

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**SHEILA DA SILVA SOUZA**

**VARIAÇÃO NA ESTRUTURA RELATIVA DO PB: O QUE A  
GRAMÁTICA PEDAGÓGICA NÃO MOSTRA**

**BRASÍLIA / DF**

**2014**

SHEILA DA SILVA SOUZA

**VARIAÇÃO NA ESTRUTURA RELATIVA DO PB: O QUE A  
GRAMÁTICA PEDAGÓGICA NÃO MOSTRA**

Monografia apresentada como requisito para conclusão  
da disciplina Seminário de Português.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Rozana Reigota Naves.

BRASÍLIA / DF

2014

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, pelo sopro de vida diário, pelas forças renovadas e pela companhia em momentos bons ou ruins.

A minha mãe, pelos ensinamentos de vida, pelo amor, pelo tempo dedicado e por ser minha inspiração maior para a conquista dos meus objetivos.

A Patrícia, que além de irmã é cúmplice, amiga e companheira.

A minha família, pelo amor, pela torcida, pela paciência e pelo incentivo.

A amiga Luciana, pelos choros, pelos risos, pelas conversas, pela cumplicidade, pela amizade e pela sinceridade.

Ao amigo Rubens, que sonhou e realizou junto comigo o sonho de vivenciar a UnB.

A professora Rozana Reigota Naves, que carinhosamente me guiou na construção do meu conhecimento com seu saber e sua paciência.

Aos professores Dionei Moreira Gomes e Maria Christina Diniz Leal, pelo respeito, pela simplicidade, por serem excelentes docentes que respeitam as diferenças e dificuldades de cada discente, buscando sempre a melhor forma de ajudá-los.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Uma língua é muito mais do que uma lista de nomes para as coisas – é, de certa forma, um sistema de organização do mundo, um dos instrumentos que nos servem para compreender a imensa complexidade da realidade que nos cerca.

Mário A. Perini, 2005, p. 101 - 102.

## **RESUMO**

Com base nos pressupostos teóricos da teoria linguística, esta produção analisa uma gramática pedagógica de Ensino Médio com respeito ao trabalho desenvolvido sobre as variações de uso da construção relativa no português do Brasil. A hipótese levantada neste trabalho é de que as estratégias de relativização vernaculares não são abordadas nas gramáticas escolares de Ensino Médio. A análise levou em consideração a apresentação da gramática pedagógica escolhida para a pesquisa, bem como os conteúdos e os exercícios associados ao tópico da relativização, com o objetivo de identificar problemas quanto à organização formal e tradicional do conteúdo que tenham impacto sobre o ensino da língua. Os resultados evidenciaram que as práticas de ensino tradicionais da Língua Portuguesa ainda se refletem de forma significativa e incisiva no material pedagógico utilizado nas escolas, mesmo que as obras utilizem, mesmo que de forma incoerente, pressupostos da linguística moderna, visto que o que estuda-se na gramática pedagógica não é coerente com o uso real da língua, no que diz respeito às orações relativas.

**Palavras-chave:** Português do Brasil, gramática pedagógica, variação, oração relativa, estratégias de relativização e ensino tradicional.

# ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	8
Referencial Teórico: As relativas sob o olhar descritivo .....	8
1.1. Análise das orações relativas na perspectiva formal (Mateus <i>et al</i> , 2003) .....	8
1.1.1 Orações relativas restritivas ou determinativas .....	8
1.1.2 Orações relativas apositivas explicativas ou não – restritivas.....	9
1.1.3 Estratégias de relativização .....	12
1.1.4 Orações relativas sem antecedente expresso ou relativas livres.....	13
1.2 A construção relativa segundo a descrição de Perini (2010) .....	15
1.3 Considerações Parciais .....	17
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	18
O Ensino de Língua Portuguesa: algumas considerações .....	18
2.1 O ensino de orações relativas.....	21
2.1.1 Visão da Gramática Tradicional.....	22
2.1.2 Na fala e na escrita: o uso das estratégias de relativização do PB .....	23
2.2 Considerações Parciais.....	29
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	31
A gramática escolar ainda ditando regras.....	31
3.1 O caso das relativas: uma abordagem menos tradicional, mas ainda tradicional.....	33
3.2 Considerações Parciais.....	38
<b>Considerações Finais</b> .....	39
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	41

## Introdução

O ensino de Língua Portuguesa baseia-se tradicionalmente na repetição das regras e normas encontradas nos compêndios gramaticais, estabelecendo no falante a ideia de que a língua que se fala é a mesma que se escreve e vice-versa, disseminando assim a falsa imagem de homogeneidade linguística.

As orações relativas são definidas, segundo a gramática tradicional, somente como orações que modificam o sintagma nominal presente na oração principal.

Em relação à construção relativa, o falante do português do Brasil (PB) faz uso de três estratégias: a padrão, a cortadora e a copiadora. A padrão é uma estratégia aprendida em contexto formal de ensino, por isso seu uso – seja na fala ou na escrita – ocorre com um alto grau de monitoramento. A cortadora é a estratégia mais utilizada pelo falante do PB em contexto de fala, por falantes escolarizados e não escolarizados, e na escrita até o início do Ensino Médio. Já a copiadora, por ser estigmatizada, não é frequentemente utilizada.

Os livros didáticos e as gramáticas pedagógicas de Língua Portuguesa contribuem de forma significativa para o ensino distorcido da Língua Portuguesa, já que a metodologia desse material pedagógico tem como fonte a gramática tradicional. Sendo assim, a abordagem feita sobre as orações relativas nos materiais pedagógicos de Língua Portuguesa excluem de sua metodologia e análise a variação da construção relativa do PB, de forma que a única estratégia de relativização mencionada na gramática tradicional e, conseqüentemente, nos livros didáticos de língua portuguesa é a estratégia padrão (especialmente a preposicionada).

Dito isto, pretende-se mostrar que mesmo uma gramática pedagógica de Língua Portuguesa com metodologia menos tradicional omite, assim como a gramática tradicional, os fenômenos relacionados às orações relativas no que tange à análise e à descrição do uso da estrutura relativa pelo falante do PB.

## CAPÍTULO 1

### Referencial Teórico: As relativas sob o olhar descritivo

Neste capítulo, as orações relativas são analisadas do ponto de vista descritivo, tendo como base a visão teórica de dois autores e suas respectivas obras: Mateus *et al* (2003) e Perini (2010). O objetivo é apresentar as orações relativas na perspectiva da gramática formal e da gramática descritiva, respectivamente, analisando-as no contexto da norma-padrão e também da variação do português.

#### 1.1. *Análise das orações relativas na perspectiva formal (Mateus et al, 2003)*

Mateus *et al* (2003, p. 655), define orações relativas como “orações subordinadas iniciadas pelos tradicionalmente designados ‘pronomes’, ‘advérbios’ ou ‘adjetivos relativos’, que modificam um termo nominal antecedente ou também uma oração”.

De acordo com a autora, as orações relativas que possuem um antecedente nominal se classificam em duas formas: orações relativas restritivas ou determinativas e relativas apositivas, explicativas ou não restritivas. Há, ainda, as orações relativas livres, aquelas que não possuem antecedente expesso.

#### 1.1.1 Orações relativas restritivas ou determinativas

Segundo Mateus *et al* (2003), a oração relativa restritiva desempenha o papel de contribuir para a construção do valor referencial da expressão nominal que a antecede, sendo fundamental para a significação da frase em seu sentido completo (cf. (1) e (2)). O antecedente das relativas restritivas é um Sintagma Nominal (SN) determinado ou quantificado, que tem como núcleo um nome comum.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Todos os exemplos da seção 1.1 deste capítulo foram retirados de Mateus *et al* (2003).



(1) Os chapéus que estavam no armário desapareceram.

(2) O homem de que tu me falaste está a chorar.

As restritivas não podem modificar nomes próprios e pronomes pessoais que estejam na função de núcleo (cf. (3)). Se um nome próprio ou pronome estiver nessa função, a oração relativa terá valor explicativo (cf. (4)), podendo ser interpretada como restritiva quando seu antecedente não estiver sendo usado na função identificadora habitual do nome próprio e designar uma fase ou um estado do termo referido (cf. (5)).

(3) \*Lisboa que é capital do país fica na Estremadura.<sup>2</sup>

(4) Lisboa, que é capital do país, fica na Estremadura.

(5) A Lisboa que eu prefiro é a Lapa.

### 1.1.2 Orações relativas apositivas explicativas ou não – restritivas

Diferentemente das relativas restritivas, as relativas apositivas não possuem valor referencial para a construção da denotação da expressão nominal que as antecede. Como explica Mateus *et al* (2003, p. 671), a relação é de caráter parentético, pois a relativa explicativa funciona como uma extensão do antecedente nominal (cf. (6) a (9)). Tal caráter é dado por pausas (na fala) e por vírgulas (na escrita):

(6) Lisboa, que é a capital de Portugal, é uma cidade com uma luz especial.

(7) O Antônio, que faz anos amanhã, regressou do estrangeiro.

(8) Os teus primos, que vivem na Califórnia, chegam hoje.

(9) Eu, que tanto me esforcei, cheguei em último lugar.

---

<sup>2</sup> O símbolo (\*) significa que a estrutura é agramatical.

Observando esses exemplos, é possível notar que o antecedente de uma oração relativa apositiva pode ser um nome próprio – cf. (6) e (7) – ou pronome pessoal – cf. (8) – ou SNs com pronomes demonstrativos ou possessivos – cf. (9). O antecedente da relativa apositiva não pode ser um adjetivo nominalizado, caso em que a oração é uma relativa restritiva – cf. (10) *versus* (11).

(10)\*O meu amigo deixou de ser o distraído, que era antigamente.

(11) O meu amigo deixou de ser o distraído que era antigamente.

Outra particularidade é a impossibilidade de associação das apositivas com certas expressões idiomáticas como *tirar partido*, *tomar parte em*, *fazer caso de*. Segundo Mateus *et al* (2003), tais expressões só podem surgir em restritivas:

(12)\*O partido, que Mitterrand tirou da política energética de Giscard, contribuiu para a sua eleição.

(13) O partido que Mitterrand tirou da política energética de Giscard contribuiu para a sua eleição.

Quanto à posição, as restritivas admitem a pronominalização do SN antecedente. Tal comportamento é um argumento, segundo a autora, para considerar a relação como sendo uma adjunção ao SN que contém uma apositiva – cf. (14) e (15).

(14) O Antônio/ o meu filho/ este meu amigo, que faz anos amanhã, regressou do estrangeiro.

(15) Ele, que faz anos amanhã, regressou do estrangeiro.

Algumas consequências do carácter assertivo das apositivas, marcado pelo sujeito enunciador, são apontadas pelas autoras, como por exemplo, o fato de a apositiva permitir em seu interior verbos performáticos como *jurar e prometer*:

(16) O Antônio, que eu juro que faz anos amanhã, regressou do estrangeiro.

Além das relativas apositivas de Sintagma Nominal (SN), Mateus *et al* (2003) também consideram a existência de orações apositivas de Frase (F), que são as que constituem um comentário sobre a proposição anterior, de tal forma que o comentário pode ser introduzido por:

(i) *o que*:

(17) Os amigos prepararam-me uma festa, o que muito me espantou.

(ii) *que*:

(18) “[...] as galerias vigarizam os pintores. De duas maneiras: ou pagam-lhes o ordenado mensal, que é o caso do Baptista, entregando mensalmente um quadro ou coisa do gênero[...]”. (Entrevista GO992 do PF.)

(iii) *N + que*:

(19) “ O projecto do Governo prevê duas carreiras paralelas, situação que é rejeitada pelos Sindicatos.” (JN, 18-11-80)

(iv) *N + D + que*:

(20) O projecto do Governo prevê duas carreiras paralelas, situação essa que é rejeitada pelos Sindicatos.

Em (iii), tem-se o nome *situação* como uma espécie de retomada anafórica do assunto da frase anterior. No caso de (iv), embora seja uma estrutura idêntica a (iii), o nome *situação*

é determinado tanto pelo determinante à sua direita como pela relativa restritiva, simultaneamente.

Na estrutura apresentada em (i), a autora defende a natureza de *o que* como sendo ou um morfema único de natureza nominal ou uma sequência formada por *o* e *que*, para a qual houve uma reanálise. O morfema “o” é tratado pela gramática normativa como sendo um pronome demonstrativo, equiparando-se a *aquilo*, mas, segundo a autora, não há exemplos gramaticais de apositivas de frases em que seja possível separar *o* de *que*, resultando em uma estrutura agramatical – cf. (21).

(21)\*Os amigos preparam-me uma festa, o de que gostei muito.

### 1.1.3 Estratégias de relativização

A estratégia de relativização padrão, em que o pronome relativo introduz a oração e uma categoriza vazia encontra-se na posição do elemento relativizado na orações subordinada, é a única reconhecida pela gramática normativa. Nessa estratégia, quando o verbo da oração subordinada rege preposição, tem-se o pronome relativo antecedido pela preposição e o termo relativizado não preenche posição dentro da oração relativa (cf. (2), repetida abaixo como (22)).

(22) O homem de que tu me falaste está a chorar.

Mateus *et al* (2003) consideram, além da relativização padrão, duas estratégias de relativização da fala espontânea: estratégia cortadora e estratégia resumptiva.

Na estratégia cortadora, o falante elimina o Sintagma Preposicional (SP) que ocupa a posição inicial na oração relativa, e passa a apresentar na fala somente o *que*, sem antecedente preposicionado:

(23) O livro que te falei é o mais bonito (em vez de *de que te falei..*).

Na estratégia resumptiva, o falante faz uma repetição, na oração relativa, do antecedente da oração anterior, utilizando pronomes pessoais, demonstrativos e advérbios locativos. Segundo as autoras, essa estratégia é mais utilizada em construções complexas, embora não se possa afastá-la de forma completa das relativas simples:

(24) “Temos lá, no meu ano rapazes que *eles* parecem atrasados mentais, quer dizer...”

(25) “[...] fui eu e mais uma irmã minha que também *ela* sabe muito bem de bolos [...]”

Tais estratégias são consideradas “marginais” perante a norma padrão; a primeira, no entanto (estratégia cortadora), faz parte do registro oral dos falantes que possuem escolaridade alta, o que, para as autoras, é um dado que aponta para uma tendência de mudança:

Embora numa perspectiva purista ambas as estratégias sejam consideradas marginais, o que é certo é que a primeira (estratégia cortadora) faz actualmente parte do registro oral de falantes altamente escolarizados, o que permite supor que estamos perante uma tendência de mudança, mesmo no português europeu. (MATEUS *et al*, 2003, p. 667)

#### 1.1.4 Orações relativas sem antecedente expresso ou relativas livres

As relativas livres são frases complexas, sem antecedente expresso, caracterizadas por uma estrutura de subordinação, que funcionam como uma oração encaixe da oração superior. Seus constituintes são constituintes da oração matriz e possuem uma função sintática própria (cf. (26) e (27)).

(26) *Quem* vai ao mar perde o lugar.

(27) Recebi *quem* tu recomendaste.

Em relação à estrutura, as relativas livres apresentam algumas especificidades quanto aos morfemas relativos *cujos* e *o qual* e o pronome *quem*:

- (i) Em relação aos morfemas relativos *cujo* e *o qual*, não podem ser utilizados nas orações relativas livres, por estas não serem orações relativas com antecedente expresso;
- (ii) O pronome *quem* é usado como sujeito ou objeto direto quando estiver se referindo a humanos.

Algumas relativas livres têm como antecedente do morfema-Q<sup>3</sup> uma preposição e, nesse caso, ou a preposição pode pertencer somente à oração superior ou a preposição pertence à oração encaixada e à superior, de forma simultânea. Quando a preposição pertencer somente à oração superior, a exigência de sua ocorrência é dada pelo verbo dessa mesma oração. No caso do exemplo em (28), a seleção da preposição *a* é feita pelo verbo *dar*, da oração matriz, pois não há nenhuma justificativa estrutural para o verbo *precisava*, da oração de encaixe, selecionar a preposição.

(28) Dei o subsídio a quem precisava/ a quantos precisaram.

No caso de a preposição pertencer simultaneamente à oração superior e à oração encaixada, a exigência é do verbo de cada oração, sendo que uma das preposições é suprimida da estrutura (cf. (29)).

(29) a. \*Eu dei uma ajuda a a quem enviaste a carta.

b. Eu dei uma ajuda a quem enviaste a carta.

Mas, se tanto o verbo da oração superior como o verbo da oração de encaixe tiverem propriedades de seleção incompatíveis, o resultado é uma estrutura agramatical, como em (30), em que se tem a preposição *de* sendo selecionada pelo verbo *gostas*, mas que é incompatível com as propriedades de seleção do verbo *vi*, da oração matriz.

---

<sup>3</sup> O morfema que inicia as orações relativas, no caso das relativas livres, é o morfema que respeita os requisitos de seleção categorial dos dois verbos envolvidos na construção relativa: o verbo da oração superior e o verbo da oração de encaixe.

(30) \*? Eu vi ontem de quem tu gostas.<sup>4</sup>

Outras questões sobre as orações relativas são abordadas pelas autoras, no entanto, as apresentadas até aqui foram julgadas suficientes para o desenvolvimento deste trabalho.

## 1.2 *A construção relativa segundo a descrição de Perini (2010)*

Para Perini (2010), as orações relativas são estruturas introduzidas por relativos (pronomes relativos, na nomenclatura tradicional), possuindo uma estrutura muito peculiar e de fácil identificação. Segundo o autor, a estrutura relativa se compõe de um nominal seguido ou não por determinante e/ ou modificador, um relativo (*que, quem, onde*), e uma estrutura oracional incompleta (sem um dos complementos) que forma um sintagma nominal:

(31) A bobagem que o cara disse me deixou irritado.

A estrutura relativa sublinhada acima contém uma sequência incompleta *o cara disse* e, segundo o autor, deveria causar inaceitabilidade, pois a valência do verbo *dizer* foi desobedecida. Porém, não é o que ocorre, pois a estrutura relativa pode “consertar” (Perini, 2010, p. 190) possíveis defeitos referentes à valência do verbo.

Perini afirma que a valência continua sendo realizada na estrutura relativa, mas de uma forma sintática diferente, pois o complemento que falta na estrutura oracional incompleta é o nominal que precede o relativo e o receptor, ao ouvir construções como em (31), entende que a sequência nominal que antecede o relativo completa, de forma semântica, a estrutura oracional incompleta: Na estrutura incompleta sublinhada em (31), o complemento é o nominal seguido do determinante que antecede o relativo (*a bobagem*) e o receptor interpreta que o que o cara disse foi “a bobagem”, de forma que, para o autor não há incompletude semântica nessa estrutura.

O autor ressalta a possibilidade de variação da sintaxe da língua em relação ao tópico, ou seja, o elemento que é deslocado à esquerda, deixando incompleta a estrutura subordinada,

---

<sup>4</sup> Mesmo sendo incompatíveis as propriedades de seleção dos verbos matriz e encaixado, essa sentença não é considerada agramatical no português do Brasil.

sendo possível fazer afirmações sobre um ou outro elemento da oração subordinada (cf. (32) e (33)).

(32) A bobagem que o cara disse me deixou irritado.

(33) O cara que disse a bobagem me deixou irritado.

O autor conclui, a esse respeito, que: “A construção relativa é um recurso que a língua tem para singularizar um dos SNs da oração subordinada e fazer dele um dos argumento da principal.” (PERINI, 2010, p.190).

Ele afirma, ainda, que, nas estruturas relativas do português do Brasil (PB) que contenham preposição seguida pelo SN, a relativização apresenta algumas particularidades, podendo-se colocar o SN no início da estrutura, deixando para trás a preposição seguida de um pronome pessoal, que se refere (anaforicamente) ao SN do início da estrutura – cf. (34) e (35) – ou podendo o pronome ser omitido, com certas preposições – cf. (36) e (37).

(34) O funcionário que você conversou com ele não veio trabalhar hoje

(35) Esse é um conselho que eu posso muito bem ficar sem ele.

(36) Essa é a mesa que todo mundo bota o chapéu em cima (dela).

(37) O funcionário que você falou é esse aí?

Em estruturas que contenham sintagmas adverbiais cujo papel temático é de lugar, pode-se usar o relativo *onde*, segundo o autor, correspondendo ao sintagma adverbial – cf. (38):

(38) A casa velha onde eu morei já foi demolida.

A relativização da estrutura acima também pode ser feita com preposição ou com *que* e sem preposição:

(39) A casa velha que eu morei nela já foi demolida.

(40) A casa velha que eu morei já foi demolida.



Segundo Perini (2010), as orações relativas livres são as orações compostas somente pelo relativo (*quem, o que ou onde*) mais a estrutura incompleta:

(41) Quem conhece o Jacinto confia nele.

(42) Quem você convidar eu vou receber de boa vontade.

### 1.3 *Considerações Parciais*

Mateus *et al* (2003) descrevem e analisam de forma detalhada, as orações relativas como sendo formas de modificação de uma expressão nominal antecedente, em sua modalidade mais típica, ou uma forma de modificação de outra oração.

As autoras detalham o estudo das orações relativas quanto à natureza do antecedente e à posição que a relativa ocupa na estrutura, além de apresentarem as estratégias de relativização na fala espontânea, diferentemente de Perini (2010), que analisa as estruturas relativas sob o olhar da valência verbal, não se preocupando com a classificação em restritivas ou explicativas, mas abordando apenas as relativas livres.

De uma forma mais sucinta, Perini (2010) analisa a construção relativa como não sendo somente uma estrutura, mas um recurso da língua para suprir as exigências de estrutura incompleta na realização da valência do verbo, além de ter como função focalizar um dos elementos internos da oração relativa, o elemento relativizado, sobre o qual é feita alguma afirmação.

O autor também analisa a estrutura relativa no PB e apresenta os recursos utilizados pela língua para relativizar um elemento no formato de preposição + SN, o que, para Mira Mateus *et al* (2003), são as estratégias de relativização, que constituem um aspecto da variação linguística em PB.

No próximo capítulo, serão feitas algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa e analisar-se-á as orações relativas no contexto formal de ensino da língua, bem como da variação de uso das estratégias de relativização feita pelos falantes escolarizados ou não do PB, seja na fala ou na escrita.

## CAPÍTULO 2

### O Ensino de Língua Portuguesa: algumas considerações

Tendo a ilusão e a vontade de que a língua portuguesa seja uma unidade homogênea e que se equipara à essência e ao que é prescrito nas tantas gramáticas normativas, a sociedade dominante propaga e circula essa ideia com a convicção de que a língua que cultiva-se nas gramáticas normativas, nos manuais e textos literários deve ser a mesma utilizada tanto em contextos formais ou informais de fala e de escrita, criando, portanto, o mito da existência de uma língua única.

A língua que se fala não é a mesma que se escreve e é justamente por causa da incompreensão dessa questão que se desenvolve boa parte dos problemas de ensino não só da gramática, mas dos conteúdos de Língua Portuguesa em geral.

Segundo Pilati *et al* (2011), o conceito de língua na perspectiva gerativista e o defendido pela perspectiva estruturalista não podem ser privilegiados de forma desigual no ambiente de educação formal. As autoras descrevem o conceito de língua sob essas duas perspectivas: na abordagem gerativista, conforme formulada em Chomsky (1986), a língua é um estado mental – Língua Interna (Língua-I) – individual e produto da Gramática Universal (GU); na abordagem estruturalista, a língua é entendida como sendo algo externo e produto do uso que o falante faz dela, seu desempenho linguístico. Pilati *et al* (2011) defendem o uso de ambas as perspectivas (desempenho e competência linguística) de forma complementar no ensino de línguas, possibilitando ao falante fazer o uso consciente do sistema linguístico em diversos contextos de uso.

A norma padrão do português é considerada a língua de prestígio, é a variedade utilizada em contextos formais, em documentos impressos, na mídia, literatura, de tal forma que o vernáculo brasileiro é visto em muitos casos como uma forma distorcida de falar o português, uma forma errada. A partir dessa marginalização sobre o vernáculo brasileiro, surge a disseminação do preconceito linguístico, desencadeando toda uma imagem de língua desprestigiada, marginal, tirando assim a importância da descrição de funcionamento desse sistema e de seu uso pelos falantes.

Essa imagem de que a língua que se fala é a mesma que se escreve, que tudo o que desvia da chamada língua de prestígio (norma padrão) é falsa, mas prende suas raízes no ensino formal e tradicional da língua portuguesa. Pautado nesse tradicionalismo, o ensino de língua portuguesa tem como principal objetivo basear sua prática em um ideal de falar corretamente a língua (Pilati, 2010).

A grande problemática na prática de ensino tradicional de língua portuguesa está no ato de limitar uma estrutura complexa a exercícios de repetição e memorização, portanto:

A metodologia utilizada praticamente se reduz à prática de exercícios de classificação metalinguística e memorização de classes e classificações sintáticas, desvinculadas da produção de texto e de reflexões sobre a estrutura funcionamento da língua. (PILATI, 2010, p. 4)

O uso dessa metodologia tradicional priva o indivíduo do acesso a ferramentas que possibilitem a ele conhecer, entender o funcionamento do sistema linguístico, refletir sobre questões que direta ou indiretamente estão ligadas a esse sistema, pois:

Esse tipo de prática, que usa conceitos como uso correto e errado da língua, ignora os traços caracterizadores das diferenças dialetais decorrentes das origens sociais, culturais e geográficas que os diferentes indivíduos podem trazer à escola. Fora isso, não leva o aluno a entender os fatores de variação linguística, a importância de se adequar a variedade a situação de uso, e a ter consciência do que é o sistema da língua e de seu funcionamento. (PILATI, 2010, p.4)

Um dos pontos que pode causar contradição ou má interpretação tanto no estudo quanto no ensino de língua é o conceito de gramática. Possenti (2000, p. 63), propõe que a definição de gramática seja “conjunto de regras”. Segundo o autor, tal acepção não é muito clara, mas não é equivocada e permite as interpretações necessárias para distinguir os três possíveis tipos de gramática: “1) conjunto de regras *que devem ser* seguidas; 2) conjunto de regras *que são* seguidas; 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*” (Possenti, 2000, p.64). O autor ainda esclarece que 1) e 2) estão relacionados ao comportamento oral e escrito dos falantes de uma determinada comunidade linguística, enquanto 3) refere-se a hipóteses formuladas com base nas regras linguísticas gramaticais internalizadas pelos

falantes e que os capacitam a produzir frases ou sequências compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua.

Na prática tradicional de ensino, as gramáticas pedagógicas e os livros didáticos utilizam-se do primeiro conceito de gramática – conjunto de regras *que devem ser* seguidas; por isso, esse conceito é o mais conhecido pelos professores das escolas regulares. Nos compêndios de gramática encontram-se regras da forma correta de falar e escrever que, quando seguidas, produzem o “bom” emprego da variedade padrão. Essas gramáticas são conhecidas como normativas ou prescritivas.

Não está sendo defendido aqui a eliminação do ensino da gramática nas escolas, mas a crítica feita é em relação ao ensino de gramática voltado exclusivamente para o uso da norma padrão visando o treinamento da escrita e da leitura pelos estudantes, para a prática do uso correto da língua de prestígio deixando-se de lado as outras variedades.

Segundo Perini (2005, p.49), três defeitos inutilizam o ensino de gramática enquanto disciplina: “primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; terceiro, a própria matéria carece de organização lógica”. Portanto, no ensino de língua ou mesmo de gramática, é preciso definir os objetivos da disciplina, o conceito de gramática a ser trabalhado, a metodologia e, conseqüentemente, a postura docente perante a disciplina, e ainda, segundo o autor, é preciso que as gramáticas façam sentido, tenham lógica.

A prática docente, a metodologia e o material didático precisam estabelecer uma relação lógica, compreensível e condizente em toda a sua esfera e é esse conjunto que norteia de forma eficaz as práticas de ensino da gramática no ambiente escolar:

O mais importante é que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no *lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais "elaborada". (POSSENTI, 2000, p.82)

Muito próxima dessa discussão está a proposta feita por Pilati *et al* (2011) de estudo gramatical em uma perspectiva científica, em que a habilidade de reflexão do aprendiz acerca

da língua e dos fenômenos linguísticos seja desenvolvida fazendo com que ele se torne cada vez mais competente, utilizando de forma consciente os recursos gramaticais e estruturais de que dispõe, de maneira que o ensino deve contribuir de forma positiva para o desempenho do falante na produção oral e escrita da língua portuguesa:

Para tanto, a proposta de ensino científico da gramática pode ser implementada no âmbito da *educação linguística*, por meio de uma metodologia baseada em projetos, em que competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia, a inferência, sejam desenvolvidas por procedimentos de formulação de hipóteses e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos. Com isso, é esperado que habilidades linguísticas, como a capacidade de ler, interpretar e produzir enunciados, por um lado, e, por outro, a consciência em relação à natureza do conhecimento linguístico se manifestem. (PILATI *et al*, 2011, p. 400)

Assim, deve-se ter o indivíduo como peça importante e atuante do processo de ensino, fazendo com que ele saia da condição passiva, utilize as ferramentas fornecidas e ou construídas no ambiente de ensino para compreender o sistema linguístico e seu funcionamento, acionando sua gramática interna de modo com que ele possa utilizar de forma organizada e consciente seu conhecimento interno sobre a língua em contextos comunicativos diversos.

### **2.1 O ensino de orações relativas**

O uso real da língua não é contemplado na gramática tradicional que, por ter como objetivo estabelecer normas e regras de uso, não dá conta das variações de uso pelo falante, seja na fala ou na escrita. Essas variações são classificadas como erro diante dos manuais normativos de Língua Portuguesa.

No caso das orações relativas, a gramática normativa as reduz a modelos e classificações, como se fossem um sistema único e fechado, apresentando apenas uma forma de relativização, a padrão.

Essa análise normativa acerca das orações relativas contraria o estudo e a pesquisa feita por Corrêa (1998) em que a autora analisa o uso das orações relativas em contexto de fala e de escrita, por falantes escolarizados e não escolarizados.

Com base no estudo mencionado, é possível notar a contradição entre o que é prescrito nos compêndios gramaticais e o uso real feito pelo falante. Os manuais normativos não contemplam a variação de uso que é encontrado no PB, seja em sua manifestação oral ou escrita, como veremos na visão da gramática tradicional.

### 2.1.1 Visão da Gramática Tradicional

Cunha e Cintra (2007) definem orações relativas como orações subordinadas adjetivas introduzidas por um pronome relativo, exercendo a função de adjunto adnominal de um substantivo ou pronome antecedente.

Os autores apresentam algumas orações e demonstram as respectivas funções sintáticas exercidas pelas orações adjetivas, analisando a relação destas com seu termo antecedente. Dentre as orações descritas pelos autores têm-se duas como exemplo:

“Deu-lho a criada Velha/ **que trouxe ao colo.** / (OP,77).”

a ORAÇÃO ADJETIVA – *que trouxe ao colo* – está funcionando como ADJUNTO ADNOMINAL de *criada*, SUJEITO de *deu-lho*.

“Na petição de privilégio/ **que então redigi**/ chamei a atenção do governo para este resultado, verdadeiramente cristão.”

a ORAÇÃO ADJETIVA – *que então redigi* – está funcionando como ADJUNTO ADNOMINAL de *de privilégio*, COMPLEMENTO NOMINAL.

(CUNHA & CINTRA, 2001, p. 616, grifos do autor)

De maneira resumida, os mesmos autores apresentam duas classificações para as orações adjetivas: restritivas e explicativas. As restritivas são as orações que restringem, limitam, precisam a significação do substantivo ou pronome antecedente e que, ainda segundo os autores, são indispensáveis ao sentido da frase e não são separadas por vírgula: “És um dos raros homens/ **que têm o mundo nas mãos.** / (A . Abelaria, NC, 121.)” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 618, grifo do autor).

Para as explicativas, os autores destacam o fato de essas orações acrescentarem uma qualidade acessória ao antecedente, semelhante à função de um aposto, e por esse motivo não são indispensáveis para o sentido da frase. Na fala, o termo antecedente e a oração explicativa são separados por uma pausa representada por vírgula na escrita: “Tio Cosme, / **que não tenho nenhuma certeza**, / confiava-lhe a cópia de papéis de autos. (Machado de Assim, OC I, 734.)” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 618, grifo do autor).

Os exemplos acima foram retirados de obras literárias consagradas e tendenciam o quão enraizada em uma língua estática, estética e imutável está a essência do compêndio gramatical mencionado em relação às orações relativas (ou adjetivas, como os autores preferem chamar), que não cita nenhuma outra variedade de uso e ou adequação dessas orações, a não ser pelo viés da norma padrão literária.

Bechara (2010) utiliza a mesma estrutura de definição para as orações relativas (adjetivas) explicativas e restritivas que Cunha & Cintra (2007). O autor não faz menção às estratégias de relativização cortadora e resumptiva (copiadora) e somente explicita a estratégia preposicionada (padrão), não contextualizando a adequação de uso de tal estratégia, mas apenas enfatizando a obrigatoriedade de uso da preposição com verbos que a exigem.

A ausência das demais estratégias de relativização e de outras particularidades em relação ao uso, envolvendo as orações relativas nos compêndios gramaticais, é consequência da exaltação de uma só variedade da língua. Como problemática tem-se a marginalização das demais variedades, além de um prejuízo para o indivíduo enquanto estudante, como cidadão e como falante, que fica limitado a uma prática única de ensino voltada para a ilusão de uma língua única, homogênea.

### **2.1.2 Na fala e na escrita: o uso das estratégias de relativização do PB**

Para Corrêa (1998), descrever os detalhes do processo de relativização é importante para compreender a relação de alternância de estratégias de relativização feita pelo falante: “Os pormenores descritivos vão colaborar para a compreensão daquilo que entendemos que acontece cada vez que um falante passa de um estratégia para a outra” (CORRÊA, 1998, p.29).

Corrêa (1998) afirma que o falante do PB faz uso das seguintes formas de relativização: padrão – relativas de sintagma preposicional; vernaculares – resumptiva (ou relativa com pronome lembrete) e a cortadora.

Para a autora, o PB apresenta diferentes estratégias de relativização não por uma questão estilística, mas por ser gramaticalmente possível dentro dessa língua mais de uma estrutura sintática devido à amplitude de sua gramática, que é capaz de agregar os diferentes tipos de oração relativa.

A relativa padrão (cf. (45)) é a única forma de relativização abordada pela gramática normativa. Em sua estrutura, tem-se o pronome relativo (*que, quem, o qual, onde*) antecedido por preposição e o termo relativizado não ocupa posição dentro da relativa (caso ocupe essa construção será uma forma agramatical cf.(44)).

(43) A foto de que eles gostaram

(44)\*A foto de que eles gostaram dela

As estratégias vernaculares por não serem mencionadas, estudadas no contexto formal de ensino e tampouco serem objetos de estudo nos compêndios gramaticais, são estigmatizada.

As resumptivas ou relativas como pronome lembrete são as que possuem a posição relativizada ocupada por um pronome resumptivo, uma cópia do termo relativizado na oração relativa (cf. (45)).

(45) As informações que ele tinha acesso a elas.

Quando se tem essa posição vazia e ausência completa da preposição, tem-se a relativa cortadora:

(46) As informações que ele tinha acesso (cv)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Segundo Corrêa (1998), a abreviatura pertence à metalinguagem do gerativismo e significa “categoria vazia”, indicando que aquela posição sintática está vazia.



No estudo feito por Corrêa (1998), acerca do ensino e do uso das orações relativas no PB, foram analisados dados de oralidade e de escrita de pessoas escolarizadas (1º grau<sup>6</sup>, 2º grau<sup>7</sup>, adultos cultos) e dados da oralidade dos não-escolarizados.

Analisando as narrativas orais de 45 informantes (não-escolarizados, escolarizados e adultos cultos), com a produção total de 90 orações relativas, Corrêa destaca que, assim como os alunos do 1º grau, os informantes não-escolarizados usam apenas relativas sem preposição, sendo mais usuais as relativas de sujeito e de objeto (correspondendo a 79% das orações), seguidas da estratégia cortadora (com 20%). A estratégia resumptiva apareceu somente uma vez nos dados (na 7ª série do 1º grau) e não foi registrada a ocorrência da estratégia padrão até o fim do 1º grau.

	Tipo de relativa								N
	cortadora		de suj./OD		resumptiva		prep.(padrão)		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
não-esc.	3	27	8	73	-	-	-	-	11
1ª	-	-	2	100	-	-	-	-	2
2ª	-	-	3	100	-	-	-	-	3
3ª	2	40	3	60	-	-	-	-	5
4ª	1	33	2	67	-	-	-	-	3
5ª	1	33	8	89	-	-	-	-	9
6ª	2	18	9	82	-	-	-	-	11
7ª	2	13	12	80	1	7	-	-	15
8ª	4	25	12	75	-	-	-	-	16
sub-total	15	20	59	79	1	1	-	-	75
univ.	-	-	12	80	-	-	3	20	15
Total	15	17	71	79	1	1	3	3	90

(CORRÊA, 1998, p. 74)

Como podemos ver na tabela, o uso das relativas de sujeito e de objeto direto é intenso a partir da 5ª série, sendo a preferência pelo sujeito maior do que pelo objeto direto cuja ocorrência não foi registrada antes da referida série. Com base nos dados coletados, a

<sup>6</sup> Corresponde ao atual Ensino Fundamental.

<sup>7</sup> Corresponde ao atual Ensino Médio.

autora constata que não houve interferência da escola na fala desses alunos até a 8ª série, pois as construções relativas utilizadas são as vernaculares, já que a estratégia padrão não aparece nos dados de fala dos alunos do 1º grau.

A autora observa que, dentre os dados orais, o adjunto adverbial de tempo foi o termo relativizado mais utilizado e que, de 90 casos, 89 tiveram a partícula *que* introduzindo a oração relativa. Só foi constatada uma sentença iniciada por *quem*, produzida por um adulto.

Os dados obtidos na análise da produção de 45 redações escritas (5 de cada série do 1º grau e 5 de adultos cultos) foram semelhantes aos dados das narrativas orais, segundo Corrêa. A quantidade de relativas produzidas foi de 147 e a relativa com resumptivo não ocorreu:

	cortadora		de suj./OD		padrão		Total
	N	%	N	%	N	%	N
1ª	-	-	-	-	-	-	-
2ª	-	-	13	100	-	-	13
3ª	1	17	5	83	-	-	6
4ª	7	30	16	70	-	-	23
5ª	1	14	6	86	-	-	7
6ª	1	6	13	81	2	13	16
7ª	3	23	10	77	-	-	13
8ª	2	5	37	95	-	-	39
univ.	-	-	25	83	5	17	30
Total geral	15	10	125	85	7	5	147
Total de PPs	15	68%			7	32%	22

(CORRÊA, 1998, p. 79)

Analisando as informações dos dados da tabela, é possível notar a ausência de orações relativas na 1ª série do 1º grau, em que a preferência é pelas orações absolutas e coordenadas (Corrêa, 1998).

A estratégia padrão registra apenas duas ocorrências na 6ª série do 1º grau; sua incidência maior ocorre entre os adultos cultos. Ainda segundo a autora, a estratégia padrão é

a única aceita pela gramática prescritiva e ocorre através da educação formal, que amplia os recursos do falante, o qual aprende a relativizar elementos de dentro da sentença. Tal estratégia não é usual entre crianças e adultos não-escolarizados e depende também de fatores extralinguísticos, tais como os contexto formais e informais de fala, para sua ocorrência.

Os adultos cultos não fizeram uso da relativa cortadora, e a autora explica que a rejeição por esta estratégia pode estar ligada ao fato de que, pela visão da gramática normativa, ela é vista como um erro, devido à ausência da preposição na construção sintática.

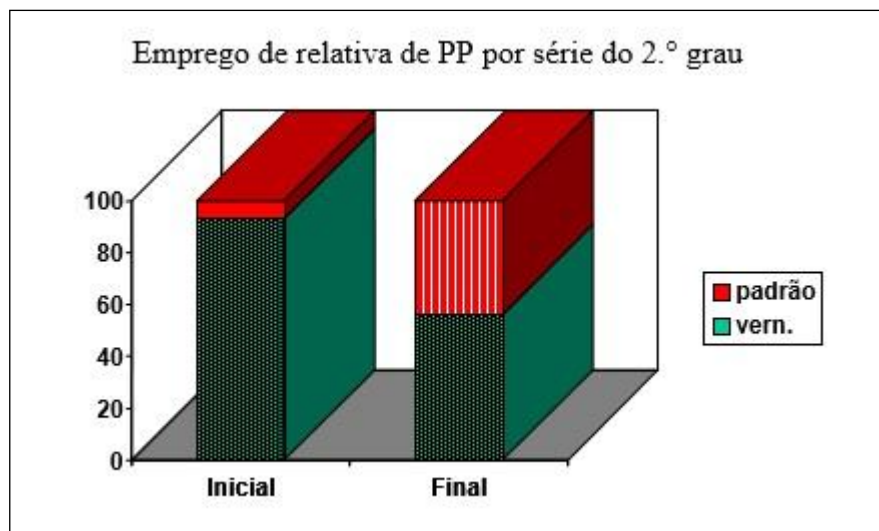
Observando os dados das narrativas escritas de escolares e adultos de nível universitário, o uso da preposição é maior entre os adultos, mas, segundo a autora, os escolares já fazem uso na escrita da estratégia com preposição. A função relativizada com maior frequência quando ocorre o uso de tal estratégia é o adjunto adverbial (para 5 relativas de sintagmas preposicionais dos adultos, 4 relativizam essa função). O antecedente nessas construções é geralmente [-animado] e a preposição *em* é a mais utilizada:

Grupo de Fatores	1.º grau		nível universitário		Total
	padrão.	cortadora	padrão	cortadora	
<b>Função do pronome relativo</b>	N: 2	N: 15	N: 5	N: 0	N: 22
adjunto adverbial	2	13	4	-	19
objeto indireto	-	1	-	-	1
genitivo	-	1	1	-	2
<b>Animacidade do antecedente</b>					
[- animado]	2	11	4	-	17
[+ animado]	-	4	1	-	5
<b>Preposição requerida</b>					T: 21
<i>em</i>	2	13	3	-	18
<i>de</i>	-	2	-	-	2
<i>a</i>	-	-	1	-	1
<b>Tipo de relativo</b>					
<i>que</i>	2	15	2	-	19
<i>o qual</i>	-	-	2	-	2
<i>cujo</i>	-	-	1	-	1

(CORRÊA, 1998, p. 82)

Os dados mostram a rejeição das estratégias vernaculares pelos adultos cultos que, participantes de um processo de aprendizagem limitado, voltado para o “uso correto da língua”, foram condicionados a não usar de tais estratégias, que não estão de acordo com o que é estabelecido nos compêndios gramaticais. Por consequência desse ensino unilateral, o indivíduo deixa de lado uma bagagem linguística legítima, completamente aceitável dentro do sistema linguístico da língua, e passa a ser estimulado a empregar como certa uma estratégia de relativização, a estratégia padrão.

Devido à baixa ocorrência da estratégia padrão nos dados de pessoas não-escolarizadas e de estudantes do 1º grau (no contexto de fala e de escrita), a autora analisou dados de estudantes do 2º grau, dando ênfase à série inicial (1ª série) e à série final (3ª série), por conterem dados relevantes à ocorrência das orações relativas de funções preposicionadas. Segundo a autora, os dados da 2ª série apresentavam um perfil muito parecido com o da 1ª e, por esse motivo, o estudo foi direcionado para a 1ª e a 3ª série do 2º grau apenas analisando a ocorrência de uso da relativa de função preposicionada com alunos do 2º grau através de um exercício de aula dividido em duas partes (preenchimento de lacunas e produção livre de paráfrase acerca de um texto estabelecido), aplicado a 62 alunos, a autora constatou uma progressão na aquisição da relativa padrão na série final em relação à série inicial do 2º grau:



(CORRÊA, 1998, p. 93)

Dos 62 alunos que fizeram os exercícios propostos, 50 produziram 126 relativas de sintagma preposicional e 12 não relativizaram esse tipo de sintagma, optando assim por outras construções como a utilização da preposição de forma inadequada na tentativa de adequação à norma padrão (hipercorreção); a troca do verbo por sinônimos com o objetivo de mudarem a regência do verbo da oração relativa; ou a alteração de toda sintaxe do período para desaparecerem com a preposição. Recorrer à hipercorreção é uma tentativa de adequar sua fala ou escrita aos moldes de uma forma prestigiada da língua.

No *corpus*, a autora observa que os alunos utilizaram exclusivamente o pronome relativo *que* na estratégia vernacular (55%), não sendo utilizado outro tipo de pronome relativo para essa estratégia. Na estratégia padrão, teve-se o seguinte resultado quanto ao uso dos pronomes relativos: *que* (11%), *o qual* (9%) e, predominantemente de *quem* (56%).

Os alunos da 1ª e da 3ª série utilizaram o pronome relativo *que* (4 ocorrências em cada série) no lugar de *quem*, sem considerarem se o antecedente era [+ humano], como determina a escrita culta:

(47) A garota, apesar de ter vários amigos com que conversava,... (grifo da autora)

De acordo com os resultado, Corrêa (1998) defende que esse comportamento ocorre devido à interferência do pronome relativo *que*, já que foi o relativo mais recorrente em contruções relativas preposicionadas, tanto na fala quanto na escrita (analisando os dados do 1º grau). Daí a dificuldade do aluno de 2º grau em fazer essa relação de uso do pronome relativo *quem* com antecedente [+ humano], o que leva a crer que o aluno ainda está tomando decisões linguísticas com base na língua vernácula, segundo a autora.

## 2.2 Considerações Parciais

É possível verificar nos dados já citados, que o não uso da estratégia padrão até a 6ª série do 1º grau e seu uso expressivo no 2º grau, com alguns usos indevidos de preposição ou de pronome relativo, demonstram que o ensino formal das orações relativas, por não abordar de forma esclarecedora todos os fenômenos envolvidos nessas construções e por marginalizar

consequentemente as formas vernaculares, não fornece ao falante ferramentas que lhe possibilitem transitar de uma estratégia a outra, verificando o contexto de adequação de uso.

Nesse contexto de ensino das orações relativas, pode-se perceber que o que é ensinado no ambiente formal de ensino não é aprendido de forma eficaz pelo aluno, pois ele, por ter contato somente com a norma padrão, especificamente no Ensino Médio, apresenta dificuldade e insegurança nas decisões linguísticas referentes à estrutura relativa.

Essa prática tradicional, formal de ensino da língua se reflete de forma incisiva nos materiais pedagógicos que servem de apoio para o professor em sala de aula. Embora já seja possível verificar alguns indícios de mudanças nas propostas e metodologias utilizadas tanto nas práticas docentes como nos materiais didáticos, os vícios do ensino tradicional de língua são mais recorrentes.

No próximo capítulo analisaremos as orações relativas em uma gramática escolar de Ensino Médio que, mesmo com uma visão metodológica menos tradicional, ainda sim possui um formato normativo de apresentação das orações relativas.

## CAPÍTULO 3

### A gramática escolar ainda ditando regras

Como já foi dito no capítulo anterior, a gramática da Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar, aborda e descreve o funcionamento do uso correto de uma variação da língua, a padrão, estabelecendo regras, impondo parâmetros, rótulos e classificações.

Por outro lado, a gramática normativa, veiculada na escola, vê a língua como algo homogêneo, imutável, e é essa idéia que é passada no ensino em todos os níveis. O estudo de língua portuguesa é quase sempre associado à noção do ‘certo’ e do ‘errado’, como se só houvesse uma única possibilidade de utilização *normal* da língua. (VIEIRA *et al*, 2009, p. 22)

O material didático é o instrumento de auxílio para o professor na prática de ensino, que por sua vez, também é de base tradicional. Não é nenhuma surpresa, portanto que os livros didáticos, como material de apoio ao ensino, sigam também essa tendência.

É certo que uma prática de ensino sociointeracionista que, segundo Pilati (2010), tem como característica principal a incorporação de diferentes pressupostos da linguística moderna, já faz parte do debate e da prática de ensino em escolas do Brasil, bem como pode ser verificada nos materiais didáticos, ainda que de forma tímida ou confusa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) contribuíram para uma importante visão dada à linguagem e em específico ao ensino de Língua Portuguesa, pois defendem esse ensino como instrumento de uso que deve ser feito em diferentes esferas sociais, além da valorização da bagagem linguística do aluno, as variedades linguísticas do português em contexto de fala, entre outros conceitos e dicotomias relacionados. Mas o impacto das propostas feitas pelos PCNs, embora sejam um grande avanço na estrutura educacional brasileira, ainda é tímido no ensino de Língua Portuguesa, já que o documento trata de conceitos ligados à linguagem, à

língua, reflexões sobre esses conceitos e recomendações de abordagem no ensino, ou seja, estabelecem parâmetros e não propõem uma metodologia sistematizada desse ensino:

Os PCNs contribuíram muito para o ensino no Brasil, principalmente por tentarem aliar questões linguísticas ao ensino, mas talvez por assumirem-se apenas como “parâmetros”, não trouxe com ele uma metodologia sistematizada para que as concepções linguísticas apresentadas fossem adotadas em sala de aula. (PILATI, 2010, p. 7)

Há um reconhecimento, por parte dos PCNs de Ensino Médio, da necessidade de se esclarecerem questões linguísticas em sala de aula, contribuindo para a competência gramatical. Para isso devem ser apresentados ao aluno os conceitos de gramática, fazendo um paralelo com a variação linguística e ressaltando a importância da norma padrão para a elaboração de textos formais escritos, além de esclarecer formas adequadas de uso das outras variedades.

Neste capítulo objetivamos examinar como uma gramática de Ensino Médio, que possui uma proposta que reconhece questões como a variação linguística, norma padrão e não-padrão, entre outros conceitos relacionados à linguística moderna, aborda as orações relativas. Para a análise, foi escolhida a gramática escolar de volume único, que é utilizada nos três anos do Ensino Médio, intitulada *Gramática: texto: análise e construção de sentido* (ABAURRE; PONTARA, 2006).

Na apresentação da gramática, as autoras explicam que o trabalho que a obra trabalha com a língua de um forma tal que a apresentação da gramática deixasse de ser cansativa em relação a descrições e regras:

Neste livro, vamos apresentar uma língua portuguesa muito mais viva e próxima do seu modo de falar. Temos certeza de que boa parte das dificuldades enfrentadas durante o estudo da gramática se deve ao fato de que as estruturas e exemplos presentes nos livros são artificiais, criados para ilustrar casos previstos pela gramática normativa. (ABAURRE; PONTARA, 2006, Apresentação)

Mesmo enfatizando que a obra pretende apresentar a língua portuguesa mais próxima da fala, as autoras destacam que, em relação às estruturas gramaticais, o foco e o objetivo da



reflexão por elas proposta, é o de compreender o funcionamento dessas estruturas no interior dos textos:

O objetivo da nossa reflexão sobre as estruturas gramaticais será compreender como elas funcionam no interior dos textos. Por isso, você será desafiado a observar determinados fatos linguísticos, a analisar como participam da construção do sentido dos textos e posteriormente, a produzir textos em que faça um uso consciente dos aspectos estudados. (ABAURRE; PONTARA, 2006, Apresentação)

A obra é composta por trinta capítulos divididos em oito unidades. Para esta análise inicial, serviram de base as três primeiras unidades: Na unidade 1, são apresentadas para o aluno definições de linguagem e língua; variação e norma; oralidade e escrita; a dimensão discursiva da língua. A unidade 2, trata da relação entre linguagem e sentido (sentido literal e sentido figurado). Na unidade 3, são introduzidos os estudos gramaticais, sendo que as autoras apresentam as definições de gramática descritiva e normativa, as origens do estudo gramatical, a história evolutiva do português e a diversidade da língua portuguesa.

O problema desse tipo de abordagem em um material didático é trazer conceitos complexos de forma reduzida e resumida, funcionando apenas como conceitos isolados, prejudicando o ensino e contribuindo de forma significativa para uma formação inadequada do aluno enquanto falante da língua.

Na próxima seção analisamos como as orações relativas são abordadas nessa gramática escolar de Ensino Médio, que possui em seu conteúdo conceitos ligados ao funcionamento da linguagem, e demonstrar que, mesmo em uma gramática pedagógica que tenha uma abordagem de ensino e uma apresentação da língua com características menos tradicionais, não apresentamos, no caso das orações relativas, as formas de uso consagradas pelo falante em contexto de fala ou de escrita.

### ***3.1 O caso das relativas: uma abordagem menos tradicional, mas ainda tradicional***

Abaurre; Pontara (2006) classificam as orações relativas como orações subordinadas adjetivas, que desempenham a mesma função da oração principal à qual se subordinam e atuam como:

**adjunto adnominal** introduzindo uma especificação a respeito do objeto direto do verbo de cada uma das orações. Como têm a função de especificar um termo da oração principal, essas **orações subordinadas** desempenham uma **função adjetiva**. (ABAURRE; PONTARA, 2006, p. 461, grifo das autoras)

As autoras classificam as orações adjetivas em explicativas, restritivas e reduzidas:

As **adjetivas explicativas** introduzem uma informação suplementar relativa ao termo a que se referem, enquanto as **adjetivas restritivas** introduzem uma informação que contribui para a especificação do termo a que se referem.

As orações subordinadas adjetivas, quando **não são desenvolvidas**, podem ser reduzidas de Infinitivo, de Gerúndio ou de Particípio. Nesse caso, não são introduzidas por um pronome relativo (mas podem ser introduzidas por preposições) e apresentam o verbo em uma das formas nominais (Infinitivo, Particípio e Gerúndio). (ABAURRE; PONTARA, 2006, p. 464, grifo das autoras)

A definição das orações adjetivas, bem como a classificação dada pelas autoras é de base normativa e, no capítulo destinado às orações relativas, nem ao menos são mencionadas as estratégias de relativização na fala ou na escrita. Uma rápida menção é feita com relação à omissão da preposição, exigida pelo verbo e que antecede o pronome relativo *que* (explicitada adiante).

No capítulo 15 da gramática, as autoras descrevem e analisam a questão dos pronomes, em relação aos pronomes relativos:

Os pronomes relativos sempre introduzem orações subordinadas adjetivas, tomando como antecedente algum elemento anterior e qualificando-o. Por essa razão, desempenham um importante papel sintático na estruturação dessa classe específica de orações subordinadas. (ABAURRE; PONTARA, 2006, p. 236)

As autoras ressaltam o emprego frequente, na linguagem coloquial, do pronome relativo *que* e seu uso tanto com antecedentes que sejam seres humanos como com outros seres ou objetos, quer estejam no singular ou no plural:

(48) Esta é a menina que chegou do Rio de Janeiro.

(49) Estes são os livros de que lhe falei.

No decorrer da obra, as autoras fazem algumas ressalvas, espécies de lembretes em relação ao assunto abordado e a língua falada (*De olho da fala*). No capítulo referente ao uso dos pronomes relativos, as autoras atribuem a frequente omissão, feita pelos falantes, da preposição exigida pelo verbo que antecede o pronome relativo *que*, ao fato de os falantes não se darem conta da regência do verbo: “*É cada vez mais frequente na fala coloquial, a omissão da preposição que deve anteceder o pronome relativo que em alguns contextos. Isso ocorre porque os falantes não se dão conta de que determinados verbos são regidos por preposições.*” (ABARURRE; PONTARA, 2006, p.237, grifo nosso).

Em relação ao apagamento da preposição feita pelo falante, citamos Bispo (2009):

[...] 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 e o elemento introdutor da relativa. (BISPO, 2009, p. 35)

A omissão da preposição pode ser entendida, segundo a descrição das autoras, como um erro cometido pelo falante ou um desconhecimento acerca da regência verbal, ou seja, da norma, da regra. Em Bispo (2009), essa omissão é uma estratégia que o falante utiliza para otimizar as situações discursivas seja na fala ou na escrita, optando por um menor esforço cognitivo e estrutural, no caso da estratégia cortadora, dada a necessidade de melhor clareza e expressividade, no caso da estratégia copiadora.

Pelo fato de a estratégia de relativização padrão ser a única aceita pela gramática tradicional, as estratégias vernaculares são vistas como marginais, o que pode provocar no

aluno dificuldade e insegurança linguística ao ter que optar pela escolha da preposição, em contextos exigidos pelo verbo:

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. (BISPO, 2009, p. 97)

Embora as autoras reconheçam na fala a possibilidade consagrada da omissão da preposição, nos contextos em que o verbo exige um complemento antecedido por preposição, não oferecem ao aluno um leque maior de construções com a descrição, análise e exemplos das omissões da preposição feita pelos falantes em situações de relativização de sintagmas preposicionais, como já descritos anteriormente.

A omissão da preposição não ocorre somente em contexto de fala, mas também na escrita como apontou o estudo de Corrêa (1998), a omissão pelos falantes seja em contexto de fala ou de escrita ocorre através do uso das estratégias de relativização copiadora, cortadora ou o falante opta por uma estratégia de esquiva.

Em relação aos exercícios propostos na obra, configuram em sua maioria exercícios que não acrescentam ao estudante informações sobre o funcionamento e o emprego da oração relativa, pois a metodologia utilizada nesses exercícios tem seu foco voltado para a classificação de estruturas e de funções sintáticas exercidas pelos pronomes relativos:



LAERTE. *Deus 3; a missão*. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p. 30.


6. Nessa tira, há uma série de orações adjetivas reduzidas. Identifique-as e classifique-as.
- É possível afirmar que o efeito de humor da tira está relacionado a essa série de orações adjetivas reduzidas. Explique por quê.

As autoras utilizam a tira para demonstrar uma situação de uso da oração relativa e em seguida apresentam dois exercícios. No primeiro enunciado pede a identificação e classificação das orações adjetivas reduzidas. No segundo é proposta uma reflexão sobre a interpretação desses enunciados no contexto da tirinha.

Para Neves (2009, p.131), os livros didáticos utilizam as tiras e as histórias em quadrinho como um material que introduz riquíssimas reflexões sobre a atividade de linguagem, além de introduzir também o aluno na observação dos processos de constituição do enunciado. Ainda segundo a autora, alguns livros didáticos utilizam, em sua maioria, as tiras e as histórias em quadrinho como curiosidade, ou apenas para garantir ao livro um atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem. Duas situações problemáticas podem acontecer quando utilizam-se recursos gráficos como a tira ou as histórias em quadrinho, segundo Neves (2009, p. 131-132): “o interlocutor não reconhecer a intenção” e “haver desconhecimento da informação pragmática do interlocutor”.

Essas falhas impossibilitam uma reflexão eficaz sobre a atividade linguística, na tira utilizada por Abaurre; Pontara (2006), pois o ouvinte pode não identificar o contexto no qual os interlocutores estão envolvidos e isso pode dificultar uma reflexão sobre a identificação do efeito humorístico proposto no exercício: “[...] só há interlocução, mesmo, quando os ouvintes se sentem participantes do mesmo universo de conhecimento, de sentimentos e de atitudes que possam conviver num mesmo palco de discussão” (NEVES, 2009, p. 140).

Os exercícios propostos na gramática, condizem com o que foi proposto pelas autoras, em relação às orações relativas, já que de forma reduzida e objetiva apresentaram o tema, mas são incompatíveis com a proposta de inserção de pressupostos da linguística moderna na apresentação da obra, bem como de seus capítulos introdutórios:



**ATIVIDADES**

■ Leia os períodos abaixo para responder à questão 1.

I. *Os candidatos que são acusados de corrupção serão julgados pelos eleitores.*  
 II. *Os candidatos, que são acusados de corrupção, serão julgados pelos eleitores.*

**1.** Entre os dois períodos, há uma diferença de sentido. Qual é ela?

- Do ponto de vista gramatical, o que provoca essa diferença?
- Classifique as orações subordinadas de cada um dos períodos apresentados.

■ Leia o período a seguir para responder à questão 2.

*Ela não tinha reconhecido as pessoas que tinham vindo vê-la no hospital.*

**2.** Esse período composto apresenta uma oração subordinada adjetiva restritiva, introduzida pelo pronome relativo *que*. Transforme-o em dois períodos simples.

- Identifique a função sintática exercida pelo pronome *que* na oração subordinada.

### 3.2 Considerações Parciais

A escolha da obra como objeto de estudo e análise, se deu pelo fato de ser uma obra que, mesmo apresentando uma apresentação e esclarecimento dos conceitos e dicotomias importantes para o desenvolvimento de um ensino de Língua Portuguesa consciente, não aborda, no que diz respeito às orações relativas, os fenômenos e variações de usos.

As estratégias vernaculares (cortadora e copiadora), embora façam parte de um processo natural da língua, não foram abordadas na gramática pedagógica de Língua Portuguesa analisada.

Podemos notar que, mesmo em uma gramática pedagógica que busca um viés menos tradicional em sua metodologia, os conteúdos e exercícios propostos ainda não atendem de maneira eficaz o diálogo entre a norma padrão, que é o objeto de estudo do ensino tradicional, e a variação da língua, seja em contexto oral ou escrito.

## Considerações Finais

As práticas de ensino de Língua Portuguesa não contemplam todas as formas de uso real da língua pelo falante. Os compêndios gramaticais limitam a língua a um sistema homogêneo, pautado em regras e normas que tiram seu caráter amplo, dinâmico e recursivo.

Não reconhecer as variedades da língua é não reconhecê-la enquanto um sistema complexo. Estigmatizar e menosprezar o uso que o falante faz da língua, em suas variadas formas, é tirar do falante a sua identidade linguística.

As estratégias de relativização vernaculares que ocorrem no PB, embora sejam incorporadas a gramática interna do falante, sendo parte de um processo natural da língua, nem ao menos são citadas nos manuais normativos e não são apresentadas e analisadas no contexto de educação formal da língua.

Esse tradicionalismo no ensino de Língua Portuguesa se reflete de forma incisiva nos materiais pedagógicos, mais especificamente nas gramáticas escolares. Com base na análise que fizemos das orações relativas em uma gramática de Ensino Médio que possui proposta metodológica menos tradicional, podemos perceber que ainda sim a abordagem tradicional prevalece.

As orações relativas são apresentadas como um fenômeno invariável, já que tanto a forma de apresentação do conteúdo como os exercícios propostos na gramática analisada não levam o estudante ao conhecimento das formas de variação de uso da construção relativa. Sendo assim, a apresentação feita na obra analisada sobre as orações relativas segue a tendência viciosa de somente classificar, nomear, pois, além de não serem apresentadas formas variáveis de uso (uso das estratégias de relativização), não são abordadas questões que esclareçam ou que causem a reflexão sobre a forma e o uso das estratégias de relativização vernaculares.

Os dados analisados mostram que mesmo uma gramática pedagógica que possui em sua proposta metodológica uma abordagem menos tradicional, que inclui conceitos da linguística moderna em sua apresentação sobre a Língua Portuguesa, não relaciona de forma coerente a proposta de apresentar a língua de uma forma menos tradicional e a apresentação dos conteúdos.

As orações relativas foram apresentadas sob uma visão tradicional e os exercícios propostos pelas autoras seguem a mesma visão, pois a apresentação baseia-se em classificar e nomear a estrutura relativa, sem dar indícios que causem respectivamente uma investigação sobre o funcionamento da estrutura relativa, suas variações de uso em contextos de fala ou de escrita e o uso consciente dessas variações de uso pelo estudante.

No caso das orações relativas, essa forma de abordagem faz com que as estratégias de relativização vernaculares sejam vistas como formas inadequadas e erradas da estrutura relativa, sendo a estratégia padrão aprendida na escola, através de um sistema sistematizado que tem sua consolidação no Ensino Médio é a única contemplada nesse contexto de ensino formal, como já mencionado.

Dito isto, pode-se concluir que o ensino tradicional de Língua Portuguesa reflete de forma significativa mesmo em uma obra que aborda uma metodologia menos tradicional, visto que a gramática pedagógica ainda trata o ensino da língua à base de normas e regras de funcionamento, sem relacionar conceito, contexto e uso.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques; PONTARA, Marcela. **Gramática: texto: análise e construção de sentido: volume único**. São Paulo: Moderna, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 343- 345.

BISPO, Edvaldo Balduino. **Estratégias de relativização no Português Brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras**. 2009. (Tese de doutorado) UFRN, Rio Grande do Norte, 2009.

BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês. **Orações relativas e construções aparentadas**. In: MATEUS, Maria Helena Mira. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5 ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003. p. 655 – 683.

CORRÊA, Vilma Rêche. **Oração Relativa: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil**. 1998. (Tese de doutorado) Unicamp, Campinas, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007. p. 618-621.

MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 5 ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003. p. 655- 683.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Ensino da língua e desenvolvimento educativo**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 13 – 22, jan./ jun. 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PERINI, Mário. A. **Sofrendo a Gramática**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gramática do português brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 189-193.

PILATI, Eloisa *et al.* **Educação linguística e ensino de gramática na educação básica**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395 – 425, jul./ dez. 2011.

PILATI, Eloisa. **Reflexões sobre ensino de língua portuguesa, teorias linguísticas e ideologia curricular: um estudo preliminar**. In: Congresso Internacional de Humanidades, Palavra y Cultura en América latina: Herencias y desafios, XIII, Santiago de Chile, 2010. p. 1-10.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 1 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silva Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 1 ed. São Paulo, 2009. p. 13 – 42.