Nunca	Às vezes
EJA5F1	Diariamente	Às vezes	Diariamente	Diariamente	Raramente	Nunca
EJA9F13	Diariamente		Diariamente	Diariamente	Quase Diariamente	Diariamente

EJA9F7	Às vezes		Raramente	Quase Diariamente		Às vezes
EJA9F14	Diariamente	Às vezes	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Diariamente
EJA9F4	Nunca	Nunca	Às vezes	Diariamente	Às vezes	Raramente
EJA9F5				Às vezes		Às vezes
EJA9F11	Diariamente		Diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
EJA9F1	Às vezes	Raramente	Quase Diariamente	Diariamente	Raramente	Raramente
EJA9F6	Nunca		Diariamente	Diariamente		
EJA9F12	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Nunca	Nunca
EJA9F3	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Raramente
EJA9F8	Diariamente	Nunca	Diariamente	Diariamente	Nunca	Diariamente
EJA9F10	Raramente		Diariamente	Quase Diariamente	Raramente	Nunca
EJA9F16	Raramente	Raramente	Diariamente	Diariamente	Raramente	Raramente
EJA9F15	Nunca	Raramente	Diariamente	Diariamente	Raramente	Nunca
EJA9F2	Nunca	Às vezes	Diariamente	Diariamente	Raramente	Nunca
EJA9F9	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Raramente	Nunca
NEJ3M14	Às vezes	Raramente	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Às vezes
NEJ3M12			Diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
NEJ3M5	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Diariamente	Quase Diariamente
NEJ3M8	Diariamente		Diariamente	Diariamente		
NEJ3M13		Nunca	Diariamente	Diariamente	Nunca	Nunca
NEJ3M15			Quase diariamente	Quase diariamente		
NEJ3M16			Às vezes	Diariamente	Às vezes	
NEJ3M2	Às vezes	Às vezes	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Diariamente
NEJ3M11				Às vezes		
NEJ3M10	Às vezes	Raramente	Diariamente	Diariamente	Raramente	Às vezes
NEJ3M4	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Diariamente	
NEJ3M9	Raramente	Raramente	Quase diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
NEJ3M1	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Diariamente
NEJ3M3	Nunca	Nunca	Raramente	Diariamente	Raramente	Raramente
NEJ3M6	Quase diariamente	Raramente	Às vezes	Diariamente	Às vezes	Nunca
NEJ3M7	Às vezes	Quase diariamente	Quase diariamente	Diariamente	Raramente	Nunca

### Nível de leitura.

Participante	Quantos livros lê por ano	Tipo de leitura de maior contato	Se considera uma pessoa que lê:
EJA5F2	Nenhum	Bíblia	Raramente
EJA5F4	Nenhum	Facebook e gêneros da internet	Quase nada, apenas na escola

EJA5F6	Nenhum	Facebook e gêneros da internet	Pouco
EJA5F7	Nenhum	Facebook e gêneros da internet	Quase nada, apenas na escola
EJA5F5	Nenhum	Bíblia	Quase nada, apenas na escola
EJA5F3	Um livro	Bíblia	Quase nada, apenas na escola
EJA5F1	Um livro	Bíblia	Pouco
EJA9F13	Nenhum	Bíblia	Raramente
EJA9F7	De 2 a 5 livros	Bíblia	
EJA9F14	Nenhum	Bíblia	Pouco
EJA9F4	Um livro	Facebook e gêneros da internet	Pouco
EJA9F5		Bíblia e jornal	Raramente
EJA9F11	De 2 a 5 livros	Revista/Facebook e gêneros da internet	Raramente
EJA9F1	Um livro	Bíblia	Pouco
EJA9F6	Nenhum	Bíblia / Facebook e gêneros da internet	Pouco
EJA9F12	Nenhum	Bíblia / facebook	Raramente
EJA9F3	Nenhum	Facebook e gêneros da internet	Pouco
EJA9F8	Um livro	Livros diversos	Raramente
EJA9F10	Um livro	Bíblia	Quase nada, apenas na escola
EJA9F16	Nenhum	Facebook e gêneros da internet	Raramente
EJA9F15	Nenhum	Facebook e gêneros da internet	Pouco
EJA9F2	Um livro	Revista/facebook	Raramente
EJA9F9	De 2 a 5 livros	Bíblia	Raramente
NEJ3M14	De 2 a 5 livros	Bíblia	Raramente
NEJ3M12	Um livro	Bíblia	Pouco
NEJ3M5	De 2 a 5 livros	Revista e poema	Raramente
NEJ3M8	Um livro	Bíblia	Pouco
NEJ3M13	Nenhum	Bíblia	Pouco
NEJ3M15	Um livro	Jornal	Pouco
NEJ3M16	Um livro	Bíblia, facebook e livros diversos	Raramente
NEJ3M2	De 2 a 5	Livros diversos	Pouco

	livros		
NEJ3M11	Nenhum	Bíblia	Pouco
NEJ3M10	Nenhum	Bíblia, jornal e facebook	Raramente
NEJ3M4	De 2 a 5 livros	Livros diversos	
NEJ3M9	Um livro	Livros diversos	Raramente
NEJ3M1	De 11 a 15 livros	Facebook/poema/livros diversos	Muito
NEJ3M3	Um livro	Bíblia / Facebook e gêneros da internet	Quase nada, apenas na escola
NEJ3M6	De 2 a 5 livros	Livros diversos	
NEJ3M7	De 2 a 5 livros	Bíblia	Quase nada, apenas na escola

### Rotina de atividades socioculturais e religiosas.

<b>Participante</b>	<b>Cinema</b>	<b>Teatro</b>	<b>Museu</b>	<b>Igreja</b>
EJA5F2	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
EJA5F4	Nunca	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por mês
EJA5F6	Nunca	Nunca	Nunca	Semanalmente
EJA5F7	Menos que 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
EJA5F5	Nunca	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por mês
EJA5F3	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
EJA5F1	Nunca	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por ano	Semanalmente
EJA9F13	Nunca	Nunca	Nunca	Semanalmente
EJA9F7				
EJA9F14	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Nunca
EJA9F4	Nunca	Nunca	Nunca	Menos que 1x por ano
EJA9F5				Semanalmente
EJA9F11	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por ano
EJA9F1	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
EJA9F6	Nunca			Semanalmente
EJA9F12	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por ano
EJA9F3	Semanalmente	Nunca	Nunca	Semanalmente

EJA9F8	Nunca	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por mês
EJA9F10	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Semanalmente
EJA9F16	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por ano
EJA9F15	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
EJA9F2	Menos que 1x por ano	Nunca	Menos que 1x por ano	Semanalmente
EJA9F9	Ao menos 1x por ano	Menos que 1x por ano	Nunca	Nunca
NEJ3M14	Menos que 1x por ano	Menos que 1x por ano	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por ano
NEJ3M12	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
NEJ3M5	Nunca	Nunca		Ao menos 1x por mês
NEJ3M8	Nunca	Nunca	Menos de	Semanalmente
NEJ3M13	Nunca	Nunca	Nunca	Semanalmente
NEJ3M15				
NEJ3M16	Ao menos 1x por ano	Menos que 1x por ano	Ao menos 1x por ano	Semanalmente
NEJ3M2	Nunca	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por mês
NEJ3M11	Ao menos 1x por ano	Nunca	Menos que 1x por ano	Ao menos 1x por mês
NEJ3M10	Nunca	Nunca	Nunca	
NEJ3M4				
NEJ3M9	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
NEJ3M1	Ao menos 1x por ano	Nunca	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por mês
NEJ3M3	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
NEJ3M6				
NEJ3M7	Ao menos 1x por mês	Ao menos 1x por ano	Semanalmente	Semanalmente

---

## APÊNDICE I – Tabelas anamnese Grupo Controle

### Atividades diversificadas

<b>Participante</b>	<b>Curso de idiomas</b>	<b>Atividades</b>
REG5FA	Inglês	Não participa
REG5FB	Inglês	Não participa
REG5FC	Não	Atividades artísticas e culturais
REG5FD	Não	Não participa
REG5FE	Inglês	Não participa
REG5FF	Não	Atividades artísticas e culturais
REG5FG	Inglês, espanhol e italiano	Esportes e atividades artísticas e culturais
REG5FH	Não	Esportes
REG5FI	Não	Atividades artísticas e culturais
REG5FJ	Não	Não participa
REG5FK	Inglês	Esportes
REG5FL	Inglês	Esportes
REG5FM	Inglês, norueguês	Esportes
REG5FN	Não	Esportes
REG9FA	Inglês	Não participa
REG9FB	Não	Esportes
REG9FC	Não	Não participa
REG9FD	Não	Não participa
REG9FE	Não	Esportes
REG9FF	Não	Não participa
REG9FG	Não	Não participa
REG9FH	Não	Não participa
REG9FI	Inglês	Esportes
REG9FJ	Não	Não participa
REG9FK	Não	Não participa
REG9FL	Não	Esportes
REG9FM	Inglês	Esportes
REG9FN	Inglês	Atividades artísticas e culturais
REG12MA	Inglês	Esportes
REG12MB	Não	Atividades artísticas e culturais
REG12MC	Inglês	Esportes
REG12MD	Inglês	Esportes
REG12ME	Não	Esportes
REG12MF	Inglês	Esportes
REG12MG	Inglês/espanhol	Não participa
REG12FH	Inglês	Não participa
REG12MI	Inglês	Não participa

REG12MJ	Não	Atividades artísticas e culturais
REG12MK	Inglês, espanhol e francês	Atividades artísticas e culturais
REG12ML	Inglês	Esportes
REG12MM	Não	Esportes
REG12MN	Não	Não participa

Fonte: O autor, 2023.

### Meios de informação e frequência de contato.

Frequência aos meios de informação						
Participante	Jornais	Revistas	Televisão	Internet	Livros	Rádio
REG5FA	Quase diariamente	Raramente	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Quase diariamente
REG5FB			Diariamente			
REG5FC	Raramente	Raramente	Quase diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
REG5FD	Raramente	Às vezes	Quase diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
REG5FE	Às vezes	Raramente	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Quase diariamente
REG5FF	Às vezes	Raramente	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Nunca
REG5FG	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Diariamente	
REG5FH	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
REG5FI	Às vezes	Às vezes	Diariamente	Diariamente	Nunca	Nunca
REG5FJ	Nunca	Nunca	Às vezes	Diariamente	Quase diariamente	Nunca
REG5FK	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Nunca
REG5FL	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Quase diariamente	Nunca
REG5FM	Raramente	Nunca	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente
REG5FN	Nunca	Às vezes	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
REG9FA	Diariamente	Nunca	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
REG9FB	Nunca	Raramente	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
REG9FC	Quase diariamente	Nunca	Diariamente	Diariamente	Raramente	Nunca
REG9FD	Às vezes	Nunca	Quase diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
REG9FE	Diariamente	Às vezes	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Quase diariamente
REG9FF	Raramente	Raramente	Quase diariamente	Diariamente	Diariamente	Às vezes
REG9FG	Diariamente	Raramente	Diariamente	Diariamente	Quase diariamente	Nunca
REG9FH	Nunca	Raramente	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
REG9FI	Quase diariamente	Nunca	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca
REG9FJ	Às vezes	Nunca	Diariamente	Diariamente	Às vezes	Nunca

REG9FK	Nunca	Raramente	Às vezes	Diariamente	Quase diariamente	Nunca
REG9FL	Quase diariamente	Raramente	Diariamente	Diariamente		Raramente
REG9FM	Às vezes	Às vezes	Diariamente	Diariamente	Raramente	Nunca
REG9FN	Nunca	Às vezes	Diariamente	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes
REG12MA	Raramente	Nunca	Diariamente	Diariamente	Nunca	Quase diariamente
REG12MB	Nunca	Nunca	Às vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
REG12MC	Nunca	Nunca	Diariamente	Diariamente	Raramente	Raramente
REG12MD	Nunca	Nunca	Às vezes	Diariamente	Nunca	Nunca
REG12ME	Nunca	Nunca	Quase diariamente	Diariamente	Nunca	Nunca
REG12MF	Nunca	Nunca	Quase diariamente	Diariamente	Às vezes	Às vezes
REG12MG	Nunca	Nunca	Quase diariamente	Diariamente	Raramente	Às vezes
REG12FH	Diariamente	Raramente	Diariamente	Diariamente	Raramente	Nunca
REG12MI	Raramente	Nunca	Quase diariamente	Diariamente	Às vezes	Diariamente
REG12MJ	Quase diariamente	Raramente	Quase diariamente	Diariamente	Diariamente	Nunca
REG12MK	Raramente	Às vezes	Quase diariamente	Diariamente	Diariamente	Nunca
REG12ML	Quase diariamente	Raramente	Quase diariamente	Diariamente	Raramente	Raramente
REG12MM	Nunca	Nunca	Às vezes	Diariamente	Raramente	Nunca
REG12MN	Raramente	Raramente	Quase diariamente	Diariamente	Quase diariamente	Nunca

Fonte: O autor, 2023.

### Nível de leitura.

<b>Participante</b>	<b>Quantos livros lê por ano</b>	<b>Tipo de leitura de maior contato</b>	<b>Se considera uma pessoa que lê:</b>
REG5FA	De 2 a 5 livros	Livros/ Histórias/contos	Pouco
REG5FB	De 2 a 5 livros	Livros/ Histórias/contos	Muito
REG5FC	De 2 a 5 livros	Bíblia/ Histórias/contos	Pouco
REG5FD	De 6 a 10 livros	Bíblia	Pouco
REG5FE	De 6 a 10 livros	Bíblia/ Facebook/histórias/ Contos	Pouco
REG5FF	De 6 a 10 livros	Bíblia/ Histórias/contos	Pouco
REG5FG	De 2 a 5 livros	Bíblia/ Jornal/	Muito

		Facebook/poema	
REG5FH	De 2 a 5 livros	Facebook/ Livros diversos/ histórias/contos	Pouco
REG5FI	De 2 a 5 livros	Bíblia/histórias/ Contos	Raramente
REG5FJ	De 2 a 5 livros	Livros diversos	Muito
REG5FK	De 11 a 15 livros	Bíblia/histórias/ Contos	Muito
REG5FL	De 6 a 10 livros	Facebook	Raramente
REG5FM	De 2 a 5 livros	Bíblia/jornal/ Facebook/ Livros diversos	Pouco
REG5FN	1 livro	Bíblia	Muito
REG9FA	De 2 a 5 livros	Bíblia/jornal/ Facebook/poema	Pouco
REG9FB	De 2 a 5 livros	Bíblia/poema/ Livros diversos/ Histórias/contos	Pouco
REG9FC	Nenhum	Histórias/contos	Raramente
REG9FD	De 2 a 5 livros	Bíblia/facebook	Pouco
REG9FE	De 16 a 20 livros	Bíblia/jornal	
REG9FF	De 11 a 15 livros	Livros diversos	Muito
REG9FG	De 2 a 5 livros	Livro didático/ Facebook/poema	Muito
REG9FH	De 6 a 10 livros	Livros diversos/ Histórias/contos	Pouco
REG9FI	De 2 a 5 livros	Facebook	Raramente
REG9FJ	De 2 a 5 livros	Facebook	Não lê quase nada fora da escola
REG9FK	De 2 a 5 livros	Facebook/histórias/ Contos	Pouco
REG9FL	Mais do que 30 livros	Bíblia/jornal/poema/ Livros diversos/ Histórias/contos	Pouco
REG9FM	De 6 a 10 livros	Facebook	
REG9FN	De 6 a 10 livros	Facebook/histórias/ Contos	Muito
REG12MA	1 livro	Bíblia/facebook	Não lê quase nada fora da escola
REG12MB	De 2 a 5 livros	Bíblia/facebook	Raramente
REG12MC	Nenhum	Facebook	Não lê quase nada fora da escola
REG12MD	Nenhum	Histórias/contos	Raramente
REG12ME	Nenhum	Facebook	Raramente
REG12MF	1 livro	Bíblia	Pouco
REG12MG	1 livro	Bíblia/facebook	Raramente
REG12FH	1 livro	Poema	Raramente
REG12MI	1 livro	Facebook/ Histórias/contos	Raramente

REG12MJ	De 2 a 5 livros	Livro didático/ Poema/livros diversos /histórias/contos	Pouco
REG12MK	De 2 a 5 livros	Livro didático/ Facebook/poema/ Livros diversos/ Histórias/contos	Pouco
REG12ML	De 2 a 5 livros	Facebook	Pouco
REG12MM	De 2 a 5 livros	Facebook	Raramente
REG12MN	De 2 a 5 livros	Poema	Pouco

Fonte: O autor, 2023.

### Rotina de atividades socioculturais e religiosas.

Participante	Frequência de ida a lugares como:			
	CINEMA	TEATRO	MUSEU	IGREJA
REG5FA	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG5FB				Semanalmente
REG5FC	Ao menos 1x por mês	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por ano	Semanalmente
REG5FD	Ao menos 1x por ano	Menos que 1x por ano	Menos que 1x por ano	Semanalmente
REG5FE	Ao menos 1x por mês	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por ano	Semanalmente
REG5FF		Nunca	Ao menos 1x por ano	Semanalmente
REG5FG	Semanalmente		Ao menos 1x por ano	Semanalmente
REG5FH	Ao menos 1x por mês	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por ano	Semanalmente
REG5FI	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG5FJ	Nunca	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG5FK	Semanalmente	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG5FL	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por ano
REG5FM	Nunca	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG5FN	Nunca	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por mês
REG9FA	Menos que 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG9FB	Menos que 1x por ano	Menos que 1x por ano	Nunca	Semanalmente
REG9FC	Menos que 1x por ano	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por mês
REG9FD	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG9FE				
REG9FF	Ao menos 1x por mês	Menos que 1x por ano	Ao menos 1x por ano	Semanalmente
REG9FG	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Menos que 1x por ano

REG9FH	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Nunca
REG9FI	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG9FJ	Menos que 1x por ano	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por mês
REG9FK	Ao menos 1x por mês	Ao menos 1x por ano	Nunca	Ao menos 1x por mês
REG9FL	Menos que 1x por ano	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por mês
REG9FM	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por ano
REG9FN	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG12MA	Ao menos 1x por ano	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG12MB	Nunca	Nunca	Menos que 1x por ano	Semanalmente
REG12MC	Ao menos 1x por mês	Nunca	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por ano
REG12MD	Ao menos 1x por ano	Menos que 1x por ano	Ao menos 1x por ano	Nunca
REG12ME	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por mês
REG12MF	Ao menos 1x por ano	Menos que 1x por ano	Menos que 1x por ano	Ao menos 1x por ano
REG12MG	Ao menos 1x por ano	Nunca	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por ano
REG12FH	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Semanalmente
REG12MI	Ao menos 1x por mês	Menos que 1x por ano	Nunca	Nunca
REG12MJ	Ao menos 1x por mês	Nunca	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por mês
REG12MK	Ao menos 1x por mês	Ao menos 1x por ano	Ao menos 1x por mês	Nunca
REG12ML	Ao menos 1x por mês	Nunca	Nunca	Ao menos 1x por ano
REG12MM	Ao menos 1x por ano	Menos que 1x por ano	Nunca	Menos que 1x por ano
REG12MN	Ao menos 1x por mês	Nunca	Menos que 1x por ano	Ao menos 1x por mês

Fonte: O autor, 2023.

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ESTRUTURAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO ORAL E SEU IMPACTO NO DOMÍNIO DA MODALIDADE ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Pesquisador:** RAIANE QUILENTE ARMANDO GOULART

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 22916619.0.0000.5282

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.915.299

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1403047.pdf	14/02/2020 15:56:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto3.docx	14/02/2020 15:55:29	RAIANE QUILENTE ARMANDO GOULART	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TAI3.pdf	14/02/2020 15:55:04	RAIANE QUILENTE ARMANDO	Aceito

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018  
**Bairro:** Maracanã **CEP:** 20.559-900  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Justificativa de Ausência	TAI3.pdf	14/02/2020 15:55:04	GOULART	Aceito
Outros	Cartaresposta2.docx	14/02/2020 15:41:58	RAIANE QUIMENTE ARMANDO GOULART	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmenor3.doc	14/02/2020 15:39:39	RAIANE QUIMENTE ARMANDO GOULART	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3.doc	14/02/2020 15:38:31	RAIANE QUIMENTE ARMANDO GOULART	Aceito
Outros	InstrumentoC.doc	21/01/2020 11:30:19	RAIANE QUIMENTE ARMANDO GOULART	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	19/09/2019 12:55:08	RAIANE QUIMENTE ARMANDO GOULART	Aceito
Outros	InstrumentoB.doc	25/07/2019 13:27:15	RAIANE QUIMENTE ARMANDO GOULART	Aceito
Outros	InstrumentoA.doc	25/07/2019 13:27:00	RAIANE QUIMENTE ARMANDO GOULART	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI2.pdf	25/07/2019 13:23:38	RAIANE QUIMENTE ARMANDO GOULART	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI1.pdf	25/07/2019 13:23:27	RAIANE QUIMENTE ARMANDO GOULART	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

## ANEXO B – Termo de consentimento do menor de idade



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Estruturas do português brasileiro oral e seu impacto no  
domínio da modalidade escrita na EJA*



Orientador: Profa. Dra. Marina R. A. Augusto

Pesquisador: Raiane Quimente Armando Goulart

Objetivo do estudo

Seu/sua filho/a está sendo convidado a participar da pesquisa conduzida por Raiane Quimente Armando Goulart e supervisionada pela Profa. Dra. Marina R. A. Augusto. O objetivo do estudo é investigar o processo de desenvolvimento da modalidade escrita do Português do Brasil na esfera escolar EJA, tendo como objetivo ampliar o conhecimento sobre esse percurso, sem benefícios diretos aos participantes. Os **objetivos específicos** que conduzirão a análise específica serão: a) Montar um banco de dados de fala espontânea e registro escrito controlado com alunos da EJA e da escola regular, a partir de metodologia experimental; b) Verificar a frequência de uso das variantes padrão ou não padrão pelos estudantes da EJA e da escola regular em relação às estruturas relativas, uso de sujeito pronominal preenchido ou nulo, concordância verbo-nominal, particularmente com sujeito posposto (em comparação com os resultados sobre uso de clítico/objeto nulo, já obtidos em Armando (2018); c) Investigar em que medida o que se considera como padrão, estipulado pela Gramática Tradicional, na qual a escola se baseia, é de uso pelos professores de Português e como esses se posicionam em relação aos usos não padrão; d) Constatar se a investigação permite evidenciar se a modalidade oral do PB, ou seja, a gramática com que um indivíduo chega à escola e a gramática da modalidade escrita-padrão constituem-se efetivamente como duas gramáticas distintas, constituindo um processo de aquisição de uma segunda gramática; e) Mapear possíveis curvas de desenvolvimento em relação ao processo de aquisição das variantes padrão nos indivíduos da EJA e da escola regular; f) Por fim, verificar se a escola leva em conta, no processo de ensino da escrita-padrão, a variação oral do PB e se atua como influenciadora do uso da estratégia padrão no que diz respeito aos fenômenos investigados, de maneira preconceituosa (valores distintos dos prescritos pelas gramáticas são considerados ou há uma discussão clara do preconceito linguístico atrelada à variação).

### Procedimentos do estudo

Caso permita, você participará de atividades típicas do dia a dia escolar, produzindo narrativas orais e escritas, respondendo a questionários sobre suas atividades escritas do dia a dia e a exercícios de língua portuguesa. Sua participação é totalmente voluntária, sem remuneração de qualquer espécie, mas, se houver, você tem direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Você tem ainda o direito de ser indenizado por algum dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

### Riscos e Desistência

Os riscos de participação são mínimos. Trata-se de atividades típicas do dia a dia escolar. Se, por qualquer razão, você desejar retirar-se da pesquisa, poderá fazê-lo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os dados também podem ser removidos do estudo a qualquer momento. Os benefícios são indiretos, embora a própria participação e a discussão dos exercícios poderá agregar conhecimento sobre a escrita do português.

### Confidencialidade

Confidencialidade será respeitada. Os nomes dos participantes não serão divulgados nem relacionados aos dados, apenas os resultados dos grupos são apresentados, sendo sempre utilizados com objetivos acadêmicos e disponibilizados apenas aos pesquisadores envolvidos no projeto. Não serão divulgados sem prévia autorização, a menos que requerido por lei.

### Armazenamento de dados

Os dados serão utilizados apenas para se obter médias dos grupos por faixa etária, sendo armazenados por 5 anos, após os quais serão descartados.

---

Compreendo as informações acima prestadas sobre a pesquisa “*Estruturas do português brasileiro oral e seu impacto no domínio da modalidade escrita da EJA*”. Minhas dúvidas foram esclarecidas e eu consinto que meu/minha filho/a participe dessa pesquisa. Uma via deste termo me foi cedida.

Nome do participante:

---

Nome do responsável:

---

Assinatura do responsável:

---

Assinatura do pesquisador:

Para quaisquer dúvidas, entrar em contato com: Raiane Q. A. Goulart/UERJ F:24-981554526 – [raianearmando@hotmail.com](mailto:raianearmando@hotmail.com)/Marina R.A. Augusto – UERJ - F: 2334 0248/98888 2932 - [marinaaug@uerj.br](mailto:marinaaug@uerj.br)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar ser informado sobre este estudo, envie uma mensagem e informaremos sobre os resultados alcançados. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) – telefone: (021) 2334 2180.

## ANEXO C - Termo de consentimento



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Estruturas do português brasileiro oral e seu impacto no  
domínio da modalidade escrita na EJA*



Orientador: Profa. Dra. Marina R. A. Augusto

Pesquisador: Raiane Quimente Armando Goulart

Objetivo do estudo

Você está sendo convidado a participar da pesquisa conduzida por Raiane Quimente Armando Goulart e supervisionada pela Profa. Dra. Marina R. A. Augusto. O objetivo do estudo é investigar o processo de desenvolvimento da modalidade escrita do Português do Brasil na esfera escolar EJA a) Montar um banco de dados de fala espontânea e registro escrito controlado com alunos da EJA, a partir de metodologia experimental; b) Verificar a frequência de uso das variantes padrão ou não padrão pelos estudantes da EJA em relação às estruturas relativas, uso de sujeito pronominal preenchido ou nulo, concordância verbo-nominal, particularmente com sujeito posposto (em comparação com os resultados sobre uso de clítico/objeto nulo, já obtidos em Armando (2018); c) Investigar em que medida o que se considera como padrão, estipulado pela Gramática Tradicional, na qual a escola se baseia, é de uso pelos professores de Português e como esses se posicionam em relação aos usos não padrão; d) Constatar se a investigação permite evidenciar se a modalidade oral do PB, ou seja, a gramática com que um indivíduo chega à escola e a gramática da modalidade escrita-padrão constituem-se efetivamente como duas gramáticas distintas, constituindo um processo de aquisição de uma segunda gramática; e) Mapear possíveis curvas de desenvolvimento em relação ao processo de aquisição das variantes padrão nos indivíduos da EJA; f) Por fim, verificar se a escola leva em conta, no processo de ensino da escrita-padrão, a variação oral do PB e se atua como influenciadora do uso da estratégia padrão no que diz respeito aos fenômenos investigados, de maneira preconceituosa (valores distintos são considerados ou há uma discussão clara do preconceito linguístico atrelada à variação).

Procedimentos do estudo

Caso permita, você participará de atividades típicas do dia-a-dia escolar, produzindo narrativas orais e escritas, respondendo a questionários sobre suas atividades escritas do dia-a-dia e a exercícios de língua portuguesa. Sua participação é totalmente voluntária, sem remuneração de qualquer espécie, mas, se houver, você tem direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Você tem ainda o direito de ser indenizado por algum dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

#### Riscos e Desistência

Os riscos de participação são mínimos. Trata-se de atividades típicas do dia-a-dia escolar. Se, por qualquer razão, você desejar retirar-se da pesquisa, poderá fazê-lo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os dados também podem ser removidos do estudo a qualquer momento. Os benefícios são indiretos, embora a própria participação e a discussão dos exercícios poderá agregar conhecimento sobre a escrita do português.

#### Confidencialidade

Confidencialidade será respeitada. O seu nome não será divulgado nem relacionado aos dados, apenas os resultados dos grupos são apresentados, sendo sempre utilizados com objetivos acadêmicos e disponibilizados apenas aos pesquisadores envolvidos no projeto. Não serão divulgados sem prévia autorização, a menos que requerido por lei.

#### Armazenamento de dados

Os dados serão utilizados apenas para se obter médias dos grupos por faixa etária, sendo armazenados por 5 anos, após os quais serão descartados.

---

Compreendo as informações acima prestadas sobre a pesquisa “*Estruturas do português brasileiro oral e seu impacto no domínio da modalidade escrita da EJA*”. Minhas dúvidas foram esclarecidas e eu concordo em participar dessa pesquisa. Uma via deste termo me foi cedida.

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ participante:

---

Assinatura:

---

Assinatura \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ pesquisador:

---

Para quaisquer dúvidas, entrar em contato com:

Raiane Q. Armando Goulart – UERJ - F: 24-981554526 – Email: [raianearmando@hotmail.com](mailto:raianearmando@hotmail.com)

Profa. Dra. Marina R.A. Augusto – UERJ - F: 2334 0248/98888 2932 - Email: [marinaaug@uerj.br](mailto:marinaaug@uerj.br)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar ser informado sobre este estudo, envie uma mensagem e informaremos sobre os resultados alcançados.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) – telefone: (021) 2334 2180.