

EDVALDO BALDUINO BISPO

**ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO: O CASO DAS CORTADORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL, da UFRN, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras, área de concentração em Linguística Aplicada, sob orientação da Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha.

EDVALDO BALDUINO BISPO

Tese examinada e aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
Orientadora

Profa. Dra. Maria Helena de Moura Neves (UNESP)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Maria Medianeira de Souza (UERN)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Luís Álvaro Sgadari Passeggi (UFRN)
Examinador Interno

Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)
Examinadora Interna

A meus pais, Maria da Paz e Manoel Balduino;
À minha filha, Sara Bispo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela conquista de mais um objetivo intensamente almejado;

À Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha, mais uma vez, pela confiança, apoio e orientação;

Aos meus pais, pela confiança que sempre depositaram em mim;

Aos colegas do grupo de pesquisa *Discurso e Gramática*, seção Natal-RN, em especial às Profas. Dras. Maria Alice Tavares e Nubiácia Fernandes de Oliveira, pelo incentivo e apoio que me proporcionaram;

À Profa. Rosângela Maria Bessa Vidal, colega de Doutorado, pelo acompanhamento mútuo do desenrolar de nossas pesquisas de Doutorado, bem como pelo compartilhamento de momentos de angústia e de apoio recíproco;

A Ivoneide Bezerra de Araújo Santos, colega da pós-graduação e de trabalho, pelas palavras de encorajamento e pelo auxílio na conclusão deste trabalho;

A André Balduino Bispo, bibliotecário e meu primo, pelo auxílio na normatização e catalogação deste documento;

Aos amigos, pela torcida e incentivo que, direta ou indiretamente, me deram.

Muitas palavras que já morreram terão um segundo nascimento, e cairão muitas das que agora gozam das honras, se assim o quiser o uso, em cujas mãos está o arbítrio, o direito e a lei da fala.

Horácio

RESUMO

Este trabalho consiste num tratamento cognitivo-funcional das estratégias de relativização do Português Brasileiro (PB), a saber: relativas padrão (com e sem preposição) e relativas não-padrão (cortadora e copiadora), com ênfase nas cortadoras. Tomando como material de análise os *corpora Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal e a língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro*, fazemos um levantamento das recorrências ao uso das estratégias de construção relativa em textos orais e escritos produzidos por falantes de três níveis distintos de escolarização, em situação específica de entrevista. Partindo de pressupostos teóricos da abordagem cognitivo-funcional, comparamos o uso das relativas cortadora e padrão em ambiente preposicionado, e utilizamo-nos de alguns princípios e categorias analíticas do funcionalismo de forma a elucidar como a recorrência à primeira estratégia em detrimento da segunda atende a necessidades de natureza sociointeracional e cognitiva. Além disso, analisamos diversos trabalhos que investigaram as estratégias de relativização no PB tanto sincrônica como diacronicamente, o que nos levou a constatar que a cortadora está se fixando como a estratégia preferida em ambientes preposicionados, revelando, assim, um processo de gramaticalização em andamento. Em virtude disso, propomos que essa estratégia seja considerada/tratada, no ambiente escolar, não como um desvio à norma padrão, mas como uma forma de organização da oração relativa tão genuína quanto as demais, motivo pelo qual dedicamos um capítulo às possíveis contribuições desta pesquisa ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna e apresentamos proposta de aplicação em sala de aula. Dessa forma, podemos acrescentar à pesquisa em linguística aplicada não apenas subsídios teóricos que fundamentarão a formação e atuação docente como também sugestões para a melhoria de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Funcionalismo. Estratégias de relativização. Relativa cortadora. Ensino.

ABSTRACT

This work consists of a cognitive-functional approach of relativization strategies of Brazilian Portuguese (BP), this is, standard relatives (with preposition or without it) and non-standard relatives (copiadora and the deletion pattern), and it emphasizes the last one. We investigate the use of the relative construction strategies in spoken and written texts produced by speakers from different school levels in a specific situation: a face-to-face interviewing. Our database is the *corpora Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal e a língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro*. We contrast the use of the standard relative to the deletion pattern in prepositional context, by considering cognitive, social and interactional motivations for the use of the deletion pattern instead of the standard one. Our research leads us to verify that the deletion pattern is fixing as the preferred relativization strategy in prepositional contexts, and, in this way, it brings out a grammaticalization process in working. For this reason, we propose to take this relative construction as a common way to structure a relative clause, in the same way we take the standard pattern. Finally, we discuss the treatment of questions related to the processes of teaching and learning of Portuguese language and some suggestions are given in terms of class activities. We expect that the development of this research may give both support for the Portuguese teachers and suggestions to improve the teaching and learning process of Portuguese language, contributing in special to the treatment of the syntax of complex clauses.

Key-words: Functionalism. Relativization strategies. Cortadora relative. Teaching.

RESUMEN

Este trabajo consiste en un tratamiento cognitivo-funcional de las estrategias de relativización del Portugués Brasileño (PB), o sea: relativas patrón (com y sin preposición) y relativas no-patrón (cortadora y copiadora), con énfasis en las cortadoras. Tomando como material de análisis los *corpora Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal e a língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro*, hacemos un levante de la recurrencias de las estrategias de construcción relativa en textos orales y escritos, producidos por hablantes pertenecientes a tres diferentes niveles de escolaridad, em situación específica de entrevista. También se parte de presupuestos teóricos del abordaje cognitivo-funcional, comparamos el uso de las relativas cortadora y patrón en ambiente preposicionado, y hacemos uso de algunos principios y categorías analíticas del funcionalismo de forma a elucidar como la recurrencia a la primera estrategia en detrimento de la segunda atiende a las necesidades de naturaleza socio-interaccional y cognitiva. Además, analizamos diversos trabajos que investigaron las estrategias de relativización en el PB tanto sincrónica como diacrónicamente, lo que nos llevó a constatar que la cortadora se está fijando como la estrategia preferida en ambientes preposicionados, revelando, de esta manera, un proceso de gramaticalización. Por ello, proponemos que esa estrategia sea considerada/tratada, en el ambiente escolar, no como un desvío de la norma culta, sino como una forma de organización de la oración relativa, tan genuina como las demás, motivo por el cual dedicamos un capítulo a las posibles contribuciones de esta pesquisa al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y presentamos una propuesta de aplicación en el aula. De esa forma, podemos añadir a la investigación en lingüística aplicada no sólo subsidios teóricos que fundamentarán la formación y actuación docente como también orientaciones/sugerencias para mejorar la práctica pedagógica.

Palabras-clave: Funcionalismo. Estrategias de relativización. Relativa cortadora. Enseñanza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Apresentação	11
Metodologia	17
Organização estrutural	23
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
1.1 Conceção de linguagem, língua, gramática e discurso	27
1.2 Princípio de iconicidade	30
1.3 Princípio de marcação	36
1.4 Princípio da expressividade ou marcação expressiva	39
1.5 Processo de gramaticalização	42
1.6 Encaixamento oracional	48
2 ORAÇÃO RELATIVA: DEFINIÇÃO E ABORDAGENS	51
2.1 Oração relativa como universal lingüístico.....	51
2.1.1 Tratamento da relativa em outras línguas	53
2.1.2 Tipos de relativas	56
2.2 Caracterização da oração relativa no Português Brasileiro (PB)	63
2.2.1 Critério sintático	63
2.2.2 Critério semântico	66
2.2.3 Critério pragmático	68
2.3 Abordagens das estratégias de relativização no PB	71
3 ANÁLISE DOS DADOS	83
3.1 Resultados obtidos	83
3.2 Discussão dos dados à luz de princípios e categorias do funcionalismo	101
4 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA	108
4.1 O ensino de português: algumas considerações	108

4.2 Formação de professores de português: algumas questões	112
4.3 Perspectiva funcional do ensino de língua materna	115
4.4 Contribuição à prática docente	117
5 PALAVRAS FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
Anexo A - Ocorrências das relativas em ambiente preposicionado no <i>Corpus D&G Rio de Janeiro</i>	133
Anexo B – Ocorrências das relativas em ambiente preposicionado no <i>Corpus D&G Natal</i>	144

INTRODUÇÃO

Apresentação

A investigação de fenômenos linguísticos não é fato novo, como também não representam novidade os diversos usos que se fazem, na prática comunicativa cotidiana, de itens e/ou construções gramaticais, estruturas sintáticas, entre outros, que fogem aos preceitos dos compêndios gramaticais mais conservadores¹. É o que acontece, por exemplo, com o elemento **onde**, cujo antecedente tradicionalmente é um termo de valor locativo, no exemplo a seguir:

- (1) ... quando chegou no acampamento... ele pegou a comida que tava tudo junto e dividiu... sendo que... cada pessoa comia de cada coisa uma... ou seja... o que eu levei... eu não comi sozinho... eu tive que dividir com todos os amigos... depois disso... teve a noite **onde** foi escolhido o grupo de cinco pessoas mais ou menos ... (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 304).

Nessa situação, podemos notar que, do ponto de vista estrutural, o vocábulo destacado comporta-se como um pronome relativo, embora com uso diferente daquele com que normalmente figura nos manuais de gramática mais tradicionais, em virtude de seu antecedente no contexto (a noite) se tratar de um elemento temporal ao passo que **onde**, tradicionalmente, refere-se a lugar. Haveria, então, um desvio em relação ao uso padrão desse relativo?

Oliveira (1997), discutindo a trajetória de gramaticalização do *onde*, explica que, no contexto de uso acima, esse termo codifica a ideia de tempo, que é representado metaforicamente numa linha concreta como se fosse espaço, ou seja, o tempo é tomado em termos de espaço, por meio de um processo gradual de abstratização pelo qual passa o *onde*, evoluindo de seu sentido original de espaço físico, passando a espaço virtual e discursivo, até atingir o sentido de tempo.

Esse e outros fatos se dão, entre outras razões, pela dinamicidade da língua, já que ela é aqui entendida como uma estrutura maleável, adaptada às situações de uso, às necessidades de expressão de seus usuários (FURTADO DA CUNHA, 2001). Devemos considerar também que o emprego de termos, estruturas e/ou construções em desacordo com o que se admite como padrão, muitas vezes, ocorre com certa regularidade, representando, assim, um motivo de investigação. Foi o que fizemos, por exemplo, com as

¹ Referimo-nos aqui e em outros pontos deste trabalho, mais especificamente, àquilo que é tomado/considerado/admitido como norma padrão (nos termos de FARACO, 2002; 2008) nos manuais de gramática mais conservadores.

relativas copiadoras (BISPO, 2003; 2007b), um tipo de construção relativa diferente do modelo padrão², especificamente aquele que “copia” o antecedente do pronome relativo. Vejamos os exemplos (2) e (3) abaixo³, que ilustram a relativa padrão (com e sem preposição) e outra forma de reescrevê-la, mostrada em (2a) e (3a):

(2) A inveja é um mal **contra o qual não há remédio**, e

(3) O gato **que lambeu meu queijo** era angorá.

e

(2a) A inveja é um mal **que não há nenhum mal contra ele**. e

(3a) O gato **que ele lambeu meu queijo** era angorá.

Notemos que tanto em (2a) quanto em (3a) o referente do relativo é repetido (copiado): **mal** (em 2a) e **o gato** (em 3a), retomados pelo elemento correferente **ele**. Do mesmo modo, também mostramos anteriormente (BISPO, 2003; 2006; 2007b) que, para o caso do exemplo 2, poderíamos ter ainda a seguinte versão:

(2b) A inveja é um mal **que não há remédio**.

Neste caso, temos uma redução em relação à copiadora, visto que a preposição que antecederia o relativo (no caso, **contra**) foi suprimida (cortada), daí a denominação desse tipo de construção relativa de cortadora (TARALLO, 1996). Nessa construção, está ausente não apenas o Sintagma Nominal (SN) relativizado (**um mal**), como também a preposição, a qual é suprimida.

Nosso estudo precedente concentrou-se na investigação da construção relativa copiadora, a partir da análise de suas ocorrências no *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal, mais especificamente nos textos produzidos por 12 falantes (concluintes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior), contrapondo-as às aparições da relativa padrão. Esse trabalho, fundamentado numa perspectiva da linguística funcional norte-americana, de orientação givoniana, permitiu-nos encontrar algumas explicações para a recorrência às copiadoras, além de nos conduzir à conclusão de que se trata de um recurso disponível na língua de que se valem quaisquer falantes, independentemente do nível de escolarização.

² O modelo padrão corresponde àquele que apresenta a estrutura descrita por Perini (1998): relativo + estrutura oracional aparentemente incompleta + articulação de um elemento nominal com o relativo e a estrutura oracional aparentemente incompleta.

³ Exemplos extraídos de Perini (1998, p. 141).

Também procedemos, embora de maneira sucinta, a uma abordagem diacrônica das relativas copadoras (2003, cap. 4). Para tanto, recorreremos inicialmente a Tarallo (1983), que, investigando as estratégias de relativização na variante falada na área urbana de São Paulo, numa perspectiva formalista, apresentou três tipos diferentes de oração relativa: variante com lacuna⁴ (que corresponde ao modelo encontrado na língua escrita padrão), ilustrada em (4); a estratégia do pronome resumptivo (também por ele chamado pronome lembrete) ou relativa copadora (como a denominamos), exemplificada em (5); e a relativa cortadora, presente em (6)⁵. Vejamos:

(4) Tem as **que** (___) não estão nem aí, não é?

(5) Você acredita que um dia teve uma mulher **que ela** queria que a gente entrevistasse ela pelo interfone.

(6) E um deles foi esse fulano aí **que** eu nunca tive aula. (com ___)

Para o último exemplo, também são possíveis duas outras versões, a saber: a copadora – (6a) – e o uso de *piedpiping* ⁶, prescrito pela norma padrão – ilustrado em (6b):

(6a) E um deles foi esse fulano aí **que** eu nunca tive aula **com ele**.

(6b) E um deles foi esse fulano aí, com quem eu nunca tive aula.

Tarallo (1983; 1985), em seu estudo diacrônico das relativas, verificou que o português contava basicamente, até meados do século XIX, com duas das estratégias de relativização apontadas anteriormente: a estratégia com lacuna, como exemplificado em

⁴ Considera-se que nesse tipo oracional exista uma lacuna na oração relativa na posição original do relativo em função nominal. No caso do exemplo (4), o (___) representa espaço do elemento nominal relativizado pelo QUE. Essa análise é compatível com a Teoria Padrão (da Gramática Gerativa), mas não corresponde à visão que temos e utilizamos neste trabalho. Em nosso entendimento, não existe lacuna no exemplo em questão, pois a função de sujeito da relativa está representada pelo elemento QUE.

⁵ Os exemplos (4), (5) e (6) foram extraídos de Tarallo (1996, p. 41-42).

⁶ O *piedpiping* corresponde a uma estrutura oracional que coincide com o modelo padrão da oração relativa, envolvendo o uso de um relativo em função preposicionada (adjunto adverbial, complemento nominal e objeto indireto), o que obriga um deslocamento da preposição (na visão dos gerativistas) para o início da oração, conforme ocorre em (a) e (b).

a) “A inveja é um mal **contra o qual** há poucos remédios”. (SACCONI, 1999, p. 220)

b) “A senhora **a quem** cumprimentara era a esposa do tenente-coronel Veiga.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 341).

Neste trabalho, nós a trataremos por relativa padrão preposicionada ou RPP, à semelhança do que fizemos em Bispo (2007a, b).

(4) – nas posições de sujeito e objeto direto – ou sua correlata, a RPP [veja exemplo (6b)] – nas funções preposicionadas, e a estratégia copiadora, conforme ilustram (5) e (6a). O outro tipo, a relativa cortadora, começa a aparecer na metade do século XIX para as posições de objeto indireto e outros constituintes preposicionados, segundo o autor e conforme detalharemos no capítulo 2.

Já nos dados sincrônicos, de 1981, o linguista constatou a predominância da recorrência à cortadora em detrimento das demais estratégias para as funções preposicionadas, respondendo por quase 80% das ocorrências, realidade que também veio a ser comprovada posteriormente em outros trabalhos, tais como Barros (2000) e Burgos (2003). Nesse sentido, investigar essa estratégia de relativização parece-nos, pelo menos, fato de grande relevância para os estudos das orações relativas, ou melhor, para o processo de construção relativa.

Embora as estratégias de relativização tenham sido investigadas em diversos estudos, tais como os de Mollica (1977), Tarallo (1983; 1985; 1996), Corrêa (1998), Barros (2000), Burgos (2003), Bispo (2003), muito ainda há que ser discutido, já que vários desses trabalhos analisaram um aspecto ou outro do processo de relativização, em sua maioria numa perspectiva variacionista, porém com explicações de cunho gerativista, mas poucos, ou melhor, apenas o de Barros tratou especificamente das cortadoras, mesmo assim do ponto de vista da variação. Com exceção de nosso trabalho sobre as copiadoras (BISPO, 2003), não encontramos, na busca a que procedemos, nenhuma outra pesquisa de base funcionalista que tratasse das estratégias não-padrão de relativização, ou, mais especificamente, da relativa cortadora. Mesmo o estudo de Barros sobre o uso da cortadora na fala pessoense não dá conta de algumas questões que, a nosso ver, precisam ser investigadas, se considerarmos o aumento gradativo que a recorrência à cortadora obteve ao longo dos dois últimos séculos, conforme nos mostra a pesquisa de Tarallo (1983). Vejamos algumas: Esse aumento da recorrência à cortadora representaria uma tendência de emprego da estratégia de relativização como uma evolução no uso da língua? Estaria essa construção passando por um processo de gramaticalização? A opção (se assim for) pela cortadora é mais comum na modalidade falada ou escrita da língua? Que motivação(ões) de natureza pragmático-discursiva e cognitiva estaria(m) envolvida(s) na escolha da cortadora em detrimento da RPP?

É preciso ainda, pois, fazer algumas discussões acerca do processo de construção relativa e, mais especificamente, acerca do uso das relativas cortadoras. Dessa forma, à semelhança do que fizemos com a relativa copiadora, em trabalhos anteriores (BISPO,

2003; 2006), neste estudamos o emprego das cortadoras à luz de princípios funcionalistas (marcação, iconicidade, expressividade) bem como as implicações sintático-semânticas e discursivas envolvidas, de modo a elucidar alguns aspectos relacionados ao uso de uma das estratégias de relativização de que dispõem os falantes da língua portuguesa.

Nesse sentido, nossa pesquisa objetiva investigar a recorrência às relativas cortadoras, de modo a verificar se essa estratégia tende a substituir as outras, em que contexto(s) ou circunstâncias isso se dá e que implicações estão envolvidas. De modo particular, pretendemos investigar a(s) possível(is) motivação(ões) para o uso dessa estratégia de relativização; se (e, em que medida) fatores como modalidade de língua (falada ou escrita), nível de escolaridade do falante ou categoria prototípica da relativa (restritiva ou explicativa), dentre outros fatores, influenciam na escolha da estratégia da relativa empregada, mais especificamente da cortadora; e objetivamos também discutir algumas questões envolvidas no ensino de língua materna, mais especificamente no tocante ao tratamento dado à sintaxe do período composto, em particular, à abordagem das orações relativas.

Adotamos, neste trabalho, a perspectiva cognitivo-funcional na linha proposta por Tomasello (1998) e Langacker (1987, 1998), conjugando a abordagem funcional com base, principalmente, em Givón (1990, 2001), Hopper e Traugott (1993), Martellota et al. (1996), Furtado da Cunha e Votre (1998), Furtado da Cunha (2000, 2001) e Furtado da Cunha, Martelotta e Oliveira (2003), com a agenda cognitivista, fundamentada, sobretudo, nos estudos de Langacker (1987, 1991, 1998), Lakoff (1987), Johnson (1987), Lakoff e Johnson (1980), Talmy (1988). Isso implica a assunção de vários pressupostos teórico-metodológicos com relação à estrutura linguística compartilhados pelas duas correntes teóricas, dentre os quais destacamos a rejeição à autonomia da sintaxe, a ideia de que léxico e gramática formam um contínuo e a concepção de língua como um mosaico complexo de atividades cognitivas e sociocomunicativas.

Admitimos que a estrutura que as formas linguísticas assumem decorre da função comunicativa que desempenham na interação discursiva, partindo do postulado básico de que a língua é uma estrutura maleável, sujeita às pressões de uso e constituída de um código parcialmente arbitrário. Isso equivale a dizer que a gramática é um *sistema adaptativo* (DU BOIS, 1985), e emergente (HOPPER, 1987), que se encontra num contínuo processo de variação e mudança de modo a atender a necessidades cognitivas e/ou interacionais de seus usuários. Nessa perspectiva, para que possamos dar conta dos mais variados fenômenos linguísticos e dos diversos papéis que a língua é chamada a

desempenhar, é preciso que seu estudo se dê paralelamente ao estudo da situação comunicativa. Assim sendo, o foco de nossa pesquisa recairá sobre enunciados efetivamente realizados em contextos reais de comunicação.

Metodologia

Para a nossa investigação, utilizamo-nos do banco de dados que constituem os *Corpora Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal e a língua fala e escrita na cidade do Rio de Janeiro, os quais se compõem de textos orais e escritos produzidos por um total de 113 informantes de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, no ano de 1993, por ocasião de coleta.

Publicado em 1998, o *Corpus D&G Natal* é composto por 200 textos. Foram entrevistados 20 informantes, sendo 4 deles da Alfabetização, 4 da quarta série e 4 da oitava série do Ensino Fundamental, 4 da terceira série do Ensino Médio e 4 do último período do Ensino Superior, no nível de graduação. Para cada texto falado, os informantes elaboraram um escrito, também sobre o mesmo assunto. Os textos produzidos refletem o mundo experiencial do falante – uma vez que é ele quem escolhe o assunto, o fato, o processo ou procedimento para os relatos – e consistem de 5 configurações textuais prototipicamente definidas: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião.

O *Corpus D&G Rio de Janeiro*, não publicado, apresenta as mesmas características do *corpus* de Natal no que se refere aos procedimentos utilizados na coleta dos dados e à configuração prototípica dos textos, que somam um total de 930. Há, porém, duas diferenças básicas entre os dois *corpora*: a quantidade de informantes, dada a dimensão populacional da capital fluminense, e a inclusão de adultos entre os informantes da alfabetização. Dos 93 entrevistados, 23 são da Alfabetização (dos quais 15 crianças e 8 adultos), 34 da quarta série e 12 da oitava série do Ensino Fundamental, 16 concluintes do Ensino Médio e 8 concluintes do Ensino Superior, no nível de graduação.

A opção por esses dois *corpora* para a nossa investigação se deveu a dois fatores básicos: primeiro, por conterem textos produzidos em situações reais de comunicação e por informantes com vários graus de escolaridade; segundo, pelo fato de que, do conjunto de *corpora* que compõem o banco de dados *Discurso & Gramática*, o *D&G Natal* e o *D&G Rio de Janeiro* são os que apresentam maior quantidade de material linguístico para pesquisa.

Do universo de textos dos *corpora*, analisamos precisamente todos os textos, orais e escritos, produzidos por 48 informantes (12 de Natal e 36 do Rio de Janeiro), sendo eles os da oitava série do Ensino Fundamental (4 de Natal e 12 do Rio de Janeiro), da terceira série do Ensino Médio (4 de Natal e 16 do Rio de Janeiro) e do último período do Ensino

Superior (4 de Natal e 8 do Rio de Janeiro). Os textos eram representantes das 5 configurações textuais prototípicas mencionadas (narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião), e totalizam 480 exemplares, metade dos quais na modalidade escrita e a outra metade na modalidade falada.

A escolha por esse conjunto de textos se deveu ao fato de que seus produtores são representantes do último estágio de três níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior) e, desse modo, possuem um certo conhecimento do uso formal da língua, o que implica dizer que utilizam formas que desviam do padrão não por desconhecerem (embora haja essa possibilidade), mas sobretudo por razões interacionais e cognitivas, conforme tratamos da recorrência ao uso da relativa cortadora.

Procedemos, de início, à identificação das ocorrências das orações relativas de todos os tipos – copiadora, cortadora e padrão – nos *corpora*. Em seguida, foram listados os casos em que a estrutura dessas orações corresponde ao modelo padrão, conforme exemplificado em (7) e (8), separando-os das ocorrências nas quais isso não se dá, como ilustram (9) e (10).

- (7) “... a monarquia seria uma boa para o Brasil... porque durante a campanha... tantos/ eles deram tantos exemplos do/ de países que deram certo... países **que estavam arrasados...** e deram/ e levantaram... agora estão... bem...” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua falada, ensino fundamental, informante 27, relato de opinião)⁷
- (8) “A parte da minha casa em que mais gosto é a sala-de-estar, pois é nela que se tem um cantinho e uma luminária que é ideal para se ler um livro, assistir um filme etc. É neste cantinho **do qual faz parte a poltrona** que é toda em alvenaria, que compõe também a sala;” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino superior, informante 1, descrição de local)
- (9) “eh... foi com um colega meu... que aconteceu... ele teve me contando... que... era um cara **que ele gostava pouco de cortar cabelo... né?** ele ia poucas vezes no barbeiro... né?” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua falada, ensino médio, informante 20, narrativa recontada)

⁷ Os exemplos extraídos do *D&G Rio de Janeiro* têm indicação distinta daqueles provenientes do *D&G Natal*, pois o *corpus* carioca não foi publicado.

(10) “O lugar **que eu mais gosto de ir** é o Rio da Prata devido a calma que lugar passa para gente.” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino fundamental, informante 26, descrição de local)

Como podemos notar, as orações destacadas em (7) e (8) correspondem aos modelos de relativas que figuram na maioria das gramáticas, havendo, no segundo caso, uma preposição antecedendo o pronome relativo, no caso **de**, regida pela expressão **faz parte**. Equivalem, pois, ao modelo padrão.

Em (9) e (10), por outro lado, as relativas em negrito destoam desse padrão: no primeiro exemplo, o antecedente do relativo (**um cara**) é “copiado” na oração relativa por meio de um elemento correferente (**ele**); já em (10), a falta de sintonia com o padrão se deve ao “corte” da preposição **a**, que deveria preceder o pronome relativo. Essas relativas correspondem, respectivamente, à copiadora e à cortadora. Reescritas seguindo a forma padrão, essas orações ficariam conforme ilustramos em (9a) e (10a).

(9a)... era um cara (uma pessoa) **que gostava pouco de cortar cabelo...**

(10a) O lugar **a que eu mais gosto de ir** é o Rio da Prata devido à calma que esse lugar nos transmite.

Identificadas todas as ocorrências de relativas nos *corpora*, analisamos os casos da cortadora, ilustrada em (10), considerando vários fatores, tais como a modalidade de língua empregada (oral ou escrita), o nível de escolaridade dos informantes (fundamental, médio ou superior), o tipo de relativo empregado (que, quem, onde, cujo, o qual, quanto) e o papel sintático por ele assumido (sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, adjunto adverbial, adjunto adnominal, agente da passiva), além de outros especificados no capítulo 3. Quanto a este último aspecto, analisamos em especial os contextos de relativização de sintagmas preposicionados (objeto indireto, adjunto adverbial, complemento nominal e adjunto adnominal), de modo a verificar qual a estratégia preferida pelos falantes nessa situação.

Neste trabalho, tomamos por hipótese que: a) a cortadora é a estratégia preferida por falantes em ambientes preposicionados, independentemente do nível de escolaridade que possuam; b) o adjunto adverbial é a função preposicionada mais recorrente; c) o aumento da escolaridade favorece o uso da estratégia padrão; d) o tipo de pronome relativo pode influenciar na estratégia de relativização empregada.

Para efeitos de determinação do papel sintático assumido pelo relativo e dada a complexidade que envolve o fenômeno da transitividade⁸, é necessário registrar que consideramos, neste trabalho, como **objeto indireto** o complemento verbal não circunstancial regido de preposição, conforme exemplificamos em (11) e (12). Já como **adjunto adverbial** tomamos o termo de valor circunstancial relacionado a um verbo, a um adjetivo ou a um advérbio, como ilustramos em (13) e (14).

(11) “Algumas horas antes do desfile, quando eu fui tirar o som de casa para levá-lo ao shopping percebi que aquele não era o equipamento **em que** eu estava acostumado a mexer, então me causou o maior problema na hora do desfile, mas tudo bem.” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino fundamental, informante 27, narrativa de experiência pessoal)

(12) “O advogado **de quem** vamos falar era uma pessoa de renome, vinha de uma família tradicional e muito rica, tinha um escritório de advocacia no centro da cidade e morava numa pequena chácara no subúrbio Pariense.” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino superior, p. 67)

(13) “Abri a porta do carro **em que** me encontrava e me puz à caminhar até o carro dele, só não podia imaginar que ao chegar até ao carro dele iria encontrar minha irmã ao lado dele agora imagine só a situação como não ficou.” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino superior, informante 4, narrativa de experiência pessoal)

(14) “O clímax da história acontece no momento **em que** Batman se apaixona pela mulher gato.” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino fundamental, p. 317)

Conforme podemos observar, em (11) e (12), o pronome relativo **que** funciona como complemento dos verbos **mexer** e **falar**, sendo precedido das preposições **em** e **de**, respectivamente. Já em (13) e (14), o relativo atua como circunstanciador nas duas orações relativas, indicando, respectivamente, ideia de lugar e tempo.

É preciso dizer que, durante o levantamento desses dados, surgiram algumas questões e/ou dúvidas. Situações houve em que não nos parecia tão claro identificar a oração relativa, devido à incerteza quanto ao papel exercido pelo elemento QUE, o qual tanto poderia estar assumindo a função de conector explicativo, quanto poderia representar

⁸ Para mais informações sobre essa questão, ver Hopper e Thompson (1980) e Furtado da Cunha e Souza (2007).

um pronome relativo e, assim, encabeçar uma relativa, ou apresentar outro valor qualquer. Os exemplos (15) e (16) demonstram bem essa realidade.

(15) “... leva aquilo sossegado é:: como a história que te falei... daquela família nordestina **que** ele era obrigado a:: a sair de uma cidade pra outra e é assim que eu vejo o nosso país... ele num sabe como recorrer...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 85)

(16) “de madrugada... e:: eu tentei dormir mas... não consegui ((riso)) nenhum momento... quer dizer... nenhum momento não... eu fechava os olhos e... tentava num... num me ligar no... no que tava acontecendo do lado de fora... **que** era uma... uma... uma forte tempestade... uma chuva forte... e eu tava do lado da janela na asa do avião... e...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 95)

Em (15), não nos parece que o elemento destacado funcione como relativo, por ser estranho admitir a leitura do trecho tendo a expressão **aquela família nordestina** como antecedente, passando-se a ter o seguinte entendimento: **daquela família nordestina em que ele era obrigado a sair de uma cidade para outra**, situação que obrigaria a expressão **em que** ficar desprovida de papel sintático na possível oração relativa (pelo menos se considerarmos a análise proposta pela maioria das gramáticas mais conservadoras). Também não parece ser sensato tomar o elemento **que** como conjunção explicativa, pois essa relação semântica não cabe no contexto.

Quanto ao exemplo (16), não sabemos se o termo destacado é empregado com valor causal/explicativo, sendo substituível por **porque**, ou se realmente se trata de um pronome relativo, tendo como antecedente o demonstrativo **o**, presente em **no**, ou o conjunto **no que tava acontecendo do lado de fora**. Em virtude disso, desconsideramos essas situações de dúvida do nosso levantamento de dados.

Também não foram contabilizados para a nossa pesquisa os casos de orações relativas interrompidas, ou melhor, aquelas que os informantes não chegaram a produzir completamente, seja por hesitação ou para fins de reformulação, conforme ocorre nos exemplos (17) e (18).

(17) “... eu não sou necessariamente espírita... eu sou católica... mas as minhas explicações são mais encontradas no espiritismo... porque me mostra um Deus real **que** determinadas é:: crenças... determinadas:: é:: como é que a gente chama aquela

conexão... protestante... por exemplo... as suas... o protestante ele tem uma série de... de escolas... né...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 64)

- (18) “não... não... se você vai trabalhar com pastel... você tem que trabalhar somente com aquele material... num dá pra misturar com tinta a óleo não... talvez tinta a óleo... num sei ma/talvez dê pra misturar um pouco com aquarela... é uma técnica complicada **que** eu num... não me atreveria agora... mas pastel...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 140)

Observemos que, no exemplo (17), a informante, tratando de sua afinidade com o espiritismo, tenta iniciar uma oração relativa cujo antecedente é a expressão **um Deus real**, mas a interrompe à procura de uma expressão que melhor represente a ideia de crença/credo/religião, não retornando mais à oração que chegou a iniciar. Em (18), o informante parece buscar um verbo adequado para expressar seu pensamento, e acaba por não concluir a oração relativa.

Acrescentamos ainda que, em nosso levantamento, desconsideramos também algumas situações de ocorrência do relativo em ambiente preposicionado, mais especificamente quando seu antecedente era o demonstrativo **o** (e flexões), conforme se dá em (19). Do mesmo modo, desconsideramos os casos nos quais ocorreu o emprego do **que** com valor genitivo, sem que houvesse a clareza de que estaria realmente envolvido o corte de uma preposição, como acontece no exemplo (20).

- (19) “... a minha vida de estudante é cheia de história... essa foi uma delas... foi a **que eu me lembrei agora... assim de imediato...**” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 51)

- (19a) ... a minha vida de estudante é cheia de história... essa foi uma delas... foi a **de que eu me lembrei agora... assim de imediato...**

- (20) “... aqueles negócio **que o nome... é uma cômoda né?** aí...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino fundamental, p. 348)

Na situação exemplificada em (20), fica inviável situar a oração destacada em uma das estratégias de relativização, uma vez que ela não corresponde à forma padrão; não copia o elemento correferente ao antecedente do relativo, daí não ser copiadora; tampouco é cortadora, pois não implica necessariamente o corte de uma preposição, visto que sua

versão padrão se daria com o emprego do relativo **cujo**, conforme podemos verificar em (20a).

(20a) ... aquele negócio **cujo nome... é uma cômoda né?** aí...

Os dados coletados foram analisados à luz dos princípios funcionalistas de marcação, iconicidade e expressividade, de forma a identificar prováveis explicações para o uso de uma estratégia de relativização, mais especificamente a cortadora, em detrimento das demais. Além disso, procuramos verificar que implicações esse fato traz para a prática discursiva e se a recorrência a esse processo de construção relativa representa um estágio posterior à recorrência às outras estratégias.

Fizemos também uma releitura das abordagens que realizamos anteriormente (BISPO, 2003; 2007) sobre a caracterização das relativas nos aspectos sintático, semântico e pragmático, com vistas a aprofundar e/ou aperfeiçoar o tratamento dispensado. Além disso, investigamos e resenhamos outros trabalhos que se ocuparam em estudar as estratégias de relativização no PB, de modo a elucidar que contribuições deram, a perspectiva sob a qual o tratamento foi feito, bem como que aspectos deixaram de considerar.

Organização estrutural

Estruturalmente, este trabalho está dividido em cinco capítulos, além da introdução, contemplando desde aspectos conceituais da oração relativa até a discussão sobre as implicações da abordagem da cortadora em cursos de formação de professores de língua portuguesa e em sua prática de sala de aula.

A introdução apresenta-se dividida em três partes: a apresentação, na qual situamos o leitor sobre o assunto de que tratamos em nossa pesquisa, ou melhor, nosso objeto de estudo, acompanhado dos objetivos do trabalho; a metodologia, que traz os procedimentos adotados tanto no levantamento e tabulação dos dados quanto em sua análise; e a organização estrutural, em que, de modo geral, expomos como esta obra se organiza.

No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que empregamos neste trabalho, ou seja, a abordagem cognitivo-funcional. Neste capítulo, explicitamos alguns conceitos fundamentais, como os de língua, gramática e discurso, além de caracterizarmos

os princípios funcionalistas que utilizamos na análise dos dados, a saber, iconicidade e marcação, bem como o princípio da expressividade.

Quanto ao segundo capítulo, apresenta ele uma revisão da caracterização das orações relativas, tomando por base os critérios sintático, semântico e pragmático envolvidos na construção desse tipo oracional, conforme apontado em Bispo (2003). Para tanto, consideramos abordagens feitas tanto por gramáticos normativos e descritivos quanto por linguistas. Além disso, apresentamos discussão feita sobre as relativas na literatura em língua inglesa, numa perspectiva universal, bem como resenhamos trabalhos que investigaram as estratégias de relativização no português.

O terceiro é dedicado à análise dos dados coletados. Nela foram utilizados alguns princípios e categorias do funcionalismo, à luz dos quais apresentamos os resultados e/ou constatações verificados.

Além disso, também contemplamos neste trabalho uma discussão sobre o processo ensino-aprendizagem da língua materna, no caso o português, com destaque ao tratamento do período composto em sala de aula, e, em particular, às aulas dedicadas ao estudo das orações relativas. Nesse sentido, apontamos, no quarto capítulo, a contribuição desta pesquisa ao trabalho docente no que diz respeito à abordagem de um tópico gramatical estudado nos níveis fundamental e médio. Para tanto, fazemos inicialmente algumas considerações sobre o ensino de língua materna, posteriormente discutimos algumas questões envolvidas no processo de formação de professores de português, apontando contribuições desta pesquisa nesse processo. Em seguida, tratamos da perspectiva funcional do ensino da língua materna e concluimos com sugestão de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula por professores de língua portuguesa da educação básica.

Intitulado palavras finais, o quinto e último capítulo consiste no espaço em que apresentamos as considerações acerca dos resultados encontrados e das discussões feitas a partir deles à luz dos princípios funcionalistas que nos propusemos a analisar, bem como elucidamos possíveis encaminhamentos e/ou implicações para o processo de formação docente na área de língua portuguesa, bem como para a melhoria de sua prática pedagógica.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Adotamos, neste trabalho, a proposta defendida por autores como Tomasello (1998) e Langacker (1987, 1998) de conjugação da Linguística Funcional à Linguística Cognitiva, resultando na abordagem denominada cognitivo-funcional. Essa perspectiva congrega tanto pressupostos do funcionalismo, com base, principalmente, em Givón (1979, 1990, 1995, 2001), Hopper e Traugott (1993, 2003), Votre et al. (2004), Furtado da Cunha (2000, 2001), Furtado da Cunha, Oliveira e Martelotta (2003), como da agenda cognitivista, baseada em estudos de autores como Langacker (1987, 1991, 1998), Lakoff (1987), Johnson (1987), Lakoff e Johnson (1980), Talmy (1988), entre outros. Aplicamos em especial algumas das categorias centrais do funcionalismo, a saber, os princípios de marcação e de iconicidade e o processo de gramaticalização, além do princípio da expressividade proposto por Dubois e Votre (1994).

Em linhas gerais, o funcionalismo contemporâneo caracteriza-se por conceber a linguagem como um instrumento de interação social e por seu interesse de investigação linguística ir além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. Assim, um dos pressupostos centrais do funcionalismo, conforme defendem os autores referidos, é que o contexto de uso motiva as diferentes construções sintáticas, ou seja, a estrutura que as formas linguísticas assumem decorre da função comunicativa que desempenham na interação discursiva. Sendo assim, a estrutura da língua será mais bem explicada se levarmos em conta a comunicação na situação social (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007).

Consideramos ainda o fato de que a expressão linguística também está intimamente relacionada a motivações cognitivas, no sentido de que codifica a experiência humana.

A relação entre linguagem e cognição, aliás, é algo que precisa ser aqui discutido para que compreendamos melhor sob que enfoque tratamos nosso objeto de estudo.

Na verdade, várias são as abordagens linguísticas que têm tratado das relações entre cognição e linguagem. Destacaremos aqui, porém, conforme o interesse de nosso trabalho, propostas que se consolidaram na segunda metade do século XX e que retomaram antigas questões sobre essa relação, agrupando-as em dois polos. O primeiro deles, que recebe, entre outros, o rótulo de **naturalista** ou **mentalista**, caracteriza-se por afastar-se das considerações que atribuem ao social (à experiência concreta do sujeito no mundo) papel relevante para a explicação do fenômeno linguístico. Já o segundo, denominado **cognitivo-funcional**, seria marcado pela importância que dá ao social no estudo dos fenômenos

linguísticos, bem como pela compreensão da linguagem considerando sua base cognitiva, experiencial.

A proposta mentalista baseia-se na “constatação” de que as línguas naturais são adquiridas e faladas “espontaneamente” apenas pelos membros da espécie humana, o que levou alguns estudos a concluir que as propriedades essenciais da linguagem são determinadas pelo tipo específico de estrutura e organização mental dessa espécie. Assim, as propriedades da linguagem estariam diretamente relacionadas às propriedades mentais dos seres que a utilizam, de tal modo que estudar a linguagem humana seria, essencialmente, estudar determinadas características da mente humana, radicadas, em última instância, na organização biológica da espécie. É essa visão que está presente, por exemplo, no modelo de gramática proposto por Noam Chomsky, a Gramática Gerativa.

Já o modelo cognitivo-funcional congrega pelo menos duas vertentes. A primeira delas propõe que os modelos simbólicos que caracterizam a língua determinam um emparelhamento entre informação linguística e modelos cognitivos. Isso porque as estruturas utilizadas para articular os sistemas conceituais se desenvolveriam a partir da experiência. Ou seja, a fundação dos sistemas conceituais estaria atrelada à percepção física, aos esquemas de movimento corporal, de tal maneira que as características globais da “corporeidade” e da “experiência” definiriam, em grande parte, as características da mente e da gramática. Esse modelo, conhecido como Realismo Experiencialista, é representado por George Lakoff, Mark Johnson, Eve Sweetser, entre outros. A outra vertente trabalha com o pressuposto de que nós não compreendemos os eventos que nos cercam como únicos e isolados. Desse modo, o sentido é construído em decorrência de uma experiência prévia que nos permite ver objetos e eventos do mundo a partir de suas inter-relações. O conhecimento, assim organizado, toma a forma de “estruturas de expectativas” – associadas às diferentes culturas – que afetam, entre outros elementos, a produção da linguagem. Ou seja, baseados em nossa perspectiva de mundo (numa dada cultura), organizamos nosso conhecimento, que passa a ser usado para produzir interpretações e relações referentes a novas informações, novos eventos e experiências. Nessa perspectiva, são fundamentais os conceitos de *frame*, *script*, **esquema**, **protótipo**, entre outros, utilizados pelas mais variadas áreas do conhecimento: Psicologia Cognitiva, Psicologia Social, Inteligência Artificial, Antropologia, Sociologia, Etnografia da Fala, Semântica Cognitiva. São representantes desse modelo, entre outros autores: Bartlett, Chafe, Rumelhart, Abelson, Schank, Hymes, Gumperz, Tannen, Goffman e Fillmore.

Em nossa pesquisa, utilizamos alguns pressupostos teórico-metodológicos da abordagem cognitivo-funcional, dentre os quais destacamos: a rejeição à autonomia da sintaxe; a ideia de que léxico e gramática não são níveis estanques, mas formam um contínuo; a concepção de língua como um complexo mosaico de atividades cognitivas e sociocomunicativas; a visão de que uma língua consiste de um inventário de símbolos e construções e suas generalizações categóricas, usados para fins de comunicação; a asserção de que habilidades linguísticas, inclusive as sintáticas, podem ser explicadas nos mesmos termos que outras habilidades cognitivas complexas; a ideia de cada entidade lingüística ser definida com relação à função a que ela serve nos processos reais de comunicação; a visão de que a semântica e a pragmática da comunicação são essenciais para se entender como as línguas evoluíram historicamente para atender a necessidades comunicativas.

Assumimos, desse modo, que existe um paralelismo entre a categorização conceptual e a categorização linguística, ou seja, conhecimento do mundo e conhecimento lingüístico não são separados (FURTADO DA CUNHA *et al.*, 2003; TAYLOR, 1998). De acordo com essa visão, as línguas são moldadas pela interação complexa de princípios cognitivos e funcionais que desempenham um papel na mudança linguística, na aquisição e no uso da língua.

Dito isso, vejamos agora algumas definições centrais para o nosso trabalho.

1.1 Concepção de linguagem, língua, gramática e discurso

Nossa investigação fundamenta-se numa visão geral de que a linguagem não se constitui um “órgão mental” autônomo, como queriam os gerativistas, mas como um mosaico complexo de atividades comunicativas sociais e cognitivas integradas a outras atividades psicológicas (TOMASELLO, 1998). Isso significa admitir que não há um módulo mental específico para a linguagem, mas uma capacidade cognitiva que permite a aprendizagem dela por parte dos humanos da mesma forma que lhes é possível desenvolver outros tipos de aprendizados, como andar, correr, nadar, etc.

Quanto à visão de inatismo, que se consubstanciaria na ideia de uma herança genética comum à espécie humana, defendida pelos seguidores de Chomsky, consideramos a perspectiva assumida por Tomasello de que a linguagem se apoia em predisposições biológicas mais gerais, tais como as habilidades de criar e aprender símbolos, formar conceitos e categorias, processar informações auditivas com rapidez e de interação

subjetiva. Tais predisposições se desenvolvem a partir da interação humana e das experiências (físicas e psicológicas) das quais os indivíduos venham a tomar parte⁹.

Partimos, então, do pressuposto de que a linguagem representa uma faculdade humana com o objetivo primeiro de estabelecer a comunicação entre os seres humanos em situação real de interação social, por meio do uso de palavras, gestos, imagens, cores, expressões corporais, entre outros.

A abordagem funcionalista aqui tomada considera não apenas aspectos sócio-comunicativos e culturais, no sentido de que a língua é utilizada e se molda para atender às necessidades da interação social, mas leva em conta também questões cognitivas envolvidas nesse processo interacional, já que este implica, entre outras coisas, operações como elaboração e processamento de informação, atribuição de sentido, etc. Acatamos o pressuposto assumido pelo funcionalismo de que há um paralelismo entre a categorização conceptual e a categorização linguística, isto é, o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico não são separados. Em outras palavras, admitimos que motivações cognitivas, interagindo com fatores semântico-pragmáticos, desencadeiam a codificação linguística de modo a atender a determinadas funções comunicativas. Nesse sentido é que se justifica falarmos em perspectiva cognitivo-funcional de tratamento dos fenômenos da língua, já que consideramos não apenas aspectos interacionais, semântico-discursivos (funcionais), mas também aqueles que envolvem a conceitualização, o processamento de informação (cognitivismo). Vejamos, então, algumas implicações conceituais decorrentes dessa abordagem.

Diferentemente do paradigma formalista, que vê a língua como um objeto formal abstrato, ou seja, um conjunto de orações (NEVES, 2001) e que, por isso, a estuda de modo descontextualizado, na abordagem funcionalista aqui empregada, a língua é entendida como uma estrutura maleável, visto que está sujeita às pressões do uso e se constitui um código não inteiramente arbitrário (FURTADO DA CUNHA, 2001). Em outros termos, encontramos em Dik (1978, p. 1) que “a língua é um instrumento de interação social, usado com o objetivo primeiro de estabelecer relações comunicativas entre os usuários”. Neves (2001, p. 43) acrescenta: “(a língua) Não existe, em si e por si, como uma estrutura arbitrária de alguma espécie, mas existe em virtude de seu uso para o propósito de interação entre seres humanos”. A ênfase aqui, portanto, recai sobre o caráter funcional da língua, bem como sobre sua estreita relação com o contexto comunicativo, daí por que ela é estudada a partir das situações reais de uso.

⁹ Para mais informações sobre a base experiencial da linguagem, ver Lakoff (1987) e Johnson (1987).

A gramática, por sua vez, define-se como um conjunto de convenções resultantes de pressões de natureza distinta, em que se sobressaem as pressões de uso (FURTADO DA CUNHA, 2001). Em outras palavras, ela representa o conjunto das regularidades da língua. Isso implica que a gramática é um “sistema adaptativo”, conforme Du Bois (1985); uma “estrutura maleável”, nos termos de Bolinger (1977); e “emergente”, como proposto por Hopper (1987), que se encontra num processo contínuo de variação e mudança para atender a necessidades cognitivas e/ou interacionais de seus usuários (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007). Assim, parte-se do princípio de que a gramática de uma língua natural seja dinâmica, adaptando-se a pressões internas e externas ao sistema linguístico, que continuamente interagem e se confrontam. Além disso, entende-se que as regras da gramática sejam, em sua maioria, não-arbitrárias, ou melhor, icônicas.

O caráter adaptativo da gramática das línguas naturais se deve às regularidades observadas no uso interativo da língua, as quais, por sua vez, são fruto de mudanças a que a língua está sujeita para atender às mais variadas necessidades cognitivas e comunicativas. Daí a gramática ser tomada como um sistema flexível, vulnerável a mudanças e fortemente afetado pelo uso que dele é feito na comunicação cotidiana.

Nessa visão, admite-se que a gramática de qualquer língua possui padrões morfossintáticos estáveis, sistematizados pelo uso, ao mesmo tempo que apresenta mecanismos de codificação emergentes cujos princípios motivadores procura-se descrever. Nessa perspectiva, o surgimento de novas estruturas morfossintáticas é explicado, em termos de motivação, por fatores de natureza comunicativa e cognitiva. Assim, percebemos uma forte vinculação entre gramática e discurso, numa tentativa de explicar a forma da língua a partir das funções que ela desempenha na comunicação. A gramática, então, é estudada no contexto do discurso, nas diferentes situações de interação.

Quanto ao discurso, ele é aqui tomado nos mesmos termos postos por Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 18): “conjunto de estratégias criativas empregadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação de comunicação”. Assim, a noção de discurso que assumimos diz respeito a qualquer aspecto envolvido no uso da língua. Nas palavras de Brown e Yule (1983, p. 1), temos que “a análise do discurso é, necessariamente, a análise da língua em uso. Como tal, não pode se restringir à descrição das formas linguísticas independentes dos propósitos ou funções a que essas formas são designadas a servir nas transações humanas.”

Do que foi dito, podemos afirmar que não há uma separação entre os conceitos de língua, gramática e discurso, na perspectiva por nós adotada. Na verdade, existe um

continuum entre essas noções no sentido de que a língua representa um sistema maleável, no contínuo movimento de vir-a-ser, de que resultam aspectos em que emergem regularidades, a partir da rotinização de uso de elementos, termos e estruturas, o que vem a constituir sua gramática. Além disso, essa emergência dá-se justamente numa determinada situação comunicativa, de modo a atender a necessidades interacionais e cognitivas, promovendo, continuamente, a renovação de termos, estruturas e construções visando às diversas funções discursivas que tais elementos são chamados a desempenhar na interação social.

1.2 Princípio de iconicidade

Dos princípios e categorias do funcionalismo, utilizamos, na análise dos dados deste trabalho, os princípios de iconicidade, marcação e expressividade como forma de dar conta da ocorrência de um tipo especial de construção da oração relativa.

O termo iconicidade, em linguística, é definido como a correlação natural entre a expressão linguística e seu conteúdo. Os linguistas funcionais sustentam a ideia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência (FURTADO DA CUNHA et al., 2003). Dessa forma, uma vez que a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura linguística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou as propriedades da mente humana.

As discussões sobre essa questão, porém, não são recentes. A investigação acerca da motivação entre conteúdo e expressão remonta à antiguidade clássica, com a famosa polêmica entre os filósofos gregos a respeito dos fenômenos que regiam o código linguístico, dividindo-os em convencionalistas e naturalistas. Aos primeiros coube a defesa de que tudo na língua era convencional, mero resultado do costume e da tradição; enquanto os naturalistas sustentavam que as palavras eram apropriadas, por natureza, ao que designavam.

Essas especulações filosóficas tiveram seus desdobramentos no debate posterior entre “analogistas” e “anomalistas” a respeito da (ir)regularidade da estrutura linguística. Os primeiros sustentavam que a língua era essencialmente sistemática e regular; já os outros se opunham a essa visão, com base nas evidências de homonímia e polissemia, ou ainda nos casos em que determinadas formas fugiam a qualquer previsão paradigmática, concluindo, então, que as estruturas resultavam do arbítrio social.

Essa controvérsia foi retomada, no início do século XX, por Saussure, que se posiciona favoravelmente à concepção convencionalista, reafirmando o caráter arbitrário da língua, isto é, que não existe relação natural entre a “imagem acústica” do signo linguístico (o significante) e aquilo que ele evoca conceptualmente (o significado).

Furtado da Cunha et al. (2003) registra, entretanto, a possibilidade de esses pares de oposição não serem equivalentes, conforme posto a seguir:

Não parece haver uma correspondência estrita entre *naturalistas* x *convencionalistas*, por um lado, e *analogistas* x *anomalistas*, de outro. Apesar de algumas afinidades, eles tinham preocupações distintas e, de certa forma, independentes. Enquanto naturalistas e convencionalistas discutiam a relação entre as ‘coisas do mundo’ e suas designações, analogistas e anomalistas discutiam as regularidades do sistema linguístico. (p. 30)

Pierce (1940) discorda parcialmente da ideia de total arbitrariedade, recuperando, em certa medida, a posição adotada pelos antigos naturalistas e conjugando-a à visão dos convencionalistas. Segundo ele, a sintaxe das línguas naturais não é totalmente arbitrária, e sim isomórfica ao seu *designatum* mental. Esse isomorfismo (i.e., correlação entre forma e função) da sintaxe não é, porém, absoluto, mas moderado. Isso significa que, na codificação sintática, princípios icônicos (cognitivamente motivados) interagem com princípios mais simbólicos (cognitivamente arbitrários), os quais respondem pelas regras convencionais.

O mesmo filósofo estabeleceu dois tipos de iconicidade: a **imagética** e a **diagramática**. A primeira refere-se à estreita relação entre um item e seu referente, no sentido de um espelhar a imagem do outro (como é o caso das estátuas, pinturas, por exemplo); já a segunda diz respeito a um arranjo icônico de signos, sem necessária intersemelhança.

O isomorfismo linguístico tem sua face radical revelada com Bolinger (1977), ao postular que a condição natural da língua é preservar uma forma para um sentido, e vice-versa. Desse modo, em sua versão mais forte, o princípio da iconicidade admitia a hipótese de que a língua reflete a função que exerce e é restringida por ela, aproximando-se do conceito matemático de “função”, que implica uma relação biunívoca entre dois domínios (no caso da língua, a correspondência forma-função).

Por outro lado, estudos sobre os processos de variação e mudança linguísticas levaram à reformulação dessa versão forte, por meio da constatação da existência de mais de uma forma de dizer “a mesma coisa”. Assim, podemos encontrar correlação entre uma

forma e várias funções, ou entre uma função e várias formas. O uso do sufixo **inho** exemplifica o primeiro caso: além de indicar tamanho diminuto, como em **janelinha**; pode também marcar afetividade, como em **filhinho**; pejoratividade, como em **professorzinho**; ou ainda valor de superlativo, como em **devagarzinho**. A segunda situação pode ser ilustrada pela ideia de superlativo, que pode ser codificada através de vários recursos morfossintáticos, como mostram os termos **bem idoso**, **superformal** e **pequeninho**, respectivamente, por meio de advérbio intensificador, prefixo e sufixo de intensificação.

Nesse sentido, existem na língua determinadas estruturas que mantêm uma correlação aproximada com o sentido que elas designam (ou o seu caráter funcional), sendo, pois, perceptível a associação entre expressão e conteúdo. Em contrapartida, porém, há casos em que essa relação não é nítida ou não se verifica, revelando-se arbitrária e impossibilitando o estabelecimento da conexão entre forma e função. Ou seja, tomadas sincronicamente, determinadas estruturas exibem um elevado grau de opacidade em comparação com os papéis que desempenham.

É necessário, pois, tomar esse princípio numa perspectiva mais moderada, de um *continuum*, de modo a se adaptar melhor à concepção de língua como uma estrutura fluida, no sentido de ser resultante de fatores que envolvem, ao mesmo tempo, motivação e arbitrariedade.

Em sua versão mais branda, o princípio da iconicidade se manifesta em três subprincípios, que se relacionam à quantidade de informação, ao grau de integração dos constituintes da expressão e do conteúdo e à ordenação linear dos segmentos.

De acordo com o subprincípio da quantidade, quanto maior for o volume de informação a ser transmitida, maior será a quantidade de forma em que essa informação é codificada linguisticamente; e quanto mais nova (imprevisível) for a informação, maior será a quantidade de forma a ser utilizada. Isso significa que a complexidade de pensamento tende a refletir-se na complexidade de expressão (SLOBIN, 1980), ou seja, aquilo que é mais simples e esperado expressa-se com o mecanismo morfológico e gramatical menos complexo.

Nesses termos, o subprincípio da quantidade aparenta transparência no sentido de dar conta da função informativa da codificação linguística, conforme nota Votre (1994). Apresentamos, a seguir, um exemplo que o autor utiliza para esse subprincípio, numa narrativa sobre um presente paterno:

Quando eu tinha uns dois ou três anos, meu pai chegou em casa do trabalho à noite e falou para mim que tinha uma surpresa. Aí ... ele me deu um pacote, eu abri, e era um cachorrinho de borracha, desses que a gente aperta e faz barulho.

Observando os trechos destacados, podemos notar que, no primeiro caso, o sujeito da forma verbal **falou** (meu pai) foi representado pela anáfora zero, por se tratar de uma informação dada, conhecida, previsível; já na segunda situação, os elementos linguísticos utilizados para caracterizar o presente/brinquedo são vários, justamente porque codificam informação nova, mais pesada, imprevisível e mais importante.

Esse emparelhamento entre o aumento da forma linguística e do conteúdo correspondente também pode ser observado no caso das orações relativas. Ao ser acrescentada à oração principal, a relativa implica, naturalmente, a presença de mais material linguístico, bem como a introdução de informação nova ao período, como podemos observar em (22), a seguir.

(22) “De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas **que trabalham em setores mais competitivos** conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos.” (NEVES, 2000, p. 375)

(22a) De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos.

Percebemos que (22) possui não apenas maior extensão morfossintática que (22a), como também apresenta, do ponto de vista semântico-proposicional, mais informação, a saber: o pressuposto de que nem todas as empresas conseguiram a redução de seus preços nos percentuais e período indicados, além de especificar quais conseguiram tal façanha.

O subprincípio da proximidade, por sua vez, prevê que os conceitos mais integrados no plano cognitivo também se apresentam com maior grau de ligação morfossintática. Por oposição, os conceitos que se acham menos integrados no plano do conteúdo tendem a estar menos integrados também no plano da codificação morfossintática. Bybee (2003) corrobora essa ideia, afirmando que “elementos que estão semanticamente juntos tendem a vir próximos um do outro na cláusula.”

Uma demonstração desse princípio pode ser observada no nível de integração forte que há entre verbo e objeto, na maioria das línguas do mundo, e que resulta em ordenações do tipo SVO, VOS, SOV, mas dificilmente VSO ou OSV. Como ilustração, podemos citar

a restrição que há, em inglês, impedindo a presença de um advérbio entre o verbo e o objeto, como a construção abaixo, corrigida em (23):

* I saw yesterday Mary.

(23) *I saw Mary yesterday.*

Em termos de construção relativa, podemos observar a maior ou menor integração sintático-semântica da subordinada em relação à oração principal, conforme o conteúdo por ela veiculado tenha maior ou menor grau de importância para a cláusula matriz¹⁰. Assim, quando a informação contida na relativa se mostra mais necessária ao sintagma nominal a que ela se vincula, há um grau mais elevado de aderência morfossintática na codificação linguística, o que se dá por meio da eliminação de material interveniente (determinante, marcador discursivo, pausa, etc.) entre o SN antecedente e o elemento introdutor da relativa. Observemos os exemplos (24) e (25) para que confirmemos o que foi dito.

(24) “... todo mundo via que ele saía ... aí todo mundo **que tava escondido** voltava de uma vez ... porque era o lugar nos mato aí dava pra se esconder ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 81)

(25) “... eu vou descrever a ... a UNIPEC né ... onde eu passo ... eu passo o dia todo em casa e eu ... o melhor lugar que acho pra ...o melhor lugar que eu passo durante o dia ... quando eu saio é na ...na ... lá na ... na faculdade mesmo ... **onde eu tenho meus amigos lá e tudo** ... é a UNIPEC ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 35)

Notemos que, em (24), a relativa **que tava escondido** se liga diretamente ao antecedente **todo mundo**, sem a presença de qualquer elemento entre eles ou mesmo pausa, a qual é bastante comum na oralidade, como é o caso desse exemplo. Essa proximidade na cadeia morfossintática corresponde à maior vinculação no plano do conteúdo, pois a oração relativa em questão é essencial à caracterização do sintagma nominal a que ela se refere, já que especifica/limita/restringe para o ouvinte que grupo

¹⁰ Empregamos o termo cláusula, neste trabalho, para designar a oração simples, seja ela principal ou subordinada. Assim, oração simples e cláusula serão tomadas aqui como sinônimas. Já o termo **cláusula matriz** é usado na mesma acepção de **oração principal**, ou seja, aquela à qual a relativa se subordina.

realmente a expressão **todo mundo** representa, ou seja, informa quem efetivamente “voltava de uma vez”.

No exemplo (25), porém, o antecedente do relativo (**faculdade**) está distanciado do pronome, havendo entre eles não só a inserção de um termo (no caso, **mesmo**), mas também a presença de uma pausa, assinalada na transcrição pelo uso das reticências. Esse distanciamento na expressão reflete uma menor proximidade no âmbito do conteúdo, visto que a informação contida na oração **onde eu tenho meus amigos lá e tudo** não se mostra decisiva para a caracterização do termo antecedente (**faculdade**), pois ele fora nomeado anteriormente (UNIPEC), ou seja, o interlocutor já sabia de que faculdade se tratava.

O subprincípio da ordenação linear estabelece que os constituintes se ordenam, no tempo e no espaço, conforme pressões cognitivas, de modo que a informação mais relevante tende a ser posta em primeiro lugar (ou seja, antes, na fala; ou à esquerda, na escrita), assim como tende a aparecer em primeiro lugar a informação mais previsível e mais tópica. Ainda segundo esse subprincípio, a ordem das orações no discurso frequentemente segue a sequência temporal em que os eventos acontecem na realidade.

Para ilustrar esse subprincípio, tomemos a frase “*Vim, vi e venci*” – exemplo clássico do princípio de iconicidade – na qual a distribuição das palavras na cláusula corresponde fielmente à sequência cronológica das ações descritas. Um outro exemplo para esse subprincípio pode ser o trecho mostrado em (26), no qual o informante inicia sua narrativa pessoal sobre um acidente de que ele e sua família foram vítimas, no retorno de sua viagem de Pium a Natal-RN.

- (26) Fui pela manhã e quando cheguei lá o pessoal tomou umas cervejas o dia todo, quando foi à tarde, quase à noite nós saímos de Pium e quando vínhamos na BR 101 próximo à fábrica da Soriedem aconteceu o acidente. (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino superior, p. 44)

Observemos que a sequência das orações no período corresponde à ordenação cronológica dos acontecimentos referidos.

Em direção oposta à do princípio de iconicidade está a tendência em economizar esforço, referida por Zipf (1935 apud HAIMAN, 1985, p. 167) ao observar que “alta frequência é a causa de pequeno tamanho”, o equivale a dizer que o que é familiar, nas línguas, recebe expressão reduzida. Nesse sentido, a dinâmica da gramática de uma língua

natural está sujeita a pressões competidoras, oscilando entre motivações que ora concorrem para maior clareza, expressividade, ora atendem a necessidades de eficiência e economia.

Nessa perspectiva, discutimos as estratégias de relativização no português brasileiro, padrão e não-padrão (copiadora e cortadora), com ênfase nesta última, de modo a elucidar, entre outras questões, a natureza da motivação que leva o usuário da língua a optar pelas do segundo tipo em detrimento da forma padrão de organização da oração relativa. Conforme mostraremos mais detalhadamente no próximo capítulo, a estratégia copiadora parece relacionar-se com a necessidade de maior clareza, expressividade, ao passo que a cortadora parece responder a uma pressão por economia de esforço.

1.3 Princípio de marcação

O conceito de marcação tem suas origens nos estudos linguísticos de inspiração estruturalista através dos teóricos da Escola de Praga, como um refinamento da noção saussureana de valor linguístico nas distinções binárias entre um par contrastivo. Essas distinções mostraram-se muito produtivas em análises de caráter fonológico, conforme encontramos em Trubetzkoy (1939), com a investigação de traços que alguns fonemas apresentavam por oposição àqueles que outros fonemas não exibiam. Esse procedimento também foi aplicado à análise morfossintática, como podemos ver nos trabalhos de Jakobson.

A análise de membros de categorias gramaticais e lexicais fechadas a partir de traços tanto privativos quanto facultativos, conforme aponta Bender (1998), representou uma tendência na tradição linguística. Esses traços, segundo mostra o próprio Bender, revelariam certas tendências translinguísticas, as quais Greenberg (1966) caracterizou como um conjunto rico e complexo de noções pertencentes a categorias marcadas e não-marcadas, como as seguintes: “expressão zero”, sincretismo, irregularidade, neutralização contextual, domínio, frequência, entre outras.

Com ênfase nos universais, ou seja, naquilo que tinha validade geral para diversas línguas, Greenberg perseguiu algumas questões envolvendo a marcação, tais como: a) Quais seriam (se houvesse algum) os traços comuns que justificariam a equivalência dos conceitos de categorias marcadas e não-marcadas em campos tão diversos quanto fonologia, gramática e semântica? b) Seria possível isolar uma característica que funcionasse como definidora dessa noção (a de marcação)? c) Qual seria a conexão entre categorias marcadas e não-marcadas e os universais?

Outros autores, como Householder (1971) e Matthews (1974) também utilizaram a noção de categorias marcadas e não-marcadas em estudos sobre fonologia na mesma direção traçada por Jakobson. Em décadas posteriores, autores como Haiman (1980, 1985), Matthews (1972, 1991), Croft (1990, 1991) e Givón (1990) envolveram a discussão sobre a marcação na abordagem sobre a iconicidade.

Na perspectiva que aqui empregamos, o princípio da marcação, em linhas gerais, diz respeito “à presença vs ausência de uma propriedade nos membros de um par contrastante de categorias lingüísticas” (FURTADO DA CUNHA, 2001, p. 60). Segundo Givón (1990), existem três critérios principais que podem ser usados para distinguir uma categoria marcada de uma não marcada, num contraste binário. São eles:

- (a) Complexidade estrutural: a estrutura marcada tende a ser mais complexa – ou maior – que a não-marcada correspondente;
- (b) Distribuição de frequência: a categoria marcada tende a ser menos frequente, portanto mais saliente cognitivamente, que a não-marcada;
- (c) Complexidade cognitiva: a estrutura marcada normalmente é mais complexa cognitivamente (em termos de atenção, esforço mental ou duração de processamento) que a correspondente não-marcada.

Existe uma tendência geral, nas línguas, para que esses três critérios de marcação coincidam. Também se admite que a correlação entre marcação estrutural, marcação cognitiva e baixa frequência de ocorrência é o reflexo mais geral da iconicidade na gramática, já que representa o isomorfismo entre correlatos substantivos (de natureza comunicativa e cognitiva) e correlatos formais da marcação (FURTADO DA CUNHA et al., 2003).

Croft (1990) aponta para a “inadequação” da noção de binariedade na definição do princípio de marcação, preferindo vê-lo numa perspectiva escalar, visto que, em determinadas línguas, as formas não podem ser tomadas dentro de um parâmetro estritamente dicotômico. Para sustentar sua posição, argumenta que há línguas em que a noção de número é definida por outras categorias além de singular e plural (o dual e o trial, por exemplo). Desse modo, um mesmo valor pode ser marcado em relação a outro, mas não-marcado se comparado a um terceiro diferente daquele. A mesma opinião encontramos em Votre (1994), Oliveira (1997), Furtado da Cunha (2000), Silva (2000) quando afirmam que este princípio precisa ser enearizado, para dar conta dos vários graus de marcação de que se utilizam os falantes da língua.

Givón (1995) corrobora essa visão, admitindo que uma mesma estrutura pode ser marcada num contexto e não-marcada em outro, e que, dessa forma, a marcação é um fenômeno dependente do contexto, devendo ser explicada, pois, com base em fatores comunicativos, socioculturais, cognitivos ou biológicos. Para exemplificar, mostra que a tendência para a inserção do agente como sujeito e tópico da oração transitiva, que representa o caso não-marcado, provavelmente reflete uma norma cultural de falar egocentricamente mais sobre seres humanos do que a respeito de objetos inanimados.

Acrescenta ainda o mesmo autor que a marcação não se limita às categorias linguísticas, mas pode estender-se a outros fenômenos, como a distinção entre o discurso formal e a conversação espontânea. Uma vez que trata de assuntos mais abstratos e complexos, o discurso formal é mais marcado em relação à conversação informal, que é cognitivamente processada com mais rapidez e facilidade, por referir-se, em geral, a assuntos comuns e fisicamente perceptíveis do cotidiano social.

Para exemplificar o princípio da marcação, tomemos o contraste entre afirmação e negação. Conforme demonstra Furtado da Cunha (2000), a oração negativa, além de menos frequente, nos textos, que a afirmativa, é estruturalmente mais complexa por envolver, pelo menos, um morfema a mais que a afirmativa; além disso, no plano do conteúdo, a negação supõe um pressuposto, visto que a oração negativa contradiz uma asserção previamente mencionada no contexto discursivo ou a expectativa do interlocutor, ou seja, a sua crença na afirmativa correspondente, sendo, pois, mais complexa cognitivamente. Vejamos, então, as seguintes ocorrências para melhor entendimento:

(27) ... a nova regente ... **ela não tava sabendo reger direito** ... a regente do coral... tava errando lá um monte de coisas... né?... (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino médio, p. 278)

(27a) ... a nova regente ... **ela tava sabendo reger direito** ...

Podemos observar que a construção destacada em (27) implica maior complexidade estrutural que a sua correspondente afirmativa, presente em (27a), ou melhor, é maior que esta, envolvendo um morfema a mais, no caso a partícula **não**. Além disso, a frequência com que (27) ocorre é bem inferior às aparições da estrutura mostrada em (27a). Cognitivamente, a primeira é mais complexa que a outra já que implica um pressuposto e simultaneamente a quebra de uma expectativa: a ideia de uma regente – que deveria reger

– mas que não o fazia adequadamente. Naturalmente, o processamento dessas informações demanda maior esforço por parte do interlocutor.

Por outro lado, é preciso considerar que nem todo aumento na estrutura de uma oração implica uma maior demanda cognitiva para sua produção e entendimento. Foi o que pudemos constatar com a investigação a que procedemos sobre o uso das relativas copiadoras (BISPO, 2003). Analisemos os exemplos (28) e (28a) para verificar o que dissemos.

(28) “... depois das sete e quinze ninguém entrava mais ... só saía de dez e quinze ... então nós tínhamos um professor **que nós não gostávamos dele** ... era um professor de mecanografia e ele era louco...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 51)

(28a) ...então nós tínhamos um professor **de quem não gostávamos** ... era um professor de mecanografia ...

Notemos que a construção da relativa em (28), apesar de dimensão estrutural superior à estrutura padrão, presente em (28a), já que implica a presença do pronome cópia, envolve menor esforço cognitivo, tanto para elaboração quanto para entendimento, do que este último. A maior complexidade cognitiva de (28a) deve-se essencialmente a dois fatores sintáticos: primeiro, à anteposição do elemento preposicional ao relativo; segundo, à dificuldade do reconhecimento do papel sintático do relativo, já que este funciona como complemento de verbo posposto a ele.

Nesse sentido, o princípio de marcação poderia não vir a dar conta de um dado fenômeno linguístico, pelo menos no que tange ao subprincípio da complexidade cognitiva, justamente por prever uma relação direta entre complexidade estrutural e complexidade cognitiva.

1.4 Princípio da expressividade ou marcação expressiva

Em virtude da possível lacuna deixada pelo princípio de marcação, conforme exposto na subseção anterior, surge o conceito do princípio da expressividade, proposto por Dubois e Votre (1994). Eles fazem uma releitura de alguns resultados da enumeração do francês falado em Montréal à luz dos princípios de marcação e iconicidade, propondo contribuir para a redefinição e repostulação desses princípios, além de formularem dois

novos princípios complementares, o de expressividade retórica e o de modularidade. Testaram os princípios de marcação e iconicidade, bem como todos os seus subprincípios, em relação às descobertas no estudo da enumeração. Destacamos aqui, conforme o interesse de nosso estudo, os resultados que os autores obtiveram com relação ao princípio de marcação.

Apresentamos abaixo, para efeitos de clareza, um exemplo de enumeração no francês falado em Montréal e um exemplo do português falado no Rio de Janeiro, apontados pelos próprios autores, como forma de entender o fenômeno discursivo estudado por Dubois (1993).

(29) Dans les CÉGEPS la venue des CÉGEPS tu-sais c'était un peu 'Bon bien écoute là.'

Faut apprendre

à partir de soi

à partir de de son vécu

à partir de sa propre expérience.

Ça t'amène pas bien bien loin si tu as pas de base ça. <humhum> Bon. Bien à l'université

c'est pareil tu-sais il faut apprendre à partir

de soi

de son vécu puis etcetera.

C'est vrai.

(30) Nos CEGEPS, com a vinda dos CEGEPS, sabe, era um pouco como: 'ok, escuta aqui', é preciso aprender

a partir de si,

a partir de sua vivência,

a partir de sua própria experiência.

Isso não vai te levar muito longe, se você não tem base <humhum>. Bom. Bem, com a universidade é a mesma coisa, é preciso aprender a partir

de si,

de sua vivência, e assim por diante.

É verdade.

Notemos que as sequências destacadas ilustram a enumeração de aspectos que expandem a estrutura discursiva e contribuem para a construção da argumentação do falante.

Aplicando cada critério do princípio de marcação, já caracterizados anteriormente (complexidade estrutural, distribuição de frequência e complexidade cognitiva), Dubois e Votre (1994) constataram que os fatores de enumeração apenas atendem mais satisfatoriamente ao primeiro dos critérios. Quanto aos outros, a expectativa não se confirma, principalmente no que se diz respeito ao critério de complexidade cognitiva, já que o aumento que a enumeração provoca na estrutura não implica maior esforço de processamento, por parte do interlocutor, da informação veiculada; ao contrário, concorre para facilitá-lo, uma vez que se caracteriza de forma mais detalhada o aspecto de que se está tratando.

Desse modo, os autores concluíram que os achados apontavam para propostas de reformulação teórica do princípio de marcação, que se consubstanciaria na formulação de um princípio de contrabalanço e complementar, a que eles denominaram, inicialmente, princípio de expressividade estilística.

De acordo com os autores, o princípio de expressividade é uma dimensão retórica fundamental ligada à persuasão. Sua utilização serve, entre outras coisas, para equilibrar o esforço de codificação que provocam certos aspectos de um fenômeno discursivo. No Quadro 1, detalhamos como se enuncia a formulação do princípio de expressividade, comparado ao de marcação, conforme apresentam Dubois e Votre (*op. cit.*, p. 19):

O princípio de marcação é cognitivamente motivado em termos de esforços associados às tarefas de codificação.	O princípio da expressividade é cognitivamente motivado em termos da expressividade e da eficácia, o que equilibra as tarefas de codificação.
1. Um elemento marcado será mais elaborado e mais longo.	1. Um procedimento discursivo marcado pode ser menos elaborado e menos longo.
2. Um elemento marcado será menos frequente.	2. Um procedimento discursivo marcado pode ser mais frequente.
3. Um elemento marcado exigirá mais esforços de codificação.	3. Um procedimento discursivo marcado pode reduzir ou anular o esforço de codificação.

Quadro 1: Postulação dos princípios de marcação e expressividade.

Em nossa pesquisa sobre o uso da relativa copiadora (BISPO, 2003), também recorreremos ao princípio de marcação expressiva, com atenção particular ao que se postula no item 3, que trata da redução ou anulação de esforço de codificação de um procedimento marcado, que é justamente o que acontece com a copiadora. Assim, voltando-nos aos

exemplos (28) e (28a) e considerando-os à luz do princípio de marcação tal como ele é tomado na tradição linguística, veremos que a relativa presente em (28), a copiadora, é marcada parcialmente em relação à oração destacada em (28a), a forma canônica, atendendo aos dois primeiros critérios (complexidade estrutural e distribuição de frequência); com relação ao terceiro deles, o da complexidade cognitiva, percebemos que a copiadora seria marcada numa perspectiva da expressividade, justamente por se encaixar no que se postula o item três acima: embora use mais material morfossintático que a sua correlata canônica, a relativa ilustrada em (28) implica a redução do esforço de codificação e de processamento.

Para esta pesquisa em particular, remeter-nos-emos ao princípio da expressividade quando discutirmos a ideia de escalaridade na observância do princípio de marcação em sua visão tradicional, conforme já proposto por Croft (1990) e segundo a perspectiva givoniana de considerar o contexto para aplicação desse conceito.

1.5 Processo de gramaticalização

Conforme registra Furtado da Cunha (2000), o processo de gramaticalização, sob denominações distintas, tem sido empregado por linguistas de épocas e origens distintas para dar conta de mudanças na língua que ocorrem com itens que passam do léxico para gramática, que se especializam dentro da própria gramática ou assumem funções discursivas. Na literatura de língua inglesa, acrescenta a autora, o processo de gramaticalização tem recebido diferentes denominações, sendo tratado pelos termos de *reanalysis*, *syntacticization*, *grammatization*, *grammaticization* e *grammaticalization*, o que revela a variedade de perspectivas sobre esse paradigma.

Os estudos sobre gramaticalização não constituem algo novo. A investigação desse processo remonta ao século XVIII. Alguns filósofos, como Condillac e Rousseau, já sustentavam que a complexidade gramatical e o vocabulário abstrato são historicamente derivados de lexemas concretos. Na área da linguística, os estudos sobre gramaticalização desenvolveram-se durante o século XIX, especialmente nos trabalhos de Bopp (1816) sobre os princípios da gramática comparativa.

Ainda de acordo com Furtado da Cunha (2000), após 1970, a gramaticalização se apresenta como um parâmetro explanatório à compreensão da gramática sincrônica. A insatisfação com os modelos de descrição gramatical existentes, de orientação formalista, fez com que se tomasse a gramaticalização como forma de abordar a análise da gramática

de modo dinâmico, em oposição ao tratamento estático até então proposto, sobretudo pelo estruturalismo e pela teoria gerativa.

As restrições do estruturalismo e de outros modelos rigidamente sincrônicos levaram à busca de parâmetros que pudessem explicar o comportamento linguístico de modo não-circular. Nesse contexto, ganham destaque os trabalhos de Givón, enfatizando a necessidade de novos parâmetros, entre eles a diacronia, que resultou na emergência de uma nova perspectiva de análise, inspirada nos estudos descritivos orientados por Bolinger e nos estudos tipológicos como os de Greenberg (1966). A partir daí, a pragmática discursiva passou a ser reconhecida como um parâmetro forte e consistente para a compreensão da estrutura da língua em geral e do desenvolvimento das estruturas sintáticas e de categorias gramaticais em particular. Podemos citar, nessa linha, o texto clássico do funcionalismo linguístico, no qual Sankoff e Brown (1976) analisam o desenvolvimento do processo de relativização em Tok Pisin e concluem que a sintaxe da oração relativa deriva do discurso.

Nesse contexto, a gramaticalização deixa de ser tomada simplesmente como “reanálise de material léxico em material gramatical” e passa a ser encarada também como a reanálise de padrões discursivos em padrões gramaticais e de funções no nível do discurso em funções semânticas no nível da sentença (FURTADO DA CUNHA, 2001).

Brinton e Traugott (2005, p. 99) definem o processo de gramaticalização como uma “mudança através da qual, em certos contextos linguísticos, falantes usam partes de uma construção com uma função gramatical. Posteriormente, a construção gramatical resultante pode continuar a assumir outras funções gramaticais.”

Numa abordagem sobre aspectos cognitivos envolvidos no processo de gramaticalização, Bybee (2003) aponta como características desse processo: a) a redução fonológica da forma gramaticalizante; b) a generalização e abstratização semântica dessa forma, e, em consequência, o aumento de seus contextos de uso; c) o aumento na frequência de uso; d) a variação da forma e da função. Himmelmann (2004) corrobora tais características, tratando-as como critérios para a gramaticalização, falando em expansão da classe-anfitriã, expansão sintática e expansão semântico-pragmática.

Como ilustração, Bybee cita a mudança sofrida pela forma *going to*, do inglês. Essa forma que, em seu sentido original, indicava movimento, passa a ser um marcador de intenção ou de tempo futuro (*gonna*), quando precedido da forma finita de *be*. Podemos observar, de início, a redução que se dá na forma, de *going to* passa para *gonna*; além disso, conforme mostra a autora, ocorre uma mudança gradual da noção mais concreta de

movimento [deslocamento no espaço físico, como demonstrado em (31)], passando pela ideia (intermediária) de intenção, que já aponta para um processo futuro [o intuito de casar-se revela um acontecimento posterior ao momento da produção do enunciado, presente em (32)], até se chegar à ideia mais abstrata de futuro [movimento figurado no tempo, conforme ilustrado em (33)], por meio de uma superposição de sentidos. Com essa ampliação de sentidos para a forma *going to*, ela passa a ter seus contextos de uso também ampliados, o que, por sua vez, provoca um aumento na frequência de uso. Por fim, Bybee destaca que as formas *going to* e *gonna* coexistem, ou seja, são variantes, e que os três usos de *be going to*, indicando movimento, intenção e futuro são perfeitamente possíveis no inglês atual. Vejamos os exemplos:

(31) Movimento: *We are going to Windsor to see the King.*¹¹

Nós vamos a Windsor ver o Rei.

(32) Intenção: *We are going to get married in June.*

Nós vamos nos casar em junho.

(33) Futuro: *These trees are going to lose their leaves.*

Estas árvores vão perder suas folhas.

Também fundamental para a compreensão do processo de gramaticalização é a relação entre sincronia e diacronia. Segundo Hopper e Traugott (1993, p. 2), a

“Gramaticalização tem sido estudada a partir de duas perspectivas. Uma delas é histórica e investiga as origens das formas gramaticais e os caminhos típicos de mudança que as afetam. [...] A outra perspectiva é mais sincrônica e vê a gramaticalização como um fenômeno discursivo-pragmático, primariamente sintático, que deve ser estudado do ponto de vista dos padrões fluidos do uso da língua.”

A proposta que aqui adotamos é a que combina os dois pontos de vista, o que caracteriza a abordagem pancrônica da língua. Assumimos, desse modo, que a investigação linguística sincrônica está intimamente ligada à diacrônica.

O estudo da mudança linguística envolve o exame e comparação de estágios linguísticos distintos, utilizando modelos ou teorias desenvolvidos nos estudos sincrônicos. Esses modelos, por sua vez, podem ser testados a partir de dados históricos, e só podem ser

¹¹ Esses exemplos correspondem a (1), (2) e (3) em Bybee (2003, p. 147).

considerados completos se permitirem a incorporação da mudança na gramática. A associação entre as perspectivas sincrônica e diacrônica permite uma descrição mais substancial, com possibilidade de explicação mais completa do fenômeno linguístico estudado.

A relevância da abordagem diacrônica para a investigação linguística se justifica por várias razões. Em primeiro lugar, ela aumenta o poder de explicação da teoria linguística, pois permite, por exemplo, mostrar como uma dada construção veio a desempenhar uma certa função, como é o caso do *be going to*, do inglês, que passou a assumir a função de marcador de tempo futuro. Além disso, os fatores cognitivos e comunicativos que subjazem ao significado gramatical são mais claramente revelados à medida que a mudança ocorre, isto é, em situações dinâmicas ao invés de estáticas. Em terceiro lugar, a língua não exibe uma organização estável do significado, já que este está em contínua mudança. Desse modo, considerar um dado momento sincrônico como apenas um estágio em uma longa série de desenvolvimentos ajuda-nos a explicar a natureza da gramática num momento particular.

Para esta pesquisa, em particular, a combinação entre informação sincrônica e diacrônica interessa-nos porque pode nos fornecer uma melhor compreensão sobre o uso das estratégias de relativização no português brasileiro, em especial da relativa cortadora. Assim, consideraremos a recorrência a essa construção oracional desde sua introdução no português, conforme nos mostra investigação histórica realizada por Tarallo (1983; 1985), até o estágio atual, de modo a verificar se essa estratégia está ou não se fixando como alternativa de construção relativa.

Considerando a perspectiva diacrônica, toma-se por hipótese que a gramaticalização seja um fenômeno prototipicamente unidirecional, e que sua trajetória implica a passagem de sentidos mais concretos para noções mais abstratas (TRAUGOTT; HEINE, 1991). Hopper e Traugott (2003), tratando da hipótese da unidirecionalidade, discutem alguns de seus princípios gerais, com ênfase em questões diacrônicas, tais como generalização, decategorização, aumento no *status* gramatical e renovação, além de abordarem questões sincrônicas, como a variabilidade e a estratificação, que decorrem desses processos diacrônicos. Os autores apontam que a hipótese da unidirecionalidade é forte, e tem sido objeto de intenso debate nos anos da última década do século passado. Ao final da discussão, eles concluem que os contraexemplos a essa hipótese são esporádicos, ao passo que as evidências a favor da unidirecionalidade são sistemáticas e replicadas translinguisticamente.

Hopper e Traugott sustentam que existem restrições fortes sobre como a mudança linguística pode ocorrer e acerca da unidirecionalidade da mudança, embora reconheçam não se poder ainda compreender totalmente todos os fatores que motivam essa unidirecionalidade. Citam Lakoff (1972), para quem a unidirecionalidade é “uma metacondição do modo pelo qual a gramática de uma língua muda como um todo”. Acrescentam ainda que a trajetória de gramaticalização relaciona-se à regularização de tipos de construção dentro de uma língua e que a unidirecionalidade tem a ver com mudanças que afetam tipos particulares de construção.

Conforme o interesse de nossa pesquisa, dos princípios gerais há pouco referidos, focalizamos aqui a generalização e a variabilidade e estratificação. Segundo Hopper e Traugott (2003), um item lexical se generaliza na medida em que passa a ser usado em mais e mais contextos, ou seja, ele recebe uma distribuição mais diversificada e mais polissemias. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o *be going to*, do inglês, que, além de seu sentido de movimento, passou a indicar intenção e, posteriormente, virou marcador de futuro, como mostramos anteriormente. A generalização, desse modo, está intimamente relacionada à frequência de uso.

Quanto à variabilidade e estratificação, elas têm a ver com a persistência de formas e significados antigos ao lado de novas formas e significados, sejam derivados por divergência da mesma fonte ou por renovação de fontes diferentes. De acordo com Hopper (1991, p. 22), “dentro de um domínio funcional amplo, novas camadas estão continuamente emergindo”. Ainda segundo o autor, nesse processo, as camadas antigas de sentido ou mesmo de forma não são necessariamente descartadas, mas podem permanecer coexistindo e interagindo com as camadas emergentes. Em alguns casos, as antigas camadas podem até nem vir a ser descartadas, independentemente de surgirem outras, como acontece com o verbo **ir**, em português, que é usado tanto como verbo pleno, na acepção de movimento, quanto como auxiliar, para a indicação de futuro; ou, do ponto de vista da coexistência de formas, podemos citar a indicação de futuro, no português brasileiro, que pode dar-se pelo uso do verbo **ir** como auxiliar, seguido do verbo principal, ou, sinteticamente, com o uso das desinências modo-temporais **-re/-ra** no verbo pleno.

Essa sobreposição de formas ou funções mostra-se de grande valia para a análise a que procedemos neste trabalho sobre as estratégias de relativização no português brasileiro, mais especificamente a relativa cortadora, que, embora tenha expandido gradativamente seus contextos de uso mais do que sua correlata padrão, continua a conviver com ela.

Outra contribuição para o aperfeiçoamento da abordagem sobre o processo de gramaticalização é encontrada em Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2003), que a tomam em dois sentidos relacionados: a gramaticalização *stricto sensu*, que se ocuparia da mudança que atinge as formas que migram do léxico para a gramática; e a gramaticalização *lato sensu*, que trataria das mudanças que ocorrem no interior da própria gramática, compreendendo aí os processos sintáticos e/ou discursivos de fixação de ordem vocabular.

Como exemplo de gramaticalização *stricto sensu*, os autores citam a pesquisa de Silva (2000) sobre a trajetória de mudança de *ir*, que passa de verbo pleno – significando deslocamento espacial, como ilustrado em (34), a verbo auxiliar – implicando deslocamento temporal, conforme mostrado em (35).

(34) “... quando ele **vai** atrás ele vê apenas um gato ... ele pega o gato ... entra no carro e vai embora ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino fundamental, p. 308)

(35) “Bem, a minha opinião sobre o namoro é que está muito avançado, porque esses rapazes de hoje não pensa do amanhã que **vai** ser.” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino fundamental, p. 363)

Para exemplificar a gramaticalização *lato sensu*, os mesmos autores recorrem a Oliveira (2000), que investiga o deslizamento de sentido do elemento *onde*, cuja mudança acontece dentro da própria gramática. De pronome relativo, com sentido de espaço físico [veja exemplo (36)], *onde* passa a designar também espaço de tempo [veja exemplo (1), repetido adiante], chegando até a categoria de marcador discursivo, desprovido de significado lexical e empregado como recurso coesivo para organizar e planejar internamente o turno, conforme se pode notar em (37).

(36) “... no banheiro nós vamos encontrar ...uma prateleira ... **onde** fica os utensílios pessoais ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino fundamental, p. 309)

(1) “... depois disso ... teve a noite **onde** foi escolhido o grupo de cinco pessoas mais ou menos ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino fundamental, p. 304)

(37) “ ... eu acho que ao invés das pessoas sair na rua ... pedindo para ... ser implantado a pena de morte no Brasil ... deveria estar lutando por outras ... por outros métodos ...

outros objetivos ... de melhores condições de vida ... de melhor educação para os seus filhos ... **onde** as pessoas poderiam viver num país bom ... certo? (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino fundamental, p. 314)

Notemos que, no primeiro caso, o *onde* comporta-se como relativo padrão, tendo como referente **prateleira**, local em que se encontram **os utensílios pessoais**. Em (1), referindo-se à **noite**, ele passa a designar espaço de tempo, ou melhor, o tempo é tomado como espaço. Por fim, em (37), o **onde** funciona como simples marcador de pausa, isto é, como meio de organizar e planejar internamente o turno. Nesse caso, como não possui referente recuperável, apresenta-se como um conector que é vazio de significado, podendo, dessa forma, ser omitido, sem prejuízo semântico ao enunciado.

Para este trabalho, especificamente, ocupamo-nos da gramaticalização *lato sensu* como forma de dar conta da fixação de um padrão discursivo referente à organização da oração relativa, o que representa uma mudança que se dá no interior da própria gramática.

1.6 Encaixamento oracional

Neste trabalho, em particular, dedicamos atenção especial à sintaxe oracional, em que a correlação forma-função se evidencia principalmente na observância dos níveis de encaixamento das orações: do menor ao maior nível de integração, conforme postulados de Hopper e Traugott (1993), transcritos adiante:

Parataxe	>	Hipotaxe	>	Subordinação
- dependente		+ dependente		+ dependente
- encaixada		- encaixada		+ encaixada

Com base nessa perspectiva, as orações subordinadas – que representam as estruturas mais encaixadas – são provenientes de orações hipotáticas, as quais derivam, por sua vez, das paratáticas, revelando, assim, um *continuum* crescente de integração de conteúdo e forma na trajetória das estruturas linguísticas. Oliveira (2001) trata desse *continuum* em termos de quatro variáveis, que representariam uma escala de integração das relativas, envolvendo tanto aspectos semânticos quanto sintáticos. São as seguintes as variáveis: informatividade do SN antecedente, fundidade da relativa¹², pausa e inserção.

¹² Oliveira (2001) usa o termo **fundidade da adjetiva**.

A informatividade de um elemento (SN) diz respeito ao seu grau de definição/especificação ou de caracterização. Daí, quanto mais definido, especificado for um termo, maior grau de informatividade ele terá e, portanto, mais acessória se tornará a informação da oração relativa que a ele se vincula. Segundo a autora mencionada, a informatividade maior tende a se relacionar a nome próprio no singular – mais individualizado, portanto – a que se podem acrescentar determinantes (atributo, dêitico, numeral, dentre outros). Já a menor informatividade diz respeito, formalmente, a substantivos de significação imprecisa, tais como abstratos, coletivos, indefinidos e outros, comumente no plural e desacompanhados de maior determinação, o que reforça o seu caráter de generalização.

A noção de fundidade está relacionada à menor relevância do conteúdo da oração que atua como atributo. Nos casos de aposição ou explicação, por exemplo, a informação da relativa é secundária, justamente porque o grau de informatividade do elemento nominal a que ela se liga é maior. Portanto, esse critério liga-se intimamente ao anterior numa relação diretamente proporcional: quanto maior a informatividade do SN antecedente, maior a fundidade da oração relativa.

No que se refere à pausa, ela constitui uma quebra de unidade no encaixamento de orações, já que, de acordo com o princípio da proximidade, quanto mais unidos estiverem dois termos no plano conceitual, mais próximos estarão na ordem linear da expressão linguística. Assim, a ocorrência de pausa entre a oração relativa e a principal implicará menor grau de vinculação entre elas, enquanto a ausência dela promove o oposto.

Por fim, a variável inserção também se refere à questão da proximidade e consiste na inclusão de elemento(s) entre a oração principal e o relativo ou entre este e a cláusula relativa. Quando essa variável ocorre, à semelhança do que se dá com o aparecimento da pausa, quebra-se o vínculo entre os elementos distanciados.

Observemos os dois exemplos abaixo, extraídos de Oliveira (2001), para melhor compreendermos essas variáveis.

(38) “... a gente já pune ... as pessoas que estão no comando...” (*Corpus Juiz de Fora*)

(39) “Esta foi figurada per a filha del-rei Astiage, o qual, segundo se diz na Stória Escolástica, **viu em visom que do ventre de sua filha nascia ua virgem mui fremosa ...**” (*Vita Christi*)

Notemos que, em (38), o SN antecedente (**as pessoas**) possui pouca informatividade, o que torna a informação da relativa necessária à caracterização dele, daí o caráter de maior saliência dessa oração, ou seja, de menor fundidade; além disso, não ocorre pausa nem há inserção entre a oração principal e a relativa ou entre esta e o pronome relativo. Quanto a (39), porém, o SN antecedente já vem bem recortado, bem definido, por se tratar de nome próprio, o que o faz apresentar alta informatividade e, desse modo, o conteúdo da relativa passa a ter papel secundário, ou melhor, ela possui maior fundidade. Com relação às outras variáveis, tanto ocorre a pausa entre a relativa e a cláusula principal quanto se insere entre elas uma outra oração (**segundo se diz na Stória Escolástica**), a qual serve de comentário. Na proposta de graus de integração defendida pela autora, utilizando-se os símbolos + e – para assinalar as variáveis descritas anteriormente, teríamos o seguinte:

(38) - informatividade; - fundidade; - pausa; - inserção;

(39) + informatividade; + fundidade; + pausa; + inserção.

Desse modo, podemos notar que os exemplos (38) e (39) representam os extremos dos níveis de integração sintático-semântica da oração relativa: enquanto o primeiro exemplifica um grau máximo de integração, o segundo representa um grau mínimo dessa integração.

Com isso, concluímos a apresentação dos pressupostos teóricos e conceitos fundamentais que embasaram nossa análise sobre as estratégias de relativização no português brasileiro e, em especial, sobre a recorrência à relativa cortadora.

2 ORAÇÃO RELATIVA: DEFINIÇÃO E ABORDAGENS

Neste capítulo, expomos uma discussão das relativas na perspectiva dos universais linguísticos, observando sua ocorrência em outras línguas, bem como uma classificação proposta por linguistas como Nichols (1984), Keenan (1985) e Comrie (1989), fazendo uma comparação com a realidade do PB. Além disso, apresentamos uma breve caracterização das orações relativas a partir do que discutimos em Bispo (2003; 2007), baseando-nos tanto em definições de gramáticos quanto no que relatam alguns linguistas sobre o processo de relativização. Por fim, fazemos também aqui uma revisão bibliográfica sobre estudos que investigaram as estratégias de relativização no PB, analisando a perspectiva sob a qual fizeram o tratamento, bem como os resultados obtidos e contribuições deixadas, além de aspectos não observados.

2.1 Oração relativa como universal linguístico

O desenvolvimento de estudos tipológicos, tais como os de Greenberg (1966), Givón (1979; 1984; 1990), Keenan e Comrie (1977), Hawkins (1983), Croft (1990), dentre outros, proporcionaram a descoberta de muitos aspectos/fenômenos que são comuns às mais variadas línguas existentes no mundo, além da identificação de diferenças entre elas, podendo assim serem definidos os chamados tipos linguísticos.

Entre as semelhanças encontradas translinguisticamente, podemos citar as categorias de sujeito e objeto, as noções de agente e paciente, a ordenação de palavras, as classes de nomes e verbos, as construções de orações coordenadas e subordinadas e, dentro destas, as relativas.

A esse respeito, aliás, encontramos em Comrie (1989) algumas abordagens sobre os universais linguísticos, bem como aspectos relacionados a cada uma delas, tais como: a base de dados utilizada, graus de abstração envolvidos, classificação dos universais, entre outros (veja cap. 1). Segundo o autor, a pesquisa sobre universais linguísticos está ligada à descoberta daquelas propriedades que são comuns a todas as línguas humanas¹³. Justamente por isso, à semelhança da posição de Greenberg, sustenta que a pesquisa sobre universais linguísticos deve utilizar como base de dados o maior número de línguas possível.

¹³ “(...) language universals research is concerned with finding those properties that are common to all human languages (...)” (p. 33)

Na verdade, em sentido estrito, o termo universal linguístico designa uma propriedade que todas as línguas têm, como é o caso de elementos que são foneticamente vogais (todas as línguas os possuem). Mais recentemente, admite-se que os universais linguísticos não são absolutos, mas uma questão de grau ou tendência, de modo que refletem uma propriedade que se manifesta na maioria das línguas (TRASK, 2004; MATTHEWS, 1997; GREENBERG, 1966). E é sob essa perspectiva mais moderna que tomamos aqui a oração relativa como um universal linguístico, por entender que ela constitui um recurso a que recorrem os usuários das mais variadas línguas para codificar linguisticamente uma necessidade de delimitar, especificar ou comentar o conteúdo de um elemento nominal.

Vejamos, então, alguns exemplos da ocorrência da oração relativa em línguas tipologicamente distintas¹⁴:

BAMBARA

- (40) *ne ye ce min ye muru san ye*¹⁵
 Eu passado homem REL passado faca comprar ver
 ‘Eu vi o homem **que comprou a faca**’

JAPONÊS

- (41) *otoko-ga onna-ni kaita tegami-wa*
 homem-SUJ mulher-DAT escreveu carta-TOP
 ‘A carta **que o homem escreveu para a mulher**’

HEBRAICO DE ISRAEL

- (42) *ha-ish she-Miryam natna lo et-ha-sefer*
 O-homem que-Maria deu para-o ACUS-o livro
 ‘O homem **a quem Maria deu o livro**’

ALEMÃO

- (43) *der Mann, den Marie liebt*
 o homem que (MASC SG ACC) Maria ama
 O homem **que Maria ama**

¹⁴ Os exemplos de bambara, japonês e hebraico de Israel foram obtidos de Givón (1979); os de alemão e inglês foram extraídos de Keenan (1985).

¹⁵ Neste exemplo e nos seguintes, fizemos a tradução para o português a partir da versão em inglês apresentada pelos autores referidos.

INGLÊS

- (44) The man *who spoke last night* is sleeping
 O homem **que falou ontem à noite** está dormindo.

Como podemos notar, a recorrência à construção relativa não é exclusividade de uma dada língua, mas um fenômeno universal, através do qual as línguas codificam um comentário, uma restrição ou atributo a um elemento nominal. Segundo Kenedy (2002), a função desempenhada pela cláusula relativa no funcionamento das línguas humanas é a de atribuição de informação a um elemento nominal. Também a esse respeito, Comrie e Horie (1995, p. 65), tratando da oposição entre *complement clauses* e *relative clauses* (orações substantivas e orações relativas), afirmam que “o uso prototípico de uma cláusula relativa é como um atributo a um nome”.¹⁶

Convém lembrar, porém, que a oração relativa, apesar de constituir-se num fenômeno recorrente em diversas línguas, apresenta configurações morfossintáticas diferenciadas em cada uma delas, conforme veremos adiante.

2.1.1 Tratamento da relativa em outras línguas

Feitas as considerações sobre o caráter universal das relativas, passemos agora ao tratamento delas com base na literatura linguística em língua inglesa sobre estudos tipológicos. Vejamos, inicialmente, o que temos em termos de definição desse tipo oracional para, em seguida, discutirmos as estratégias de relativização em algumas línguas, bem como a classificação dada às relativas.

Em busca de uma definição translinguística da oração relativa, Comrie (1989) procura elucidar, através de um contraste entre o turco e o inglês, que elementos caracterizam este tipo de construção sintática. Primeiro, o autor observa algumas diferenças estruturais entre as línguas em questão: enquanto a forma verbal da relativa em inglês é finita, no turco ela apresenta-se não-finita, com sufixo nominalizador; além disso, o turco apresenta marcação de caso em seu sujeito. Vejamos o exemplo (45):

- (45) [Hasan-in Sinan-a ver -diğ-i] potates-i yedim.
 Hasan de Sinan dar sua batata ACUSATIVO Eu-comi
 ‘I ate the potato that Hasan gave to Sinan.

¹⁶ “The prototypical use of a relative clause is an attribute to a noun ...”

Eu comi a batata **que Hasan deu a Sinan**.

Conforme o próprio autor comenta, a forma verbal *ver-diğ-* (**dar**) é não-finita e apresenta o sufixo nominalizador *-diğ*, além de o sujeito carregar marcação de caso (*Hasan-in*); já em inglês, o verbo está em forma finita (*gave* = **deu**), e o sujeito não possui marcação de caso.

Além disso, o mesmo autor discute a noção de cláusula, partindo da definição da gramática tradicional do inglês, em que o termo cláusula é frequentemente restrito a construções com um verbo finito. Conclui ele, então, que, por esse critério, a construção exemplificada em turco não seria uma cláusula, muito menos relativa, justamente porque a forma verbal presente é não-finita.

Em seguida, entretanto, Comrie reconhece que essa terminologia reflete uma propriedade geral da sintaxe do inglês e que ela não pode ser tomada como referência para outras línguas. No caso do turco, por exemplo, embora a construção entre colchetes em (45) difira estruturalmente de sua correlata relativa em inglês, ela cumpre perfeitamente a mesma função desta. Assim se expressa o autor sobre o exemplo¹⁷:

“[...] portanto, em sua interpretação restritiva, há um núcleo nominal *potates* ‘batata’, e a cláusula relativa restringe a referência potencial desse núcleo nominal, dizendo-nos que batata particular (aquela que Hasan deu a Sinan) está em questão” (p. 143).

Dito isso, o autor admite a necessidade de uma definição funcional (semântica e/ou cognitiva) da cláusula relativa a partir da qual se possa fazer um trabalho comparativo entre as línguas no tocante a esse tipo de construção.

Além disso, ele toma por base algo mais específico para conceituar a cláusula relativa: a ideia de que se pretende caracterizar sua forma prototípica, em vez de um conjunto de condições necessárias e suficientes para identificá-la. Também pondera o autor que parte do pressuposto de que a restritiva representa o modelo mais central da cláusula relativa que a não-restritiva (explicativa). Eis, então, a definição apresentada por Comrie (1989, p.143):

Uma cláusula relativa, então, consiste, necessariamente, de um núcleo e uma cláusula restringidora. O núcleo em si tem uma certa gama potencial de referentes, mas a cláusula restringidora limita este conjunto,

¹⁷ “(...) thus, in its restrictive interpretation, there is a head noun *potates* ‘potato’, and the relative clause restricts the potential reference of that head noun by telling us which particular potato (the one that Hasan gave to Sinan) is at issue.”

fornecendo uma proposição que deve ser verdadeira para os reais referentes de toda a construção.¹⁸

Aplicando essa definição ao exemplo (45), no caso, o autor diz que se trata de uma cláusula relativa, porque possui um núcleo com uma gama de referentes, precisamente o termo **batata**, mas esse conjunto de referentes é limitado a uma batata, da qual a proposição **Hasan deu a batata a Sinan** é verdadeira.

Essa definição, como podemos notar e como o próprio autor reconhece, possui um caráter mais restrito que o conceito tradicional da cláusula relativa por excluir, além das não-restritivas, certas construções, consideradas marginais, do tipo *John is no longer the man that he used to be* (John não é mais o homem **que costumava ser**), em que a função da cláusula relativa é restringir o universo de referência da expressão *the man* (o homem). Por outro lado, essa mesma definição pode ser mais ampla, por incluir, em inglês, construções não-finitas, como *passengers living on flight 738 should proceed to the departure lounge* (passageiros do vôo 738 dirijam-se ao salão de embarque), e as chamadas restritivas atributivas, também em inglês, como *good* em *the good students all passed the examination* (todos os bons estudantes passaram na prova).

A respeito dos dois últimos exemplos de relativas apresentadas no parágrafo anterior, cabe-nos fazer dois breves comentários. O primeiro consiste no fato de que a expressão *living on flight 738* corresponde, aproximadamente, em português, a uma relativa reduzida, podendo, quem sabe, ser o mesmo em inglês, fato não tratado pelo autor. O outro relaciona-se ao estranhamento de tomar uma forma adjetiva *good* como uma cláusula relativa, já que, considerando o critério apresentado pelo próprio autor, não há sequer verbo, muito menos em forma finita.

Também é válido acrescentar que, se tomarmos por base o conceito da relativa tal como posto acima, é possível haver línguas que não apresentem cláusula relativa, como ocorre com o walbiri, citado por Comrie (1989).

Keenan (1985) caracteriza a cláusula relativa (restritiva) como aquela que serve de modificador a um elemento nominal. Acrescenta ele que um traço definidor da cláusula relativa seria a presença de uma S_{rel} (oração subordinada de valor restritivo). Eis um dos exemplos apresentados pelo autor:

(46) I picked up two towels \emptyset that were lying on the floor.

¹⁸ “A relative clause then consists necessarily of a head and a restricting clause. The head in itself has a certain potential range of referents, but the restricting clause restricts this set by giving a proposition that must be true of the actual referents of the over-all construction.”

Eu apanhei duas toalhas que estavam jogadas no chão.

Payne (1997), corroborando a definição dada por Keenan, apresenta o que ele chama de “partes pertinentes” de uma cláusula relativa. São elas:

- I. O **núcleo**, um sintagma nominal, que é modificado pela cláusula. Em (46), o núcleo seria o termo *two towels* (duas toalhas);
- II. A **cláusula ‘restringidora’**, que é a cláusula relativa em si. Em (46), ela corresponde a *that were lying on the floor* (que estavam jogadas no chão);
- III. O **sintagma nominal relativizado** (SN_{rel}), que é o elemento correferente ao núcleo dentro da relativa. Em (46), ele é representado pelo símbolo \emptyset , que representa a ausência de elemento que assumo o papel sintático na oração subordinada, caracterizando, assim, uma lacuna.¹⁹

Feitas essas abordagens e considerações, os autores passam a tratar da classificação das relativas, como veremos a seguir.

2.1.2 Tipos de relativas

Apresentamos, nesta subseção, uma possibilidade de classificação da oração relativa tal como encontramos em alguns estudos tipológicos. Estamos cientes, contudo, de que essa tipologia não esgota, naturalmente, a diversidade de organização sintática da cláusula relativa nas línguas existentes no mundo, nem mesmo a denominação que essas estruturas podem receber. De qualquer forma, o que aqui expomos representa classificação comum a vários linguistas tipológicos.

Keenan (1985), num trabalho de caracterização dos tipos de cláusulas relativas que as línguas, em geral, apresentam, fornece, inicialmente, uma classificação das relativas restritivas, mencionando a existência de dois tipos dessa construção: aquele que apresenta um nome domínio (*domain noun*)²⁰ expresso, assinalando as relativas **com antecedente** (*headed relatives*); e aquele que não exhibe esse nome domínio ou o exhibe dentro da

¹⁹ Essa visão corresponde à ideia, defendida por autores como Keenan (1985), Tarallo (1983; 1985; 1996), Comrie (1989), entre outros, de que haveria uma lacuna (*gap*) na oração relativa por não aparecer nela um elemento correferente ao núcleo que a encabeça, como ocorre no caso da retenção pronominal. A nosso ver, entretanto, não há lacuna alguma, justamente porque esse elemento correferencial está representado pelo pronome relativo (*that* = **que**), no caso do exemplo (46).

²⁰ O *domain noun* corresponde à noção de *head noun*, referido por Comrie (1989). Seria ele o núcleo antecedente cujo campo semântico é limitado/restringido pela oração relativa.

relativa, marcando as relativas **sem antecedente** (*headless relatives*). Desse modo, o autor demonstra que o nome domínio pode ocorrer dentro ou fora da oração relativa. Se ele aparecer fora dela, esta será denominada relativa externa; da mesma forma, se o nome domínio estiver dentro da relativa, ela será chamada relativa interna. Os exemplos (47) e (48) ilustram, respectivamente, uma relativa com e sem o núcleo antecedente²¹.

(48) *Yamada-san ga ka't-te i-ru sa'ru*
 Yamada-Sr. SUJ manter-PART ser-PRES macaco
 “O macaco **que o Senhor Yamada mantém/cria**”

(49) *Qui primus ad funus venerit ei heres meus X milia dato*
 Quem primeiro a(o) funeral vir (FUT) a ele herdeiro meu dez mil dar
Quem primeiro vier a(o) meu funeral, meu herdeiro lhe dará dez mil

Keenan, porém, se ocupa das relativas do primeiro grupo, ou seja, as **relativas com antecedente**, um procedimento, aliás, comum aos estudos orientados tipologicamente sobre relativização, como registra Nichols (1984), em seu artigo *Another typology of relatives*.

Numa classificação mais detalhada, o autor faz notar que a cláusula relativa com antecedente pode vir antes ou depois do nome domínio, ocasionando, assim, a existência de relativas pré-nominais, quando aparecem antes do nome domínio, ou pós-nominais, quando figuram após ele. (47) exemplifica uma relativa pré-nominal, ao passo que (49), do inglês, ilustra uma pós-nominal.

(49) Every student *who Mary advised* passed the exam.
 Todos os estudantes **que Mary ajudou** passaram no teste.

Como podemos notar, no exemplo (47), do japonês, a oração *Yamada-san ga ka't-te i-ru* (que o senhor Yamada cria) aparece antes do nome domínio *sa'ru* (macaco); já em (49), a relativa *who Mary advised* (que Mary ajudou) ocorre depois do nome domínio *every student* (todos os estudantes). Em português, assim como no inglês, as orações relativas com antecedente (ou externas) são do tipo pós-nominais. Quanto às relativas sem antecedente (ou internas), embora menos comuns, elas também ocorrem nessas duas línguas, como podemos ver em (50) e (51).

²¹ O exemplo (48) é do japonês e (49) do latim, ambos extraídos de Keenan (1985).

(50) **What happened** was my fault. (= the thing that happened)²²

(51) **Quem tudo quer** tudo perde. (BECHARA, 1997, p. 101)²³

Comrie (1989) também menciona a classificação em pré-nominais e pós-nominais ao apresentar os tipos de relativa quanto à ordenação de palavras, referindo-se a esses tipos como os mais difundidos/conhecidos tipos de cláusula relativa, com relação ao critério da ordenação vocabular.

No que diz respeito à relativa sem antecedente, ela corresponderia à estrutura não **encabeçada** (*headless*) pelo nome domínio, já que ele estaria interno à cláusula subordinada. Keenan (*op. cit.*), alegando pouco conhecimento sobre as propriedades sintáticas desse tipo de relativa, limita-se, então, a apresentar alguns exemplos e, em suas próprias palavras, “alguns comentários sobre suas propriedades óbvias”. Vejamos um exemplo do tibetano mostrado pelo autor.

(52) *Peemε thep khii-pa the nee yin.*

Peem(ERG) livro(ABS) levar-PART o(ABS) eu(GEN) ser
‘O livro **que Peem levou** é meu.’

O autor observa que o nome relativizado *thep* (**livro**) se encontra dentro da oração subordinada, e não há nenhuma referência a ele na cláusula principal. Em seu comentário, Keenan expõe que a oração subordinada *Peemε thep khii-pa* parece mais uma oração simples, exceto pela presença do predicado principal *khii* (**levar**) numa forma nominal (no caso, participio).

A observação e o comentário feitos pelo autor suscitam, pelo menos, duas indagações: primeiro, como definir, no caso de (52), qual a oração principal e qual a subordinada?; segundo, a presença de um predicado principal numa forma nominal caracteriza o *status* de oração subordinada ou foi um caso específico?

²² Exemplo extraído de Murphy (1994, p. 182).

²³ Nesse caso, Bechara considera o **quem** como relativo sem antecedente, o que também acontece com o pronome **onde**. Segundo o autor, nessa situação, eles seriam empregados de forma absoluta, sem referência a antecedente. Ele também registra que alguns autores preferem subentender um antecedente adaptável ao contexto. Assim, poderíamos entender (51) como “A pessoa/aquele que tudo quer tudo perde.” Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (1994) também endossam a existência de relativos sem antecedente, a quem este último chama de “condensados”, enquanto aqueles ratificam a denominação **relativos indefinidos** referida por Bechara.

Nichols (1984), discutindo a falta de tratamento, em estudos tipológicos sobre relativização, das chamadas relativas sem antecedente, propõe-se a apresentar outra tipologia das relativas, tomando por base justamente esse grupo. A classificação que a autora apresenta diz respeito à posição do que ela chama de marcação da relativa não introduzida por um nome domínio. Segundo ela, essa marcação, indicada pelo símbolo convencional \emptyset , pode ocorrer na oração principal, assinalando as chamadas **cláusulas de marcação na principal** (*head-marked clauses*), como ilustrado em (53), do chechen; ou pode dar-se dentro da oração relativa, caracterizando as **cláusulas de marcação na subordinada** (*dependent-marked clauses*), conforme exemplificado em (54), do japonês.

(53) [*k'ant-as suona a:xca della*] \emptyset *a:rave:lira*
 garoto ERG me-DAT dinheiro-NOM deu saiu
 ‘O garoto **que me deu dinheiro** saiu.’

(54) *Taro: wa* [\emptyset *sara no eu ni atta*] *ringo o totte*
 TOP prato GEN em LOC estava maçã OBJ pegou
 ‘Taro pegou uma maçã **que estava num prato ...**’

Conforme expõe Nichols, em (54), o símbolo \emptyset , que representa a marcação da relativa, assinala a ausência do agente correferencial ao nome relativizado *k'ant* (**garoto**) na cláusula principal. Já em (55), a ausência do elemento correferencial *ringo* (**maçã**) se dá exatamente dentro da oração relativa, daí ela ser de **marcação na subordinada**. Essa abordagem feita pela autora baseia-se no princípio da harmonia transcategorial (*cross-categorial harmony*), de Hawkins (1983), a partir da qual Nichols propõe fazer uma classificação não apenas das orações relativas, como também das línguas em geral como sendo de marcação na principal ou de marcação na subordinada.

Essa classificação parece-nos um tanto complicada visto que parte de uma marcação inexistente. Na verdade, supõe-se haver uma lacuna na posição em que possivelmente ocorreria o elemento relativizado (na oração principal) ou um correferente seu (na oração subordinada), usando-se, para isso, o símbolo convencional \emptyset . Acrescentamos a isso o fato de que, segundo observamos no artigo referido, a autora não deixa claro o porquê de ela considerar as estruturas ilustradas em (53) e (54) como orações relativas, já que, por exemplo, não há um marcador ou algo semelhante que caracterize esse tipo de construção.

Outra classificação discutida por Keenan (1985) são as chamadas correlativas. De acordo com o autor, elas não se constituem sintagmas nominais e, por isso, em sua definição, não seriam, *a priori*, relativas. Contudo, elas são as equivalentes funcionais das cláusulas relativas em muitas línguas. Uma correlativa apresenta a seguinte estrutura: O_{rel} (COREL + SN_{rel}) + O_{princ} (SN_{ana}), em que O_{rel} é a cláusula relativa; COREL é o marcador da correlativa, SN_{rel} é o sintagma nominal relativizado; O_{princ} é a oração principal; e SN_{ana} é o sintagma nominal anafórico, correferente ao SN_{rel} . (55) abaixo, do hindi, ilustra uma estrutura correlativa.

(55) *Jis a:dmi ka kutta bema:r hai, us a:dmi ko mai ne dekha*
 COREL homen GEN cachorro doente está, esse homem OD Eu ERG vi
 ‘Eu vi o homem **cujo cachorro está doente.**’
 (Literalmente: ‘Que cachorro do homem está doente, esse homem eu vi’)

Segundo comenta o autor, o marcador COREL *Jis* é específico a essa estrutura (a correlativa) e não ocorre de forma independente como um pronome interrogativo, conforme sugere a tradução literal²⁴.

Keenan acrescenta ainda que Downing (1973) nota que as correlativas são limitadas a línguas de verbo final, mais especificamente aquelas com ordenação mais “frouxa” ou “menos rígida”.

Por fim, na conclusão de sua classificação, o mesmo autor apresenta outras estruturas semelhantes às relativas, a saber: as não-restritivas, as relativas infinitas, e as estruturas clivadas. Delas, apenas as primeiras recebem mais comentários por parte dele.

As relativas não-restritivas correspondem às relativas explicativas do português. Segundo Keenan (1985), trata-se de uma cláusula subordinada que não funciona como restrição ao domínio da relativização, ou seja, ao sintagma nominal relativizado. Eis o exemplo apresentado e comentado pelo autor:

(56) *The Japanese **who are industrious** now outcompete W. Europe.*

‘Os japoneses **que são industrializados** agora superam, em concorrência, a Europa Ocidental.’

(56a) *The Japanese, **who are industrious**, now outcompete W. Europe.*

²⁴ “We note that the COREL marker *jis*, in various case forms, is specific to these structures and does not occur independently as an interrogative pronoun, as our ‘literal’ translation into English might suggest.” (KEENAN, 1985, p. 164). A tradução literal referida pelo autor é: ‘Which man’s dog is sick, that man I saw’.

‘Os japoneses, **que são industrializados**, agora superam, em concorrência, a Europa Ocidental.’

Em seu comentário, Keenan esclarece que, de acordo com (56a), todos os japoneses superam, em concorrência, a Europa Ocidental, ao passo que (56) indica que apenas os japoneses industrializados conseguem isso. Essa característica semântica das relativas, restritivas e não-restritivas, coincide com o que discutiremos na caracterização da relativa quanto ao critério semântico com relação ao português (veja subseção 2.2.2).

No que diz respeito às relativas infinitas, o autor limita-se a apresentar os exemplos que transcrevemos a seguir, bem como o breve comentário que expomos também adiante.

(57) *The man **to see** is Fred.*

‘O homem **a ser visto** é Fred.’

(58) *The first man **to cross the line** will get a prize.*

‘O primeiro homem **a cruzar a linha** ganhará um prêmio.’

O autor mostra que tais relativas têm um tipo de interpretação modal, genérica e são de distribuição limitada. Chega ainda a reconhecer que não sabe se outras línguas apresentam esse tipo de construção e se ela tem a mesma interpretação modal que apresenta no inglês. Em português, essas construções correspondem às relativas reduzidas, que apresentam o verbo numa forma nominal (infinitivo e gerúndio, normalmente).

Ao final de sua classificação, Keenan faz notar que, em algumas línguas, como o inglês e o francês, estruturas de foco ou clivadas exibem uma sintaxe muito semelhante à das relativas. Eis um exemplo apresentado:

(59) *C’était Jean **qui a parlé**.*

*It was John **who has spoken***

‘*It was John **who spoke***’

‘*Foi John **que falou**.*’

Notemos que a estrutura destacada em (59), *qui a parlé*, do francês, e *who has spoken/spoke*, do inglês, assemelham-se, sintaticamente, à construção relativa tal como caracterizada pelo autor.

Em síntese, o levantamento a que procedemos na literatura linguística, em língua inglesa, sobre a cláusula relativa com abordagem translinguística (KEENAN, 1985; COMRIE, 1989; PAYNE, 1997; NICHOLS, 1984), permitiu-nos constatar que o tratamento dado corresponde, sobretudo, à caracterização e classificação desse tipo oracional. Além disso, uma vez que a perspectiva desses autores seria a de discussão de um universal lingüístico, tomou-se um tipo de relativa, a restritiva, como a cláusula prototípica, a partir da qual se procedeu a uma classificação estrutural das relativas.

Mesmo assim, como fizemos notar em determinados momentos, alguns aspectos carecem de explicações e/ou esclarecimentos, como a classificação proposta por Nichols (1984) ou mesmo que aspecto(s) formal(is) é(são) tomado(s) para considerar certas construções como orações relativas, tanto pela autora quanto por Keenan (1985).

Embora nossa pesquisa tenha declaradamente objetivos diferentes dos estudos realizados pelos autores referidos, bem como reconheçamos que o estudo ora em andamento não se constitua eminentemente uma investigação translinguística, acreditamos ser de grande relevância a verificação desses trabalhos para conhecimento das abordagens sob as quais nosso objeto de estudo foi tratado.

Com efeito, pudemos constatar algumas semelhanças, em termos formais ou não, entre a cláusula relativa em português e em outras línguas, como a presença de pronome relativo ou outro elemento relativizador, a posição da relativa em relação ao antecedente e à cláusula matriz, a classificação prototípica em restritivas e não-restritivas. Do mesmo modo, também foi-nos possível verificar a falta de abordagem, nesses estudos, sobre os processos de construção relativa em si, ou mesmo das estratégias de relativização, das quais a cortadora é um exemplar, pelo menos no português.

2.2 Caracterização da oração relativa no Português Brasileiro (PB)

Antes de procedermos a qualquer análise de um objeto de estudo é preciso, naturalmente, delimitá-lo, defini-lo, de modo a sabermos com o que vamos trabalhar e quais recortes devem ser feitos. É o que procuramos fazer nesta seção com a oração relativa.

Ocupamo-nos, então, da descrição das orações relativas, a partir do tratamento feito por gramáticos e linguistas, considerando aspectos sintático-semânticos e pragmáticos envolvidos na definição.

2.2.1 Critério sintático

Quanto a esse aspecto, nossa consulta a algumas gramáticas da língua portuguesa mostrou-nos as seguintes definições para a cláusula relativa: “[...] vêm normalmente introduzidas por um PRONOME RELATIVO, e exercem a função de ADJUNTO ADNOMINAL de um substantivo ou pronome antecedente.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 586); “[...] iniciam-se por pronome relativo que, além de marcar a subordinação, *exerce uma função sintática da oração a que pertence.*” (BECHARA, 2004, p. 486); “Estas orações [...] funcionam como adjunto adnominal [...] subordinam-se, portanto, a qualquer termo da oração anterior cujo núcleo seja substantivo, ou equivalente de substantivo.” (ROCHA LIMA, 1994, p. 268). Eis um exemplo:

(60) “Ele fitava a noite **que cobria o cais.**” (AMADO *apud* ROCHA LIMA, 1994, p. 269)

Como podemos observar, esses conceitos são convergentes e enfatizam, sobretudo, o comportamento sintático das relativas no período em que elas aparecem: atuam como adjunto adnominal de um determinado termo da oração a que se ligam.

Entre os linguistas, sejam formalistas ou funcionalistas, também corroboramos essa caracterização sintática, senão vejamos.

Perini (1998), numa abordagem descritiva, fala em **construção relativa**, que, segundo ele, “também recebe a designação tradicional de ‘oração adjetiva’”²⁵. Acrescenta o autor que ela tem caráter subordinado e representa um constituinte de nível subordinado, por estar servindo de modificador de um SN e lista como características da construção relativa os seguintes aspectos:

- (a) presença de um relativo (os relativos são *que, o qual, quem, onde, cujo*), precedido às vezes de uma preposição;
- (b) presença de uma estrutura oracional **aparentemente incompleta**, logo após o relativo;

²⁵ Nesta e em outras situações semelhantes, mantivemos a denominação **adjetiva** por se tratar de transcrição.

- (c) articulação de um **elemento nominal** (parte de um SN) + **o relativo** + **a estrutura oracional mencionada**, formando uma sequência que é um SN; o elemento nominal inicial nem sempre está presente.

Eis um exemplo apresentado pelo autor:

- (61) “O estrago **que o gato fez** ficou sem conserto.” (PERINI, 1998, p. 141)

A estrutura destacada apresenta todas as marcas indicadas como características da construção relativa: (a) presença do relativo **que**; (b) oração aparentemente incompleta, que vem logo após o relativo, **o gato fez** (falta-lhe o objeto direto); e (c) presença da sequência **o estrago que o gato fez**, a qual é formada de um elemento nominal (**o estrago**), seguido do relativo (**que**), seguido da estrutura oracional (**o gato fez**) e que é um SN (no caso, sujeito de **ficou**).

Na classificação, as relativas dividem-se em **restritivas** e **explicativas**. De acordo com a tradição gramatical, as explicativas vêm sempre separadas por vírgulas da cláusula principal e representam um termo adicional a esta; por oposição, as relativas restritivas não vêm separadas da oração principal porque constituem parte integrante dela.

Neves (2000) refere-se à cláusula relativa como uma “oração de função adnominal”, introduzida por pronomes relativos. Tratando da classificação dessas orações, ela nota que as restritivas podem construir-se com antecedente ou sem ele; já as explicativas são estruturadas sempre com antecedente. É o que podemos ver nos exemplos (62) e (63), que ilustram, respectivamente, uma restritiva com e uma sem antecedente, e (64), que apresenta uma relativa explicativa.

- (62) “O **médico QUE** dera o atestado chamava-se Pedro M. Silva.” (NEVES, 2000, p. 374)

- (63) “**QUEM** vê cara não vê coração.” (Provérbio citado por NEVES, 2000, p. 375)

- (64) “Parei sob o **jataí, QUE** vi crescer, abracei-me ao seu tronco, em desespero.”
(NEVES, 2000, p. 375)

Ainda sobre essa classificação, Oliveira (2001, p. 78) mostra que “*Oração subordinada adjetiva explicativa* é a nomenclatura tradicional atribuída às estruturas que

possuem pausa”, enquanto “*Oração subordinada adjetiva restritiva* é o rótulo clássico das estruturas em que a pausa não ocorre”.

A mesma autora trata dessa classificação à luz da tese funcionalista e fala em “*derivação funcional atribuição > definição*, acompanhada da derivação estrutural *cláusula explicativa > cláusula restritiva*” que, segundo ela, teria ocorrido com as relativas. Segundo Oliveira, a explicativa corresponde a “uma expressão categórica mais antiga, de motivação discursiva, menos integrada do ponto de vista semântico-sintático”; já a restritiva é mais recente que a outra e dela derivada, constituindo “uma organização sintática subordinada ao SN a que se refere e de maior ocorrência” (*op. cit.*, p. 80).

Perini (1998) afirma que a distinção tradicional das relativas em explicativas e restritivas tem inspiração em suas propriedades semânticas. Segundo ele, “a diferença formal mais evidente entre elas é que as primeiras são sempre separadas por vírgula”. O autor, contudo, prefere não usar essa classificação “para não confundir o aspecto sintático com o semântico”, propondo chamá-las de **afirmativas** e **negativas**. Perini (1998, p. 156) acrescenta ainda que a estrutura das construções relativas afirmativas é semelhante à das negativas, com as seguintes diferenças:

- (a) só as afirmativas se separam por vírgula do resto da frase;
- (b) só as afirmativas podem ocorrer com o relativo *o qual* sem preposição;
- (c) só as afirmativas admitem construções múltiplas²⁶, resultantes da movimentação de um SN que contém relativo modificador para o início da oração.

2.2.2 Critério semântico

Com relação a esse critério, os gramáticos consultados destacam o valor adjetivo dessas orações. Assim, por exemplo, encontramos, em Rocha Lima (1994, p. 268), o

²⁶ As construções múltiplas envolvem deslocamento de um SN que contém relativo modificador para o início da oração, conforme ilustra o exemplo I abaixo [(90) em PERINI, 1998].

- I. a) O uniforme, do qual o Ministério especifica o feitiço dos bolsos
- b) O uniforme, dos bolsos do qual o ministério especifica o feitiço
- c) O uniforme, o feitiço dos bolsos do qual o Ministério especifica

Conforme explica o próprio Perini, em (a) temos um SN contendo o relativo, e que está no início da oração relativa; em (b), são dois SNs, um dentro do outro: **os bolsos do qual**, que contém **o qual**, tendo sido o SN **os bolsos** deslocado para o início da oração; por último, em (c), temos três SNs, cada um dentro do outro: **o feitiço dos bolsos do qual**, que contém **os bolsos do qual**, que, por sua vez, contém **o qual**, numa estrutura que remove dois SNs (**o feitiço** e **os bolsos**) para o começo da cláusula relativa.

Cabe observar, entretanto, que, apesar de existir a possibilidade de tais construções serem elaboradas, no uso espontâneo da língua elas praticamente não se realizam.

seguinte: “Estas orações, **que valem por adjetivos**, funcionam [...]”²⁷. Vejamos um exemplo apresentado pelo autor:

(65) “A água é um líquido / **que não tem cor.**” (ROCHA LIMA, 1994, p. 268)

Notemos que a oração destacada equivale ao adjetivo **incolor**, que expressa a mesma ideia que ela.

Outros gramáticos também fazem alusão ao aspecto semântico no trato das relativas, mas apenas quando abordam a classificação delas em restritivas e explicativas. Em Cunha e Cintra (1985, p. 588-589), por exemplo, encontramos as seguintes definições para esses tipos de orações relativas:

As explicativas acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação, [...] por isso mesmo, não são indispensáveis ao sentido *essencial* da frase.

[...]

As restritivas, como o próprio nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase.

Assim, no exemplo (66), a oração destacada limita/restringe a significação do antecedente, no caso o vocábulo **homem** (o qual, por sua vez, já vem delimitado pelos determinantes **os** e **raros**); desse modo, a oração em negrito passa a ser necessária à compreensão da cláusula principal no sentido de que informa ao leitor/interlocutor a que grupo de homens se está referindo: aqueles que têm o mundo nas mãos. Em (67), porém, a situação é outra: o antecedente do relativo (**Tio Cosme**) já tem seu campo de significação restrito, por se tratar de nome próprio de pessoa, o que faz com que a relativa que a ele se liga torne-se acessória, servindo apenas para apresentar uma informação a mais, podendo ser suprimida sem prejuízo ao sentido da oração principal.

(66) “És um dos raros homens / **que têm o mundo nas mãos.**” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 589)

(67) “Tio Cosme, **que era advogado**, confiava-lhe a cópia de papéis de autos.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 589)

²⁷ Transcrevemos aqui apenas o trecho que traz a caracterização da relativa do ponto de vista semântico.

Ainda sob uma perspectiva tradicional da classificação das orações relativas, Bechara (2004, p. 467) faz notar que “a adjetiva explicativa alude a uma particularidade que não modifica a referência do antecedente e que, por ser mero apêndice, pode ser dispensada sem prejuízo total da mensagem.” E apresenta o seguinte exemplo:

(68) “O homem, **que vinha a cavalo**, parou defronte da igreja.” (*idem, ibidem*)

Ao comentar o exemplo, o autor afirma que a oração adjetiva **que vinha a cavalo** denuncia haver um só homem em questão, de modo que a declaração contida na oração destacada pode ser dispensada. No caso de (68a), porém, a situação é outra, como diz o próprio Bechara, pois a relativa demonstra que havia mais de um homem na narração, mas apenas aquele **que vinha a cavalo** parou diante da igreja. Neste caso, a oração seria **restritiva**, já que delimita ou define melhor seu antecedente.

(68a) “O homem **que vinha a cavalo** parou defronte da igreja.” (BECHARA, 1997, p. 228, grifo nosso).

Quanto à caracterização semântica apresentada por linguistas, ela também se baseia no que apresentam os gramáticos. Kenedy (2002, p. 2) mostra que

“a cláusula relativa é uma construção de valor adjetivo ou apositivo que faz referência a um elemento nominal, com o objetivo de lhe delimitar a extensão significativa, restringindo ou comentando o conteúdo semântico nele contido”.

Oliveira (2002), em oposição à tradicional classificação das relativas em categorias prototípicas bem definidas (restritivas e explicativas), opta pelo tratamento não-discreto delas. Segundo a autora, “as duas classes – explicativas e restritivas – passam a ser interpretadas como eixos centrais em torno das quais se situam, em maior ou menor grau, o vasto contingente das adjetivas” (p. 8). Propõe ela uma análise das categorias relativas numa escalaridade, partindo-se de uma estrutura com maior nível de integração sintático-semântica, que apresentaria um maior grau de encaixamento – a restritiva –, até uma estrutura menos integrada do ponto de vista sintático-semântico, e por isso com menor grau de encaixamento em relação à oração principal – a relativa explicativa.

Neves (2000) registra que a oração relativa restritiva introduz uma informação que serve para identificar um subconjunto dentro de um determinado conjunto, como ocorre, por exemplo, em (69); já a explicativa encabeça uma informação que é suplementar, não

servindo para identificar nenhum subconjunto dentro de outro conjunto, conforme se verifica em (69a).

(69) “De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas **que trabalham em setores mais competitivos** conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos.” (NEVES, 2000, p. 375)

(69a) De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas, **que trabalham em setores mais competitivos**, conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos. (NEVES, 2000, p. 375)

Podemos notar que, em (69), não se faz alusão a quaisquer empresas, mas a um grupo específico delas: as que trabalham em setores mais competitivos; ou, nas palavras da própria autora, “dentre todas as empresas existentes, só teriam conseguido reduzir seus preços, nos últimos dois anos, as *que trabalham em setores mais competitivos*.” (p. 375). Já em (69a) o mesmo não ocorre: “não se predica um grupo determinado (particular) de empresas, mas (se) introduz uma informação adicional [...] acerca daquelas empresas de que se fala”. Na verdade, o conteúdo da oração relativa, neste caso, não está servindo para caracterizar um tipo de empresa em relação a outros, mas para opor as empresas a outra(s) instituição(ões).

Podemos observar, então, com relação ao aspecto semântico, que a caracterização apresentada tanto por gramáticos quanto por lingüistas converge. O tratamento dado à relativa, porém, representa o diferencial.

2.2.3 Critério pragmático

Como dissemos antes, os compêndios gramaticais mais conservadores costumeiramente não utilizam esse critério na caracterização de elementos gramaticais, incluindo-se neste grupo as orações relativas. Em consultas realizadas a alguns manuais de gramática, verificamos que apenas um deles aborda a questão pragmática que permeia o emprego desse tipo oracional.

Rocha Lima (1994, p. 268) mostra que “o emprego das orações adjetivas permite que juntemos ao substantivo características mais complexas, para as quais, muita vez, não

existe na língua adjetivos léxicos”. Para ilustrar sua afirmação, ele faz referência à oração relativa presente no exemplo (65), repetido a seguir

(65) “A água é um líquido / **que não tem cor.**” (ROCHA LIMA, 1994, p. 268)

dizendo que ela corresponde, com precisão, ao vocábulo **incolor**. Entretanto, continua o autor, “debalde (...) procuraríamos um adjetivo isolado, capaz de traduzir exatamente a ideia global contida na oração **que no vosso espelho caiu**, de um período de Ribeiro Couto:”

(70) “Dizei-me, águas mansas do rio / Para onde levais essa flor / **Que no vosso espelho caiu?**” (ROCHA LIMA, 1994, p. 268)

Com efeito, não há adjetivo que possa substituir adequadamente a oração destacada do exemplo acima, de forma a reproduzir-lhe o conteúdo semântico. Vale lembrar, ainda, que muitas são as situações semelhantes a essa, o que demonstra o acentuado caráter pragmático do emprego da construção relativa.

Numa perspectiva funcionalista do tratamento de fenômenos linguísticos, Kenedy (2002) também registra que a função desempenhada pela cláusula relativa no funcionamento das línguas humanas é a de atribuição de informação a um elemento nominal, o que, na verdade, já se verifica nas definições apresentadas. Acrescenta o autor:

Essa função atributiva tem sua motivação nas estratégias de comunicação utilizadas pelos falantes de uma língua, quando se torna necessário codificar, nas formas lingüísticas, a informação que se queira transmitir a respeito de um elemento nominal. (p. 3)

Dessa forma, como podemos vislumbrar no exemplo (71), o informante, ao comentar a mudança na programação da televisão brasileira, mais especificamente das telenovelas, pretende fazer uma avaliação acerca de uma determinada novela (**Pantanal**), e o faz através do uso de uma construção relativa. Nesse caso, a oração destacada codifica linguisticamente essa necessidade e intenção do produtor do texto em esclarecer melhor o elemento nominal que ele, provavelmente, julga merecedor de detalhamento.

(71) “Se dermos uma olhada no ano de mil novecentos e noventa, deparar-nos-emos com a novela ‘Pantanal’ **que parece ter sido como um marco inicial para essa onda de**

qualidade que, de repente, vimos passar através de nossos aparelhos.” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino superior, p. 173)

Quanto ao papel de restrição ou explicação das relativas, notamos ser possível afirmar que a relativa restritiva contém uma informação ligada exclusivamente a um determinado núcleo nominal (o antecedente), de forma a atender a uma necessidade de delimitação, especificação de um dado elemento a que o usuário da língua se refere, evitando, por exemplo, que seu interlocutor remeta a um elemento diverso daquele em questão. É assim que, em (69), repetido a seguir, a relativa destacada restringe o conjunto de empresas a que se faz alusão, não permitindo que se imagine tratar, na ocasião, de todas que existem ou de um outro grupo de empresas qualquer.

(69) “De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas **que trabalham em setores mais competitivos** conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos.” (NEVES, 2000, p. 375)

A relativa explicativa traz uma informação que é pragmaticamente motivada, e diz respeito ao tipo de informação pertinente ao contexto da comunicação, como ocorre no exemplo (71): para a construção de sua argumentação em defesa da melhoria na qualidade das telenovelas brasileiras, o informante emprega uma oração relativa explicativa²⁸ de modo a situar uma determinada novela (**Pantanal**) como referência dessa mudança, procurando, talvez, persuadir seu interlocutor a compartilhar de sua opinião quanto à qualidade da programação exibida pela televisão brasileira.

Com isso, concluímos esse breve apanhado sobre o que fizemos em termos de caracterização da oração relativa anteriormente (BISPO, 2003), discutindo os aspectos sintático-semânticos e pragmáticos envolvidos nessa questão. Passaremos agora às abordagens feitas, em diversos estudos, sobre as estratégias de relativização no Português Brasileiro.

2.3 Abordagens das estratégias de relativização no PB

²⁸ Nesse caso, especificamente, apesar de o antecedente do relativo já vir recortado semanticamente, uma vez que se trata de nome próprio, a oração relativa é de grande relevância ao contexto, pois é a partir dela que se desencadeia a explicação do ponto de vista do autor sobre a qualidade da programação da TV brasileira.

Nesta seção, fazemos um apanhado sobre o que se tem discutido, no Brasil, acerca dos processos de relativização no PB, tanto do ponto de vista das estratégias de construção relativa empregadas quanto da perspectiva do tratamento dado a elas em pesquisas e estudos realizados sobre o assunto. Para tanto, recorreremos inevitavelmente ao que existe de produção na literatura linguística de maior repercussão.

Nosso levantamento consta de consultas a trabalhos pioneiros sobre o assunto, como os de Mollica (1977) e Tarallo (1983; 1985), como também de pesquisas mais recentes, como Tarallo (1996), Corrêa (1998), Barros (2000), Bispo (2003; 2007), Burgos (2003), Mollica (2003), Varejão (2006), Lessa-de-Oliveira (2006). Também é preciso dizer que nem todos os trabalhos possuem a mesma orientação, ou seja, apresentam abordagens distintas do tema tratado: alguns discutem as estratégias de relativização numa perspectiva da sociolinguística variacionista, outros num viés funcionalista, outros ainda num enfoque gerativista.

Feitas essas considerações, passemos, então, às discussões propriamente ditas.

Mollica (1977) faz uma investigação das ocorrências de estruturas relativas no português falado na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente por alunos do Curso Mobral. Sua amostra, composta de quatro informantes semi-escolarizados, foi colhida de forma aleatória.

Vislumbrando investigar a recorrência à estratégia de relativização com retenção pronominal, ou melhor, da relativa copiadora, a pesquisadora tomou como unidade de análise o uso variável da anáfora pronominal do SN antecedente, conforme ilustrado em (72).

(72) O menino **que** ele estuda aprende.

Com o objetivo de descrever contextos linguísticos favoráveis ou não ao uso desse tipo de construção, Mollica tomou o apagamento do pronome cópia como regra de aplicação, controlando três fatores semânticos (animacidade do antecedente, especificidade e ideia de coletivo) e um fator de processamento (distância entre o SN antecedente e o relativizador). Tudo isso aliado ao agrupamento de orações conforme as funções sintáticas desempenhadas pelo relativizador (sujeito, complementos não-preposicionados e complementos preposicionados). Além disso, para efeito de testagem, reduziu as estratégias de relativização (padrão, copiadora e cortadora) a duas possibilidades: a relativa com cópia e a relativa com apagamento.

A autora parte do princípio de que há apenas uma regra de formação para as três estratégias: a regra de apagamento da cópia, ou seja, é a partir desta que surgiriam as demais: a padrão, pelo apagamento do elemento correferente ao pronome relativo; e a cortadora, pelo apagamento tanto do elemento cópia quanto da preposição.

Quanto aos resultados obtidos, interessa-nos mostrar que, das 1299 orações relativas empregadas pelos informantes, 1195, ou seja, 92%, apresentavam a aplicação da regra. Contudo, uma vez que a autora optou por reunir numa só categoria as estratégias padrão e cortadora, não houve registro de percentuais específicos para cada uma delas, não sendo possível, com isso, saber com exatidão, por exemplo, se os mobrallenses pesquisados produziram relativas padrão, quando em situação de sintagmas preposicionados, ou se eram as cortadoras as que eles preferiam, embora suponhamos haver mais possibilidade de ter ocorrido a segunda opção, por razões de natureza cognitiva e pragmática, conforme tratamos mais adiante.

Mais tarde (MOLLICA, 2003), a pesquisadora, retomando o estudo sobre as relativas, faz uma investigação comparativa no uso dessas construções no português brasileiro em tempo real, considerando um intervalo de quase vinte anos, com dados de 1980 e 2000. Constata a tendência de os sujeitos estarem sendo progressivamente preenchidos, sendo a oração relativa um contexto favorável a não existência de sujeitos nulos, ou seja, uma tendência de uso da estratégia copiadora com o pronome relativo nessa função. Além disso, ela confirma ainda, com os dados analisados, uma tendência de emprego das cortadoras nos ambientes preposicionados, como forma de evitar estruturas mais estigmatizadas, como a copiadora, e em conformidade com as conclusões de Gomes (1996) de que o PB vem sofrendo perda no sistema preposicional de alguns verbos, procurando a deriva da complementação direta.

Em 1983, Tarallo, em sua tese de doutorado, também discutiu o uso das estratégias de relativização, através de um estudo baseado na fala de informantes da cidade de São Paulo agrupados em diferentes níveis de escolaridade, ampliando a investigação feita por Mollica (1977) e destacando, sobretudo, a recorrência às relativas não-padrão.

Postulou o autor duas hipóteses básicas para a ocorrência dessas estruturas: uma possível perda de movimento na origem da estrutura e a perda de propriedades pronominais do relativo, que parecia estar assumindo apenas o papel de conjunção.

Numa perspectiva sociolinguística de abordagem do fenômeno, Tarallo também ampliou o alcance da investigação iniciada por Mollica, englobando dados sincrônicos e diacrônicos. O *corpus* sincrônico utilizado compunha-se de dados de fala de 40

informantes estratificados por sexo, classe social, faixa etária e nível de escolarização, coletados a partir de entrevistas dirigidas e espontâneas. Além desses, Tarallo coletou dados em programas de TV (novelas, documentários, entrevistas, mesas redondas e bate-papos esportivos). Já o *corpus* diacrônico era composto por cartas e textos literários, visando verificar a época de implementação do uso variável das relativas no sistema.

Além das variáveis sociais, Tarallo considerou as estruturas de relativização sob três grupos de fatores linguísticos: sintáticos, semânticos e existencialidade/não restrição.

Quanto às estruturas relativas, o autor apresenta três possibilidades: a padrão ou com lacuna, exemplificado em (4), que repetimos adiante; a variante copiadora ou do pronome resumptivo (lembrete), ilustrada em (5), também repetida; e a cortadora, presente em (73).

(4) Tem as **que** () **não estão nem aí**, não é?

(5) Você acredita que um dia teve uma mulher **que ela queria** que a gente entrevistasse ela pelo interfone.

(73) É uma pessoa que essas besteiras **que a gente fica se preocupando** (com ____), ela não fica esquentando a cabeça.

No caso de (4), a lacuna corresponderia à ausência de elemento correferente ao SN relativizado na oração relativa. Quanto à copiadora, percebemos claramente por que ela é assim chamada: a presença da cópia pronominal (**ela**) em (5) já justifica a nomenclatura dada. E, em (73), além de não aparecer um elemento correferente ao SN antecedente, ocorre o apagamento ou “corte” da preposição regida pela forma verbal **preocupando**.

Tarallo baseia sua explicação sobre o processo de variação das relativas no PB na regra de apagamento do pronome cópia em todas as posições, bem como da preposição nas funções oblíquas. E isso pode ser, na verdade, resultado de mudanças ocorridas no sistema pronominal do português.

Esse aspecto vem corroborar o postulado do autor sobre a origem da variação das relativas. Ele, inclusive, recorreu a Kato (1981) tomando-lhe a possível correlação entre processos anafóricos e estruturas de relativização no PB.

Considerando as funções do antecedente e do constituinte relativizado, o linguista registrou as frequências dos três tipos de estratégias, obtendo o seguinte resultado: nas

posições de sujeito e objeto direto, foram observados os índices mais elevados da estratégia padrão (89,7% e 97,4%, respectivamente). Ressalva que, nessas posições, não se aplica a estratégia cortadora, visto que ela pressupõe função preposicionada. Já neste último contexto, tanto nas funções oblíquas quanto no objeto indireto, predomina a estratégia cortadora (82,2% e 75%, respectivamente), embora na função genitiva tenha havido predominância da construção copiadora, com 52,9%, seguida pela cortadora, com 41,2%. A tabela 1, posta a seguir, sintetiza esses dados.

Quanto à ocorrência das cortadoras, podemos notar, observando a Tabela 1, que a predominância se dá, considerando as funções sintáticas, da seguinte maneira: oblíquos > objeto indireto > genitivo.

Tabela 1: Porcentagem das relativas de acordo com a estratégia em cinco funções sintáticas.

Estratégia	Função		Sujeito		Objeto direto		Objeto indireto		Oblíquo		Genitivo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Padrão ²⁹	890	89,7	374	97,4	-	-	-	-	-	-	-	-
RPP	-	-	-	-	03	3,9	17	7,4	01	5,9		
Cortadora	-	-	-	-	57	75,0	190	82,2	07	41,2		
Copiadora	102	10,3	10	2,6	16	21,1	24	10,4	09	52,9		
TOTAL	992	100,0	384	100,0	76	100,0	231	100,0	17	100,0		

Fonte: Adaptada de Tarallo (1983, p. 174).

Também investigando a variação no uso das relativas, Corrêa (1998), baseando-se em três *corpora* distintos, distribuídos em narrativas orais e escritas produzidas por alunos do Ensino Fundamental e Médio da cidade de São Paulo e dados da fala culta pertencentes ao acervo do Projeto NURC/SP, discutiu o que se ensina e o que de fato se aprende em termos de estratégias de relativização. Sua pesquisa permitiu-lhe fazer um paralelo entre fala e escrita no PB no tocante a esse assunto.

Nos dados de fala dos informantes não-escolarizados e escolares do Ensino Fundamental, os resultados obtidos foram os seguintes: a copiadora com 1% do total, a cortadora com 20% das ocorrências, enquanto a estratégia padrão respondeu por 79% dos casos de relativização, justamente nas funções de sujeito e objeto direto, posições mais altas na hierarquia de acessibilidade, segundo proposto por Keenan e Comrie (1977). Se

²⁹ Mantivemos aqui a mesma separação feita por Tarallo entre a relativa padrão de sujeito e objeto direto e a relativa padrão de ambiente preposicionado, por nós denominada RPP (relativa padrão preposicionada). Essa divisão permite-nos uma melhor comparação entre o uso da cortadora e de sua correlata padrão.

considerarmos os ambientes preposicionados, o uso da cortadora foi categórico, com 100% dos casos, ou seja, quando se precisou empregar a preposição antes do relativo, isso não ocorreu. Com a fala dos universitários deu-se o inverso, ou melhor, não ocorreu a cortadora, sendo usada, nos contextos preposicionados, a RPP, que respondeu por 20% do total de ocorrências, enquanto 80% representavam a estratégia com lacuna, nas funções de sujeito e objeto, conforme se deu para os outros informantes.

Nos dados de escrita, os informantes do Ensino Fundamental apresentaram a seguinte realidade: 12,8% de cortadoras, 85,5% da estratégia padrão (nas funções de sujeito e objeto direto) e 1,7% da RPP, não ocorrendo, pois, a copiadora. Considerando-se apenas os ambientes preposicionados, das 17 ocorrências, 15 (88%) se deram com a cortadora e 2 (12%) com a estrutura padrão, ambas com informante da 6ª série e com o relativo na função de adjunto adverbial. Entre os universitários, como era de esperar, não ocorreram as estratégias não-padrão e, dos 30 casos de relativas, 25 (83%) representaram a estrutura padrão de sujeito e objeto direto e 5 (17%) a padrão preposicionada.

Diante dessa realidade, a pesquisadora investigou os dados dos informantes do Ensino Médio com vistas a encontrar, nesse nível, variação no uso das estratégias de relativização em ambientes preposicionados, já que, entre os não-escolares e os informantes do Ensino Fundamental, praticamente não se fez uso da forma padrão, ao passo que, entre os universitários, não houve uma ocorrência sequer das estratégias não-padrão (cortadora ou copiadora).

O levantamento a que Corrêa procedeu nos dados do Ensino Médio, mais especificamente na escrita, revelou a ocorrência de 126 relativas de sintagma preposicionado, produzidas em exercícios aplicados em sala de aula. Separados por estratégia, os dados distribuíam-se assim: 56% representavam a forma padrão, enquanto 44% foram de relativas não-padrão. A pesquisadora constatou ainda haver uma mudança significativa entre a primeira e a última série do Ensino Médio: entre os primeiros, predominou o uso da estratégia vernacular³⁰, enquanto os concluintes fizeram mais uso da relativa padrão. Com isso, ela verificou que a influência da escolarização quanto ao uso das estratégias de relativização em ambientes preposicionados se mostra categórica da primeira à terceira série do Ensino Médio, pelo menos considerando os *corpora* por ela investigados.

Outro trabalho a tratar do assunto foi o de Barros (2000). Objetivando estudar o uso da relativa cortadora na fala pessoense, a autora utilizou como *corpus* uma amostra

³⁰ Termo empregado pela autora correspondendo à forma não-padrão (no caso, da oração relativa).

extraída do projeto VALPB, definida na década de 1990. Compõe-se ela de textos produzidos por sessenta informantes, de várias idades e diferentes anos de escolarização, variando de não-escolarizados a universitários. A amostra foi colhida em situação de entrevista, a qual consistia de indagações sobre particularidades de cada informante, constantes de uma ficha social previamente distribuída.

As fichas sociais ou questionários foram aplicados em duas ruas por bairro, sendo este escolhido por sorteio. De um total de aproximadamente seiscentos questionários foram selecionados sessenta considerados portadores de maior riqueza para os propósitos da pesquisa.

A pesquisa realizada, também sob orientação da sociolinguística variacionista, considerou uma variável dependente (apagamento da cópia) e sete variáveis independentes, sendo três extralinguísticas (faixa etária, escolaridade e sexo) e quatro linguísticas (animacidade do SN antecedente, especificidade do SN antecedente, distância e função sintática do relativo).

Dos resultados encontrados, interessa-nos dizer que, das 413 ocorrências das relativas no *corpus* pesquisado, 52 (12,6%) eram copiadoras, 164 (39,7%) representavam a estratégia padrão e 197 (47,7%) tratava-se das cortadoras. Como podemos ver, tais números mostram a predominância da cortadora sobre as demais estruturas, o que já havia sido encontrado por Tarallo (1983, p. 207), em seus dados diacrônicos referentes à segunda metade do século XIX, quando as ocorrências daquela estratégia, em ambiente preposicionado, haviam entrado em competição com a estrutura padrão, superando-a. A tabela 2, adaptada de Tarallo (1983), confirma isso.

Tabela 2: Distribuição das estratégias das relativas, em ambiente preposicionado, através do tempo.

Estratégia	Período		1725		1775		1825		1880	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
RPP	99	89,2	89	88,1	73	91,2	63	35,4		
Cortadora	1	0,9	4	4,0	6	7,5	106	59,5		
Copiadora	11	9,9	8	7,9	1	1,3	9	5,1		
TOTAL	111	100,0	101	100,0	80	100,0	178	100,0		

Fonte: Adaptado de Tarallo (1983, p. 207).

Como podemos observar, até a primeira metade do século XIX, havia predominância majoritária da relativa padrão em ambiente preposicionado, com mais de 90% das ocorrências, ao passo que a estratégia cortadora representava meros 7,5 pontos

percentuais. Na segunda metade desse século, porém, deu-se uma “virada” no uso dessas estruturas: enquanto a forma padrão caiu para 35%, a cortadora assumiu a liderança com quase 60% dos casos de orações relativas.

Nessa mesma direção, Lessa-de-Oliveira (2006) também demonstra a mudança no sistema de relativização do PB. Em seu artigo, ela retoma os dados de Tarallo e mostra que, já na segunda metade do século XX, a cortadora chega a atingir 78% das ocorrências das estruturas relativas³¹.

Em termos de funções sintáticas, os dados da fala pessoense revelaram que a estratégia padrão foi a preferida quando o relativo assumia as funções de sujeito, objeto direto, predicativo e adjunto adnominal, com 72,6%, 84,6%, 96% e 60%, respectivamente; nas funções de objeto indireto e adjunto adverbial, como esperado, a predominância foi da cortadora, com 79,4% e 86,5%, respectivamente. Já a estratégia copiadora não foi preponderante em nenhuma posição, mas seu maior número de ocorrências foi registrado com o relativo na função de objeto direto, com 15%. A Tabela 3 a seguir (adaptada da Tabela 3 de BARROS, 2000) detalha esses percentuais.

Tabela 3: Estratégias de relativização na fala pessoense segundo a função sintática do relativo

Função sintática	Relativa padrão		Relativa cortadora		Relativa copiadora		Total Aplicações
	N	%	N	%	N	%	
Sujeito	45	72,58	-	-	17	27,00	62
Objeto direto	66	84,62	-	-	12	15,38	78
Objeto indireto	15	8,82	135	79,41	20	11,76	170
Predicativo	24	96,00	-	-	1	4,00	25
Adj. Adverbial	7	10,45	58	86,57	2	2,98	67
Ag. da passiva	1	100,00	-	-	-	-	1
Adj. Adnominal	6	60,00	4	40,00	-	-	10
TOTAL	164	39,71	197	47,70	52	12,59	413

Fonte: Adaptado de Barros (2000, p. 69).

³¹ Para chegar a esses dados, a autora baseou-se em dados de Tarallo (1983), excluindo as funções de sujeito e objeto direto, posições em que, segundo ela, existe ambigüidade estrutural entre as relativa padrão e cortadora.

Se levarmos em consideração, nos dados dessa tabela, apenas os ambientes favoráveis à ocorrência das cortadoras, ou seja, os ambientes preposicionados, perceberemos que o emprego da estrutura padrão é muito baixo (11%), ao passo que as estratégias não-padrão respondem pela maioria das ocorrências: 9% de copiadoras e 80% das cortadoras. Vejamos, então, a tabela 4 para melhor visualização dessas informações.

Tabela 4: Uso das relativas na fala pessoense segundo as três estratégias em ambientes preposicionados

Estratégia de relativização	Número de ocorrências	%
Padrão	28	11
Cortadora	197	80
Copiadora	22	09
Total	247	100

Fonte: Barros (2000).

Desse modo, então, os resultados obtidos por Barros (2000) vêm corroborar a mudança no sistema de uso das estratégias de relativização, já apontada por Tarallo (1983) e atestada posteriormente por Lessa-de-Oliveira (2006), no sentido de haver predominância da relativa cortadora sobre as demais estruturas.

Ainda numa abordagem sociolinguística, encontramos em Burgos (2003) uma investigação das estratégias de relativização em Helvécia, uma comunidade rural de descendentes afro-brasileiros, localizada no extremo sul do Estado da Bahia. O autor se propõe a verificar se os resultados obtidos por Tarallo (1983) se confirmam na comunidade estudada, partindo, entre outras, das seguintes hipóteses: a relativa cortadora é uma evolução da copiadora e esta uma evolução da relativa padrão ou essas variantes são estruturas de relativização independentes.

O *corpus* analisado constitui-se de dados de fala e faz parte do projeto *Vertentes do Português rural da região da Bahia e Sergipe*. A coleta se deu por meio de entrevista informal, com duração de aproximadamente uma hora, conduzida por um pesquisador auxiliado de um membro da comunidade. A escolha dos informantes considerou, entre outros, os seguintes critérios: o fato de eles serem filhos de falantes nativos e terem nascido na comunidade ou morarem nela pelo menos 75% de suas vidas, além de se encontrarem em faixas etárias distintas, variando de vinte a acima de sessenta anos, com escolarização mínima ou não-escolarizados e representantes de sexos diferentes. O material de análise tomado por Burgos (2003) se constitui da fala de dezoito informantes.

À semelhança de Barros (2000), o autor trabalhou com variáveis linguísticas (tipo da relativa, função sintática do antecedente e do relativo, distância entre o antecedente e a relativa, caráter humano do antecedente, posição da relativa em relação à oração matriz, tipo de relativo empregado) e extralinguísticas (idade, sexo, escolaridade, estada na comunidade).

O pesquisador verificou, no *corpus* investigado, a ocorrência de 569 orações relativas, das quais 366 (64%) eram do tipo padrão, 185 (32%) cortadoras e apenas 18 (3%) copiadoras. Considerando o papel sintático assumido pelo relativo, os resultados encontrados foram os seguintes: nas funções de sujeito e objeto, predominou a estrutura padrão, respectivamente, com 98% e 97% das ocorrências; nas demais funções, preponderou a recorrência à estratégia cortadora, com destaque para os casos de objeto indireto, em que essa estratégia representou 100% de uso. A Tabela 5 a seguir (adaptada da Tabela 11 em BURGOS, 2003) demonstra bem esses dados.

Tabela 5: Ocorrências das estratégias de relativização, em Helvécia, de acordo com a função sintática do pronomes relativo

Função sintática	Relativa padrão		Relativa cortadora		Relativa copiadora		Total
	N	%	N	%	N	%	
Sujeito	249	98	-	-	06	02	255
Objeto direto	101	97	-	-	03	03	104
Objeto indireto	-	-	24	100	-	-	24
Objeto locativo	-	-	20	91	02	09	22
Genitivo	-	-	07	88	01	13	8
Adj.Adverbial	16	10	134	86	06	04	156
TOTAL	366	64	185	32	18	03	569

Fonte: Adaptado de Burgos (2003, p. 71-72).

Os dados encontrados pelo pesquisador revelam, como podemos notar, uma preferência pela relativa cortadora nos seus contextos favorecedores de uso, ou seja, nas situações em que o relativo assume função preposicionada. Nesse sentido, é válido destacarmos que, conforme enfatizou o próprio Burgos, os casos de adjunto adverbial, em que a estratégia padrão representa 10%, se deram com o relativo **onde**, que dispensa o uso da preposição. Sendo assim, na realidade, todos os casos em que a regência exigiu a preposição nas relativas encontradas, ela foi apagada/cortada, conforme notou o autor (*op.*

cit., p. 50). Justamente em virtude disso, Burgos preferiu agrupar a estratégia padrão à cortadora, pondo esta última como representante, já que seria ela a escolhida pelos falantes (pelo menos por aqueles cuja fala foi investigada).

Os trabalhos até aqui resenhados convergem para a idéia de que há uma tendência, em termos de estratégias de relativização no PB, de uso da cortadora em ambientes preposicionados, em detrimento das demais variantes. Já no Português Europeu (PE), essa realidade parece divergir um pouco.

Em sua tese de doutorado, Varejão (2006), investigando o emprego das estruturas relativas no PE popular, constatou a predominância de uso da forma padrão, mesmo em orações com o relativo em função preposicionada. No *corpus* por ela investigado, do universo de 1709 relativas encontradas, 1606 (94%) eram do tipo padrão, 107 das quais com o relativo em funções oblíquas; 75 (4,4%) representavam cortadoras; e 28 (1,6%) respondiam pelas copiadoras. Considerando as funções preposicionadas, houve 210 ocorrências, sendo 107 (53,8%) da forma padrão, 74 (37,7%) da cortadora e 28 casos (8,5%) eram copiadoras. Ocorre, porém, que, conforme ressalva a própria pesquisadora, das 107 relativas padrão em ambiente preposicionado encontradas, 99 exibiam o relativizador **onde**, que dispensa a preposição. Desse modo, os casos em que o emprego da preposição antes do relativo é realmente requerido diminuem substancialmente e, nessa situação, a predominância passa a ser da estratégia cortadora, conforme ocorre no PB. A própria Varejão corrobora isso, afirmando que

Desconsiderando os valores absolutos, podemos interpretar que esses resultados como um possível indício de que a estratégia padrão, pelo menos nos dados do português europeu popular em estudo, está se restringindo a estruturas em que não é necessário o uso da preposição, em conformidade com uma tendência mais geral já observada no português do Brasil. (p. 140)

Em seguida, após analisar os casos das 107 relativas padrão em ambiente preposicionado, acrescenta que

“[...] é possível concluir que, conforme ocorre no PB, é baixíssima a produtividade de relativas introduzidas por preposição seguida de pronome relativo. Nesses casos, quando não ocorrem formas copiadoras ou cortadoras, têm lugar formas de esquiva do tipo: ‘Tem uma moega do moinho que é de a gente vazar o milho dentro (Ponta Garça 17) [em vez de Tem um uma moega do moinho por onde/pela qual a gente vaza o milho]’ (p. 141)

Com relação ao PE escrito, Arim, Ramilo e Freitas (2005), também investigando o uso das estratégias de relativização, mais especificamente nos meios de comunicação social, verificaram uma emergência da relativa cortadora. Os autores encontraram, com relativa frequência, essa estrutura no *corpus* analisado: dos 265 casos atestados, 189 (71%) representavam relativas padrão, 74 (28%) eram cortadoras e apenas 2 (1%) correspondiam às copiadoras. Admitem a hipótese de Peres e Mória (1995) de que a frequência da cortadora se deva à influência do PB sobre os falantes do PE.

Arim, Ramilo e Freitas (2005) procuraram verificar ainda quais preposições eram omitidas e quais verbos favoreciam a omissão da preposição. Assim constataram, por exemplo, que com verbos como *precisar*, *gostar*, *falar* a preposição tende a desaparecer com mais frequência, bem como a preposição *de* é mais facilmente suprimida que a preposição *com*.

Ao final do artigo, esses autores demonstram que a estratégia cortadora vem ganhando espaço e sendo preferida à padrão, em alguns contextos nos quais esta última tem sido considerada pouco natural. Concluem, então, que será preciso uma revisão da norma da língua quanto à posição sobre o uso daquela forma considerada não-padrão. Eis as palavras dos autores: “Se a tendência que se tem verificado até aqui se mantiver, é possível que a estratégia cortadora se venha a sobrepor à canônica, havendo necessidade de a norma passar a reconhecê-la não como um desvio mas como uma alternativa válida.” (p. 12).

De qualquer forma, como nosso foco de interesse recai sobre o PB, julgamos suficiente o tratamento dispensado à discussão da realidade do PE quanto ao uso das estratégias de relativização. A referência aqui feita àquela variedade do português foi apenas para que tivéssemos uma visão comparativa geral.

Por fim, resta-nos dizer que, com o levantamento a que procedemos sobre pesquisas que investigaram as estratégias de relativização no PB, constatamos que os trabalhos, em sua maioria, tratam das estratégias numa visão da sociolinguística variacionista, enfatizando uma ou outra construção, considerando um ou outro aspecto social ou linguístico. No que diz respeito à cortadora, em particular, os trabalhos analisados que abordam essa estratégia, fizeram-no apenas com dados da língua falada e/ou numa perspectiva da sociolinguística laboviana. Assim sendo, reiteramos aqui, mais uma vez, a necessidade de investigarmos a relativa cortadora num viés funcionalista, de modo a elucidar algumas questões já expostas na introdução deste trabalho.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Os trabalhos e pesquisas desenvolvidos acerca das orações relativas têm-se voltado para sua descrição e classificação prototípica ou para a investigação das estratégias de relativização. Nesse contexto, relevantes estudos foram desenvolvidos, desde Mollica (1977), com seu pioneirismo na investigação das relativas, até pesquisas mais recentes, como Lessa-de-Oliveira (2006) e Bispo (2007a, b).

Neste trabalho em particular, analisamos as estratégias de relativização no PB, numa abordagem cognitivo-funcional, com ênfase na relativa cortadora, conforme já registramos nos capítulos precedentes. Consideramos, para isso, tanto as formas padrão (com ou sem preposição) quanto as não-padrão (copiadora e cortadora), e investigamos as ocorrências de cada uma delas a partir da observação dos seguintes fatores: nível de escolaridade dos informantes, a modalidade de língua empregada (se oral ou escrita), o pronome relativo utilizado, o papel sintático do relativo, o tipo de verbo ou nome regente e da preposição suprimida, a classificação prototípica da relativa (restritiva ou explicativa) e o nível de integração sintático-semântica das relativas em relação à cláusula principal.

Assim, partindo do modelo padrão, segundo descrevem Perini (1998) e Tarallo (1983; 1985; 1996) e levando em conta as formas não-padrão de organização da oração relativa, em especial a estratégia cortadora, comparamos a recorrência a esta última com os usos da copiadora e da forma padrão preposicionada, de modo a verificar quais dos fatores há pouco referidos influenciam na escolha da estratégia empregada, bem como as frequências de uso de cada uma delas, dentre outros aspectos. Explicitamos, a seguir, o que obtivemos a partir da investigação do nosso banco de dados.

3.1 Resultados obtidos

Nesta seção, apresentamos os dados encontrados nos textos produzidos por 48 informantes entrevistados, sendo 12 de Natal-RN e 36 do Rio de Janeiro-RJ, em termos de ocorrências das orações relativas, sejam as do tipo padrão, copiadoras ou cortadoras. O levantamento a que procedemos e a tabulação posteriormente feita levam em conta diversos fatores, conforme dissemos anteriormente. Os dados são expostos separadamente, considerando os *corpora* investigados para que possamos visualizar a situação de cada um deles, bem como fazer comparações. Vejamos as Tabelas 6 e 7 para verificarmos a situação de cada deles.

Tabela 6: Relativas no *corpus D&G Rio de Janeiro* por estratégia e nível de escolaridade

Estratégias	Nível	Ens. Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior				TOTAL			
		Fala		Escrita		Fala		Escrita		Fala		Escrita		Fala		Escrita	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Padrão	Sem prep.	83	79,0	65	80,2	144	78,3	104	78,2	139	81,8	90	82,5	366	79,7	259	80,2
	RPP	-	-	6	7,4	1	0,5	13	9,8	2	1,2	15	13,8	3	0,7	34	10,5
Não Padrão	Cortadora	19	18,1	10	12,4	34	18,5	15	11,3	24	14,1	4	3,7	77	16,8	29	9,0
	Copiadora	3	2,9	-	-	5	2,7	1	0,7	5	2,9	-	-	13	2,8	1	0,3
TOTAL		105	100,0	81	100,0	184	100,0	133	100,0	170	100,0	109	100,0	459	100,0	323	100,0

Tabela 7: Relativas no *corpus D&G Natal* por estratégia, modalidade da língua e nível de escolaridade

Estratégias	Nível	Ens. Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior				TOTAL			
		Fala		Escrita		Fala		Escrita		Fala		Escrita		Fala		Escrita	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Padrão	Sem prep.	213	84,8	102	83,6	373	75,7	83	87,4	430	84,8	141	92,1	1016	81,2	326	88,1
	RPP	8	3,2	12	9,8	2	0,4	6	6,3	8	1,6	6	3,9	18	1,4	24	6,5
Não Padrão	Cortadora	25	10,0	8	6,6	112	22,7	6	6,3	54	10,6	5	3,3	191	15,3	19	5,1
	Copiadora	5	2,0	-	-	6	1,2	-	-	15	3,0	1	0,7	26	2,1	1	0,3
TOTAL		251	100,0	122	100,0	493	100,0	95	100,0	507	100,0	153	100,0	1251	100,0	370	100,0

Do total de 782 orações relativas produzidas pelos 36 informantes do *D&G Rio de Janeiro*, 662 (84,7%) eram do tipo padrão (incluindo-se as RPP), 14 (1,8%) copadoras e 106 (13,5%) representavam as cortadoras. Desse universo, 459 (58,7%) das ocorrências se deram na fala, e 323 (41,3%) na escrita. Já no *corpus* de Natal, mais rico do ponto de vista de material para investigação³², foram encontradas 1621 relativas, das quais 1384 eram do tipo padrão, correspondendo a 85,4%. Dessas, 42 representavam RPP, ou seja, 2,6%. As cortadoras responderam por 210 ocorrências, o que significa 13%; já as copadoras tiveram apenas 27 casos, equivalendo a menos de 2%, à semelhança do que se deu com os dados do Rio de Janeiro. Em termos de nível de escolaridade, as três estratégias de relativização foram utilizadas por representantes das três etapas aqui consideradas: fundamental, médio e superior, em ambos os *corpora*, embora em proporções diferenciadas.

Como podemos notar, nos três níveis de ensino, houve predominância majoritária da relativa padrão, oscilando entre 78% e 82% nos dados do Rio de Janeiro, e de 75% a 91% no *D&G Natal*. A copadora, por sua vez, foi a estratégia menos empregada nas três etapas de escolarização consideradas, obtendo um percentual máximo de 3,8% nos dados de fala do Ensino Fundamental do *corpus* do Rio de Janeiro. Quanto à cortadora, ela é o segundo tipo de construção relativa mais empregado nos dois *corpora*.

Nos dados do Rio de Janeiro, o aumento da escolaridade coincide com a elevação da recorrência à forma padrão preposicionada (comparando-se o ensino fundamental e o superior), ao passo que se reduz o uso das estratégias não-padrão (copadora e cortadora), fato que corresponde com a expectativa, visto que o ensino formal enfatiza o uso daquela estratégia no caso de ambiente preposicionado. Para confirmarmos isso, aliás, podemos observar os percentuais da RPP: notemos que ele é mais elevado entre os informantes com maior nível de escolaridade. Nos dados de Natal, porém, ocorre o inverso: redução da RPP e acréscimo da copadora entre os informantes de maior instrução. Observemos, a título de constatação, que, na escrita, o emprego da estratégia mais estigmatizada se deu exatamente no ensino superior. Essa realidade não confirma nossa hipótese e parece caminhar na contramão do ensino de língua portuguesa ministrado na Educação Básica, conforme apontamos em trabalhos anteriores (BISPO, 2003; 2007a, b) e discutiremos no próximo capítulo.

Também representam uma contraexpectativa a esse ensino de língua materna os dados do nível médio, de ambos os *corpora*: se comparados aos do ensino fundamental, os números mostram uma redução no uso da forma padrão e um aumento das relativas não-padrão. Esse

³² A riqueza a que nos referimos aqui diz respeito à maior quantidade de orações relativas produzidas pelos informantes, tanto na fala quanto na escrita, em comparação com os dados do *corpus* do Rio de Janeiro. Isso ocorreu, sobretudo, pela maior extensão dos textos, orais e escritos, produzidos pelos informantes de Natal.

fato parece revelar que a dimensão normativa da gramática, repassada como orientação aos alunos no ambiente escolar, não está alcançando os propósitos desejados (pelo menos no que se refere ao uso das relativas em ambiente preposicionado).

Considerando as modalidades oral e escrita e os graus de formalidade por elas envolvidos, os percentuais das estratégias correspondem às expectativas. As formas padrão apresentaram maior percentual na escrita, ao passo que as construções não-padrão tiveram maior porcentagem na fala. A esse respeito, aliás, é importante notar que, no *corpus* do Rio de Janeiro, a copiadora praticamente não aparece na escrita e, na fala, ocorre com um percentual muito baixo (inferior a 4%), possivelmente por representar a forma não-padrão mais estigmatizada. Já a RPP, em contrapartida, quase não apareceu na fala (não chegou a 2%), ao passo que, na escrita, foi utilizada de modo mais acentuado entre os informantes de maior escolaridade (quase 15% no ensino superior).

Dada a diferença entre fala e escrita, não nos surpreendem os percentuais apresentados para as estratégias copiadora e RPP no *D&G Rio de Janeiro*. Uma vez que a oralidade permite maior liberdade no uso da língua (menor formalidade), além da simultaneidade envolvida na organização (elaboração) e expressão das ideias, é mais esperado que o falante use construções mais coloquiais, daí o maior emprego de relativas não-padrão nessa modalidade e a quase inexistência da relativa padrão preposicionada. Na escrita, por outro lado, a presença crescente da RPP (considerando-se os níveis de escolaridade) e a mínima ocorrência da copiadora (0,8% no Ensino Médio) justificam-se pelo fato de que, além de possibilitar a revisão do que foi enunciado, essa modalidade da língua implica maior formalidade, o que leva os usuários a empregarem construções mais próximas do que é tomado como padrão.

Observando atentamente os percentuais da Tabela 7, porém, notamos uma particularidade nos dados do *corpus* de Natal: mesmo na escrita, modalidade que envolve maior monitoramento no uso da língua, os números da RPP diminuem à medida que aumenta a escolaridade dos informantes (caem de 9,8%, no Ensino Fundamental, para 3,9%, no Ensino Superior); do mesmo modo, a única ocorrência, na escrita, da copiadora, construção mais estigmatizada, se deu no Ensino Superior, conforme já dissemos anteriormente.

É válido registrar ainda que o elevado percentual de ocorrências da relativa padrão deve-se ao fato de a maior parte das orações relativas encontradas serem de sujeito e objeto direto, ou melhor, apresentarem o pronome relativo desempenhando esses papéis. E isso se dá porque essas funções ocupam posição mais elevada na hierarquia de acessibilidade, conforme tratado por Keenan e Comrie (1977). Nesse sentido, é preciso rever os dados referentes aos percentuais de cada uma das estratégias em função do papel sintático assumido pelo pronome

relativo para fazermos as devidas ponderações. Vejamos, então, as Tabelas 8 e 9 para discutirmos bem essa questão.

Tabela 8: Distribuição das relativas no *Corpus D&G Rio de Janeiro* por estratégia e função sintática

Estratégias		Padrão				Não-padrão				TOTAL	
		Sem prep.		RPP		Cortadora		Copiadora		782 100,0	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PreposicionadoAmbiente não-prep.Amb.	Sujeito	392	97,7	-	-	-	-	9	2,3	401	51,3
	Objeto direto	159	100,0	-	-	-	-	-	-	159	20,3
PreposicionadoAmbiente	Objeto indireto	-	-	8	22,8	26	74,3	1	2,9	35	4,5
	Adj. adverbial	-	-	23	22,1	77	74,0	4	3,9	104	13,3
	Adj. adv. Onde	72	97,3	2	2,7	-	-	-	-	74	9,5
	Comp. nominal	-	-	2	50,0	2	50,0	-	-	4	0,5
	Adj. adnominal	2	40,0	2	40,0	1	20,0	-	-	5	0,6

Tabela 9: Distribuição das relativas no *Corpus D&G Natal* por estratégia e função sintática

Estratégia		Padrão				Não-padrão				TOTAL	
		Sem prep.		RPP		Cortadora		Copiadora		1622 100,0	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PreposicionadoAmbiente não-prep.Amb.	Sujeito	858	98,5	-	-	-	-	13	1,5	871	53,7
	Objeto direto	334	98,8	-	-	-	-	4	1,2	338	20,9
PreposicionadoAmbiente	Objeto indireto	-	-	3	7,9	33	86,8	2	5,3	38	2,3
	Adj. adverbial	-	-	35	17,1	165	80,5	5	2,4	205	12,7
	Adj. adv. Onde	146	96,7	3	2,0	-	-	2	1,3	151	9,3
	Comp. nominal	-	-	-	-	10	90,9	1	9,1	11	0,7
	Adj. Adnominal	2	40,0	-	-	2	60,0	-	-	4	0,3
	Predicativo	2	100,0	-	-	-	-	-	-	2	0,1
Ag. da passiva	-	-	1	100,0	-	-	-	-	1	0,0	

Os números das Tabelas 8 e 9 nos revelam que a maioria das orações relativas dos *corpora* investigados (560 ou 71,6%, nos dados do Rio de Janeiro; e 1209 ou 74,6% no *D&G*

Natal) exibem o relativo em função de sujeito e objeto direto, que constituem ambientes não preposicionados. Esses resultados, aliás, corroboram as expectativas e já foi verificado em trabalhos anteriores, como os de Tarallo (1983), Barros (2000), Burgos (2003) e Bispo (2003; 2007a). Dentre as funções preposicionadas, o adjunto adverbial é a que possui maior percentual, com 22,8% (178 casos) e 22,0% (356 ocorrências), respectivamente, para Rio de Janeiro e Natal; o papel de objeto indireto respondeu, nessa ordem, por apenas 4,5% (35 ocorrências) e 2,3% (38 casos); as demais funções tiveram uma representatividade muito baixa, pois, juntas, não chegaram sequer a 2% em ambos os *corpora*. Associando as funções às estratégias, constatamos que a quase totalidade das orações relativas de sujeito e objeto direto foram do tipo padrão, aparecendo apenas 2,3% de copiadoras para a função de sujeito no *D&G Rio de Janeiro* e 1,5% e 1,2%, respectivamente, para sujeito e objeto direto, nos dados de Natal.

Esses dados, por sua vez, parecem contrariar o que verificou Mollica (2003), num estudo comparativo com dados de 1980 e 2000, do Rio de Janeiro, em relação à tendência de preenchimento de sujeito nas relativas através do uso da estratégia copiadora. Os resultados de 1980 revelaram que, em 92% dos casos, houve apagamento do sujeito e/ou da preposição (esta última para as situações de ambiente preposicionado), ou seja, a copiadora foi usada em 8% dos casos. A Tabela 8, porém, com dados de 1993, também da capital carioca, mostra-nos um aumento desse apagamento, que foi de 97,7%.

No que se refere aos ambientes preposicionados (objeto indireto, complemento nominal, adjunto adverbial, adjunto adnominal), notamos que o maior número de ocorrências se deu nos papéis de adjunto adverbial e objeto indireto. Para a primeira função, separamos os casos em que o adjunto era representado pelo relativo **onde**, exatamente porque a preposição já estaria implícita. Assim, nessas funções, predominou a estratégia cortadora, com média percentual de 74% e 82%, seguida da RPP, com um percentual médio de 21% e 15% para os *corpora* de Natal e Rio de Janeiro, respectivamente. As Tabelas 10 e 11 nos dão uma melhor visão sobre a opção dos informantes quanto à estratégia empregada em ambientes preposicionados.

É necessário destacar, de antemão, que, para a construção dessas tabelas, desconsideramos duas situações de ambiente preposicionado. Primeiro, os casos do adjunto adverbial representado pelo relativo **onde**, conforme já registramos anteriormente, pelo fato de a preposição estar implícita, visto que ele equivale a **em que**.

Ocorreram, porém, apenas seis casos do relativo **onde** envolvendo preposição diferente, dois no *corpus* do Rio de Janeiro e quatro no *D&G Natal*, sendo elas **a**, **de** e **por**.

Em dois desses casos, a preposição foi empregada indevidamente, segundo prescreve a norma padrão, como ilustram (74) e (75). Nos demais casos, em que realmente se exigia a preposição, também seguindo a tradição normativa, o informante usou a estratégia RPP, como podemos verificar de (76) a (79).

(74) “... ou na parte de baixo... tem banheiro... tanto em cima... quanto embaixo... né? tem um... tem um palco... **aonde fica o grupo**... que... que canta... né?” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua falada, ensino médio, informante 13, descrição de local).

(75) “ um portão como se fosse uma grade de ferro ... não é fechado o portão é aberto ... na área também tem umas cadeiras **aonde ... as pessoas vão se sentar** ... as visitas e as pessoas de casa também ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino fundamental, p. 308)

(76) “a primeira fase é a captação ... a segunda fase é a coagulação ... que você aplica coagulante que é o sulfato de alumínio ... dióxido de sódio ... né ... aí ... daí para essa segunda fase ... eles fazem o que:: uma parede mesmo **por onde a água vai entrar** ... menor do que aquela tubulação que a água tá chegando ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino médio, p. 196)

(77) “Na direção de onde se encontra esta bandeija, sai uma mesa, tipo embotada, com quatro cadeiras, e por último um armário com vidro **por onde se vê os copos finos de minha mãe**.” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino médio, informante 7, descrição de local)

(78) “... depois arrumamos a nossa mochila para ... voltar ao local de partida ... durou mais ou menos umas ... duas horas até o local ... **de onde nós tínhamos partido** ... então chegando lá foram dispensadas as pessoas ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino fundamental, p. 304)

(79) “... a uns quinze minutos de carro ... a da ... da casa ... tem a Lagoa de ... Arituba ... essa Lagoa de Arituba é **aonde a gente vai** ... uma lagoa bem grande ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino fundamental, p. 371)

Quanto aos exemplos (74) e (75), julgamos importante notar que é bastante comum o emprego indiscriminado, na comunicação cotidiana, de **onde** e **aonde**. Nesse caso, parece-nos

que a distinção entre as duas formas se desgastou pela frequência de uso, como já aconteceu com diversas outras formas e/ou construções da língua portuguesa.

A segunda situação que não levamos em conta, para as Tabelas 10 e 11, foram cinco das dez ocorrências do relativo em função de adjunto adnominal, listadas de (81) a (85), uma vez que não implicam necessariamente o uso obrigatório de preposição, como podemos verificar. Notemos que, de (80) a (83), o emprego da estratégia padrão com o relativo **cujo** assemelha-se à situação de **onde** pelo fato de ambos implicarem uma preposição implícita: no caso de **cujo**, o elemento **de**, uma vez que aquele pronome equivale a **de alguém/alguma coisa**. Nesse sentido, (84a), versão padrão de (84), também apresenta realidade semelhante, já que faz uso do mesmo pronome. Como podemos ver, esses casos não representam ambientes verdadeiramente preposicionados, daí sua exclusão.

(80) “O país perdeu dez anos em relação ao seu desenvolvimento, existem alguns setores da economia que na última década reduziu suas atividades. Isto num país **cuja população não para de crescer** tem efeitos catastróficos.” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino superior, informante 2, relato de opinião)

(81) “Continuaram a negociar e Pedro ofereceu então trinta mil. Luiz Carlos, **cujo nome aprendemos no meio da brincadeira**, disse que faria por Cr\$ 39.990,00;” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino médio, informante 24, narrativa recontada)

(82) “Talvez um exemplo possa dar alguma pista do que experimentei: é como se eu tivesse em minha casa um quarto **cujas paredes fossem de espelho** e que nunca tivesse sido permitida a entrada de nenhuma pessoa...” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino superior, p. 165)

(83) “A maioria dos filmes que são oferecidos são os famosos ‘enlatados’ americanos onde a temática se desenvolve num misto de lutas violentas ou tramas macabras. Raramente encontramos um **cujo desenrolar tenha um mínimo de falas inteligentes** ou mesmo que explore o lado psicológico das personagens.” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino superior, p. 172)

(84) “... meu irmão estava me contando outro dia que:... ele conheceu um... um cara lá em Friburgo... **que roubaram o carro dele**... há pouco tempo aqui em Fri/ aqui no Rio... na Glória...” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino superior, informante 6, narrativa recontada)

(84a) ... ele conheceu um... um cara lá em Friburgo... **cujo carro roubaram...** há pouco tempo aqui em Fri/ aqui no Rio... na Glória...

Tabela 10: Distribuição das relativas no *Corpus D&G Rio de Janeiro* em ambiente preposicionado por estratégia e função sintática do relativo

Estratégia	RPP		Cortadora		Copiadora		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Objeto indireto	8	22,8	26	74,3	1	2,9	35	100,0
Adj. adverbial	23	22,1	77	74,0	4	3,9	104	100,0
Comp. nominal	2	50,0	2	50,0	-	-	4	100,0
Adj. adnominal	2	66,7	1	33,3	-	-	3	100,0
TOTAL	35	24,0	106	72,6	5	3,4	146	100,0

Tabela 11: Distribuição das relativas no *Corpus D&G Natal* em ambiente preposicionado por estratégia e função sintática do relativo

Estratégia	RPP		Cortadora		Copiadora		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Objeto indireto	3	7,9	33	86,8	2	5,3	38	100,0
Adj. adverbial	35	17,1	165	80,5	5	2,4	205	100,0
Comp. nominal	-	-	10	90,9	1	9,1	11	100,0
Adj. adnominal	-	-	2	100,0	-	-	2	100,0
Ag. da passiva	1	100,0	-	-	-	-	1	100,0
TOTAL	39	15,2	210	81,7	8	3,1	257	100,0

Como podemos observar, entre as funções que representam os ambientes preposicionados, predomina o adjunto adverbial com 104 e 205 ocorrências, o que corresponde a 71% e 79%, para os *corpora* do Rio de Janeiro e Natal, respectivamente; já o adjunto adnominal e o agente da passiva foram os papéis menos recorrentes, considerando os dados das duas capitais. Em termos de estratégias de relativização, os números mostram que a cortadora foi a preferida pelos informantes, com um percentual de 72,6% e 81,7%, ao passo que a copiadora foi a menos empregada no contexto retratado pelas tabelas em questão, com apenas 3,4% e 3,1%, nessa ordem, para o *D&G Rio de Janeiro* e o *D&G Natal*. Isso significa que, nas situações em que os informantes deveriam empregar uma preposição antes do relativo, conforme preceituam os manuais de gramática mais conservadores, apenas 24% dos casos, para os cariocas, e 15,2% para os natalenses, seguiram a regra.

Essa realidade confirma nossas hipóteses no que diz respeito à predominância da cortadora e às funções sintáticas mais recorrentes nos ambientes preposicionados e corrobora

os achados de Tarallo (1983), Barros (2000) e Burgos (2003), que apresentaram, respectivamente, 78%, 82% e 80% para essa estratégia no contexto em questão.

Considerando as funções separadamente, porém, percebemos algumas acentuadas diferenças percentuais entre cortadora e RPP dentro do *corpus* do Rio de Janeiro e entre este e o *D&G Natal*. Para a primeira situação, notemos que, nas funções de objeto indireto e adjunto adverbial, predomina a primeira estratégia com 74%, enquanto a RPP responde por 22%; nas funções de complemento nominal e adjunto adnominal, caminha-se para uma inversão de papéis, passando a estrutura padrão a assumir os percentuais de 50% e 67%, respectivamente. Quanto à comparação entre os *corpora*, a disparidade se dá exatamente na última função de adjunto adnominal: enquanto nos dados cariocas há predominância da RPP, no *corpus* de Natal, ocorre uso categórico da cortadora com o relativo nesse papel sintático.

Uma vez que o número de ocorrências das relativas com o pronome relativo nas funções de complemento nominal e adjunto adnominal é relativamente baixo, não podemos afirmar se essas funções tendem a favorecer a construção padrão ou a cortadora, quer entre os cariocas ou entre os natalenses. A verdade é que, de modo geral, a preferência se dá em direção a esta última. Nesse sentido, é preciso dizer que quase todos os casos da RPP, nas funções referidas, deram-se na modalidade escrita da língua, a qual, conforme já mencionamos, envolve maior monitoramento. Esse parece ser, na realidade, o verdadeiro motivo da predominância da estratégia padrão. Vejamos, agora, então, como se comportaram as ocorrências das relativas em ambiente preposicionado, considerando-se as modalidades oral e escrita.

Os números das Tabelas 12 e 13 nos mostram que, na modalidade falada, a estratégia preferida para os contextos de ambiente preposicionado foi a cortadora, tanto no *corpus* do Rio de Janeiro quanto no de Natal. E isso se deu em todos os níveis de escolaridade: os percentuais variam de 78% a 98% nos dados do *D&G Natal* e se mantêm na média dos 90% no *corpus* carioca. Já na escrita, a estrutura padrão atingiu percentuais mais elevados, alcançando, em média, um pouco acima dos 50% em ambos os *corpora*, o que corresponde parcialmente às expectativas devido ao caráter mais formal dessa modalidade.

Tabela 12: Distribuição das relativas, em ambiente preposicionado, no *corpus D&G Rio de Janeiro* por estratégia, modalidade da língua e nível de escolaridade

Nível	Ens. Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior				TOTAL			
	Fala		Escrita		Fala		Escrita		Fala		Escrita		Fala		Escrita	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estratégias	-	-	6	37,5	1	2,7	11	42,3	2	7,4	15	78,9	3	3,5	32	52,5
RPP	19	90,5	10	62,5	34	91,9	15	57,7	24	88,9	4	21,1	77	90,6	29	47,5
Copiadora	2	9,5	-	-	2	5,2	-	-	1	3,7	-	-	5	5,9	-	-
TOTAL	21	100,0	16	100,0	37	100,0	26	100,0	27	100,0	19	100,0	85	100,0	61	100,0

Tabela 13: Distribuição das relativas, em ambiente preposicionado, no *corpus D&G Natal* por estratégia, modalidade da língua e nível de escolaridade

Nível	Ens. Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior				TOTAL			
	Fala		Escrita		Fala		Escrita		Fala		Escrita		Fala		Escrita	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estratégias	6	18,7	12	60,0	1	0,9	6	50,0	8	11,9	6	50,0	15	7,0	24	54,5
RPP	25	78,2	8	40,0	112	98,2	6	50,0	54	80,6	5	41,7	191	89,7	19	43,2
Copiadora	1	3,1	-	-	1	0,9	-	-	5	7,5	1	8,3	7	3,3	1	2,3
TOTAL	32	100,0	20	100,0	114	100,0	12	100,0	67	100,0	12	100,0	213	100,0	44	100,0

Separadamente, percebemos algumas nuances: os números da RPP nos dados de Natal são reduzidos à medida que se aumenta a escolaridade, com a peculiaridade de que, na fala, há uma queda brusca do ensino fundamental para o ensino médio (de 18,7% para 0,9%) e um aumento deste nível para o ensino superior (de 0,9% para 11,9%); entre os informantes cariocas, contudo, os percentuais dessa estratégia aumentaram conforme se elevava o nível de escolaridade, de modo que a proporção no ensino superior representa quase o dobro da porcentagem do ensino fundamental, segundo mostra a Tabela 12.

Em comparação à investigação de Barros (2000) sobre o uso da cortadora na fala pessoense, há uma semelhança com a realidade do Rio de Janeiro, uma vez que ocorre um aumento da recorrência à estratégia padrão à medida que se eleva o nível de escolaridade: de apenas 2% no ensino fundamental passa para 21% entre os informantes universitários (ver *op. cit.*, p. 79)

Já com relação aos dados de Corrêa (1998), existe uma considerável diferença se considerarmos os informantes do ensino fundamental e superior: os primeiros não fizeram uso da estratégia padrão em ambiente preposicionado; já entre os universitários, foi categórico o uso da RPP, tanto na fala quanto na escrita. Nos dados do Rio de Janeiro, informantes de todos os níveis utilizaram tanto a RPP quanto a cortadora, tendo esta última, em média, percentual mais elevado (90% na fala e 47,5% na escrita). No *corpus* de Natal, porém, a situação foi bastante atípica, tendo um percentual maior das relativas não-padrão entre os informantes com maior escolaridade.

Com relação aos pronomes relativos empregados pelos informantes, a quase totalidade das orações relativas foi introduzida pelo **que**, com um percentual médio de 88% para ambos os *corpora*. **Onde**, com 9% dos casos, representou o segundo relativo mais recorrente. Os demais pronomes apresentaram uma recorrência mínima, com menos de 1% cada um, exceção feita a **o qual**, nos dados do Rio de Janeiro, que chegou a quase 3%. Essa realidade também corresponde à expectativa pelo fato de o elemento **que** representar o relativo mais usado, sendo considerado por alguns gramáticos como relativo universal. As Tabelas 14 e 15 trazem esses dados detalhados, bem como a distribuição dos relativos quanto às estratégias.

Em termos de estratégia de relativização, podemos observar que as do tipo padrão foram as que mais apresentaram variação no uso do pronome, exibindo todos os tipos presentes nos *corpora*, ao passo que a cortadora se deu quase exclusivamente com o relativo **que**. Já a RPP teve, nos dados do Rio de Janeiro, mais de um terço de suas ocorrências com **o qual**. Esse pronome, aliás, favoreceu o uso da estratégia padrão, pois, dos 17 casos do *D&G Rio de Janeiro*, 14 (82,4%) se deram com o uso da preposição, e nos dados de Natal houve

apenas um caso da cortadora com esse tipo de pronome, sendo as demais ocorrências com a RPP.

Essa ligação entre os dois pronomes referidos e essas duas estratégias parece justificar-se pelo princípio de marcação. O relativo **que** e a cortadora são menos complexos estrutural e cognitivamente e, por isso, mais freqüentes que **o qual** e a RPP, respectivamente. Isso porque tanto **o qual** quanto a RPP são mais extensos e, com isso, demandam, pelo menos, mais tempo de produção e processamento. Assim, numa perspectiva givoniana, estes últimos são marcados em oposição ao caráter não-marcado dos primeiros.

Tabela 14: Distribuição dos pronomes relativos no *Corpus D&G Rio de Janeiro* por estratégia

Estratégias Pronomes	Padrão				Não-padrão				TOTAL	
	Sem prep.		RPP		Cortadora		Copiadora		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
que	547	87,5	21	56,8	106	100,0	13	92,8	687	87,8
o qual	2	0,3	14	37,8	-	-	1	7,2	17	2,8
quem	-	-	1	2,7	-	-	-	-	1	0,1
cujo	2	0,3	-	-	-	-	-	-	2	0,2
onde	73	11,7	1	2,7	-	-	-	-	74	9,5
quanto	1	0,2	-	-	-	-	-	-	1	0,1
TOTAL	625	100,0	37	100,0	106	100,0	14	100,0	782	100,0

Tabela 15: Distribuição dos pronomes relativos no *Corpus D&G Natal* por estratégia

Estratégias Pronomes	Padrão				Não-padrão				TOTAL	
	Sem prep.		RPP		Cortadora		Copiadora		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
que	1190	88,7	31	73,8	209	99,5	25	92,6	1455	89,8
o qual	-	-	6	14,3	1	0,5	-	-	7	0,4
quem	4	0,3	2	4,8	-	-	-	-	6	0,4
cujo	2	0,1	-	-	-	-	-	-	2	0,1
onde	146	10,9	3	7,1	-	-	2	7,4	151	9,3
TOTAL	1342	100,0	42	100,0	210	100,0	27	100,0	1621	100,0

Ainda a respeito da relação entre **que** e **o qual**, notamos que este último é empregado com maior frequência em contextos que envolvem mais monitoramento no uso da língua, como é o caso da escrita. Das 24 ocorrências de **o qual**, nos dois *corpora*, apenas uma se deu na modalidade oral, que implica menos formalidade.

É válido ressaltar que, em algumas ocorrências da RPP com **o qual**, houve emprego da preposição inclusive com papéis sintáticos que não a requerem, segundo mostram os manuais de gramática. É o que podemos verificar em (85) e (86).

(85) “Uma das coisas em que mais gosto de fazer é um bom strogonof, pois me distrai fazendo e é uma delícia, já que para mim é o prato predileto, e a receita é fácil basta colocar numa panela 500 gs de carne picada com bastante cebola, tomate e pimentão com pouquinho de água, alho e sal, logo após milho, palmito picado, cogumelos, ervilhas; tudo na medida **do qual achar melhor**,”[...] (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino superior, informante 1, relato de procedimento)

(86) “Aconteceu com um colega meu, **na qual ele era uma pessoa** que cortava muita poucas vezes o cabelo”[...] (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino médio, informante 20, narrativa recontada)

Em (85), o informante, ao elencar os ingredientes de um receita (no caso, de estrogonofe), constrói uma oração relativa especificando a medida com que eles serão adicionados. Para isso, utiliza o relativo **o qual** em função de objeto direto, precedido pela preposição **de**, o que nos parece um caso de hipercorreção. Esse mesmo informante, aliás, teve procedimento idêntico com o relativo **que**, no início da receita: “Uma das coisas **em que** mais gosto de fazer é um bom strogonof (...)”. Já em (86), a função desempenhada por **o qual** é de sujeito, e a preposição utilizada foi **em**.

Em outras ocasiões, a preposição mostrava-se realmente necessária, mas o informante não sabia qual delas empregar, ocasionando, com isso, uso de elemento inadequado (pelo menos segundo o que consta nos compêndios gramaticais mais conservadores), conforme podemos ver em (87) e (88).

(87) “Ainda não tinha malícia e aos poucos eu fui me envolvendo numa relação e acreditando numa pessoa **pela qual eu não tinha o menor conhecimento**, ou seja, não sabia quais eram as suas intenções.” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino médio, informante 10, narrativa de experiência pessoal)

(88) “A situação econômica **do qual o país passa** é desesperadora, pois você vê de tudo nele: mortes, fome, miséria, desemprego etc;” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino superior, informante 1, relato de opinião)

Notemos que o relativo funciona como complemento do substantivo **conhecimento** em (87) e do **verbo** passar, em (88), termos que, pela orientação da tradição normativa, regem, respectivamente, **de** e **por**. Contudo, as preposições empregadas foram **por** e **de**, nessa ordem. Esse fato, à semelhança do que dissemos para a situação do uso “desnecessário” da preposição, não constituiu exclusividade do pronome **o qual**, ocorrendo também com o relativo **que**, como podemos constatar em (89) e (90).

(89) [...]“não era muito tempo, deveria estar faltando mais ou menos 30 min para acabar, mas foram os piores de minha vida, porquê logo assim que eu comecei a mexer eu lembrei que não era aquele equipamento **em que eu estava acostumado**, enta tirei o fone e virei para trás para pedir alguns conselhos,” [...] (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino fundamental, informante 27, narrativa de experiência pessoal)

(90) “A parte da minha casa **em que mais gosto** é a sala-de-estar, pois é nela que se tem um cantinho e uma luminária que é ideal para se ler um livro, assistir um filme etc.” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino superior, informante 1, descrição de local)

Em (89), o elemento nominal **acostumado** requer a preposição **a**, ao passo que o verbo **gostar**, em (90), rege a preposição **de**. Contudo foi empregado, em ambos os casos, o elemento **em**.

Essa dificuldade de escolher a preposição “devida” para cada termo regente pode ser explicada a partir dos critérios de proximidade e ordenação linear do princípio da iconicidade. Uma vez que, na oração relativa, o termo regente e o termo regido estão distanciados, fica mais difícil para o usuário fazer a escolha da preposição, quando necessário. Retomemos, a título de ilustração, as situações presentes em (87), (88), (89) e (90): notemos que os termos que complementam os regentes **conhecimento**, **passa**, **acostumado** e **gosto** aparecem antes destes, alterando a ordenação linear SVO, segundo a qual os termos regidos seguem seus regentes. Nesse contexto, a relação entre o nome ou verbo e seu complemento torna-se mais opaca ainda, tanto pelo distanciamento quanto pela alteração da linearidade. Observemos, por outro lado, que, na ordem direta, o usuário da língua provavelmente não teria dificuldade de escolher a preposição a ser empregada.

(87a) Eu não tinha o menor conhecimento **dessa** pessoa (ou **sobre** essa pessoa).

(88a) O país passa **por** uma situação econômica desesperadora.

(89a) Eu não estava acostumado **à**quele equipamento. (ou **com** aquele equipamento).

(90a) Na minha casa, eu gosto mais **da** sala de estar.

Ainda a respeito da preposição (a ser) utilizada, verificamos, nos *corpora* analisados, que a maior frequência, tanto em apagamento quanto em retenção, foi do termo EM. Dos 403 casos de relativas em ambiente preposicionado, 294 (ou 73%) implicavam essa preposição. Isso se deveu ao fato de que predominaram nesse contexto os circunstanciadores locativos e temporais, funções em que aquela preposição é mais comum. Em termos de retenção e apagamento, a Tabela 16 mostra a realidade das preposições nos dois *corpora*³³. Para essa tabela, desconsideramos as ocorrências das copiadoras, visto que nelas a retenção da preposição não se dá antes do pronome relativo, como ocorre com as RPP.

Tabela 16: Retenção e apagamento da preposição nas relativas em ambiente preposicionado, nos *corpora* D&G Natal e D&G Rio de Janeiro

Preposição Situação	DE		A		EM		POR		COM		PARA	
Apagamento	47	90,4%	21	100%	222	77,4%	9	81,8%	17	100%	-	-
Retenção	5	9,6%	-	-	65	22,6%	2	18,2%	-	-	2	100%
TOTAL	52	100%	21	100%	287	100%	11	100%	17	100%	2	100%

Como mostram os dados da tabela, as preposições A e COM foram apagadas em 100% dos casos, ou seja, todas as vezes em que esses termos foram requeridos por um nome ou verbo, o informante os omitiu (pelo menos antes do pronome relativo). Na sequência, as outras preposições apagadas foram DE (com 90%), POR (com 81%) e EM (com 77%). Já a preposição PARA, com duas ocorrências apenas, foi a única que não sofreu apagamento. Ou seja, pelos nossos dados, apenas essa preposição parece não favorecer o apagamento, embora não se possa assegurar isso em virtude da pouca ocorrência.

Quanto aos verbos com que ocorreram as cortadoras, predominaram **ficar** (em), com 30 casos; **gostar** (de), com 21 ocorrências; **lembrar-se** (de) e **colocar** (em), com 9 casos cada um; e **ir** (a), com 8 ocorrências. Em praticamente 100% das ocorrências desses verbos, a preposição foi suprimida, exceção feita a um caso com o verbo **gostar**, no qual o informante

³³ Os dados dos dois *corpora* foram reunidos numa só tabela porque havia equivalência dos percentuais de apagamento e retenção das preposições.

usou a preposição **em** no lugar do elemento **de**, conforme podemos verificar no exemplo (90), e uma ocorrência de **ficar** (em) na escrita, em que a preposição foi mantida, o que verificamos em (91).

(91) “O lugar da minha casa **em que gosto de ficar** é a sala. Há dois ambientes, num fica a mesa de jantar, o aparelho de som e um carrinho de chá, que serve de bar.” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino superior, informante 8, descrição de local)

Houve outros verbos que figuraram com menor frequência, mas que foram unicamente usados com as cortadoras, como foi o caso de **precisar** (de), **conformar-se** (com) e **assistir** (a).

Quanto aos casos de retenção da preposição, não houve predominância de um tipo de verbo específico. Assim, o tipo do verbo ou nome regente ou a preposição regida parece ter pouca relevância na escolha de uma estratégia de relativização em vez de outra. Na verdade, o apagamento da preposição representa um fenômeno que implica rotinização pela frequência de uso e se relaciona mais a questões sociointeracionais e cognitivas, conforme explanaremos na próxima seção, que a fatores de natureza lexical.

Considerando a classificação prototípica das relativas em restritivas e explicativas, constatamos que a maioria dessas orações em ambiente preposicionado são do primeiro tipo e que essa categorização não influencia na escolha de uma ou outra estratégia. A Tabela 17, que reúne dados dos dois *corpora* investigados, mostra os resultados³⁴.

Tabela 17: Distribuição das relativas nos *corpora* *D&G Natal* e *D&G Rio de Janeiro* em ambiente preposicionado por estratégia e categoria prototípica

Estratégia	RPP		Cortadora		Copiadora		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Restritiva	67	89,5	300	95,3	8	75,0	375	93,3
Explicativa	8	10,5	15	4,7	5	25,0	28	6,7
TOTAL	75	100,0	315	100,0	13	100,0	403	100,0

³⁴ Reunimos dados dos dois *corpora* nas Tabelas 17 e 18 por não ter havido diferenciação entre eles quanto às categorias ou variáveis nelas apresentadas. Além disso, esse aspecto não apresentou caráter distintivo em relação ao uso das estratégias.

Dado o caráter categórico da oposição restritiva *versus* explicativa a despeito da existência de uma gradação entre a estrutura mais e a menos encaixada, também consideramos, em nossa pesquisa, o nível de integração sintático-semântica entre a relativa e a oração principal, com base nas variáveis propostas por Oliveira (2001), a saber: informatividade do SN antecedente, fundidade da relativa, pausa e inserção. As duas últimas, aliás, constituíram o que Barros (2000) considerou como distanciamento entre essas orações. Vejamos a realidade encontrada nos dois *corpora*, conforme sintetizado na Tabela 18.

Tabela 18: Distribuição das relativas nos *corpora D&G Natal e D&G Rio de Janeiro* em ambiente preposicionado por estratégia e variáveis de integração

Variáveis	Informatividade		Fundidade		Pausa		Inserção	
	+	-	+	-	+	-	+	-
RPP	3	72	7	68	10	65	4	71
Cortadora	4	311	14	301	60	255	27	288
Copiadora	3	10	4	9	7	6	4	9
TOTAL	10	393	25	378	77	326	35	368

Os números presentes nessa tabela nos mostram que a maioria das orações relativas em ambiente preposicionado possuem um maior grau de vinculação sintático-semântica, uma vez que: a) os SN antecedentes possuem menos informatividade; b) em, virtude disso, as relativas são mais necessárias à caracterização/delimitação deles, daí o caráter de menor fundidade; c) na maioria das relativas não ocorre(m) pausa e/ou inserção entre o pronome relativo e a subordinada ou entre esta e a oração principal.

Além disso, a mesma tabela demonstra ainda que, no contexto de ambiente preposicionado, a maior ou menor vinculação não favorece qualquer das estratégias, embora os números apontem que, entre as copiadoras, há uma redução no grau de integração, ocorrendo pausas e/ou inserções, conforme se dá em (92) e (93).

(92) “... ela estava brigada com o namorado dela... estava brigada com o namorado dela/ a gente... foi conversando... conversando... () ela queria terminar com o namora::do... a gente passou... num bar... **que... o meu professor de violão está tocando lá** e:: conversando com ele acabamos chegando a Cidade Alta... não tinha ninguém na rua...” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua falada, ensino médio, informante 23, narrativa de experiência pessoal)

(93) “Em um certo feriado de 1993 fomos fazer um retiro na praia de coqueiros, próximo a touros. Uma cidade pequena, conseqüentemente com poucos habitantes e com uma

praia enorme, **que** tenho certeza que **ossos colonizadores de Portugal estiveram lá.**” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino superior, p. 89)

Segundo podemos observar, em (92) ocorre pausa tanto entre o antecedente e o relativo quanto entre este e a oração relativa. Em (93), além da pausa (assinalada, no caso, pela vírgula), ocorre a inserção de uma oração (tenho certeza) que representa uma ênfase dada pela informante a uma certa questão, como forma de persuadir o interlocutor a tomar como verdadeiro o que se afirma: o fato de os colonizadores portugueses terem estado na Praia de Coqueiros, em Touros-RN.

Apresentados os resultados obtidos por meio da investigação a que procedemos nos dois *corpora* e discutidos alguns aspectos implicados, passaremos, então, à análise dos dados à luz de alguns princípios e categorias do funcionalismo.

3.2 Discussão dos dados à luz de princípios e categorias do funcionalismo

Nesta seção, discutimos os resultados encontrados nos *corpora* investigados com base nos princípios e categorias do funcionalismo norte-americano de orientação givoniana, conforme definimos no capítulo 1, focalizando as estratégias de relativização, em particular as utilizadas em ambientes preposicionados, com destaque para a relativa cortadora, objeto de nossa investigação.

Conforme expusemos por meio das Tabelas 10 e 11, nos contextos de ambiente preposicionado, a estratégia preferida pelos informantes entrevistados foi a cortadora, com 72%, no Rio de Janeiro, e 82% em Natal. A relativa padrão ficou com 25% e 15%, respectivamente. O que levaria, então, os falantes a optarem pela primeira construção em detrimento da outra? Vejamos, primeiramente, o comportamento de cada uma delas à luz de alguns princípios e categorias para entendermos melhor.

Do ponto de vista estrutural, a RPP é mais complexa que a cortadora por ser mais extensa que esta, envolvendo, pelo menos, um elemento fonológico a mais, no caso a preposição. Observemos a oração destacada em (94) e sua correlata padrão em (94a) para constatarmos isso.

(94) “ ... deixei minhas malas num lugar seguro lá na rodoviária ... no porta-malas ... lógico ... e ... fui com/tomar um café merecidamente ... um bom café ... comi tudo **que tinha direito** ((risos))” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 101)

(94a) ... um bom café ... comi tudo **a que tinha direito**.

Cognitivamente, a RPP também é mais complexa que a cortadora, justamente por envolver a articulação, por parte do falante, e o processamento, por parte do ouvinte, de um vocábulo a mais. Acrescentamos a isso o fato de que a presença desse termo a mais demanda maior esforço por envolver a noção de regência, o que implica trabalho duplo: reconhecer que o termo regente requer preposição e identificar qual será empregada. Vejamos a relativa em (95) e sua versão padrão em (95a).

(95) “não ... da pena de morte não ... só assassino ... assassinato eu sou ... porque isso é um crime que não ... **que eu não me conformo** ... sabe?” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino médio, p. 250)

(95a) ... porque isso é um crime **com que não me conformo**.

Como podemos notar, a oração destacada em (95a) demanda maior esforço cognitivo³⁵ tanto na produção quanto no processamento em comparação com a relativa presente em (95), pois, além de envolver a presença de uma sequência fonológica a mais em relação a esta, implica o conhecimento de que, conforme prevê a norma padrão da língua, o verbo **conformar-se** exige a preposição **com**, que, no contexto, antecederia o verbo.

Também é preciso considerar que a mudança na posição de termos da relativa contribui para a complexidade cognitiva na produção e processamento da RPP. Uma vez que, na ordem direta, a preposição sempre sucede o verbo, sua anteposição implica um custo cognitivo. Para constatar isso, tomemos, então, grosso modo, as etapas para a estrutura padrão: seleção do verbo, identificação da regência, anteposição da preposição. Para a cortadora, teríamos: seleção do elemento **que** e seleção do verbo.

A questão da regência, na verdade, desempenha papel fundamental nesse contexto. Dado o fato de que o falante constrói o enunciado em que será utilizada uma relativa sem saber possivelmente que verbo empregará (e, naturalmente, qual regência), o uso do **que** no início da subordinada garante a estrutura a ser construída independente do verbo a ser empregado. Assim, o **que**, *a priori*, atua como elemento que permite a conexão entre as orações, fazendo com que a preposição acabe por não ser utilizada. Observemos, para melhor

³⁵ O esforço cognitivo aqui referido está associado a fatores como esforço mental, demanda de atenção e tempo de processamento.

compreensão, a situação do exemplo (95): ao dizer “é um crime **que** não ...”, o informante já garante, por meio do uso do elemento destacado, a conexão entre a oração “isso é um crime” e sua subordinada (no caso, “que eu não me conformo”), sem que seja necessário saber previamente que verbo será empregado (e, por consequência, se ele requer ou não a presença de preposição). Garantida a conexão, o informante poderia utilizar qualquer verbo (aceitar, tolerar, perdoar, acostumar-se, etc.). O elemento **que**, nesse contexto, funcionaria como relativo universal, conforme referido por Bechara (2004, p. 491):

Frequentes vezes a linguagem coloquial e a popular despem o relativo de qualquer função sintática, tomando-o por simples elemento transpositor oracional. A função que deveria ser exercida pelo relativo vem mais adiante expressa por um substantivo ou pronome. A este pronome relativo chamamos *universal*.

Um aspecto que também investigamos, quanto à regência, refere-se ao tipo de preposição apagada nos ambientes preposicionados e ao tipo de verbo com que mais ocorre esse apagamento. Esse aspecto, também considerado por alguns trabalhos aqui resenhados, como os de Varejão (2006) e de Arim, Ramilo e Freitas (2005), não se mostrou fator decisivo na escolha de uma ou de outra estratégia de relativização, conforme expusemos na seção anterior.

Por ser mais complexa estrutural e cognitivamente, a RPP é menos frequente que a cortadora, conforme atestamos em nossos dados e já apresentamos anteriormente. Assim, na perspectiva givoniana de marcação, a primeira estratégia é marcada em oposição ao caráter não-marcado desta última. Do ponto de vista da expressividade, porém, a situação se inverte: por se tratar de uma estrutura menos longa e, principalmente, por reduzir o esforço de codificação/decodificação, em nome da eficácia, a cortadora é mais expressiva que a sua correlata padrão, ou melhor, é marcada expressivamente.

Se considerarmos as três estratégias à luz desses princípios (de marcação e de marcação expressiva), poderemos estabelecer uma gradação entre a estrutura relativa mais marcada e a não-marcada. Assim, na perspectiva givoniana de marcação, a cortadora e a copiadora ocupariam os extremos de um *continuum*, respectivamente, como a estratégia não-marcada e a mais marcada, estando a RPP na posição intermediária. Em contrapartida, considerando o princípio da expressividade, teríamos a copiadora como a mais expressiva, a RPP como menos expressiva ou não-marcada expressivamente, enquanto a cortadora ocuparia a posição intermediária.

Com relação à iconicidade, a expectativa é que ela coincida com o princípio de marcação, no sentido de que estruturas marcadas sejam mais motivadas iconicamente em relação às correspondentes não-marcadas. Em se tratando das estratégias de relativização, é preciso fazermos algumas ponderações.

Conforme registramos no primeiro capítulo, as formas e estruturas da língua resultam de fatores e pressões diversos, que envolvem, ao mesmo tempo, motivação e arbitrariedade. Além disso, reiteramos que a dinâmica da gramática de qualquer língua natural subordina-se a motivações competidoras, ora concorrendo para maior clareza, expressividade, ora atendendo a necessidades de eficiência e economia.

Desse modo, mostramos em Bispo (2003) que, para o caso da copiadora, o aumento na estrutura da relativa em comparação à forma padrão justifica-se, no plano do discurso, como uma necessidade expressiva, estando a relação icônica forma/função associada à facilidade de produção/processamento (confira exemplificação e comentários nas seções 1.2 e 1.3).

Quanto à cortadora, à semelhança do que dissemos em Bispo (2007), a motivação que leva o falante a utilizar essa estratégia em detrimento da RPP parece ser de natureza oposta à da iconicidade, no caso o princípio da economia de esforço. Para melhor compreensão, comparemos as relativas destacadas em (96) e suas correspondentes padrão exibidas em (96a).

(96) “o local **que eu mais gosto de ficar**:: ... é um local ... **que não dá pra eu ter acesso ... assim ... toda hora** ... é lá em Friburgo ... na cidade dos meus pais ...” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua falada, ensino superior, informante 6, descrição de local)

(96a) o local **em que mais gosto de ficar** é um lugar **a que dá para eu ter acesso toda hora**...

Notemos que, do ponto de vista do conteúdo proposicional, as relativas presentes em (96) veiculam a mesma informação contida nas RPP correlatas, mostradas em (96a). Ou seja, à maior extensão linguística destas últimas em relação às cortadoras não corresponde aumento de informação. Além disso, não ocorre maior ou menor proximidade entre os termos da oração relativa, tanto nas cortadoras quanto nas RPP desses exemplos. O que se dá, porém, é uma economia de esforço, que pode ser notada claramente pelo fato de que a cortadora elimina um elemento da cláusula relativa, mais especificamente as preposições **em** e **a**, respectivamente.

Assim, do ponto de vista cognitivo, a relativa cortadora implica uma redução de esforço, tanto na produção (por parte do falante/escritor) quanto no processamento (por parte do ouvinte/leitor) em comparação com sua correspondente padrão, já que esta envolve não apenas um elemento linguístico a mais, mas também o conhecimento sobre regência e, em particular, o regime de cada verbo ou nome utilizado.

Além disso, a distância existente entre o termo regente e o termo regido, na oração relativa, bem como a alteração da linearidade da oração, de SVO para OSV ou OVS, contribuem para o enfraquecimento da relação icônica, ou melhor, para uma maior opacidade na relação de regência, o que acaba favorecendo o uso da cortadora ou o emprego de uma preposição diferente daquela prescrita pela norma padrão, conforme já mostramos na seção anterior [ver exemplo (90)].

Dito isso, trataremos agora da cortadora na perspectiva do processo de gramaticalização. Para tanto, precisamos considerar a trajetória dessa estratégia desde o seu surgimento no PB até o estágio atual.

Segundo já mostramos no capítulo 2, Tarallo (1983), investigando um *corpus* diacrônico, identificou uso da relativa cortadora a partir da primeira metade do século XVIII, com apenas 1% de ocorrência nos contextos de ambiente preposicionado (ver Tabela 2). Esse percentual elevou-se muito sutilmente nos dois períodos seguintes observados pelo autor, mas, na segunda metade do século XIX, essa estratégia apresentou um “salto”, respondendo por quase 60% dos casos de orações relativas. Desde esse período, a cortadora representa a estratégia preferida nas situações em que o relativo assume função preposicionada, apresentando atualmente um percentual médio de 80% das ocorrências, conforme atestam dados sincrônicos presentes em Tarallo (1996), Barros (2000), Burgos (2003), Bispo (2007) e no presente trabalho.

Em comparação à sua correlata padrão, a relativa cortadora implica uma redução fonológica, justamente porque envolve a retirada da preposição, conforme já demonstramos em (94)/(94a), (95)/(95a) e (96)/(96a). Além disso, embora seja a estratégia mais recente, ela expandiu substancialmente seus contextos de uso, tornando-se mais frequente que as demais, sobretudo a RPP, com quem entrou em competição.

Acontece, porém, que, nos contextos de ambiente preposicionado, co-ocorrem as três estratégias, havendo, pois, uma sobreposição de formas, como podemos ver em (97), (98) e (99).

- (97) “... num sei como aquele povo mora ali não ... né? porque ... quatro pessoas ... é ... é desse tamanho aqui ... o quarto **que eles moram lá** ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino médio, p. 258)
- (98) “... tem ... um aquário ... que eu mesmo cuido ... lavo ... ponho ... ponho comida pros peixes ... adoro mexer com aquário ... e ... tem o sofá lá ... **que eu fico deitado** ... chego de madrugada assim ... ligo a televisão fico vendo ...” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua falada, ensino médio, informante 17, descrição de local)
- (99) “... ele vai entrar num caos grande e que não há mais solução ... se tiver ... vai ser muito difícil ser encontrada ... terá que ser uma revolução muito grande pra ele sair do abismo **em que se encontra** ... é uma revolução muito grande ... ele pode até criar os pés e pular um degrau ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 87)

Como podemos observar, nas três orações destacadas nesses exemplos, o termo relativizado funciona como circunstanciador locativo em relação às formas verbais **moram**, **fico deitado** e **encontra-se**. Em (97), a informante emprega um elemento correferente ao antecedente do relativo (**lá**), copiando-o; em (98), houve o apagamento/corte da preposição **em**, que iniciaria o circunstanciador (**que = no sofá**); já em (99), a preposição é mantida, seguindo o que preceitua a norma padrão. Vemos, portanto, a coexistência de três procedimentos de codificação linguística (copiadora, cortadora e RPP, respectivamente) para a relativização de um termo circunstancial.

Há casos, inclusive, em que o mesmo informante utiliza pelos menos duas dessas estratégias em contextos sintáticos semelhantes, como ocorre em (100) e (101):

- (100) “mas na hora **em que o doutor Carrilho perguntou** ... ‘você tá ... você tá ... sabe com quem tá falando?’ amigo ... teve uma coisa mais desagradável no momento que eu não estou lembrado ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 113)
- (101) “... num sabia o que pedir porque todos os pratos do cardápio eram ... eram estranhos o ... o nome e ele num sabia o que viria na hora **que fossem servir** e ele tava com medo de comer algo muito estranho e Jorge muito na dele ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 112)

Notamos um paralelismo sintático nas duas situações exemplificadas acima, formado pela estrutura **antecedente + relativo [na hora (em) que]**. Além disso, tanto (100) quanto

(101) representam a mesma situação comunicativa: são trechos de uma narrativa recontada, na modalidade oral da língua, por ocasião de entrevista. Contudo, em (100), o informante valeu-se da RPP, enquanto em (101) foi empregada a cortadora. Fato semelhante se deu com outros informantes, nos dois *corpora*, com uma frequência maior para a segunda estratégia. Parece-nos tratar, conforme dissemos anteriormente, de uma questão de economia de esforço, que reduz estruturas tais como **na(o) hora/momento/dia em que**, por meio do apagamento/corte da preposição, o qual se rotiniza e se expande para outras situações em que, segundo prevê a norma padrão, seria usada a estrutura **antecedente + preposição + pronome relativo**.

Desse modo, embora tenha superado as demais construções em termos de frequência de uso, o que representa sua generalização, a relativa cortadora convive com a RPP e com a copiadora, caracterizando, com isso, a variabilidade e a estratificação de formas, conforme discutido por Hopper e Traugott (2003) ao tratar da unidirecionalidade do processo de gramaticalização.

Tendo assim exposto, podemos afirmar que a estratégia cortadora está se fixando como uma forma regular de relativização de funções preposicionadas e caminha em direção à substituição de sua correlata padrão, estando, pois, ao que tudo indica, em processo de gramaticalização, envolvendo uma mudança que se dá no interior da própria gramática. Em virtude disso, é preciso repensar o tratamento dado a esse tipo de construção oracional, sobretudo no ambiente escolar, que, via de regra, segue orientações de tradição normativa, assumindo a cortadora como um desvio da forma padrão, sendo, assim, considerada “erro”. Nesse sentido, no próximo capítulo, ocupamo-nos das contribuições advindas de nosso trabalho para o ensino de língua portuguesa, tanto na perspectiva da formação docente quanto na prática pedagógica propriamente dita.

4 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ensino de língua portuguesa ministrado na educação básica, na maioria das escolas públicas e privadas, é frequentemente alvo de discussão, debates e críticas. Isso porque se questiona a validade e/ou a consistência de práticas pedagógicas e posturas docentes em termos de sua eficiência a fim de se atingirem os objetivos estabelecidos para a disciplina. Vários aspectos e/ou questões foram e são levantados e discutidos, tais como a redução do ensino da língua ao ensino da gramática³⁶, a necessidade de os professores de português realizarem um trabalho mais acentuado de leitura e produção textual, a importância de trabalhar a pluralidade cultural, respeitando-se as diferenças individuais, entre outros.

Na verdade, o trabalho com a língua materna em sala de aula envolve uma multiplicidade de fatores que precisam ser considerados, tais como aspectos implicados no processo de ensino-aprendizagem (cognitivos, sociais, afetivos), os objetivos para o ensino de língua, a formação de profissionais docentes, entre outros. Esses fatores estão ligados tanto à ação pedagógica em si, quanto às exigências de uma sociedade letrada que se desenvolve na dinâmica do avanço tecnológico.

Diante dessa realidade, faremos aqui uma breve discussão sobre contribuições que a presente pesquisa pode fornecer a esse mosaico tão complexo que se constitui o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Para tanto, traçaremos algumas considerações sobre o docente de língua portuguesa (sua formação e ação pedagógica), sobre a abordagem funcional do ensino da língua e apresentaremos sugestões para a prática de sala de aula desse profissional numa perspectiva funcionalista de tratamento da linguagem.

4.1 O ensino de português: algumas considerações

A tradição do ensino de língua materna tem apontado para uma confusão entre ensino de língua e ensino de gramática. Conforme notou Bechara (1993, p. 35), “o ensino da língua materna, desde os gregos e romanos, passando pela Idade Média e Renascimento até chegar a nossos dias, sempre se confundiu com o aprendizado da gramática escolástica”. Essa confusão tem servido de base a uma prática pedagógica centrada no ensino de categorias gramaticais, seguida de uma metalinguagem utilizada para conceituar e identificar entidades gramaticais,

³⁶ O termo gramática é referido, neste capítulo, na perspectiva da tradição normativa, assumindo, assim, o papel de manual de orientação da norma de maior prestígio social.

por meio de exercícios repetitivos realizados em sala de aula. Essa postura, por sua vez, parece não ter surtido um efeito positivo junto aos alunos que, inversamente, aparentam dominar cada vez menos a metalinguagem técnica; além disso, em alguns casos, esse ensino tem provocado neles uma aversão ao estudo da língua e, por isso mesmo, tem sido alvo de inúmeras críticas.

O que os professores de língua materna precisam considerar e/ou saber é que, como mostra Possenti (2002), o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica ou, em outras palavras, conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua *gramática* é outra; ou ainda: saber usar as regras dessa gramática é uma coisa e saber explicitamente quais são elas é outra. Para ilustrar essas assertivas, o mesmo autor exemplifica com o seguinte:

[...] sabe evidentemente mais inglês uma criança de três anos que fala inglês usualmente com os adultos e outras crianças para pedir coisas, xingar, reclamar ou brincar, do que alguém que tenha estudado a gramática do inglês durante anos, mas não tem condições de guiar um turista americano para passear numa cidade brasileira. (POSSENTI, 2002, p. 54)

Por outro lado, não queremos dizer com isso que o ensino de gramática deva ser abolido. O que pomos em debate não é a validade ou não do ensino de gramática, mas sim a forma como ele vem sendo ministrado na maior parte das instituições escolares. Assim, como acrescenta o próprio Possenti, não se trata de se colocar a favor ou contra a gramática, mas é preciso distinguir o papel dela do papel da escola, que é ensinar língua padrão, ou seja, criar condições para seu uso efetivo³⁷. Para tanto, o trabalho com a gramática possui posição eminente.

Sobre o ensino de gramática na escola, Neves (1990), em sua pesquisa realizada com 170 professores do então 1º e 2º graus (hoje denominados ensino fundamental e médio), em São Paulo, verificou que os professores:

- a) “em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar o aluno a escrever melhor”;
- b) “foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional”;
- c) “têm procurado dar aulas de gramática não-normativa”;
- d) “verificam que essa gramática ‘não está servindo para nada’”;

³⁷ Acreditamos, porém, que o papel da escola não se restringe ao trabalho com a língua padrão. Consideramos que cabe a ela fazer com que o(a) aluno(a) desenvolva sua competência comunicativa, de modo a conhecer uma gama cada vez maior de possibilidades de usos da língua, e adaptá-las às diversas situações de interação social.

- e) “apesar disso, mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel”.

A pesquisa da autora, apesar de realizada há mais de uma década, consegue refletir a realidade com que nós ainda hoje nos deparamos no tocante ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna (no caso específico, a portuguesa) na maior parte das escolas de nosso país.

Num outro trabalho, Neves (2003), ao tratar da natureza da gramática oferecida nas escolas, mostra a redução a que é submetido o próprio ensino de gramática no espaço escolar e a consequência (negativa) que disso advém. Nas palavras da autora,

À força deirmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos. (NEVES, 2003, p. 81)

Segundo Neves, o tratamento da gramática no espaço escolar deve respeitar a natureza da linguagem, considerar o fato de que ela é ativada para a produção de sentidos, concorrendo, para isso, um jogo de restrições e escolhas envolvidos no próprio sistema linguístico e que o equilibra. “Para responder a essa necessidade de equilíbrio, a língua é dinâmica e variável, é um sistema adaptável, sempre em acomodação, de tal modo que só na sua face sociocultural se poderá admitir a existência de moldes e modelos” (NEVES, 2003, p. 85).

É preciso destacar, ainda, algumas incoerências advindas da prática a que se reduz muitas vezes o ensino de português. A escola enfatiza o aspecto normativo no trabalho com a gramática, estabelecendo regras de uma língua e por meio delas procura ensinar essa língua àqueles que já são seus falantes nativos, o que representa uma contradição no sentido de que, se os aprendizes já dominam a língua, essa gramática nada teria a ensiná-los. Na verdade, a gramática ensinada nas escolas é a que estabelece regras de um determinado modelo ou padrão da língua para aqueles que já dominam outras variantes dessa mesma língua. Esse modelo ou padrão provém da tradição literária, ou seja, representa o modo de escrever dos chamados “grandes escritores”, aqueles considerados os melhores usuários da língua.

Ao eleger a norma³⁸ de maior prestígio social como o modelo de língua a ser ensinado e, portanto, usado, a escola, na maioria das vezes, desconsidera a norma linguística que o

³⁸ Para maiores desdobramentos sobre as diferentes normas, ver Faraco (2008).

aluno domina e que é seu instrumento básico de expressão e de comunicação. O confronto dessas duas realidades gera, não raro, a sensação para o aprendiz de que a língua ensinada na escola, embora identificada como língua portuguesa, sob vários aspectos, lhe soa como estrangeira, uma vez que, ao ingressar no ambiente escolar, percebe que não é da língua, de que é falante nativo, que os professores lhe falam nas aulas de português (COSTA, 2004). Uma outra consequência derivada dessa situação é o surgimento de diversos mitos sobre a língua materna, como o de que “português é muito difícil” ou que “brasileiro não sabe falar português”, além de outros apresentados por Bagno (2006).

Ressaltamos, contudo, que não negamos, de forma alguma, a importância do trabalho com a norma de maior prestígio social nas aulas de língua materna, até porque é preciso proporcionar àqueles que não a conhecem ou não a dominam a oportunidade de acesso a ela, de modo que possam fazer uso quando as situações comunicativas de que vierem a tomar parte assim o exijam. Por outro lado, também é verdade que o emprego dessa modalidade (que não é a única, vale lembrar) restringe-se a um número bem limitado de situações (quando se exige formalidade, cerimônia em algum evento social ou similar), fato que revela a menor relevância desse objetivo em comparação ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, por exemplo³⁹. Além disso, reforçamos que o fato de caber à escola o papel de ensinar o “português padrão” não significa que a modalidade de língua que o aluno traz consigo deva ser desprezada; ao contrário, é a partir dela que o professor deve iniciar seu trabalho de forma a levar seu aluno a conhecer, compreender e usar adequadamente outras modalidades de linguagem, além da que ele normalmente emprega.

Desconsiderar a realidade linguística trazida pelo aluno representa, na verdade, negar sua condição de sujeito. E isso implica uma dimensão histórico-social, ideológica e política mais ampla que envolve a questão da legitimação do domínio da norma culta como condição para acesso a determinados bens econômicos e sociais, como requisito à ascensão social⁴⁰. Não aprofundaremos aqui esse aspecto por não representar nosso objetivo.

Faraco (2008), discutindo alguns paradoxos envolvidos no ensino de português no Brasil, comenta que a urbanização intensa e a escolarização em massa, vividas a partir dos anos de 1970, puseram em evidência a complexa realidade sociolinguística do país. Realidade que, segundo ele, até hoje a sociedade brasileira não foi capaz de entender e assimilar; e a escola menos ainda. Sobre essa realidade linguística, o autor registra a seguinte contradição:

³⁹ A esse respeito, ver Travaglia (2002).

⁴⁰ Para mais desdobramentos sobre essas questões, ver Bourdieu e Passeron (1982), Gnerre (1985), Soares (1986), Mattos e Silva (2003), Bagno (2006), entre outros.

O Brasil dispõe hoje de um amplo levantamento de seu perfil sociolinguístico elaborado por grupos de pesquisadores vinculados a universidades de diferentes pontos do país. No entanto, esse precioso acervo não saiu ainda do espaço universitário, não alcançou ainda alterar o modo como tradicionalmente se representa a língua no senso comum. E isso afeta diretamente a vida escolar, na medida em que o pesado estigma social que recobre as variedades populares do português sustenta pré-conceitos e pré-juízos que resultam no atraso escolar, quando não na evasão, cujos índices continuam preocupantes. (FARACO, 2008, p. 189).

É preciso, pois, fazer com que as contribuições advindas de pesquisas, sobretudo as da área da linguística aplicada, extrapolem os muros da academia e cheguem efetivamente à sala de aula. Além disso, a necessidade de refletir o papel da escola torna-se mais que evidente. É necessário ainda repensar as práticas pedagógicas quanto ao ensino da língua materna ministrado na maioria das escolas de educação básica. Nesse contexto, a questão da formação do professor assume papel preponderante.

4.2 Formação de professores de português: algumas questões

A formação inicial de professores de Língua Materna se dá, via de regra, em Cursos de Licenciatura em Letras, no nível de graduação. Outros cursos, como o de Pedagogia ou Normal Superior, respondem pela preparação de docentes, neste caso polivalentes, que também atuam no ensino de língua portuguesa, sendo que na Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Para lecionar a disciplina nos anos finais do Fundamental e no Ensino Médio, há exigência de que o docente seja graduado em Letras, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96).

Apesar dessa exigência legal e da expansão da oferta de vagas nos cursos de Letras já existentes ou da criação de novos cursos que seguiu a LDB, existe ainda um vasto contingente de pessoas atuando como professores de língua materna sem a devida habilitação, muitas vezes em virtude da carência de profissionais habilitados. Isso, naturalmente, tem implicações para o ensino (provavelmente não muito positivas), visto que tais professores não tiveram uma preparação para atuar na área em que lecionam, o que os leva, na maioria das vezes, a basear suas práticas no que tradicionalmente se tem feito com ensino de língua, ou, nas palavras de Vieira (2007), projetando o modelo pedagógico em antigos professores, priorizando, com isso, quase exclusivamente o estudo de uma metalinguagem gramatical que muitas vezes eles próprios sequer dominam.

Além disso, muitos cursos de formação inicial e/ou continuada apresentam lacunas que podem comprometer o desempenho de seus formandos quando do exercício da docência.

Essas lacunas estão ligadas tanto às condições estruturais e humanas oferecidas pelas instituições que ofertam esses cursos, quanto ao desempenho e ao engajamento do formando ao longo de sua trajetória acadêmica.

Resultam disso professores mal preparados, sem maior embasamento teórico, muitos dos quais inclusive habilitados em cursos aligeirados, criados oportunamente para atender a exigências da Legislação Educacional Brasileira. Como consequência pedagógica, esses profissionais reproduzem em suas salas de aula um ensino de língua semelhante ao que tiveram em sua educação básica, conforme apontamos anteriormente.

Além disso, mesmo os que tiveram acesso a uma “boa” formação acadêmica, por vezes, enfrentam ainda problemas em sua prática docente devido, entre outros fatores, à dificuldade de levar à sala de aula aquilo que aprenderam na universidade. Trata-se, muitas vezes, da inabilidade desses profissionais para efetivar o processo de transposição didática, ou até mesmo de pouco domínio dos saberes necessários à prática docente.

Muitas vezes, a vontade de realizar mudanças no ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio leva alguns professores a resultados pouco exitosos (às vezes, até frustrantes), pelo fato de eles procurarem inserir caoticamente em suas aulas novas teorias linguísticas ou materiais por elas inspirados. Ocorre, porém, que, conforme bem registra Costa (2004, p. 239), “é fundamental distinguir aquelas teorias que podem efetivamente ajudar o ensino daquelas que foram construídas visando a uma abordagem estritamente científica e que não podem redundar em aplicação pedagógica.”

Assim sendo, devemos levar em conta que os estudos linguísticos teóricos são resultados de reflexões, abstrações feitas e que podem explicar algumas concepções que subjazem às práticas pedagógicas ou que as fundamentam. Nesse sentido, há todo um caminho (bem sinuoso, inclusive) a ser percorrido até que se possam construir estratégias e/ou metodologias para o ensino da língua propriamente dito a partir do que se apreende das investigações teóricas.

Longe de querer dar conta das inúmeras questões envolvidas na formação dos professores de língua portuguesa, apresentamos aqui a contribuição que a presente pesquisa pode trazer a esse processo. Em primeiro lugar, destacamos o subsídio teórico, já que se trata de uma investigação científica e, como tal, colabora para a produção e divulgação de conhecimento e para o aprimoramento/desenvolvimento da ciência. Nesse aspecto, ressaltamos a concepção de linguagem como instrumento de interação social que aqui acolhemos, bem como a visão de que a língua desempenha funções que são externas ao

sistema linguístico em si e que essas funções, por sua vez, influenciam a organização interna do sistema linguístico.

Isso tem, naturalmente, implicações pedagógicas, tais como: a consideração das diversas variantes linguísticas; a visão de que a norma culta constitui uma forma de expressão tão eficiente como todas as outras que circulam na comunidade linguística e seu domínio passa a ser tomado como o aprendizado de uma prática que pode contribuir para a ocupação de postos de prestígio, uma ferramenta capaz de concorrer para a ascensão a lugares de maior visibilidade e mérito social; o entendimento de que um ensino produtivo da língua deva tomar por base a realidade linguística que o aluno domina, admitindo-a como forma genuína de expressão, e, a partir dela, apresentar as demais variantes sociolinguísticas do português, dentre as quais se destaca a norma culta em sua modalidade falada e escrita (por questões extralinguísticas: sociais, políticas, culturais, econômicas).

Quanto ao objeto de minha investigação, em particular, a relativa cortadora, o estudo ora desenvolvido pode ser de grande utilidade quando do tratamento da sintaxe do período composto, especificamente no que diz respeito às orações relativas, ou mesmo quando da abordagem da relação de regência. Essa utilidade consiste em aproveitar a investigação feita sobre as estratégias de relativização, com destaque às formas não-padrão de organização da oração relativa, das quais a cortadora é uma representante. As informações que levantamos nos *corpora* analisados, bem como as discussões feitas podem auxiliar os professores de língua portuguesa no sentido de disporem de uma constatação empírica de como os usuários do português brasileiro, com variados níveis de escolarização, utilizam estruturas da língua no tocante à construção relativa. Com isso, podem verificar que, mesmo em situações que envolvem mais formalidade, como é o caso da modalidade escrita, há predominância do uso de estratégias não-padrão (pelo menos entre os usuários de escolaridade fundamental e média), a despeito do que preceituam as orientações dos manuais de gramática mais conservadores.

Além disso, apresentamos as motivações de natureza sociointeracional e cognitiva que concorrem para o uso de formas que desviam do padrão. Isso pode contribuir significativamente para um embasamento teórico da formação acadêmica dos professores de língua materna, o que terá implicações para sua prática pedagógica, ou seja, as contribuições também podem estender-se à atuação em sala de aula propriamente dita desse profissional. A esse respeito, aliás, dedicamos a seção 4.4 para abordarmos possibilidades de aplicações práticas nas aulas de português das noções discutidas neste trabalho.

Dessa forma, acreditamos efetivamente que a presente pesquisa pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, uma vez que pode fundamentar a formação docente e, por consequência, a prática pedagógica.

4.3 Perspectiva funcional do ensino de língua materna

Existem variadas e contrastivas (ou complementares) formas de abordagem do fenômeno linguístico, de pensá-lo e compreendê-lo, cada uma das quais com sua validade e contribuição para o maior conhecimento dessa entidade tão complexa. Acontece que, conforme mostram Oliveira e Coelho (2008, p. 236),

Ao fazermos opção por uma dessas maneiras de tratamento, estamos fazendo muito mais do que somente a eleição de uma perspectiva de abordagem. Automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico e específico e a objetos de análise mais ou menos definidos.

Sendo assim, a cada enfoque adotado (estruturalista, gerativista, variacionista, funcionalista) correspondem visões distintas sobre a língua e concepções variadas sobre a linguagem. Isso, por sua vez, tem certas implicações para o ensino de língua materna ministrado em escolas da Educação Básica, em termos de diretrizes curriculares, metodologias e posturas pedagógicas.

Defendemos aqui, conforme já expusemos anteriormente, o tratamento da linguagem numa perspectiva funcionalista. Essa abordagem caracteriza-se por tomar o fenômeno linguístico como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural. Segundo tal concepção, os sentidos veiculados pelas estruturas da língua têm relação motivada, o que significa que estas são moldadas em termos daqueles. Isso posto, reconhecemos a importância, e por que não dizer, a necessidade, de o estudo da língua partir do contexto real de uso dela, da situação concreta de comunicação.

A proposta de ensino de língua numa vertente funcionalista vislumbra trabalhar com os alunos as questões linguísticas para propósitos pragmáticos e discursivos de maior evidência, vinculados a seu contexto histórico-social. Essa prática consubstancia-se na atividade de análise e reflexão sobre a língua, através da qual se aprimora a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, ou seja, procura-se desenvolver-lhes a competência comunicativa. Nesse sentido, essa visão coincide com a proposta dos PCN de língua

portuguesa que, na versão para o ensino fundamental, destacam como um dos objetivos desse ensino possibilitar ao aluno

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

O trabalho analítico e reflexivo sobre a língua, segundo mostram Oliveira e Coelho (2003), tem como ponto básico e inicial a observação das estruturas mais regulares verificadas no desempenho discursivo. Assim, o que se propõe é um trabalho que parta da investigação das estratégias recorrentes na expressão linguística, de modo a explicitar os princípios que regulam tais estratégias e que permitem a adequada interação entre os falantes da língua. Dessa forma, a orientação para o trabalho do professor, diferentemente da abordagem tradicional do ensino da língua, não seria oriunda da prescrição normativa, cuja intenção se traduz na atitude de ensinar o uso correto da língua, mas do ensino descritivo, como meio de demonstrar como funciona a língua em real situação de comunicação.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que, por interessar-se pela língua em uso, a perspectiva funcionalista dedica atenção especial à modalidade falada. Essa preocupação no ambiente escolar se justifica porque a fala, como forma primária e básica da comunicação humana, principalmente nas fases iniciais de escolarização, deve influenciar mais diretamente a produção escrita, o que implica a presença de marcas pragmáticas características da oralidade nos textos escritos dos alunos do ensino fundamental, sobretudo nos(as) anos/séries iniciais, podendo prolongar-se pelo nível médio e estender-se até o superior.

Nesse contexto, as produções orais adquirem outra dimensão, passando a serem encaradas como processos passíveis de investigação, de análise, tais como as consagradas produções escritas. Isso pode contribuir bastante no processo de ensino-aprendizagem da língua, visto que, entre outras coisas, aproxima a realidade linguística do aluno ao conteúdo sistematizado de que se ocupa a escola.

A abordagem funcionalista do tratamento da linguagem também prevê que as categorias linguísticas não possuem caráter discreto, como supõe a maioria dos manuais de gramática utilizados pelos professores de língua materna, mas que se constituem numa escalaridade, num *continuum*, em que feixes de traços estão mais ou menos presentes. Em outras palavras, isso significa que as fronteiras entre uma categoria e outra não seriam bem nítidas, conforme enfatiza o ensino tradicional de português.

À ideia de escalaridade acrescentemos as noções de prototypicalidade e transitividade, além de outros princípios e categorias, tais como marcação, iconicidade, figura/fundo (centralidade/perifericidade), informatividade (FURTADO DA CUNHA, COSTA e CEZARIO, 2003). Apoiando-se neles, a perspectiva funcionalista muito tem contribuído para dar conta de diversos fenômenos linguísticos que ocorrem nas situações de uso real da língua (ver FURTADO DA CUNHA, 2000).

Aproximando mais a questão para a sala de aula de língua portuguesa, o que queremos mostrar é que, trazendo explicações para variadas questões de natureza linguística, muitas das quais não são arroladas ou satisfatoriamente esclarecidas por muitos compêndios gramaticais, essa abordagem proporciona ao professor a oportunidade de trabalhar com seus alunos uma gama cada vez maior de potencialidades de usos da língua, além de explorar as diversas possibilidades de funções que ela é chamada a desempenhar, dentro da comunidade a que serve.

Ainda vislumbrando a sala de aula, o ensino da língua numa perspectiva funcionalista partiria da descrição das expressões linguísticas de que se valem os usuários na interação comunicativa, de modo a perceber as regularidades que as governam, seguindo-se da demonstração da modalidade culta da língua, como uma das possibilidades de emprego da língua, como o é a variante de que os educandos são usuários potenciais. Por fim se chegaria a uma perspectiva de ensino produtivo, em que se procuraria oportunizar aos alunos o conhecimento e o domínio de uma vasta gama de possibilidades de emprego da língua, de sorte que eles possam adaptá-la às mais diversas situações comunicativas de que venham a participar.

4.4 Contribuição à prática docente

Dada a perspectiva de ciência aplicada em que se insere esta pesquisa, evidenciamos, nesta seção, a contribuição de nossa investigação ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, em termos de aplicação, em sala de aula, das noções aqui discutidas, como o fizemos em outros trabalhos (BISPO, 2003; 2006; 2007a; 2007b).

Considerando a abordagem de ensino da língua aqui assumida, partimos do pressuposto de que, para obter um melhor resultado de seu trabalho em sala de aula, o professor deve voltar-se para as expectativas e necessidades dos alunos com os quais vai trabalhar, respeitando suas peculiaridades no tocante à cultura, aos valores individuais e coletivos, aos usos da língua, entre outros. Nesse sentido, desenvolver um trabalho com a

língua materna a partir da variante de linguagem usada por esses sujeitos parece-nos representar uma atitude bastante significativa, pois, além de valorizar o conhecimento linguístico deles, permite-lhes apresentar uma atitude de empatia para com a disciplina e, assim, torna mais fácil o aprendizado de outras variantes da língua.

Acrescentamos ainda que, às expectativas e necessidades do alunado, devem-se somar as exigências e demandas sociais em relação ao papel da escola como agência formadora de cidadãos e em relação aos próprios cidadãos por ela formados. Essas exigências da sociedade, em termos de usos da linguagem, demandam uma maior habilidade por parte do aluno/cidadão no emprego das diferentes formas de comunicação, bem como a capacidade de adaptação da linguagem empregada às mais variadas situações comunicativas de que ele possa participar.

Em virtude disso, defendemos uma ação pedagógica que valorize a realidade que o educando traz consigo e, no caso específico, da linguagem que ele emprega no seu cotidiano. Eis, então, o ponto de partida que o professor de língua materna deve tomar como referência para realizar, de forma sistemática, o seu trabalho no ambiente escolar. Esse trabalho implica partir de uma abordagem descritiva do ensino da língua, seguir pelo ensino prescritivo e culminar, sem dúvida, com o ensino produtivo, vislumbrando desenvolver no aluno a competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2002).

Dito isso, apresentamos, a seguir, cinco ocorrências da relativa cortadora e duas RPP, extraídas dos *Corpora D&G Natal* e *D&G Rio de Janeiro*, para fazermos algumas considerações.

(102) “... aí eu vou... pego os lápis de cor que eu quero... tudo que... tem colorido... lápis de cor... canetinha... hidrocor... marcador... papel colorido... o que for... aí coloco tudo do meu lado ali... no lugar... assim... que tem/ a prancheta tem... o lugar **que a régua corre**... e do lado tem sempre um espaço... né?” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua falada, ensino superior, informante 5, relato de procedimento)

(103) “Descrever um lugar **que gosto**. A sala de minha casa, porque tem um som maravilhoso particularmente adoro música, um aquário **que eu mesmo cuido**, com muita presteza (...)” (*Corpus D&G Rio de Janeiro*, língua escrita, ensino médio, informante 17, descrição de local)

(104) “... tem um filme **que eu assisti que eu gostei muito** ... chamado o décimo homem ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 53)

- (105) “... busque nele tudo aquilo **que você precisa** ... não precisa você se sacrificar para isso ...” (*Corpus D&G Natal*, língua falada, ensino superior, p. 66)
- (106) “Eu não via a hora de chegar em casa e tomar um belo de um banho, comer dignamente e cuidar dos meus calos, **os quais os meus pés estavam cheios.**” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino fundamental, p. 316)
- (107) “O advogado **de quem vamos falar** era uma pessoa de renome, vinha de uma família tradicional e muito rica ...” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino superior, p. 67)
- (108) “Em alguns momentos, o vigia da clínica, José, me auxília ou então faz alguma coisa no meu lugar nos momentos **em que eu não posso me ausentar do meu trabalho**, então ele vai em bancos e entregar contas médicas no meu lugar.” (*Corpus D&G Natal*, língua escrita, ensino médio, p. 268)

Em primeiro lugar, é preciso considerar que as cinco primeiras ocorrências das orações destacadas, apesar de representarem desvios quanto ao modelo padrão da relativa, constituem exemplos vivos desse tipo oracional tão representativos quanto os itens (107) e (108), que ilustram a RPP. Esse desvio está relacionado ao “corte” da preposição **em** no exemplo (102), **de** em (103), **a** e **de** em (104) e **de** em (105) e (106), regidas, respectivamente, pelos verbos **correr**, **gostar**, **cuidar**, **assistir**, **gostar** e **precisar** e pelo adjetivo **cheios**.

Levando a questão para a sala de aula, o professor precisa conceber que, paralelamente à forma padrão de organização da oração relativa, existem outros modelos de organização, dos quais a cortadora é um exemplar. Também é necessário que ele leve em conta que a cada situação comunicativa corresponde o emprego desta ou daquela estratégia de construção relativa. Aliás, não precisa apenas ter essa consciência, mas, e sobretudo, fazê-la presente em sua ação pedagógica.

Para tanto, o professor pode inicialmente proceder à comparação das ocorrências da cortadora [como ilustrado de (102) a (106)] com a das RPP (107) e (108), para observar a(s) diferença(s) entre elas, com o que os alunos perceberiam, entre outras coisas, a ausência da preposição nas do primeiro tipo. Isso feito, o professor levaria os alunos a entender o porquê da presença das preposições **de** e **em** nas relativas dos exemplos (107) e (108), respectivamente, com uma pequena explicação sobre o regime dos verbos. De modo semelhante, levaria os alunos a refletirem se, no caso dos exemplos de (102) a (106), haveria

ou não necessidade de se colocar(em) preposição(ões) antes do(s) relativo(s) e, em caso positivo, qual(is) seria(m). Ao final desse procedimento, possivelmente os alunos chegariam à versão padrão dessas cortadoras, como posto a seguir:

(102a) ... aí eu vou... pego os lápis de cor que eu quero... tudo que... tem colorido... lápis de cor... canetinha... hidrocor... marcador... papel colorido... o que for... aí coloco tudo do meu lado ali... no lugar... assim... que tem/ a prancheta tem... o lugar **em que a régua corre**... e do lado tem sempre um espaço... né?

(103a) Descrever um lugar **de que gosto**. A sala de minha casa, porque tem um som maravilhoso particularmente adoro música, um aquário **de que eu mesmo cuido**, com muita presteza(...)

(104a) ...tem um filme **a que eu assisti e de que eu gostei muito** ... chamado o décimo homem ...

(105a) ... busque nele tudo aquilo **de que você precisa** ... não precisa você se sacrificar para isso ...

(106a) Eu não via a hora de chegar em casa e tomar um belo de um banho, comer dignamente e cuidar dos meus calos, **dos quais os meus pés estavam cheios**.

Da mesma forma, essa comparação também poderia levar os alunos a apontar versões da relativa copiadora para esses casos, chegando a ter, por exemplo, *Eu não via a hora de chegar em casa e tomar um belo de um banho, comer dignamente e cuidar dos meus calos, os quais os meus pés estavam cheios deles* para o exemplo (106).

O confronto das estratégias de relativização se daria essencialmente em atividades de reescritura de textos (inclusive os produzidos pelos próprios alunos), que constitui um campo bastante produtivo para a observação e fixação de estruturas regulares, bem como para o exercício da competência comunicativa. Conforme mostram Oliveira e Coelho (2003),

A proposta de reescritura abre espaço para o lúdico, para o jogo no ensino de língua portuguesa. Ao acrescentar, retirar, deslocar ou transformar porções ou termos da seqüência textual, estão os alunos aprendendo a manipular não só a estrutura discursiva, mas também os sentidos, os conteúdos veiculados pela mesma, desenvolvendo individual e coletivamente sua capacidade de percepção dos artifícios ou recursos de linguagem a que todos estão submetidos numa comunidade lingüística. (p. 93)

Paralelamente, o professor trataria das relações entre fala e escrita, além da questão da variação linguística. Desse modo, associaria as ocorrências da relativa cortadora e as da RPP às situações reais de uso, vislumbrando sempre a adequação da forma linguística ao contexto comunicativo em que ela será empregada. Com isso, os alunos poderiam perceber, por exemplo, que num texto escrito formal deva-se dar preferência ao modelo padrão, ao passo que, em situações de informalidade ou até mesmo na fala formal, o emprego da cortadora seja comum e perfeitamente aceitável. Tanto é assim que, mesmo em contextos formais de língua escrita, encontramos a ocorrência da relativa cortadora, como no exemplo abaixo, extraído da página virtual da Universidade Federal de Viçosa:

(109) Cursos a distância da UFV: educação de qualidade na hora e no lugar **que você precisa**.

Voltando à questão dos exemplos anteriores, tomá-los como objeto de estudo em sala de aula por meio de atividades de reescritura também possibilita ao professor trabalhar uma das mais intrigantes questões da norma padrão quanto ao ensino de língua materna: a regência, principalmente no caso das orações relativas, em que está envolvida antecipação do sintagma preposicionado em relação ao termo regente. A partir de exercícios comparativos e de reelaboração de períodos, os alunos passariam a compreender o emprego de preposições antes dos relativos, bem como começariam eles próprios a construir relativas com esse recurso, quando necessário.

É válido ressaltar que esse tipo de trabalho requer do professor uma postura não discriminatória, de modo a não emitir juízo de valor em relação a esta ou àquela forma de organização da oração relativa, mas, ao contrário, de mostrar aos alunos as diferentes possibilidades de recursos que a língua oferece ao usuário, incluindo nelas as formas disponíveis de construção relativa, mais particularmente a cortadora.

Procedendo assim, o trabalho docente ganha outra dimensão e, ao que nos parece, apresenta maior probabilidade de resultados positivos, já que passa a valorizar a realidade linguística do aluno, partindo dela inclusive para o aprendizado e/ou sistematização de outras formas e usos da língua.

Com efeito, em termos de aplicação em sala de aula, podemos citar o trabalho de Ferreira (2005), que, baseando-se nas propostas que apresentamos sobre o tratamento da relativa copiadora no ambiente escolar (BISPO, 2003), desenvolveu atividades de língua portuguesa sobre as orações relativas com alunos da então 8ª série do Ensino Fundamental

(atualmente, 9º ano), inscritos no PROCEFET⁴¹ (Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania do CEFET-RN) daquele ano.

Seguindo orientações sugeridas em nosso trabalho já referido, além de outros, a professora-pesquisadora conseguiu trabalhar esse tópico gramatical de forma mais produtiva, obtendo resultados satisfatórios, conforme ela própria registra em suas considerações finais:

As contribuições elencadas em Bispo (2003), Oliveira e Coelho (2003) e Cunha (1998) foram não apenas motivadoras, mas indispensáveis ao resultado alcançado por esta pesquisa: os alunos conseguiram assimilar as exigências normativas referentes ao tópico "adjetivas", sem se limitarem à dicotomia da gramática normativa, mas partindo das reais implicações sintáticas das orações adjetivas em uso nas produções textuais pertinentes à oral e à escrita. (FERREIRA, 2005, p. 91)

Isso posto, reiteramos as possíveis contribuições decorrentes do que aqui tratamos sobre as relativas cortadoras no contexto escolar, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa, seja no ensino fundamental ou no médio.

⁴¹ O PROCEFET é um programa de educação a distância voltado para os alunos da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte que estejam cursando o 9º ano do ensino fundamental, que tenham cursado do 6º ao 8º ano também na rede pública e que almejem ingressar no ensino médio integrado ao técnico do CEFET-RN.

5 PALAVRAS FINAIS

A empreitada a que nos dedicamos nos últimos quatro anos forneceu-nos uma investigação relativamente ampla acerca das estratégias de relativização do Português Brasileiro, em particular da cortadora. A revisão bibliográfica que fizemos, o levantamento e a análise de dados a que procedemos forneceram-nos elementos para tecermos algumas considerações e nos permitem fazer algumas considerações.

Neste trabalho, buscamos investigar as estratégias de relativização do PB, com atenção especial à cortadora. Ampliamos a perspectiva de nossa dissertação de mestrado (BISPO, 2003), em que estudamos a relativa copiadora. Trabalhamos com dois dos maiores *corpora* do grupo Discurso e Gramática, a saber, o *D&G Natal* e o *D&G Rio de Janeiro*. Resenhamos vários estudos desenvolvidos no país sobre as relativas, desde a pesquisa pioneira de Mollica (1977), ampliada por Tarallo (1983), até trabalhos mais recentes, como os de Corrêa (1998), Barros (2000), Burgos (2003) e Varejão (2006). Isso nos fez identificar lacunas existentes quanto ao tratamento dado a essas orações, algumas das quais procuramos preencher.

Tomando por base as estratégias de relativização, realizamos um levantamento de todas as relativas dos *corpora* utilizados, tanto as do tipo padrão (com e sem preposição) quanto as não-padrão (copiadora e cortadora). Analisamos, à luz da perspectiva cognitivo-funcional, as ocorrências das três estratégias, com ênfase ao uso da cortadora em oposição à forma padrão (a RPP). Consideramos, para isso, fatores diversos, tais como o nível de escolaridade dos informantes, a modalidade de língua, o relativo empregado, o papel sintático por ele assumido, o tipo de verbo ou nome regente e da preposição suprimida, a classificação das relativas em restritivas ou explicativas e o nível de integração sintático-semântica entre a relativa e a oração principal.

Constatamos que, em ambientes preposicionados, predomina a relativa cortadora em todos os níveis de escolaridade considerados (fundamental, médio e superior), com maior incidência entre os informantes do ensino fundamental (para o *corpus* do Rio de Janeiro) e entre os do ensino médio (para os dados de Natal). Essa preferência pela cortadora já fora atestada em trabalhos anteriores (TARALLO, 1983; CORRÊA, 1998; BARROS, 2000; BURGOS, 2003; VAREJÃO, 2006) e tem motivação de natureza sociointeracional e cognitiva. A opção pela cortadora envolve tanto a redução de esforço de elaboração e processamento (em comparação com a RPP), o que corresponde a um menor custo cognitivo, quanto pressões decorrentes das mais variadas situações de interação social e da rotinização de uso por que passam as estruturas relativas.

Quanto à modalidade de língua, a RPP superou a cortadora na escrita, enquanto na oralidade esta estratégia respondeu por 90% dos casos das relativas. Isso se deve ao fato de que a escrita é mais monitorada que a fala, e seu emprego está associado a situações que envolvem mais formalidade.

Em termos de relativo empregado, verificamos que O QUAL favoreceu o uso da estratégia padrão, ao passo que a cortadora ocorreu quase exclusivamente com o pronome QUE. Essa correspondência entre os relativos e as estratégias pode ser explicada em termos do princípio de marcação: o pronome **que** e a cortadora são menos complexos estrutural e cognitivamente e, por isso, mais frequentes que **o qual** e a RPP, respectivamente. Isso porque tanto **o qual** quanto a RPP são mais extensos e, com isso, demandam, pelo menos, mais tempo de produção e processamento.

Também notamos que, com relação à classificação prototípica das relativas em restritivas e explicativas ou em relação aos níveis de integração sintático-semântica entre essas orações, não há qualquer favorecimento a nenhuma das estratégias.

De qualquer modo, a cortadora se configura como uma forma alternativa de construção relativa tão genuína quanto as demais. Dada a separação das estratégias em padrão e não-padrão, a cortadora é a que se mostra menos estigmatizada, portanto mais facilmente aceita, mesmo em situações que envolvem formalidade, conforme verificamos nos dados encontrados. A copiadora, porém, por ser a mais cercada de preconceito, parece ser evitada na maioria dos casos em que se exige um pouco mais de formalidade.

Considerando a trajetória da recorrência à cortadora, cujo surgimento se dá por volta da primeira metade do século XVIII, conforme nos mostra Tarallo (1983), verificamos que seu uso expandiu-se de tal modo que, na segunda metade do século XIX, entrou em competição com a relativa padrão, superando-a. Em contínuo aumento de frequência de uso, a cortadora responde, em média, já no final do século XX, por 80% dos casos das relativas em ambiente preposicionado. Isso nos leva a afirmar que ela está se fixando como forma regular de relativização de ambientes preposicionados em substituição à sua correlata padrão, o que implica um processo de gramaticalização em andamento, uma vez que, mesmo expandindo seus contextos de uso (o que assinala a generalização), a cortadora convive com as demais estratégias, refletindo a variabilidade e a estratificação de formas.

Diante disso, reforçamos a necessidade de repensar o tratamento dado a esse tipo de construção oracional, especialmente no espaço escolar que, seguindo orientações da tradição gramatical normativa, tende a encarar a cortadora como desvio da forma padrão, devendo, pois, ser evitada. Para tanto, dedicamos um capítulo às contribuições que esta pesquisa pode

dar ao complexo e multifacetado processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Contemplamos desde implicações para o processo de formação docente, em termos de embasamento teórico, até sugestões de aplicação prática das noções discutidas neste trabalho durante as aulas de português na educação básica. Tudo isso, evidentemente, considerando uma perspectiva funcional de ensino da língua, com vistas a, pelo menos, minimizar o fosso existente entre a realidade linguística da maior parte dos educandos e aquela com que a escola, via de regra, trabalha e, assim, buscar um trabalho produtivo.

Essa perspectiva implica, naturalmente, o reconhecimento da pluralidade de usos que fazemos da língua em virtude das mais variadas situações de interação social de que participamos e em que somos envolvidos. Assim, inevitável torna-se a consideração da variação linguística, das modalidades de uso da língua, das diferentes intenções com que organizamos enunciados e, por consequência, do papel que esses fatores exercem na organização morfossintática desses enunciados. Daí advém a grande relevância do estudo da língua em uso.

Encerramos o trabalho até então empreendido com a plena convicção de que a investigação científica, independente do objeto estudado, não se encerra com o término de uma pesquisa. Certamente questões outras há, as quais haverão de ser tratadas, investigadas e/ou discutidas em trabalhos semelhantes a este ou não. Como dissemos em nossa dissertação de mestrado (BISPO, 2003), o que aqui discutimos a respeito das estratégias de relativização do PB ou, mais especificamente, sobre a relativa cortadora de modo algum encerra o tratamento do assunto. Somos conscientes de que deixamos nossa contribuição sobre esse aspecto, bem como procuramos promover a discussão acerca das relativas tanto no plano da investigação teórica como na perspectiva das implicações para o ensino. Assim, fica este trabalho aberto a contribuições, sugestões e críticas, visando ao aperfeiçoamento da investigação empreendida e ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

REFERÊNCIAS

- ARIM, E.; RAMILO, M. C.; FREITAS, T. *Estratégias de relativização nos meios de comunicação social portugueses*. 2005. Disponível em: <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-redip-relativas.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 42. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BARROS, A. L. de. *O uso da relativa cortadora na fala pessoense*. Dissertação de Mestrado orientada pelo professor Dermeval da Hora, UFPB, João Pessoa, 2000.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 36. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.
- _____. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- BENDER, B. W. Markedness and iconicity. In: SIEWIERSKA, A; SONG, J. J. (eds.). *Case, typology and grammar*. Amsterdan: John Benjamins, 1998. p. 57-70.
- BISPO, E. B. *Relativa copiadora: uso, regularização e ensino*. Dissertação de Mestrado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2003.
- _____. Adjetiva copiadora: uma possibilidade de abordagem em sala de aula. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. *X Seminário do Grupo de Estudos Discurso & Gramática*. Linguística funcional: a interface linguagem e ensino. Natal: EDUFRN, 2006, p. 99-113.
- _____. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, 2007a, p. 163-186.
- _____. Orações relativas não-padrão no ambiente escolar: algumas perspectivas. *Anais do V Seminário sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura* (SELIMEL). Campina Grande-PB: Bagagem, 2007b, p. 156-164.
- BOLINGER, D. *The form of language*. London: Longmans, 1977.
- BOPP, F. *Über das conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprachen*. Frankfurt: Andreäische, 1816.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-Cl. Tradição erudita e conservação social. In: *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio: Francisco Alves, 1982, p. 119-150.
- BRINTON, L. J.; TRAUGOTT, E. C. *Lexicalization and language change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

- BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BURGOS, L. E. S. de. *Estratégias de uso das relativas em uma comunidade de fala afro-brasileira*. Dissertação de Mestrado orientada por Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, UFBA, Salvador, 2003.
- BYBEE, J. Cognitive process in grammaticalization. In: TOMASELLO, M. *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. v. 2. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum, 2003, p. 145-167.
- COMRIE, B. *Language universals and linguistic typology*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
- _____.; HORIE, K. Complement clauses and relative clauses. In: ABRAHAM, W.; GIVÓN, T.; THOMPSON, S. (eds.) *Discourse, grammar and typology*. Amsterdam: John Benjamins: 1995, p. 65-75.
- COSTA, S. B. B. Funcionalismo e ensino de língua materna. In: CRHISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. da. (orgs.). *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise e ensino*. João Pessoa: Idéia, 2004. p. 237-264.
- CORRÊA, V. R. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. Tese de Doutorado orientada por Mary Aizawa Kato, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas-SP, 1998.
- CROFT, W. *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- _____. *Syntactic categories and grammatical relations: the cognitive organization of information*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- CUNHA, C. F. da.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DIK, C. S. *Functional grammar*. Dordrecht-Holland/Cinnaminson – EUA: Foris Publication, 1978.
- DOWNING, B. T. Corelative clauses in universal grammar. *Minnesota working papers in linguistics and philosophy of language*, 1973, p. 1-17.
- DUBOIS, S. *L'usage et la formation de l'énumération en discours spontané*. Analyse sociolinguistique du procédé énumératif chez les montréalais francophones. Tese de Doutorado. Universidade Laval, Québec. 1993.
- _____.; VOTRE, S. *Análise modular e princípios subjacentes do funcionalismo lingüístico: à procura da essência da linguagem*. Rio de Janeiro: UFRJ, impresso, 1994.
- DU BOIS, J. W. Competing motivations. In: HAIMAN, J. (ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985, p. 343-365.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

_____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, M. H. *O ensino de gramática num enfoque funcionalista: o caso das orações relativas*. Dissertação de Mestrado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2005.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). *Corpus Discurso e Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.

_____.; VOTRE, S. J. A lingüística funcional no contexto da lingüística aplicada. In: PASSEGGI, L. (org.). *Abordagens em lingüística aplicada*. Natal: EDUFRN, 1998, p. 55-82.

_____. (org.) *Procedimentos discursivos na fala de Natal: uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. Análise funcionalista de procedimentos discursivos. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (orgs.) *Lingüística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001, p. 55-76.

_____.; COSTA, M. A. *Os funcionalismos*. Natal: UFRN, impresso, 2002.

_____.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: _____.; OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.) *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 29-55.

_____.; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.

_____. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. I, Amsterdam: John Benjamins, 1984.

_____. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. II, Amsterdam: John Benjamins, 1990.

_____. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

_____. *Syntax*. v. I e II, Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES, C. A. *Aquisição e perda de preposições no português do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado, 1996.

GREENBERG, J. H. Some universals of grammar with particular reference to the order meaningful elements. In: GREENBERG, Joseph H. (ed.). *Universals of language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1966.

HAIMAN, J. The iconicity of grammar: isomorphism and motivaton. *Language* 56, p. 515-540.

_____. *Natural syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

HAWKINS, J. A. *Word order Universals*. New York: Academic, 1983.

HIMMELMANN, N. P. "Lexicalization and grammaticalization: Opposite or orthogonal? In: BISANG, W.; HIMMELMANN, N. P.; WIERMER, B. (eds.). *What makes grammaticalization – A look from its fringes and its components*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004, p. 19-40.

HOPPER, P. Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*, v. 13, 1987, p. 139-157.

_____. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (eds.). *Approaches to grammaticalization*. v. I. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 17-35.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, n. 2, jun. 1980.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____.; *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HOUSEHOLDER, F. W. *Linguistic speculations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

JOHNSON, M. *The body and the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: Chicago University Press, 1987.

KATO, M. A. Orações relativas: variação universal e variação individual no português. *Estudos lingüísticos*, V, 1981, p. 1-16.

KEENAN, E. L. Relative clauses. In: SHOPEN, T. (ed.). *Language typology and syntactic description*, v. II: Complex Constructions. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 141-170.

_____.; COMRIE, B. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8, 1977, p. 63-99.

KENEDY, E. *Articulação entre cláusulas – uma abordagem funcional das relativas*. Rio de Janeiro: UFRJ, impresso, 2002.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, R. Another look at drift. In: STOCKWELL, R. P.; MACAULAY, R. K. S. (eds.). *Linguistic change and generative theory*. Bloomfield: Indiana University Press, 1972, p. 172-198.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar*. v. I. Stanford: Stanford University Press, 1987.

_____. *Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlin/New York: Mouton, 1990.

- _____. *Foundations of cognitive grammar*. v. II. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- _____. Conceptualization, symbolization, and grammar. In: TOMASELLO, M. (ed.). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998, p. 1-39.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Dados de mudança no sistema de relativização em português brasileiro. *Estudos Lingüísticos*, nº 35, 2006, p. 224-233.
- MARTELOTTA, M. E. *et al.* *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- MATTHEWS, P. H. *Inflectional morphology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.
- _____. *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.
- _____. *Morphology*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- _____. *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- MOLLICA, M. C. de M. *O estudo da cópia nas construções relativas em português*. Dissertação de Mestrado, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1977.
- _____. Relativas em tempo real no português brasileiro contemporâneo. In: PAIVA, M. da C.; DUARTE, M. E. L. (orgs.). *Mudança lingüística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003, p. 129-138.
- MURPHY, R. *English grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Que gramática ensinar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- NICHOLS, J. Another typology of relatives. *Berkeley Linguistics Society*, v. 10, 1984, p. 524-541.
- OLIVEIRA, L. de A. B. *A trajetória de gramaticalização do onde: uma abordagem funcionalista*. Dissertação de Mestrado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 1997.
- _____. A trajetória de gramaticalização do onde. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. *Procedimentos discursivos na fala de Natal: uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRN, 2000, p. 171-211.

OLIVEIRA, M. R. de. *Estratégias discursivas e gramaticais do uso da adjetiva*. Niterói: UFF, 2002. impresso.

_____. Orações adjetivas: uma abordagem funcional. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (orgs.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001, p. 77-90.

_____; VOTRE, S. (coord.). *Corpus Discurso e Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, inédito.

_____; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 89-121.

_____. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.

PAYNE, T. E. *Describing morphosyntax: a guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PIERCE, C. S. *The philosophy of Pierce*. In: BUCHLER, J. (ed.) New York: Harcourt and Brace, 1940.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

SACCONI, L. A. *Nossa gramática: teoria e prática*. 25. ed. Atual Editora: São Paulo, 1999.

SANKOFF, G.; BROWN, P. The origins of syntax in discourse: a case study of Tok Pisin relatives. *Language* 52(3): 631-666.

SILVA, M. A. *O processo de gramaticalização do verbo ir*. Dissertação de Mestrado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2000.

SLOBIN, D. I. *Psicolinguística*. São Paulo: Editora Nacional/EDUSP, 1980.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

TALMY, L. The relation of grammar to cognition. In: RUDZKA-OSTYIN, B. (ed.). *Topics in cognitive linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988, p. 165-205.

TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. University of Pennsylvania, Ph. D. dissertation, 1983.

_____. “The filling of the gap: pro-dop rules in Brazilian Portuguese”, In L. King & C. A. Mahley (eds.), *Selected Papers from the XIII Linguistic Symposium on Romance Languages*, Amsterdam, John Benjamins, 1985.

_____. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In KATO, M. A.; ROBERTS, I. (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 35-68.

_____. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d’aquém e d’além mar ao final do século XIX. In KATO, M. A.; ROBERTS, I. (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 69-105.

TAYLOR, J. R. Syntactic construction as prototype categories. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

TOMASELLO, M. (ed.). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAUGOTT, E. C. *Do constructions grammaticalize? Emergent constructions, grammaticalization, and motivation*. Stanford University, ms, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VOTRE, S. J. *Iconicidade, gramaticalização e cognição*. Rio de Janeiro: UFRJ, impresso, 1994.

_____.; CEZÁRIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade das Letras, UFRJ, 2004.

TRUBETZKOY, N. *Principles of phonology*. University of California Press, Berkeley, 1939.

VAREJÃO, F. de O. A. *Variação das estratégias de concordância verbal e em estratégias de relativização no português europeu popular*. Tese de Doutorado orientada pela professora Maria Eugênia Lamoglia Duarte, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

VIEIRA, A. Prática de ensino de português: nos domínios da teoria. In: MURRIE, Z. de F. (org.). *O ensino de português: do primeiro grau à universidade*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 89-98.

ZIPF, G. *The psychobiology of language: an introduction to dynamic philology*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1935.

ANEXO A - Ocorrências das relativas em ambiente preposicionado *Corpus D&G Rio de Janeiro*

- (1) ... quer dizer... de um fato engraçado começou um fato/ saiu pra um constrangedor... que ela foi ficando tão/ o cara ficou tão puto... que chegou uma certa hora **que::... ela parou...** aí o pessoal começou todo mundo a rir... (língua falada, ensino superior, informante 1, narrativa de experiência pessoal)
- (2) bem... o fato mais chato que não aconteceu comigo mas aconteceu com um grupo de amigos... **que eu faço academia...** há:: o que? há um mês atrás... (língua falada, ensino superior, informante 1, narrativa recontada)
- (3) ... como você pode dar educação a um povo? como você pode dar escola se você não tem dinheiro para construir uma escola? como você pode... é::... dar alimento à criança... que é a parte da educação... nessa chamado CIEPS... **que eu não gosto nem um pouco...** porque eu acho que CIEP e CIAC foram projetos... é:: como diz... (língua falada, ensino superior, informante 1, relato de opinião)
- (4) ... querem dar projetos revolucionários para educação num país **que eu acho que você podia pegar um prédio velho... reformar e manter...** o fator histórico... o fator... o fator... educacional... investir o tempo que ia gastar num novo projeto... investir em professores... em educação... (língua falada, ensino superior, informante 1, relato de opinião)
- (5) ... se ele lutou... se ele trabalhou... se ele é empresário... e mereceu aquilo... tudo bem... agora o caso é que eu acho que:: nós deveríamos... tirar um pouco da gente... um pouco **que eu falo** é uma crítica... quando eu cito crítica... não é crítica:: de zombar... é crítica construtiva... alertar as pessoas... as que não tenham cultura... (língua falada, ensino superior, informante 1, relato de opinião)
- (6) ... bons:: hospitais para qualquer problema de saúde... ele poder ti/ consertar seu () físico... até mental ... até mesmo espiritual... que você chega num lugar... **que ele te rece/ receba bem... que você está bem...** está gostando daquilo que você faz... (língua falada, ensino superior, informante 1, relato de opinião)
- (7) (...) pois eu e meu amigo iniciamos a beber, passou certas horas e uma parte do grupo quis voltar para o bairro onde mora, que é Santa Cruz, só que o carro **em que eles voltaram** é uma caminhonete, e um amigo meu chamado Jardel, que estava sentado na parte traseira deste carro caiu dele e bateu a cabeça no asfalto, (...) (língua escrita, ensino superior, informante 1, narrativa recontada)
- (8) A parte da minha casa **em que mais gosto** é a sala-de-estar, pois é nela que se tem um cantinho e uma luminária que é ideal para se ler um livro, assistir um filme etc. (língua escrita, ensino superior, informante 1, descrição de local)
- (9) É neste cantinho **do qual faz parte a poltrona** que é toda em alvenaria, que compõe também a sala; (língua escrita, ensino superior, informante 1, descrição de local)
- (10) A situação econômica **do qual o país passa** é desesperadora, pois você vê de tudo nele: mortes, fome, miséria, desemprego etc; (língua escrita, ensino superior, informante 1, relato de opinião)
- (11) (...) engraçado... pô... no dia **que teve a formatura do meu primo** quando ele... terminou... o segundo grau... a gente foi pra festa e::... tinha uma porção de amigo nosso na festa... (língua falada, ensino superior, informante 2, narrativa de experiência pessoal)

- (12) o lugar que eu mais gosto de ficar? é::/ pô... o lugar **que eu mais gosto de ficar** é no meu apartamento lá no Recreio... (língua falada, ensino superior, informante 2, descrição de local)
- (13) Ele pegou o carro e começou a descer a Conde de Bonfim na Tijuca ao chegar na rua **que ele ia comprar a cerveja** ele reduziu a velocidade ligou a seta e dobrou cruzando a pista da esquerda. (língua escrita, ensino superior, informante 2, narrativa recontada)
- (14) Neste momento o Brasil atravessa a maior de todas as crises econômicas **pelas quais já passou**. Apesar da economia estar demonstrando uma pequena melhoria nos últimos meses, a inflação assim como o desemprego continuam muito altos mostrando que o país não se recuperou da devastação do governo Collor. (língua escrita, ensino superior, informante 2, relato de opinião)
- (15) ... e eu sei que no final a professora virou pra gente e deu parabéns porque o trabalho foi muito bem feito ((riso)) que a gente devia... escrever sobre o assunto **que a gente estava falando...** que foi assim o:: melhor seminário... (língua falada, ensino superior, informante 3, narrativa de experiência pessoal)
- (16) O lugar **que mais gosto de ficar** é a sala, sentada nesta cadeira preta, escutando música, ou então na rede. (língua escrita, ensino superior, informante 3, descrição de local)
- (17) A sala não tem muitos móveis, só uma rede, uma mesinha de metal preta, uma cadeira de couro e madeira, quatro de metal preto que geralmente ficam fechadas e esta cadeira **que eu gosto**. (língua escrita, ensino superior, informante 3, descrição de local)
- (18) ... aí eu... cá na asneira... de falar assim “pô... esse cara é o maior...” pensei mil coisas... né? aí na hora **que eu descí do carro...** para olhar... aí eu fui ver era a minha irmã... (língua falada, ensino superior, informante 4, narrativa de experiência pessoal)
- (19) ... são... quatro quartos... mas sem dúvida nenhuma o local **que eu mais gosto de ficar** é no meu quarto... né?:: meu quarto é o paraíso... (língua falada, ensino superior, informante 4, descrição de local)
- (20) ... o futuro do país... pô... quem faz... entendeu? somos nós... porque nós é que... botamos as pessoas... **em quem nós confiamos** lá... entendeu? só que::... não sei o que acontece... sabe? eles... prometem mundos e fundos... (língua falada, ensino superior, informante 4, relato de opinião)
- (21) Abri a porta do carro **em que me encontrava** e me puz à caminhar até o carro dele, (...) (língua escrita, ensino superior, informante 4, narrativa de experiência pessoal)
- (22) ... eu adoro assim... especialmente quando... está tranqüilo... à tar/ à tardinha... que é raro eu estar em casa essa hora... essa hora **que a gente está aqui...** seis horas... (língua falada, ensino superior, informante 5, descrição de local)
- (23) ... então tem... tem uma cama... tem uma estante grande **que eu coloco todo o material de desenho... livro...** ela é toda de madeira assim que eu fiz com o meu pai... (língua falada, ensino superior, informante 5, descrição de local)
- (24) tem uma mesinha do lado da minha cama... **que fica telefone... porta-retra/ milhões de retratos...** tem o re/ o último recado... (língua falada, ensino superior, informante 5, descrição de local)
- (25) aí eu vou... pego os lápis de cor que eu quero... tudo que... tem colorido... lápis de cor... canetinha... hidrocor... marcador... papel colorido... o que for... aí coloco tudo do meu lado ali... no lu-

- gar... assim... que tem/ a prancheta tem... o lugar **que a régua corre...** e do lado tem sempre um espaço... né? (língua falada, ensino superior, informante 5, relato de procedimento)
- (26) ... aí depois o que você escolhe/ às vezes você não faz isso num dia... tá? mas... às vezes dá... então... você escolhe um **que você goste mais...** então você vai pegar aquele e vai aprofundar... (língua falada, ensino superior, informante 5, relato de procedimento)
- (27) Um fato interessante que aconteceu comigo foi uma vez que ocorreu uma confusão com um cliente meu, **para o qual eu realizava uma marca**(identidade visual) para sua produtora de vídeo. (língua escrita, ensino superior, informante 5, narrativa de experiência pessoal)
- (28) Meu quarto é um lugar **que gosto de ficar**. Todo ele foi montado aos poucos e por isso sinto-o como uma conquista. (língua escrita, ensino superior, informante 5, descrição de local)
- (29) No chão tem um tapete todo desenhado (estampado) **no qual adoro deitar** para relaxar a coluna. Acho que é “só”! (língua escrita, ensino superior, informante 5, descrição de local)
- (30) ... aí:: eu... olhei pra frente assim::... e reconheci uma pessoa que é um profissional super conhecido de *design* do Rio... e eu conhecia ele por causa de outros eventos **que eu inclusive trabalhei...** aí eu fui falar com ele... ele foi mais caloroso que o normal e tal... (língua falada, ensino superior, informante 6, narrativa de experiência pessoal)
- (31) ... daí ele ficou louco porque tinham roubado o carro dele... o carro dele não era tão novo assim mas... pô... fazia a maior falta e tal... era um Gol... aí ele... deu queixa na polícia... e ao mesmo tempo **que deu queixa...** começou a falar com o amigo dele... (língua falada, ensino superior, informante 6, narrativa recontada)
- (32) / (33) o local **que eu mais gosto de ficar::...** é um local... **que não dá pra eu ter acesso...** assim... toda hora... é lá em Friburgo... na cidade dos meus pais... (língua falada, ensino superior, informante 6, descrição de local)
- (34) Num desses fins de semana **em que fiquei no Rio**, fui ao Sindicato do Leblon, num sábado, com o pessoal da faculdade. (língua escrita, ensino superior, informante 6, narrativa de experiência pessoal)
- (35) Ele é um designer conhecido e eu o conhecia através de eventos que o seu escritório havia organizado e **nos quais eu havia colaborado**. (língua escrita, ensino superior, informante 6, narrativa de experiência pessoal)
- (36) Eu não fiquei triste porque era um momento da minha vida **em que realmente eu não poderia estagiar**. (língua escrita, ensino superior, informante 6, narrativa de experiência pessoal)
- (37) ... eu era... até pequena... aqui no Leblon... e::... foi... foi numa época **que as ondas... eram en/ estavam enor::mes... né?** então o pessoal passou da arrebentação... foi lá pro fundo... (língua falada, ensino superior, informante 7, narrativa de experiência pessoal)
- (38) ... depois uma outra bancada de uma pia... com:: água potável... né? que aí tem o filtro embaixo e é uma torneira **em que você pega da torneira mesmo** pra beber... né? (língua falada, ensino superior, informante 7, descrição de local)
- (39) ... como é que eu digo? como é que eu posso te dizer? de toda a base... né? que... que fez com que as coisas chegassem no ponto **em que estão... né?** tipo... o ministro... da:: Fazenda... agora... foi no Jô Soares... há umas semanas atrás... e:: eu achei ótimo ((riso)) é... engraçado...

eu achei maneiro ((pigarro)) a maneira como ele colocou... (língua falada, ensino superior, informante 7, relato de opinião)

- (40) ... a classe média... cada vez está mais dizimada... né? não existe... uma vez eu vi no jornal... na época do Collor mesmo... uma... uma charge... **que estava a Zélia... o Collor... e os ministros atrás de uma trincheira...** (língua falada, ensino superior, informante 7, relato de opinião)
- (41) Foi uma experiência completamente constrangedora, num daqueles dias de muito sol, calor e praia, num dos anos **em que as praias de Ipanema e Leblon ficavam repletas, apinhadas de gente**, (...) (língua escrita, ensino superior, informante 7, narrativa de experiência pessoal)
- (42) A situação **em que o país se encontra é vergonhosa**. Corrupção por todos lados, criação de impostos absurdos... enfim, é uma baderna geral. (língua escrita, ensino superior, informante 7, relato de opinião)
- (43) ... o meu quarto não é aquele... lugar **que eu gosto de ficar...** deveria ser... né? todo mundo é... fala que o quarto é o melhor lugar... que se acha... (língua falada, ensino superior, informante 8, descrição de local)
- (44) ... um aparelho de som já no outro lado... com a... com a mesa de jantar... uma varandinha... onde tem as minhas plantas **que eu gosto...** o que mais? tem um... um carrinho de chá que virou bar... duas caixas de som... só... (língua falada, ensino superior, informante 8, descrição de local)
- (45) Atrás do Ricardo havia uma janela, aproveitando a oportunidade **em que todos olhavam em sentido oposto**, não pensou duas vezes, fincou o garfo no bife e o arremessou para trás, ele só não contava com a janela fechada. (língua escrita, ensino superior, informante 8, narrativa recontada)
- (46) O lugar da minha casa **em que gosto de ficar** é a sala. Há dois ambientes, num fica a mesa de jantar, o aparelho de som e um carrinho de chá, que serve de bar. (língua escrita, ensino superior, informante 8, descrição de local)
- (47) ... em frente a caixa de som... e aí a gen/ e:: eu armo os pedestais com microfone... pedal e a guitarra e ensaio lá... lá é o lugar **que... eu mais gosto de ficar...** (língua falada, ensino médio, informante 9, descrição de local)
- (48) O lugar onde eu mais gosto de ficar é o estúdio **em que eu ensaio com a minha banda**. (língua escrita, ensino médio, informante 9, descrição de local)
- (49) um lugar **que eu gosto muito de ficar** é no meu quarto... eu me sinto super à vontade nele... (língua falada, ensino médio, informante 10, descrição de local)
- (50) eu adoro é... pintar... sabe? às vezes eu fico no... meu quarto... **que eu gosto de ficar também...** e... procuro fazer a unha... a primeira coisa que... eu fa/ que eu pego... (língua falada, ensino médio, informante 10, relato de procedimento)
- (51) Ainda não tinha malícia e aos poucos eu fui me envolvendo numa relação e acreditando numa pessoa **pela qual eu não tinha o menor conhecimento**, ou seja, não sabia quais eram as suas intenções. (língua escrita, ensino médio, informante 10, narrativa de experiência pessoal)
- (52) ... aí todo mundo começou a es/ a:: esconder o relógio... esconder o brinco... anel... dinheiro... e... na hora **que eu sentei do lado de um senhor...** ele começou a olhar pra ver se eu estava se-

gurando alguma arma... (língua falada, ensino médio, informante 11, narrativa de experiência pessoal)

- (53) O lugar **que gosto de ficar** É o meu quarto. Ele é pequeno, foi pintado recentemente, tem o meu armário, minha cama e nas paredes ha varios posteres de bandas de Heve Metal, a cortina é escura e tampa toda a janela. (língua escrita, ensino médio, informante 11, descrição de local)
- (54) ... é... esse é um fato que eu achei... que eu achei engraçado... **que eu possa me lembrar agora** é um fato que eu achei engraçado... (língua falada, ensino médio, informante 13, narrativa de experiência pessoal)
- (55) ah... essa história... até ouvi há pouco tempo aqui no colégio mesmo... né? que um colega meu vindo... vindo pra cá... ele... ele pegou um ônibus cheio... né? aí... no momento **que ele ia soltar do ônibus**... tinha uma se/ uma senhora não... uma... uma mulher que devia... (língua falada, ensino médio, informante 13, narrativa recontada)
- (56) ... “ah... tem... tem que aproveitar muito a vida...” por que... por que não aproveitar do lado... dessa pessoa que você... **que você gosta** e que você... está namorando? por que não? (língua falada, ensino médio, informante 13, relato de opinião)
- (57) Descrever e falar sobre um lugar **que eu goste de ficar** ou passear - São vários os lugares, mas ultimamente, tenho gostado de ir para uma boite na Ilha chamada Magic. (língua escrita, ensino médio, informante 13, descrição de local)
- (58) Ao final desse tempo, retiro a panela do fogo, jogo a água fora e misturo o pó, **que já falei**, e mexo até que fique corado. (língua escrita, ensino médio, informante 13, relato de procedimento)
- (59) Foi no dia **em que fiz a minha última prova de recuperação de química**. Eu precisava tirar 5 (cinco) nesta prova e estava um pouco nervosa, pois prova de recuperação, geralmente, é um pouco difícil. (língua escrita, ensino médio, informante 14, narrativa de experiência pessoal)
- (60) ... daí es/ minha colega estava... pensando em sair com uma pessoa **que ela tinha saído no fim de semana passado**... quando ela dá conta... ele estava com outra pessoa na frente dela... (língua falada, ensino médio, informante 15, narrativa de experiência pessoal)
- (61) e antes disso eu tinha recriminado a minha colega que ela estava saindo com um menino **que ela falou que não ia sair**... está eu recriminando ela... aí eu falei assim “não... não vou sair com ele não... (língua falada, ensino médio, informante 15, narrativa de experiência pessoal)
- (62) aí eu fui/ essa experiência **que eu passei**... que eu descobri que eu não devia recriminar a pessoa assim... eu tendo passado... aquela... própria experiência... (língua falada, ensino médio, informante 15, narrativa de experiência pessoal)
- (63) e elas próprias... cada uma tinha um caso na vida **que tinha feito a mesma coisa**... começaram a pensar... e se tocaram... (língua falada, ensino médio, informante 15, narrativa de experiência pessoal)
- (64) ... ela ficou super assustada... chegou até tremendo... poxa... como uma pessoa **que ela tinha falado numa boa lá atrás** chegou e assaltou ela na mesma hora? (língua falada, ensino médio, informante 15, narrativa recontada)

- (65) dificilmente tem isso... ah... é um lugar pequeno **que não tem muito o que dizer dela...** só... só... só por causa dessas coisas... só por isso mesmo... (língua falada, ensino médio, informante 15, descrição de local)
- (66) / (67) ... eu... tenho... tenho participado de várias coisas... vejo várias pessoas falar sobre essa/ as religiões... tem hora **que você critica...** tem hora **que você... concorda...** com coisas que as pessoas falam... por exemplo... eu... tenho freqüentado algumas igrejas... (língua falada, ensino médio, informante 15, relato de opinião)
- (68) Eu acho que Religião é aquilo **em que a gente bota fé** e tem fé que tudo que você quer vai acontecer. Resumindo, sua própria religião e sua própria fé. (língua escrita, ensino médio, informante 15, relato de opinião)
- (69) ... aí tem o som também que fica embaixo da televisão... dá pra ouvir lá... lá é silêncio que é/ aí tem também telefone qualquer coisa **que eu precise...** falar com um amigo... qualquer coisa tem o telefone... tem a penteadeira dela que eu adoro as coisas dela... (língua falada, ensino médio, informante 16, descrição de local)
- (70) ... todo mundo pertinho da caixa de som... ninguém entendia nada do que eu falava... aí... fui falando... falando... até a hora **que eu não agüentei mais falar...** aí passei pra outra pessoa... (língua falada, ensino médio, informante 17, narrativa de experiência pessoal)
- (71) / (72) / (73) ... tem o som... tem a televisão também **que eu adoro assistir...** tem... um aquário... **que eu mesmo cuido...** lavo... ponho... ponho comida pros peixes... adoro mexer com aquário... e... tem o sofá lá... **que eu fico deitado...** chego de madrugada assim... ligo a televisão fico vendo... (língua falada, ensino médio, informante 17, descrição de local)
- (74) procuro ser legal com todo mundo... ajudar... na hora **que a gente mais precisa** é que a gente conhece os nossos verdadeiros amigos... né? (língua falada, ensino médio, informante 17, relato de opinião)
- (75) / (76) Descrever um lugar **que gosto**. A sala de minha casa, porque tem um som maravilhoso particularmente adoro música, um aquário **que eu mesmo cuido, com muita presteza (...)** (língua escrita, ensino médio, informante 17, descrição de local)
- (77) / (78) Descrever e falar sobre um lugar **que eu goste de ficar** ou passear. - É o quarto da minha mãe tem tudo **que eu gosto** e eu fico na maioria das vezes do jeito que eu adoro que é ficar sozinho, ainda mais quando eu preciso estudar não tem lugar melhor. (língua escrita, informante 18, descrição de local)
- (79) o lugar **que eu mais gosto de ficar?** é no meu quarto... que é a parte... da minha casa... mais tranqüila... mais sossega::da... e:: onde tenho minhas coisas íntimas... (língua falada, ensino médio, informante 19, descrição de local)
- (80) ... meu reló::gio... que fica ao lado esquerdo... em cima da mesinha de cabecei::ra... a minha cômoda **que eu guardo meus perfu:: mes...** que fica do lado esquerdo também... (língua falada, ensino médio, informante 19, descrição de local)
- (81) ... a minha corti::na... de ren::da... eu acho bonita... linda... eh::... o cesto de roupa também... **que eu guardo as roupas... não passadas...** (língua falada, ensino médio, informante 19, descrição de local)

- (82) / (83) O lugar **que mais gosto de ficar** é o meu quarto, porque é sossegado, tem a minha cama **que gosto de deitar**, tem o poster das minhas filhas que ficam a direita da minha cama, (...) (língua escrita, ensino médio, informante 19, descrição de local)
- (84) Por isso é o lugar **que mais gosto de ficar**. (língua escrita, ensino médio, informante 19, descrição de local)
- (85) ... e eu peguei esse trem::... era o Deodoro... e na altura assim eu acho que foi de Riachuelo... por ali ele tem que parar num... num desvio... né? **na qual vem um outro trem** e corta na frente dele nesse desvio... então nesse dia eu não sei nem o que foi que aconteceu que... (língua falada, ensino médio, informante 20, narrativa de experiência pessoal)
- (86) isso eu estava no primeiro vagão... e o vagão cheio... de gente... e aí eu/ ficou esse bico... quando o outro trem cortou na frente dele... bateu no... no bico do trem **que eu estava no primeiro vagão**... e começou a balançar o vagão para um lado e para o outro... (língua falada, ensino médio, informante 20, narrativa de experiência pessoal)
- (87) ... mas graças a Deus não aconteceu nada... né? mas foi uma história assim interessante comigo **que... eu me lembro até hoje**... (língua falada, ensino médio, informante 20, narrativa de experiência pessoal)
- (88) ... era um cara que ele gostava pouco de cortar cabelo... né? ele ia poucas vezes no barbeiro... né? então teve um dia **que ele foi no barbeiro**... ele estava sentado... aí pagou o cara logo antes de cortar... (língua falada, ensino médio, informante 20, narrativa recontada)
- (89) (...) na altura da estação do Riachuelo o trem parou em um desvio quando outro trem cortou e bateu de raspão e o vagão **na qual eu estava** houve uma correria e quando dei por mim, só estava eu e mais umas duas pessoas (...) (língua escrita, ensino médio, informante 20, narrativa de experiência pessoal)
- (90) Eu gosto muito de ficar no meu quarto, que não é só meu, mas divido com meu irmão na qual também dividimos uma beliche **em que eu durmo em cima e ele em baixo**, (...) (língua escrita, ensino médio, informante 20, descrição de local)
- (91) (...) e em frente a beliche têm uma pequena estante **que colocamos muitas revistas e nossos instrumentos de músicas** e na parede do lado da beliche possui vários quadros que costumo criar no computador. (língua escrita, ensino médio, informante 20, descrição de local)
- (92) O que eu sei e gosto de fazer é programas de computador, **na qual conheço várias linguagens**, para entrar no programa basta colocar o disquete que contém o programa no computador e carrega-lo com o nome do mesmo. (língua escrita, ensino médio, informante 20, relato de procedimento)
- (93) / (94) Um programa de computador é semelhante ao alfabeto **na qual pegamos várias letras** e formamos uma palavra, assim também e um programa **na qual usamos vários comandos como por exemplo: @ 10, 10 SAY "TESTE"**, que imprimir na tela tudo que está entre as aspas. (língua escrita, ensino médio, informante 20, relato de procedimento)
- (95) e mais pro fundo tem uma prateleira/ uma não... são três prateleiras... **que eu coloco os bichinhos de pelúcia**... e também tem um almofadão que fica no meio do quar::to... (língua falada, ensino médio, informante 21, descrição de local)

- (96) Houve uma aula **em que a turma toda estava conversando** e a professora mandou eu sentar ao lado da sua mesa. Um tempo depois a garota que sentava ali chegou, e eu tive que levantar, (...) (língua escrita, ensino médio, informante 21, narrativa de experiência pessoal)
- (97) Lugar **que eu gosto de ficar**: Eu gosto de ficar no meu quarto. O meu quarto é assim: É pequeno com cortina rosa, cama e guarda-roupa brancos. (língua escrita, ensino médio, informante 22, descrição de local)
- (98) ... estava brigada com o namorado dela/ a gente... foi conversando... conversando... () ela queria terminar com o namora::do... a gente passou... num bar... **que... o meu professor de violão está to/ tocando lá** e:: conversando com ele acabamos chegando a Cidade Alta... (língua falada, ensino médio, informante 23, narrativa de experiência pessoal)
- (99) / (100) bom... o lugar **que eu mais gosto de ficar...** é no Ola/ no baile do Olaria... porque lá eles usam/ é um baile **que eles usam o clube todo...** tá entendendo? pra... pra dar o baile... e:: você tem várias opções de diversão lá... tá entendendo? (língua falada, ensino médio, informante 23, descrição de local)
- (101) depois do amplificador você tem o som pra mandar pras caixas que... sai o som alto que você escuta nos bailes... e em festas tudo [()] ...
todo lugar **que você vai...** (língua falada, ensino médio, informante 23, relato de procedimento)
- (102) eu acho que:: o problema da crise educacional/ tudo começa pelo estado... tá entendendo? pelo governo... aliás... porque a partir do momento **que não se paga bem os professores... públicos...** os que... trabalham nos colégios públicos... (língua falada, ensino médio, informante 23, relato de opinião)
- (103) Gosto do baile do Olaria por causa das várias opções **que se dispõe lá.** (língua escrita, ensino médio, informante 23, descrição de local)
- (104) Do mixer ligamos o crossower e o equalizador que servem para controlar, limpar e equalizar o som, deles mandamos o sinal para os amplificadores que amplificam as caixas, onde se escuta o som **que dançamos em festas e bailes.** (língua escrita, ensino médio, informante 23, relato de procedimento)
- (105) não tinha ninguém pra ficar domando... a... a... burrinha... aí... teve um dia **que a gente foi pra lá...** foi fazer um churrasco... e... o pessoal já tinha tentado montar nela... ela não tinha deixado... montar... né? (língua falada, ensino médio, informante 24, narrativa de experiência pessoal)
- (106) ... quando saía... ela vinha... ficava... no meio do pasto... a gente montava na... na Melindrosa... aí teve uma hora **que eu falei** “ah... não... agora quem vai montar sou eu...” sempre montei na Melindrosa... (língua falada, ensino médio, informante 24, narrativa de experiência pessoal)
- (107) / (108) tem um monte de lugares **que eu gosto... de... de ficar...** eh... vamos ver se não consegui me despertar... um... um local que eu gosto de/ quer dizer... generaliza/ generalizando... né? os locais **que eu gosto de ficar geralmente são aconche/ são aconchegantes... tá?** tem... muita... muita gente... (língua falada, ensino médio, informante 24, descrição de local)
- (109) Certa vez um grupo de amigos saía para uma noitada em um bar em Valqueire e lá havia um garoto que vendia rosas de mesa em mesa. Na mesa **em que estava este grupo,** o garoto chegava sempre no mesmo rapaz para perguntar se ele queria comprar rosas (...) (língua escrita, ensino médio, informante 24, narrativa recontada)

- (110) ... mas já dá... bastante para fazer bagunça... cozinha grande... fazer... fazer arroz que gruda na parede... ((riso de E)) aí na casa da... da Aline o lugar **que eu mais gosto de ficar lá...** é no quarto dela... que aí a gente fica escrevendo... conversando... (língua falada, ensino fundamental, informante 25, descrição de local)
- (111) O lugar **que eu mais gosto de ir** é o Rio da Prata devido a calma que lugar passa para gente. (língua escrita, ensino fundamental, informante 26, descrição de local)
- (112) / (113) (...) quando subiamos os morros não são calçadas, são todas de barros e envolta é cercado de árvores e capins, mais adiante vamos ver umas pedras grandes **que vem escorrendo águas em finas**, rios bem largos com pedrinhas de várias cores e águas cristalinas, alguns sítios, bem grandes, bastante frutas, cachoeiras igual véu, e mata fechada em volta, bastante passariños, cavernas, tem uma **que eu gosto em especial**, esta possui uma pedra bem grande branca no meio e uma cachoeira caindo na frente igual uma porta cristalina. (língua escrita, ensino fundamental, informante 26, descrição de local)
- (114) Algumas horas antes do desfile, quando eu fui tirar o som de casa para levá-lo ao shopping percebi que aquele não era o equipamento **em que eu estava acostumado a mexer**, então me causou o maior problema na hora do desfile, mas tudo bem. (língua escrita, ensino fundamental, informante 27, narrativa de experiência pessoal)
- (115) As estudantes assaltadas: Minhas amigas me contaram que uma vez elas foram assaltadas quando voltavam do colégio **que estudavam** foi perto da Rodoviária de campo Grande, (...) (língua escrita, ensino fundamental, informante 27, narrativa recontada)
- (116) ... você pega os três... pega três folhas de papel vegetal... aí coloca... junta três... aí bota em cima dessa borracha... **que eu te falei...** e coloca a matriz... e fura... (língua falada, ensino fundamental, informante 28, relato de procedimento)
- (117) ah... vou dar opinião da escola **que eu estou estudando agora...** bom... foi assim... eu estudei... desde os seis anos de idade... do CA... até a sexta série... em colégio particular... que é o colégio Campo Grande... (língua falada, ensino fundamental, informante 28, relato de opinião)
- (118) lembrancinhas para quem irá fazer 1 ano, fazer 1^a comunhão, assim que o bebê nascer a pessoa que visitar o bebê poderá sair de lá com uma lembrancinha **que nós também trabalhamos**. (língua escrita, ensino fundamental, informante 28, relato de procedimento)
- (119) Barra de Guaratiba... lá também tem um:: restaurante... Tubarão... **que lá dá umas comida gostosa pra caramba...** aí por isso que eu gosto de lá... (língua falada, ensino fundamental, informante 29, descrição de local)
- (120) o lugar **que eu mais gosto de ficar** é no quarto... lá tem a minha cama... a cama da minha irmã... o guarda-roupa em frente à cama... a televisão fica do lado... (língua falada, ensino fundamental, informante 30, descrição de local)
- (121) (...) então a diretora mandou que ela se calasse e aí aconteceu a discussão **da qual se originou a tão falada suspensão**, a garota foi até ao gabinete da diretora só retornando à sala de aula para pegar seu material e sair logo após. (língua escrita, ensino fundamental, informante 30, narrativa recontada)
- (122) ... ela ficava falando que ele dizia um montão de coisa... que... não gostava de mim... que me achava muito infantil... aí teve um dia **que eu fui pra casa dela...** ele estava lá... aí ele foi/ a gente começou a conversar... (língua falada, ensino fundamental, informante 31, narrativa de experiência pessoal)

- (123) ... fico no quarto vendo televisão... eu acho super confortável... é o lugar da casa **que eu mais gosto de ficar**... (língua falada, ensino fundamental, informante 31, descrição de local)
- (124) ... aí chegaram quatro meninas... e foram olhar... quando elas olharam... ele... ele... estava parado... estava quieto... ele levantou... na hora **que ele levantou** as meninas disfarçaram assim... olharam pro lado... (língua falada, ensino fundamental, informante 32, narrativa recontada)
- (125) ... é muito boa... a diretora... também é muito boa... tem horas **que... não dá muito pra... agüentar com ela**... quando ela está de muito mau humor... mas ela é muito legal... (língua falada, ensino fundamental, informante 32, relato de opinião)
- (126) os professores... eu acho muito legal... professor/ pelo menos na minha opinião a:: professora **que eu mais gosto**... é a dona Solange... de matemática... ela é super divertida... (língua falada, ensino fundamental, informante 32, relato de opinião)
- (127) ... esses moleques mata... sabe? tudo mafioso... sabe? aí falaram... falaram... que iam matar ele... não sei o quê... () até ficaram de aparecer hoje aqui no colégio... os cara lá **que ele brigou**... aí falou que na hora da saída/ até ele falou pra ele... na hora da saída que ele vai sair escondido que... (língua falada, ensino fundamental, informante 33, narrativa recontada)
- (128) lugar **que eu gosto de ficar** é no meu quarto... eh... quando eu chego da escola... eu vou/ tomo um banho... almoço... aí vou pra lá... (língua falada, ensino fundamental, informante 33, descrição de local)
- (129) ... tem uma/ um frigo... frigo... pequeno... tem eh... tem ventilador de teto... aí eh... a parte **que eu gosto mais de ficar** é lá... vendo televisão à noite... assim... filme... (língua falada, ensino fundamental, informante 33, descrição de local)
- (130) Comecei a ficar nervoso e perguntei o que ele quiria, e ele respondeu que queria a sacola que estava **que estava o tênis**, tentei chamar o trocador, mas seria muito arriscado. (língua escrita, ensino fundamental, informante 33, narrativa de experiência pessoal)
- (131) Chegando na escola segunda-feira ele me contou que houve uma briga. Falou que tinha um grupo de pessoas que tavam fazendo de tudo pra brgar. Teve uma hora **que o irmão dele se irritou** e partiu pra cima, foi correria pra todo lado, (...) (língua escrita, ensino fundamental, informante 33, narrativa recontada)
- (132) Quarto A parte da minha casa **que eu mais gosto de ficar**, é o meu quarto, é o lugar onde eu me sinto (+) a vontade. (língua escrita, ensino fundamental, informante 33, descrição de local)
- (133) Quando chego do colégio, quando tem prova no dia seguinte, eu vou estudar, mas no dia **que não tem** eu vou dormi ou ver um filme se for bom. (língua escrita, ensino fundamental, informante 33, descrição de local)
- (134) parte da casa **que eu mais gosto de ficar**... é meu quarto... é de ca/ cor... de cor branca... a janela é grande... eu moro de frente para rua... (língua falada, ensino fundamental, informante 34, descrição de local)
- (135) / (136) uma coisa que eu acho errado... é a gente ter dado um dinheirão naquela/ naquele objeto... numa coisa **que você gosta**... aí vir... uma pessoa... chegar... meter a mão... sem pedir... sem nada... e sair levando assim... e a gente fica sem aquele negócio... **que a gente mais gosta... né?** (língua falada, ensino fundamental, informante 34, relato de opinião)

- (137) bom... foi uma vez... que eu não/ num dia **que eu não tinha aula**... eu acordei... mas mesmo assim eu acordei cedo... eu acordei de manhã cedo... aí eu fui ao banheiro... pra escovar os dentes... chegando lá... eu morro de medo de aranha... e tinha saído debaixo do cesto de roupa suja que fica no banheiro... saiu uma aranhona assim... (língua falada, ensino fundamental, informante 35, narrativa de experiência pessoal)
- (138) o lugar **que eu mais gosto de ficar**... é a sala da minha casa... eh... quer que eu diga o que eu tenha/ o que que tem lá? (língua falada, ensino fundamental, informante 35, descrição de local)
- (139) “Num dia **em que não tive aula**, eu acordei cedo e fui/ ao banheiro, para escovar os dentes. Entretanto, já no banheiro,/ saiu debaixo do cesto de roupas, uma grande aranha, marrom, horrível!... (língua escrita, ensino fundamental, informante 35, narrativa de experiência pessoal)
- (140) (...) então ela trocava de roupa e iria ao baile, para se divertir, sem que minha avó soubesse (o clube **no qual aconteceria o baile** ficava perto da casa onde elas moravam naquela época). (língua escrita, ensino fundamental, informante 35, narrativa recontada)
- (141) “O lugar de minha casa **em que eu mais gosto de estar** é a sala. Nela, há uma porta de entrada que não é usada e, portanto, fica próxima. (língua escrita, ensino fundamental, informante 35, descrição de local)
- (142) / (143) no quarto... é... o lugar **que eu mais gosto de ficar** () no quarto... eh... da casa da minha tia... que... pô... o quarto lá é... mu/ é ótimo... tem tudo **que a pessoa sonha**... entendeu? ah... eu adoro... ainda mais a casa é grande... o qua... o quarto sei lá... (língua falada, ensino fundamental, informante 36, descrição de local)
- (144) ... mas eh... eu me/ adoro esse colégio... adoro a diretora... antigamente eu nã... não me dava muito bem com ela não... desde um:: dia **que eu vim pra cá de bermuda curta**... ela foi mandou eu embora... (língua falada, ensino fundamental, informante 36, relato de opinião)
- (145) Na minha tia os quartos são enormes e ela não tem filhos; aproveito. Tem tudo **que gosto** só pra mim ouvir minhas musicais doidonas. (língua escrita, ensino fundamental, informante 36, descrição de local)
- (146) “A escola **em que estudo**”Gosto demais, quando fui matriculada aqui, todos diziam que essa escola era péssima. Com o tempo fui vendo que não era nada disto. (língua escrita, ensino fundamental, informante 36, relato de opinião)

ANEXO B - Ocorrências das relativas em ambiente preposicionado *Corpus D&G Natal*

- (1) eu vou contar um filme né ... **que o meu irmão assistiu** ... gosta muito de filme de terror ... é mais suspense do que terror ... é esse filme é ... o nome dele é ... Cemitério ... Cemitério maldito né ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 24)
- (2) ... um povoado ... aí nesse ... nesse povo/ parece que era um negócio assim bem ... bem distante mesmo da capital ... tinha é uma ... tinha a casa lá **que eles iam passar né ... passar um tempo lá** e tinha uma avenida bem movimentada que passava no meio ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 24-25)
- (3) ... só existia aquele cemitério ali e a casa do velho ... aí a ... a/ avenida era muito movimentada lá ... era não ... exatamente era muito movimentada... ainda era no tempo **que ele morava lá** ... aí passava principalmente muitos caminhões ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 25)
- (4) ... mas num atacava não ... aí ele pegou quando ele pegou lá um cano ... e sai correndo atrás do gato meteu no gato e o gato foi embora de novo né ... aí ... a ... os menino resolveram num dia **que tava sozinho em casa** ... ir pra ... pra ... ir dar uma volta pra conhecer o cemitério ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 28)
- (5) ... a UNIPEC funciona em ... em três unidades ... uma é essa que eu falei que é composta de três prédios ... a outra é funciona no ... no ... na parte no noturno ... no Ferro Cardoso ... o colégio Ferro Cardoso ... **que funciona ... os primeiros ano do ... dos cursos de humanas ... da área de humanas né** ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 36)
- (6) / (7) ... tem é:: tem um quadro negro muito bom ... muito grande que abrange de um lado a outro ... vai de um lado a outro da ... da sala ... tem aquela parte **que os professores ficam** ... aquele altarzinho que o ... **que os professores ficam em cima** que é:: pra melhorar a visão dos alunos né ... no professor ... pra o professor ... tem ... ((interrupção)) ... sim ... a ... a ... as ... sim ... as salas menores né ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 38)
- (8) ... e entregou de ... de mão beijada pra ... pra Zagalo e foi campeão né ... em setenta ... mas é isso aí ... se é a partir do momento **que derem liberdade pro técnico** escalar a seleção ... só ... vai a tendência é ... é melhorar e também ... (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 42)
- (9) ... o São Paulo é hoje uma empresa e tá funcionando muito bem desde da ... da ... da escolinha até ((barulho de carro)) o ... o time principal né? a partir da hora **que todos os clubes é ... se consci/ se conscientizar disso** ... que o caminho é por aí ... eu acho que o futebol do ... no Brasil vai ... vai desenvolver mais né? (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 43)
- (10) Era um lugar onde só havia duas casas grandes, um cemitério abandonado e uma estrada muito perigosa **que passava só caminhões pesados em autavelocidade**. (língua escrita, ensino superior, narrativa recontada, p. 43)
- (11) Um dos lugares **que eu gosto de passar algumas horas do meu dia** é a UNIPEC, porque eu saio pouco de casa e lá eu estou todo dia. (língua escrita, ensino superior, descrição de local, p. 47)

- (12) uma outra experiência fantástica **que eu passei** ... foi o seguinte ... a escola pública em mil novecentos e oitenta ... não ... setenta e nove ... tava numa sacanagem tão grande ... a escola pública ... (língua falada, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 51)
- (13) ... então quando o cara chegou simplesmente botou chave em todos os corredores ... todas as portas ... fechou ... depois das sete e quinze ninguém entrava mais ... só saía de dez e quinze ... então nós tínhamos um professor **que nós não gostávamos dele** ... era um professor de mecanografia e ele era louco ... o professor era simplesmente louco ... (língua falada, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 51)
- (14) ... e fiquei lá brincando ... conversando e o professor lá ... e eu olhava e ele só .. tranqüilo na sala ... na hora **que tocou pro término da aula** ... né ... dez e meia ... aí eu me lembrei que eu tinha deixado ... que eu tinha deixado um livro meu lá na sala ... (língua falada, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 51)
- (15) / (16) tem um filme **que eu assisti que eu gostei muito** ... chamado o décimo homem ... que é a narrativa ... ela começa falando da ocupação nazista na França ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 53)
- (17) ... então ... eles decidiram fazer um sorteio ... quem era que ia ... então quando chegou o décimo do dia ... quem foi sorteado foi esse advogado ... **que agora eu não lembro o nome** ... ele ficou apavorado ... né ... com a idéia da morte ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 54)
- (18) ... então pediu emprego e foi aceito como empregado da casa ... na sua própria casa ... exato ... e a partir do momento **que ele foi vivendo com essa família** ... foi sentindo realmente a raiva ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 54)
- (19) ... quando ele ameaça de morte a menina ... o advogado chega ... na hora **que o advogado chega** ... ele reclama ... “não ... não faça isso ... já sei quem você é” ... aí o outro diz assim ... “você já contou pra ela quem você é?” (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 55)
- (20) ... porque a casa ... depois que eu comprei esta casa ... eu comecei a aumentar ... na hora **que eu aumentei essa casa** ... eu ainda ... a minha casa não está totalmente pronta ... né ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 58)
- (21) ... então põe a batata pra cozinhar ... prepara o arroz ... né ... faz aquela limpeza total ... bem lavado ... preparo este arroz ... preparo um molho pra refogar esse arroz ... **que eu coloco alho ... sal ... manteiga** ... aí coloco cebola pra dourar ... (língua falada, ensino superior, relato de procedimento, p. 60)
- (22) ... é o caso da minha filha ... vai comer peixe frito ... então eu faço um molho rosê ... que é aquele molho **que você coloca catchup e maionese bem batido** ... fica com aquele sabor é ... (língua falada, ensino superior, relato de procedimento, p. 61)
- (23) ... no caso ... tão procurando a Assembléia de Deus ... porque é a única que diz que na hora **que você se arrepende de seus pecados** ... você passa a ser bom ... automaticamente ... (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 65)
- (24) ... essas provações **que você passa** não devem ser impostas por ninguém ... deve ser de você mesma ... você se descobrir ... que se arrependeu e resolver por si só passar por essas provações ... (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 66)

- (25) ... porque não é o sacrifício que Deus quer para que você seja bom ... eu acho que Deus quer que você realmente busque ... busque nele tudo aquilo **que você precisa** ... não precisa você se sacrificar para isso ... (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 66)
- (26) O advogado **de quem vamos falar** era uma pessoa de renome, vinha de uma família tradicional e muito rica, tinha um escritório de advocacia no centro da cidade e morava numa pequena chácara no subúrbio Pariense. (língua escrita, ensino superior, narrativa recontada, p. 67)
- (27) ... ficamos numa casa que ficava de frente ao mar ... a vista era ótima ... excelente ... né ... tinha uma hora da noite **que a gente dava pra escu/ dava pra ouvir o barulho das ondas né** ... quando a maré tá ... tá secando ... (língua falada, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 72)
- (28) ... aquela passagem da maré cheia e maré seca e o lual também que foi fantástico ... pela posição **que a gente tava na casa** ... e fomos em torno de trinta jovens ... mais ou menos ... (língua falada, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 72)
- (29) ... porque eles acha/ eles tinham um pensamento essa família que:: em qualquer cidade **que eles chegassem** eles iam encontrar logo uma solução ... então eles iam à procura dessa cidade ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 76)
- (30) ... só que passou muitos dias nessa caminhada e chegou um tempo **que eles num tinha mais nada ... absolutamente nada** pra comer ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 77)
- (31) ... ele começa a plantar e cultivar aquilo ... as crianças começam a crescer e vão se desenvolvendo ... e chega um certo tempo **em que ele é obrigado a sair lá da terra dele** ... mas ele tanto faz que diz que trabalha ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 78)
- (32) ... não são como animais como foi contado que essa família viviam como animais ... chega até o momento **em que eles se diziam que eram bicho** e não gente e viviam em condições miserável como:: como animais e não como gente ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 79)
- (33) ... lá tem ... três colégios ... um na Rua da Matriz ... que é só primeiro grau ... tem um lá perto:: um colégio lá perto desse cruzeiro que eu fa/ **que eu acabei de falar agora** ... é morbal e esse colégio Joaquim da Luz ... que é nessa rua ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 80)
- (34) / (35) / (36) / (37) ... esse rio de Jacú ele tra/ é um meio de subsistência pra os:: pra habitantes de lá na época da enchente ... por ... tem mês né ... **que chove mais** ... tem mês **que chove menos** e no mês **que chove mais** esse rio ele ... ele tem muita água ... ele:: fica muita água da enchente ... no mês de junho ... um mês que tem:: um mês **que tem mais chuva** ... no inverno ... e muitas vezes acaba com as plantações ... com os animais né ... de lá ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 81)

- (38) ... essa cachoeira ... é mais ... mais visitada aos domingo onde os jovens vão pra lá ... só que teve uma época **que tava sendo proibida** porque tavam tirando é:: a manutenção da água pra cidade desse:: do:: da cachoeira ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 81)
- (39) ... pois eu vejo que a gente somos um boneco da sociedade ... (a gente já faz aquilo o que a sociedade **que nós somos dependentes** quer) ... hoje nós vemos como a situação:: hoje o Brasil se encontra e como o Brasil se encontra ... (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 85)
- (40) ... terá que ser uma revolução muito grande pra ele sair do abismo **em que se encontra** ... é uma revolução muito grande ... ele pode até criar os pés e pular um degrau ... mas sair de onde ele tá ... eu acho muito difícil ... (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 87)
- (41) ... mas se nós formos analisar ... a gente tá vivendo numas condições **que quase não temos mais educação** ... o:: o estado tá andando como um:: aquele ... aquele animal é:: a preguiça ... (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 88)
- (42) Uma cidade pequena, conseqüentemente com poucos habitantes e com uma praia enorme, **que tenho certeza que os nossos colonizadores de Portugal estiveram lá.** (língua escrita, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 89)
- (43) A cidade de Espirito Santo está localizada entre Goianinha e Várzea, e ambas próximo a Natal. Nessa cidade temos diversos pontos turísticos, um deles é uma pequena cachoeira e uma barragem **da qual a cidade é abastecida.** (língua escrita, ensino superior, descrição de local, p. 91)
- (44) Ter dignidade é possuir seus direitos e usufruí-los. Estamos passando por momentos **em que são criada leis**, colocadas abaixo, no outro dia vem nova lei ou até a mesma e assim sucessivamente. (língua escrita, ensino superior, relato de opinião, p. 93)
- (45) oitenta e cinco ... o ano **em que eu trabalhei naquele serviço público federal né?** (língua falada, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 94)
- (46) ... e eu senti uma alegria tão grande ... um ... um ... uma ... era como se eu retornasse a uma terra que eu nunca encon/ **que eu nunca tinha deixado de estar lá** ... porque ... eu num sei se eu já te falei ... (língua falada, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 99)
- (47) ... deixei minhas malas num lugar seguro lá na rodoviária ... no porta-malas ... lógico ... e ... fui com/ tomar um café merecidamente ... um bom café ... comi tudo **que tinha direito** ((riso)) (língua falada, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 101)
- (48) ... aquela garota preencheu muito a minha solidão e eu preenchi a solidão dela ... porque ... a um dado momento **que a gente namorava** ... ela chorou ... e eu senti vontade de chorar ... porque a gente conversou muito ... (língua falada, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 108)
- (49) ... e Jorge tremeu nas bases ... porque aconteceram coisas **que agora também não me lembro muito bem** ... sim ... mas isso foi apenas uma parte desse episódio porque ... depois Jorge teve que ir para um hotel de luxo em Recife ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 110)

- (50) ... os chás que acompanhavam cada prato num sei que ... ou o vinho ou num sei que e tinha cálice pra aquilo ... cálice pra aquilo outro ... sim ... e tinha um menu **que ele deveria escolher qual o prato** é ... o cardá/ os cardápios do dia ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 112)
- (51) ... num sabia o que pedir porque todos os pratos do cardápio eram ... eram estranhos o ... o nome e ele num sabia o que viria na hora **que fossem servir** e ele tava com medo de comer algo muito estranho e Jorge muito na dele ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 112)
- (52) (...e no final um cafezinho né ... e Jorge ou quando Jorge ficou sozinho ... parece que teve um momento **em que Jorge ficou sozinho** porque o rapaz comeu rapidamente ... o motorista ... e saiu e Jorge ficou sozinho na mesa e mas ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 113)
- (53) ... mas vinha à lembrança dele a situação ... daquela historinha que ele tinha lido de recorte de jornal né ... e parece que teve um momento **em que o doutor Carrilho chamou ele pra sen/ ficar na mesa com o pessoal** porque tinha vagado o lugar e ele foi pra mesa e ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 113)
- (54) é ... teve um negócio assim bem desagradável no momento ... **que eu num tô lembrado** e que Jorge me falou ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 113)
- (55) / (56) mas ... na hora **em que o doutor Carrilho perguntou** ... “você tá ... você tá ... sabe com quem tá falando?” amigo ... teve uma coisa mais desagradável no momento **que eu não estou lembrado** ... num sei se foi ... alguma coisa de arma ... de de ... que depois é ... (língua falada, ensino superior, narrativa recontada, p. 113)
- (57) é ... não ... o meu local durante a semana preferido de correr ... é a praia aqui ... a praia **que eu moro** ... a Praia do Meio ... eu corro daqui da Praia do Meio até a praia ... é ... a Praia de Areia Preta ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 117)
- (58) ... porque cada vez que você passa você ... você verifica um lugar diferente ... um ... um recanto diferente ... um árvore **que você não tinha prestado atenção ainda** ... é:: alguns declives é na ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 118)
- (59) / (60) ... que foi violado por ... por ser humano porque parece é ... ainda ... ainda selvagem aquele lugar ... então é ... nesse di/ nesse dia **que a gente foi fotografar a Via Costeira** ... nós começamos ali próximo daquele ... primeiro hotel depois o Farol de Mãe Luiza ... onde tem uma curva perigosa ... **que eu estou esquecido o nome** ... mas tem enchova ... geralmente vêm artistas cantar lá ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 118)
- (61) ... ou fazem vista grossa ... pra defenderem os interesses é:: pecuniários ... então é ... eu nunca ... ah ... nesse dia **que a gente foi fotografar** ... a gente só entrou cinqüenta metros da ... do lado ... do lado direito ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 119)
- (62) ... subiu uma cor muito forte na duna e um cheiro de terra molhada que eu nunca tinha sentido aqui em Natal ... só havia ... só numa outra cidade **que eu já vivi** ... mas ... nós sentamos sobre essa ... mais à frente ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 122)
- (63) lá tem muitos pássaros ... eu te disse como ... como eu te disse naquele ... no dia **que nós fomos fotografar** ... e que nós nos sentamos ... nós ficamos observando os cantos né ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 125)

- (64) ... eu tinha conversado com uma senhora ... uma amiga minha ... muito amiga minha **que eu quero o maior bem a ela** ... mas ela tinha me vampirizado ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 126)
- (65) ... então eu me sentei ali e ... e relaxei profundamente ... a ... a lua tava cheia né ... era noite e a lua tava cheia ... o mar quebrava sobre o ... assim ... sobre o ... o rochedo **que eu estava sentado** ... sobre a pedra que eu estava sentado ... então eu num precisava nem tomar banho ... de vez em quando eu descia o rochedo e tomava um banho de mar mesmo ... (língua falada, ensino superior, descrição de local, p. 126)
- (66) sim é ... eu tinha eu ... pensei que tivesse concluído o trab/ concluído o trabalho mas quando cheguei na parte **em que eu achava que ia dar nó mesmo** ... que seria essa parte de registrar os pássaros ... (língua falada, ensino superior, relato de procedimento, p. 130)
- (67) ... e eu fico nessa busca ... é de um trabalho completo de fotografia que eu num precise ... criar em cima dele ... **que eu num precise criar muito em cima dele** ... e essa fotografia aí ... eu ... eu quis é ... reproduzi-la tal qual o ... (língua falada, ensino superior, relato de procedimento, p. 130)
- (68) aí eu vou reproduzindo cada de/ cada detalhe daquele quadrinho no quadro maior que eu ampliei ... **que eu estou querendo ampliar a fotografia** ... (língua falada, ensino superior, relato de procedimento, p. 133)
- (69) ... então pra obter um determinado resultado é ... tipo um ... uma luz no tronco de árvore ... como aquele quadro **que eu te presenteei** ... é:: você precisa passar várias mãos de tinta ... (língua falada, ensino superior, relato de procedimento, p. 133)
- (70) mas esse ano como ... é ... um ... eu me coloquei como um projeto ... como uma meta a atingir esse ano ... visto que eu saí do banco né ... **que eu trabalhava o ano passado** ... é ... pintar é:: em série ... sei lá uns vinte quadros ... (língua falada, ensino superior, relato de procedimento, p. 145)
- (71) Ório passa quatro horas no *video game* ... assim ... a manhã inteira no *video game* ... quando ele tá de férias ou final de semana **que ele tá em casa** ... ele vê *video game* direto e num quer nem que ninguém fale na sala pra num atrapalhar ou então ... (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 156)
- (72) ... eu gosto ... algumas entrevistas eu gosto ... a maioria das entrevistas que vão pra lá são entrevistas bem inteligentes ... eu gosto do Clodovil ... quando ele tá é ... sério ... tem dia **que ele tá muito brincalhão** ... muito ... muito ... como é que se diz ... muito dengoso ... (língua falada, ensino superior, relato de opinião, p. 158)
- (73) Minha viagem ao RS aconteceu em 1985. Eu acabara de passar num concurso público e a cidade **na qual deveria trabalhar** situava-se na fronteira deste Estado. (língua escrita, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 163)
- (74) Ela, como a maioria dos jovens de suas redondezas, trabalhava numa cidade maior, Novo Hamburgo. Segundo ela, chega uma idade **em que o jovem tem que decidir** se continua a morar com os pais tendo como futuro ser um agricultor ou se vai para uma cidade mais desenvolvida tentar estudar e trabalhar. (língua escrita, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 164)

- (75) Talvez tenha sido a época **que mais viajei na minha vida**. Pois quando trabalhava num mês sem parar tinha direito a uma folga no final de semana que me dava direito a viajar a qualquer lugar. (língua escrita, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 165)
- (76) Fazia uma feirinha no super mercado para contribuir com as despesas no apartamento **que me hospedava**. Depois era só passeio com os amigos. (língua escrita, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 165)
- (77) Talvez um exemplo possa dar alguma pista do que experimentei: é como se eu tivesse em minha casa um quarto cujas paredes fossem de espelho e **que nunca tivesse sido permitido a entrada de nenhuma pessoa** e eu tivesse violando este regulamento. (língua escrita, ensino superior, narrativa de experiência pessoal, p. 165)
- (78) A cidade **que eles deveriam ir** era Recife e permaneceriam por lá durante um dois dias - tempo que seria o suficiente para o seu patrão resolver todos os compromissos. (língua escrita, ensino superior, narrativa recontada, p. 166)
- (79) Mas voltemos à estória principal que é a do passeio do Jorge com a família **para qual ele trabalhou muitos anos**. (língua escrita, ensino superior, narrativa recontada, p. 167)
- (80) ... participando das coisas do congresso ... participando de peça ... de tudo ... teve uma peça lá **que eu fui ser o diabo** ... aí no ensaio ... fingindo ... né ... que ia ser o diabo ... e no ensaio eu fiz muita palhaçada e tinha gente assistindo o ensaio e começou a rir e tudo mais ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 177)
- (81) ... mas ... o nome do primo eu não lembro não ... mas ... numa festa que ela ... **que ela pensava do primo dela se apaixonar por ... por uma amiga dela** e tudo ... acabou se apaixonando por ela ... né ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 182)
- (82) ... esse rapaz chegou pra Isabel pra pedir pra ela responder as cartas pra amiga ... né ... então ficou naquele negócio ... ela fazia as cartas pra pessoa **que ela gostava** e ainda tinha que responder de novo pra amiga ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 183)
- (83) ... Biff pega esse almanaque ... pega a máquina do tempo e volta para o passado ... né ... para mil novecentos e cinqüenta e cinco ... né ... que foi o dia **que ele voltou** no um ... foi o dia que ele voltou no um ... então Biff volta ... Biff velho ... bisavô ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 187)
- (84) ... aí ele vê as cenas acontecendo ... justamente o que aconteceu no um ... entendeu? e ... quase que ... tem horas lá **que quase ele altera essa mesma história** ... ia dar uma confusão maior ... entendeu? (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 187)
- (85) / (86) ... aí:: é:: ele sabendo disso ... né ... ele voltou pra:: pra praça da cidade ... o lugar que tinha essa igreja ... né ... na hora **que ele leu essa correspondência** ... ele voltou e disse ... tem uma pessoa que pode me ajudar ... quando chegou lá ... era justamente na hora **que ele mesmo estava indo para o futuro** ... que é no filme um ... entendeu ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 189)
- (87) ... no filme um ele não volta para o futuro ... né ... então ... é:: é:: no dois ... nesse finalzinho ele tá chegando na hora **que ele mesmo está voltando** ... entendeu ... aí quando ele volta ...

- que o carro desaparece ... o doutor fica ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 189)
- (88) ... então naquilo ali tá:: tem uns furinhos que aquela substância química ... em forma de líquido ... vai cair naquela rebaixa **que a água vem** ... a água bruta vem ... certo ... aí isso chama calha de Pachal ou então calha de Pacha ... sei lá ... mais ou menos isso aí ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 195)
- (89) ... daí para essa segunda fase ... eles fazem o que:: uma parede mesmo por onde a água vai entrar ... menor do que aquela tubulação **que a água tá chegando** ... então ... vai ter ... vai bater na parede e vai diminuindo a velocidade ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 196)
- (90) ... a velocidade do giro do dois ... do floculador dois vai ser menor do que do um ... por quê ? porque na hora **que passa pra dois** e ... o floco já tá se formando ... então se a velocidade for a mesma ... o foco ... o floco que se forma num:: vai se destruir ... né ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 197)
- (91) ... é:: você calcula ... não ... esse cálculo aí num ... num interessa muito nesse processo não ... tem uma tubulação **que ... a água chega** ... a água a ser tratada chega ... que é uma água que vem de baixo para cima ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 199)
- (92) / (93) / (94) / (95) ... você não recolhe no começo ... você num recolhe no rio ... essa água **que você lava o filtro** ... pode ter uma tubulação debaixo da terra que volta até pro rio ... entendeu ... aí volta a ser tratada de novo ... então você num perde a água nunca ... tem lugares **que essa água de lavagem de filtro não é tratada** ... mas ... já tem outros lugares **que a água volta pro manancial** aí faz o mesmo processo ... e tem outros lugares **que a água vai pra uma lagoa de estabilização** ... que ali ele vai decantar ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 200)
- (96) ... você tem que calcular a quantidade de cloro numa forma líquida também ... aí:: é:: como é que chama ... aplica o cloro ... a quantidade de cloro **que você precisa** ... você tem que aplicar sete TPM de cloro ... certo ... pra abastecer aquela cidade ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 200)
- (97) A última experiência que vivi foi na última Semana Santa e foi uma das mais gratificantes **que já passei**. (língua escrita, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 204)
- (98) Como se não bastasse há uma determinada hora na história **que acontece um assassinato o de um professor muito querido dos alunos da escola**. (língua escrita, ensino médio, narrativa recontada, p. 205)
- (99) No centro da cidade existe uma igreja dentro de uma praça, daquelas praças com bastante árvores e **que as pessoas se reúnem** para assistir televisão à noite. (língua escrita, ensino médio, descrição de local, p. 206)
- (100) não ... eu não acho que ... não ... minha vida é uma vida normal ... né ... eu nunca tive nenhuma experiência assim ... que ... **que pelo menos eu me lembrasse** ... que me marcasse realmente ... né ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 210)
- (101) claro ... tem um filme **que eu assisti** ... faz algum tempo ... mas me marcou muito ... que foi o sociedade dos poetas mortos ... né ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 210)

- (102) ... tem a mesa ... tem ... o armário da minha tia ... **que ela ((riso)) cuida muito** ... né ... e o meu primo tem ... tem algumas coisas ...tem ... *posters* de time de futebol e tem um armáriozinho também ... (língua falada, ensino médio, descrição de local, p. 212)
- (103) ... a entrar no clima ... realmente ... de competição ... né ... num clima de equipe ... né ... passei a encarar o negócio não só mais como um ... um ... *hobby* ... mas como um esporte realmente **que eu tinha que me dedicar** ... né ... e eu acho superinteressante a natação ... né ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 214)
- (104) ... eu acho que num tem cabimento ... você matar uma pessoa porque ela matou outra ... acho que no momento **que isso acontece** você tá se equivalendo ao assassino ... faz a mesma coisa que ele fez ... (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 215)
- (105) / (106) ... no caso outra coisa pra pensar são os presídios ... o cara fica lá dentro mofando ... torrando dinheiro ... nosso dinheiro ... o dinheiro **que a gente paga o nosso imposto** ... o cara fica torrando ... por que num põe o cara pra trabalhar na agricultura? coloca o cara pra produzir? tem exemplos de presídios agrícolas ... presídios industriais ... faz com que ele aprenda uma profissão ... porque no momento **que esse cara fica ... cinco anos preso sem fazer nada** ... quando ele sai ... do presídio ... ele num sabe fazer nada ... (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 215)
- (107) / (108) ... ela entra em contato ... às vezes ... com pessoas muito mais perigosas que ... que só ensinam ela a matar ... eu acho que se você puser essa pessoa pra trabalhar ... no momento **que ela trabalha o dia todo ... que ela tem uma ocupação... um serviço** ... ela passa a esquecer ... ela passa a se preocupar com aquele trabalho dela ... entendeu? eu acho que é uma experiência válida até porque ... e tem muitos casos **que as pessoas são doentes mentais** ... você num pode é ... é ...é responsabilizar as pessoas pelos atos porque a pessoa é totalmente doente mental ... (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 217)
- (109) Devemos levar em conta que a justiça não é perfeita, e muito menos os presídios, **nos quais os presos** que entram **só pioram**, as vezes aprendem a matar lá dentro, além de não produzirem absolutamente nada, (...) (língua escrita, ensino médio, relato de opinião, p. 220)
- (110) / (111) ... quando vinha lá do rio Tietê ... tava chovendo muito ... a pista escorregadia ... né? aí ... o carro perdeu o controle ... o motorista perdeu o controle ... né ... aí na hora **que ele viu o carro** começou a ... do lado pro outro ... quando ele viu que o carro ia cair dentro do rio ... aí ele ... colocou o carro num:: assim ... pra cima de outro carro ... **que tava um casal de namorado assim** ... namorando ... assim fora sabe? (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 222)
- (112) ... aí quando meu pai viu que o carro ia virar ... aí ... virar não ... que ia bater ... aí ... segurou a barriga da minha mãe ... e empurrou o banco da frente **que minha tia estava** ... o empurrão foi tão grande que ela entrou pra dentro das ferragens do carro ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 222)
- (113) / (114) pois eu não ... pronto ... numas partes eu concordo com você ... você dá porque você quer ... pronto ... tem dia **que eu chego** e ... “mãe eu ... tal lugar” ... mas tem dias **que eu num gosto de dizer** ... sabe? porque eu já tô abusada ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 226)
- (115) / (116) / (117) ... o namoro da gente foi assim se defasando porque eu não podia sair com ele ... sabe? minha mãe me prendia muito ... era um namoro assim ... muito ... no dia **que**

dava ... dava ... no dia que num dava ... num dava ... porque ... eu num podia tá ali ... perto dele ... toda hora sabe? se fosse um namoro assim ... que minha mãe não ligasse ... que eu pudesse sair com ele ... como eu saio com esse de agora ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 227)

- (118) ... “cadê Rose ... um dia desse Alexandre tava perguntando ... nunca mais tinha visto ela ...” num sei o quê ... sabe? aí teve um dia **que eu fui na casa dele** ... ele tinha ficado noivo recentemente ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 228-229)
- (119) / (120) ... porque vizinho você sabe como é ... quando ele saía eu avistava ... quando ele saía ... né? sei que eu sabia ... quando ele saía e tudo ... aí eu dizia ... “no dia **que você ... brincar comigo** ... eu faço do mesmo jeito ...” ele não acreditava ... sabe? mas aí minha filha ... no dia **que eu soube que ele tinha me colocado** ... num quis conversa ... não fiz nada ... sabe? nenhum ... um drama assim ... fui cobrar nada dele ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 229)
- (121) mas aí ... fiquei com ele e ele aceitou ... aí quando foi noutro ... noutro dia ... **que eu me encontrei com o Alexandre** ... aí ele ... “é ... você foi pro interior nem me disse ... num sei o quê ... eu acho que você passou chifre em mim” ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 229)
- (122) ... aí eu disse ... “fiquei com outra pessoa” ... aí ele fez ... “eu não acredito” ... ficou branco ... sabe? não acreditava ... aí foi bem na hora **que eu toquei nesse assunto** ... que a gente começou a conversar ... da minha viagem ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 229)
- (123) / (124) ... tive uma crise de garganta super ... sabe? forte mesmo ... daquela **que ... você num pode engolir ... nem a saliva** ... eu num podia nem engolir a saliva ... você acredita? nem um ... nem um tiquinho de água ... num podia ... porque a garganta doendo ... foi o tempo **que ele deu a maior assistência a mim** sabe? e ele pro médico ... todo ... todo dia ele ia pro médico comigo ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 231)
- (125) ... criança tem o organismo muito fácil ... né? pra sarar as coisas ... pra cicatrizar ... mas adulto ... esse homem sofreu tanto ... num tinha um lugar ... **que a gente colocasse o dedo** ... todo cheio de catapora ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 232)
- (126) um filme que eu vi ... **que eu gostei muito** ... mas ... me lembro poucas coisas ... sabe? num lembro assim totalmente ... só as coisa mais importante ... foi ... uma linda mulher ... eu assisti lá na casa do meu noivo ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 232)
- (127) ... ele parou ... né? aí ela disse ... “quer sair comigo?” num sei o quê ... essas coisas ... né? aí ele mandou ela entrar no carro ... aí na hora que ele entrou no ... **que ela entrou no carro** ... só falando sobre carro ... o carro era bonito num sei o quê ... e ele só rindo ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 233)
- (128) ... todo por fora ... sabe? aí foram pro apartamento ... chegando lá ... tudo muito chique né? é ... engraçado foi a ... na hora **que ... ela queria seduzir ele** ... mas ele não queria daquele jeito ... uma coisa ... mecânica ... né? (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 233)
- (129) ... “quanto é que você vai me pagar pra mim ficar com você?” aí ele disse o valor ... era muito alto ... sabe? e isso ela tava numa banheira de espuma ... na hora **que ele disse o va-**

- lor** ... ela caiu com tudo ... assim ... sabe? na banheira ... foi muito alto ... o valor ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 234)
- (130) ... aí o amigo queria se aproveitar ... queria sair com ela ... porque tem muitos amigos assim ... né? **que às vezes ... você ... conta** confiando ... mas ele quer se aproveitar da situação ... porque sabia que ela era uma prostituta ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 234)
- (131) ... aí ... ele começou a sentir muita saudade ... lembrava muito dela ... aí foi pra casa ... foi ao encontro dela ... nessa casa ... **que ela morava antes de conhecê-lo** ... aí chegando lá com cavalo ... do mesmo jeito que ela dizia a ele ... no cavalo ... branco ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 235)
- (132) ... outro filme **que eu gostei muito** foi Ghost ... adorei ... da primeira vez foi super engraçado porque ... eu não usava óculos na época ... aí ... sentei atrás ... né? no cinema ... não via as letras minha filha ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 236)
- (133) / (134) sim ... disquete ... duma conta dum ... dum lugar **que ele trabalha** ... sabe? do local **que ele trabalhava com esse rapaz** ... o namorado dessa ... do namorado dessa ... dessa moça ... é porque eu num me lembro o nome ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 236)
- (135) é ... porque parece que era um banco ... **que ele trabalhava** sabe? aí eu sei que ... ele contratou esses dois cara pra pegar o disquete ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 237)
- (136) ... no lugar de pegar o disquete e deixar com vida o rapaz ... não ... ele matou ... aí na hora **que ele matou** ... a namorada dele começou a chorar ... a chorar e o espírito dele saiu sabe? (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 237)
- (137) ... aí tinha uma ... uma vidente ... uma espírita ... que ela ... enrolava o povo sabe? aí ... tem uma parte **que ela tá ... falando assim** ... tá com os clientes ... né? falando ... “olha eu tô recebendo um espírito” ... num sei o quê ... aí ele ... desce ... esse espírito ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 237)
- (138) ... e então ... nessa noite ela ... se arrumou toda ... e foi pra rua ... né ... pra ver se arranjava alguns clientes ... então na rua **que ela estava** ... esse rapaz passou ... esse que eu disse a você ... que tava ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 240)
- (139) / (140) ... aí ... quando ela che/ quando ele passou na ... na avenida **que ela estava rodando bolsinha** ... aí ele parou pra perguntar ... pra perguntar sobre ... uma rua ... era um hotel **que ele ia ficar** ... porque ele não conhecia nada por lá ... então ela disse ... aí ela disse assim ... “eu posso levar você lá” ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 240)
- (141) ... ela tinha as roupas muito extravagante e tudo ... ela foi na casa dela buscar as roupas ... pra ... vestir lá no ambiente **que ela tava** ... no caso ... um apartamento ... um apartamento ... o hotel de luxo ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 241)

- (142) ... aí ele viu e disse que num dava certo aquelas roupa ... aí deu um dinheiro sabe? pra ela ir nessa loja ... inclusive nessa loja **que ela foi comprar as roupas chiques** ... ela chegou toda mal trajada ... que ela num tinha roupa né? (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 241)
- (143) ... aí ... ele foi convidado pra ir pra um jantar ... e um parece que era um sócio dele ... do ... do setor **que ele trabalhava** ... que ele era dono né? aí tinha um sócio ... aí ele levou ela pra ir ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 242)
- (144) ... aí tinha um ... num sei se era refeitório ... ou era um salão de festa ... aquele lugar ... ou um salão de festa não sei ... eu sei que era ... um ... um local lá do hotel **que ele tava super triste** ... tocando piano ... aí ela chegou ... e começou a beijá-lo sabe? aí eu sei que ficaram o maior amor lá ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 242)
- (145) ... quando foi no ... dia seguinte ele apareceu lá no hotel ... no apartamento **que eles estavam** ... e:: querendo seduzir sabe? a ... a moça ... mas ela não aceitou sabe? ele querendo abraçar ela ... beijar ela ... mas ela empurrava e tudo ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 243)
- (146) aí então ela começou a arrumar as coisas dela ... só as roupas que ela tinha ... trago sabe? só aquelas mesmo ... michuruca mesmo ... num levou nada de luxo ... só levou as ... as roupas **que ela vinha mesmo** ... pegou ... botou tudo na mala ... bem direitinho ... e foi pra casa ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 243)
- (147) / (148) ... a única coisa que ele queria era procurar ... aí foi na casa dela ... mas o engraçado ... o estilo que ele foi né? porque durante o tempo **que eles estavam juntos** ... ela era muito sonhadora ... aí dizia pra ele que queria ... que um príncipe ... um príncipe encantado ... viesse buscar ela num cavalo branco e com uma espada ... então ... quando ele tava sozinho com ela ... lembrando das coisas **que ele tinha passado** ... aí lembrou dessa parte ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 244)
- (149) não ... da pena de morte não ... só assassino ... assassinato eu sou ... porque isso é um crime que não ... **que eu não me conformo** ... sabe? a pessoa tirar a vida de outra assim ... sem pensar ... né? sem pensar ... (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 250)
- (150) / (151) ... e tem muitos ... muitas pessoas que são compradas assim ... no ato ... por dinheiro fazem qualquer coisa ... e no país **que a gente vive** ... né ... **que a situação financeira é muito difícil** ... claro que eles num vão enjeitar uma graninha a mais ... num é? (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 251)
- (152) ... como é que pode uma mãe ... você foi gerado dentro da mãe e quer fazer ... coisa com a mãe? é uma situação assim ... **que você não sabe o que pensar** ... por isso mesmo ... por isso ... que eu digo ... tá no fim do mundo ... (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 255)
- (153) ... uma mesinha pra apoiar a máquina ... né? um sonzinho ... que vai mais velho do que eu ... acho que tem uns sete anos ... desde que a clínica foi fundada ... tem hora **que ele quer parar** ... sabe? me dá uma raiva tão grande ... e também tem ... tem:: o consultório do médico ... (língua falada, ensino médio, descrição de local, p. 257)
- (154) ... as paredes são beges também ... e:: tem uns quadro na parede ... esse negócio de diploma ... sabe? diploma dele ... do ... período **que ele tava se formando** ... cursos que ele fez ... deixe eu ver o que tem ... tem duas cadeiras ... (língua falada, ensino médio, descrição de local, p. 257)

- (155) aí às vezes querem ... ficar um pouco deitado ... né ... num quer ir embora antes ... da () mas internar mesmo a gente num interna não ... aí tem duas camas ... tem uma mesinha **que a gente coloca o telefone** ... e tem:: dois banquinhos assim ... beges também ... (língua falada, ensino médio, descrição de local, p. 257)
- (156) ... e lá é muito pe/ ah é um sacrificio ... num sei como aquele povo mora ali não ... né? porque ... quatro pessoas ... é ... é desse tamanho aqui ... o quarto **que eles moram lá** ... (língua falada, ensino médio, descrição de local, p. 258)
- (157) é minha história que eu chego ... porque a recepção é o primeiro local que ... **que a pessoa entra** ... quando vai entrar na clínica ... primeiro a gente tem o portão ... o terraço mesmo da frente ... aí depois vem o portão da área ... (língua falada, ensino médio, descrição de local, p. 259)
- (158) ... num tinha condições ... porque ... quando o doutor Asclepiades tá fazendo uma cirurgia eu tenho que tá lá na recepção ... porque tá chegando gente toda hora tem dias **que che/ tem dez ... onze pacientes** ... pronto ... ele tava fazendo uma cirurgia ... toca telefone ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 262)
- (159) em dia ... **que eu atendo onze** ... no máximo ... até agora ... que eu tô trabalhando faz cinco meses ... à tarde ... que à tarde que tem esse movimento ... pela manhã ... é só pra marcar consulta ... essas coisas ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 263)
- (160) / (161) / (162) ... tem que pagar o que ele quer ... mas na hora **que quer as coisinha pronta** ... num quer saber não ... minha filha ... é muito triste ... sabe ... você trabalhar ... minha filha ... pra patrão ... é coisa ... todo dia você tem aborrecimento ... pra trabalhar pros outro ... agora você trabalhando pra você ... não ... no dia **que você faz** ... tudo bem ... no dia **que você num faz** ... ninguém vai ficar pegando no seu pé ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 263-264)
- (163) ... ele é que vai ... entregar conta ... ele que vai também ... pode fazer isso ... porque às vezes eu tô ... tem muitos pacientes ... no dia **que tem muitos pacientes** ... eu não posso me ausentar ... da clínica ... porque de repente uma pessoa ... que tá marcada ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 264)
- (164) tudo ... tudo que ... que der pra fazer eu faço ... de tudo eu faço um pouco ... né? só ... no momento **que eu não posso fazer** ... porque já tem várias coisas pra fazer que ele vai ... (língua falada, ensino médio, relato de procedimento, p. 264)
- (165) Eu tive uma crise de garganta muito grande, daquelas, **que eu não podia engolir a saliva** e nessa fase ele me deu muito apoio e eu pude retribuir quando ele teve catapora, (...) (língua escrita, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 266)
- (166) / (167) Em seguida eu contei outro filme **que eu gostei muito** e que na primeira vez **que eu assisti** no cinema e que fiquei lá atrás, e estava sem os óculos, mas não queria admitir que não enxergava bem, e não entendi nada do filme. (língua escrita, ensino médio, narrativa recontada, p. 267)
- (168) Em alguns momentos, o vigia da clínica, José, me auxilia ou então faz alguma coisa no meu lugar nos momentos **em que eu não posso me ausentar do meu trabalho**, então ele vai em bancos e entregar contas médicas no meu lugar. (língua escrita, ensino médio, relato de procedimento, p. 268)

- (169) Realmente estes dois assassinato me fez ser a favor a pena de morte aqui no Brasil; pode ser que eu esteja sendo muito radical e não esteja analisando as circunstâncias **em que pode se encontrar o assassino a sangue frio**. (língua escrita, ensino médio, relato de opinião, p. 269)
- (170) é:: o congresso **que a gente foi** a ... é ... agora na ... semana santa ... não é? o congresso dos jovens batistas aqui de Natal ... a gente realiza de dois em dois anos ... é geralmente na semana santa ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 270)
- (171) ... a cidade é pequena ... é tudo próximo ... a:: foi ... foi interessante ... não é ... a hospedagem ... quanto à hospedagem a única coisa **que a gente tem a reclamar** ... mesmo foi quanto a ... tinha um pouquinho de muriçocas né ... e geralmente dá uns problemas no ... no banheiro ... por ser muita gente ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 270-271)
- (172) ... um grupo animado ... né ... nós/ e ... teve a programação ... a programação encerrou ... acho que ... por ela começar tarde né ... devido o horário **que a gente chegou** ... encerrou já tarde lá a programação ... eu não lembro bem a hora ... e nós voltamos lá pro ... pro alojamento né ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 271)
- (173) / (174) / (175) lá no meu quarto ... no quarto **que a gente ficou** ... quantas? deixa eu contar ... tinha o grupo lá ... três ... quatro pessoas né aqui da igreja ... na faixa de nove pessoas no meu quarto ... no quarto **que nós ficamos** ... no outro dia ... a programação pela manhã ... não é ... foi grupo de interesse ... no caso eram divididos em grupos ... e no ato de inscrição a gente escolhia o grupo **que ia ficar** ... os grupos tinha ... bíblia ... ler ... viver e crescer ... né ... era os temas dos grupos ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 271-272)
- (176) então foi bom nisso aí ... que a gente conhecia todo mundo ... falava com todo mundo ... tem congresso **que não ... você não conhece bem as outras pessoas** né ... você tem a oportunidade de conhecer algumas ... mas não todas ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 275)
- (177) ... quanto a ... foi um pouco mais organizado do que o outro a nível de CONJUBALESTE né ... daqui de ... de Natal ... eu só fui a um ... a um outro **que eu me lembro** ... é do ... do ... de Natal foi mais um que foi o de Goianinha ... né ... é o que eu me lembro ... então acho que com relação ao programa esse aí ... (língua falada, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 275)
- (178) eu vou contar um filme ... **que eu assisti** faz pouco tempo ... um ... o filme ... eu assisti no cinema ... é ... mudança de hábito ... ele narrava a história de uma ... de uma mulher ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 276)
- (179) / (180) / (181) / (182) ... que aquele presente que ele tava dando a ela era porque ele tava interessado em alguma coisa ... e na hora **que ele chegou lá na casa dele** ... um apartamento ... ela viu quando ele ... e os capangas lá dele estavam pra matar um homem ... né ... porque ele não tinha ... num tinha feito lá um serviço direito ... o rapaz ... o homem ... não tinha feito o serviço direito ... então ela viu ... não é ... na hora ... ela escutou ... na hora **que eles estavam brigando com o rapaz** ... na hora **que ela abriu a porta** ... foi na hora **que eles deram o tiro** e mataram o cara ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 276)

- (183) ... então a única maneira foi colocar ela num convento ... separado da cidade ... talvez fosse o único lugar **que eles não fossem ... procurar** ... e isso a ... a mulher né ... ela era ... era negra e era super ... assim ... a maneira dela ... o jeito dela era assim muito doida sabe ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 277)
- (184) / (185) ... mas aí como ela tinha que ficar lá né ... pra poder viver ... aí os policiais acharam melhor ... convenceram a ela ficar lá ... no primeiro dia **que ela foi passar a noite** .. ela não conseguiu ... era dez horas não é ... ela ainda não tinha dormido ... se eu não me engano a hora **que eles dormiam lá** era oito ... parece ... e ... eram dez horas e ela tinha chamado uma noviça né ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 278)
- (186) ... tinha um coral né ... um coral grande né ... um coral de senhoras lá de freiras do convento ... nos dias **que ela entrou lá** ... tava um pouco desanimado sabe ... acho que ... é ... que por causa da nova regente ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 278)
- (187) / (188) ... elas praticamente nem se mexem né ... e ... elas mudou um pouco o estilo ... a primeira vez **que as freiras foram cantar lá** ... cantaram muito bonito né ... a primeira vez **que ela foi cantar** depois do ... da ... que começou a reger ... e aí ... a primeira música que elas foram cantar já teve um arranjo de dança ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 279)
- (189) ... tinha uma igreja grande que era aberta pra comunidade ... e era vazia ... né ... e o povo chegava ... lá e na hora **que o coro tava cantando** ... aquele desafinado ... o padre falando ... ficava todo mundo dormindo né ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 279)
- (190) ... ela era acostumada ... assim ... a beber né ... bebia muito uísque esse tipo de coisa ... aí teve um dia **que ela saiu à noite** ... conseguiu sair e levar a noviça né ... uma noviça do quarto ao lado novinha ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 281)
- (191) ... achou interessante né ... o som né ... de lá ... que o povo chama de ... a radiola né ... deles ... era assim um lugar um pouco antigo ... era aqueles **que tinha que colocar uma ficha** aí você botava a música que queria ... né ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 281)
- (192) / (193) / (194) ... eles descobriram o local lá né ... onde ela tava um ... local **que ela morava** ... que ele tava né ... prédio assim grande ... tinha ... o lugar **que eles tavam** tinha muita gente ... era uma espécie de ... de algumas () era um local ... **que eles tinham entrado** mesmo pra procurar despistar ... despistar a polícia ... despistar pra sair ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 281)
- (195) ... com as músicas ... aí apareceu né ... entrando esses jovens né ... inclusive na hora lá **que eles estavam** o povo também levantava ... batia palma ... cantava também ... dançando e ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 283)
- (196) ... então é esse o filme sabe ... o engraçado nele é justamente isso ... é como fica a vida dela depois que ela passa por ali ... assim ... as coisas **que ela tem que se adaptar** né ... a vida dela que ela tem que adaptar àquele estilo de vida ... (língua falada, ensino médio, narrativa recontada, p. 283)
- (197) ... e a frente dele fica na outra rua né ... uma rua mais estreitinha **que eu não tô bem lembrada agora** ... mas ele na entrada ... tem uma assim ... um espaço ... uma espécie de ... de galpão ... uma área lá ... onde geralmente a gente fica sentado ... (língua falada, ensino médio, descrição de local, p. 284)

- (198) ... é um banheiro grande ... que é dividido em três né pequenos ... divididos em três ... homens ... mulheres né ... e logo depois tem outra sala maior ... que no caso é a sala **que eu estudo** ... né ... tem uma sala grande ... bem maior do que as de lá de cima né ... (língua falada, ensino médio, descrição de local, p. 285)
- (199) ... às vezes prefere ... porque na verdade a gente ... confia mesmo **em quem nós devemos confiar** ... devemos crer né ... e seguir é Jesus ... só que as pessoas ... elas não entendem isso ... (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 288)
- (200) ... às vezes eu tenho as minhas dúvidas ... porque aí numa hora **que você tá num sufoco danado** ... você faz ... ai meu Deus ... me ajuda né ... até os próprios ateus ... ateus entre aspas ... eu acho que eles não ... não existem ... (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 288)
- (201) ... e se nós amássemos ... não é ... a Deus ... se amássemos as pessoas ... a gente num vivia esse mundo **que a gente vive ... né?** num vivia com tantos problemas sociais ... econômicos ... isso não aconteceria ... (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 291)
- (202) olha ... é ... a gente encontra várias pessoas aí ... por exemplo teve um dia **que eu tava falando com um homem** ... que ele disse que ... a bíblia pra ele era como qualquer outro livro de história né ... (língua falada, ensino médio, relato de opinião, p. 295)
- (203) Nas casas **em que ela trabalha**, as músicas que ela cantava era se referindo à homens, amor e etc ... (língua escrita, ensino médio, narrativa recontada, p. 299)
- (204) O ex-amante da cantora, grampeou o telefone do delegado e no dia **em que ela ligou para ele**, o traficante descobriu o esconderijo da cantora e a raptou. (língua escrita, ensino médio, narrativa recontada, p. 299)
- (205) A descrição que vou fazer é do colégio **em que estudo**: Ferro Cardoso. (língua escrita, ensino médio, descrição de local, p. 300)
- (206) ... e tinha que encontrar um local agradável que pudesse ... que pudesse ser ... **que pudesse acampar** ... e a gente tirou umas duas horas ... então a gente chegou umas oito horas no local e pronto ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 303-304)
- (207) ... ela ... esquece alguns papéis no escritório e volta ... e descobre qual o plano do seu patrão ... o seu patrão também volta ao escritório à noite ... no momento **que ela está lá** ... quando abre a porta ... vê ... vê ela mexendo nos seus documentos e já sabe que ela está por dentro de tudo ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 305)
- (208) ... porque ela começa a ficar ... igual a gato () é ... tem hora **que ela tem vontade de miar** ... e assim por diante ... tudo que um gato faz ela tem vontade ... daí ela vai surgir como Mulher Gato ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 305)
- (209) / (210) ... e daí vai tentar desmascarar Pinguim ... tem uma noite **que eles tão numa festa** ... e nessa festa Batman fica sabendo que a Mulher Gato é aquela secretária **que ele estava gostando** e essa Mulher Gato fica sabendo que o rico milionário é Batman ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 306)
- (211) ... vamos encontrar também ... um conjunto de estofados ... uma estante onde está a televisão ... o aparelho de som ... alguns livros e também bibelôs **que minha mãe ... gosta muito**

- ... saindo da sala ... a sala fica encostada à cozinha ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 309)
- (212) ... no banheiro nós vamos encontrar ... um espelho ... um box ... onde é o local **que a gente toma banho** ... vamos encontrar um espelho ... uma prateleira ... onde fica os utensílios pessoais ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 309)
- (213) ... o outro quarto ... onde nós vamos encontrar ... uma cama de casal ... que é o quarto **em que minha mãe dorme** ... vamos encontrar também ... um guarda-roupa ... uma janela ... um ... uma porta ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 310)
- (214) ... a parte arquitetônica ... desenho arquitetônico ... desenho mecânico ... eu num sou muito chegado ... eu gosto mais ... de desenho artístico ... **em que a pessoa pode trabalhar com a mão livre** ... você pode fazer o que você quiser ... (língua falada, ensino fundamental, relato de procedimento, p. 311)
- (215) ... eu seria a favor apenas da prisão perpétua ... não da forca ... da câmara de gás ... da cadeira elétrica ... **em que o assassino tem uma morte muito instantânea** ... onde ele não paga o que ele realmente fez ... (língua falada, ensino fundamental, relato de opinião, p. 313)
- (216) / (217) ... eu acredito na educação ... e também em melhores condições de vida para acabar com a criminalidade ... existe país por aí ... **em que a educação é super ... levada a sério** e as pessoas têm boas condições de vida e quase não existe criminalidade ... então eu sou super contra a pena de morte ... e também a pena de morte só pode ser adotada em país **em que a justiça realmente é super eficiente** ... não é o caso do Brasil ... (língua falada, ensino fundamental, relato de opinião, p. 314)
- (218) ... eu acho que deve acabar ... essa pena em outros países **que ainda está predominando** ... deve acabar ... de qualquer maneira deve acabar ... temos que fazer um movimento para acabar com a pena de morte ... (língua falada, ensino fundamental, relato de opinião, p. 314)
- (219) Das várias experiências **que eu passei** houve uma que eu nunca esqueço. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 315)
- (220) Mas, ainda no local de partida teve um momento **em que o tenente do curso, começou a revistar nossas mochilas**. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 315)
- (221) Eu não via a hora de chegar em casa e tomar um belo de um banho, comer dignamente e cuidar dos meus calos, **os quais os meus pés estavam cheios**. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 316)
- (222) Pingüim não era conhecido por todos, até o momento **em que ele começa a ameaçar a vida do presidente de Gotham City** pedindo que o presidente apoiasse-o. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 317)
- (223) O climax da história acontece no momento **em que Batman se apaixona pela mulher gato**. Sendo que, os dois não sabiam a sua identidade secreta. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 317)
- (224) / (225) / (226) Chega o momento tão esperado **em que numa festa, está Batman como, o rico milionário** que era sua identidade secreta, **e também a mulher gato como uma se-**

cretária. Há um momento na festa **em que os dois, Batman e mulher gato, se beijam debaixo de um ramo em que Batman diz a seguinte frase:** "Beijar debaixo desse ramo dar azar". (língua escrita, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 317)

- (227) A partir do momento **em que eu amplio um determinado desenho** eu consigo repeti-lo varias vezes sem dificuldade (língua escrita, ensino fundamental, relato de procedimento, p. 320)
- (228) A partir do momento **em que uma pessoa decide, assaltar, matar e sequestrar** algum motivo ela tem. Às vezes e por problemas mentais ou até mesmo condições financeiras desfavoráveis. (língua escrita, ensino fundamental, relato de opinião, p. 321)
- (229) Eu acho que a partir do instante **em que uma pessoa vai para a cadeia**, ela vai sair pior do que entrou (língua escrita, ensino fundamental, relato de opinião, p. 321)
- (230) certo ... foi o seguinte ... quando eu tinha dez anos ... e fazia a quarta série num jardim ... chamava-se Pica-Pau esse jardim ... teve um passeio no dia das crianças ... **que eu tive que ir com a minha tia** ... porque ... minha mãe ... estava ocupada ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 322)
- (231) ... aí depois ... como é ... se juntaram ... um ... acabaram descobrindo o outro porque ... o que tentou escapar ... ficou em cima da árvore ... na hora **que a onça já vinha em direção** ... fez um:: uma fogueira e com essa fogueira a fumaça subiu né ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 325)
- (232) ... não é tão grande ... mas também não é ... não é tão pequena ... é um tamanho adequado né ... que dê pra quantidade de alunos ... como esse ano o ... colégio **que eu estudo** perdeu muito aluno ... é:: que foi ... teve muita gente ... por causa do negócio do preço ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 326)
- (233) ... a minha sala ... a que eu estudo ... aí o pessoal vai e tira ... aí o professor tem que pegar uma carteira **que o aluno tá sentado** ... uma carteira que esteja vaga ... ou então mandar buscar em outra sala um birozinho com uma banquinha ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 328)
- (234) ... pelo menos as meninas num faz nada desses negócios ... agora os meninos ... risca as carteiras ... tem dia **que a gente limpa as carteiras** ... deixa tudo branquinha ... quando chega no outro dia ... pessoal ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 329)
- (235) ... na minha opinião ... eu acho bem ... interessante ... porque ... no mundo de hoje em dia né ... nesse mundo **que a gente vive** hoje em dia ... tem muitas pessoas inteligentes e:: que poderiam até inventar outro meio de ... (língua falada, ensino fundamental, relato de opinião, p. 331)
- (236) Outro tipo de experiencia **que passei** foi Quando fui fazer a 5ª série os 1º bimestres foi super bem mais quando chegou o final do ano eu tinha ficado em recuperação para mim foi outro tipo de experiencia pois assuntos que aprendi nunca tinha visto na Matemática. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 334)
- (237) ... ela só gostava de homem ... só de homem ... aí parece que era assim ... no dia **que:: o filho dela ... algum dos filhos dela morriam** ... aí ... nesse dia ela fazia uma festa num sabe? aí nessa festa ela brincava ... dançava ... aí no outro dia ela já começava a chorar ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 338)

- (238) ... uma área né? aí tem um quarto ... outro quarto ... aí tem um beco **que minha avó colocava o cachorro** ... aí:: tem uma lavanderia ... e o que mais? deixe eu ver ... só tem ... tem isso ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 347)
- (239) ... eu di/ eu também dizia isso ... que eu nunca ia ficar ... aí sempre quando eu vou numa festinha ... tem vez que eu fico ... mas é muito difícil ... só quando aparece um ... **que eu queira ficar** ... aí eu quando num quero ... não ... eu digo não meu filho ... eu num quero não ... (língua falada, ensino fundamental, relato de opinião, p. 354)
- (240) ... eles também num tão nem aí ... tem um ... tem:: namo/ que é assim ... namoro **que sai ... vai ... fica dentro do carro** ... faz isso ... faz aquilo ... esquece ... de colocar preservativo ... e:: assim ... aí acontece as coisa ... acontece muito casos assim ... (língua falada, ensino fundamental, relato de opinião, p. 357)
- (241) Nessa narrativa Experiencial falei sobre a excursão a Maceió **que quase não foi** porque falei para mãe que ia começa as provas. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 359)
- (242) De manhã fomos conhecer a casa **que nasceu Marechal Deodoro da Fonseca**, e lá vimos as camas o penico o Armário, mesa e as cadeiras. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 360)
- (243) E nesse dia era o dia dos namorados porque dizem que quem com- um cinto e dar para pessoa **que gosta** prende essa pessoa. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 360)
- (244) Como na Festa de São Francisco **que eu fui** minha amiga me chamou para dar uma volta com ele fui quando foi ela me mostrou um casal no maior sarro ele pegando nos seios dela e a safada deixava. (língua escrita, ensino fundamental, relato de opinião, p. 363)
- (245) uma coisa que ... acho que foi a ... sei lá ... a melhor coisa que poderia ter acontecido ... foi eu ter me mudado do ambiente **que eu tava** lá ... num passado pra cá ... que era um ambiente ... num era muito propício pra ... pra qual ... pra uma pessoa passar uma infância não ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 364)
- (246) foi no ... no dia **em que ... a minha namorada chegou** né ... aí subiu e desceu e num VAPT-VUPT tão grande ... aí que raiva ... num tenho mais paciência com essa ... com essa ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 366)
- (247) / (248) ... porque o primeiro filho dele era o filho **que ele mais gostava** ... que era mais inteligente ... o/ obedecia mais ... já era ... era o primogênito ... primogênito? é primogênito ... era primogênito era o filho **que ele dava mais valor** né ... na época ... se bem que continua igual a essa ... o mais importante mesmo é o primogênito ... (língua falada, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 367)
- (249) ... aí no início do veraneio dá ... dá muita gente ... foi eu acho que ... e de vizin/ vizinho a essa praia **que a gente toma banho** ... tem outra praia lá que chama tartaruga ... a gente chama ela de tartaruga porque é la onde a tartaruga desovam ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 370)
- (250) ... tem também vários armadores onde a gente arma as redes pra dormir ... tem até as dunas atrás da casa ... **que a gente num deixa de ir** ... toda tarde a gente vai lá ... só pra ... só pra ver o sol se pôr ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 371)

- (251) ... mas mesmo assim a gente num deixa de ir por causa do ... sei lá ... pra ver o sol se pôr ... e ainda atrás dessas dunas tem um ... sei lá ... um terreno assim ... é ... **que a gente num ... num tem acesso de jeito nenhum** mas é ... é muito bonito assim ... tem uma lagoa ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 371)
- (252) ... perto da praia ... tem coelhos lá ... tem ... tem uns animais lá ... essa ... essa é a única ... há uma das partes da ... da praia ... uma barreta ... **que a gente ... que a gente gostaria de ... de ter acesso** ... mas num ... num há vias de acesso pra essa parte ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 371)
- (253) ... num é tão grande quanto a lagoa do Bonfim ... mas é uma lagoa bem grande **que ... a gente num deixa de ir no veraneio** ... lá ... ela fica entre dunas ... tem as dunas ... a lagoa e ... cercado de dunas ... (língua falada, ensino fundamental, descrição de local, p. 371)
- (254) Então, um dia Jó teve um sonho, **no qual o Diabo lhe falava que ele iria perder sua fé em Deus**, pois ele havia feito uma espécie de "aposta" com Deus que consistia no seguinte: durante cinco anos, o Diabo faria o que quisesse com Jó e mesmo assim, Jó não perderia sua fé. (língua escrita, ensino fundamental, narrativa recontada, p. 384)
- (255) É este o lugar **que eu e minha família passamos o veraneio**. (língua escrita, ensino fundamental, descrição de local, p. 386)
- (256) Para ajudar a tocar, existem as partituras que são compostas de cinco linhas horizontais que são divididas por linhas verticais que delimitam os compassos, que são espaços de tempo **no qual as notas devem ou não ser tocadas**. (língua escrita, ensino fundamental, relato de procedimento, p. 386)
- (257) Houve um caso **em que um homem chamado Steve McNicholson seqüestrava crianças** e pedia o resgate, só que quando ele recebia o resgate as crianças já estavam mortas e esquarteradas dentro de sua geladeira. (língua escrita, ensino fundamental, relato de opinião, p. 387)