

Variação linguística e ensino: aceitabilidade de orações relativas dos tipos padrão e não padrão na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Language variation and schooling: acceptability of standard and non-standard relative clauses by EJA students

Raiane Quimente Armando Goulart¹, Marina R. A. Augusto²

UERJ/Brasil, UERJ/Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma tarefa de julgamento de aceitabilidade com escala *likert*, focalizando as variantes para a estrutura relativa do PB (Tarallo, 1983), tendo como participantes estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da escola regular. Parte-se da hipótese de que a escola é seletiva na rejeição/aceitação de variantes do tipo não padrão, sendo mais incisiva, em relação às relativas, com a estratégia resumptiva do que a cortadora, dentre as estratégias do tipo não padrão em uso na língua. Uma vez que o alunado da EJA tem um contato mais tardio/menos regular com as prescrições escolares, espera-se uma maior persistência de uso/aceitação dessa estratégia nessa modalidade. Efetivamente, nossos resultados demonstram que a EJA avalia de forma mais positiva a estratégia resumptiva. O papel das regras prescritivas na formação da gramática do falante escolarizado é discutido a partir da noção de periferia marcada de Kato (2005).

PALAVRAS-CHAVE:

Orações relativas. Escala *likert*. Variantes estigmatizadas. EJA. Múltiplas gramáticas.

ABSTRACT

This paper presents the results of an acceptability judgement task (Likert scale) of relative clauses, applied to EJA (young adults and adults' education) students and regular school students. It considers that not all non-standard strategies are equally evaluated/rejected by the school. As far as relative clauses are concerned, the resumptive strategy is more stigmatized than the chopped one. As EJA students are later and less regularly exposed to the prescriptive rules of the school, it is predicted that non-standard relative clauses strategies would persist longer for them. Actually, our results show that these students accept resumptive relative clauses better than the regular school students. We discuss the role prescriptive rules perform in the formation of the internalized grammar of an educated Brazilian Portuguese speaker, based on the notion of marked periphery by Kato (2005).

KEYWORDS:

Relative clauses. Likert scale. Stigmatized variants. EJA. Multiple grammars.

Recebido em: 03/04/2023

Aceito em: 31/07/2023

¹ E-mail: raianeqagoulart@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0699-8636>

² E-mail: marinaaug@uerj.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9022-394X>

1. Introdução

Este estudo debruça-se sobre o português brasileiro oral (PB) e o seu impacto no domínio das regras da norma culta da modalidade escrita no ambiente educacional brasileiro, focalizando, particularmente, uma estrutura sintática que apresenta variação expressiva no PB: a oração relativa. Enfoca-se, particularmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contraste com o ensino regular. Adota-se a concepção gerativista (Chomsky, 1965 e posteriores) de que todo falante tem uma gramática internalizada, constituída por regras apreendidas nos primeiros anos de contato com a língua materna, de acordo com o ambiente linguístico em que esteve inserido. Sendo assim, o estudante, ao chegar à escola básica, traz consigo uma gramática internalizada, típica da oralidade, possivelmente com algumas nuances formais, decorrentes de exposição a contextos mais formais, compondo o que Kato (2005) denomina periferia marcada. O ambiente escolar, no entanto, será o grande responsável por colocar o falante em contato com o rol das regras da gramática culta, que precisam ser então aprendidas via ensino formal. Dessa forma, quando se trata de elementos que não são adquiridos naturalmente, a escola tenta dar conta da “perda linguística”, já que as inovações são mais aceitas na fala do que na escrita. No ambiente educacional brasileiro, a aprendizagem das regras da norma padrão, típicas da modalidade escrita, precisa se dar por um processo consciente e o letramento escolar privilegia variantes específicas, muitas vezes, ausentes ou muito pouco frequentes na modalidade falada. Também se posiciona diferentemente em relação a variantes do tipo não-padrão, não-canônicas, sendo algumas inovações já mais aceitas, enquanto outras são veementemente repudiadas pela escola.

No que diz respeito às orações relativas propriamente, a estratégia cortadora tem ganhado, cada vez maior espaço, enquanto a estratégia resumptiva é associada à baixa escolaridade (Mollica, 2003; Ramos, 2015) e estigmatizada. Diante disso, algumas questões são levantadas: (i) Essa distinção afetaria diferentemente as duas modalidades educacionais, presentes no Brasil: o ensino regular e a EJA? (ii) A EJA traz formas mais estigmatizadas do que a escola regular? (iii) É possível ver um desenvolvimento em direção às formas mais prestigiadas no decorrer da escolarização em ambas as modalidades ou variantes do tipo não-padrão seriam mais persistentes na EJA? Esses questionamentos são inicialmente investigados a partir de um experimento de aceitabilidade com escala *likert* aplicado a estudantes de ambas as modalidades de ensino. Busca-se verificar se alunos do ensino regular e aqueles da EJA apresentam níveis de aceitabilidade distintos para os vários tipos de relativas, as do tipo padrão, canônicas, e as do tipo

não-padrão, não-canônicas, cortadoras e copiadoras, e como essa avaliação se modifica no decorrer da escolaridade.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, discorreremos sobre a estrutura das orações relativas. A seção seguinte discute a questão da variação linguística e como a noção de periferia marcada ou de múltiplas gramáticas pode acomodar a questão em termos das estratégias vernaculares presentes no PB e a tentativa da escola em levar seus alunos a dominarem estratégias típicas da norma culta. Na seção 4, o experimento de julgamento de aceitabilidade com escala *likert* conduzido é apresentado e os resultados são discutidos. A seção 5 traz nossas considerações finais.

2. Estrutura das relativas no PB

As relativas canônicas são consideradas estruturas que seguem as regras preconizadas pela gramática tradicional do português, diferentemente, das não canônicas, bastante frequentes na variedade brasileira (Tarallo, 1983). As orações relativas são encontradas após um sintagma nominal sobre o qual fornecem alguma informação, tendo um pronome relativo como elemento articulador, o qual tem a função de substituir, na oração subordinada, o sintagma nominal da oração principal, de maneira que as orações compartilhem um constituinte: o elemento relativizado. No arcabouço gerativista, tem-se associado às estruturas relativas à noção de movimento sintático: o constituinte relativizado é movido da sua posição canônica para o domínio de CP, a estrutura relativa, estando o pronome relativo associado a essa posição, a lacuna do movimento (___ nos exemplos a seguir). Os exemplos abaixo são subdivididos no que se refere ao tipo de relativa: de sujeito (1), de objeto direto (2), de sintagmas preposicionados relativizados a partir de posições sintáticas como a de objeto indireto/oblíquo (3) e de genitivo (4):

Relativas canônicas:

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

Em seguida, pode-se verificar a exemplificação de relativas não canônicas resumptivas (5-8). Nesse tipo de relativa não-canônica, há um pronome manifesto aparecendo na posição da

lacuna (em negrito, nos exemplos). 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 (7) e (8):

Relativas não-canônicas resumptivas:

- (5) A menina que **ela** veio aqui é atleta.
- (6) A criança que a mãe beijou **ela** estava chorando.
- (7) O chocolate que gosto **dele** está na promoção.
- (8) O livro que a capa **dele** está rasgada foi vendido.

Por fim, apresentamos exemplos de relativas não-canônicas cortadoras (9-10). Nessas relativas, a preposição não aparece manifesta, está ausente. Diz respeito assim às relativas preposicionadas e às genitivas. Kenedy (2002) considera, particularmente em relação à relativa genitiva, que 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 – *a capa do livro*, em nosso exemplo):

Relativas não-canônicas cortadoras

- (9) O chocolate que gosto está na promoção.
- (10) O livro que a capa está rasgada foi vendido.

É interessante observar que as línguas variam a partir de quais posições o NP pode ser relativizado, o que levou Keenan e Comrie (2009) a proporem a Hierarquia da Acessibilidade (doravante, HA), ou seja, quanto mais alta for a função sintática na hierarquia, mais suscetível é à relativização nas línguas.

(11) Hierarquia da Acessibilidade (HA)

SU > DO > IO > OBL > GEN > OCOMP³

³ ">" 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 HA determina o grau de acessibilidade à formação da relativa. Diante disso, a relativização de uma posição baixa na HA implica a relativização de todas as posições mais altas, mas o inverso não é verdadeiro. Portanto, a possibilidade de relativizar diminui à medida que descemos a HA e, nesse sentido, quanto mais descemos a HA, mais difícil é relativizar. Assim, quando se analisa o PB, é interessante observar que as relativas que estão nas posições mais baixas da hierarquia são aquelas que aparecem frequentemente na forma não-canônica, como é o caso de OI/Oblíquo e genitivas, como exemplificado em (7-10).

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. Os dois principais modelos são: o modelo *wh-movement* (Chomsky, 1977) 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.

A análise das relativas sob o modelo *Wh-movement* apresenta as seguintes características: (i) as relativas são CPs adjungidos a NP/DPs; (ii) no domínio de CP da relativa o *wh-* (ou um operador OP) é movido para spec-CP (iii) existe uma regra de predicação que estabelece a indexação entre a expressão N alvo e o elemento *wh-* ou OP (cf. Kenedy, 2002, p. 35). A análise das relativas sob o modelo *raising* tem sido largamente adotada. Assume-se, com Kayne (1994) que as relativas são 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, ou seja, 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 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.

(12) Análise do tipo *Wh-movement*

DP [the_{NP}[book]_i] [_{CP} [Op/which book]_i] John likes t_j

(13) Análise do tipo *raising*

DP [the [_{CP} [_{DP} [book]_i] [_{D'} which t_i]]_j] John likes t_j

Chama a atenção o fato de que as análises do tipo *raising*, particularmente Kayne (1994),

consideram que as relativas são complementos de um D – determinante, enquanto as análises do tipo *wh-movement* analisam as relativas como estruturas em adjunção a um sintagma nominal. Na gramática tradicional, as chamadas orações adjetivas restritivas são analisadas como adjuntos adnominais oracionais (Lima, 2011). Embora pareça menos intuitivo, Schmitt (2000, p. 311-312 apud Kenedy, 2002) apresenta alguns fenômenos, reformulados por Kenedy (2002) para a língua portuguesa, que parecem sustentar o ponto de vista de que relativas seriam CPs complementos de D, conforme os exemplos a seguir indicam:

(14)

(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

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

(15) 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 entre 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 que artigos definidos podem aparecer em contextos que geralmente não apareceriam se não houvesse uma relativa. Como em:

(16)

a. [_{DP} Os [_{CP} livros_i que havia t_i na biblioteca]] eram bons.

b. *_{VP} havia [_{DP} os [_{NP} livros bons]] na biblioteca.

(17)

a. [_{DP} A [_{CP} Paris que eu conheço t_i [é bonita]]]

b. *_{DP} A [_{NP} Paris] é bonita.

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. Da mesma forma, “*Paris*” não aceita um determinante (17b), a menos que acompanhada de uma relativa (17a). Esses exemplos reforçam a ideia de que é o CP relativo que está sendo selecionado pelo determinante e não o NP diretamente. Nesses casos, o modelo *wh-movement* não é capaz de dar conta da agramaticalidade de (b) em oposição à gramaticalidade de (a), já que se defende que a relativa é um fenômeno em adjunção. Nessa perspectiva, (b) deveria ser uma construção gramatical, base para a adjunção da relativa.

Essa proposta de Kayne (1994) para a estrutura da relativa é assumida também para as relativas do PB por Kato e Nunes (2009) e estendida às relativas não-canônicas, para as quais se propõe que seriam derivadas a partir de uma posição de deslocamento à esquerda (*left-dislocation* - LD), conforme exemplificações a seguir (Kato e Nunes, 2009, p.114-115):

(18) Relativas padrão

- a. [aquela_{CP} [DP pessoa_i [DP que t_i]]_k [CP C [IP t_k comprou o livro]]]
- b. [o_{CP} [DP livro_i [DP que t_i]]_k [CP C [IP aquela pessoa comprou t_k]]]
- c. [o_{CP} [PP livro_i [PP de [DP t_i [DP que t_i]]]]_k [CP C [IP você precisa t_k]]]

(19) Relativas com pronome resumptivo

- a. Eu tenho [uma_{CP} [DP amiga_i [DP que t_i]]_k [CP C [LD t_k [IP ela_i é muito engraçada]]]]]
- b. Este é [o_{CP} [DP livro_i [DP que t_i]]_k [CP C [LD t_k [IP o João sempre cita ele_k]]]]]
- c. Este é [o_{CP} [DP livro_i [DP que t_i]]_k [CP C [LD t_k [IP você vai precisar dele_k amanhã]]]]]

Nas relativas com pronome resumptivo, o movimento do constituinte formado pelo relativo + N se dá a partir da posição de deslocamento à esquerda (LD), acima de IP. Esse constituinte está coindexado com o pronome lembrete na posição de base, dentro de IP. Nesses casos, não se preveem preposições junto ao pronome relativo, já que a posição de LD só abriga DPs. O pronome relativo será sempre “que”.

A análise dos autores também prevê relativas resumptivas com pronomes nulos, seja no caso de presença de ilhas, para relativas de OD, ou no caso de relativas de OI/Obl, que

apresentariam um caso especial para uma categoria nula na posição de objeto, pois a preposição não estaria presente. Seriam as comumente denominadas relativas cortadoras:

(20) Relativas não-padrão com resumptivos nulos

a. Este é [o [CP [DP livro_i [DP que t_i]]]_k [CP C [LD t_k [IP eu entrevistei a pessoa que escreveu *pro*_k]]]]

b. Este é [o [CP [DP livro_i [DP que t_i]]]_k [CP C [LD t_k [IP você estava precisando *pro*_k]]]

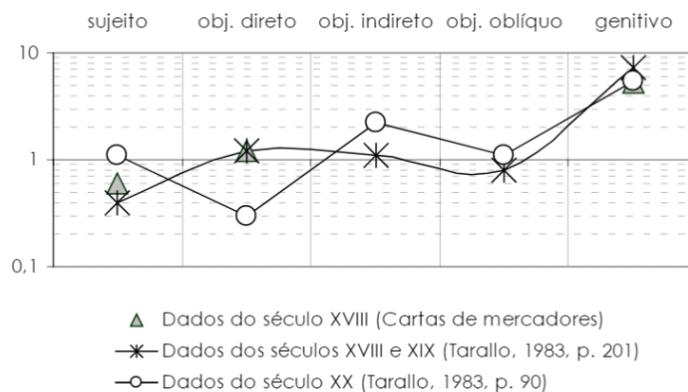
A partir dessa análise, pode-se assumir que a presença da categoria LD para a formação de relativas é parte integrante das regras naturalmente apreendidas pelo falante de PB, a qual está presente na geração de relativas resumptivas e/ou cortadoras. Na verdade, estudos diacrônicos mostram que a estratégia resumptiva sempre esteve presente no PB e mantém-se com frequência baixa de uso desde o século XVIII até o século XX, enquanto a cortadora ganha espaço, se sobrepondo à padrão a partir da segunda metade do século XIX:

Tabela 1 – Distribuição das relativas (Tarallo, 1983, p. 207; planilha adaptada por Lessa-de-Oliveira, 2009)

	séc. XVIII 1ª metade		séc. XVIII 2ª metade		séc. XIX 1ª metade		séc. XIX 2ª metade		séc. XX 2ª metade	
Padrão	99	89,2%	89	88,1%	73	91,3%	63	35,4%	21	6,5%
não-padrão resumptiva	11	9,9%	8	7,9%	1	1,3%	9	5,1%	49	15,1%
não-padrão cortadora	1	0,9%	4	4%	6	7,5%	106	59,5%	254	78,4%
Total	111	100%	101	100%	80	100%	178	100%	324	100%

Lessa-de-Oliveira (2009) sugere que a possibilidade de geração via LD para a resumptiva foi incorporada posteriormente, quando o aumento no uso de cortadoras também se intensifica. Deve-se, ainda, salientar, em relação à estratégia resumptiva, a distribuição encontrada em função da posição sintática de relativização, conforme o Gráfico 1 (Lessa-de-Oliveira, 2009, p. 71):

Gráfico 1 – Relativa resumptiva em função da posição sintática



Fonte: Lessa-de-Oliveira (2009)

É interessante observar como a posição de genitivo sempre foi privilegiada para o uso da estratégia resumptiva, seguida pelas posições preposicionadas, chamando a atenção o aumento de uso dessa estratégia para a posição de sujeito nos dados do século XX, o que tem sido atestado em outros estudos, conforme salienta Lessa-de-Oliveira (2009):

Entretanto, de acordo com os dados de Mollica (2003) (que utiliza método de coleta e análise de dados diferente do método desse autor), a partir do ensino médio, os falantes só empregam resumptivos com função de sujeito. E a única relativa resumptiva que aparece em corpora (em narrativas orais e escritas de informantes não escolarizados e com diversos níveis de escolaridade) investigados por Corrêa (1998, p. 74,79) é uma relativa de sujeito. (Lessa-de-Oliveira, 2009, p. 72)

Esse tipo de relativa, a resumptiva, no entanto é bastante estigmatizada, sendo associada à baixa escolaridade (Mollica, 2003; Ramos, 2015). Já as relativas cortadoras não apresentam esse estigma; são muitas vezes encontradas, mesmo no discurso formal de falantes letrados (Michel Temer, no discurso de posse, apud Figueiredo-Silva, 2020, p. 243):

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

Como já mencionado, a escola busca incentivar o uso da estratégia padrão. Se as relativas não-canônicas são naturalmente adquiridas, fazendo parte da gramática internalizada do falante de PB, pode-se considerar que, para dominar as relativas do tipo padrão, uma nova regra deve ser apreendida. A maior distância entre as formas canônicas e não-canônicas se dá, particularmente, com as relativas de objeto indireto/oblíquo, que não só precisam ter o pronome resumptivo excluído, mas também demandam o carreamento da preposição para junto do pronome relativo,

e as genitivas, que impõem, inclusive, o uso de um pronome específico: o “cujo”:

(22) O chocolate_i de que gosto _i está na promoção.

(23) O livro_i cuja_i capa está rasgada foi vendido.

Assim, reiteramos nossas questões anteriormente apresentadas: O ensino regular e a EJA apresentariam avaliações distintas dos diversos tipos de relativas: canônicas e não-canônicas? Avaliaria a EJA as formas mais estigmatizadas (as resumptivas), dentre as relativas não-canônicas, mais positivamente do que a escola regular? A escola regular teria mais sucesso ao levar o aluno na direção da identificação de formas de mais prestígio do que a EJA? Para entendermos esse processo educacional a partir da visão de uma gramática naturalmente adquirida pelos falantes de uma língua natural e o confronto com variantes mais prestigiadas, discorreremos, na próxima seção, acerca das noções de periferia marcada na gramática de um letrado brasileiro (Kato, 2005).

3. A variação linguística no PB e o letrado brasileiro (Kato, 2005)

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 uma perspectiva cognitiva para o estudo da linguagem. Assim, considera-se que, quando uma criança chega à escola básica, o processo natural de aquisição de sua língua materna já se encontra praticamente 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 inconscientes, 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, muitas das quais raramente são encontradas espontaneamente na grande maioria dos ambientes linguísticos de grande parte da população.

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 o letramento escolar pode privilegiar variantes específicas, muitas vezes, ausentes ou muito pouco frequentes na modalidade falada. 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 (1981), e defende que o conhecimento requerido pela escola não se configura nem como a recuperação do conhecimento gramatical de um indivíduo de alguma época passada do português brasileiro, nem como o conhecimento linguístico do falante de português contemporâneo, ou seja, a escola leva à recuperação de alguns aspectos, mas ignora outros, constituindo um conjunto de características que se distinguem de ambas possibilidades identificadas acima. Esse conhecimento linguístico, no entanto, que só é adquirido mais tardiamente, via ambiente escolar, acaba restrito a ambientes formais específicos, se afastando do uso da língua na fala, fazendo parte, não da gramática nuclear dos indivíduos, mas do que tem sido denominado uma periferia marcada (Chomsky, 1981), que abrigaria, então, empréstimos, invenções, e mesmo possíveis valores paramétricos conflitantes com a gramática nuclear, naturalmente adquirida.

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. Crianças que estão mais expostas a contextos formais de interação apresentarão, no seu conhecimento periférico, características linguísticas mais formais. 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. Contudo, verifica-se que a escola vai ser mais incisiva com alguns aspectos da oralidade do que com outros. Essa aprendizagem das formas privilegiadas pela escola para a modalidade escrita se dá por explicitação de regras, conscientemente, e não segue o percurso espontâneo de aquisição, podendo constituir-se, assim, como um processo custoso para o indivíduo.

Em relação ao nosso fenômeno em investigação – as orações relativas –, a escola, no processo de ensinar a norma culta, busca 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. A noção de periferia marcada se mostra interessante, portanto, para dar conta do uso de distintas variantes por um mesmo falante e de variantes distintas por distintos falantes de uma mesma comunidade linguística.⁴

Nesse contexto, buscamos verificar como as diversas variantes presentes no Brasil para as orações relativas são avaliadas por populações de estudantes distintas: aqueles do ensino regular e os da EJA. Para tanto, um experimento de julgamento de aceitabilidade com escala *likert* foi aplicado e será apresentado na seção seguinte.

4. Experimento: julgamento de aceitabilidade com escala *likert*

A hipótese de trabalho que norteia este estudo é a de que a distância entre a fala e a escrita culta no português brasileiro implica um processo de aquisição da norma culta que pode envolver valores conflitantes com regras já naturalmente adquiridas. 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 abarcar um público que tem contato com a escola mais tardiamente, permanecerá, por mais tempo, com o uso das estratégias não padrão, particularmente as mais estigmatizadas. Toma-se como tópico de observação as estratégias de relativização, considerando-se os estudantes matriculados nas séries finais de cada segmento escolar (fim do fundamental I, fim do fundamental II e fim do Ensino Médio) tanto do ensino regular quanto da EJA.⁵ Nessa etapa da pesquisa, busca-se observar como os alunos avaliam as diferentes estratégias, ou seja, se distinguem estratégias do tipo padrão de estratégias do tipo não padrão, avaliando as primeiras mais positivamente do que as últimas e se, dentre essas, há preferências de aceitabilidade. Para tanto, utiliza-se um julgamento de aceitabilidade com escala *likert*.⁶

4.1 Método

Os dados a serem reportados aqui provêm de uma tarefa de julgamento de aceitabilidade

⁴ Uma alternativa teórica à essa concepção de periferia marcada é a noção de múltiplas gramáticas de Roeper (1999).

⁵ A EJA engloba o ensino fundamental I e II, do ensino regular, e é ofertada em 4 semestres para a Fase I (equivalente ao Fundamental I do ensino regular) e quatro semestres para a Fase II (equivalente ao Fundamental II do ensino regular) e a NEJA engloba o ensino médio, sendo ofertada em 4 semestres, compreendendo 4 módulos. São admitidos na EJA alunos a partir dos 15 anos e na NEJA, alunos a partir de 18 anos.

⁶ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UERJ, sob número 22916619.0.0000.5282, com número de parecer de aprovação 3.915.299.

com escala *likert* mais amplo, em que diferentes fenômenos foram investigados e faz parte da tese de doutorado da primeira autora, em andamento. Os participantes deveriam julgar as sentenças em uma escala com quatro pontos, indo entre “muito boa (3)” a “muito ruim (0)”. Faziam parte do experimento 20 sentenças relativas nas suas distintas variantes, cujos resultados serão aqui reportados. Nossa previsão, considerando-se que a escola parece ser mais incisiva com o uso da variante não-padrão do tipo resumptiva, é de que os estudantes avaliem as sentenças cortadoras com notas mais altas que as sentenças resumptivas. No entanto, para a EJA, prevê-se um quadro distinto, com possivelmente notas mais altas para as sentenças com pronome lembrete. Espera-se verificar, também, se os estudantes avaliam as sentenças do tipo padrão com notas mais altas ou se oscilam na escolha dos pontos de avaliação, a depender da posição sintática. Prevê-se uma maior oscilação com as sentenças mais complexas, como as de OI/Obl e genitiva.

4.1.1. Participantes

Para a obtenção dos dados, contamos com um número total de 79 participantes. O grupo controle, da escola regular (REG), foi composto por 40 participantes: oito do 5º ano do Ensino Fundamental I (seis do sexo feminino e dois do sexo masculino); quinze do 9º ano do Ensino Fundamental II (nove do sexo feminino e seis do masculino) e dezessete do 3º ano do Ensino Médio (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 (quatro do sexo feminino e três do sexo masculino); dezesseis da série equivalente ao 9º ano do Ensino Fundamental II (nove do sexo feminino e nove do sexo masculino) e dezesseis da série equivalente ao 3º ano do Ensino Médio (nove do sexo feminino e sete do sexo masculino).

4.1.2. Material

O teste de aceitabilidade é constituído por 20 sentenças, distribuídas por tipo de relativa (padrão, resumptiva ou cortadora) e posição sintática (sujeito, objeto direto, objeto indireto, genitivas). Há duas sentenças de cada tipo nas versões padrão e resumptiva, sendo que, na versão cortadora, há duas sentenças de objeto indireto e duas genitivas. As sentenças foram randomizadas e, como havia sentenças com outro fenômeno em investigação, julgou-se que essas desempenhariam o papel de distratoras.⁷ O teste apresenta um espaço para que os alunos deem

⁷ Foram, assim, apresentadas, na forma de questionário, como exemplificado na Figura 1, 36 sentenças aos participantes: 20 delas eram orações relativas e 16 delas apresentavam orações com verbos intransitivos, podendo

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. Não trataremos desse item neste artigo.

Figura 1 - 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: Armando-Goulart (2023)

4.1.3. Procedimento

A aplicação do teste se deu na sala de aula de cada turma. Os alunos receberam o questionário impresso, tendo sido instruídos a avaliarem as sentenças segundo a escala fornecida (“muito bom” (3) a “muito ruim” (0), sem qualquer consulta a materiais escritos ou outra fonte de pesquisa, nem a colegas. O tempo de realização foi de 20 minutos aproximadamente.

4.1.4. Resultados

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 e 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) se mostrou 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 à identificação de cortadora entre os grupos EJA e REG ($p = 0,3575$). Tomando como referência o tipo padrão, não há diferença, para o grupo EJA, entre padrão e resumptiva (0,0854).

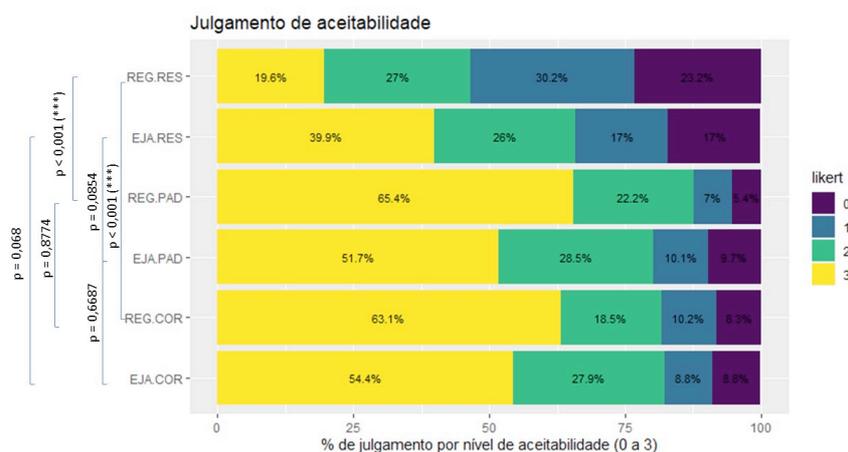
Tabela 2 - Modelo com EJA e Cortadora como referência

Predictors	likert			contrast	estimate	SE	df	z.ratio	p.value
	Odds Ratios	CI	p						
grupo [REG]	1.34	0.72 – 2.49	0.357	EJA COR - REG COR	-0.2915	0.317	Inf	-0.920	0.3575
tipo [PAD]	0.80	0.29 – 2.23	0.669	EJA COR - EJA PAD	0.2239	0.523	Inf	0.428	0.6687
tipo [RES]	0.39	0.14 – 1.07	0.068	EJA COR - REG PAD	-0.3727	0.561	Inf	-0.664	0.5065
grupo [REG] * tipo [PAD]	1.36	0.75 – 2.45	0.310	EJA COR - EJA RES	0.9533	0.523	Inf	1.823	0.0683
grupo [REG] * tipo [RES]	0.28	0.16 – 0.51	<0.001	EJA COR - REG RES	1.9190	0.558	Inf	3.437	0.0006
Random Effects				REG COR - EJA PAD	0.5154	0.561	Inf	0.919	0.3580
σ^2	3.29			REG COR - REG PAD	-0.0812	0.526	Inf	-0.154	0.8774
τ_{00} sujeito	0.75			REG COR - EJA RES	1.2448	0.560	Inf	2.222	0.0263
τ_{00} item	0.61			REG COR - REG RES	2.2105	0.524	Inf	4.219	<.0001
ICC	0.29			EJA PAD - REG PAD	-0.5966	0.261	Inf	-2.284	0.0223
N sujeito	78			EJA PAD - EJA RES	0.7294	0.424	Inf	1.720	0.0854
N item	20			EJA PAD - REG RES	1.6951	0.467	Inf	3.633	0.0003
Observations	1516			REG PAD - EJA RES	1.3260	0.470	Inf	2.823	0.0048
Marginal R ² / Conditional R ²	0.133 / 0.386			REG PAD - REG RES	2.2917	0.426	Inf	5.379	<.0001
				EJA RES - REG RES	0.9657	0.251	Inf	3.847	0.0001

Fonte: Armando-Goulart (2023)

A partir da análise *post-hoc*, notamos que há diferença entre os grupos para a identificação de relativas padrão ($p = 0,0223$). Diferentemente do grupo EJA, o grupo REG faz uma diferenciação estatisticamente significativa entre os tipos padrão e resumptiva ($p < 0,001$), mas não o faz entre padrão e cortadora ($p = 0,8774$). Tomando como referência o tipo cortadora, vemos que, também diferentemente do que faz o grupo EJA, o grupo REG consegue diferenciar cortadora de resumptiva ($p < 0,001$). No Gráfico 2, conseguimos observar isso de forma explícita:

Gráfico 2 – Julgamento de aceitabilidade



De acordo com o Gráfico 2, observamos que houve uma significativa diferença no Ensino Regular no que se refere à comparação entre a relativa resumptiva - com o percentual de 46,6% para as notas mais altas da escala (2 e 3) - e a padrão – com 87,6%. Além disso, podemos observar que as notas mais baixas somam um percentual de 53,4% para as resumptivas e 34,6% para a relativa do tipo padrão. Por outro lado, na EJA, a estatística não apresentou valor significativo para a comparação entre resumptiva (com índice de 65,9% para as notas altas da escala) e padrão (com percentual de 80,2%). No entanto, quando observamos a padrão e a cortadora, nos dois grupos, não identificamos uma diferença significativa atribuída às duas estruturas. Os dois grupos analisaram a relativa do tipo padrão e a do tipo cortadora com notas semelhantes.

No que se refere à comparação entre resumptiva e cortadora, podemos notar que, para a EJA, não há diferença estatisticamente significativa entre cortadora e resumptiva ($p = 0,068$), embora se possa falar de uma tendência a avaliar melhor a cortadora. Para a escola regular, há diferença ($p < 0,001$).

Em suma, para o grupo EJA, não há diferença estatisticamente significativa entre padrão e resumptiva, nem entre padrão e cortadora. Também não há diferença entre resumptiva e cortadora. Já para o grupo regular, há diferença entre padrão e resumptiva, também há diferença entre resumptiva e cortadora, mas não há diferença entre padrão e cortadora.

Além dessa análise geral, torna-se interessante observar se há diferença na análise dos participantes nas distintas funções (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 e 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) se mostrou 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 3 – Modelo com REG, tipo padrão e Genitiva como referência

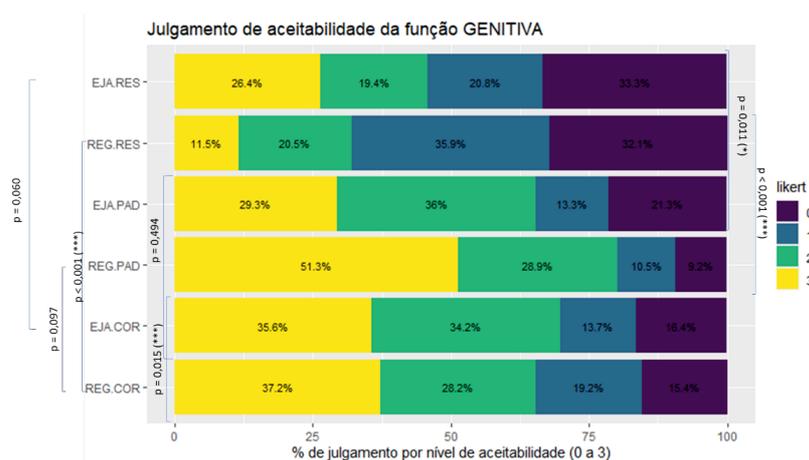
<i>Predictors</i>	<i>likert</i>		
	<i>Odds Ratios</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
grupo [EJA]	0.41	0.20 – 0.84	0.016
tipo [COR]	0.52	0.24 – 1.13	0.098
tipo [RES]	0.12	0.06 – 0.27	<0.001
funcao [OBL]	1.36	0.61 – 3.05	0.455
funcao [OD]	4.76	1.99 – 11.38	<0.001
funcao [SUJ]	2.80	1.23 – 6.35	0.014
grupo [EJA] × tipo [COR]	2.54	1.07 – 5.99	0.034
grupo [EJA] × tipo [RES]	3.79	1.61 – 8.91	0.002
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	<0.001
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	0.009
(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 _{sujeito}	78		
N _{item}	20		
Observations	1516		

Fonte: Armando-Goulart (2023)

O *output* do modelo tomou como referência o grupo regular, tipo padrão, função genitiva. A partir da análise *post-hoc*, verificamos os contrastes para cada função e tipo de relativa avaliada. Para as genitivas, pode-se observar que, para o grupo REG, não há diferença entre padrão genitiva

e cortadora genitiva ($p = 0,097$), mas há uma diferença significativa entre padrão genitiva e resumptiva genitiva ($p < 0,001$). O grupo regular tende a dar notas maiores para a genitiva padrão do que o grupo EJA, e essa diferença é significativa ($p = 0,015$). Ainda para a escola regular, há diferença entre resumptiva genitiva e cortadora genitiva ($p < 0,001$), com notas mais altas para as cortadoras. Já quando o grupo EJA é a referência, não há diferença, para esse grupo, em se tratando de genitivas, nem entre padrão e cortadora ($p = 0,494$), e nem entre padrão e resumptiva ($p = 0,060$). Entre padrão e resumptiva a diferença é quase significativa, mas não o é, no fim das contas. Ainda para EJA, há diferença entre resumptiva genitiva e cortadora genitiva ($p = 0,011$), com notas maiores para as cortadoras. O Gráfico 3 discrimina os percentuais obtidos na avaliação em cada condição, indicando aquelas com contraste significativo:

Gráfico 3 – Julgamento de aceitabilidade da função genitiva

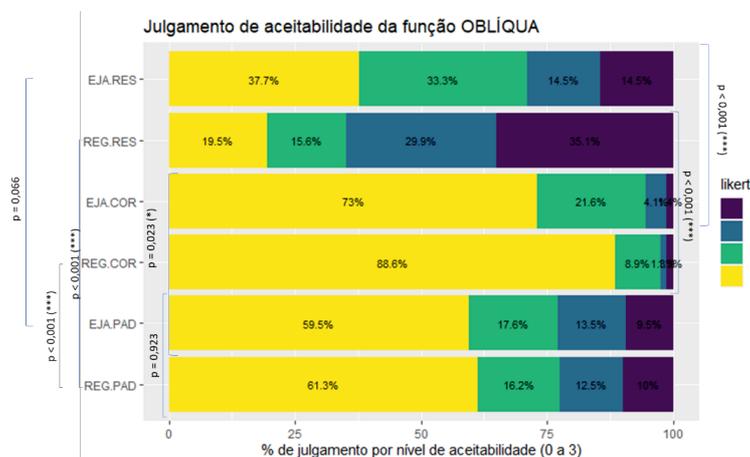


Em suma, em relação às relativas genitivas, percebe-se que não há uma distinção entre padrão genitiva e cortadora genitiva em nenhuma das populações. Por outro lado, a escola regular avalia diferentemente a padrão genitiva e a resumptiva genitiva, com tendência a maiores notas para a genitiva padrão, assim como entre resumptiva genitiva e cortadora genitiva, com notas mais altas para a cortadora. Para a EJA, a única diferença se dá entre resumptiva genitiva e cortadora genitiva, com notas mais altas para a cortadora. Isso demonstra que a cortadora genitiva é bem vista pelos estudantes, de forma geral.

Seguindo para as relativas oblíquas, tomou-se como referência a escola regular, o tipo padrão, na função oblíqua, observando-se que não há diferença estatística entre a maneira com que os alunos da escola regular e da EJA percebem essa função no tipo padrão de sentença ($p =$

0,923). Há diferença, no entanto, para alunos da escola regular, na maneira como eles percebem uma padrão oblíqua e uma cortadora oblíqua ($p < 0,001$), inclusive tendendo a dar notas mais altas para a cortadora oblíqua. Essa diferença também é encontrada entre padrão oblíqua e resumptiva oblíqua ($p < 0,001$), mas na direção inversa, com notas menores tendendo a serem atribuídas às sentenças do tipo resumptiva. Mudando o nível de referência, há diferença entre as resumptivas oblíquas e entre as cortadoras oblíquas para o grupo regular, com notas maiores sendo dadas para as cortadoras ($p < 0,001$). Curiosamente, para o grupo EJA, não houve diferença significativa entre a oblíqua padrão e a oblíqua resumptiva ($p = 0,066$), apesar da tendência de notas mais baixas para as resumptivas, mas houve diferença entre oblíqua padrão e oblíqua cortadora ($p = 0,023$), com tendências de notas mais altas para as cortadoras do que para as sentenças do tipo padrão. Mudando o nível de referência, há diferença entre a resumptiva oblíqua e entre a cortadora oblíqua para o grupo EJA, com notas maiores sendo dadas para as cortadoras ($p < 0,001$). O Gráfico 4 discrimina os percentuais obtidos na avaliação em cada condição, indicando aquelas com contraste significativo:

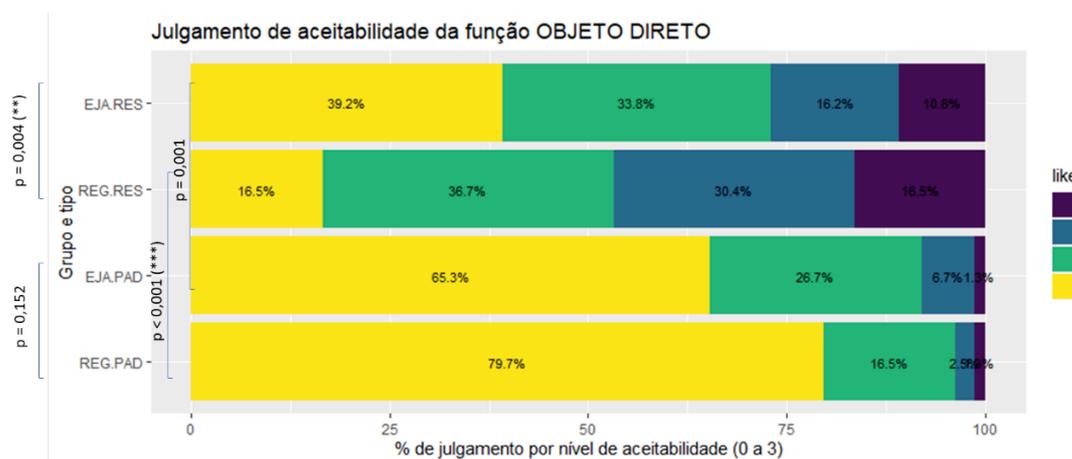
Gráfico 4 – Julgamento de aceitabilidade da função oblíqua



Em suma, em relação às relativas oblíquas, chama a atenção o fato de ambas as populações avaliarem melhor a cortadora oblíqua do que a padrão oblíqua. Já em relação à resumptiva oblíqua, o grupo controle da escola regular a considera pior do que a padrão. No entanto, na EJA não se percebe uma diferença significativa entre resumptiva e padrão, ainda que se note uma tendência a notas mais baixas para a resumptiva. É importante salientar como a resumptiva é mais bem aceita pela EJA do que pelo grupo regular.

Para a função de objeto direto, no tipo padrão, o grupo regular não se distingue do grupo EJA ($p = 0,152$). Há diferença entre padrão e resumptiva para o grupo regular, com padrão recebendo notas muito mais altas ($p < 0,001$). O mesmo pode ser observado no grupo EJA, para o qual há diferença entre padrão e resumptiva, com padrão também recebendo notas mais altas ($p = 0,001$). Embora a EJA e o grupo controle não estabeleçam diferença ao avaliar sentenças padrão, essa diferença existe quando se trata de sentenças resumptivas, com a escola regular tendendo a dar notas mais baixas para sentenças desse tipo do que o grupo EJA ($p = 0,004$). O Gráfico 5 discrimina os percentuais obtidos na avaliação em cada condição, indicando aquelas com contraste significativo:

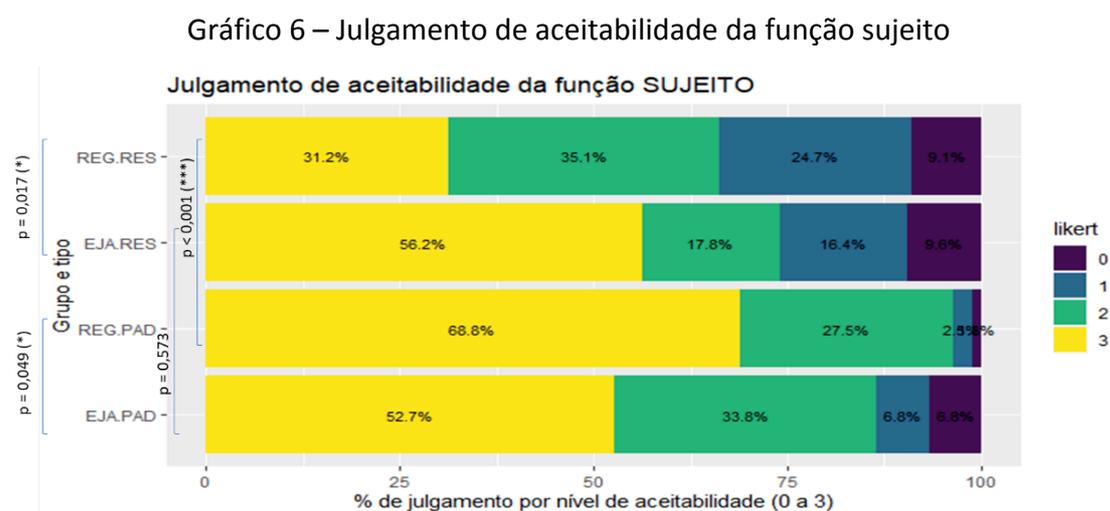
Gráfico 5 – Julgamento de aceitabilidade da função de objeto direto



Em suma, em relação às relativas de objeto direto, podemos observar que o grupo da escola regular atribui notas muito 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, a escola regular atribui notas mais baixas para a relativa resumptiva do que a EJA o faz.

Já com a função de sujeito, para as sentenças do tipo padrão, há diferença entre os grupos. A EJA tende a atribuir notas menores para essas sentenças ($p = 0,049$). Para o grupo controle, há uma diferença bastante significativa entre a atribuição de notas para as sentenças padrão e as resumptivas, com o segundo tipo recebendo notas mais baixas ($p < 0,001$). Para o grupo EJA, o modelo não indicou diferenças entre o julgamento de sentenças do tipo padrão e do tipo resumptiva, na função de sujeito ($p = 0,573$). A tendência é a de atribuição de notas menores para

as sentenças do tipo resumptiva por este grupo, mas não se observa uma diferença estatisticamente significativa. Além disso, há diferença entre EJA e a escola regular nos julgamentos de resumptiva de sujeito ($p = 0,017$), com tendências de notas menores dadas por REG. O Gráfico 6 discrimina os percentuais obtidos na avaliação em cada condição, indicando aquelas com contraste significativo:



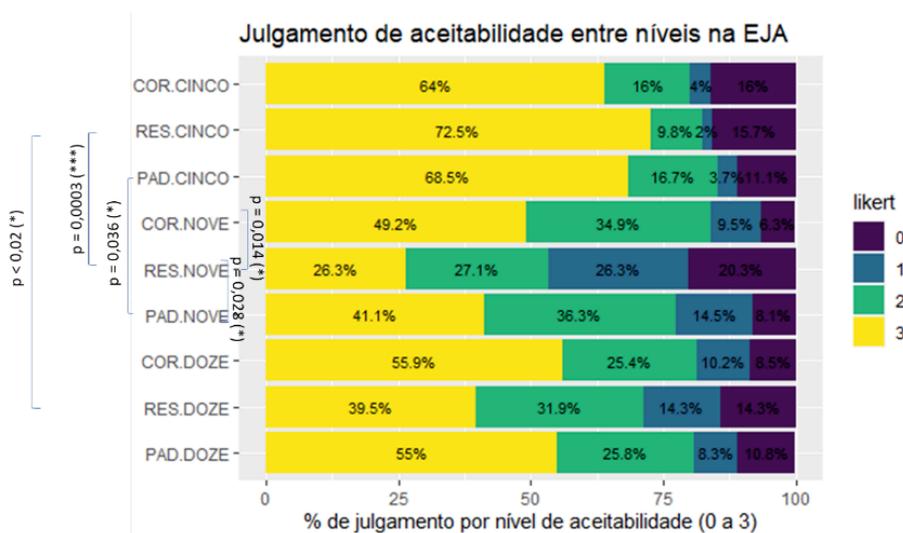
Em suma, em relação às relativas de sujeito, percebe-se uma diferença estatisticamente significativa entre as sentenças resumptivas e as do tipo padrão apenas na escola regular, recebendo as do tipo padrão notas mais altas, ou seja, as estruturas do tipo resumptiva parecem mais bem aceitas pela população da EJA do que pela população da escola regular.

Em termos gerais, obteve-se uma distinção entre padrão e resumptiva para as relativas de objeto direto tanto pela escola regular quanto pela EJA, mas não para as relativas de sujeito pela EJA. Efetivamente, a presença do pronome tônico na posição de objeto direto é algo constantemente criticado 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, REG apresenta uma distinção estatisticamente significativa 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.

Em relação à avaliação em função do nível escolar, verificaremos os resultados gerais para a EJA e a escola regular, a partir dos gráficos 7 e 8.

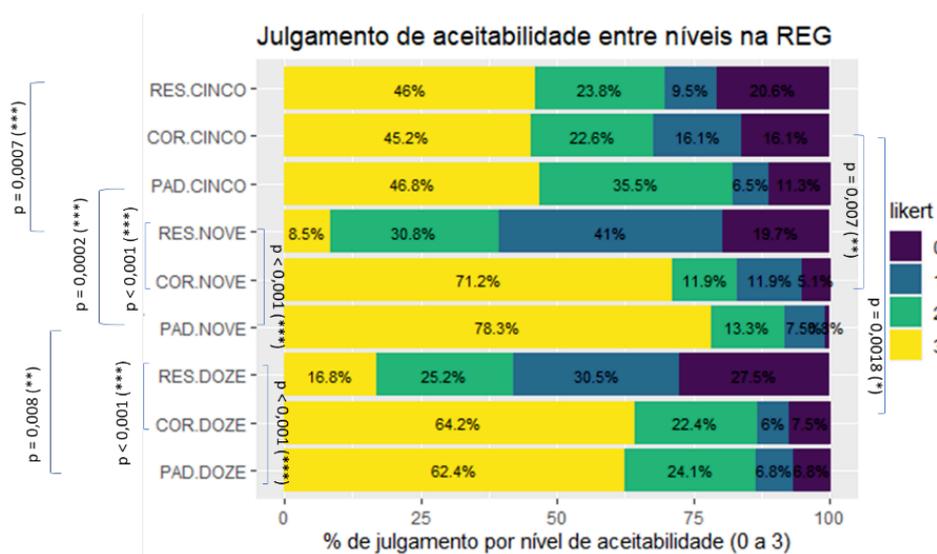
Gráficos 7 – Julgamento por nível (EJA)



Na EJA, no nível 5 – final do Fundamental I – percebem-se avaliações muito semelhantes entre os três tipos de estratégia; não há diferença entre padrão e cortadora ($p = 0,977$) ou entre padrão e resumptiva ($p = 0,552$). O grupo 9 – final do Fundamental II - já percebe uma diferença entre padrão e resumptiva ($p = 0,028$), mas não distingue entre padrão e cortadora ($p = 0,507$). Essa tendência não é seguida pelo grupo 12 – final do Ensino Médio -, para o qual não há diferença entre padrão e cortadora ($p = 0,835$), e nem entre padrão e resumptiva ($p = 0,135$). Mas em termos de notas, elas são ligeiramente menores para resumptiva e ligeiramente maiores para cortadora, quando comparadas às sentenças padrão.

A seguir, observam-se os julgamentos obtidos na avaliação das sentenças pela escola regular:

Gráficos 8 – Julgamento por nível (Escola regular - REG)



No grupo REG, também se obtiveram, para o nível 5, avaliações muito semelhantes entre os três tipos de estratégia; não há diferença entre padrão e resumptiva ($p = 0,589$) e nem entre padrão e cortadora ($p = 0,737$). No entanto, nos níveis seguintes, percebe-se que a estratégia resumptiva passa a ser bem mal avaliada, distinguindo-se claramente das relativas do tipo padrão e da cortadora. Tanto o nível 9 quanto o nível 12 fazem diferença entre padrão e resumptiva ($p < 0,001$, para ambos), mas não entre padrão e cortadora ($p = 0,536$ e $p = 0,610$, respectivamente).

Nossos resultados parecem indicar a validade de nossas previsões: a expectativa era a de que a escola fosse mais incisiva com o uso da variante não-padrão do tipo resumptiva e, por isso, os estudantes avaliassem as sentenças cortadoras com notas mais altas que as sentenças resumptivas. Isso aconteceu efetivamente a partir do segmento 9 em ambas as modalidades de ensino. No entanto, conforme previsto também, a EJA avaliou as sentenças com pronome lembrete com notas significativamente mais altas do que a escola regular. Isso se deu para todos os tipos de relativas: genitivas, OBL, OD e SUJ. Somente nas relativas de objeto direto, houve uma maior resistência pelo pronome tônico na EJA. Verificou-se também, em relação às relativas mais complexas, uma maior oscilação na avaliação do tipo padrão, sendo a cortadora, para as OBLs, melhor avaliada do que a padrão, e não havendo diferença estatística entre padrão e cortadora nas genitivas. Isso sugere que essa estratégia faz parte da gramática internalizada do falante e a escola não leva o aluno a avaliarem-nas negativamente, diferentemente do que parece ocorrer com a estratégia resumptiva, mais estigmatizada, embora essa estratégia ainda resista na EJA, que as avalia melhor do que a escola regular.

5. Considerações finais

Esta pesquisa apresentou os resultados de um julgamento de aceitabilidade com escala *likert*, focalizando as variantes presentes no PB para a estrutura relativa (Tarallo, 1983). Considerou-se a estrutura das relativas e as análises que propõem que estratégias padrão e não padrão são derivadas diferentemente (Kato e Nunes, 2009), sendo que a escola busca recuperar o uso da estratégia padrão. Nesse sentido, o papel da escola é evitar o uso do resumptivo, promover o “alçamento” da preposição para junto ao pronome relativo, incluindo a escolha do “cujo” em relativas genitivas. Discutiu-se, segundo a proposta de Kato (2005), que essa aprendizagem de novas regras leva ao enriquecimento da periferia marcada do letrado contemporâneo brasileiro, que ali abriga regras estilísticas, empréstimos etc, o que lhe possibilitaria transitar entre as diversas variantes da língua. No entanto, a escola não parece recuperar nem a gramática mais antiga do português, nem a gramática atual do português europeu, mas se mostra seletiva no que diz respeito às “perdas linguísticas” identificadas na fala coloquial. Nesse sentido, em relação ao fenômeno da relativização, previu-se que a escola seria mais incisiva com a estratégia resumptiva do que com a estratégia cortadora, dentre as estratégias do tipo não padrão em uso na língua e que, portanto, uma modalidade de ensino como a EJA, cujos alunos entram em contato com a escola mais tardiamente, poderia retratar essa seletividade, sendo que distinções entre a escola regular e essa modalidade seriam então esperadas.

Nossos resultados confirmaram essas previsões ao se verificar que as duas modalidades educacionais avaliam diferentemente as variantes, particularmente em relação à estratégia resumptiva, sendo a EJA mais persistente na avaliação positiva dessa estratégia do que o ensino regular, mesmo nas relativas menos complexas, como a de SUJ e OD, embora para a relativa de OD, haja uma percepção menos positiva da estratégia resumptiva. Notadamente, a rejeição da escola à presença de pronome tônico na posição de OD é taxativa. Os resultados também deixaram claro que as relativas mais complexas, como OBL e GEN, levam à boa avaliação da estratégia cortadora, sendo particularmente a OBL melhor avaliada na sua forma cortadora do que na padrão, tanto na EJA como na escola regular. Assim, a escola parece enfrentar sua maior dificuldade na tarefa de fazer com que a regência que exige uma preposição seja percebida, a fim de possibilitar que essa preposição seja “alçada” para junto ao pronome relativo. No que diz respeito à genitiva, ambos os grupos avaliam as genitivas cortadoras tão bem quanto as genitivas do tipo padrão. Esses resultados sugerem, assim, que a recuperação da estratégia padrão que a

escola almeja se realiza paulatinamente em termos de gramáticas individuais, no que concerne a um letrado brasileiro, isto é, em relação ao que vai sendo incorporado à sua periferia marcada, nos moldes de Kato (2005). Por fim, vale salientar que, sem dúvida, resultados de produção serão extremamente relevantes para que se possa dar continuidade a essa discussão.

Referências

- ARMANDO-GOULART, R. Q. Estruturas do Português Brasileiro oral e seu impacto no domínio das regras da norma culta na Educação de Jovens e Adultos. 2023. Texto de Qualificação (Doutorado em Linguística) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- 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.
- CHOMSKY, N. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. On Wh-Movement. In: CULICOVER, P.; WASOW, T.; AKMAJIAN, A. (Eds). *Formal Syntax*. New York: Academic Press, 1977. p. 71-132.
- CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press, 1995.
- CHRISTENSEN, R. H. B. Ordinal - Regression Models for Ordinal Data. R package version 2019.12-10. 2019. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=ordinal>. Acesso em 23 jan. 2023.
- FIGUEIREDO-SILVA, M. C. Contribuições da aquisição da linguagem para o ensino: o caso das orações relativas. In: GUESSER, S.; RECH, N. F. (orgs.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 217-244.
- KAYNE, R. *The antisymmetry of syntax*. Cambridge (MA): MIT Press, 1994.
- KATO, M. 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. & 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.
- 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. RJ, 2002.
- KEENAN, E.; COMRIE, B. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*, v. 8, n. 1, p. 63-99, 2009.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. A relativa resumptiva em dois momentos do Português Brasileiro. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 6, p. 61-84, 2009.
- LIMA, C. H. da R. *Gramática normativa da língua portuguesa 49.ed* . Rio de Janeiro: José Olympio,

2011.

MOLLICA, M. C. Relativas em tempo real no português brasileiro contemporâneo. In: PAIVA, M.C. de e DUARTE, M. E. L. (Orgs). Mudança linguística em tempo real. Rio de Janeiro: Contracapa/FAPERJ, 2003. p. 129-138.

RAMOS, J. de O. Descrição das estratégias relativas no português de Belo Horizonte: uma abordagem variacionista. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2013.

ROEPER, T. Universal Bilingualism. Amherst: University of Massachusetts, 1999.

TARALLO, F. Relativization strategies in Brazilian Portuguese. Tese (Doutorado) - University of Pennsylvania, 1983.

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