

ORAÇÕES RELATIVAS NA ESCRITA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DESENVOLVIMENTAL

Mário Gleisse das Martins, Antonio Bezerra de Mesquita

Curso de Letras-Português, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA),
Campus Caraúbas, RN, Brasil.

mario.martins@ufersa.edu.br

Resumo: Neste texto, apresenta-se uma análise de orações relativas no contexto do desenvolvimento da escrita escolar. Sustentamo-nos na ideia de que, após a aquisição de uma língua, continua a haver mudanças ao longo da vida e que tais modificações ocorrem em todas as dimensões linguísticas. Para o tratamento das orações relativas, amparamo-nos, sobretudo, nas descrições de Peres e Mória (1995), Bechara (2009) e Veloso (2013); sobre as possíveis estratégias de relativização, orientamo-nos pelas perspectivas de Bispo (2007). Neste estudo, utilizamos uma amostra de textos escritos por crianças e adolescentes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º do Ensino Médio de diferentes instituições escolares do Rio Grande do Norte, disponíveis no Doeste, recurso de corpora desenvolvimentais. Os resultados apontam para regularidades de usos semelhantes nos três anos escolares. Há preferência pelo uso do pronome relativo *que*, com um fraco acionamento de outros relativos. Também nos três anos, identificamos que a estratégia de relativização predominantemente adotada é a padrão, reflexo de escolha por uma estrutura argumental transitiva direta. Nos poucos contextos linguísticos de relativas nucleadas por verbos transitivos indiretos, identifica-se o apagamento das preposições requeridas. Este estudo, pela descrição das características gramaticais instanciadas nas ocorrências das relativas, pretende contribuir para o estabelecimento de perfis de desenvolvimento linguístico de crianças e adolescentes e de instrumentos de avaliação da escrita escolar com diferentes níveis de complexidade linguística.

Palavras-chaves: escrita escolar; orações relativas; desenvolvimento linguístico.

Abstract: In this text, an analysis of relative clauses in the context of the development of school writing is presented. It is supported by the idea that, after language acquisition, changes continue throughout life, and that such changes occur in all linguistic dimensions. For the treatment of relative clauses, we rely mainly on the descriptions of Peres and Mória (1995), Bechara (2009) and Veloso (2013); regarding possible relativization strategies, we are guided by the perspectives of Bispo (2007). In this study, we proceeded to the analysis of a sample of texts written by children and adolescents in the 5th, 9th and 12th grades of basic schooling, from different school institutions in Rio Grande do Norte Brazilian State, available at Doeste, a resource of developmental corpora. The results point to regularities of similar uses in the three school years. There is a preference for the use of the relative pronoun *que*, with a weak activation of other relatives. Also, in the three school years, we identified that the relativization strategy predominantly adopted is the standard one, reflecting the choice for a direct transitive structure. In the few linguistic contexts of relative headed by indirect transitive verbs, the deletion of the required prepositions is identified. In relation to the discursive function, the use of relative clause, in the three

school years, contributes to the particularization of expressions of nominal groups of vague semantic value. This study, by describing the grammatical and semantic characteristics instantiated in the occurrences of relative clauses, aims to contribute to the establishment of language development profiles of children and adolescents, and to provide assessment of school writing with different levels of linguistic complexity.

Keywords: school writing; relative clauses; language development.

1. Introdução

O desenvolvimento linguístico é um fenômeno posterior – e contíguo, naturalmente – ao fenômeno da aquisição inicial da língua. Após o período da aquisição, em que são dominadas as estruturas básicas da língua materna, continuam a ocorrer mudanças na língua dessas crianças. Em particular, essas mudanças se materializam quer na readaptação de formas linguísticas já adquiridas a novas funções discursivas, quer na realização de funções já adquiridas com novas formas de expressão. Na escola, o desenvolvimento linguístico converge para a familiarização com a modalidade escrita, que se mantém como plataforma privilegiada na escola, ao lado do oral (BRASIL, 2018).

Vinculadas a perspectivas teóricas variadas, as explicações para o desenvolvimento linguístico se relacionam a diferentes fatores: cognitivos, experienciais/empíricos, socioculturais, genológico-discursivos, educacionais (TOLCHINSKY, 2004). Sem diminuir o valor de cada um desses fatores, enfatizamos aqui o papel dos sistemas educacionais no contexto das culturas modernas, em que a escola se qualifica como um espaço natural de convergências das demandas humanas, visto que é na escola que cognição, socialização ou exposição a diferentes gêneros e registros se agregam e se expandem intencionalmente para permitir a crianças e adolescentes um domínio cada vez mais consciente dos usos da língua, em diferentes discursos, em diferentes modalidades.

Embora menos evidentes do que no processo de aquisição, as mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento linguístico de crianças e adolescentes em idade escolar são identificáveis em todos os estratos linguísticos e são tanto de ordem quantitativa (aumento do repertório lexical, aumento da extensão de construções gramaticais, etc.), como de ordem qualitativa (diversidade de emprego de constituintes oracionais, estratégias de combinação de frases, domínio de gêneros textuais variados, etc.). É nesse tipo de desenvolvimento que se acomoda o caso das orações relativas. Embora já ocorram na fala de crianças de dois ou três anos de vida (VASCONCELOS, 1996, *apud* CHOUPINA, 2010), é somente após a entrada na escola – e com a intervenção da escola – que a compreensão e a produção desse tipo de construção se consolida, principalmente na escrita. O uso de orações relativas em textos escritos no contexto da progressão escolar é o foco desta pesquisa.

As orações relativas ampliam significados dos sintagmas nominais que integram, tornando-os mais complexos por meio da modificação, no caso das restritivas, ou da suplementação, no caso das explicativas. Essa caracterização se materializa na

constatação científica de que o domínio desse tipo de oração subordinada é um dos mais fortes indicadores de desenvolvimento linguístico típico (NIPPOLD *et al.*, 2005). Esse conhecimento se acumula em particular no mundo anglófono e desde a década de 1960, com publicações de relatórios de pesquisa do *National Council of Teachers of English* (NCTE), como os de Loban (1963) ou de Hunt (1965), sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar. Perera (1984) sintetiza um conjunto desses relatórios e descreve que, ao longo do desenvolvimento linguístico escrito, tanto há um crescimento expressivo – e gradativo – no uso de relativas na escrita de crianças, particularmente entre os sete e os dez anos de idade, como também há mudanças caracterizadas pela diversificação de uso das possibilidades de configurações estruturais de relativas.

No contexto do desenvolvimento linguístico de crianças e adolescentes falantes de espanhol, também se nota que as relativas pertencem a um estágio de desenvolvimento mais tardio. Aparici *et al.* (2016) examinam o uso de orações relativas na escrita (e na fala) em gêneros expositivos e narrativos produzidos por falantes nativos em quatro diferentes idades escolares (9, 12, 16 anos e jovens universitários). Os resultados indicam que o estágio de domínio das relativas é bastante postergado na escrita, atingindo-se um platô de uso apenas aos 16 anos. Também indicam que as mudanças, quantitativas e qualitativas, no emprego desse tipo de orações são afetadas por circunstâncias comunicativas, como o gênero e a modalidade.

O crescimento e a diversificação de uso de relativas ao longo do desenvolvimento linguístico encontram equivalência em português. Segundo Choupina (2010), em uma síntese de estudos sobre o desenvolvimento linguístico da fala e da escrita, o emprego de pronomes relativos em função de objeto indireto e de adjunto adverbial de lugar (em oposição a relativos com função de sujeito e objeto direto) se descrevem como uma habilidade mais tardia, o que se estabiliza apenas pelos oito anos de idade (por volta do 2º ano escolar). Em Martins (2016), que analisa a escrita de crianças e adolescentes em três diferentes anos de escolaridade básica portuguesa (5º, 7º e 10º anos), as relativas apresentam-se de uso sempre quantitativamente crescente, numa correlação positiva com a progressão na escola. No entanto, esse crescimento não reflete variação de uso, o que se vê na escolha centrada no item *que*, em função majoritariamente de sujeito, refletindo estruturas de transitividade pouco complexas na constituição das orações relativas.

Nesta pesquisa, portanto, que se enquadra na área de conhecimento do desenvolvimento linguístico de crianças e adolescentes em idade escolar, examinamos como são instanciadas estruturas de orações relativas na escrita argumentativa produzida por alunos da educação básica, em três diferentes anos escolares, a fim de identificar perfis linguísticos e potenciais marcadores de desenvolvimento. Sobre os três anos escolares em análise, e sempre com um olhar comparativo entre eles ao longo da trajetória escolar, propomo-nos especificamente a responder às seguintes perguntas: qual a frequência de ocorrências de orações relativas e seus subtipos? Quais itens gramaticais são mais acionados para realizar a função de relativo e a de antecedente? Quais funções sintáticas do pronome relativo são mais recorrentes? Quais estratégias de relativização são mais recorrentes? Qual a extensão média das orações relativas?

Esperamos que, a partir das respostas a essas perguntas, e dos perfis delas resultantes, se abra espaço para a elaboração de intervenções pedagógicas, de materiais didáticos, de estratégias avaliativas e de orientações curriculares que se caracterizem pela realidade do desenvolvimento, em que se pode equilibrar um conhecimento gramatical já adquirido com um conhecimento que ainda se mostra lacunar na escrita de crianças e adolescentes em idade escolar.

2. Conceituação e caracterização das orações relativas

Em Cunha e Cintra (2017), encontramos para as orações relativas – ou orações adjetivas, em termos mais conservadores – a sintética definição de que elas “exercem a função de um adjunto adnominal de um substantivo ou pronome antecedente” (2017, p. 615). Bechara (2009, p. 465) afirma ser a relativa um tipo de oração com equivalência sintático-semântica a um adjetivo, tendo sido transposta da condição de independente para a condição de subordinada, transposição que se realiza pelo pronome relativo. A definição de Veloso (2013, p. 2061) ecoa Bechara ao recuperar que a nomenclatura *adjetiva* se justifica porque a oração relativa possui a “mesma função semântica dos adjetivos qualificativos”, já que essa oração atribui uma “propriedade adicional ao conjunto denotado pelo nome ou grupo nominal modificado e, desse modo, [restringe] esse conjunto”.

Na abordagem tradicional, e também no tratamento gramatical descritivista, como se vê em Veloso (2013) ou Neves (2011), as orações relativas diferenciam-se à partida em restritivas e explicativas¹ (ou, alternativamente, em determinativas e apositivas (BRITO; DUARTE, 2003; CASTILHO, 2016)). Essa diferenciação se estabelece conforme critérios semânticos que se codificam nas orações relativas e, por extensão, nos seus antecedentes. As orações restritivas “restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente”, pelo que são “indispensáveis ao sentido da frase” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 618). As orações apositivas aludem “a uma particularidade que não modifica a referência do antecedente” (BECHARA, 2009, p. 467), agregando ao antecedente um sentido apenas suplementar, ampliando-o. As orações apositivas, dado o seu caráter parentético (BRITO; DUARTE, 2003), constituem um grupo com propriedades, sintáticas e prosódicas, à parte do material antecedente, o que se demarca, na fala, por pausa e, na escrita, por vírgulas.

¹ Castilho (2016, p. 371) refere a existência de dois outros tipos de orações relativas, as restritivas finais e as restritivas causais.

Uma das propriedades que ajudam a identificar as relativas é o uso de um elemento pronominal, que será sempre da mesma natureza – pronome relativo –, encabeçando essas orações. De acordo com Veloso (2013, p. 2063), o pronome relativo, para além de demarcar a noção de subordinação, tem a função de “retomar dentro da oração relativa o grupo nominal modificado”. Para além da função de transpositor do estatuto de oração substantiva para o de oração adjetiva, como descreve Bechara (2009, p. 465), o pronome relativo assume também a função que lhe cabe na estrutura da oração subordinada, a depender do pronome que a realize.

Em português, Neves (2011, p. 367, 380-386) descreve como pronomes relativos, e suas respectivas funções sintáticas, os itens *que* (com função de sujeito, de complemento direto, complemento indireto, complemento nominal ou adjunto adverbial); *quem* (complemento direto preposicionado, complemento indireto, complemento nominal); *o qual* e suas variações (sujeito, complemento direto, complemento indireto, complemento nominal, adjunto adverbial e adjunto adnominal (em posição periférica)); *cujos* e suas variações (adjunto adnominal (sempre periférico)); *quanto* e suas variações (sujeito e complemento direto). Cunha e Cintra (2017) acrescentam ao relativo à função de agente da passiva.

O item a que o pronome relativo atribui o processo de referenciação dentro da oração relativa se denomina de antecedente do pronome relativo ou, ainda, de antecedente da oração relativa. Segundo Peres e Mória (1995, p. 274), esse antecedente permite “identificar as entidades a que se aplica a propriedade expressa pela oração relativa”. Pode essa entidade ser, portanto, um constituinte com propriedades nominais, pelo que se tem uma oração relativa de nome, ou pode ser um conjunto frástico, pelo que se tem uma oração relativa de frase (e sempre apositiva). Quer as gramáticas prescritivas, quer as descritivas referem ainda casos de pronomes relativos que iniciam orações sem um antecedente expresso, ou com um antecedente implícito, recuperável do contexto do enunciado. Essas são as orações relativas livres (PERES; MÓIA, 1995; VELOSO, 2013) ou sem antecedente (NEVES, 2011).

Quanto à relativização, trata-se do processo de constituição das orações relativas, o qual poderá ocorrer em consonância com os aspectos propostos pela norma padrão ou destoar em alguns dos seus pontos, a depender de muitos fatores contextuais, dada a complexidade desse encadeamento sintagmático. A primeira das três estratégias de relativização que são possíveis de serem encontradas dentro das construções gramaticais da língua portuguesa é denominada de relativa padrão, uma vez que a sua caracterização formal segue as prescrições da tradição normativa. No exemplo *A garota a quem eu dei meu relógio não quer saber de mim* (extraído de Perini (2005, p. 152)), tem-se um item relativo (*quem*) precedido por preposição (*a*) exigida pela estrutura argumental de um verbo bitransitivo (*dar*), tornando-se essa organização da oração relativa numa construção canônica.

Em síntese, esse é um caso de relativização em que, segundo Peres e Mória (1995, p. 291), o pronome relativo que encabeça a oração relativa pode se associar “a um constituinte preposicionado”. A presença de uma preposição que antecede o pronome relativo na ordem de disposição dos termos na frase é uma exigência do verbo presente

na oração subordinada, isto é, uma particularidade de sua própria estrutura argumental. Não raro, entretanto, usuários da língua inconscientemente omitem o uso de uma preposição que seria obrigatória em uma perspectiva normativa, dando existência a um fenômeno de estruturação de orações relativas denominado de cortadora, por justamente ocorrer um “corte do sintagma nominal relativizado e da preposição que precede o pronome relativo” (BISPO, 2007, p. 163), como em *Um filme que eu vi... que eu gostei muito... mas me lembro poucas coisas* (extraído de Bispo (2007, p. 164)), em que a relativa se caracteriza como uma cortadora devido à ausência de uma preposição (*de*, nesse caso) cujo uso seria obrigatório de acordo com a gramática normativa. A ocorrência de uma cortadora é uma oposição ao que Bispo (2007) chama de relativa padrão preposicionada (RPP), isto é, a presença devida de uma preposição nos constituintes relativos, dando à construção um caráter concordante ao que exige a norma padrão da língua.

Uma terceira estratégia de relativização é denominada de duplo preenchimento (ou copiadora), sendo caracterizada por uma “repetição (cópia) do antecedente relativo por meio de um pronome correferente” (BISPO, 2007, p. 164). Se, na cortadora, há a omissão de um elemento cuja presença seria necessária para satisfazer as exigências da forma verbal, o duplo preenchimento, como o nome já sugere, faz uma segunda referência, o que, ao mesmo termo, já é função realizada pelo pronome relativo, como acontece em *...então nós tínhamos um professor que nós não gostávamos dele... era um professor de mecanografia e ele era louco* (extraído de Bispo (2007, p. 164)). Nesse exemplo, há um duplo preenchimento, já que o pronome relativo *que* realiza a referência a um termo da oração na qual a relativa se encaixa, no caso, o nome *professor*, havendo, no entanto, um segundo processo de referência, manifestado pela forma pronominal *dele*, também retomando o item *professor* da oração principal.

Essa breve síntese teórica sobre as orações relativas fundamenta a escolha das categorias de análise acionadas neste estudo, contribuindo para uma caracterização o mais rígida possível da configuração gramatical que envolve a construção das orações relativas e consequentemente para o estabelecimento de perfis de desenvolvimento linguístico escrito.

3. Métodos

Esta pesquisa explora dados extraídos do Doeste, um recurso de *corpora* desenvolvimentais público e gratuito, disponível na internet.² O Doeste hoje é composto

² O recurso Doeste está disponível em <https://doeste.ufersa.edu.br/>.

por dois *corpora* de textos escolares escritos, um em português brasileiro e um em português europeu. A seção do Doeste que interessa a este estudo, em particular, é constituída de textos escritos por crianças e adolescentes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de diferentes escolas localizadas em municípios da região Oeste do Estado do Rio Grande do Norte. Os textos do Doeste, compilados desde o ano de 2017 (no caso do PB) são apropriados para estudos desenvolvimentais porque, além de terem sido produzidos sob circunstâncias habituais da sala de aula da disciplina de Língua Portuguesa, foram estimulados a partir das mesmas tarefas de escrita, o que o caracteriza como um *corpus* quasi-longitudinal (GRANGER, 2008).

Outra vantagem do Doeste é que os textos se apresentam morfologicamente anotados e lematizados, o que torna mais eficiente a extração de dados por meio de consultas orientadas por classes de palavras e/ou lemas. Contribui para o sistema eficiente de busca o fato de o Doeste, além do ano escolar, fornecer outros metadados, tais como idade e gênero do escritor ou ano de produção do texto.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, que é analisar como orações relativas são produzidas no contexto do desenvolvimento de textos escolares argumentativos, foram selecionados aleatoriamente textos argumentativos escritos pelos alunos do 5º (n=40) e 9º (n=41) do Ensino Fundamental (doravante, 5EF e 9EF) e do 3º ano (n=45) do Ensino Médio (doravante, 3EM) do Doeste, de que foram extraídas ocorrências de pronomes relativos como automaticamente etiquetados no Doeste (a partir do etiquetador Freeling).

Assim, na base de dados criada a partir dos resultados extraídos do Doeste, para cada ocorrência foram anotadas manualmente as seguintes categorias: i) tipo de relativa (restritiva ou apositiva); ii) pronome relativo, iii) função sintática por ele desempenhada, iv) classe do antecedente (nome ou frase) e v) estratégia de relativização adotada para a formação da oração relativa (padrão, copiadora ou de duplo preenchimento); vi) massa lexical (em número de palavras) que constitui cada oração relativa em análise. Este último critério é um dos indicadores de desenvolvimento linguístico mais recorrentes na literatura, estando tipicamente associado quer à frase, quer à oração, quer à unidade-t³ (PRICE; JACKSON, 2015). Aqui, por adequação, avaliamos tal extensão no domínio da subordinada relativa.

³ Unidade-t (do inglês *t-unit*) é a unidade constituída por uma oração independente e, quando se aplica, pela(s) oração(ões) que a ela se subordina(m).

Os textos escritos pelos alunos do 5EF, 9EF e 3EM foram produzidos a partir da mesma tarefa de escrita, o que permite uma comparação mais rigorosa de fatos linguísticos nas produções textuais resultantes da tarefa, que se apresenta abaixo:

Você acha que as redes sociais (Facebook, Twitter, Google+, Windows Live Space, etc.) são importantes hoje em dia? Escreva um texto para ser publicado no blog da sua escola em que você exponha a sua opinião sobre as redes sociais. Nesse texto, você deve dizer se é a favor ou contra a existência das redes sociais. Não se esqueça de justificar a sua opinião!

Portanto, procuraram-se por ocorrências de pronomes relativos, nos textos argumentativos do 5EF, 9EF e 3EM em português brasileiro. Os resultados obtidos no Doeste foram transpostos para uma planilha de dados, em que foi possível excluir manualmente os casos que não se enquadravam como orações relativas (casos de inadequada anotação morfológica) e avançar para uma anotação de categorias mais restritas à necessidade desta pesquisa. Pela configuração da busca, centrada no item relativo, estão excluídas ocorrências com relativas não-finitas e as orações relativas com antecedente não-expresso (relativas livres). Também se instituiu como um recorte desta pesquisa a exclusão do relativo *onde*, que, por sua multifuncionalidade, merece um tratamento à parte em pesquisa futuras.

A tabela a seguir apresenta um conjunto de informações estatísticas descritivas sobre os participantes e os textos por eles produzidos. As médias da tabela abaixo calcularam-se a partir de informações fornecidas pelo próprio Doeste:

Tabela 1: Informações gerais sobre participantes e produções textuais extraídas do Doeste.

	5º ano	9º ano	12º ano
Participantes/Textos	40	41	45
Gênero (M / F)	18 (45%) / 22 (55%)	20 (49%) / 21 (51%)	21 (47%) / 24 (53%)
Idade Média (DP)	10,7 (0,9)	15,6 (1,5)	17,8 (1,0)
Formas por texto Média (DP)	152,5 (50,1)	209,5 (10,6)	181,4 (44,7)
Itens por texto Média (DP)	83,8 (21,2)	108,0 (21,3)	106,8 (21,3)
Itens/Formas (TTR) Média	0,5	0,5	0,6
Extensão da frase em número de palavras Média (DP)	3,0 (3,0)	5,5 (0,7)	6,0 (2,4)

Embora os valores descritivos acima sejam apresentados unicamente para fins de descrição da amostra de *corpus* em apreço e futuras comparações, vale destacar que a média da razão entre itens e formas – ou a razão entre *types* e *tokens* (TTR), como também se conhece essa métrica –, se mantém inalterada do 5EF ao 9EF, com um inócuo aumento do 9EF ao 3EM. Esse cenário se pode justificar na diminuição de produção de formas e na manutenção dos valores de itens, que ocorrem entre o 9EF e o 3EM. A medida TTR ajuda a descrever a diversidade de palavras num dado texto, de modo que, quanto mais próximo de 1 o valor de TTR, menos repetições vocabulares há num dado texto. Em contraste a esse valor de pouca mudança na comparação entre os anos, também vale destacar que a extensão média das frases (consideradas graficamente pelo Doeste com início em letra capitular e fim em ponto), duplica do 5EF para o 3EM, estando o valor médio do 9EF muito próximo ao do ano final.

A seguir, apresentam-se os resultados referentes às ocorrências de orações relativas na amostra definida.

4. Resultados e discussão

Aplicados todos os procedimentos metodológicos anteriormente descritos, foram identificadas 372 orações relativas finitas no 5EF, no 9EF e no 3EM (respectivamente, n=89, n=152, n=131) de um total de 2.196 orações finitas (respectivamente, n=669, n=846, n=681). A apresentação dos resultados que se segue está pautada nessas ocorrências em interface com as categorias de anotação e análise para os três anos escolares comparativamente. A primeira dessas categorias incide na quantidade de relativas (restritivas e apositivas) em relação ao total de orações dos textos examinados. Identificou-se um crescimento expressivo no emprego de orações relativas finitas em relação ao total de orações nos textos argumentativos. No 5EF, 13,3% das orações finitas são relativas, passando a 18,0% no 9EF e a 19,2% no 3EM.

Embora desde muito cedo, por volta dos cinco anos, as relativas já façam parte do repertório linguístico da fala de crianças (CHOUPINA, 2010), o crescimento que se observa no *corpus* aqui estudado implica que, após essa aquisição, há uma incorporação crescente desse tipo de construção na escrita escolar, o que plausivelmente pode ser motivado pela própria escolarização. O crescimento no uso de relativas identificado no *corpus* em análise ecoa a literatura especializada, em que já se tem assente a noção de que o domínio das relativas no registro escrito ocorre em estágios de desenvolvimento mais tardios, caracterizando algum grau de maturidade linguística (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008; PERERA, 1984).

A fim de permitir maior detalhamento do emprego das relativas ao longo do desenvolvimento da escrita escolar, sistematizamos as ocorrências dos tipos de oração relativa acionados pelos alunos, se restritivas ou apositivas. Assim, identificamos que a seleção pela oração de valor restritivo é massiva nos três anos escolares. A escolha por restritivas mantém-se como maioritária nos três anos escolares em exame (97,8% do total de relativas no 5EF; 94,1% no 9EF; e 94,7% no 3EM). Como sintetiza Veloso (2013), esse tipo de relativa sintaticamente é modificadora do sintagma nominal a que

ela se liga e semanticamente introduz uma propriedade de restrição ao conjunto denotado pelo antecedente, modificando-o, portanto.

Diferentemente do que acontece com as restritivas, a ocorrência de apositivas no *corpus*, que não têm a propriedade de restringir as entidades às quais estão vinculadas, mas apresentar informações suplementares a estas, para melhor explicá-las, é bastante menos expressiva. No entanto, é crescente do ano inicial ao ano final.

No 9EF e no 3EM, já há mais ocorrências, em que se destaca o uso de apositivas para se vincular a relativa a entidades com denotação mais definida, incluindo nomes próprios. O uso de apositivas parece se associar também com uma maior diversificação do léxico, já que esse tipo de relativa habitualmente não se adequa a nomes de natureza genérica, uma característica descrita anteriormente. Os exemplos 1, 2 e 3 retratam esse uso:

1. ... nas redes sociais tem também os jogos, *que são uma diversão em nossos dias*. (5EF)
2. ... algumas pessoas tem as redes sociais como o Facebook, *que usam para expor suas vidas* (9EF)
3. As redes sociais nós temos ter cuidado no que compartilhamos pois existe fake news *que são noticiais falsas...* (3EM)

Nos três anos escolares em análise, é recorrente que restritivas encabeçadas por *que* atuem na modificação de nomes genéricos, tais como *pessoas*, *coisas*, e ainda do pronome *gente*. Seguem, abaixo, alguns exemplos dessa utilização de restritivas nos três anos escolares respectivamente (com as relativas em destaque)⁴:

4. ... bem tem pessoas *que querem se mutilar...* (5EF)
5. ... o lado ruim é gente *que fica falando mau das pessoas...* (5EF)
6. ... pois tem muitas pessoas *que usa redes sociais para publicar besteiras, indiretas, brigas*. (9EF)
7. ... quando estão nas redes sociais se esquece das pessoas *que estão a sua volta...* (3EM)
8. ... colocando sua vida em risco ao falar coisas *que pensa em determinadas pessoas na intenção de coloca-la pra baixo*. (3EM)

Esses itens de sentido genérico, ou palavras vagas, na terminologia de Cutting (2007), têm ocorrência expressiva no *corpus* analisado e, como se pode ver no exemplo

⁴ Os exemplos apresentados aqui mantêm as formas de expressão como originalmente escritas pelos alunos.

abaixo, são acionados várias vezes em um mesmo texto, mas denotando entidades distintas, razão por que modificar alguns desses nomes, pelo bem da clareza, parece ser de fato uma estratégia de diferenciação semântica nos textos do *corpus* analisado. O fragmento abaixo exemplifica esse uso expressivo, com o item *peessoas* em destaque:

9. As *peessoas* hoje usam muito as redes sociais para se comunicarem, postar coisas, fazer amizades novas e encontrar *peessoas*, as redes sociais também servem para ajudar *peessoas*, doar coisas, saberem oque as *peessoas* passam, e as *peessoas* que tem doenças para poderem ajudar, tabém serve para saber coisas a venda para poder comprar As *peessoas* hoje usam mais para se comunicar e fazer várias amizades, as redes sociais são muito usadas hoje em dia, mais de 20 milhões de *peessoas* usam as redes sociais para as *peessoas* são muito importantes... (5EF)

Esse cenário ecoa o resultado obtido quanto às classes de antecedentes retomados pelos pronomes que encabeçam as orações de construção relativa. Nesta pesquisa, alinhamo-nos a Peres e Mória (1995), que descrevem duas possibilidades de realização desses antecedentes em língua portuguesa: construções nominais ou frásicas. A partir dos dados obtidos, identificamos uma expressiva limitação quanto à seleção desses referentes nos textos escolares analisados, francamente realizados por estruturas nominais, com a seguinte prevalência nas orações relativas analisadas: 100% no 5EF; 100% no 9EF e 99,2% no 3EM. Essa escolha reflete a escolha maioritária por restritivas, que parecem não ter a habilidade de relativizar estruturas frásicas:

10. ... as pessoas podem ser comunicar com familiares *que mora fora*... (5EF)
11. ... e para falar com parentes *que moram distante*, e etc ... (9EF)
12. São memes *que aparecem no Facebook e Instagram*, minha conclusão... (3EM).

No contexto das relativas vinculadas a antecedentes frásicos, papel típico das apositivas, a referência não se aplica a um constituinte, mas a porções maiores, como a oração, com configurações semânticas mais complexas. No *corpus* estudado, identificou-se apenas uma única ocorrência (0,8% no 3EM), como se apresenta abaixo:

13. O uso excessivo das redes sociais acaba muitas vezes sendo algo negativo, porque deixamos de fazer nossas obrigações para ficar de bobeira, *o que acaba sendo prejudicial*. (3EM).

Acerca da ocorrência de pronomes relativos nos textos analisados, identificamos que, do ano inicial ao ano final, não houve uma variação significativa na seleção lexical desses pronomes, havendo uma predominância do *que* como pronome marcadamente mais utilizado para a realização do constituinte relativo nos textos do 5EF e 9EF (98,9% e 96,7% respectivamente), o que reforça o seu caráter de relativo universal (BAGNO, 2012; BECHARA, 2009). Somente a partir do 3EM é que o relativo passa a ser codificado por outras formas (como *quem* e *o qual*, e suas variações, por exemplo), embora ainda se tenha um uso bastante expressivo do *que* (87,8%).

Não podemos afirmar que essa pouca variabilidade quanto à escolha dos pronomes relativos nos textos escolares implique desconhecimento do escritor de outras formas possíveis. Como é óbvio, tais dispositivos podem já fazer parte do repertório linguístico

dos alunos. No entanto, o não-acionamento de outras formas no contexto escolar – e que constituem pauta das matrizes curriculares da escolaridade básica brasileira – nos permite uma reflexão de caráter pedagógico. Como a aprendizagem da língua escrita depende de instrução, parece-nos ser uma necessidade que, nas salas de aulas, haja uma orientação que vá para além da exigência da memorização das possibilidades que o português oferece (o que costuma ocorrer por meio dos habituais quadros de apresentação dos pronomes relativos nas gramáticas e livros didáticos). O não-acionamento das diferentes formas de relativos, e aqui incluímos o relativo *cujo* (com uma única ocorrência no *corpus*, em um texto do 3EM, no exemplo 14, abaixo), aponta para a necessidade de exploração dessas formas na produção escrita a fim de que se estimule a tomada de consciência por parte do aprendiz dessas possibilidades gramaticais, tanto na sua produção, como na leitura, já que, à parte do relativo universal, outros têm circulação na escrita mais monitorada.

14. "Redes Sociais", *cujo próprio nome já diz*, é uma espécie de sociedade online, onde está interligada a cada dispositivo de pessoa jurídica e/ou pessoa física (3EM).

Aliada a essa questão da escolha lexical de expressão do constituinte relativo dentro das orações relativas, está a função sintática desempenhada por esse constituinte, uma vez que, a depender do pronome escolhido, o papel sintático expresso por ele também pode ser restrito, além obviamente dos papéis semânticos requeridos para a saturação do elemento predicador do constituinte relativo. A função sintática de *sujeito* apresenta um índice crescente entre os anos escolares analisados (61,8% no 5EF, 71,1% no 9EF e 76,5% no 3EM), sendo a codificação mais comum nos textos que compõem o banco de dados analisado.

Essa escolha de realização pode estar relacionada com o processamento requerido para a constituição da oração relativa, uma vez que essa função sintática, geralmente vinculada a um antecedente sintagmático de estrutura nominal, parece requerer um menor esforço cognitivo para sua construção. Tais construções, nas quais seus antecedentes nominais são mais prontamente identificáveis, nucleadas por um verbo transitivo, refletem a estruturação preferida entre os escritores:

15. No celular uma mãe de um menino tá viajando o filho fica mais o pai ele pode falar Facebook ou então pelas outras redes sociais mais também não é pra com pessoas estranhas por que tem pessoas *que leva outras pessoas pro caminho do mau...* (5EF).
- 16... e o pior de tudo é a pessoa *que usa as redes sociais só pra curiar a vida dos outros* e depois sair fofocando nas ruas, a ficar falando mal das pessoas, eu sinceramente acho isso ridículo (9EF).
17. Hoje as redes sociais são muito fundamentais para o relacionamento dos seres humanos, mas as pessoas têm utilizado os seus meios para prejudicar os outros vemos que há várias pessoas *que utilizam perfis falsos no Facebook muitas vezes para praticar crimes horrendos contra crianças e adolescentes* (3EM).

Circunstâncias semelhantes à escolha de realização do relativo possuem as construções nas quais o pronome relativo exerce a função de objeto direto (29,2% no 5EF, 15,8% no 9EF e 10,6 % no 3EM), sendo esta a segunda função sintática mais comum entre os textos analisados, o que está relacionado à escolha lexical dos verbos para nuclear as relativas. Essa complementação é exercida, morfológicamente e dentro dos limites da oração relativa, pelo pronome relativo, embora semanticamente esteja apontando para o antecedente da oração principal:

18. Eu acho que as redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc...) são importantes mais tem que tomar muito cuidado porque tem muitas pessoas *que a gente não conhece* pode não fazer o bem. (5EF)
19. Também pode ser úteis para tirar dúvidas com um professor, eu já usei minhas redes sociais para tirar algumas dúvidas *que eu tinha na matéria de português* com minha professora (9EF).
20. ... um dos grandes passos de comunicação no mundo foi essa, no meu caso tem pessoas de minha família *que nunca vi ou conversei...* (3EM)

As demais funções sintáticas apresentam índices de uso reduzidos em virtude das condições de estruturação gramatical necessárias à sua realização (complemento indireto, complemento oblíquo, complemento nominal, adjunto adnominal, adjunto adverbial e agente da passiva apresentam índices de realização de 9,0% no 5EF, de 13,2% no 9EF e de 12,9% no 3EM).

Quanto às estratégias de relativização adotadas pelos escritores com vistas à constituição das orações relativas, constatamos que as relativas canônicas são as mais acionadas nos textos escritos pelos alunos dos três anos escolares pesquisados (93,1% no 5EF; 97,4% no 9EF; e 96,9% no 3EM). A escolha pela relativa padrão não implica, contudo, que as ocorrências retratam um uso em consonância com a variedade padrão da língua. Reforça, sim, a identificação da regularidade anteriormente descrita, de que a escolha do núcleo da predicação da relativa recai majoritariamente em um verbo de transitividade direta.

21. Eles podem nos rastrear para: passar trote e estuprar, matar, roubar ou fazer coisas ruins com nossos familiares e as redes sociais estão cheias de mau usuários *que podem fazer muito* mau mais tem o lado bom (5EF).
22. Sabe de últimas notícias da cidade notícias de alguém da família e também tem as partes ruins das redes sociais são as pessoas *que faz racismo com pessoas morenas* e por outros motivos sociais... (9EF).
23. ...hoje em dia ninguém consegue ficar sem essas coisas existentes *que foram feitas no Brasil* está crescendo e trazendo outras diferentes para negociação com outras cidades e estados através dessas funções (3EM).

Nesses exemplos, as relativas, por mais que tenham sido produzidas por alunos em diferentes estágios da escolaridade, seguem um padrão comum: estão contíguas aos seus antecedentes no nível da superfície textual e apresentam verbos de transitividade direta, com uma massa lexical pouco extensa.

Nesse cenário, a ocorrência de relativização cortadora é bastante reduzida se comparada ao total de ocorrências de relativas (6,9% no 5EF; 2,6% no 9EF; e 3,1% no 3EM), como se exemplifica abaixo:

24. O lado bom é que as pessoas podem ser comunicar com familiares que mora fora poder conversar com amigos pode pesquisa algumas coisas *que precisa para um trabalho de escola...* (5EF).
25. Redes sociais é para que as pessoas possam se comunicar através deles, facebook, você pode curtir e comentar uma publicação *que você goste ou não goste*, e não é para fazer barraco... (9EF).
26. Tudo é questão de equilíbrio, é necessário saber onde se pode ir em uma rede social, e so quem pode fazer isso é o próprio usuario, sabendo limitar tudo, até mesmo os assuntos *que se deve conversar* (3EM).

Não foram identificadas ocorrências de duplo preenchimento no *corpus* analisado.

A extensão de unidades sintáticas, última categoria de análise aqui adotada, é um aspecto que, para além de uma extensão em si, pode revelar graus de complexidade e, por conseguinte, de desempenho linguístico. Quanto a isso, constatou-se que, nos textos estudados, houve aumento da extensão das orações relativas apenas entre os textos do 5EF (5,9 palavras em média) e 9EF (7,0 palavras média), havendo um pequeno decréscimo entre o 9EF e o 3EM (6,8 em média).

A medida de exame da extensão de unidades linguísticas é um dos indicadores de desenvolvimento mais recorrentes na literatura especializada, já que o contato com a escrita na escola, e no seu percurso de desenvolvimento, estimula mudanças linguísticas de natureza variada, inclusive a extensão das unidades (BERMAN, 2007). A inexpressiva diferença entre as médias identificadas reforça a necessidade de exposição e produção de orações relativas por parte da população deste estudo.

5. Considerações finais

Uma abordagem desenvolvimental, como aqui nos propusemos fazer, permite fornecer um panorama acerca de estágios de desenvolvimento linguístico global ou especificamente um panorama de desenvolvimento de um determinado fenômeno gramatical. A escolha por essa abordagem de pesquisa, que possui neste estudo as orações relativas como foco – recurso tão importante para concretizar estratégias de modificação da predicação e, conseqüentemente, para expandir a força das ideias em textos argumentativos –, firma-se no recurso de descrições linguísticas no contexto de aferição da escrita escolar como se tem realizado, enquanto terreno produtivo (e necessário) de análise.

Assim, sobre os aspectos estruturais das orações relativas, concluímos pela existência de uma homogeneidade que se mantém nos três anos escolares, contrariando qualquer expectativa de mudanças ao longo da progressão na trajetória escolar. O predomínio das relativas canônicas não sugere que haja um domínio por parte dos

estudantes desse recurso gramatical em geral, e sim que a sua constituição estrutural se centra em combinações relativamente simples, de estável extensão.

Os resultados aqui apresentados centram-se na produção escrita escolar de textos argumentativos, mas parecem, em maior ou menor grau, refletir a dinâmica de utilização das relativas no uso corrente do português, em particular na modalidade oral (BAGNO, 2012; NEVES, 2011; PERINI, 2016). Quanto a essas mudanças no uso das relativas, parece aplicar-se bem a metáfora de Bagno (2012, p. 899), que afirma que as relativas compõem “uma área pantanosa”, em que “várias regras gramaticais [...] estão afundando” (2012, p. 899) (ou, simplificada, a redução ao emprego do morfema *que* e sua descaracterização como pronome relativo, com perda de valor referencial).

Esses processos de mudança nas construções relativizadoras já podem estar próximos de um estágio de estabilidade na fala, porém na escrita, especialmente na escrita de caráter mais formal, mais monitorado, como é o caso de muitos usos da escrita argumentativa, ainda permanecem algumas dessas estruturas (como o uso do relativo *cujo*, por exemplo), e essa permanência reforça o papel necessário da escola de mobilizar conhecimentos sobre a norma-padrão “em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67).

Os resultados, portanto, nos permitem concluir pela necessidade de intervenções pedagógicas que estimulem a consciência linguística dos alunos sobre as orações relativas e que lhes permitam explorar, em contexto franco de aprendizagem, as possibilidades desses dispositivos da língua. Acreditamos, assim, na ideia de que é responsabilidade dos agentes envolvidos na educação de línguas trazer para o nível da consciência do aprendiz o conhecimento de formas e funções da língua que habitualmente não são adquiridas no processo espontâneo da aquisição, e isso se torna particularmente importante nos processos de ensino-aprendizagem da escrita.

Os resultados e os achados deste estudo confinam-se ao grupo de textos analisados e, portanto, à realidade em que circulam, não se podendo extrapolar para outras realidades da educação básica brasileira. Além dessa limitação geográfica, é uma limitação também, embora motivada por um recorte consciente, a exclusão de orações relativas não-finitas e a do pronome relativo *onde*. Tais limitações abrem espaços para novos estudos com delineamentos semelhantes, isto é, orientados para o desenvolvimento linguístico em idade escolar e baseados em *corpora*. Novos estudos, com um número maior de textos, mais diversificados quanto aos gêneros e com abrangência maior dos fatos linguísticos associados às orações relativas, além da adoção de modelos estatísticos mais robustos, poderão refutar ou reforçar esses achados e fortalecer o papel da linguística aplicada à educação de línguas.

Referências

APARICI, M.; ROSADO, E.; PERERA, J. Later Development of Relative Clauses Across Discourse Genres and Modalities of Production. In: **Written and Spoken Language Development across the Lifespan**. Cham: Springer, 2016. p. 201-225.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira/Editora Lucerna, 2009.

BERMAN, R. A. Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. In: HOFF, E.; SHATZ, M. (Eds.). **Blackwell Handbook of Language Development**. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing, 2007. p. 347–367.

BISPO, E. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 163-186, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRITO, A. M.; DUARTE, I. Orações relativas e construções aparentadas. In: MATEUS, M. H. M. et al. (Eds.). **Gramática da Língua Portuguesa**. 5. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003. p. 653–694.

CASTILHO, A. T. DE. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CHOUPINA, C. M. G. M. Orações relativas: quando e como inseri-las na sala de aula. **Exedra**, v. 9, p. 49–68, 2010.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. **School discourse**. Londres/Nova York: Continuum, 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUTTING, J. **Vague language explored**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007.

GRANGER, S. Learner corpora. In: LÜDELING, A.; KYTÖ, M. (Eds.). **Corpus linguistics: An international handbook**. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 2008. p. 259–275.

HUNT, K. W. **Grammatical structures written at three grade levels**. Champaign: National Council of Teachers of English, 1965.

LOBAN, W. D. **The language of elementary school children: A study of the use and control of language and the relations among speaking, reading, writing, and listening**. Champaign: National Council of Teachers of English, 1963.

MARTINS, M. **Complexidade textual e progressão escolar em dois registos: um estudo de correlação baseado em um corpus quasi-longitudinal**. Portugal: Universidade de Lisboa, 4 jan. 2016.

NEVES, M. H. DE M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NIPPOLD, M. A. et al. Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 48, p. 1048–1064, 2005.

PERERA, K. **Children's Writing and Reading: Analysing Classroom Language**.

Oxford: Blackwell, 1984.

PERES, J. A.; MÓIA, T. **Áreas Críticas da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2005.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.

PRICE, J. R.; JACKSON, S. C. The development of English as a second language with and without specific language impairment: Clinical implications. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 46, n. 2, p. 277–293, 2015.

TOLCHINSKY, L. The nature and scope of later language development. In: BERMAN, R. A. (Ed.). **Language development across childhood and adolescence**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 2004. p. 233–248.

VELOSO, R. Subordinação relativa. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Eds.). **Gramática do Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 2061–2163.