



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS - CCHE  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/PORTUGUÊS**

**ANNY ELOYSSSE DE ARAÚJO CÉSAR**

**ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:  
USOS NA ORALIDADE E NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**MONTEIRO-PB  
2022**

ANNY ELOYSSSE DE ARAÚJO CÉSAR

**ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:  
USOS NA ORALIDADE E NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras/português.

**Área de concentração:** Linguística e Língua Portuguesa.

**Orientadora:** Prof. Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos

**MONTEIRO-PB  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F383e Anny Eloyse de Araujo.  
Estratégias de relativização do português brasileiro [manuscrito] : usos na oralidade e na escrita de alunos do ensino médio / Anny Eloyse de Araujo Ferreira. - 2022.  
40 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas , 2022.  
"Orientação : Prof. Dr. Noelma Cristina Ferreira dos Santos , Coordenação do Curso de Letras - CCHE."  
1. Português brasileiro. 2. Escrita. 3. Oralidade. 4. Estratégias de relativização. 5. Estratégias de relativização. I. Título

21. ed. CDD B869.91

ANNY ELOYSSSE DE ARAÚJO CÉSAR

**ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:  
USOS NA ORALIDADE E NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
licenciada em Letras/português.

**Área de concentração:** Linguística e Língua  
Portuguesa.

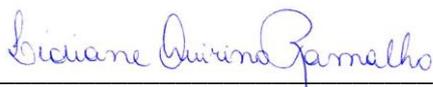
Aprovada em: 19/05/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



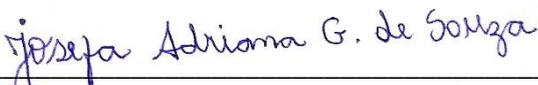
---

Prof. Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof. Esp. Lidiane Quirino Ramalho



---

Profa. Esp. Josefa Adriana Gregório de Souza  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe Maria José, ao meu padrasto Antônio Bezerra, ao meu esposo Alexandre César, que nunca mediram esforços para me ajudar na realização dos meus sonhos e ao meu amado filho César Neto, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me abençoar direcionando pessoas especiais na minha vida. Deus foi meu sustento do início ao fim, pois chegar até esse momento de agradecimento não foi fácil.

À minha Mãe, Maria José, que é DEUS no céu e ela na terra. Ela é e sempre foi o meu espelho de vida, minha mãezinha, minha maior incentivadora, acredita mais em mim do que eu mesma, nunca mediu se quer nenhum esforço para realizar junto comigo os meus sonhos. Sempre me incentivou e me deu possibilidades para estudar. Este trabalho eu dediquei a ela, e agradeço por sempre estar ao meu lado, me apoiando, me ajudando.

Ao meu padrasto Antônio, que também não mede e nem mediu esforços para me ajudar, para onde eu precisasse ir, ele estava ali comigo.

Ao meu esposo Alexandre César, por estar ao meu lado, por ficar com nosso filho para que eu pudesse estudar. Sempre me incentivando para que eu pudesse concluir este sonho de me formar em professora.

Agradeço de todo meu coração a Professora Benícia de Paula, que abriu as portas da sua sala de aula no estágio II, abriu mais uma vez as portas da sua sala de aula para a minha pesquisa de TCC e abriu as portas da sua casa para me ajudar em tudo referente a este trabalho. À SENHORA, a minha eterna gratidão! Nada teria sido possível sem a sua ajuda, essa pesquisa nem teria sido realizada. Obrigada por todo apoio e incentivo.

Agradeço à minha colega de classe Alcione, pelo apoio, incentivo e ajuda, me direcionando nas dúvidas sobre como iniciar o TCC.

Agradeço de todo meu coração a minha professora orientadora Noelma Santos, por acreditar em mim e nunca ter desistido de me orientar neste trabalho. Foram mais de 3 anos de luta para conseguir concluir e Noelma sempre esteve presente e disponível, me ajudando, me direcionando, sempre com a paciência de Jó. Noelma, palavras são impossíveis de descrever o quanto serei eternamente grata a senhora por estar comigo realizando um dos maiores sonhos da minha vida que era me formar em professora. Deus te abençoe infinitamente.

Uma das principais pessoas a quem devo a minha eterna gratidão é a Ana Maria. Aninha, algumas coisas não têm preço, tem valor e o que você fez por mim não tem dinheiro neste mundo que pague. Aninha, você foi uma das pessoas que Deus direcionou na minha vida para que eu conseguisse depois de 3 longos anos concluir este trabalho. Você esteve comigo do começo ao fim, incansavelmente me ajudando, direcionando, sendo uma coorientadora literalmente. Aninha, você foi tudo para mim, muito obrigada pela paciência, por abrir as portas

da sua casa todas as inúmeras vezes que eu precisei pedir socorro a você para me direcionar no que fazer. Sem você eu jamais teria conseguido concluir este trabalho sozinha. Deus te abençoe! Obrigada por tudo, de todo meu coração, outra pessoa nesse mundo jamais teria feito o que você fez por mim. Deus é bom e eu vejo o reflexo dele em você.

Agradeço à Márcia, minha secretária do lar, que cuidou do meu filho como se fosse eu cuidando, para que eu pudesse estudar e me dedicar a conclusão do meu trabalho.

A José Marcos, assistente administrativo da UEPB, que é um santo e teve a paciência do universo para tirar minhas dúvidas e me auxiliar em todos os processos burocráticos da universidade, até a entrega deste trabalho. Não tinha hora que eu o aperreasse atrás de resolver alguma situação em que ele não se dispusesse a me ajudar. Obrigada por tudo.

Agradeço a Caio César, por me ajudar na tradução do resumo deste trabalho, do português para o inglês.

Agradeço à professora Adriana Gregório, minha professora durante a graduação e esteve presente na banca de avaliação do meu trabalho. Obrigada por todos os conhecimentos compartilhados.

À minha querida e estimável amiga, comadre, professora, mentora de vida, meu amor Lidiane Quirino. A senhora é espelho para mim em tudo, como pessoa e profissional. Agradeço por estar na minha banca de avaliação do meu trabalho e por estar sempre presente na minha vida.

À prefeita da minha cidade, Anna Lorena que me proporcionou um crescimento profissional, dando-me uma oportunidade de lecionar e fazer parte do corpo docente do município monteirense.

Por fim, agradeço a estes professores que fizeram parte da minha vida e trajetória acadêmica, compartilhando conhecimentos, que levarei comigo para sempre: Melânia Nobrega, que sempre acreditou em mim e foi uma das maiores incentivadoras durante a minha graduação; a Luciana Nery, Carlos, Joana Dar'k, Ludmila, Doroteia (em memória), professores pelos quais tenho imensa admiração. Foi uma honra terem passado na minha vida acadêmica, vocês são os melhores professores que eu já conheci. Minha eterna gratidão.

*Estudar o brasileiro é dar voz à língua falada e escrita aqui, neste país chamado Brasil, 92 vezes maior de Portugal, habitado por uma população quase 17 vezes mais numerosa. É perceber que todas as línguas mudam, que toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto. (BAGNO, 2001, p. 10, grifos do autor).*

## RESUMO

A reflexão sobre o uso da língua é de suma importância para o professor de português, as vivências e práticas no dia a dia na sala de aula requerem muito mais do que reproduzir conceitos, mas construir o conhecimento junto com os alunos. O Português Brasileiro exibe diferentes formas de organização da oração adjetiva/relativa e dispõe de três estratégias de relativização, a estratégia padrão, a copiadora e a cortadora. Neste trabalho, realizamos uma análise acerca do uso dessas estratégias. Para tanto, o problema da pesquisa foi: Qual ou quais as estratégias de relativização do português são mais recorrentes na oralidade e na escrita de alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública Estadual do município de Monteiro-PB? Diante desse questionamento, o objetivo geral foi descrever as estratégias de relativização do português, recorrentes em textos orais e escritos produzidos por alunos do ensino médio. No que se refere à metodologia, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa/interpretativista, mas utilizamos também dados quantitativos para realizarmos um levantamento numérico em relação à frequência com que aparece o fenômeno em estudo no *corpus*. Para a realização da coleta de dados, foram utilizados dois questionários respondidos, de forma oral e escrita pelos alunos, acerca do filme “Escritores da liberdade” e, assim, analisarmos quais foram as estratégias de relativização predominantes na oralidade e escrita dos alunos. Teoricamente, apoiamos-nos nos estudos de Castilho (2019), Bagno (1999; 2001; 2012), Bispo (2014), dentre outros. Ao comparar o comportamento das estratégias nos resultados escritos e orais, observamos que a relativa cortadora teve maior predominância. Logo, percebemos o quanto a língua é dinâmica e o quanto é pertinente refletirmos sobre ela. Com o passar do tempo, é comum o desaparecimento de formas linguísticas normatizadas e o uso muito frequente das formas não normatizadas, como foi o caso do resultado desta pesquisa, em que vimos o frequente uso das relativas não padrão copiadoras e cortadoras na oralidade e na escrita dos alunos deste trabalho.

**Palavras-Chave:** Estratégias de Relativização. Português brasileiro. Escrita. Oralidade.

## ABSTRACT

The reflection regarding the use of the language is extremely important for the teacher of Portuguese, the experiences and practices in the day-to-day basis of the classroom require even more than reproducing concepts, but building the knowledge alongside the students. Brazilian Portuguese exhibits different manners of organization of adjective/relative clause and it disposes of three relativization strategies, the standard strategy, the copying and the cutter. In this paper, it is developed an analysis regarding the use of these strategies. Therefore, the issue of the research was: What is or which are the Portuguese relativization strategies that are most frequent in orality and in writing of first year students of a high school from a public state school in Monteiro-PB? Facing this question, the main goal was to describe the Portuguese relativization strategies, recurrent in oral and written texts produced by students from high school. Regarding the methodology, this is qualitative/interpretivist research, but were also used quantitative data to develop a numerical survey in relation to the frequency in which appears the studied phenomenon at *corpus*. For the data collection, were used two questionnaires answered, orally and in writing, by the students, about the movie “Freedom Writers” and, therefore, to analyze which were the relativization strategies predominant in orality and in writing from students. Theoretically, it was based on studies from Castilho (2019), Bagno (1999; 2001; 2001; 2012), Bispo (2014), among others. By comparing the strategy behaviors in the written and oral results, it was observed that the relative cutter obtained most predominance. Then, it was realized how dynamic is the language and how it is pertinent to reflect on it. Over time, it is common the vanishing of standardized linguistic forms and the frequent use of non-standardized forms such as in the results of this research, in which it was observed the frequent use of copying and cutter non-standard relatives in orality and in writing from studies in this research.

**Keywords:** Relativization Strategies. Brazilian Portuguese. Writing. Orality.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	20
<b>Tabela 2</b> - Total de ocorrências das estratégias de relativização nas atividades orais.....	30
<b>Tabela 3</b> - Total de ocorrências das estratégias de relativização nas atividades escritas .....	32
<b>Tabela 4</b> - Frequência das estratégias nas atividades orais e escritas .....	34

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**PAE** – Pessoa Atividade Escrita

**PAO** – Pessoa Atividade Oral

**PB** – Português Brasileiro

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**VTI** – Verbo Transitivo Indireto

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	13
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	17
<b>2.1 A classificação da pesquisa</b> .....	17
<b>2.1.1 O procedimento de coleta dos dados</b> .....	18
<b>2.1.2 O espaço e o perfil dos sujeitos da pesquisa</b> .....	19
<b>3 AS ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO DAS SENTENÇAS ADJETIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO</b> .....	21
<b>3.1 As subordinadas adjetivas: um breve conceito sob uma perspectiva funcionalista</b> .....	21
<b>3.1.1 As estratégias de relativização</b> .....	23
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	29
<b>4.1 Levantamento e frequência das estratégias de relativização</b> .....	29
<b>4.1.1 Estratégias de relativização encontradas nas atividades orais</b> .....	29
<b>4.1.2 Estratégias de relativização encontradas nas atividades escritas</b> .....	32
<b>4.2 Comportamento das estratégias de relativização nos registros orais e escritos</b> .....	34
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	36
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	38
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL</b> .....	39
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ACERCA DO FILME “ESCRITORES DA LIBERDADE”</b> .....	41

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Refletir sobre a língua que falamos é fundamental e deve ser uma prática constante para o professor de português e para os futuros atuantes dessa área: os estudantes de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Isso porque a prática pedagógica do profissional dessa área, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), consiste na mediação de “conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 1988, p. 22). Desse modo, o estudo reflexivo e a familiarização com o objeto de conhecimento por parte do docente são necessários para que as ministrações das aulas realizadas por eles possibilitem um ensino significativo e promova a aprendizagem.

Bagno (2012, p. 29) afirma: “**Ler, escrever e refletir sobre a língua.** Essas três tarefas – que no fundo são uma só: *desenvolver o letramento* – constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna” (grifos do autor). Diante disso, percebemos o quanto o ensino da língua portuguesa é importante para a formação do indivíduo. Todos estamos envolvidos em práticas sociais de língua e linguagem e precisamos dessas práticas para nos comunicar, produzir sentidos e interagirmos socialmente. Neste trabalho, entendemos a língua como uma entidade não estática, que sofre transformações e variações ao longo do tempo. Ressaltamos também, acerca do ensino de português, que não adotamos uma percepção de um ensino reduzido à nomenclatura gramatical, mas o vemos como um conjunto de modalidades da língua, nas suas diversas manifestações, sejam orais ou escritas, assim como defendem diversos linguistas e como propõem também os documentos oficiais que regem o ensino de língua materna.

Ainda é bastante notável por parte de estudantes de cursos de licenciaturas e dos alunos do ensino básico, como também de outros brasileiros, um estigma de que só quem fala bem e escreve bem são as pessoas que dominam a gramática tradicional. Por vezes, passamos a nossa jornada escolar tentando decorar inúmeras regras que estão estabelecidas na gramática normativa. É muito comum acreditar que as pessoas que não falam e escrevem de acordo com o que está prescrito na norma, não sabem falar português, falam errado, que português é muito difícil. Essa realidade, com frequência, leva a uma divisão de classe social, isto é, acredita-se que quem fala bem e se posiciona de forma “correta” está na classe mais alta da sociedade e quem não tem esse domínio são as pessoas da menor classe social.

A visão do não saber português está relacionada ao modo como a gramática tem sido vista ao longo do tempo, ou seja, como um instrumento de poder, e, como colocado por Bagno

(1996), é como uma régua medidora, para medir o que está reto e corrigir o que está errado. A esse respeito, vejamos o seguinte exemplo:

Se tanta gente continua a repetir que “português é difícil” é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso *brasileiro* do português. Um caso típico é o da regência verbal. O professor pode mandar o aluno copiar quinhentas mil vezes a frase: “Assisti *ao* filme”. Quando esse mesmo aluno puser o pé fora da sala de aula, ele vai dizer ao colega: “Ainda não assisti *o* filme do Zorro!” Porque a *gramática brasileira* não sente a necessidade daquela preposição que era exigida na norma clássica literária, cem anos atrás, e que ainda está em vigor no português falado em Portugal, a dez mil quilômetros daqui! É um esforço árduo e inútil, um verdadeiro trabalho de Sísifo, tentar impor uma regra que não encontra justificativa na gramática intuitiva do falante. (BAGNO, 1999, p.36, grifos do autor).

Diante disso, percebemos que, quando o ensino é puramente centralizado na norma gramatical e não no uso da língua no cotidiano, a reflexão e o aprendizado podem se tornar limitados. É por esse motivo que há a necessidade de estudar a língua viva, em seu real uso. Portanto, para que haja uma compreensão da língua em suas diferentes manifestações, é fundamental que nas aulas de português sejam estudados os fenômenos de variação.

As mudanças na língua são vistas ao longo dos anos em todos os seus aspectos, sintáticos, morfológicos, semânticos, e essas mudanças linguísticas são um traço universal das culturas humanas. Conforme os PCN, o fenômeno da variação linguística sempre existiu e continuará existindo, independentemente das normas. O mesmo documento pontua que, mesmo havendo apenas uma única língua no Brasil “notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala” (BRASIL, 1998, p. 29). Os estudos sobre os fenômenos da língua e da linguagem referente ao Português Brasileiro deixam claro que, antes das mudanças se efetivarem, existem várias formas para dizer a mesma coisa, as formas concorrem entre si, e esse processo em que as formas estão concorrendo é o que chamamos de *variação*. Como posto nos PCN, as variações acontecem em vários aspectos, tais como: fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais.

O nosso interesse de pesquisa advém de reflexões acerca do Português Brasileiro, ou seja, a língua que usamos no cotidiano, que não se limita à tradição gramatical prescritiva. Buscamos refletir sobre a língua que realmente usamos na oralidade e na escrita. Língua essa que constitui parte essencial da nossa identidade como sujeitos e nos possibilita a comunicação e o conhecimento de mundo. Neste trabalho, detemo-nos a um dos aspectos da variação: o sintático. O nosso recorte compreende um fenômeno específico do Português Brasileiro (PB): O estudo

das sentenças adjetivas, também chamadas de sentenças relativas, “aquelas que contêm um pronome relativo” (BAGNO, 2012, p. 900). Assim, a questão que direciona o desenvolvimento desta pesquisa é a seguinte: Qual ou quais as estratégias de relativização do português são mais recorrentes na oralidade e na escrita de alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública Estadual do município de Monteiro-PB? Portanto, este trabalho tem como objetivo geral analisar as estratégias de relativização do português, recorrentes em textos escritos e orais produzidos por alunos do ensino médio. Temos como objetivos específicos: a) descrever as estratégias predominantes no *corpus* e b) comparar os usos dessas estratégias nos registros orais e escritos, a partir da frequência de uso de cada uma delas. Para tanto, a metodologia que usamos é de caráter qualitativo/interpretativista e descritiva e para a geração dos dados realizamos com os alunos questionários orais e escritos. A hipótese inicial era de que, por se tratar de alunos do ensino médio, a estratégia predominante no *corpus* seria a padrão, mas com ocorrências de outras estratégias, principalmente nos textos orais.

O interesse por desenvolver esta pesquisa surgiu quando na disciplina de *História da Língua*. No percurso dessa disciplina, tivemos contato com o tema da relativização do português brasileiro, através do livro *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*, do autor Marcos Bagno. Ao final do capítulo intitulado *CORES QUE EU NÃO SEI O NOME...: As estratégias de relativização*, há um convite à pesquisa referente às três estratégias de relativização que se dispõe no português brasileiro, padrão, copiadora e cortadora. Durante o estudo do tema, percebemos que esse assunto merecia um aprofundamento através de uma pesquisa, pois não tínhamos compreendido de maneira satisfatória o conteúdo da relativização.

Com este trabalho, pretendemos contribuir com os estudos das descrições do português brasileiro, como também colaborar com as explicações sobre um dos fenômenos da língua, que é a variação linguística, pois o estudo das estratégias de relativização do português brasileiro está dentro deste campo. Para tanto, foram utilizadas amostras de fala e de escrita de alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Monteiro, analisadas à luz da perspectiva funcionalista. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se apoia em autores como Castilho (2019), Bispo (2014) e Bagno (1999; 2001; 2012), entre outros que contribuem para a reflexão do português em uso.

Ao refletir sobre a língua, estudar, descrever e analisar a variação linguística, um estudo de viés funcionalista impulsiona a valorização e o respeito pelas variedades do repertório linguístico do falante. Não se pode, pois, suprimir e descartar a identidade do falante materializada na sua língua materna, no seu vernáculo. Isso induz dizer que a norma culta pode e deve ser ensinada, mas preservando a língua primeira do aluno, seus saberes e valores

culturais. Ensinar a norma culta é possibilitar ao aluno uma ampliação da sua competência comunicativa e não uniformizar como um padrão, como correto, como única forma aceita de se comunicar.

O presente trabalho está dividido em três seções, além dessa introdução e das considerações finais. Na próxima seção, descrevemos a metodologia, que compreende a classificação da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa. A seção seguinte consiste no referencial teórico, momento em que trazemos algumas discussões acerca das estratégias de relativização das sentenças adjetivas no português brasileiro, conceituando cada uma delas, na perspectiva funcional. Após o referencial teórico, trazemos a análise dos dados, cujos resultados nos levam a entender como se dá o funcionamento das estratégias de relativização nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 A classificação da pesquisa

Quanto à abordagem, esta pesquisa é de natureza Qualitativa/Interpretativista, pois, como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 70), não há o uso de métodos e técnicas estatísticas, “o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados [...] O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão”. Conforme Chizzoti (2003, p. 221), “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Ainda conforme as considerações do referido autor, após esse momento de partilha, de aprendizados iniciais, o autor interpreta, perspicazmente e cientificamente, os significados do seu objeto de pesquisa. Esses conceitos apresentam uma relação direta no tratamento da realidade por nós estudada. Isso porque coletamos os dados através da participação direta dos alunos, com uma atividade escrita e uma oral.

No tocante ao ponto de vista do objetivo desta pesquisa, ela caracteriza-se como pesquisa de campo e descritiva. A pesquisa de campo é definida como:

aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Diante disso, nossa pesquisa caracteriza-se como de campo, pois, para conseguir as informações que atenderiam a problemática que direcionou o desenvolvimento deste trabalho, visitamos uma escola, especificamente a sala de aula, espaço onde o fenômeno da língua em estudo acontece naturalmente, oportunizando assim, a coleta dos dados através dos questionários aplicados com os alunos, a partir dos quais obtivemos os resultados desta pesquisa.

A pesquisa descritiva acontece quando “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Na pesquisa de propósito descritivo, a técnica de coleta dos dados envolve, por exemplo, o questionário e a observação. Os dados são observados, registrados, ordenados e analisados sem a manipulação do pesquisador. Nós nos valem das respostas ao

questionário escrito respondido pelos alunos e da interação em sala de aula, realizada a partir do mesmo roteiro do questionário; interpretamos e analisamos os dados obtidos de modo indutivo, sem manipulá-los. Descrevemos, neste trabalho, as estratégias de relativização do português brasileiro recorrentes nos dados da pesquisa, produzidos pelos alunos do ensino médio nas modalidades orais e escritas. Como dito antes, esta pesquisa é de natureza predominantemente qualitativa, mas utilizamos dados quantitativos para realizarmos um levantamento numérico em relação à frequência com que aparece o fenômeno em estudo na oralidade e na escrita dos alunos.

### ***2.1.1 O procedimento de coleta dos dados***

Para a geração dos dados da pesquisa, realizamos uma atuação de aproximadamente três semanas no primeiro semestre do ano de 2019, numa turma de 1º ano do ensino médio, de turno matutino, em uma escola Estadual da cidade de Monteiro-PB. A seguir, descrevemos como foram realizados os encontros.

O primeiro encontro com os alunos, em uma única aula, foi de apresentação, momento em que expliquei sobre o propósito de estar ali, o que eu esperaria deles e como iriam ser os encontros seguintes. Ainda neste primeiro encontro, foi aplicado um questionário Sociocultural (ver APÊNDICE A) para que eu pudesse conhecer mais os alunos e obter informações que seriam utilizadas posteriormente na descrição do perfil dos sujeitos deste trabalho.

Após aplicar o questionário, em outro momento de encontro com os alunos, foi exibido o filme *Escritores da Liberdade* escolhido por ser um filme inspirador, de grande aprendizado para a escola e também para a vida, uma ótima oportunidade de conhecimento para aqueles alunos.

O filme foi exibido em um momento que tinham duas aulas seguidas da disciplina de língua portuguesa na escola, foram quatro aulas para assistir ao filme, ou seja, dois encontros em dias diferentes. Logo após assistir ao filme, em outra aula, discutimos com os alunos sobre ele, em uma conversa informal, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de expor sua opinião acerca do filme, falar sobre a sua identificação com os personagens, de forma que ficassem bem à vontade e não sentissem algum desconforto em falar, pois tinham muitos alunos tímidos na turma. Os alunos, durante a exibição do filme se comportaram de modo atento, demonstrando interesse pelo que estavam assistindo. No momento de discussão sobre o filme, eles foram participativos mostrando entusiasmo pelo momento diferente na sala e por terem gostado do conteúdo do filme exibido.

Em outro momento com a turma, a fim de efetuar a coleta de dados previstas nesta pesquisa, optamos pela aplicação da técnica Questionário (ver APÊNDICE B), que é um dos instrumentos utilizados em pesquisas qualitativas e descritivas, assim como esta é. As perguntas foram do tipo abertas sobre o filme, para que os alunos tivessem uma maior liberdade nas respostas.

Posteriormente, para a coleta dos dados orais, utilizamos as mesmas perguntas desse questionário para serem respondidas por eles oralmente, registrando-as com um gravador de áudio que ficou posicionado no meio da sala. Desta forma, no instante em que eram questionadas as perguntas, ficamos à vontade para interagir com os alunos para que eles pudessem expressar-se na fala mais tranquilamente, com as mesmas perguntas que foram respondidas na escrita. A realização desta aula aconteceu em outro dia, após a atividade do questionário escrito, para assim, em seguida, desenvolver os objetivos específicos da pesquisa.

### ***2.1.2 O espaço e o perfil dos sujeitos da pesquisa***

A presente pesquisa foi realizada em uma escola Estadual do município de Monteiro-PB, localizada na zona urbana da cidade. Nesta instituição, funcionam dois níveis de ensino: os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Os alunos participantes desta pesquisa cursavam o 1º ano “C” do ensino médio, numa turma formada por 21 alunos.

Na execução das atividades propostas para o desenvolvimento do trabalho, participaram da atividade escrita todos os 21 alunos. Já na atividade oral, alguns alunos (a minoria) não participaram, por timidez ou porque não estavam presentes na aula no dia em que foi proposta esta atividade. Mas, dos que estavam presentes, houve uma participação significativa da maioria.

Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa, na seguinte tabela resumimos os dados coletados através do questionário sociocultural aplicado no primeiro encontro com a turma:

**Tabela 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa**

<b>IDADE</b>		<b>%</b>
14	01	5
15	11	52
16	06	29
17	03	14
Total	21	100
<b>SEXO</b>		<b>%</b>
Feminino	12	57
Masculino	09	43
Total	21	100
<b>LOCAL HABITACIONAL</b>		<b>%</b>
Zona Rural	13	62
Zona Urbana	08	38
Total	21	100
<b>CONDIÇÃO NO ANO ESCOLAR</b>		<b>%</b>
Novatos	19	90
Repetentes	02	10
Total	21	100

Fonte: Elaboração Própria, 2022

Como já foi dito anteriormente, a turma era composta por 21 alunos, e, de acordo com a tabela, esses alunos estão numa faixa-etária entre 14-17 anos, sendo que a maioria deles (52%) tem 15 anos de idade. Quanto ao sexo, 57% são do sexo feminino e 43% do sexo masculino, o que revela certo equilíbrio, pois não há diferença grande desse número. No que diz respeito ao local onde moram, vemos que 62% são da zona rural, enquanto 38% são da zona urbana. A maioria significativa (90%) é de alunos novatos, em oposição ao número mínimo de 10% de alunos repetentes, o que revela uma condição escolar semelhante entre eles.

### 3 AS ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO DAS SENTENÇAS ADJETIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O ensino do português brasileiro está conferindo cada vez mais abertura à evolução do pensamento linguístico. Pensando nisso, percebemos que as orações adjetivas têm se tornando um objeto de estudo que vem sendo abordado sob o olhar de diferentes abordagens e perspectivas teóricas, isto é, o Português Brasileiro exhibe diferentes formas de organização da oração adjetiva/relativa. Neste capítulo, discutimos sobre esse tipo de oração e seu processo de relativização. Na primeira subseção, detemo-nos a apresentar conceitos dessas orações e, na segunda subseção, à apresentação das estratégias de relativização padrão e não padrão (subdivididas em copiadora e cortadora). Para isso, apoiamos-nos nos estudos de Castilho (2019), Bagno (2001; 2012) e Bispo (2014).

#### 3.1 As subordinadas adjetivas: um breve conceito sob uma perspectiva funcionalista

No estudo da língua portuguesa, é comum nos depararmos com os termos *coordenação* e *subordinação*, seja em referência à classificação das conjunções ou à categorização das orações. Todavia, muitas vezes não pensamos no significado desses termos. Portanto, consideramos importante comentarmos um pouco a respeito da *subordinação* para melhor compreendermos os conceitos das sentenças adjetivas e estratégias de relativização que descreveremos mais adiante. Bagno (2012) descreve que a palavra *subordinação* corresponde a uma tradução latina da palavra grega *hipotaxe*, que significa ordem, organização sistemática. O mesmo *-taxe* presente nessa palavra também está em outras, como a *sintaxe*. Esta, então, trata-se da maneira como as palavras estão ordenadas, organizadas umas com as outras nas sentenças. E os agrupamentos formados entre elas são chamados de *sintagmas*. Logo, o modo como as palavras se ordenam nas sentenças acontece de duas maneiras principais: a *parataxe* (coordenação) e a *hipotaxe* (subordinação). Esta, tem prefixo *hypo-* que no latim equivale a *-sub* (embaixo de). Assim, no processo de subordinação “os sintagmas estão hierarquizados em níveis, havendo uma desigualdade de importância entre eles” e [...] “quando falamos de períodos compostos por subordinação, nos referimos a orações principais (ou sentenças matrizes) e a orações subordinadas” (BAGNO, 2012, p. 884). Vale destacar que, numa perspectiva do *continuum*, a hipotaxe tem traços da subordinação (dependência), mas tem também traços da coordenação (a falta de encaixamento da oração na sua matriz). Hopper e Traugott (1993 apud SANTOS, 2018) apresentam um *continuum* que vai da parataxe (não

dependência e não encaixamento), passando pela hipotaxe (dependência, mas não encaixamento) até a subordinação (dependência e encaixamento). Essa relação pode ser representada da seguinte forma:

Parataxe	>	hipotaxe	>	subordinação
- dependência		+dependência		+dependência
- encaixamento		-encaixamento		+encaixamento

Percebemos aqui a presença dos parâmetros “dependência” e “encaixamento”, isto é, as orações subordinadas são mais integradas do que as paratáticas e hipotáticas. No processo de subordinação, uma sentença independente pode ser transposta tanto para uma categoria de substantivo quanto para uma de adjetivo. É sobre esta última que passamos a discutir a partir de agora.

No que concerne às subordinadas adjetivas (ou relativas), Bagno (2012, p.900) as define como sendo “[...] aquelas que contêm um **pronome relativo**” (grifos do autor). Diante disso, o autor propõe uma reflexão sobre o uso desse tipo de pronome no português brasileiro, que tem sido cada vez mais reduzido, muitas vezes restrito apenas aos gêneros escritos que são monitorados com maior frequência. A redução do uso dos relativos no português falado acontece com a substituição destes pelo conector *que*. Chama-se conector porque, em muitas ocorrências, o termo faz apenas a conexão entre sentenças, sem exercer função anafórica, ou seja, não retoma elementos anteriores. Continuando a definição das sentenças adjetivas, Bagno (2012) afirma que elas representam uma estratégia de encaixamento sintático, exemplificando da seguinte forma:

- (a) Meu tio John é americano.  
 (b) Meu tio John não fala português.  
 Meu tio John **que é americano** não fala português.  
 (BAGNO, 2012, p. 900, grifos do autor)

Nessa representação de encaixamento, o autor diz que a sentença adjetiva é, também, uma estratégia de síntese, de modo que a palavra *que* retoma o sujeito da sentença matriz e funciona como transpositor, adjetivando a sentença encaixada. Esse é o uso prototípico do pronome relativo *que*, todavia, devido à perda da função anafórica do *que* e de sua consequente despronominalização, a função de retomada tem sido exercida por pronomes chamados de “não-pessoa”. Vejamos o exemplo trazido por Bagno (2012, p. 900, grifos do autor):

- 42) eu tenho um conhecido, aliás, **um amigo comum nosso** que **ele** é especialista em comida internacional. (NURC/POA/291).

Nessa situação, o emprego do *ele* revela a perda do *que* como pronome. É perceptível que o uso do *que* no fragmento acima não realiza uma função anafórica, nem transpositora, mas apenas faz uma conexão entre duas sentenças. Na próxima subseção, ao discutirmos sobre as estratégias de relativização, analisamos com mais detalhes esse tipo de construção.

Semelhante a Bagno (2012), Castilho (2019) também afirma que as orações adjetivas ou relativas são sentenças encaixadas num sintagma nominal, atuantes como complementadores do seu núcleo. Para exemplificar, o autor apresenta a seguinte estrutura: SN → (Especificadores) + Núcleo + (Complementadores). Nessa regra, o Núcleo pode ser um substantivo ou um pronome. Artigos e pronomes podem ser Especificadores e os Complementadores são sintagmas adjetivais e preposicionais. Assim, “o processo de relativização é, portanto, o relacionamento de dois sintagmas nominais correferenciais” (CASTILHO, 2019, p. 366). Vejamos abaixo os exemplos dados pelo autor:

- a) [O aluno atento] passa de ano.
- b) [O aluno estudioso] passa de ano.
- c) →[O aluno atento **que é estudioso**] passa de ano.

Considerando que os adjetivos *atento* e *estudioso* encontrados em *a* e *b* são, ao mesmo tempo, correferenciais, isto é, remetem ao mesmo indivíduo, e são também complementadores do núcleo do sintagma, é possível encaixar uma sentença adjetiva nesse núcleo, de forma que se torna desnecessária a repetição do referente, como vemos no exemplo *c*. Daí a afirmação de que as sentenças adjetivas atuam como complementadoras dentro do sintagma nominal. Para evitar a repetição do correferente, as adjetivas são introduzidas por pronomes relativos que integram uma classe fechada e substituem, na sentença, o referente. Os pronomes relativos apresentados por Castilho (2019) são: *que*, *qual*, *cujo*, *quanto*, *onde*. O linguista chama a atenção para o fato de que, na língua falada, o pronome relativo *que* é uma espécie de “pronome universal”, pois está ocupando os espaços dos outros, afirmação esta também mencionada por Bagno (2012). Explanados esses conceitos acerca das subordinadas adjetivas, podemos passar para a próxima seção, que aborda as estratégias de relativização dessas orações.

### 3.1.1 As estratégias de relativização

As orações adjetivas/relativas são consideradas por alguns teóricos como um fenômeno complexo que se manifesta nas mais diversas configurações morfossintáticas. O processo de relativização ocorre a partir do relacionamento de dois sintagmas nominais correferenciais. Denomina-se *referenciação* “a função pela qual um signo linguístico representa quaisquer entidades do mundo extralinguístico, reais ou imaginários” (DUCROT/TODOROV, 1998, p. 126). A referenciação está ligada ao modo como se dá a representação das coisas, ou seja, uma dada expressão pode representar um sujeito de um conjunto. Na língua falada, por exemplo, os sintagmas nominais são mais repetidos do que qualquer outro constituinte sentencial, isso é uma evidência indireta em favor da referenciação como categoria semântica. A correferenciação apresentada no processo de relativização do português brasileiro faz menção ao sintagma nominal que seria retomado anaforicamente, no interior da relativa, sem que qualquer regra de movimento fosse empregada.

De acordo com Bagno (2001), o uso da combinação PREPOSIÇÃO + PRONOME oportuniza ao falante do português brasileiro o uso de três estratégias de relativização, chamadas de: relativa padrão, relativa cortadora e relativa copiadora. Para explanação desses conceitos, o autor explora os seguintes exemplos:

- (1.a) Esse é um filme *de que* eu gosto muito.
  - (1.b) Esse é um filme *que* eu gosto muito *dele*.
  - (1.c) Esse é um filme  $\emptyset$  *que* eu gosto muito.
- (BAGNO, 2001, p.84, grifos do autor)

A primeira sentença (1.a) é considerada a única aceita pela tradição gramatical. Daí que ela recebe o nome de relativa padrão. Castilho (2019), que também reconhece a existência dessas mesmas três estratégias de relativização no português brasileiro, pontua que, na sentença adjetiva padrão, os pronomes irão exibir as formas que correspondem ao caso de seu verbo.

A segunda sentença (1.b) apresentada por Bagno (2001) é chamada de relativa copiadora. Tal construção não é aceita pela gramática normativa devido a sua estrutura repetitiva. Nesse sentido, na perspectiva padrão, o pronome *ele*, chamado pelo autor de “pronome-cópia” ou de “pronome de não-pessoa” deveria ter sido retomado através da substituição pelo pronome relativo *que*, designado nas gramáticas tradicionais de *antecedente*. Assim, “no nosso exemplo, esse antecedente é FILME. Na estratégia (1.b) FILME é (aparentemente) substituído duas vezes, na segunda oração: pelo pronome QUE e pelo contração de DE + ELE” (BAGNO, 2001, p. 84, grifos do autor). Castilho (2019) compartilha da ideia de Bagno (2001; 2012) de que as sentenças copiadoras ocorrem devido à desconstrução

da estrutura sintática da norma padrão por meio da despronominalização do pronome *que*, que passa a exercer somente a função de conector, perdendo sua propriedade fórica, substituída por um pronome pessoal acompanhado ou não de preposição.

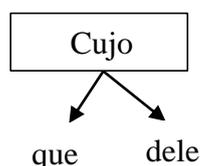
A terceira sentença (1.c), denominada de relativa cortadora, também não é aceita pela gramática normativa. Isso porque, de acordo com a norma, deveria aparecer na sentença a preposição que é regida pelo verbo. Então, devido a esse apagamento ou corte preposicional, que é representado pelo símbolo de vazio ( $\emptyset$ ), é que esse tipo de sentença é caracterizada como cortadora. Os estudos de Castilho (2019), de Bagno (2012) e de outros autores, como Bispo (2014) demonstram que há algumas motivações que favorecem o uso das ocorrências copiadoras e cortadoras no português brasileiro.

Um exemplo trazido por Castilho (2019), ao falar das sentenças adjetivas cortadoras, é este: “Não há área em São Paulo **que a polícia não entre** (Folha de S.Paulo, 17 dez. 2008, p. 367”. Nesse enunciado, houve o apagamento da preposição *em*, que, na estrutura formal, deveria anteceder o pronome relativo *que*. Segundo o autor, a substituição da estrutura padrão está acontecendo devido a algumas razões, uma delas é o uso crescente do advérbio *onde*, tornando a sentença assim: “Não há uma área em São Paulo **onde a polícia não entre.**” Castilho (2019) também expõe o resultado de pesquisas que demonstram que há “uma correlação entre a tipologia das sentenças adjetivas e as alterações dos clíticos no PB contemporâneo [...]. Explorando essa correlação, Mary Kato hipotetizou que as estratégias de relativização correspondem à gramática de clíticos disponível pelo falante”. Esse estudo revela uma harmonia entre os clíticos e os pronomes relativos, pois compartilham funções anafóricas, como as da seguinte forma:

O falante que usar os clíticos na anáfora, como em  
 (86) *Eu descasquei as laranjas e Pedro as comeu.*  
 Utilizará a adjetiva padrão:  
 (86a) *Eu descasquei as laranjas **que Pedro comeu.***  
 O falante que substitui o clítico pelo pronome acusativo ele, como em  
 (86b) *Eu descasquei as laranjas e Pedro comeu **elas.***  
 Selecionará a adjetiva copiadora:  
 (86c) *Eu descasquei as laranjas **que Pedro comeu elas.***  
 Finalmente, o falante que anaforiza através da elipse, como em  
 (86d) *Eu descasquei as laranjas e Pedro comeu  $\emptyset$ .*  
 Selecionará a adjetiva cortadora, como em  
 (86e) *Eu descasquei as laranjas **que Pedro comeu  $\emptyset$ .***  
 semelhante na aparência a (86a). (CASTILHO, 2019, p. 368, grifos do autor)

Logo, o supracitado fragmento demonstra que um dos fatores que favorece o uso das adjetivas copiadoras e cortadoras é o desaparecimento dos pronomes clíticos no português brasileiro. Bagno (2012) aponta outro fator contribuinte do uso das estratégias copiadora e

cortadora: o desaparecimento do pronome relativo *cujo* como indicador de posse. As estruturas copiadora e cortadora indicam uma relação de posse sem utilizar a palavra *cujo*. O desaparecimento do uso desse pronome não é um fenômeno somente do português brasileiro, mas também de outras línguas como o espanhol e o francês. Além disso, o desuso é presente tanto na fala quanto na escrita. De acordo com o referido linguista, “podemos dizer que o estado atual do *cujo* representa os últimos estertores de um longo processo de obsolescência desse pronome. Em fases antigas da língua, ele exercia outras funções, que foram desaparecendo com o tempo” (BAGNO, 2012, p. 904, grifo do autor). Algumas funções antigas desse pronome são demonstradas por alguns exemplos, tais como: “Cuja é esta caveira?” (De quem é essa caveira?); “Dar o seu a cujo é” (Dar a alguém o que é seu); “Bem sabe o gato a cujas barbas lambe” (Bem sabe o gato de quem lambe as barbas). Tais construções são consideradas estranhas para o falante moderno, assim como também a sua atual função de pronome relativo também é estranha. Para a eliminação dessa estranheza, Bagno (2012) ressalta que a palavra *cujo* é “quebrada”, isto é, dividida em funções. Vejamos a representação trazida pelo autor:



Desse modo, “o *cujo* se divide em **que**, conector usado para ligar as duas sentenças, e em **dele/dela/deles/delas**, para estabelecer relações de posse” (BAGNO, 2012, p. 904, grifos do autor). Como já afirmamos, o uso do pronome *cujo* tem sido cada vez mais raro, tanto na fala quanto na escrita, porém de acordo com Bagno (2012), por ainda haver uma limitação do emprego do *cujo* em gêneros monitorados, o ensino desse pronome se faz necessário em sala de aula, pois sua utilização dificilmente será compreendida cotidianamente nas relações familiares e comunitárias, assim como outras regras gramaticais aprendidas na infância são. Mas, aprender o uso do *cujo* é como aprender uma regra “estrangeira”. O autor relata que o ensino das adjetivas em sala de aula é um desafio para a educação linguística. No tocante ao ensino dos pronomes relativos, as combinações deles com as preposições são bastante numerosas, quase extintas e que muitas vezes formam combinações estranhas demais para o falante. Um exemplo é a frase “cada um faz o que gosta”, que se adequada à norma padrão, deveria ficar dessa forma: “cada um faz o **de** que gosta”. Isso soa totalmente estranho no português brasileiro. O desaparecimento de formas linguísticas normatizadas e o crescente uso

das formas não normatizadas, como as relativas copiadoras e cortadoras podem ser explicados da seguinte forma:

Quando uma forma linguística desaparece, ela não some de uma vez por todas. O processo é longo e gradual. Na verdade, o sumiço tem como causa o surgimento de formas novas, e é isso que caracteriza o fenômeno da mudança linguística. O uso das formas novas começa nas manifestações faladas mais espontâneas, informais vai avançando pelas outras modalidades de língua falada, penetra na língua escrita e vai se estabelecendo pouco a pouco ali. Quando as formas inovadoras conquistam os gêneros textuais escritos mais monitorados (e a fala mais formal, por conseguinte), é porque a forma antiga já foi definitivamente abandonada, o processo de mudança se completou e não tem jeito de voltar atrás. (BAGNO, 2012, p.905)

Como posto, a mudança linguística é gradual. Quando formas novas aparecem e vão se popularizando na fala e na escrita, as formas antigas e padronizadas tendem a desaparecer aos poucos. É isso o que está acontecendo com as estratégias de relativização copiadora e cortadora, sobretudo com esta última. Há um forte uso dessas estruturas no português brasileiro. Ainda consoante os estudos do autor supracitado, a maioria dos falantes brasileiros não consegue identificar “erros” nas construções relativas não normatizadas. O uso dos pronomes relativos preposicionados “pertence ao que poderíamos chamar de “gramática invisível”: um conjunto de regras prescritas pela tradição, mas que não fazem mais nenhum sentido para o processo intuitivo da língua por parte dos falantes” (BAGNO, 2012, p. 911).

As pesquisas de Bispo (2014) também comprovam o apagamento da estrutura padrão:

Minha pesquisa de doutoramento revelou o uso quase categórico da cortadora na modalidade falada, ela representou percentual médio de 90% para as relativas em ambiente preposicionado, ao passo que a estratégia padrão ficou com apenas 6%. Mesmo na escrita (modalidade que comumente implica maior monitoramento no uso da língua) os dados mostraram que os percentuais das estratégias não padrão quase se igualam aos números da relativa padrão: as primeiras ficaram com 47%, ao passo que esta última respondeu por 53% dos casos. (BISPO, 2014, p.144).

Para Bispo (2014), esses fenômenos linguísticos que são contrários aos compêndios gramaticais tradicionais ocorrem também por causa de fatores sociointeracionais e cognitivos. De acordo com as considerações do autor, em questão de estrutura, a oração relativa padrão é mais complexa do que a relativa cortadora, isso devido à presença de um elemento a mais, que é a preposição. Em comparação com a relativa copiadora, a padrão e a cortadora são menos complexas estruturalmente, devido à cópia do referente do relativo. Assim, embora a sentença copiadora seja maior em extensão, exige um menor esforço cognitivo. Cognitivamente falando, a relativa padrão também é mais complexa do que a cortadora, porque o uso do vocábulo a

mais, a preposição, envolve articulação por parte do falante e processamento por parte do ouvinte. O uso dessa estrutura exige noção de regência, o que torna mais difícil identificar que o termo regente exige preposição e identificar qual delas deve ser usada. Bispo (2014) considera que a relativa cortadora é a que menos precisa de um esforço cognitivo, devido ao não uso da preposição, o que faz com que o tempo de elaboração e processamento seja menor.

Toda essa discussão que fizemos até aqui é relevante para o entendimento das teorias que embasam este trabalho e para a discussão e análise dos dados que compõem esta pesquisa. No próximo capítulo, vemos quais dessas três estratégias de relativização das adjetivas foram as mais recorrentes nos dados que obtivemos de discursos orais e escritos de alunos do ensino médio. Com isso, refletimos sobre a dinamicidade da língua, sobre a mudança linguística, enfatizando assim o uso real do português brasileiro, que em muitos aspectos se distancia de regras gramaticais normativas e, portanto, merece ser discutido. Consequentemente, também refletimos sobre a perspectiva funcionalista da língua, que merece urgentemente um maior espaço em sala de aula.

## **4 RESULTADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, são apresentados os resultados da análise das estratégias de relativização do português, recorrentes nos dados da pesquisa, produzidos por 21 alunos do ensino médio nas modalidades orais e escritas.

Como pudemos ver anteriormente, as estratégias de relativização que se dispõem no Português Brasileiro são três: relativa padrão, relativa copiadora e relativa cortadora. Esta seção está dividida em duas subseções: na primeira, é apresentado o levantamento com a frequência das estratégias encontradas nos dados, subdivididos em atividades orais e atividades escritas; na segunda seção, serão abordados os comportamentos destas estratégias, se são os mesmos nos registros orais e escritos, destacando as estratégias predominantes no *corpus* analisados.

Para identificação dos sujeitos da pesquisa, criamos um código a partir do tipo de dados. Pessoa da Atividade Escrita (PAE), seguida de uma numeração atribuída a cada aluno; da mesma forma, Pessoa da Atividade Oral (PAO), seguido do número. Assim, os códigos ficaram: PAE 1; PAO 1; PAE 2; PAO 2. Vale destacar que o número marca o aluno, ou seja, o número 1 corresponde à mesma pessoa, que respondeu à atividade oral e à atividade escrita.

### **4.1 Levantamento e frequência das estratégias de relativização**

#### ***4.1.1 Estratégias de relativização encontradas nas atividades orais***

Apresentamos nesta subseção a análise dos dados referentes ao questionário oral realizado com os alunos. Primeiramente, apresentamos um levantamento da quantidade de ocorrências não padrão, copiadora e cortadora, encontradas nas respostas dos alunos e, posteriormente, analisamos alguns exemplos referentes a essas ocorrências.

Na tabela 02, apresentamos a quantidade de ocorrências de cada estratégia de relativização encontrada no questionário oral respondido pelos alunos. Vejamos:

Tabela 2 - Total de ocorrências das estratégias de relativização nas atividades orais

Estratégias	Ocorrências	%
Relativa Padrão	0	0,0
Relativa Copiadora	2	50
Relativa Cortadora	2	50
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar na tabela acima, não foi encontrada nenhuma estratégia de relativização padrão, foram encontradas 04 ocorrências de estratégias de relativização não padrão, sendo 02 (50%) estratégias relativas copiadoras e 02 (50%) estratégias relativas cortadoras, as quais analisamos a seguir. Iniciemos pelas duas sentenças que apresentaram as relativas copiadoras:

*(01) “A lição que mais gostei dela foi que diferença não nasce na raça, não tem diferença, que todos são iguais”. (PAO 01)*

*(02) “A parte que eu mais gostei dela foi quando os alunos entregaram o diário para a professora”. (PAO 13)*

As sentenças (01) e (02), nos exemplos em questão, não podem ser classificadas como relativas padrão, porque ocorre uma repetição por meio do pronome-cópia (ela), do elemento que deveria ser substituído pelo pronome relativo *que*, ou seja, seu antecedente. No exemplo (01), esse antecedente é “A lição” e no exemplo (02) é “A parte”, nas quais há presença do pronome relativo *que* e do pronome de terceira pessoa (*d)ela*, ambos fazendo referência ao mesmo antecedente.

Em face do exposto, passamos a analisar as sentenças não-padrão cortadoras, das quais apresentamos os dois exemplos seguintes:

*(03) “O filme que assistimos ensinou que devemos ter coragem, porque se ela abaixasse a cabeça, não ia ter respeito”. (PAO 5)*

*(04) “A escola que estamos hoje é quase igual ao filme, tem indisciplina e falta de respeito também. (PAO 3)*

A sentença (03) traz uma relativa não padrão, pois o pronome relativo *que* se apresenta sem a preposição. Tal construção não é aceita pela gramática normativa, pois o verbo *assistir* é um verbo transitivo indireto (VTI) e exige a preposição diante do seu complemento, que no caso seria o antecedente desse pronome relativo: “o filme”, classificando-se assim a sentença como oração relativa cortadora. Podemos perceber aqui neste exemplo algo que é muito comum não só na oralidade, que é a utilização do verbo *assistir*, no sentido de ver, sem o uso da preposição. Esse também é um exemplo de uma regência que já é consolidada no português brasileiro, isto é, uma regência contemporânea. Trata-se de um fenômeno histórico da língua, pois como afirma Bagno (2012, p. 519-520):

As regências verbais mudam com o tempo porque os falantes passam a interpretar de forma nova o significado dos verbos, atribuindo a eles novos sentidos, ou formando paralelismos sintáticos com verbos de significado semelhante (*assistir* se torna transitivo direto pela analogia semântica com *ver*, *presenciar*, *frequentar*, todos transitivos diretos).

Em vista disso, devido às mudanças pelas quais passa a língua, é que a regência de vários verbos, como *assistir*, empregado em frases como no exemplo 07, tem sido comum na oralidade e até mesmo em textos escritos por pessoas escolarizadas. Ainda sobre isso, Pereira, Silva, Assis (2014, p. 208) comentam que: “os estudos linguísticos, em especial os sociolinguísticos, confirmam que as regências verbais tendem a passar por variações ao longo do tempo, porque os usuários da língua começam a utilizar os verbos atribuindo a eles novas interpretações e significados”. Desse modo, essa dinamicidade da língua precisa ser reconhecida tanto pela sociedade quanto pela escola. E quando se trata desta última, os autores comentam sobre a importância de trabalhar a regência verbal em sala de aula explorando não só as regras da gramática normativa, mas iniciar abordando as reais situações de uso. Para isso, é fundamental que o professor compreenda os fatores que contribuem para que as pessoas não utilizem as normas de regência, como: o desconhecimento das regras; a menor monitoração da linguagem e os usos linguísticos que mudam conforme o passar do tempo e devido ao caráter dinâmico da língua. (PEREIRA; SILVA; ASSIS, 2014).

A sentença (04) também não pode ser classificada como relativa padrão, pois o verbo *estamos*, é um verbo transitivo indireto que requer o uso de preposição diante do seu complemento, que neste exemplo seria “A escola”, retomado pelo pronome relativo *que*. Assim houve o apagamento da preposição *em*, que deveria vir antes desse pronome relativo.

#### 4.1.2 Estratégias de relativização encontradas nas atividades escritas

Para obtenção destes dados, realizou-se um questionário com seis perguntas de respostas abertas para serem respondidas pelos alunos individualmente diante da proposta exposta na metodologia deste trabalho. Analisamos estes dados primeiramente apresentando as ocorrências em tabelas e posteriormente discutindo e analisando as ocorrências encontradas nas respostas dos alunos.

Na tabela 03, apresentamos a quantidade de ocorrências correspondentes a cada estratégia de relativização que foram encontradas no questionário escrito respondido pelos alunos. Vejamos:

**Tabela 3 - Total de ocorrências das estratégias de relativização nas atividades escritas**

<b>Estratégias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
<b>Relativa Padrão</b>	0	0
<b>Relativa Copiadora</b>	2	15
<b>Relativa Cortadora</b>	11	85
<b>Total</b>	13	100

Fonte: Elaboração própria, 2022

A partir dos resultados analisados, não foi encontrada nenhuma estratégia de relativização padrão. Como podemos observar na tabela acima, foram encontradas 13 ocorrências de estratégias de relativização não-padrão, sendo 02 (15%) estratégias relativas copiadoras e 11 (85%) estratégias relativas cortadoras. A seguir, analisamos algumas das ocorrências encontradas. Iniciemos pelas duas sentenças relativas copiadoras:

*(05) “A professora é a personagem que gostei mais dela, pois ela batalha muito para conseguir mudar os alunos”. (PAE 13)*

*(06) “O filme apresentou uma lição que acreditamos nela, que apesar das dificuldades, não podemos desistir dos nossos sonhos”. (PAE 14)*

A sentença (05) não se classifica como relativa padrão porque ocorre uma repetição por meio do pronome cópia *ela*, do elemento que deveria ser substituído pelo pronome relativo *que*, ou seja, seu antecedente. No exemplo, esse antecedente é “*A professora*” e os dois

pronomes, o relativo *que* e o pronome-cópia *ela* fazem referência ao mesmo sujeito. O pronome-cópia repete o mesmo antecedente ao qual o pronome relativo *que* faz referência. De maneira semelhante, ocorre na sentença (06), em que a **PAE 14** utiliza o pronome-cópia *nela* para se referir ao elemento que deveria ser substituído pelo pronome relativo *que*, referindo-se ao seu antecedente “lição”.

Como podemos perceber nas duas orações em análise, tais construções não são referências aceitas pela gramática normativa devido a sua estrutura repetitiva. Na norma gramatical, as sentenças (05) e (06) deveriam estar seguindo a seguinte estrutura: (05) *A professora é a personagem da qual eu gostei mais, pois batalha muito para conseguir mudar os alunos.* (06) *O filme apresentou uma lição na qual (ou em quem) acreditamos, que apesar das dificuldades, não podemos desistir dos nossos sonhos.* Logo, as sentenças proferidas pelos alunos demonstram o que é comentado por Castilho (2019) e Bagno (2001;2012) sobre as sentenças copiadoras que resultam de uma desconstrução sintática da norma padrão, em que o pronome *que* exerce apenas a função de um conector, sendo despronominalizado. A propriedade fórica passa a ser substituída por um pronome pessoal.

Diante disso, passamos a analisar exemplos das sentenças relativas cortadoras nos trechos a seguir:

(07) *“O filme apresentou uma mensagem que acreditamos muito é preciso ter coragem para mudar nossas vidas”. (PAE 01)*

(08) *“A escola que estou é igual ao filme, com indisciplina, falta de interesse e falta de recursos para a gente estudar melhor”. (PAE 02)*

A estratégia de relativização utilizada na sentença (07) se classifica como não padrão, pois o verbo *acreditar* é um verbo transitivo indireto (VTI), ou seja, ele exige um complemento acompanhado de uma preposição. Percebemos que o pronome relativo *que* utilizado nessa construção está relacionado diretamente ao verbo e não apresenta tal preposição, o que a classifica como relativa cortadora, devido a este corte. Em relação à sentença (08), classifica-se como relativa cortadora, pelo fato de ter havido o apagamento da preposição *em*, que deveria vir acompanhada do pronome *que*, pois o verbo *estou*, nesse contexto, é um verbo transitivo indireto (VTI) que necessita obrigatoriamente de um complemento por meio de uma preposição. Outra possibilidade de escrita da sentença, na forma padrão, seria com o pronome relativo “onde”, que marca a presença de um adjunto adverbial de lugar.

Assim como a relativa copiadora, a cortadora também não é aceita pelo padrão gramatical, devido ao apagamento da preposição regida pelo verbo. No padrão gramatical as sentenças (07) e (08) ficariam assim: Em (07) *O filme apresentou uma mensagem na qual (ou em que) acreditamos: é preciso ter coragem para mudar nossas vidas.* Em (08) *A escola em que (ou onde) estou é igual a do filme, com indisciplina, falta de interesse e falta de recursos para a gente estudar melhor.* Dentre as motivações que existem para a ocorrência do fenômeno das cortadoras estão as diversas possibilidades de combinações dos pronomes relativos com as preposições, que muitas vezes formam combinações estranhas para o falante, como é defendido por Bagno (2012). Estranhas, provavelmente, devido ao uso constante dessas estratégias não padrão na linguagem oral. Em vista disso, formas linguísticas não normatizadas crescem gradualmente favorecendo o desaparecimento de formas linguísticas normatizadas. De acordo com o referido autor, “o uso das formas novas começa nas manifestações faladas mais espontâneas, informais, vai avançando pelas outras modalidades de língua falada, penetra na língua escrita e vai se estabelecendo pouco a pouco ali” (BAGNO, 2012, p. 905). Isso é um fator que tem acontecido muito com as relativas cortadoras, que têm sido cada vez mais usadas no PB.

#### 4.2 Comportamento das estratégias de relativização nos registros orais e escritos

Nesta seção, apresentamos uma comparação dos resultados das estratégias de relativização do português brasileiro, encontradas nas sentenças orais e escritas das atividades respondidas pelos alunos, observando se o comportamento de tais estratégias são os mesmos ou se há divergência entre as duas modalidades. Para tanto, sintetizamos esses resultados na tabela abaixo:

**Tabela 4 - Frequência das estratégias nas atividades orais e escritas**

<b>Estratégias</b>	<b>Atividades Escritas</b>	<b>% Atividades Escritas</b>	<b>Atividades Oraís</b>	<b>% Atividades Oraís</b>	<b>Total de Ocorrências</b>	<b>% Total das atividades</b>
<b>Relativa Padrão</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Relativa Cortadora</b>	11	85	2	50	13	76
<b>Relativa Copiadora</b>	2	15	2	50	04	24
<b>Total</b>	13	100	4	100	17	100

Fonte: Elaboração própria, 2022

Diante dos dados apresentados, no que concerne à estratégia relativa padrão, nas atividades orais e escritas houve o mesmo comportamento, isto é, não foi encontrada nenhuma estratégia de relativização padrão.

No que diz respeito às estratégias copiadora e cortadora, como se pode observar, a estratégia predominante foi a cortadora, tendo um total de 11 ocorrências (85%) nas atividades escritas e 02 (50%) nas atividades orais, somando um total de 13 estratégias relativas cortadoras, representando uma frequência de 76% na totalidade das atividades. Em outras pesquisas referentes a este tema, abordando o estudo sobre as estratégias de relativização do português brasileiro, a exemplo de Bispo (2014), os resultados apontaram um maior percentual de uso das relativas cortadoras na modalidade oral e, na modalidade escrita, as estratégias não-padrão foram quase iguais aos números da relativa padrão, obtendo-se um percentual de 47% para as estratégias não padrão e 53% para as estratégias padrão.

Os resultados da nossa pesquisa demonstram que na escrita dos alunos é muito comum o apagamento das preposições antes do pronome relativo *que*, ou seja, mesmo estando em uma situação comunicativa mais monitorada como a escrita, há forte presença da estratégia cortadora. Estes dados nos mostram também que, tanto na fala como na escrita, há o reflexo da linguagem que os alunos usam no seu dia a dia, distanciando-se das normas gramaticais ensinadas na escola. É preciso reconhecer, portanto, a dinamicidade da língua, que, como defende Bispo (2014), não acontece de forma arbitrária, mas devido “ao surgimento ou à regularização de formas e estruturas linguísticas, as quais se rotinizam pela frequência de uso” (BISPO, 2014, p. 151). O uso das estratégias copiadoras e, sobretudo, as cortadoras são cada vez mais frequentes no cotidiano no que diz respeito ao uso do português brasileiro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática que direcionou o desenvolvimento deste trabalho foi: *Qual ou quais as estratégias de relativização do português são mais recorrentes na oralidade e na escrita de alunos do ensino médio de uma escola pública Estadual do município de Monteiro-PB?* Diante disso, nos dados analisados, observamos que houve a ausência da relativa padrão diante das três estratégias apresentadas no português brasileiro. As estratégias encontradas foram as não-padrão, copiadora e a cortadora, sendo esta última com mais frequência, especialmente, nos textos escritos.

A respeito dos dados orais, gostaríamos de apresentar uma breve reflexão sobre eles. Nos resultados encontrados, em comparação com os dados escritos, percebemos que houve um índice bem menor de sentenças relativas proferidas pelos alunos, o que nos levou a refletir sobre as atividades orais em sala de aula. Para o processo de coleta dos dados era necessário que os discentes respondessem de forma oral as perguntas e muitos não tiveram um discurso contínuo, ou seja, não conseguiam justificar com precisão as suas respostas, muitas vezes não tendo argumentos para sustentar as suas colocações, para que assim pudéssemos obter mais sentenças para analisar nas suas falas. Um dos fatores que pode contribuir para que os alunos não estruturarem sua fala de maneira mais formal pode ser a ausência de atividades que trabalhem a oralidade dos alunos, que muitas vezes não têm o hábito de se expressarem oralmente, o que dificultou um pouco a parte das análises orais.

Frente a esses resultados que obtivemos e mediante as reflexões teóricas que foram feitas ao longo deste trabalho, especificamente sobre a organização das sentenças relativas, percebemos o quanto a língua é dinâmica e o quanto é pertinente refletirmos sobre ela. Com o passar do tempo é comum o desaparecimento de formas linguísticas normatizadas e o uso muito frequente das formas não normatizadas, como foi o caso do resultado desta pesquisa, em que vimos o frequente uso das relativas não padrão copiadoras e cortadoras na oralidade e na escrita dos alunos deste trabalho. Isso é um processo histórico e gradual, iniciado na fala e progredido para a escrita.

Portanto, é fundamental que aulas de língua portuguesa sejam um momento de estudo do uso real da língua, que muitas vezes está distante do que propõe a norma padrão. É necessário um ensino que não se prenda a nomenclaturas gramaticais que quase não são utilizados pelos falantes no dia a dia, mas também é necessário fazer com que os alunos reflitam sobre a própria linguagem e sobre os recursos linguísticos que estão usando nos contextos sociocomunicativos de que fazem parte. Atividades como essa desenvolvida na pesquisa pode ser usada a favor da

reflexão, instigando os estudantes a avaliarem e a se posicionarem a respeito das estruturas utilizadas por eles.

Logo, tudo o que foi discutido até aqui é imprescindível para o professor de português a fim de que suas aulas se tornem um espaço de construção de aprendizados e reflexões sobre o uso da língua. Por fim, pontuamos que, tendo em vista a relevância do tema, pesquisas mais aprofundadas podem ser realizadas em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz.** São Paulo: edições Loyola, 1999.
- BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BISPO, E.B. Estratégias de Relativização no PB: Motivações Discursivo-Interacionais e Cognitivas. *In:* BISPO, E. B; OLIVEIRA, M. R. de. (orgs.) **Orações Relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas.** Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 131-155.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2019.
- CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Braga, Portugal: Revista Portuguesa de Educação, 2003.
- DUCROT, O; TODOROV, T. **Dicionário das Ciências da Linguagem.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.
- PEREIRA, A. D. de A.; SILVA, C. H. S. da.; ASSIS, M. V. L. de. Regência Verbal. *In:* BORTONI – RICARDO, S. M. *et al.* **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 205-216.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SANTOS, Noelma Cristina Ferreira dos. **O funcionamento sintático e semântico-discursivo da relativização no português brasileiro: usos na modalidade escrita.** João Pessoa, 2018. Tese (Doutorado). UFPB/CCHLA.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

1º série do Ensino Médio Escola  
Estadual Miguel Santa Cruz

### QUESTIONÁRIO SÓCIO CULTURAL

Este questionário tem o objetivo de coletar dados socioculturais dos alunos recém ingressos na 1º série do Ensino Médio para avaliações linguísticas.

#### I- IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) viúvo ( ) separado ( ) divorciado

( ) união estável.

Onde você reside atualmente? Informar Rua, Município e Estado:

---

Onde você nasceu? Informar Município e Estado

---

Procedência: ( ) Zona urbana ( ) Zona rural

Qual é a sua cor ou etnia? ( ) Preta ( ) Parda ( ) Branca ( ) Amarela ( )

Indígena ( )

Possui filhos? ( ) Não ( ) Sim, quantos? \_\_\_\_\_

#### II - INFORMAÇÕES ESCOLARES

Ano em que você concluiu o Ensino Fundamental II? \_\_\_\_\_

Em que período você cursou o Ensino Fundamental II?

Todo no diurno  Todo no noturno  Maior parte diurno  Maior parte noturno

Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Fundamental II?

Todo na escola pública  Todo na escola particular  Maior parte na escola pública  Maior parte na escola particular

Nesta série você é novato ou repetente? \_\_\_\_\_

### INFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Marque o seu investimento na cultura e entretenimento:

Quantos livros não didáticos lê por ano? \_\_\_\_\_

Lê jornal durante a semana?  Não  Sim

Lê revista durante a semana?  Não  Sim

Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, qual ao tipo de revista?

Entretenimento  Informação/economia e política  Negócios e mercado

Quadrinhos  Religiosa  Pedagógica  Divulgação científica  Outras.

Além dos estudos e trabalho, com quais atividades você mais ocupa seu tempo?

Leitura  Música  Teatro  Dança  Artesanato  Pintura  Cinema

Vídeo  Passeios  Esportes  Religião  Outros.

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ACERCA DO FILME “ESCRITORES DA  
LIBERDADE”**



Universidade Estadual da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas e Exatas  
Campus VI – Poeta Pinto do Monteiro

Aluna: Anny Eloyse

1º série do Ensino Médio  
Escola Estadual Miguel Santa Cruz

Questionário acerca do filme “Escritores da Liberdade”

- 1) O que você achou do filme?
- 2) Qual ou quais personagens você se identificou mais?
- 3) Qual a lição que o filme deixa para nós?
- 4) Qual a importância da escrita na vida dos personagens?
- 5) Analisando a escola do filme e a sua, você consegue perceber semelhanças? Explique.
- 6) Qual a sua opinião em relação a atitude da professora?