

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ/SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

CAROLINE VALERIUS

METODOLOGIA DA LINGÜÍSTICA ATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O
CASO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS

CHAPECÓ/SC

2023

CAROLINE VALERIUS

**METODOLOGIA DA LINGUÍSTICA ATIVA: O CASO DAS ORAÇÕES
SUBORDINADAS ADJETIVAS NO ENSINO DE GRAMÁTICA(S) NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ani Carla Marchesan.

CHAPECÓ/SC

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Valerius, Caroline
METODOLOGIA DA LINGUÍSTICA ATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA::
O CASO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS / Caroline
Valerius. -- 2023.
101 f.:il.

Orientadora: Doutora Ani Carla Marchesan

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2023.

1. Gramática. I. Marchesan, Ani Carla, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAROLINE VALERIUS

METODOLOGIA DA LINGUÍSTICA ATIVA: O CASO DAS ORAÇÕES
SUBORDINADAS ADJETIVAS

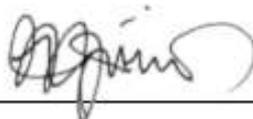
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 18/04/2023.

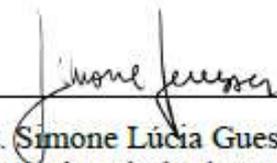
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ani Carla Marchesan – UFFS
Presidente da banca/orientadora



Prof. Dr. Paulo Medeiros Junior –
Membro titular externo



Profa. Dra. Simone Lúcia Guesser – UFFS
Membro titular interno

Profa. Dra. Cristiane Horst – UFFS
Membro suplente

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, prof^a Dr^a Ani, por toda a dedicação e empenho em todas as orientações realizadas. Por me auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa e a sua grande contribuição para o meu crescimento como investigadora, desde os tempos da graduação. Obrigada por ser exemplo e por não me deixar desistir, eternamente grata por todo o apoio e principalmente pela paciência.

Aos professores, Paulo Medeiros Junior, Aline Peixoto Gravina e Simone Lúcia Guesser, membros das bancas de qualificação e defesa, agradeço pelas leituras cuidadosas e apontamentos tão importantes para a construção deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), por todo aprendizado e contribuições na minha formação como pesquisadora e como professora.

À CAPES, pelo auxílio financeiro durante o curso de mestrado.

À Universidade Federal da Fronteira Sul por oportunizar a minha formação profissional e trajetória acadêmica.

A minha família, em especial a meus pais professores Rudinei e Elisabethe, por acreditar e sonhar junto comigo.

À minha irmã Vilma Helena, minha metade, agradeço por abraçar meus sonhos e sempre acreditar em mim.

A todas as pessoas envolvidas nessa experiência da minha vida.

Enfim, agradeço a mim por superar o medo de “não consigo fazer isso” e transformar em aceite-se, contente-se e comemore tudo!

RESUMO

Este trabalho se dedica ao estudo das orações subordinadas adjetivas, assim chamadas pelos manuais tradicionais, ou sentenças relativas com núcleo nominal, por uma perspectiva teórica baseada em estudos gerativistas. Objetivam-se (i) estudar as propriedades das sentenças relativas; (ii) verificar qual é o papel, apresentado nos documentos oficiais, do trabalho com gramática na Educação Básica; (iii) analisar como as relativas estão apresentadas em um livro didático utilizado na Educação Básica; e (iv) elaborar uma proposta de oficina para trabalhar com as sentenças relativas no Ensino Médio. Este estudo justifica-se pelas dificuldades enfrentadas por professores de escolas em lidar com esse tema no ensino de gramática na Educação Básica de forma adequada e em consonância com as pesquisas linguísticas mais recentes. Além disso, tem-se observado (KENEDY, 2013; PILATI, 2016, 2017; QUAREZEMIN, 2016, 2017; MEDEIROS JUNIOR, 2020) que a inserção das pesquisas linguísticas na sala de aula pode contribuir de forma efetiva para o entendimento do funcionamento da língua, pois o estudo científico da linguagem possibilita ao aluno ter a oportunidade de estudar/observar a língua em seu uso real. Metodologicamente, esta pesquisa se divide em duas partes. A primeira é de revisão de literatura sobre as propriedades das relativas (DE VRIES, 2002; KENEDY, 2003) e sobre a metodologia da aprendizagem linguística ativa (PILATTI, 2017 e trabalhos subsequentes). A segunda é de análise de livro didático (análise documental) e de proposta de oficina para o trabalho com as estruturas relativas na Educação Básica. Espera-se que este trabalho traga contribuições para a descrição e análise das sentenças relativas, bem como para o trabalho com essas sentenças em sala de aula.

Palavras-chave: Sentenças relativas com núcleo nominal; Aprendizagem ativa; Ensino de Gramática na Educação Básica.

RESUMEN

Este trabajo está dedicado al estudio de las oraciones subordinadas adjetivas (así llamadas por los manuales tradicionales) u oraciones de relativo con núcleo nominal desde una perspectiva teórica (basada en estudios generativos) y práctica (basada en estudios de transposición didáctica). Por tanto, el objetivo es: (i) estudiar las propiedades de las oraciones relativas; (ii) verificar cuál es el papel, presentado en los documentos oficiales, del trabajo con la gramática en la Educación Básica; (iii) analizar cómo se presentan los relativos en un libro de texto utilizado en Educación Básica; y (iv) elaborar una propuesta de taller para trabajar con oraciones relativas en secundaria. Este estudio se justifica por las dificultades que enfrentan los docentes escolares para tratar este tema en la enseñanza de la gramática en la Educación Básica de forma adecuada y en consonancia con las investigaciones lingüísticas más recientes. Además, se ha observado (KENEDY, 2013; PILATI, 2016, 2017; QUAREZEMIN, 2016, 2017; MEDEIROS JUNIOR, 2020) que la inserción de la investigación lingüística en el aula puede contribuir efectivamente a la comprensión del funcionamiento del lenguaje y lengua, porque el estudio científico de la lengua permite al estudiante tener la oportunidad de estudiar/observar la lengua en su uso real. Metodológicamente, esta investigación se divide en dos partes. El primero es una revisión de la literatura sobre las propiedades del relativo (DE VRIES, 2002; KENEDY, 2003) y sobre la metodología del aprendizaje activo de idiomas (PILATTI, 2017 y trabajos posteriores). El segundo es un análisis de libro didáctico (análisis de documentos) y una propuesta de taller para trabajar con estructuras relativas en Educación Básica. Se espera que este trabajo traiga aportes a la descripción y análisis de oraciones de relativo-relativas, así como al trabajo con estas oraciones en el aula.

Palabras clave: Oraciones relativas con núcleo nominal; Aprendizaje activa; La Enseñanza de la Gramática en la Educación Básica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pronomes relativos de acordo com os manuais.....	25
Quadro 2: pronomes relativos e suas exigências semânticas.....	48
Quadro 3: Passos da Metodologia da Aprendizagem Ativa.....	70
Quadro 4: Atividade de avaliação do conhecimento prévio.....	72
Quadro 5: Experiências de descoberta e de reflexão linguística.....	74
Quadro 6: Pronomes relativos e suas exigências semânticas.....	76
Quadro 7: Organização e apresentação das ideias.....	82
Quadro 8: Aplicação dos conhecimentos em textos.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Coleção Se liga nas linguagens: português.....	27
Figura 2: Três anos (intercalando Literatura, destacados em vermelho, e Análise linguística/Semiótica, em preto, nos bimestres/semestres)	28
Figura 3: Textos de abertura do capítulo 31: Orações subordinadas e adverbiais.....	30
Figura 4: questões norteadoras.....	31
Figura 5: Estrutura do período.....	31
Figura 6: tira do cartunista paulista Fernando Gonsales.....	33
Figura 7: oração subordinada adjetiva restritiva e oração subordinada adjetiva explicativa.....	35
Figura 8: Exercícios.....	35
Figura 9: Exercícios.....	37
Figura 10: Exercícios.....	39
Figura 11: Tabuleiro do jogo “Desvendando as orações”	85
Figura 12: Cartas dos suspeitos “Desvendando as orações”	86
Figura 13: Cartas dos locais do jogo “Desvendando as orações”	87
Figura 14: Lista de jogadas do jogo “Desvendando as orações”	88
Figura 15: Lista de jogadas do jogo “Desvendando as orações”	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	15
1 O LUGAR DA GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	15
1.1 O que é gramática?	15
1.2 Qual é o lugar da gramática nos documentos oficiais e por que trabalhar com gramática na Educação Básica?	18
1.3 Como as orações subordinadas adjetivas estão apresentadas nas gramáticas e em um LD?	23
1.4 Resumo do capítulo.....	40
CAPÍTULO 2	42
2 AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS NA PERSPECTIVA GERATIVISTA	42
2.1 As sentenças relativas: considerações iniciais	42
2.2 Pronomes relativos.....	46
2.1.1 Relativas padrão.....	54
2.1.2 Relativas não padrão	57
2.1.2.1 <i>A relativa cortadora</i>	57
2.1.2.2 <i>A relativa resumptiva</i>	59
2.3 A hierarquia de acessibilidade.....	60
CAPÍTULO 3	63
3.1 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DA TEORIA À PRÁTICA	63
3.2 O fazer ciência linguística na Educação Básica	63
3.3 Pilati (2017) e a aprendizagem linguística ativa.....	65
3.4.1 Etapa 1: Avaliação do conhecimento prévio dos alunos.....	71
3.4.2 Etapas 2 e 3: Experiências de descoberta e de reflexão linguística	72
3.4.3 Etapas 4 e 5: Organização e apresentação das ideias	81
3.4.4 Aplicação dos conhecimentos em textos.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de a linguística ser reconhecida como uma ciência dos estudos da linguagem, a tradição gramatical, como a história nos confirma, contribuiu para o desenvolvimento dos estudos gramaticais que surgiram em meados do século V a.C. Nesta época, Panini, um gramático indiano, já organizava as partes das palavras e as estruturava de acordo com sua ordem. Seu estilo formal é antecipado há 2.000 anos em relação à abordagem de Noam Chomsky. Sendo aquela, considerada a primeira gramática de uma língua produzida na história da civilização humana, reconhecida por Chomsky em 1960. Contudo, a Grécia não poderia ficar de fora, Aristóteles (384-322 a.C), ao dividir as sentenças em duas partes, as chamou de sujeito e predicado; Dionysius Thrax (século II a I a.C.) dividiu as palavras em classes e, no século XX, suas abordagens sobre a gramática tornaram-se a base de todas as descrições gramaticais na Europa (TRASK; MAYBLIN, 2013).

Esse breve histórico da trajetória da tradição gramatical até os tempos atuais em que se conhece como gramática normativa tradicional representa um marco muito importante na história da linguística. Ao contrário do que se pensa, a gramática é uma das propriedades mais importantes da língua. No entanto, nas últimas décadas, ela não só é considerada como excêntrica ou extrema, como também tem sido negligenciada nas escolas, pois é vista como uma gramática que não apresenta qualquer contribuição para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (TRASK; MAYBLIN, 2013).

A partir de 1998, o ensino formal e sistemático da gramática passou a ser desfavorecido e se instaurou o enfoque interativo e textual, muito por conta da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, que propõe situar o texto “[...] como centro de todo o processo pedagógico” (BRITTO, 1997, p. 159) do ensino de língua materna. Cabe destacar que este enfoque dado ao texto, que foi publicado nos PCNs, é fruto de diversos estudos anteriores que ganharam força nas décadas de 1980 e 1990 (BRITTO, 1997), em um movimento discordante do ensino comumente feito, baseado em metalinguagens (memorizar e reconhecer funções sintáticas, identificar classes de palavras, apresentar listas de regras e de exceções etc.) e na repetição de conteúdos ao longo da Educação Básica, o que se constitui como pouco desafiador (FERREIRA; VICENTE, 2015).

Esse movimento, iniciado no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, ganha força com a publicação da obra *Portos de passagem*, de 1991, de João Wanderley Geraldi, que coloca a produção textual como o “[...] ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997 [1991], p. 135), porque, para ele, o texto é “[...] um objeto que aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos” (GERALDI, 1997 [1991], p. 98). Com a direção à priorização do uso do texto como forma de ensinar a língua portuguesa, os PCNs (BRASIL, 1998) adotaram a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros textuais e, a partir da publicação destes documentos, a gramática é deixada em segundo plano, pois considera-se que os textos são fundamentais para a melhoria da escrita e da compreensão textual e que os textos não podem ser utilizados como pretextos para um exercício de metalinguagem.

No entanto, passados vinte e cinco anos da publicação dos PCNs, o que se percebe é que não houve melhora nos índices de leitura e escrita dos alunos da Educação Básica. Observando o cenário atual, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (ANJOS et al. 2022), em termos de proficiência em habilidades básicas, como leitura e escrita, os alunos obtiveram resultados insatisfatórios. Ademais, levantamentos recentes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos apontam o Brasil, lamentavelmente, em última colocação nas pesquisas. Em 2018, houve uma melhora nos índices, porém, o Brasil, mesmo dispendo mais investimento em educação, em relação a outros países, ainda permanece em quinquagésimo lugar. Além disso, o índice de analfabetos funcionais (Inaf) chegou a 30% em 2018, sendo que, em países como Canadá, Grã-Bretanha, França, Alemanha e Estados Unidos, os índices são de 1%. (MEDEIROS JUNIOR, 2020).

Com isso, novos movimentos começam a surgir, não como um retrocesso para o ensino de gramática; mas como novas reflexões, novas metodologias para o ensino de gramática, porque, o que se verifica é que o aluno precisa ter consciência linguística, ou seja, o aluno deve ter a oportunidade de estudar a língua no seu uso real, descobrir outros jeitos de estudar e ver a língua de uma maneira mais dinâmica e precisa ter consciência de como é o funcionamento da sua língua para, então, manipular essa língua de várias formas.

Para isso, é preciso entender o que é uma gramática e compreender que há várias gramáticas(s). O professor que trabalha com o ensino de língua portuguesa precisa compreender que há pelo menos três noções de gramática: “1) conjunto de regras *que devem*

ser seguidas; 2) conjunto de regras *que são* seguidas; 3) conjunto de regras *que o falante domina.*” (POSSENTI, 1996, p.64).

A primeira noção de gramática, *regras que devem ser seguidas*, externa ao indivíduo, é vista como estática e prescritiva, ou seja, como um conjunto de regras do “bem falar e do bem escrever” descrito em um livro que se denomina Gramática Normativa. A segunda noção, *regras que são seguidas*, define as Gramáticas Descritivas. É a gramática “que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas” (POSSENTI, 1996, p.65). Por fim, a terceira noção, a Gramática Internalizada, que é vista como “algo interno e dinâmico, que se relaciona com a criatividade recursiva das línguas naturais e como um conhecimento linguístico inato” (FERREIRA; VICENTE, 2016, p.428). Esta última gramática dialoga com a Teoria Gerativa, pois advoga em favor de haver uma faculdade da linguagem, ou seja, uma predisposição genética que permite à criança adquirir a língua a que é exposta de forma natural (FERREIRA; VICENTE, 2016, p.428).

Diante desse cenário, e com mais ênfase a partir de 2017, alguns gerativistas, como Pilati, Naves, Guerra Vicente, Salles (2011), Guerra Vicente e Pilati (2012), Pilati (2016, 2017), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Medeiros Junior (2020) entre outros, iniciam um movimento em direção ao que mais tarde se consolidou como análise e reflexão linguística na Educação Básica que, em linhas gerais, busca utilizar metodologias que façam com que o aluno seja o protagonista do seu aprendizado.

Uma estrutura bastante estudada no PB, dentro da perspectiva teórica da Gramática Gerativa (GG), refere-se às propriedades das orações subordinadas adjetivas, como são denominadas pela gramática tradicional, ou orações relativas, como são denominadas pela GG. As orações subordinadas adjetivas podem ser consideradas, seguindo o modelo proposto por Chomsky (1977) e as gramáticas normativas, como modelos de adjunção, introduzidas por pronomes relativos os quais exercem a função de adjunto adnominal do termo antecedente:

(1) Eu conheço a escola **onde os professores trabalharão nas eleições.**

A sentença destacada em (1) é uma relativa, porque é subordinada e contém o pronome relativo *onde* que se refere ao antecedente *escola* da sentença matriz. Sentenças

como essa começaram a ser pesquisadas no estudo seminal de Tarallo (1983), que as classificou em vários tipos, conforme veremos no decorrer desta dissertação.

No entanto, poucas são as pesquisas gerativistas que refletem sobre como fazer a transposição didática entre esse conhecimento formal e o trabalho que deve ser desenvolvido na Educação Básica com essas estruturas. Ao que se sabe, apenas o trabalho de Figueiredo Silva (2020), publicado em forma de capítulo de livro, traz algumas sugestões nessa perspectiva. Por isso, pretendemos entrar nesse assunto para trazer mais subsídios ao professor de língua portuguesa.

Dessa forma, os objetivos dessa pesquisa são:

- a) estudar as propriedades das sentenças relativas,
- b) verificar qual é o papel, apresentado nos documentos oficiais, do trabalho com gramática na Educação Básica,
- c) analisar como as relativas estão apresentadas em um livro didático utilizado na Educação Básica,
- d) elaborar uma proposta de oficina para trabalhar com as sentenças relativas no ensino médio.

Em relação à metodologia adotada, esta pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa, pois procura descrever e explicar a solução do problema por meio de referenciais teóricos publicados em livros e/ou outras fontes de pesquisa.

No que se refere à organização desta dissertação, após esta introdução, discorreremos, no capítulo 1, sobre o lugar da gramática na Educação Básica e nos documentos oficiais, bem como analisamos a seção sobre orações subordinadas adjetivas de um livro didático que segue as orientações dos PCNs e da BNCC. O segundo capítulo descreve as propriedades sintáticas e semânticas das orações subordinadas adjetivas na perspectiva gerativista. Essa seção, além de fazer uma revisão de literatura dos trabalhos de De Vries (2002), Tarallo (1983), Chomsky (1977), Kennedy (2003, 2007, 2008, 2014), Valer (2008), Mória (1992, 1996), Marchesan (2012), Figueiredo Silva (2020), entre outros, problematiza algumas propriedades não mencionadas nos documentos analisados no capítulo um. O objetivo é apresentar uma descrição detalhada e cuidadosa para, então, no terceiro capítulo, fazer a transposição didática, elaborando uma oficina, que parte do que está no livro didático

analisado. Esta dissertação encerra-se com as considerações finais em que buscamos sistematizar as principais informações apresentas ao longo deste texto.

CAPÍTULO 1

1 O LUGAR DA GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Este capítulo objetiva fazer uma discussão sobre o lugar da gramática na Educação Básica (E.B.). Para tanto, primeiro, apresentamos definições de gramática, indicando qual(quais) concepção(ões) deve(m) ser adotada(s) em sala de aula (seção 1.1). Depois disso, mostramos qual é o lugar da gramática nos documentos oficiais da Educação Básica (PCNs e BNCC) e discutiremos esse lugar por meio de alguns exemplos que destacam a importância do conhecimento gramatical para a compreensão e produção de textos (seção 1.2). Essa seção finaliza advogando em favor do trabalho com gramática na E.B., mas por uma metodologia diferente: aquela que parte do conhecimento dos alunos e que vê a língua como algo dinâmico. Por fim, para ingressar no objeto de estudo desta dissertação, são observadas algumas gramáticas e um livro didático a fim de verificar como as orações subordinadas adjetivas são apresentadas nesses livros.

1.1 O que é gramática?

Em algum momento de nossa trajetória estudantil, certamente, já questionamos, por que, na escola, precisamos frequentar a matéria de Língua Portuguesa por anos, se já somos falantes altamente proficientes dessa língua? Na perspectiva da linguística, uma das respostas a essa pergunta é que o objetivo das aulas de Língua Portuguesa é proporcionar ao aluno condições para analisar e manipular os dados da língua nas suas mais diversas variedades com destaque para a variedade padrão. Essa, na grande maioria das vezes, não é dominada pelo aluno e precisa ser ensinada pela escola.

No entanto, apesar de termos consciência de que dominamos a Língua Portuguesa, já que nos comunicamos por meio dela, muitos são os alunos que fazem afirmações do tipo: “Eu não sei nada de português” ou “Português é muito difícil”. Seguindo as ideias de Pilati (2017, p. 26), é possível afirmar que por trás desse discurso há uma falta de conhecimento sobre o conceito de língua e sobre os conceitos linguísticos, além do desconhecimento do fenômeno da variação linguística.

Destaca-se que é compreensível que a variedade linguística falada pelo aluno e a que ele irá aprender na escola tenha suas próprias regras e complexidades, independentemente

dos juízos de valor sociais a que são impostos (LEMLE; FIGUEIREDO SILVA, 2013, p. 13). Efetivamente, o ensino de gramática(s) ainda é visto, nas mais variadas esferas da sociedade, como um campo de estudo excessivamente complexo, com memorização de regras e de inúmeras exceções e termos. Isso se deve à falta de reflexão sobre a estrutura da gramática da língua e, em grande parte, à crença equivocada de que a língua é reduzida a apenas uma única gramática, a normativa.

Essa noção está fortemente ligada à **Gramática Tradicional** que, segundo Possenti (1996, p. 65), é definida como o “conjunto de regras que devem ser seguidas”, considerando como erro tudo aquilo que não está de acordo com essas regras. É importante ressaltar aqui que é justamente pelo ensino repetitivo, descontextualizado e equivocado da gramática, que se arrasta interminavelmente nas escolas brasileiras, que ainda há discussão em sala de aula sobre a viabilidade de sua existência. Antunes (2007, p. 21) já dizia que as controvérsias acerca do ensino de língua “vão desde a crença ingênua de que, para se garantir eficiência nas atividades de falar, ler e de escrever, basta estudar gramática (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que não é para se ensinar gramática”. Por isso, há que se estabelecer as concepções de gramática para se evitar confusões em suas definições, já que “Toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, *não existe língua sem gramática*” (ANTUNES, p. 85, 2003).

Há pelo menos duas grandes concepções de gramática, de acordo com Travaglia (1996) e Possenti (1996): aquelas que definem gramática como algo dinâmico, uma construção mental interna que o falante adquire ao ser exposto à língua (as gramáticas Internalizadas e Descritivas são exemplos) e aquelas que definem gramática como algo estático, prescritivo (como é o caso das gramáticas Normativas e Tradicionais).

A **Gramática Internalizada** é o que explica o fato de o aluno já dominar a sua língua materna antes de frequentar o ensino formal. Essa gramática difere daquela aprendida nas aulas de Língua Portuguesa e é a que confere ao aluno a habilidade de produzir e entender um número indefinido de sentenças: os alunos têm capacidade de utilizar a língua de maneira criativa, produzindo um número indefinido de sentenças, e possuem a capacidade de decodificar infinitos enunciados sem nunca tê-los ouvido antes.

Consciente de que o aluno chega à escola com uma gramática (internalizada), a

escola, via de regra, não vai **ensinar** gramática (a não ser àquelas construções que são vistas apenas na escola, como se verá com as relativas padrão PP na seção 2.1.1). Ou seja, o primeiro papel da escola em relação à gramática é externalizar o conhecimento internalizado (ou seja, a gramática internalizada) do aluno. No entanto, é preciso levar em conta que os alunos, muitas vezes, nem imaginam o quanto podem produzir e o quanto sabem a respeito da sua própria língua. Sobre isso, Guerra Vicente e Pilati (2012) e Pilati (2017) enfatizam que

[..] a gramática seja abordada em sala de aula a partir do conhecimento linguístico prévio que o estudante traz para a escola. [Dessa forma,] Afastando-nos da ideia de um ensino que privilegia a mera rotulação de elementos (contextualizados ou não) de uma oração, aproximamo-nos do raciocínio de que “saber”, ao invés de corresponder a “ser capaz de se lembrar e repetir informações”, deve significar “ser capaz de descobrir e usar informações” (BRANSFORD et al., 2000, p. 5). A descoberta, nesse caso, nada mais é que o resultado de se trazer à consciência informações que o estudante já possui sobre a sua própria língua, encorajando-o a verbalizar esse conhecimento – portanto, apropriando-se dele –, a ponto de saber manejá-lo e, ainda, tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita, além da metalinguagem que o estudo da gramática envolve – essas, sim, aprendidas na escola. (GUERRA VICENTE; PILATI, 2012, p. 8)

O aluno sabe formar orações, mas não tem plena consciência dos mecanismos que usa para tal fim. Trazer à tona e sistematizar tais conhecimentos deveria ser um dos objetivos principais de uma aula de gramática. Seguindo essa premissa, devemos mostrar para os alunos o quanto eles sabem e estimulá-los a tomar consciência de todos os conhecimentos que possuem em relação à formação de orações. (PILATI, 2017, p. 65)

Vejamos a seguir um exemplo que representa o conhecimento implícito, ou seja, a gramática internalizada, dos alunos sobre a sua língua:

(2) Minhas colegas e meus colegas. (ANTUNES, 2007, p. 27).

Se uma criança pronuncia sentenças como (2), é porque domina as regras morfossintáticas de indicação do masculino e do feminino. Assim, já têm as noções básicas da gramática de sua língua, mesmo que implicitamente e/ou intuitivamente. Nesta concepção de gramática, como conhecimento inconsciente, não há lugar para os conceitos de certo e errado preconizados pela Gramática Tradicional. Há tão somente os conceitos de gramaticalidade e agramaticalidade, isto é, sentenças que pertencem ou não a uma dada língua.

Nessa perspectiva, os conceitos de gramaticalidade *versus* agramaticalidade são similares aos de aceitabilidade *versus* inaceitabilidade. Ou seja, tudo o que é aceito e assim repetido em sua prática linguística é gramatical porque pertence à sua gramática intrínseca, a sua gramática internalizada. Por exemplo, qualquer falante nativo de português brasileiro rejeitaria a estrutura (3a) e aceitaria (3b),

- (3) a. *Qual professor tem ela visto no mercado?
b. Qual professor ela viu no mercado?

apesar de a construção (3a), com inversão sujeito verbo, ser possível em outras línguas, como nas interrogativas do Trevisano, uma variedade do norte da Itália:

- (4) b. Che professor ga-ea visto al marcà? (BONAN; SHLONSKY, 2021, p.1)
Que professor tem-ela visto no mercado?

Ou seja, a língua tem uma gramática, uma estrutura, uma organização que é dominada pelos falantes da sua língua. Veja outro exemplo:

- (5) *Vejo flor uma linda!.

Essa sentença é ruim, agramatical em português brasileiro, pelo fato de o artigo “uma” suceder o nome “flor”, quando deveria precedê-lo.

Além da concepção de gramática como algo dinâmico, uma construção mental interna que o falante adquire ao ser exposto à língua; há aquelas que definem gramática como algo estático, prescritivo: “as regras do bem falar e do bem escrever” que denominamos de **Gramática Normativa** e de **Gramática Tradicional**. A compreensão desses dois conceitos de gramática é fundamental para a implementação de normas e diretrizes para o trabalho com a língua portuguesa na E.B. É o que veremos na sequência.

1.2 Qual é o lugar da gramática nos documentos oficiais e por que trabalhar com gramática na Educação Básica?

Neto (2017) aponta que as reflexões feitas por linguistas de várias vertentes teóricas (GERALDI, 1984; POSSENTI, 1984, 1996; KATO, 1986; ILARI; POSSENTI, 1989; CASTILHO, 1990) sobre que gramática ensinar na escola e sobre qual o propósito deste ensino; contribuíram para as propostas pedagógicas dos documentos oficiais.

Essas reflexões culminaram em um deslocamento do ensino de gramática a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998 (BRASIL, 1998), cujo texto indica que o ensino de Gramática Normativa não deve ser tomado como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa na E.B. e sim o seu uso articulado com o texto. Podemos observar isso no seguinte trecho dos PCNs (BRASIL, 1998, p.23):

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva.

Essa postura surge em contraposição à prática de ensino que priorizava uma “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão” como dizem os próprios PCNs (BRASIL, 1998, p. 18). Por isso, os PCNs

[...] criticaram duramente o ensino de gramática normativa e defenderam uma **abordagem articulada entre gramática e texto, sem explicitar de que forma isso deveria ocorrer nem que gramática deveria ser ensinada** em substituição ao modelo tradicional.

Essa grave lacuna nos documentos oficiais fez com que muitos professores abandonassem completamente o ensino de gramática na sala de aula em prol de um trabalho voltado unicamente para o texto. (ROCHA, 2020, p. 14, grifo nosso)

Com a indicação do uso do texto como forma de ensinar a língua portuguesa, os PCNs (BRASIL, 1998) adotaram a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros textuais, e, a partir daí, a gramática é deixada em segundo plano ou, simplesmente abandonada sob a alegação de que se deve evitar o uso de textos como pretexto para um exercício de metalinguagem. No entanto, ao ignorar o ensino de gramática, os PCNs

[...] inviabiliza um aspecto crucial para o desenvolvimento da análise da produção textual, que é a reflexão gramatical. É por meio do manejo das estruturas gramaticais da língua que o produtor de textos irá expressar suas ideias, organizar argumentações, escolher formas de se dizer ou formas de não se dizer. Quando dispensamos as aulas de gramática, por exemplo, perdemos a oportunidade de

apresentar a nossos alunos a ferramenta crucial para a leitura e produção autônomas e críticas - a reflexo gramatical. (PILATI, 2017, p. 93).

No entanto, passados mais de 20 anos da publicação dos PCNs e cerca de 7 anos da primeira versão da BNCC, o que se percebe é que o deslocamento do ensino de gramática para o ensino de gramática articulada ao texto (aos gêneros textuais) ainda está aquém do desejado. Segundo as avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), os resultados foram desastrosos para as provas escritas de leitura e interpretação. Medeiros (2020) aponta que os resultados de 2003 deram o último lugar à classificação do Brasil. Seguindo esta classificação, com base nos resultados da avaliação de 2015, constatou-se que o “Brasil está estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho”, ou seja, desempenho ficou estagnado ou até retrocedeu, pois estão abaixo do nível básico de conhecimento.

Pilati (2020) afirma, também, que o Brasil não apresentou resultados satisfatórios nas provas que medem a escrita dos alunos da Educação Básica. Segundo a nota divulgada pelo Inep (2014), grande parte dos alunos que realizaram o Exame do Ensino Médio (ENEM), não atingiu a média necessária em relação a escrita das redações, alcançando notas entre 3 a 6, sendo que a nota vai de 0 a 10. Cabe destacar que estes testes são questionáveis em suas metodologias e em sua eficácia e capacidade de orientar políticas públicas, mas são também uma referência inevitável de indicadores da educação no país.

Diante deste cenário, diversas pesquisas, de abordagem gerativista, começaram a ser empreendidas, com mais ênfase a partir de 2010. Importante mencionar que as pesquisas nessa vertente teórica são, majoritariamente, teóricas (não aplicadas), mas dado o fato de haver descrições e explicações minuciosas, claras e coerentes sobre a estrutura sintática de sentenças simples e complexas na mais diversas variedades linguísticas, esses estudos passaram a constituir-se como plano de fundo para o ensino de gramática(s) na E.B., fazendo as adequações necessárias (a denominada *transposição didática - da teoria para a prática em sala de aula*).

O trabalho de Eduardo Kennedy, de 2013, por exemplo, advoga que os estudos de Gramática não devam ser esquecidos e que há “espaço para o ensino de gramática na Educação Básica” (p. 73). Segundo ele, muitos professores consideram que o trabalho sobre gramática não é tão útil quanto o trabalho sobre competências de leitura, escrita, produção e expressão oral. No entanto, o conhecimento gramatical é essencial para o desenvolvimento

das habilidades da escrita. Ao que se diz sobre a escrita, é necessário um longo tempo de estudo e instrução para se alcançar o mínimo exigido de domínio (PILATI, 2020, p.123). Paulo Medeiros Júnior, em seu livro *Gramática sim, e daí?* (2020), afirma que é necessária uma reflexão sobre o ensino de gramática, além de apresentar propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos. Ademais, o autor afirma que se deve manter o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, é necessário novas metodologias de ensino.

Claro que, sempre que possível, é importante que se trabalhe gramática vinculada ao texto, mas isso não pode ser a única alternativa. Muitas vezes, é preciso organizar o pensamento, organizar as ideias e trabalhar com frases soltas, descontextualizadas (para depois, se for o caso, chegar ao texto). Veja, por exemplo, os trabalhos de Valerius (2018), Rocha (2020) dentre outros.

Nessa mesma perspectiva de análise e de investigação linguística/gramatical/sintática, é preciso ter em mente que em muitos textos o conhecimento gramatical pode revelar ao aluno um universo de possibilidades. Observe:

- (6) Foi quando chegou o amigo do Manuel e o convidou:
- Ó gajo! Estou a lhe convidaire para a festa de quinze anos de minha filha.
 - Está bem, patricio. Eu irei. Mas ficarei no máximo uns dois anos
- (POSSENTI, 1991, p. 516)

O exemplo acima, uma piada, pode ser interessante para o trabalho em diversas áreas, inclusive, para análise/investigação sintática “que explicita quais são os ingredientes das línguas que são acionados para que o humor se produza.” (POSSENTI, 1991, p. 492).

A piada acima pode ser utilizada para investigação da estrutura sintática da língua. O ouvinte/leitor consegue compreender, por sua gramática internalizada, a piada e consegue entender o humor dela. O professor pode explorar essa compreensão da piada, mexendo, nesse caso específico, com a sintaxe/gramática da língua. Ou seja, o que é explorado na piada é a proposição do ‘de’ que pode introduzir um adjunto adverbial [de quinze anos] que indique duração de tempo, como em ‘reunião de duas horas’, por exemplo. Mas o ‘de’ seguido de material semelhante também pode significar causa, como em ‘festa de quinze anos, na sua interpretação corriqueira” (POSSENTI, 1991, p. 492-493). Neste último caso, o sintagma [de quinze anos] exerce a função sintática de adjunto adnominal de [festa]. Possenti (1991) destaca que as duas leituras são possíveis (é possível ter uma festa com

duração de 15 anos) ainda que em nossa cultura, essa segunda leitura seja impossível. Ou seja, a primeira leitura é de ordem cultural, mas nada impede que a outra leitura seja feita - já que a sentença é ambígua sintaticamente.

Em suma, para desenvolver as competências de leitura, escrita, produção e expressão oral, é preciso ter consciência da sintaxe/gramática da língua. O exemplo acima é apenas um dentre tantos que mostram a importância de estudar gramática, pois permite o desenvolvimento da consciência linguística (QUAREZEMIN, 2017; MEDEIROS JUNIOR, 2020).

Outro argumento em favor do ensino de gramática é o fato de que a criança domina a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola (a Gramática Internalizada, cf. seção 1.1 vista acima). Entre muitas habilidades que desenvolvemos na escola, a leitura e a escrita se destacam. No entanto, ninguém aprende a ler naturalmente, precisamos antes de mais nada nos alfabetizar e, a partir do ensino de gramática(s) e da sua escrita, é que os alunos realmente se tornam conscientes do que estão fazendo e aprendem a usar suas habilidades linguísticas conscientemente. Ademais, o ensino de gramática e o uso de metodologias adequadas, em sala de aula, favorece o desenvolvimento de habilidades dos alunos que são necessárias para a escrita. Sobre a reflexão do desenvolvimento de habilidades, Perini (1995) faz uma crítica sobre o ensino:

Se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência do pensamento. O estudante brasileiro (e, muitas vezes, também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e nas cabeças das unidades. Daí, em parte, a perniciosa ideia de que a educação é antes de tudo a transmissão de conhecimento quando deveria ser em primeiro lugar procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades (PERINI, 1995, p. 31).

Felizmente, o ensino da gramática tem sido reconhecido e estudado por diversos linguistas (KATO, 2005; VIEIRA; BRANDÃO, 2007; PIRES de OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2014; PILATI et al, 2016; MEDEIROS JUNIOR, 2020; entre outros) cujos trabalhos de transposição didática fazem uma revisão da forma como a análise gramatical é praticada nas escolas e propõe uma abordagem reflexiva, tendo em conta os princípios metodológicos das respectivas áreas (NETO, 2017).

Na sequência, veremos como as orações subordinadas adjetivas, objeto de estudo desta dissertação, são apresentadas nas gramáticas e nos Livros Didáticos (LD).

1.3 Como as orações subordinadas adjetivas estão apresentadas nas gramáticas e em um LD?

Os compêndios gramaticais (BECHARA, 1977; CUNHA; CINTRA, 2013) definem o período composto como aquele que envolve relações (normalmente sintáticas) entre orações. A subordinação é um tipo de relação definida como aquela oração que exerce uma função sintática na outra oração - a qual está vinculada, chamada de principal:

- (7) João disse que comprou um livro.
 oração 1 oração 2
 João disse [isso/alguma coisa].

A sentença acima é um período composto, formado por duas orações. A primeira oração se estrutura em torno do verbo *dizer*; a segunda, em torno do verbo *comprar*. A cena descrita em (7) é uma cena de *dizer*. Esse verbo é um predicado de dois lugares que são preenchidos por *aquela que disse algo (João)* e *aquilo que foi dito (que comprou um livro)*. Essa análise permite constatar que a segunda oração (*que comprou um livro*) funciona, neste caso, como argumento interno (objeto direto) do verbo da primeira oração. A oração que exerce papel sintático na outra oração é subordinada. A oração subordinada depende da oração principal para ter sentido. As orações subordinadas são divididas em três grupos de acordo com a função sintática que exercem, e, a classe de palavras que representam em relação à oração principal:

- subordinadas substantivas;
- subordinadas adjetivas;
- subordinadas adverbiais.

Em (7), *João disse* é a oração principal; *que comprou um livro* é a oração subordinada, pois sua existência é garantida pela oração principal; é substantiva, pois exerce o papel de substantivo (*João disse isso*) em relação à oração principal; é objetiva direta, pois exercer a função sintática de objeto direto do verbo *dizer* - completando a sua classificação como *oração subordinada substantiva objetiva direta*.

Por esse raciocínio, as orações subordinadas adjetivas, foco deste trabalho, deveriam ser adjetivos em forma de oração:

(8) O aluno estudioso vence na vida. (BECHARA, 1977, p. 565)

De acordo com Bechara (1977), o nome *adjetiva* provém de sentenças simples que contêm um adjetivo, como é o caso de (8) acima. Assim como o adjetivo *estudioso* caracteriza o nome *aluno*; é possível afirmar que a oração *que estuda* exerce o mesmo papel de caracterizar o nome *aluno* em:

(9) O aluno que estuda vence na vida.

Essa oração subordinada adjetiva, sublinhada no período acima, equivale a um adjetivo e, em termos de função sintática, exerce a função de adjunto adnominal (segundo a tradição gramatical). Destaca-se que a relação entre a oração matriz e a subordinada é feita pelo pronome *que*, chamando de *relativo*. Esse pronome relativo, além de relacionar as duas orações (matriz e subordinada), também exerce uma função sintática na subordinada: de sujeito (argumento externo do verbo *estudar*), no caso de (9):

(10) O aluno [o aluno estuda] vence na vida.

que

Na sentença principal, *o aluno* exerce a função sintática de sujeito – argumento externo do verbo *vencer*; na subordinada, *o aluno/que* também é sujeito, mas do verbo *estudar* (BECHARA, 1977, p. 565). Bechara define oração subordinada adjetiva como construções subordinadas que são introduzidas por um pronome relativo que faz referência a um termo anterior, chamado antecedente (BECHARA, 1977, p. 199).

De forma semelhante ao que faz Bechara (1977), na “Gramática descritiva do português”, Perini (2005) define uma oração subordinada adjetiva, que ele denomina de “construção relativa”, como aquela que atente as seguintes características:

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

nominal (parte de um SN) + **o relativo** + **a estrutura oracional mencionada**, formando uma sequência [sic] que é um SN; o elemento nominal inicial nem sempre está presente” (PERINI, 2005, p. 140).

Além das características elencadas acima, parece não haver consenso sobre os pronomes que podem ser classificados como relativos ou, talvez, as listas dos pronomes não sejam exaustivas. Pelo quadro 1, abaixo, observamos que o *quem*, por exemplo, não está na lista de pronomes de Bechara (1977) e o pronome *quanto* não está na lista elencada por Perini (2005). Ainda assim, não se pode afirmar, categoricamente, que Bechara não considera o *quem* como pronome relativo já que não há menção de que a lista apresentada é fechada.

Quadro 1: Pronomes relativos de acordo com os manuais

Bechara (1977)	Cunha e Cintra (2013)	Perini (2005)
qual (e flexões) - cujo (e flexões) que quanto onde	qual (e flexões) quem cujo (e flexões) que quanto onde	qual (e flexões) quem cujo (e flexões) que - onde

Fonte: Bechara (1977), Cunha e Cintra (2013) e Perini (2005)

Esses gramáticos classificam as orações subordinadas adjetivas em restritivas e explicativas¹. A primeira, na escrita, não é isolada por vírgulas, e, na fala, não tem pausa.

As restritivas, como o nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase; e, como se ligam ao antecedente **sem pausa, dele não se separam, na escrita, por vírgula.** (CUNHA; CINTRA, 2013, p.618, grifo nosso).

Já a segunda, explicativa, na fala, apresenta uma pausa, e, na escrita, é isolada pelo uso da vírgula:

As explicativas acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação, à semelhança de um aposto. Mas, por isso mesmo, não são indispensáveis ao sentido essencial da frase. **Na fala, separa-se**

¹ Perini (2005) nomeia essas construções de apositivas (para as explicativas) e não apositivas (para as restritivas).

do antecedente por uma pausa, indicada na escrita por vírgula. (CUNHA; CINTRA, 2013, p.618, grifo nosso).

(11) És um dos raros homens / **que têm o mundo nas mãos.**

(A ABELAIRA, NC, 121 apud CUNHA; CINTRA, 2013, p.618).

(12) Tio Cosme, / **que era advogado,** / confiava-lhe a cópia de papéis de autos.

(MACHADO DE ASSIS, OC, I, 734. apud CUNHA; CINTRA, 2013, p.618).

A sentença destacada em (11) é considerada uma oração subordinada restritiva, porque está restringindo o significado do antecedente, *homens*. Já em (12), a sentença destacada é uma oração subordinada adjetiva explicativa. *que era advogado* é uma informação acrescentada à frase, que caracteriza Tio Cosme e que não é indispensável ao sentido da frase.

Alguns estudos já realizados de análise de livros didáticos, como o de Rocha (2021), revelam que o livro didático se baseia nos compêndios gramaticais apesar de haver hoje muitos estudos e pesquisas com novas propostas para o ensino de língua portuguesa. E com isso, a descrição da gramática da língua acaba se centralizando na variedade padrão da língua e deixando de explorar sentenças outras (de outras variedades da língua) que podem servir de análise e reflexão sobre o funcionamento do sistema da língua.

Nesta pesquisa, foi selecionado um livro didático cuja proposta didática estivesse vinculada à BNCC do Ensino Médio, oficializado em 2018. Estes materiais didáticos utilizados na E.B. estão orientados pelos antecessores da BNCC e buscam promover a equidade na educação através do estabelecimento de núcleos de aprendizagem que serão desenvolvidos pelos alunos de ano para ano durante a Educação Básica. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), esse tipo de aprendizagem é organizado de acordo com as competências e com a “mobilização do conhecimento, e habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais” que orientam a formação holística dos alunos em suas diversas dimensões, ou seja, a formação integral dos estudantes, tanto intelectual, como afetiva. Na BNCC, os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são exatamente os mesmos adotados para o Ensino Fundamental, ou seja, *"leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica"* (p. 84) vinculados a campos de atuação: *"campo da vida pessoal"* (que não está contemplado no Ensino Fundamental), *"campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública"* (BRASIL, 2018, p. 84).

Considerando o conceito de ensino de gramática nos compêndios gramaticais, na

qual inserem as descobertas da análise linguística, buscou-se compreender a relação entre ensino de gramática, e leitura e escrita, investigando como as orações subordinadas adjetivas estão apresentadas nos livros didáticos. Para isso, foi selecionada para análise o livro *Se liga nas linguagens: português*, que é um dos livros selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021.

A escolha por esse livro se deve a dois motivos principais. Primeiro, porque na proposta pedagógica, que se encontra no site do PNLD, é dito que o livro trabalhará com a variedade padrão da língua e com outras variedades: o livro “ensina o aluno a lidar produtivamente com a gramática normativa, mas também o convida a refletir sobre a linguagem popular.”. Segundo, porque o livro “Adota uma metodologia construtivo-reflexiva do uso da língua.”. Ou seja, pela proposta pedagógica, esse parece ser um bom livro didático.

Figura 1: Coleção *Se liga nas*

linguagens: português



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020).

A coleção *Se liga nas linguagens: português*, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicada pela editora Moderna, possui um Volume Único e está organizada em 2 unidades: *Literatura e Análise Linguística e Semiótica*, somando 32 capítulos. Como se sabe, o modelo único de currículo do Ensino Médio foi substituído pelo modelo mais diverso e flexível de acordo com a Lei nº 13.415/2017, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e de 2007 e instituiu a Política de Fomento à Implementação de

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2020). Dessa forma, de acordo com o Ministério da Educação, o currículo do Ensino Médio passou a contemplar as regulamentações elencadas na BNCC e a prever ações formativas aos alunos. Essas atividades formativas são de livre escolha do estudante, ou seja, o discente escolhe uma área do conhecimento para sua formação, como consta na BNCC (BRASIL, 2018 p. 485).

Este volume único de Literatura e Análise Linguística/Semiótica é obrigatório para todos os alunos do Ensino Médio, não importando as atividades formativas que escolherem. O livro também propõe sugestões de capítulos a serem trabalhados em cada ano escolar e em cada bimestre/semestre, conforme a Figura 2, abaixo:

Figura 2: Três anos (intercalando Literatura, destacados em vermelho, e Análise linguística/Semiótica, em preto, nos bimestres/semestres)

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./Sem.	Capítulos	Capítulos	Capítulos
1º	1, 16, 2	7, 21, 7	11, 26, 12
2º	17, 3, 18	22, 8, 23	27, 13, 28
3º	4, 19, 5	8, 23, 9	14, 29, 15 (+ rev. Lit.)
4º	22, 6 (+ rev. Lit.), 20 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)	24, 10 (+ rev. Lit.), 25 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)	30, 31, 32 (+ rev. An. linguíst./Semiót.)

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 41).

Para esta parte do estudo, são analisadas as 4 páginas, do capítulo 31, da Unidade 2, entre as páginas 286 a 289, que exploram as orações subordinadas adjetivas. Além disso, no capítulo seguinte (32) há outra menção às orações adjetivas na página 295 em que será apresentado. Observe que a sugestão é que essa unidade seja trabalhada no 3º ano do ensino médio, no último bimestre.

A primeira seção do capítulo, inicia com a apresentação de dois textos, expostos em áreas públicas da cidade de São Paulo e retirados da Plataforma Digital: Instagram, de 22 de abril de 2020. Primeiramente, há questões norteadoras para que o aluno consiga identificar a diferença destes dois tipos de gêneros, um ‘lambe-lambe’ e um ‘grafite’.

Figura 3: Textos de abertura do capítulo 31: Orações subordinadas e adverbiais



Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BRGOoyPDddU>>. Acesso em: 22 abr. 2020.



Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BSfWXsXjiUv>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 286).

Há, de fato, uma preocupação neste LD de partir de um texto autêntico para o trabalho com a oração subordinada adjetiva. Nas 4 páginas do capítulo 31, cada tópico gramatical é trabalhado a partir de um texto (lambe-lambe, grafite, tirinha, card e um parágrafo de romance). Observa-se que o uso de textos autênticos se restringe a textos curtos, formados por 1 ou 2 parágrafos que parte diretamente da apresentação do conteúdo, exemplificando com frases extraídas de textos sem refletir sobre os sentidos produzidos pelo uso da oração subordinada adjetiva.

Observe as questões abaixo, apresentadas no LD logo após os textos que estão na figura 3, acima:

Figura 4: questões norteadoras

1. No aspecto material, qual é a diferença entre um lambe-lambe e um grafite?
2. Os textos do lambe-lambe e do grafite costumam ser bastante curtos. O que justifica essa extensão?
3. O texto do lambe-lambe faz parte de uma coleção chamada “Manifesto das Minas”. O que você deduz sobre essa coleção? Como o texto dialoga com essa ideia?
4. O texto do grafite é bastante lacunar, isto é, seu sentido precisa ser preenchido pelo leitor. Que interpretação você faz dele?

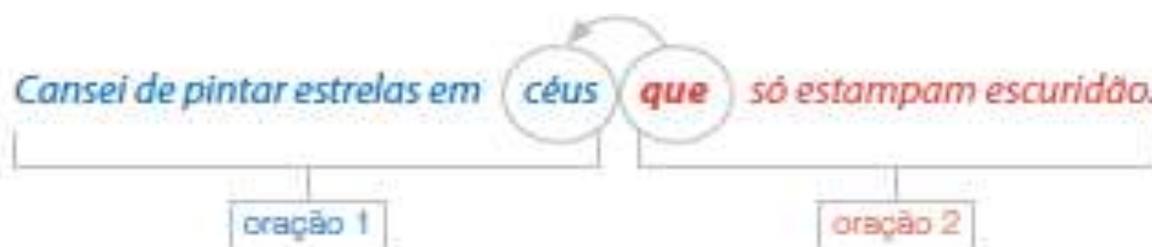
Os lambe-lambes são produções de arte urbana que lançam aos que passam nas ruas mensagens poéticas ou provocações acerca de comportamentos. A maioria dos lambe-lambes são anônimos, mas há casos de produções assinadas, como essa produzida por Bianca Maciel. Os grafites são, muitas vezes, a própria representação estilizada do nome de alguém ou de um grupo, mas, quando são frases, normalmente são anônimas.

Os textos dessas produções costumam ser muito curtos, quase sempre formados por um único período. Os dois que você leu contam com períodos compostos e empregam a palavra *que* como conectivo. Esse termo tem uso amplo na língua, desempenhando funções morfológicas e sintáticas diversas.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 286).

A apresentação do conteúdo, tenta estabelecer uma relação entre leitura e compreensão textual. Após a leitura dos textos, são propostas algumas atividades de identificação dos elementos desse gênero textual (objetivo, público alvo, características, diferenças). Depois disso, o aluno é convidado a observar que os dois textos são compostos por um único período e a verificar o uso do *que*; primeiro, na estrutura da *oração* do primeiro quadro, que é o lambe-lambe.

Figura 5: Estrutura do período



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 286).

Com as cores e a flecha, o aluno é levado a perceber que o pronome relativo *que* serve para recuperar um antecedente expresso anteriormente e/ou substituí, na oração 2, o substantivo *céus*, que é seu antecedente. Sem explicações, é dito que “A oração introduzida por ele [pelo *que*], por sua vez, caracteriza *céus* e, por esse papel na especificação de um substantivo, é classificada como **oração subordinada adjetiva**” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2021, p. 286). Aqui, identifica-se um problema: não há explicação clara do porquê a oração 2 é classificada como subordinada adjetiva. Por que *adjetiva*? Por que *subordinada*?

Já no segundo texto, reescrito em (13), abaixo, o aluno é convidado a observar um outro comportamento de *que*:

(13)



Por esse exemplo, o aluno é orientado a perceber que o *que* não tem um antecedente e que a oração introduzida por ele não tem valor adjetivo; *que* introduz uma oração que expressa o resultado da ação declarada na oração 1. Nesse caso, o LD afirma que o *que* é uma conjunção com um traço semântico específico e que tem uma ideia de consequência, portanto, introduz uma oração subordinada adverbial.

Veja que as explicações acima, feitas no LD, não são claras. Em nenhum momento é esclarecido ao aluno o que é uma oração com “valor de adjetivo”, o que é um “traço semântico específico” e o que é uma “oração subordinada”. As nomenclaturas são apresentadas sem cuidado com as definições e explicações necessárias para compreensão dessas estruturas.

Considere, agora, um outro tipo de período que é apresentado no LD, na página 287:

(14) A arte urbana mostra **que a cidade é dinâmica.**

oração 1

oração 2

Neste exemplo, o LD diz que o aluno deve identificar a palavra *que* como responsável por conectar a oração 2 ao verbo transitivo *mostra*. “Sua função é exclusivamente sintática, sem qualquer traço semântico” “*Que*, nesse caso, é uma **conjunção integrante**, e a oração 2 é classificada como **oração subordinada substantiva**, pois exerce a função de objeto direto, que é típica do substantivo. O segmento “mostra que a cidade é dinâmica” equivale a “mostra o dinamismo da cidade” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2021, p. 287). Mais uma vez, o uso de nomenclaturas sem explicações não contribui para a reflexão sobre a gramática da língua portuguesa. Na sequência, é apresentada a tirinha (Figura 6) e são analisados os períodos em (15):

NIQUEL NAUSEA

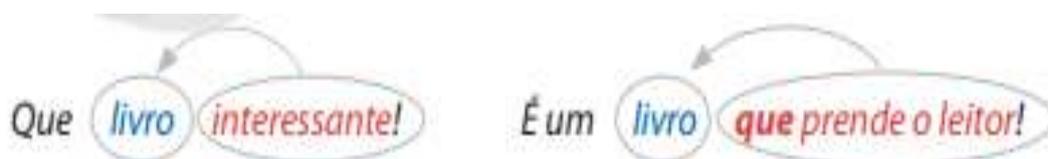


1. O humor da tira está relacionado ao duplo sentido da oração *que prende o leitor*. Que sentidos podem ser atribuídos a essa expressão?
2. Explique por que a coerência dessa duplicidade depende da caracterização de um dos personagens. *O sentido literal só é concebível pelo fato de que o personagem é um inseto, um ser que poderia realmente ficar preso dentro de um livro.*
Veja uma comparação entre as duas orações presentes na tira:

Figura 6: tira do cartunista paulista Fernando Gonsales.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 287).

(15)



A explicação das sentenças em (15) é dada assim:

Os termos destacados em vermelho caracterizam o substantivo *livro*: *interessante* é classificado como **adjunto adnominal**, enquanto “que prende o leitor”, por formar uma nova oração, é classificado como **oração subordinada adjetiva**. A oração adjetiva é sempre introduzida por um pronome relativo, que substitui, na oração que introduz, um antecedente (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2021, p. 287).

Observe que, pela explicação acima, não é claro por que *interessante* é classificado como adjunto adnominal e nem por que *que prende o leitor* é classificada como subordinada adjetiva. O LD também apresenta uma “caixinha” de sugestão dos pronomes relativos que podem ser introduzidos em uma oração subordinada adjetiva - *que, o qual (a qual, os quais, as quais), quem, cujo (cuja, cujos, cujas), quanto (nas locuções tudo quanto, todas quantas etc.), onde, quando e como*.

De forma interessante, os autores deste LD colocam o *quem* que não está elencado por Bechara (1977), o *quanto* que não está em Perini (2005) e o *como* e *quando* que não aparecem em nenhuma das gramáticas analisadas - como pronomes relativos. No entanto, o LD falha ao não apresentar exemplos de orações subordinadas com cada um desses pronomes relativos.

Em seguida, é apresentada, antes da figura (7), uma breve explicação sobre as duas classificações de orações subordinadas adjetivas: explicativas e restritivas:

A oração *que prende o leitor* foi usada para caracterizar o termo "livro". Ela tem a função de **especificar** o sentido dele. Trata-se de uma **oração subordinada adjetiva restritiva**.

A oração adjetiva também pode introduzir uma **explicação**, caso em que se separa do antecedente por vírgula [...]. Ela esclarece melhor o significado do antecedente, mas não é indispensável. Esse tipo é chamado de oração **subordinada adjetiva explicativa**.

Conclui-se, assim, que a oração subordinada adjetiva restritiva interfere na identificação do antecedente, enquanto a oração subordinada adjetiva explicativa acrescenta uma informação relativa a ele. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2021, p. 288, grifo do autor).

Figura 7: oração subordinada adjetiva restritiva e oração subordinada adjetiva explicativa.



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 288).

Neste exemplo, a explicação segue da seguinte maneira: na frase que contém uma oração restritiva, “apenas parte dos nadadores receberá o prêmio, enquanto, no segundo, [sentença que contém uma oração explicativa] todos eles o farão. A oração restritiva expressa uma característica que delimita o sentido de nadadores, enquanto a oração explicativa promove uma generalização” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2021, p. 288).

Aqui, também, a explicação apresentada pelo LD é muito rápida, com poucos exemplos e poucas atividades. Portanto, no que concerne à diferenciação entre oração explicativa e restritiva, no referido LD, são postos conceitos superficiais, que, podem gerar muitas dúvidas nos alunos. Entendemos que seria necessário explicar com maiores detalhes. Uma explicação com o recurso da teoria e conjuntos, da análise dessas restrições semânticas etc. poderia ser uma boa alternativa.

A seção seguinte do LD é nomeada de *Oração subordinada adjetiva na prática*. Nessa parte, há dois textos (Figuras 8 e 9, abaixo) e questões de interpretação e de análise linguística sobre o uso de subordinadas restritivas e/ou explicativas.

Figura 8: Exercícios

1. Este *card*, divulgado pelo Conselho Nacional de Justiça, reelabora uma frase da obra *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Analise-o.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/cnj.official/photos/a.191159914290110/2936067573132650/?type=3&theater>>.
Acesso em: 22 abr. 2020.

- a) É esperado que o leitor reconheça a relação intertextual com *O pequeno príncipe*? Justifique sua resposta. Sim. A imagem remete diretamente ao personagem, e a frase em destaque, a uma das passagens mais conhecidas da obra.
- b) Explique como é feita a paródia, isto é, a deformação do texto original com intenção crítica.
- c) Na frase reelaborada para o *card*, como se classifica a oração subordinada adjetiva? Justifique sua resposta. É uma oração subordinada adjetiva restritiva, pois especifica o sentido do termo *aquilo*.
- d) Reescreva a frase de modo a transformá-la em um período simples.
- e) A posição dos textos no *card* não é aleatória. Identifique a ordem de leitura esperada e explique como vai construindo um raciocínio lógico.
- f) Ao longo desta obra, encontram-se vários *cards* produzidos pelo Conselho Nacional de Justiça. Com base neles, como você descreveria o projeto editorial dessa instituição?
- g) Leia esta reescrita:
- Publicações na internet que revelem preconceito de raça, cor, etnia e LGBT-fobia são puníveis com reclusão e multa.
- A oração subordinada adjetiva deveria ser separada por vírgulas? Justifique sua resposta.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 289).

Nessas atividades, podemos observar que os autores propõem as questões a partir de um fragmento de texto, com questões de comparação entre orações de cada tipo. Este é o foco da sequência: levar o aluno a identificar uma oração adjetiva e a saber diferenciar uma oração adjetiva restritiva de uma explicativa, lembrando-se inclusive de seus nomes. Na atividade proposta pelo livro, propõe-se uma reflexão sobre o uso da oração subordinada adjetiva, tendo como objetivo que o aluno perceba a função delimitativa da adjetiva restritiva.

Figura 9: Exercícios

2. Leia um trecho do romance *Ainda estou aqui*, de Marcelo Rubens Paiva.

Não nos lembramos das primeiras imagens e feitos da vida: do leite do peito, das grades do berço, do móbile que se mexe sozinho magicamente, de nos virar, não conseguir desvirar e chorar até alguém acudir, de como jogar as perninhas pro lado, nos virar e desvirar sozinhos, o primeiro movimento que revela um domínio corporal relevante da vida, do qual nos orgulhamos imensamente, como nos erguer no berço, na cama dos pais, no chão, da primeira vez que ficamos em pé, apoiados na parede, o segundo movimento de domínio corporal do qual nos orgulhamos imensamente, de jogar brinquedos para fora do berço, de quem são papá e mamã, de apertar bonecos que dizem “você é meu amigo”, “coraaaação”, “quem tá feliz bata palmas”, de que chorar é recompensador, do fascinante interruptor que acende e apaga a luz, do mundo dos vários botões ao redor, do mundo em que passam aviões no céu, e há tomadas, o papel rasga, a impressora cospe papel, a gaveta abre e fecha, abre e fecha, e há gavetas por todos os lados, de ligar a TV, de chamar o elevador, das teclas do telefone e computador e controle remoto, do primeiro contato com o magnífico celular, que toca música, e de uma queda livre sem apoio que com o tempo se transforma em caminhar e é aprimorada, um movimento que todo mundo incentiva e adora e bate palmas pra ele.

PAIVA, Marcelo Rubens. *Ainda estou aqui*. São Paulo: Alfabeta, 2015.

- a) Do ponto de vista sintático, o que diferencia esse parágrafo das construções habituais?
- b) Que efeito expressivo essa composição pretende alcançar?
- c) Os segmentos apresentados após os dois-pontos são desdobramentos de duas expressões. Quais são elas? *São as primeiras imagens e feitos da vida.*
- d) A maioria desses segmentos é regida pela preposição *de*. Com que palavra a preposição *os* está articulando?
- e) No trecho “o primeiro movimento que revela um domínio corporal relevante da vida, do qual nos orgulhamos imensamente”, o produtor do texto optou por usar o pronome relativo *o qual* em lugar de *que*. Justifique essa escolha.
- f) Observe o uso das conjunções no trecho final: “um movimento que todo mundo incentiva e adora e bate palmas pra ele”. Que efeito expressivo o narrador obtém com a repetição de *e*?
- g) O trecho citado no item **f** apresenta a coordenação de três orações adjetivas. Reescreva-o no caderno empregando o pronome relativo nas três ocorrências. Faça as alterações necessárias para que a redação fique de acordo com o que recomenda a norma-padrão da língua.
[...] que todo mundo incentiva e que adora e para o qual bate palmas

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 289).

Nestas atividades, os autores acertaram ao fazer a comparação entre dois períodos compostos por subordinação (adjetivas e as adverbiais). Além disso, na escolha dos exemplos o livro utiliza apenas textos compostos por 1 período (tirinhas, lambe-lambe,

grafite). A escola deve escolher os gêneros mais usados e centrar-se neles durante as aulas de língua portuguesa, e conseqüentemente haverá mais aproveitamento dos gêneros e, com isso, uma melhor formação em leitura, escrita, fala e escuta. Percebe-se que apenas a última atividade (Figura 8) foi baseada em um fragmento do romance *“Ainda estou aqui”* de Marcelo Rubens Paiva. Dessa forma, pode-se entender que o ensino de todas as habilidades que aparecem nos LD é mediada por meio de gêneros discursivos.

No capítulo seguinte (32) que se intitula “Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas” há uma menção às orações subordinadas adjetivas, na qual retoma o uso da palavra “que”, e quais às suas funções desempenhadas além do seu uso como pronome relativo. A atividade tem como proposta a leitura de um webquadrinho sobre “Mensagem da Zuzu” da ilustradora gaúcha Majane Silveira. A quadrinista utiliza questões do cotidiano chamada de “conversas fiadas”. O emprego da palavra “que”, da personagem Zuzu ocorre em duas de suas falas como podem ver na Figura 10:

Figura 10: Exercícios



Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BvmM12ZApXc/>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

1. Qual é o propósito comunicativo desse webquadrinho?
2. A personagem dialoga com o leitor. Como esse diálogo é construído pela linguagem verbal e pela não verbal?
3. Quanto ao sentido, qual é a função da oração introduzida pela palavra “que” na primeira fala de Zuzu? E na segunda fala?
4. O que explica a escolha de “xícaras de cerâmica e canudinhos de inox” como contraponto das “pessoas que desprezam você”?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2021, p. 295).

Nesse exercício, o leitor é estimulado a analisar o propósito e o sentido da mensagem, pode-se dizer que é uma atividade que vai um pouco além apenas da “gramaticalização”. Tendo por objetivo uma aplicabilidade prática para fazer com que os alunos explorem o gênero textual tirinhas, tanto verbal e não verbal. Ainda, há questões, em que propõe uma análise sintática para compreender determinados efeitos de sentido promovidos pelo seu uso e a função da oração “pessoas que desprezam”, introduzida pela palavra “que”, como é possível ver no exemplo:

(16)



Aqui, o pronome retoma um antecedente que está exercendo a função de adjunto adnominal e [...] “introduz uma oração que o especifica e é, por isso, classificada como oração subordinada adjetiva” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2021, p. 295), pois exerce a função sintática de adjetivo.

Observe agora o comportamento de “que” neste outro período:

(17)



A explicação da sentença em (17) é dada assim:

Agora, a oração introduzida por “que” não tem valor de adjetivo; “que elas são descartáveis” complementa o verbo saber, funcionando como objeto direto: saber o quê? A palavra “que”, nesse caso, é uma conjunção integrante, aquela que tem uma função exclusivamente sintática, conectando orações sem estabelecer uma relação de sentido específica. A oração que ela introduz é chamada de oração subordinada substantiva (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2021, p. 296).

Ou seja, neste exemplo, ao transformar o período composto em simples, ela exerce uma função característica do substantivo.

À vista da investigação deste Livro Didático, no que diz respeito à nossa língua materna, na forma escrita, os textos não são considerados unidades isoladas, fora de contexto, mas a melhor opção, como aponta Antunes (2009, p. 51) “que o estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência, o texto”. Considerando a escolha dos textos, é importante ressaltar que, se o “texto” foi posto como principal objeto das aulas de Língua Portuguesa, o qual é abordado em todos os PCNs, os LD devem disponibilizar aos professores materiais que incluem textos completos e reais, não apenas fragmentos. Com isso, percebe-se que ainda persiste um ensino fragmentado, fragilizado nas aulas da Educação Básica, levando a um ensino tradicional.

1.4 Resumo do capítulo

O lugar das gramáticas na E.B foi o foco inicial deste capítulo. Para tratar desse assunto, discorreremos sobre o significado de gramática (*O que é gramática?*), apontando, na esteira de Travaglia (1996) e Possenti (1996), que há pelo menos duas grandes concepções de gramática: aquelas que definem gramática como algo dinâmico, uma construção mental interna que o falante adquire ao ser exposto à língua (as gramáticas Internalizadas e Descritivas são exemplos) e aquelas que definem gramática como algo estático, prescritivo (como é o caso das gramáticas Normativas e Tradicionais).

Na sequência, apontamos *qual é o lugar da gramática nos documentos oficiais e por que trabalhar com gramática na Educação Básica?* Sobre o lugar da gramática, fizemos um percurso histórico, mostrando que a partir de estudos como os de Geraldi (1984), Possenti (1984, 1996), Kato (1986), Ilari e Possenti (1989) e Castilho (1990) sobre qual gramática é

ensinada nas escolas e o que é ensinado e com que finalidade, observamos, em certa medida, que essas reflexões e discussões contribuíram para as recomendações pedagógicas dos documentos oficiais ao longo do tempo. Assim, na publicação dos PCNs, em 1998, houve uma mudança no ensino de gramática, que passou a ser analisada em articulação com o texto. Com esse deslocamento do ensino de gramática, a prática de seu ensino nas escolas ficou em “segundo plano”; pensamento ainda em vigência na BNCC (2018).

Este capítulo finalizou com a investigação sobre *Como as orações subordinadas adjetivas estão apresentadas nas gramáticas e em um LD?*. Primeiro, percorremos os compêndios gramaticais de Cunha e Cintra (2013), Bechara (1977) e Faraco e Moura, (1999), observando como as orações subordinadas adjetivas estão definidas e classificadas. Vimos que Perini (2005) é o primeiro gramático que nomeia as orações subordinadas adjetivas com a terminologia empregada nos estudos linguísticos, ou seja, como orações relativas e, depois, utiliza a nomenclatura relativa apositiva (ao invés de orações explicativas) e relativa não apositiva (no lugar de restritiva). Apesar desse avanço, o texto também não apresenta muitos exemplos de itens lexicais como pronomes relativos (a exemplo do que fazem os estudos linguísticos). Depois disso, analisamos uma coleção didática, o LD *Se liga nas Linguagens*. Nesta análise, investigamos a apresentação das orações adjetivas para verificar se ela foi pensada para desenvolver habilidades de leitura e escrita dos alunos, como sugere a BNCC. Essa análise indicou que os autores devem dar mais destaque à relação entre gramática, leitura e produção de texto, em consonância com os PCNs de que os recursos gramaticais devem ser vinculados ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nessa perspectiva, é necessário ampliar a reflexão em relação a essas habilidades mencionadas anteriormente, pois as propostas apresentadas no LD são incipientes e pouco desenvolvidas. Além disso, não apresentam uma preocupação maior em, de fato, propor uma atividade de produção mais contextualizada, e as raras sugestões de produção para que os alunos utilizem as orações adjetivas são artificiais e mecânicas.

Em sequência, no capítulo dois, faremos um percurso de conceitos da Gramática Gerativa e sobre como as orações subordinadas adjetivas são abordadas na perspectiva gerativista.

CAPÍTULO 2

2 AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS NA PERSPECTIVA GERATIVISTA

Este capítulo objetiva descrever as características sintáticas das orações subordinadas adjetivas. Ancorando-nos na perspectiva gerativista, apresentaremos (i) as propriedades consideradas universais dessas estruturas subordinadas; (ii) os pronomes relativos que encabeçam essas sentenças; (iii) as estratégias de relativização disponíveis no PB e (iv) as propostas de análise sintática já desenvolvidas. Esse capítulo servirá de base para as propostas de atividades didáticas que serão apresentadas no capítulo 3.

2.1 As sentenças relativas: considerações iniciais

Uma oração subordinada adjetiva tem, segundo a tradição gramatical (e conforme capítulo 2), valor de adjetivo:

(18) Nesta foto, o homem [que está sorrindo] é o meu irmão.

(FIGUEIREDO SILVA, 2020, p. 219)

A sequência entre colchetes de (18) é uma oração, porque contém um verbo e é subordinada, porque está encaixada a outra sentença, chamada de principal. Além disso, é chamada de adjetiva, porque exerce uma das funções sintáticas do adjetivo, de adjunto adnominal, e porque pode ser transformada em um adjetivo [sorridente] como em (19):

(19) Nesta foto, o homem [sorridente] é o meu irmão.

(FIGUEIREDO SILVA, 2020, p.219)

Essa definição, no entanto, não consegue dar conta de subordinadas do tipo de (20), abaixo:

(20) Nesta foto, o homem [que está comendo melancia] é o meu irmão.

(FIGUEIREDO SILVA, 2020, p. 219)

Algumas sentenças subordinadas, a exemplo de (20), apesar de serem denominadas de *adjetivas*, não podem ser transformados em adjetivos, pelo menos não ocupando a mesma posição, e nem exibindo a mesma interpretação. Em (20), não há a possibilidade de acrescentar um adjetivo que substitua a oração subordinada [que está comendo melancia] (FIGUEIREDO SILVA, 2020).

Para evitar esse problema de definição e de nomenclatura, vamos trabalhar, a partir daqui, com uma teoria mais forte e mais formal, a Gramática Gerativa, e por isso chamaremos as *orações subordinadas adjetivas* de **sentenças relativas**.

(21) Maria encontrou amigos [que_i *t_i* gostam muito de cachorros].

A sentença entre colchetes acima deve ser reconhecida como relativa, porque retoma um nome, *amigos*, que a antecede imediatamente. Essa retomada, na relativa, é feita pelo pronome relativo *que*, que, no modelo tradicional² (CHOMSKY, 1977), nasce como argumento externo do verbo *gostar* e se move para a periferia esquerda, conforme podemos observar pelo índice *i* subscrito. O nome *amigos*, em (21), exerce a função sintática de objeto direto do verbo *encontrar* e o *que*, que é correferente ao nome *amigos*, exerce a função sintática de sujeito do verbo *gostar* na relativa. O fato de o nome *amigos* de certa forma desempenhar duas funções (uma na matriz e outra na encaixada através do constituinte que retoma esse nome *amigos* - o pronome relativo) é que confere a ele o nome de *constituente relativizado*, *antecedente*, *pivô* ou *núcleo nominal*. É desse constituinte relativizado que provém o nome **relativa**.

Em sua tese, Mark de Vries (2002) analisou 172 línguas naturais, de diferentes famílias, e, a partir disso, elencou 3 características que definem uma relativa:

- (22) (i) é uma sentença subordinada/encaixada³;
 (ii) está conectada a algum tipo de material a sua volta por um pivô;
 (iii) o papel semântico e a função sintática que o pivô exerce na sentença relativa é independente daqueles papéis exercidos fora da relativa.

(DE VRIES, 2002, p. 14-15, tradução nossa⁴)

² A escolha por essa análise (e não pelo modelo *raising*) deve-se à proximidade com a análise sintática feita pelas gramáticas normativas e tradicionais que também analisam as relativas como adjuntos adnominais.

³ Utilizaremos o termo *encaixada* daqui por diante.

Por essas características, as sentenças destacadas em (23), abaixo, devem ser identificadas como relativas prototípica das línguas ocidentais:

- (23) a. Pedro adotou o cachorro [que_i *t_i* estava abandonado].
 b. Pedro falou sobre o receio [que_i ele tinha *t_i*].

Os trechos entre colchetes em (23) estão encaixados em outra sentença, a matriz/principal⁵ (cf. propriedade (22i)). Ou seja, *que estava abandonado* e *que ele tinha* só formam sentenças com sentido completo se estiverem encaixadas a outra sentença. Ademais, os trechos entre colchetes de (23) estão conectados à sentença matriz por um pivô: *cachorro* e *receio* (22ii). Esse pivô, em PB, é sempre um sintagma nominal, por isso, o chamaremos, daqui por diante, de *núcleo nominal*. Em (23a), *cachorro*, o núcleo nominal, faz parte do sintagma nominal *o cachorro* que exerce a função sintática de objeto direto (argumento interno) do verbo *adotar* e recebe papel temático (função semântica) de afetado na sentença matriz; na relativa, esse mesmo sintagma nominal (representado pelo pronome relativo *que* que, por sua vez, nasce onde está o *t* – trace/estévio), que se refere ao núcleo nominal, exerce a função sintática de sujeito e tem papel temático de experienciador (cf. propriedade 22iii). Em (23b), *receio* faz parte do sintagma nominal que funciona como argumento da preposição *sobre* na matriz e objeto direto do verbo *ter* na relativa.

As propriedades descritas em (22) devem ser suficientes para excluir do rol das relativas sentenças como (24) que também contêm sentenças encaixadas:

- (24) a. Pedro disse **que o cachorro estava abandonado**.
 b. Pedro tem receio **que o cachorro morra**.

Em (24a), a sequência destacada está encaixada na matriz, funcionando como objeto direto oracional do verbo *dizer*. No entanto, não há um núcleo nominal que faça a conexão com a sentença encaixada e, portanto, o item (22ii), acima, nem se põe. Em (24b), *que o cachorro*

⁴ Defining properties of relative constructions:

a. A relative clause is subordinated.

b. A relative clause is connected to surrounding material by a pivot constituent.

⁵ Utilizaremos o termo *matriz* daqui por diante.

morra apesar de ser antecedida pelo nome *receio*, não deve ser considerada uma relativa, porque esse nome não é retomado na sentença encaixada (conforme 22ii).

A característica descrita em (22ii) revela que uma sentença que contém uma relativa pode ser dividida em duas sentenças simples (período simples) com sentido completo se substituirmos o pronome relativo pelo núcleo nominal, como se verifica em (25a') e (25b'), mas não em (25c'):

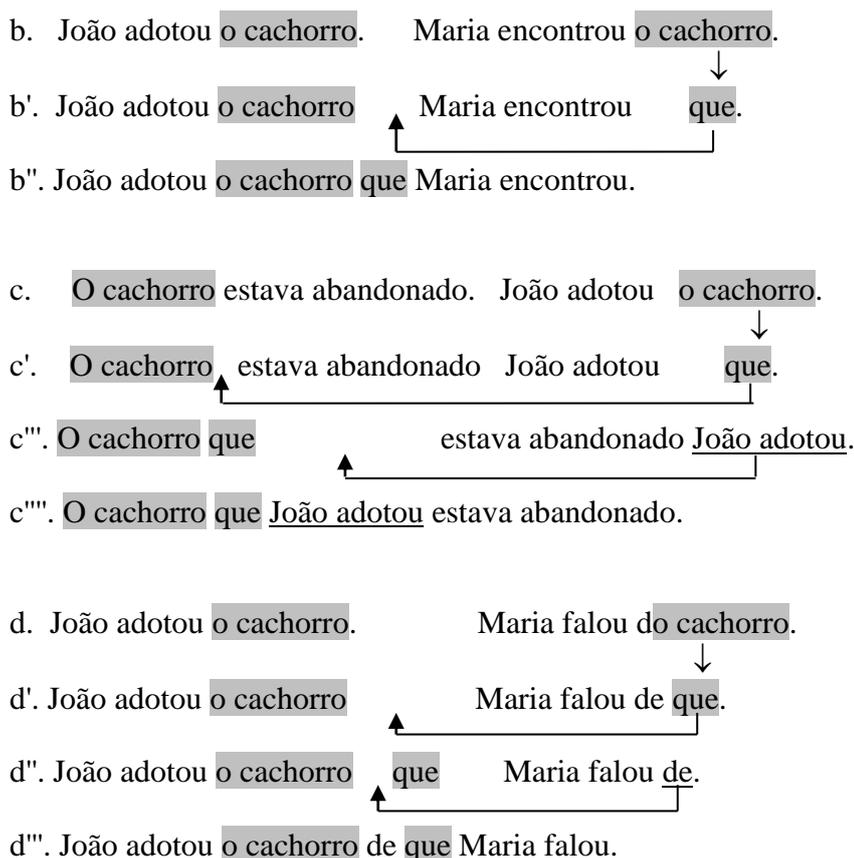
(25)

- a. Pedro adotou **o cachorro** **que** estava abandonado.
 a'. Pedro adotou **o cachorro**. **O cachorro** estava abandonado.
- b. Maria encontrou **amigos** **que** gostam muito de cachorros.
 b'. Maria encontrou **amigos**. **Os amigos** gostam muito de cachorros.
- c. Pedro tem receio **que o cachorro morra**.
 c'. ?Pedro tem **receio**. ***Receio** o cachorro morra.

Esse parece ser um teste seguro para identificar relativas e que parece ter escapado das gramáticas tradicionais (FIGUEIREDO SILVA, 2020, p. 221). Além disso, esse processo pode ocorrer de duas formas: partir de 2 sentenças simples que tenham um núcleo nominal comum e construir uma sentença complexa, ou desmembrar a sentença complexa em 2 sentenças simples. Essa possibilidade é que determina a independência das funções sintáticas exercidas pelo núcleo nominal na matriz e na relativa (cf. item 22iii). Cabe destacar que apesar de haver essa independência sintática (e semântica), a depender da língua, o núcleo nominal não consegue desempenhar todas as funções. Estudos de Comrie (1977) e Perroni (2001) mostram que há uma hierarquia de possibilidades de funções entre as línguas (conforme veremos em mais detalhadamente na seção 2.3).

No PB, outra propriedade importante para definir uma relativa é a adjacência com o núcleo nominal:

- (26) a. João adotou **o cachorro**. **O cachorro** estava abandonado.
 ↓
 a'. João adotou **o cachorro** [**que** estava abandonado].



Os conjuntos de seqüências acima demonstram, na prática, a formação de relativas, partindo de sentenças simples (em 26a, 26b, 26c, 26d) até chegar na última linha de cada letra em que há a formação da sentença complexa que contém uma relativa. (26a), (26b) e (26c) revelam que o pronome relativo, em PB, precisa estar ao lado, ou seja, adjacente do núcleo nominal *cachorro*, sob pena de agramaticalizar a sentença. Essa adjacência entre o núcleo nominal e o pronome relativo pode ser quebrada por uma preposição, como mostra (26d''').

Em resumo, uma relativa é uma sentença encaixada e está conectada a um núcleo nominal que tem independência sintática e semântica na matriz e na relativa. Além disso, a sentença complexa que contém uma relativa pode ser dividida em duas sentenças simples, com a repetição do núcleo nominal em ambas as sentenças. Esse núcleo nominal deve estar adjacente ao pronome relativo, podendo haver apenas uma preposição entre o núcleo nominal e o pronome relativo.

2.2 Pronomes relativos

Os gramáticos Cunha e Cintra (2013), mencionados no capítulo 1, elencam o *qual*, *quem*, *cujo*, *que*, *quanto* e *onde* como pronomes que ocorrem no processo de relativização. Além desses, o LD analisado no capítulo 1 acrescenta o *como* e o *quando*. Na lista desses pronomes, acrescentaremos o *o que*, seguindo o trabalho de Valer (2008, p. 21).

- (27) a. Tu te lembrás daquela época [**quando** nós jogávamos futebol], aquele dia, tu deste aquela canelada no cara, e aí vem aquele papo...
- b. [...], talvez pelo modo [**como** a Adriana morreu].
- c. Mas, geralmente, quem pega serviço na própria capital [**onde** mora], casa na redondeza, tranqüilo.
- d. Encontrei o ônibus [**que** levava a gente no colégio].
- e. Encontrei a caneta [com **a qual** eu escrevi a mensagem].
- f. Encontrei a moça [**cuja** mãe viajou].
- g. Carros muito pesados com cargas muito pesadas... trafeguem...acima quer dizer acima do peso [para **o que** ela (a rodovia) foi construída].
- h. Encontrei a moça [com **quem** você falou na semana passada].
- i. Maria descobriu o valor [por **quanto** Pedro comprou o livro].

(exemplos do VARSUL e NURC, retirados de Valer, 2008, p. 21)

De acordo com Mória (1992, 1996) e Marchesan (2008), alguns desses pronomes relativos incorporam traços semânticos específicos e, por isso, funcionam como uma espécie de predicador, fazendo exigências semânticas ao núcleo nominal com o qual se combinam:

Quadro 2: pronomes relativos e suas exigências semânticas

Pronome relativo	traço semântico do núcleo nominal
Que	subespecificado - sem traço semântico
qual (e flexões: o/a qual, os/as quais)	subespecificado - sem traço semântico
cujo (e flexões: cuja/s, cujo/s)	subespecificado - sem traço semântico
quem (precedido de preposição)	[+humano]
quanto (precedido de preposição)	[+quantia]
o que (precedido de preposição)	[-humano][-animado] ou [+coisa]

Quando	[+tempo]
Onde	[+lugar]*
Como	[+modo]

**onde* está perdendo esse traço de [+lugar].

O *que*, que iremos considerar como pronome relativo, seguindo a pesquisa de Nickel (2017), o *qual* e o *cujo* são subespecificados, ou seja, não têm restrição quanto aos traços semânticos do núcleo nominal:

- (28) a. João encontrou o *menino* [**que** estava perdido].
 b. João encontrou a *avestruz* [**que** estava perdida].
 c. João encontrou a *bola* [**que** o garoto chutou].
 d. João sentiu o *medo* [**que** Maria sentiu].
- (29) a. As *meninas* [com **as quais** o João dançou] estão dormindo.
 b. O *avestruz* [**o qual** compramos para a janta] está assado.
 c. A *bola* [sem **a qual** você não joga] está furada.
 d. As *ideias* [sobre **as quais** eu falei] estavam erradas.

As relativas acima, entre colchetes, mostram pronomes relativos se referindo a núcleos nominais [+humano], como *menino* de (28a, 29a); [+animado/-humano], como *avestruz* em (28b, 29b); [-animado], como em *bola* de (28c, 29c) e [+abstrato], como em *medo* de (28d) e em *ideias* de (29d). A diferença entre eles é que *que* não possui traços morfológicos flexionais de gênero e número; já *qual* tem essas flexões como apresentadas em (29).

O outro pronome relativo subespecificado, *cujo*, assim como o *qual*, também tem flexão de gênero e número. O seu uso é menos frequente e, quando é utilizado, está em uma estrutura possessiva em que o núcleo nominal funciona como “possuidor” do que seria o sintagma nominal anterior:

- (29) a. Eu encontrei os patins [**cujo** freio está quebrado].
 ↓ ↓
 “possuidor” “possuído” -> freios do patins

- b. O menino [**cujos** avós estão viajando] está no internato.
 c. O coelho [**cuja** orelha está caída] está muito sujo.
 d. As ideias [**cujas** realizações não deram certo] serão descartadas.

Em (29), temos sentenças complexas com núcleos nominais com diferentes traços semânticos: [-animado], como *patins* (29a); [+humano], como *menino* (29b); [-humano/+animado], com *coelho* (29c) e [+abstrato], como *ideias* (29d). Note que a flexão de gênero e número precisa ocorrer quando houver necessidade de concordância com o possuído/consequente. Isso ocorre, porque o *cujo*, e flexões, é usado apenas em condições especiais: quando há uma relação de posse em que o núcleo nominal é o “possuidor” do sintagma que está logo após o pronome relativo, o “possuído/consequente”:

(30)	a. freio	dos	patins	→ [...]	patins	cujo	freio [...]
	b. avós	do	menino	→ [...]	menino	cujos	avós [...]
	c. orelha	do	coelho	→ [...]	coelho	cujas	orelhas [...]
	d. realizações	das	ideias	→ [...]	ideias	cujas	realizações[...]
		↓	↓		↓	↓	↓
		possuído	PP		possuidor	relativo	possuído
		consequente			núcleo nominal		

Observe, também, que, apesar de haver uma preposição (PP) precedendo o possuidor (como mostra a segunda e terceira colunas de (30), quando a estrutura que contém uma relativa se forma, a preposição se apaga e o possuído se transforma em um nominal nu. Ou seja, em PB, nunca há artigo ou preposição precedendo o *possuído/consequente* na relativa.

Maria Cristiana Figueiredo Silva (2020), em seu estudo sobre o ensino de relativas na E.B., faz uma discussão sobre o uso do relativo *cujo*, apontando que as condições de uso deste pronome são muito restritas, além de ser um dos que mais geram dúvidas na hora da escrita, e, por isso, comumente evitados principalmente pelos alunos. Dessa forma, ela aconselha os professores a trabalharem com este pronome de maneira mais lúdica, “montar e desmontar as estruturas muitas vezes na frente dos alunos, chamando a atenção para aquilo que não está presente na língua que eles falam mas que faz parte da escrita exigida deles nos anos subsequentes de escola” (p. 241). Ela alerta, também, que existem algumas exceções no uso deste pronome relativo, como o uso da preposição *de* expressa:

Material que de que é feito:

(31) Vaso de cerâmica → *[...] cerâmica **cujo** vaso [...]

Assunto:

(32) Livro de química → *[...] química **cujo** livro [...]

(FIGUEIREDO SILVA, 2020, p.241).

Pretendemos apresentar essas (im)possibilidades em uma atividade de investigação que os alunos podem realizar em sala de aula no próximo capítulo.

Os pronomes relativos *quem* e *quanto* só podem ocorrer adjacentes a núcleos nominais com traços de [+animado] e [+quantia] respectivamente (cf. MÓIA, 1992, 1996; MARCHESAN, 2008):

- (33) a. O rapaz [com **quem** você falou na semana passada] está com covid.
 b. O cachorro [com **quem** você brincou ontem] foi atropelado.
 c. O valor [por **quanto** você pagaria a casa] foi recalculado.

Em (33a) e (33b), os núcleos nominais [+animado], *rapaz* e *cachorro*, são compatíveis com as exigências do pronome relativo *quem*; em (33c), *valor* tem traço semântico de [+quantia], compatível com o relativo *quanto*. O traço [+animado/-humano], parece ser um pouco mais restrito quando utilizado com o pronome relativo *quem*, funcionando apenas quando o núcleo nominal é um pet que carrega traços de [+humano] consigo, como em *cachorro* e *gato*, por exemplo, e não tendo a mesma gramaticalidade em outros casos:

- (34) a. ?*A borboleta [com quem me deparei agora] estava com a asa cortada.
 b. *Conheci a onça [de quem falou ontem].
 c. *O pinguim [com quem João brincou no zoológico] foi transferido.

As sentenças em (33) e as sentenças em (35), abaixo, revelam outra propriedade desses pronomes relativos: eles só conseguem introduzir relativas se houver uma preposição entre o núcleo nominal e o pronome relativo (MARCHESAN, 2008; VALER, 2008):

- (35) *O rapaz [**quem** você falou na semana passada] está com covid.
 *O cachorro [**quem** você brincou ontem] foi atropelado.
 *O valor [**quanto** você pagaria a casa] foi recalculado.

Destaca-se que ser precedido de preposição não é uma propriedade universal. O inglês, por exemplo, permite o uso do relativo *quem* sem preposição, como em: *I took care the boy [who was sick].*

Outro pronome relativo que, em PB, deve estar preposicionado na relativização é o *o que*. Os gramáticos (tradicionais) comumente não classificam, ou não mencionam, esse item lexical como pronome relativo. No entanto, os trabalhos de Mória (1992), Marchesan (2012) e Nickel (2017) apresentam argumentos contundentes para que se considere como pronome relativo em alguns casos.

À vista das pesquisas realizadas por estes autores, uma das interpretações em que o *o que* não é um pronome relativo é em casos como (36)

- (36) Este **livro** não é meu. **O ec que** eu te emprestei tinha a capa vermelha.

(MÓIA 1992, p. 10)

em que há um pronome demonstrativo *o*, equivalente a *livro* e um pronome relativo *que*. Ou seja, em (36), o *o* é o núcleo nominal e não há um pronome relativo [*o que*], apenas *que*. Ainda, em (36), observe que o *o* pode sofrer flexão, o que é mais um indício de que, nesse caso, não temos um pronome relativo [*o que*]:

- (37) a. Esta **blusa** não é minha. **A** que eu te emprestei era vermelha.
 b. Estas **blusas** não são minhas. **As** que eu te emprestei eram vermelhas.

Quando é um pronome relativo, o *o que* é uma expressão única, como o *what* do inglês. Nesta análise, não há separação entre *o* e *que*, o pronome relativo [*o que*] tem o traço semântico de [+coisa] (ou de [-humano][*-animado*] conforme quadro 2), que só tem esse significado quando considerado como um único item:

(38) a. Carros muito pesados com cargas muito pesadas... trafeguem... acima quer dizer acima do peso [para o que ela (a rodovia) foi construída]. (D2 SSA). (KATO et al, 2008 *apud* VALER, 2008, p. 22).

Assim como o *quem* e o *quanto*, o pronome *o que*, quando introduz uma relativa, é sempre preposicionado.

Os pronomes *quando*, *onde* e *como* incorporam os traços de [+tempo], [+lugar] e [+modo] respectivamente e têm características de pronomes relativos adverbiais (de tempo, lugar e modo):

- (39) a. Ela começou a chorar no momento [*quando* o pai entrou na sala].
 b. Mulher é achada morta no lugar [*onde* o marido foi assassinado].
 c. Ele trabalha da forma/maneira [*como/que* o pai ordenou].

(MARCHESAN, 2012, p. 34).

Ao transformarmos as sentenças complexas de (39) em duas sentenças simples, temos os dados em (40), abaixo, que relevam a propriedade adverbial dos constituintes destacados:

- (40) a. Ela começou a chorar **no momento**. O pai entrou na sala **no momento**.
 b. Mulher é achada morta **no lugar**. O marido foi assassinado **no lugar**.
 c. Ele trabalha **dessa forma/maneira**. O pai ordenou **dessa forma/maneira**.

Os sintagmas destacados em cinza são sintagmas preposicionais (PP). Por serem adverbiais, os pronomes relativos *quando*, *onde* e *como* incorporam a proposição e, por isso, esses pronomes não podem ser preposicionados:

- (41) a.*Ela começou a chorar no momento [em **quando** o pai entrou na sala].
 b.*Mulher é achada morta no lugar [em **onde** o marido foi assassinado].
 c.*Ele trabalha da forma [de **como** o pai ordenou].

Desses pronomes, o *onde* tem ganhado bastante destaque nas pesquisas de viés mais funcionalista pelo fato de ele estar ampliando a sua carga semântica de espaço físico [+concreto] (42a) para campos semânticos [-concretos] como espaço virtual (41b), espaço temporal (42c) e, até espaço textual (42d), conforme os exemplos abaixo:

- (42) a. A cidade **onde** nasci mudou muito.
 b. Paramos **onde** o autor falava de vírus. (PIRES DE OLIVEIRA, 1999)
 c. Gosto da época de férias **onde** a gente passa mais tempo junto. (PIRES DE OLIVEIRA, 1999)
 d. então eu sou super contra a pena de morte... e também a pena de morte só pode ser adotada em país em que a justiça realmente é super eficiente... não é o caso do Brasil.. em que a justiça é falha... **onde** (a) ela bota muita vez nas cadeias as pessoas inocentes.... [...] **onde** (b) a justiça do Brasil só é válida para os pobres... [...] **onde** (c) as pessoas poderiam viver num país bom..... certo? **Onde** (d) realmente iria acabar com a criminalidade... [...] (OLIVEIRA, 2000).

Na sentença de (42a), *onde* se refere a um local/espaço físico, daí o nome *locativo*. Esse uso, como relativo ou advérbio, é tradicionalmente ditado pelos manuais de gramática normativa. No entanto, como pode ser visto nos exemplos em (42b), (42c) e (42d), o uso de *onde* no PB contemporâneo se expandiu. Com base no uso do pronome relativo *onde*, observando que este retoma antecedentes que não representam um espaço físico, conforme o esperado, será proposto uma atividade didática para as oficinas desta dissertação no próximo capítulo, seção 3.4.2.

Em resumo, nesta seção, mostramos os itens lexicais que, *qual*, *cujo*, *quem*, *quanto*, *o que*, *quando*, *onde* e *como*. Vimos que há pronomes relativos subespecificados (*quem*, *qual* e *cujo*) e há pronomes que têm traços semânticos específicos e, por isso, só se combinam com núcleos nominais que tiverem traços semânticos semelhantes a eles. Também vimos que os pronomes *quem*, *o que* e *quanto* só conseguem introduzir relativas se estiverem precedidos de preposição. Ao contrário, os pronomes *quando*, *onde* e *como* não podem ser preposicionados, pois parecem ser adverbiais.

No PB, há diversas estratégias por meio das quais as sentenças relativas vêm a ser estruturadas. Tarallo (1983), em seu estudo clássico sobre a relativização, analisou 1700

sentenças relativas do PB e as classificou em três estratégias de relativização ou três tipos de relativas: *padrão*, *resumptiva* e *cortadora*. Assim, nas seções 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3, mostraremos os três tipos de relativas do PB.

2.1.1 Relativas padrão

A relativa padrão pode ser de três tipos:

- (43) a. Pedro pagou a jaqueta [[DP que]_i Maria encomendou [DP__]_i].
 b. Pedro comprou a jaqueta [[PP de que]_i Maria gostou [PP__]_i].
 c. Pedro comprou a jaqueta [[DP que]_i Maria não vive sem [DP__]_i].

As sentenças entre colchetes acima são relativas, porque estão encaixadas na sentença matriz; têm um núcleo nominal relativizado *a jaqueta* que, na encaixada, é representada pelo pronome relativo *que*, correferente à *a jaqueta* da matriz; e o pronome relativo está adjacente ao núcleo nominal (sendo possível que uma preposição esteja entre eles). Pelo fato de o pronome relativo ser um DP em (43a), essa construção é chamada de *relativa padrão DP* ou apenas *relativa padrão*. Já em (43b), também há uma relativa padrão. No entanto, como o pronome relativo é preposicionado, essa sentença é denominada de relativa padrão PP ou relativa *pied-piping*. Por fim, a última relativa padrão é a de (43c) em que a preposição permanece *in situ* e, por essa característica, chama-se de *relativa com preposição órfã*.

A relativa *pied piping* (ou padrão preposicionada), como é o caso de (43b), é própria da variedade culta do PB, principalmente quando se trata da modalidade escrita. Corrêa enfatiza que há dados que comprovam que “[...] são consumidos anos de escolaridade antes que a relativa preposicionada, padrão, possa ter uso produtivo” (CORRÊA, p.10, 1998). Em sua tese, Eduardo Kennedy (2007, p. 92) vai além, comprovando, através da hipótese da *antinaturalidade das construções relativas Pied-piping*, que essas sentenças não fazem parte da “competência linguística natural dos indivíduos” (KENEDY, 2007, p. 92), ou seja, não fazem parte da gramática natural das línguas humanas. Elas são, de acordo com Corrêa (1998), aprendidas por meio de ensino formal. Eduardo Kennedy (2007) afirma:

- (i) não existem relativas *pied piping* entre indivíduos não submetidos ao letramento/escolarização;
 (ii) a fluência em relativas *pied piping* entre indivíduos letrados nunca é total, estando sempre sujeita a erros e hesitações, já que se trata de uma habilidade paralingüística aprendida tardiamente. (KENEDY, 2007, p. 93).

Diante disso, há grande possibilidade de a maioria das pessoas somente produzirem sentenças com *pied piping* após alguns anos de escolarização.

Nos exemplos a seguir, é possível analisar um pouco do comportamento das sentenças relativas do espanhol, dando ênfase à produtividade da estratégia de relativização padrão dessa língua e do fenômeno de *Pied-Piping*:

(44)

- a. La manta_i que_i me compré ____i Ayer es verde.
 A Manta que me compreí ontem é verde
 ‘A manta que compreí ontem é verde’
- b. Es Una persona_i [en la que]_i yo sí confío ____i
 É Uma pessoa em a que eu sim confio
 ‘É uma pessoa na qual eu confio’

No exemplo (44a), temos o núcleo nominal “la manta”, representado por uma categoria vazia na relativa (correferente ao pronome relativo *que*), assim como ocorre em (44b). A diferença é que, no segundo caso, o elemento relativizado é regido por preposição. De acordo com Cerrón-Palomino López (2011), o índice de ocorrência de relativas preposicionadas/*pied piping* em língua espanhola é baixo em relação a outras estratégias. Ao que parece, os falantes tendem a evitar o uso dessas relativas por ser de difícil processamento. *Pied piping* será, em qualquer língua, uma estratégia derivacionalmente mais custosa do que qualquer uma de suas alternativas estruturais (resumptiva PP, cortadora e prepositional stranding), já que, envolve o alçamento de dois sintagmas (PP e DP).

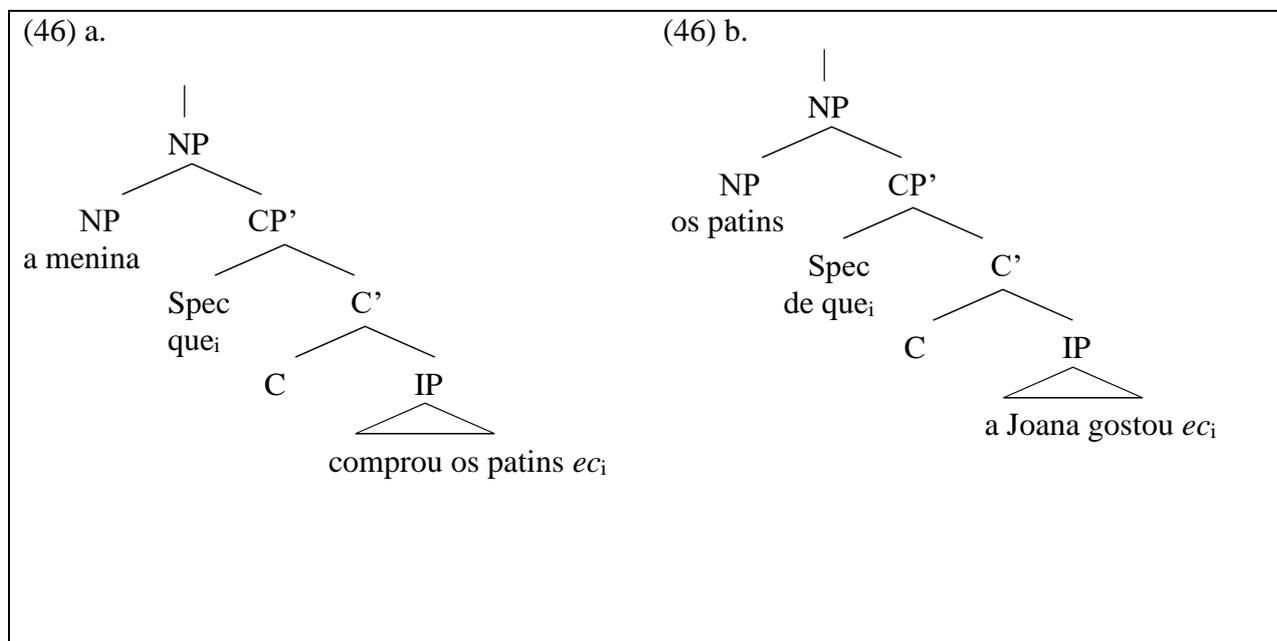
Além disso, no PB, existe a relativa com preposição órfã, como em (43c). São casos mais restritos, que contém preposições com mais carga lexical, como [sem] e [contra]. Em inglês, ao contrário, as relativas com a preposição órfã, chamadas de *preposition stranding relatives*, são comuns.

Adotando o modelo *wh-movement* (CHOMSKY, 1977), não livre de problemas, as derivações das relativas padrão são as que estão representadas em (46). Esse modelo, que é baseado no movimento *wh*, baseou-se em três hipóteses fundamentais:

- (45) (i) o alvo da relativização é um NP;
 (ii) o NP relativizado não faz parte da estrutura do CP, e vice-versa;
 (iii) a operação que relaciona NP e CP é a adjunção

(KENEDY, 2002, p.21).

- (46) a. Helena reconheceu a menina $[[DP\ que]_i$ comprou os patins $[DP_]_i$].
 b. Helena comprou os patins $[[PP\ de\ que]_i$ a Joana gostou $[PP_]_i$].



A opção por essa hipótese, do *wh-movement*, deve-se ao fato de essa ser uma análise de adjunção ao nome tal qual é prescrito nas gramáticas normativas. Como o foco desta dissertação são as aulas de gramática, optamos pela análise mais próxima da feita em sala de aula.

2.1.2 Relativas não padrão

As orações relativas não padrão do PB têm sido objeto de diversos estudos, notadamente após as contribuições seminais de Tarallo (1983). O que veremos nesta seção é como ocorrem estas estratégias relativas que não estão em conformidade com as regras da gramática tradicional do PB: relativa copiadora DP (47a), relativa copiadora PP (47b), relativa cortadora (47c):

- (47) a. Esse é o restaurante que eu comi ele.
 b. Esse é o restaurante que eu gosto dele.
 c. Esse é o restaurante que eu gosto ___.

Dentre as estratégias de relativização PP, a cortadora constituía uma inovação do PB, surgida (ou pelo menos documentada) no século XIX e cada vez mais frequente entre os falantes das comunidades linguísticas brasileiras (TARALLO, 1983). A relativa cortadora se mostra, realmente, uma estratégia muito produtiva em diversos dialetos do PB quase vinte anos após o trabalho de Tarallo, conforme aponta Kenedy (2001). Essa preferência pode ser associada ao fato de a relativa padrão PP não ser natural (antinaturalidade do *pied piping*, conforme estudo de Kenedy, 2007), de a derivação de uma cortadora, ser mais econômica do que a de uma relativa padrão PP e por razões extralinguísticas, como a estigmatização dispensada à estratégia resumptiva.

2.1.2.1 A relativa cortadora

A primeira possibilidade de relativa não padrão é a que está destacada em (48), abaixo, chamada de relativa cortadora. Essas sentenças são caracterizadas pelo uso do item lexical *que* na periferia esquerda e uma categoria vazia na posição relativizada (VALER, 2008), com apagamento da preposição, como mostra o exemplo:

- (48) a. A flor **que gostei de** ___ morreu.
 b. O assunto **que falamos de** ___ é secreto.

No exemplo acima, houve o apagamento da preposição *de* regida pelos verbos *gostar* e *falar* das sentenças relativas, ou seja, a não realização fonológica das preposições (que estão tachadas nas sentenças de (48)).

Em contraste com o exemplo anterior, há algumas preposições, como *sobre*, *sem* e *contra* que parecem ser mais resistentes ao apagamento como as sentenças encaixadas de (49) que são consideradas relativas padrão, pois contém preposição órfã, conforme já apresentado na seção anterior.

- (49) a. A janela [[**que**]_i o vento está exercendo pressão **sobre** [**ec**]_i] vai quebrar.
 b. Ele perdeu o livro [[**que**]_i ele não vive **sem** [**ec**]_i].
 c. O casamento [[**que**]_i ele foi **contra** [**ec**]_i] acabou dando certo.

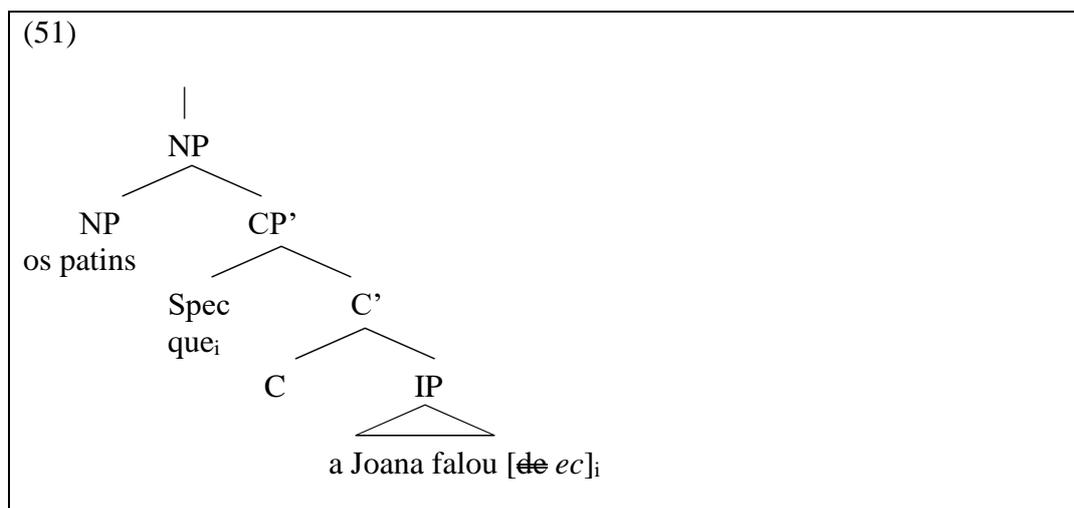
- (50) a. ?A janela [que o vento está exercendo pressão] vai quebrar
 b. *Ele perdeu o livro [[**que**]_i ele não vive ~~sem~~ [**ec**]_i].
 c. *O casamento [[**que**]_i ele foi ~~contra~~ [**ec**]_i] acabou dando certo.

(VALER, 2008, p.39)

Correa (1998) confirma a preferência da estratégia de relativização cortadora, inclusive por escolares, entre outros, brasileiros e estrangeiros.

A análise formal dessas relativas é:

- (51) Helena comprou os patins [[_{DP} que]_i a Joana falou [_{PP}__]_i].



2.1.2.2 A relativa resumptiva

Outra possibilidade de relativa não padrão são as resumptivas que, assim como as relativas padrão (seção 2.1.1), podem ser divididas em DP e PP. “O nome, resumptiva, deve-se ao fato de a relativa conter um pronome (chamado de resumptivo) com traços de gênero, número e pessoa compatíveis com os traços do NN [núcleo nominal]” (NIKEL, 2017, p.32). Ainda, a resumptiva DP é a estratégia relativa que apresenta um pronome “*ele*” de (52a) e (52b) que manifesta certos traços idênticos aos do núcleo nominal “o homem”, tendo um pronome resumptivo na posição em que haveria um vestígio. Essas construções são conhecidas também pelo nome de relativa copiadora ou relativa com pronome lembrete:

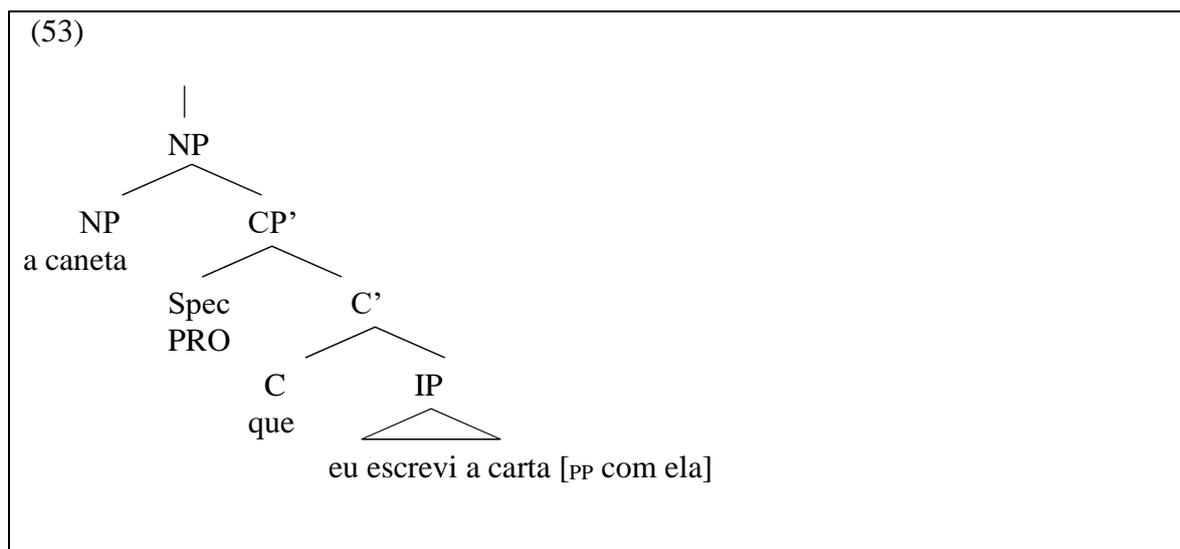
- (52) a. O homem que eu vi ele é alto
 b. O homem que eu vi ele
 c. A moça que eu falei com ela (KENNEDY, 2003, p. 123)

Se o pronome resumptivo é um DP, como *ele* de (52a, 52b), a sentença encaixada é chamada de relativa resumptiva DP; se o pronome resumptivo for precedido por um PP, como em (52c) “com ela”, chama-se relativa resumptiva PP.

Resumidamente, as orações relativas resumptivas são automaticamente identificadas pela presença de um pronome resumptivo, preposicionado ou não, na posição em que deveríamos encontrar uma categoria vazia (PERES; MÓIA, 1995, p.275).

A análise formal dessas relativas é:

- (53) a. Esta é caneta [ON que eu escrevi a carta [PP com ela]].



Essas estratégias de relativização (cortadora e resumptiva) não são aceitas pela GN, mas são produtivas, ou seja, fazem parte de uma das variedades do português. Sobre isso, Corrêa (1999, p. 72) afirma que,

a escola ainda enxerga o aluno como alguém que deve aprender português e esquecer de vez a língua “corrompida” que trouxe de casa, adotando um conceito de língua padrão relacionado à classe de prestígio, que promove o uso da língua de uma minoria de falantes como sendo a melhor, a única que tem valor, e exclui a da grande maioria, considerada inferior. Esse conceito não leva em conta a adequação da língua ao contexto em que é usada.

Portanto, embora a gramática do PB tenda a ser altamente prescritiva, em princípio, o professor de Língua Portuguesa precisa estar consciente de que existem outras estratégias de relativização e tenham uma mínima consideração às orações relativas não padrão, partindo destas para chegar ao ensino daquelas de forma consciente e organizada.

2.3 A hierarquia de acessibilidade

Uma das propostas mais conhecidas sobre a posição em que um núcleo nominal pode ser relativizado é a hierarquia de acessibilidade (KEENAN; COMRIE, 1977) que demonstrou, a partir da análise de relativas de 50 línguas, que a posição sintática do pronome relativo da relativa não é aleatória, ou seja, segue uma hierarquia. Assim como a

recursividade⁶, a hierarquia é uma propriedade das línguas naturais e ela ocorre em todos os chamados níveis da linguagem, como apresentada em (54).

(54) Accessibility Hierarchy (AH)

SU > DO > IO > OBL > GEN > OCOMP (KEENAN; COMRIE, 1977, p.66).

sujeito > objeto direto > objeto indireto > caso oblíquo > genitivo > objeto de comparação

A hierarquia de acessibilidade colocada em (54) mostra que as funções mais à esquerda são as mais acessíveis (mais produzidas entre as línguas naturais) e as mais à direita, menos acessíveis. Além disso, indica que se uma língua tem uma estratégia de relativização mais à direita, ela, obrigatoriamente, apresentará todas as que estão à esquerda. Ou seja, se uma língua apresenta relativização genitiva, obrigatoriamente, apresenta as de oblíquo, objeto indireto, objeto direto e sujeito.

Keenan e Comrie (1977) abordam as relações estabelecidas entre os elementos compartilhados pelas orações matriz e relativa, permitindo distinguir as estratégias de relativização, ou seja, as orações relativas possuem uma ou outra estratégia de relativização de acordo com as relações morfossintáticas estabelecidas em sua estrutura.

Com base neste estudo, Perroni (2001) apresenta uma pesquisa observacional e longitudinal sobre a aquisição do Português Brasileiro por duas crianças, uma menina e um menino, confirmando a adequação da hierarquia de acessibilidade do SN de Keenan e Comrie (1977). A análise dos dados foi feita através de uma comparação com outras sentenças complexas produzidas pelas mesmas crianças no mesmo período e foram explorados três tipos de fatores: (i) a função SN da sentença matriz, (ii) o tipo de relativa, (iii) e o traço de animacidade do SN relativizado. Esses dados que foram analisados podem confirmar a adequação da hierarquia de acessibilidade do SN de Keenan e Comrie (1977).

Com base nesse estudo, as posições sintáticas mais acessíveis à relativização são: “S(sujeito), OD (objeto direto), OI (objeto indireto), OBL (oblíquo) e GENITIVO” (PERRONI, 2002, p.69). Ademais, como se percebe, a maioria das relativas bem formadas vem tanto de posições de sujeito quanto de objeto direto. Já as relativas consideradas “mais

⁶ O fenômeno da recursividade torna possível produzir sentenças que nunca ouvimos antes, porque loopings infinitos são obtidos entre as sentenças. Essa propriedade explica, em parte, a propriedade da infinitude discreta (CHOMSKY, 2000), segundo a qual, a partir da criatividade da linguagem humana, sempre é possível construir sentenças mais complexas, compostas de formas menores.

difíceis”, segundo Corrêa (1998), obviamente são aquelas de sintagmas preposicionais consideradas como “padrão”. Sabe-se que na língua falada, registro informal, elas praticamente inexistem atualmente. Sua dificuldade é clara quando se considera a aprendizagem da língua escrita. A principal hipótese da autora, confirmada no final de sua pesquisa, é de que a educação formal desempenha um papel importante na variação das estratégias de relativização do PB. Ainda sobre isso, Corrêa (1998) conclui seu estudo confirmando a hipótese de que somente no segundo grau que os jovens brasileiros vão aprender a relativa padrão, com pronome relativo e preposição.

CAPÍTULO 3

3.1 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DA TEORIA À PRÁTICA

Neste capítulo, apresentaremos uma transposição didática como sugestão para o trabalho com as orações subordinadas adjetivas para turmas de Ensino Médio. Partimos do pressuposto de que o aluno já tenha conhecimento dos termos gramaticais essenciais para trabalhar com este fenômeno linguístico, tais como frase, oração e período. Além disso, não será objetivo propor atividades exaustivas sobre a oração subordinada adjetiva do PB. Ao invés disso, interessa-nos apresentar algumas possibilidades que podem ser exploradas em sala de aula, utilizando os seis passos da metodologia da aprendizagem linguística ativa, apresentadas por Pilati (2017, p.118- 119), e utilizando as características das orações que foram descritas no capítulo anterior. Em vista disso, o objetivo da sequência de atividades apresentada é conscientizar os alunos de que ao entender a língua como um sistema criativo e inato, as técnicas de aprendizagem por repetição, por memorização e por listagens de regras e de exceções (técnicas centradas no professor e na aprendizagem passiva) deixam de ter sentido (VALERIUS, 2018). E a técnica em que o aluno é o protagonista da aula, ou seja, em que ele mesmo reflita sobre a língua e a gramática dessa língua, passam a ser o foco das aulas de gramática (técnica centrada no aluno e na aprendizagem ativa).

3.2 O fazer ciência linguística na Educação Básica

À medida que a linguística gerativa ganhou força nos estudos da linguagem, percebeu-se ela pode ter impacto positivo nas escolas, já que a descrição e análise da estrutura e do funcionamento da língua podem servir de base para o trabalho com gramática de uma maneira mais “consciente, sistemática e crítica” (QUAREZEMIN, 2017, p. 74).

De acordo com trabalhos como os de Rocha (2021) e Valerius (2018), a linguística tem um papel fundamental na sala de aula, pois oportuniza aos alunos o fazer experimentos e a testar as sentenças. Assim como Quarezemin (2017), defendemos a inserção do trabalho com análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim como é feito nas aulas de física e de química cujo ensino gira em torno da resolução de problemas; o professor pode, a partir de “problemas linguísticos”, proporcionar aos alunos reflexões sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Dessa forma, a partir da intuição linguística do aluno e da observação consciente de sua própria língua, os problemas podem ser solucionados e/ou evidenciados. Ou seja, o aluno terá a oportunidade de estudar a língua em seu uso real, descobrindo outros jeitos de perceber e de ver a língua de uma maneira mais dinâmica (VALERIUS, 2018, p. 6).

Ao considerar a competência linguística dos alunos, o professor não só demonstra respeito a eles como também aos seus conhecimentos, as suas individualidades, tornando os alunos protagonistas de seus processos de aprendizagem. Assim, o professor transforma a sala de aula, e torna possível o uso do método científico (VICENTE; LUNGUINHO; GOMES, 2021, p. 45),

Tornando-a [a sala de aula] um espaço produtivo e estimulante de construção de saberes metalinguísticos, e ao mesmo tempo, aguça a curiosidade e fomenta o espírito curioso e investigativo dos alunos. Essa tarefa de investigar a gramática dos alunos a partir da eliciação é uma ponte entre o que os alunos já sabem (sua gramática internalizada) e o que eles ainda não sabem (a gramática da norma padrão).

Sobre esse tema, Vicente (2012), Pilati (2017) e Quarezemin (2017) destacam que o ensino de gramática baseado em problemas linguísticos permite que alunos e professores desenvolvam o pensamento gramatical e a consciência linguística, o que contrasta com a mera reprodução de regras e esquemas previamente estabelecidos pela convenção da língua portuguesa, as quais limitam os alunos a memorizar conceitos e metalinguagens que, por si só, não são muito sugestivos.

Ademais, Cruz (2017) aponta que devemos aprimorar o estudo da linguística na sala de aula e “[...] formar críticos e pesquisadores que entendem o que é a linguagem humana e, desse modo, usem-na com propriedade nos diversos contextos” (p. 113). Assim, por meio de experimentos com a língua, os alunos tomarão consciência das regras gramaticais de sua língua (Gramática Internalizada), ou seja, tornarão visível o sistema linguístico da sua língua e, por comparação, análise ou aprendizagem, com auxílio do professor, estabelecerão e compreenderão as regras gramaticais normativas. Portanto, é importante que os professores saibam como funciona o sistema da língua portuguesa, como é afirmado por Cruz:

a linguística vê no profissional de ensino um grande conhecedor da língua e de suas variedades, que incentiva a pesquisa e a pluralização do idioma, sem jamais estigmatizar nenhuma dessas variedades, e sim explicando, estaremos transformando o aluno em um ser consciente de sua própria língua, contribuindo para sua formação enquanto ser linguístico (2017, p. 114).

Embora sabe-se que a linguística não entrará nas escolas como disciplina isolada, acreditamos que os professores de português podem abordar os fenômenos linguísticos em sala de aula, estimulando a reflexão sobre a língua como objeto de aprendizagem. Também sabemos que esta nova abordagem exige mais dos professores, tanto em termos de conhecimento da língua quanto de tempo gasto na organização e realização das atividades em sala de aula. Este novo método de ensino significa uma boa formação linguística para os professores e construção de conhecimento para os alunos. Não há dúvida de que o tempo gasto pelo professor terá resultados positivos mais tarde, quando os alunos compreenderem os mecanismos gramaticais básicos.

Segundo Foltran (2013, p. 173), “a escola precisa aprender com a ciência, com qualquer ciência, a trabalhar com a dúvida, a questionar, a arriscar hipóteses”. Como consequência, esse é o único modo de avançar-se em ciência.

3.3 Pilati (2017) e a aprendizagem linguística ativa

A metodologia da aprendizagem linguística ativa (PILATI, 2017, p.114) segue três princípios básicos:

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Esses princípios permitem que os alunos tenham uma aprendizagem ativa e criativa (PILATI, 2017). Partindo do pressuposto de que o aluno, ao ir para escola, já possui uma gramática, a internalizada, um dos papéis da escola é o de externalizar o conhecimento internalizado do aluno e, assim, desenvolver suas habilidades de escrita e fala. Outro papel da escola é ensinar àquelas estruturas, como é o caso das relativas padrão *pied piping*, que são próprias da gramática normativa escrita e que não são adquiridas pelos alunos no período de aquisição da linguagem (conforme estudos de Kenedy, 2007).

Para isso, os professores devem desenvolver o conhecimento do fenômeno em estudo, propor problemas linguísticos e permitir que os alunos reflitam sobre as possibilidades de sua língua. Dessa forma,

os alunos devem ter contato, nas aulas de gramática, com as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua (os diferentes gêneros), não apenas como espectadores, mas como protagonistas do processo de criação linguística e produção textual, para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas e desenvolver suas habilidades linguísticas. (PILATI; SANDOVAL; ZANDOMÊNICO, 2016, p. 223)

Pilati (2017) lembra que a gramática da língua é um sistema abstrato e, por isso, é difícil para os alunos compreendê-la. Nesse sentido, ela lembra (comunicação verbal) a importância de o educador utilizar recursos que envolvam os sentidos do aluno, como visão, audição e tato, para, assim, alcançar uma aprendizagem ativa e efetiva. Dessa forma, sabendo que o aluno, ao participar de forma ativa e interativa, compreende e aprende muito mais e sabendo que a gramática é um sistema abstrato, Pilati (2017) propõe que o professor de língua portuguesa utilize materiais concretos (inclusive recicláveis, como se verá na próxima seção deste texto) e proponha atividades dinâmicas, interativas e ativas para, assim, desenvolver a habilidade metacognitiva do aluno, promovendo a sua aprendizagem ativa.

Quando os alunos representam as estruturas linguísticas em materiais concretos e têm a oportunidade de apresentar suas criações aos colegas, cria-se uma oportunidade diferente para a observação crítica do nível de compreensão a que chegaram e para que eles mesmos vejam onde estão as incompreensões e percebam a importância do manejo dos materiais concretos para a construção de relações sintáticas abstratas. (PILATI, 2017. p116).

Nessa perspectiva, o professor passará a assumir o papel de mediador no processo de aprendizagem, e o aluno será guiado/orientado pelo professor. Vicente e Pilati (2012) também chamam a atenção para o uso da “eliciação” para promover a aprendizagem ativa, a fim de “extrair dos alunos informações previamente conhecidas por eles” (VICENTE; PILATI, 2012, p. 11). Dessa forma, as aulas de língua portuguesa deixam de ser atividades de exposição de conteúdo (de regras e de memorização) para contar com a participação ativa e consciente do estudante.

Portanto, sugerimos que o professor assuma o papel de agente eliciador, trazendo à consciência do aluno as informações prévias que ele já possui de sua língua, como ponto de

partida para o aprendizado de outras estruturas próprias da língua escrita formal. Resgatando o escrito por Ferreira e Vicente (2016, p.434), enfatizamos que:

Desse modo, elencamos argumentos suficientes que justificam a mudança de postura na maneira de se “ensinar” língua materna (o “como” dos PCNs). O professor, agente eliciador, pode e deve levar ao aluno a formular hipóteses e a construir representações científicas de sua língua, com base na intuição linguística dos estudantes.

Para reforçar ainda mais o conhecimento dos alunos, acrescentamos, à proposta da metodologia da aprendizagem linguística ativa, de Pilati (2017), que propõe o uso de materiais concretos nas aulas de língua portuguesa. Diante do que foi exposto aqui, nosso próximo passo é elaborar atividades práticas sobre ensino das orações subordinadas adjetivas, utilizando a abordagem teórica e os conceitos apresentados nesta dissertação. Para a elaboração dessas atividades, seguiremos os passos estabelecidos por Pilati (2017, p.118-119) para termos uma aprendizagem ativa, a saber:

1. Avaliação do conhecimento prévio dos alunos;
2. Experiências Linguísticas;
3. Reflexões linguísticas
4. Organização das ideias
5. Apresentação das ideias
6. Aplicação dos conhecimentos em textos

O passo 1, *avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos*, deve ser feito, segundo Pilati (2017), no primeiro momento da aula e pode ser executado de forma oral, através de perguntas feitas pelo professor e/ou colocadas no quadro, ou por escrito, como um teste diagnóstico. O objetivo é: (i) identificar o que o aluno já sabe sobre as orações subordinadas adjetivas, (ii) desconstruir conhecimentos inadequados sobre essas estruturas, (iii) servir como parâmetro de comparação com o que será aprendido durante a aula e (iv) instigar, no aluno, o prazer pela observação de sua língua materna.

Destaca-se o objetivo (ii), elencado no parágrafo anterior, pois o professor precisa ter conhecimento de que os alunos,

Chegam à educação formal com uma série de conhecimentos, habilidades, crenças e conceitos prévios, que influenciam significativamente o que percebem sobre o ambiente e o modo como organizam e interpretam essa percepção. Isso, por sua vez, influencia suas capacidades de recordação, raciocínio, solução de problemas e aquisição de novos conhecimentos. [...]. No sentido mais geral, a visão contemporânea a respeito da aprendizagem é que as pessoas elaboram o novo conhecimento e o entendimento com base no que já sabem e naquilo em que acreditam. O clássico livro infantil *Peixe é peixe* ilustra esse ponto [...]⁷. Uma extensão lógica da visão de que o novo conhecimento deve ser elaborado a partir do conhecimento existente e que os professores precisam prestar atenção aos entendimentos incompletos, às crenças falsas e às interpretações ingênuas dos conceitos que os aprendizes trazem consigo sobre determinado assunto. Assim, os professores têm de partir dessas ideias, para ajudar os alunos a alcançar um entendimento mais maduro. Se as ideias e as crenças iniciais dos alunos são ignoradas, a compreensão que eles desenvolvem pode ser muito diferente da que era pretendida pelo professor. (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 27)

Essa etapa de conhecimento prévio do aluno têm muito a dizer ao professor e este, por sua vez, precisa estar atendo para identificar os entendimentos incompletos, as falsas crenças etc. para, então, conseguir direcionar a aula de forma a fazer com que o aluno perceba e adquira novos conhecimentos (de forma consciente e compreensiva).

Nos passos 2 e 3, *experiências linguísticas e reflexões linguísticas*, o professor deve selecionar um conjunto de dados (que podem ser orações ou textos) que seja suficiente para o aluno observar e refletir sobre o funcionamento da sua língua.

levar os alunos a perceberem aspectos relevantes do sistema linguístico, a olharem a língua fazendo um raio-x de sua estrutura sintática. Esta atividade também se baseia nos pressupostos gerativistas de formação de orações utilizando tabelas sintáticas. Essas tabelas têm o objetivo de desenvolver a consciência sintática dos alunos por meio da representação concreta e visual de estruturas básicas da sintaxe do português. De uma forma simplificada, são apresentados diversos conceitos sintáticos, tais como: tipos de predicados (verbais e nominais), número de argumentos selecionados pelo verbo, ordem direta do português, diferenças entre complementos verbais e adjuntos (PILATI, 2017, p. 135).

⁷ A história *Peixe é peixe*, no original *fish Is fish*, de Lionni (1970), é resumida por Bransford, Brown e Cocking (2007, p.28) assim:

“*Peixe é peixe* descreve um peixe muito interessado em aprender o que acontece na terra. No entanto, não pode explorar a terra, pois só consegue respirar na água. Ele faz amizade com um girino, que se toma uma rã e, no fim, sai da água para visitar a terra. Algumas semanas depois, a rã volta para a lagoa e relata o que viu. Descreve todos os tipos de coisas, como pássaros, vacas e pessoas. O livro mostra os desenhos das representações do peixe para cada uma dessas descrições: cada representação é uma forma semelhante ao peixe, ligeiramente adaptada para se ajustar as descrições da rã: as pessoas são imaginadas como peixes que andam sobre as caudas, os pássaros são peixes com asas, as vacas são peixes com úberes. Essa história ilustra tanto as oportunidades criativas como os riscos inerentes ao fato de que as pessoas constroem o novo conhecimento com base no seu conhecimento presente.”

Os passos 4 e 5, *organização das ideias e apresentação das ideias*, o professor e os alunos devem organizar as conclusões das informações obtidas, uma ideia é representar, por meio de material concreto, ou seja, materiais os quais os alunos podem manipular.

Por fim, no último passo (6), *aplicação dos conhecimentos em textos*, deve-se solicitar que os alunos produzam um pequeno texto utilizando as informações que aprendeu. Para esse fim, o professor deverá buscar materiais em que o fenômeno estudado ocorra.

Esses seis passos descritos por Pilati (2017) podem ser resumidos no quadro 3, abaixo.

Quadro 3: Passos da Metodologia da Aprendizagem Ativa

Atividade	Explicações dos objetivos das atividades
1. Avaliação do conhecimento prévio dos alunos	<p>No primeiro momento da aula, é importante que se investiguem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do fenômeno a ser estudado. Essa investigação é de suma importância, pois serve para:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar os conhecimentos prévios dos alunos; -Verificar se há compreensões prévias inadequadas; - Observar o ponto de partida sobre o tema a ser apresentado para que se possa medir o nível de aprendizado dos alunos ao final da atividade e para que os próprios alunos possam avaliar o ponto de onde partiram e aonde chegarão ao final da aula. <p>Essa avaliação pode ser feita oralmente, por meio de anotações na lousa, ou por meio da aplicação de algum teste diagnóstico.</p>
2. Experiências Linguísticas:	<p>O momento da “experiência linguística” está diretamente relacionado ao conhecimento factual. O professor deve selecionar conjuntos de dados relevantes, orações ou textos, em que os aspectos linguísticos a serem estudados estejam presentes e possam ser objeto de análise pelos alunos.</p>
3. Reflexões linguísticas	<p>Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre os fenômenos linguísticos e a expor suas intuições sobre os aspectos linguísticos relacionados ao tema que está sendo investigado. Além disso, o professor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - levar seus alunos a entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação; - apresentar uma quantidade suficiente de casos de estudo aprofundado para que os alunos compreendam efetivamente os

	<p>conceitos e desenvolvam amplo conhecimento factual;</p> <p>- substituir a cobertura superficial de todos os tópicos por uma cobertura detalhada de uma quantidade menor de tópicos, para que se compreendam os principais conceitos.</p>
4. Organização das ideias	<p>Nesta etapa, devem ser sistematizadas as descobertas dos alunos. O professor também pode mostrar uma sistematização, em casos de estudos de estruturas linguísticas mais complexas, a fim de ajudar os alunos a ganhar tempo no aprendizado.</p>
5. Apresentação das ideias	<p>Para que os conhecimentos linguísticos adquiridos sejam utilizados de forma consciente, os alunos devem ser incentivados a produzir textos e a expressar suas ideias nas formas oral e escrita e por meio do uso de materiais concretos.</p>
6. Aplicação dos conhecimentos em textos	<p>Para desenvolver o conhecimento factual dos alunos, é recomendável que o professor apresente para eles textos em que o fenômeno estudado ocorra. Dessa forma, o aluno poderá entender como determinado fenômeno ocorre em situações reais de uso e poderá desenvolver seu conhecimento linguístico explícito em situações complexas, parecidas com as que enfrentará em situações reais de leitura, análise ou produção de textos. A revisão textual pode ser usada como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos. O professor pode apresentar textos que contenham erros específicos, de acordo com a temática da aula, a fim de que os alunos percebam a aplicação dos temas estudados.</p>
<p>SOBRE A METACOGNIÇÃO: Devemos incentivar os estudantes a usar a metacognição em todos os momentos da aula, ou seja, ensinar os estudantes a observar a sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento de seu progresso em alcançá-lo.</p>	

Fonte: adaptado de Pilati (2017, p. 118-119).

De fato, fica claro, pelas etapas norteadoras das atividades apresentadas acima, que uma abordagem ativa envolve os alunos de maneira mais significativa, aumentando assim sua consciência linguística. À vista disso:

A organização das etapas da aula nessa forma esquemática também tem o objetivo de mostrar para professores que pretendem renovar suas práticas pedagógicas um modelo concreto de aula concebida sob a metodologia da Abordagem da Aprendizagem Ativa. Como muitas vezes professores principiantes não sabem como planejar suas aulas ou atividades dentro da metodologia da aprendizagem ativa, sugiro que sejam seguidas as etapas [...] [elencadas acima]. (PILATI, 2017, p. 117).

Sendo assim, a partir das etapas elencadas no quadro 3, é necessário que o professor renove suas práticas pedagógicas e experimente novas abordagens aliadas ao uso de

materiais concretos além de conduzir o trabalho com a gramática a partir de materiais linguísticos. Essas etapas serão utilizadas nas propostas para o trabalho com orações relativas.

3.4 Estudando as relativas na escola: proposta de oficinas

Nesta seção, apresentamos uma sugestão para o trabalho com alguns aspectos da oração relativa (ou oração subordinada adjetiva). As atividades foram elaboradas para turmas do Ensino Médio. Por isso, partimos do pressuposto de que o aluno já tenha conhecimento dos termos gramaticais: sujeito, verbo, objeto, pronomes relativos etc. Além disso, interessa-nos apresentar algumas possibilidades que podem ser exploradas em sala de aula, utilizando os seis passos da metodologia da aprendizagem linguística ativa, de Pilati (2017, p.118- 119), apresentados anteriormente, na seção 3.3

3.4.1 Etapa 1: Avaliação do conhecimento prévio dos alunos

Para primeira etapa, de avaliação do conhecimento prévio, sugerimos que o professor faça aos alunos perguntas como as que estão elencadas no quadro 4:

Quadro 4: Atividade de avaliação do conhecimento prévio

- | |
|---|
| <p>1) Vocês já escreveram um texto enorme e depois perceberam que repetiram palavras e ideias?</p> <p>2) A repetição de palavras e ideias em uma redação do ENEM, por exemplo, é bem avaliada pelos corretores? Por quê?</p> <p>3) Será que há palavras que podem ser substituídas por outras para evitar repetição?</p> <p>4) O que a sua intuição gramatical tem a nos dizer sobre isso?</p> <p>5) O que vocês acham das sentenças abaixo:</p> <p>Ela comeu o hambúrguer. O hambúrguer estava picante.</p> <p>6) Como vocês organizariam a oração acima para que ela não tivesse repetição?</p> |
|---|

A escolha por *Ela comeu o hambúrguer* e *O hambúrguer estava picante* não foi aleatória. O conjunto de dados que o professor utiliza em sala precisa ser consciente. Veja que aqui, espera-se que o aluno produza a sentença *Ela comeu o hambúrguer que estava picante* em que o pronome relativo está na função sintática de sujeito, que é a função mais acessível pela hierarquia de acessibilidade descrita por Keenan e Comrie (1977). Claro que o professor deve estar ciente de que outras construções podem ser formadas pelos alunos: *O hambúrguer que ela comeu estava picante* (que também contém uma relativa, mas com o pronome relativo na função de objeto – segunda função sintática mais acessível pela hierarquia de acessibilidade de Keenan e Comrie), *Ela comeu o hambúrguer e ele estava picante*; *Ela comeu o hambúrguer picante*. Essa última construção, se for produzida pelos alunos, deve ser anotada no quadro, porque há um adjetivo *picante* substituindo toda a oração relativa *que estava picante* e pode servir de exemplo para o professor explicar o nome da oração dada pela tradição gramatical *subordinada adjetiva*.

Além disso, é importante que o professor saiba que a repetição de palavras é um problema que pode empobrecer o texto⁸, além de tornar a leitura desinteressante e indicar pobreza vocabular. Ao iniciarmos a aula com perguntas, como as do quadro 4, acima, podemos, de fato, trabalhar de forma a fazer o aluno pensar/refletir sobre a estrutura e as possibilidades da língua. Assim, trazemos a consciência do aluno que ele sabe a gramática da sua língua materna e sabe montar sentenças de forma intuitiva e natural. Além disso, identificamos os entendimentos incompletos, as falsas crenças etc. que precisam ser desconstruídos. A partir disso, o professor poderá introduzir as regras da Gramática Normativa e a metalinguagem. Assim sendo, passamos para a próxima etapa desta atividade: *as experiências e reflexões linguísticas*.

3.4.2 Etapas 2 e 3: Experiências de descoberta e de reflexão linguística

Para as etapas de experiência de descoberta e de reflexão linguística, o professor deve iniciar por formas básicas de organização de frases compostas, partindo de exemplos simples, seguindo a ordem da hierarquia de acessibilidade proposta por Keenan e Comrie (1977). Depois, os alunos podem facilmente assimilar as mesmas regras estruturais que existem em frases simples para frases mais complexas.

⁸ Em textos publicitários, por exemplo, a repetição é uma estratégia bastante efetiva.

É importante que o aluno saia do ensino médio sabendo ler e escrever de acordo com os preceitos da gramática normativa, consciente de que há outras variedades linguísticas e se divertindo fazendo isso! Para isso, uma proposta de atividade é pedir para que os alunos reescrevam pares de orações, ligando-as com o pronome relativo respectivo a sua adequação. Esse tipo de atividade oferece a oportunidade de demonstrar os mecanismos de coesão dos pronomes relativos, o que facilita a reflexão sobre a função dos pronomes na construção do sentido do texto. Nesse caso, orientações sobre como usar os pronomes relativos, quais funções eles podem assumir em sentenças de período composto e se há preposições antes desses pronomes (conforme descrições feitas no capítulo 2) são regras do sistema gramatical que precisam ser exploradas pelos alunos.

A seguir, é possível analisar as atividades que podem ser trabalhadas com os alunos para se formar uma conscientização da organização e da estruturação das orações subordinadas adjetivas:

Quadro 5: Experiências de descoberta e de reflexão linguística

I. Leia o texto abaixo e faça o que é solicitado:

Toque de classe⁹

Por Dad Squarisi

A língua arma mil e uma ciladas. Escapar delas é um deus-nos-acuda. Uma delas é o pronome relativo. Lembra-se deles? São nossos velhos conhecidos. *Que, qual, cujo e onde* nos frequentam com mais assiduidade. Eles têm um senhor papel na frase. Evitam a repetição de palavras. Dão um toque de classe à oração.

Quer ver?

*O Fantástico apresentou o **analfabeto**. O **analfabeto** passou no vestibular.*

Feio, não? O pobre analfabeto aparece duas vezes. É vez de o pronome relativo entrar em ação. Tchan, tchan, tchan:

*O Fantástico apresentou o analfabeto **que** passou no vestibular.*

Mais uma?

Fui à **Argentina**. A **Argentina** vivia uma convulsão social. **Que** azar!

Argentina é o termo repetido. Xô, bicho feio!

Fui à Argentina, **que** vivia uma convulsão social.

O relativo não brinca em serviço. É o assunto que mais tira pontos no vestibular. Com ele, não podemos fechar os olhos e aplicar o velho truque da “mamãe mandou escolher este daqui...” Seu emprego obedece a regras. Conhecê-las traz vantagens. O texto fica mais elegante. Ganham-se pontos em provas e no trabalho.

⁹ SQUARISI, Dad. *Mais dicas da Dad: português com humor*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 284-6.

Veza do onde

O **onde** tem função. Indica lugar.

Um exemplo:

*Minha terra tem **palmeiras**. O sabiá canta **nas palmeiras**.*

Recorrendo ao relativo:

*Minha terra tem palmeiras **onde** canta o sabiá. [...]*

Que ou qual?

Quando usar o **qual**? Em último caso. Só quando não houver jeito de recorrer ao **que**. Não diga nunca, por exemplo:

O livro o qual eu comprei custou R\$30,00.

É um horror. Soa artificial. Ninguém fala assim. Fuja dele. Como? Faça o teste. Dá pra usar **que**? Então casse o **o qual** sem pena:

O livro que comprei custou R\$30,00.

Mais exemplos:

A mala com que viajou extraviou-se no caminho.

O tema em que se destacou voltou à moda.

Os ideais porque se bateu continuam vivos.

A casa em que Freud morou virou museu.

Veza do qual 1

A língua é generosa. Em dois casos, o enjeitado **o qual** tem veza. O primeiro: se antes do relativo aparecer preposição com mais de uma sílaba:

*O livro **sobre** o qual falamos está esgotado.*

*O público **perante** o qual Gisele desfilou aplaudiu os modelos com entusiasmo.*

Os inimigos **ante** os quais se expôs perdoaram-lhe as faltas.

Veza do qual 2

As preposições com uma sílaba também têm veza com ele. Mas é um clube restrito. São duas. Ambas começam com s – **sob** e **sem**:

*O remédio, **sem** o qual meu pai não sobrevive, vai ganhar nova embalagem.*

*Removeram a laje **sob** a qual minava água.*

O texto acima, de Dad Squarisi (2003), pode ser explorado de várias formas. O professor pode, após a leitura individual, atenta e silenciosa dos alunos; reler parágrafo por parágrafo, solicitando explicações aos alunos, tais como as elencadas nos quadros abaixo:

- a) De acordo com o texto, qual é o papel do pronome relativo? Você conseguiria elaborar um exemplo?
- b) Squarisi (2003), no texto acima, diz que os pronomes *que*, *qual*, *cujo* e *onde* são os mais recorrentes. Você lembra de outros pronomes relativos? Quais são eles?

Para a questão (b), o professor pode sugerir que o aluno faça uma pesquisa em gramáticas e no próprio livro didático dele. Eles podem criar tabelas dos pronomes relativos elencados por cada gramática analisada, a exemplo do quadro 2 apresentado no capítulo 2 desta dissertação.

No momento da socialização desses pronomes, o professor pode verificar qual é a intuição linguística dos alunos sobre cada pronome. Pode, inclusive, colocar no quadro os exemplos encontrados pelos alunos e fazer trocas. Por exemplo, se o aluno apresentar a sentença do livro didático *Se liga nas Linguagens* (2020):

(55) a. Cansei de pintar estrelas em céus que só estampam escuridão.

O professor escreve no quadro e começa a fazer trocas, perguntando se a troca é possível e instigando o aluno a pensar em uma explicação para essa impossibilidade:

- (56) a. Cansei de pintar estrelas em céus quem estampam escuridão.
 b. Cansei de pintar estrelas em céus onde estampam escuridão.
 c. Cansei de pintar estrelas em céus onde a escuridão está estampada.
 d. Cansei de pintar estrelas com o rapaz com quem você está casada hoje.

Das alternativas acima, o aluno deveria, intuitivamente, identificar (56.a) como ruim, porque o pronome *quem* não está se referindo a algo com traço [+humano] (cf. descrito na seção 2.2) em oposição a (56.d) que é possível. (56.b) é um possível, mas um pouco ruim se comparada a (56.c) em que o *onde*, de fato, refere-se a um lugar físico [+lugar]. O professor deve fazer o mesmo raciocínio e reflexão com as demais sentenças encontradas pelos alunos. No entanto, ao invés de apenas professor propor as trocas, como foi feito em (56), ele deve instigar o aluno a montar esses conjuntos de sentenças. Essa atividade pode demorar certo tempo, mas poderá conferir ao aluno experiências com a língua que não serão esquecidas tão cedo.

É importante que o professor utilize todos os pronomes elencados no quadro 1, da seção 1.3 desta dissertação e monte com os alunos uma tabela, a semelhança da que foi montada na seção 2.2, de Mória (1992, 1996) e Marchesan (2008), repetida abaixo como quadro 6:

Variáveis				Invariáveis	Traço semântico
Masculino		Feminino			
Singular	Plural	Singular	Plural		
o qual	os quais	a qual	as quais	que	
cujo	cujos	cuja	cujas	quem	humano + preposição
quanto	quantos	-	quantas		quantia + preposição
				onde	lugar
				o que	+ preposição humano coisa + preposição

Quadro 6: Pronomes relativos e suas exigências semânticas

				quando	tempo
				como	modo

Fonte: editado pelo autor.

Após essas reflexões, o professor deve retornar ao texto de base, *Toque de classe*, e propor a atividade do quadro abaixo:

c) Como as orações abaixo poderiam ser unidas? Tente unir a oração B em A e, depois, A em B, evitando a repetição das palavras repetidas, conforme é feito no texto que se está analisando:

Oração A	Oração B
O Fantástico apresentou o analfabeto .	O analfabeto passou no vestibular.
<i>O Fantástico apresentou o analfabeto que passou no vestibular.</i>	
<i>O analfabeto que o Fantástico apresentou passou no vestibular.</i>	
Fui à Argentina .	A Argentina vivia uma convulsão social.
<i>Fui à Argentina, que vivia uma convulsão social.</i>	
<i>A Argentina que eu fui vivia uma convulsão social.</i>	

Aqui, o professor pode refletir com os alunos sobre, pelo menos, dois pontos. O primeiro é sobre a impossibilidade de utilizar o *quem* na oração em que [analfabeto], que tem traços de [+humano], é o termo repetido.

(57) *O fantástico apresentou o analfabeto quem passou no vestibular.

Cabe destacar que é sempre importante que o professor tente induzir o aluno a perceber o problema. O seja, o professor pode perguntar:

- [analfabeto] é considerado algo com algum traço de [+humano]?
- por que vocês não utilizaram o [quem] para substituir o termo [analfabeto]?
- como ficaria a sentença com o uso do [quem]?

Observe que, para uma aula como essa, toda a descrição linguística feita nas seções anteriores dessa dissertação torna-se imprescindível para o professor. O professor precisa ter consciência de que, para formar orações subordinadas adjetivas com o pronome [quem], esse pronome deve estar preposicionado (cf. seção 2.2). Se o aluno não chegar a essa conclusão, o professor não deve dar a resposta. Deve dizer para o aluno continuar as atividades que, no momento certo, ele conseguirá compreender.

O outro ponto que merece reflexão é sobre a diferença de sentido das duas construções abaixo montadas pelos alunos:

- (58) a. *Fui à Argentina, que vivia uma convulsão social.*
 b. *A Argentina, que eu fui, vivia uma convulsão social.*

As relativas explicativas, separadas por vírgulas, explicam ou esclarecem melhor os termos a que se referem. Nesse caso, em (58a), a oração matriz é “Fui à Argentina”. A oração subordinada adjetiva explicativa “que vivia uma convulsão social” serve para indicar que, além de ter ido à Argentina, ela vivia uma convulsão social. Ao contrário das relativas explicativas, as relativas restritivas limitam ou definem o significado de seus antecedentes e não são separadas por vírgulas, havendo essa diferença, em relação a outra sentença.

d) . Observe as orações abaixo, destacando as palavras repetidas. Depois disso, organize as duas orações, utilizando pronomes relativos, e forme uma sentença complexa:

a) O menino comprou um livro.	O livro custou R\$ 200,00.
b) Comprei o livro Dom Casmurro.	Machado de Assis escreveu o livro
c) A plateia conheceu o mágico.	O mágico chegou na cidade.
d) Os moradores expulsaram o gato.	O gato estava abandonado.
e) O ciclista comprou a jaqueta.	O instrutor falou da jaqueta.
f) O padre dorme na sacristia.	A sacristia é um lugar mágico.
g) Onde está o caderno.	Meu irmão comprou o caderno.
h) Eu vi o homem.	A filha do homem viajou para a Europa.

Obs: As sentenças elaboradas neste quadro não são aleatórias, foram pensadas seguindo a hierarquia da acessibilidade apresentada no capítulo 2, seção 2.3. Por isso, as primeiras têm sintagma nominal [-animado], depois [+humano] e, por fim, [+animado, - humano]. Em relação à função sintática, na segunda coluna, o sintagma nominal repetido (que será transformado no pronome relativo) está dentro da hierarquia de acessibilidade também, nas seguintes funções sintáticas: sujeito, objeto direto, objeto indireto, genitivo.

e) Qual a diferença entre *O fantástico apresentou o analfabeto que passou no vestibular* e *Fui à Argentina, que vivia uma convulsão social. Por que há uma vírgula na segunda oração complexa montada?*

f) Faça uma pesquisa, no laboratório de informática, sobre os usos do pronome relativo *onde* e preencha o quadro abaixo com os usos que você encontrou.

<i>Onde (referindo-se a lugar)</i>	
<i>Onde (referindo-se a tempo)</i>	
<i>Onde (referindo-se a marcadores discursivos)</i>	
<i>Onde (referindo-se a algo abstrato)</i>	

Obs: para elaborar essa atividade, pensamos nas possibilidades semânticas dos usos do *onde* apresentadas na seção 2.2 desta dissertação. É importante que o professor reforce que o uso do *onde* se referindo a lugar é o aceito pela GN. Os demais são usos possíveis, mas não devem ser utilizados em contextos formais.

g) Desmembre as sentenças complexas abaixo em duas orações, seguindo o exemplo:

a) O livro o qual eu comprei custou R\$30,00.

R = O livro custou R\$ 30,00 | Eu comprei o livro

b) *O livro que comprei custou R\$30,00.*

c) *A mala com que viajou extraviou-se no caminho.*

d) *O tema em que se destacou voltou à moda.*

c) *Os ideais por que se bateu continuam vivos.*

d) *A casa em que Freud morou virou museu.*

e) *O livro sobre o qual falamos está esgotado.*

f) *O público perante o qual Gisele desfilou aplaudiu os modelos com entusiasmo.*

g) *Os inimigos ante os quais se expôs perdoaram-lhe as faltas.*

h) *O remédio, sem o qual meu pai não sobrevive, vai ganhar nova embalagem.*

i) *Removeram a laje sob a qual minava água*

h) Observe as orações abaixo, e utilizando o pronome relativo cujo e suas variações forme uma sentença complexa. Lembre-se de que o pronome relativo *cujo* deverá ser colocado entre o possuidor e o possuído: Algo de alguém = Alguém cujo algo. Seguindo o exemplo:

Esta é uma planta centenária. As folhas da planta centenária se mantêm vigorosas.

R: Esta é uma planta centenária cujas folhas se mantêm vigorosas.

O artista morreu ontem.	Eu falara da obra do artista.	
A árvore foi derrubada.	Os frutos da árvore são venenosos.	
As pessoas estão presas.	Eu acreditei nas palavras das pessoas	

Esses são alguns exemplos, o professor, junto com os alunos poderá explorar diversas sentenças relativas e solicitar que os alunos testem as possibilidades de formação de relativas. Essa experiência de manipulação da língua que pode ser significativa para o aluno.

3.4.3 Etapas 4 e 5: Organização e apresentação das ideias

Agora que os alunos aprenderam a identificar o fenômeno, o professor pode testar as habilidades dos alunos e o conhecimento de mundo através do lúdico. Nesta seção é apresentado um jogo de tabuleiro que visa proporcionar uma experiência diferente dos recursos didáticos utilizados em sala de aula e estimular o interesse dos alunos pelo conteúdo de ensino. Portanto, é necessário preparar um ambiente em que se sintam confortáveis e saiam da sala de aula com os alunos quando possível.

Sabe-se que há uma grande variedade de jogos, sendo os mais famosos os jogos que se enquadram na categoria de tabuleiro, cada um com suas características e vantagens. Afinal, o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem. Com o jogo, os alunos poderão colocar em prática o conteúdo aprendido, assimilando-o e desconstruindo as tradições voltadas ao ensino do período composto na sala de aula, no que diz respeito à delimitação da oração principal e da subordinada, e na exigência de decorar as nomenclaturas dos constituintes da oração. Os alunos não se preocuparão em decorar, mas em compreender exclusivamente a construção sintática das orações subordinadas adjetivas.

A seguir visualizamos a descrição do jogo organizado por “passos” que mostram o seu percurso e o funcionamento. Este jogo tem por objetivo instigar os alunos a estudarem as orações subordinadas adjetivas de uma maneira mais descontraída, interativa e dinâmica, buscando uma retenção do conhecimento mais efetiva e significativa. Pode ser jogado em grupos, duplas ou individualmente e poderá ter, como resultado, um prêmio de bônus. Para o grupo ou indivíduo que perder a atividade, o ônus será apresentar (com a ajuda da turma) as principais ideias aprendidas sobre as orações subordinadas adjetivas.

Quadro 7: Organização e apresentação das ideias

JOGO DESVENDANDO AS ORAÇÕES

INSTRUÇÕES DO JOGO:

Uma terrível invasão aconteceu na High School. Apenas um verdadeiro detetive pode descobrir como aconteceu a invasão e o roubo do Box de livros do Harry Potter. Todos

são suspeitos até que se ache a verdade. Para começar o jogo, três cartas (1 suspeito, 1 arma e 1 local) são sorteadas e separadas, sem que ninguém veja, definindo o que realmente aconteceu no crime. As demais cartas são distribuídas entre os jogadores. São 7 suspeitos, 7 armas e 10 locais, dando 490 possibilidades para que o melhor detetive desvende.

No decorrer do jogo, os jogadores devem dar palpites aos outros do que acha que aconteceu. Um palpite só pode ser dado pelo jogador quando estiver dentro do cômodo em questão, estando dentro das casas marcadas com uma bolinha. Estas bolinhas serão compostas por pronomes relativos e o aluno deverá usá-los para montar uma oração complexa construindo assim, uma sentença relativa que será a acusação. Além disso, será oferecida uma planilha para anotar as sentenças e para a conferência. Após o palpite, o jogador do sentido horário pode desmentir a acusação, mostrando apenas uma carta que faça parte do palpite, seja do local, arma ou suspeito, provando que não está entre as cartas separadas. Quando o jogador achar que descobriu a verdade, ele faz a acusação, que pode ser feita em qualquer cômodo. O acusador verifica as cartas separadas em segredo e, se estiver correta, ganha o jogo. Caso esteja errado, é eliminado e apenas continua para desmentir o palpite dos outros jogadores.

Além de intrigante e muito divertido, este jogo garante muita emoção, desenvolvendo o raciocínio lógico e os conhecimentos ao propor desvendar o crime. Ao começar, deve ser escolhida uma ordem para que cada jogador tenha a oportunidade de jogar os dados. Após isso, todos os jogadores colocam o seu pino na primeira casa do tabuleiro, chamada **Início**. O primeiro jogador da vez deve jogar os dados e mover o seu marcador (pino) pela quantidade de casas correspondentes ao número que apareceu nos dados, sendo que, poderá se movimentar apenas para frente, para trás ou para os lados, sem o movimento na diagonal. Em seguida, jogam os outros jogadores (um por vez) da mesma forma. Vence a dupla/equipe ou o jogador que desvendar o mistério. Por exemplo, ao chegar na bolinha localizada na diretoria, o aluno deverá montar uma frase que contenha uma relativa, do tipo:

A professora.

A professora roubou a biblioteca com a chave secreta.

*R: A professora **que** roubou a biblioteca com a chave secreta.*

A aluna invadiu o hall de entrada com um clip.

O hall de entrada está interdito.

R: O hall de entrada onde a aluna invadiu com um clip está interdito.

INFORMAÇÕES DO JOGO

- Conteúdo: 1 tabuleiro em cartão, 24 cartas (7 suspeitos, 10 locais e 7 armas) em cartão, 1 bloco de anotações de papel, 6 pinos e 1 dado.
- Peças que possam funcionar como peões do jogo (botões, tampinhas, clips coloridos etc.);
- Público-alvo: Alunos do Ensino Médio;
- Quantidade de jogadores: 2 a 46 jogadores.

Figura 11: Tabuleiro do jogo “Desvendando as orações”.



Figura 12: Cartas dos suspeitos “Desvendando as orações”.

DESVENDANDO AS ORAÇÕES

 recorte as cartas

PROFESSORA



DIRETOR



MERENDEIRA



SECRETÁRIA



FAXINEIRO



VIGIA



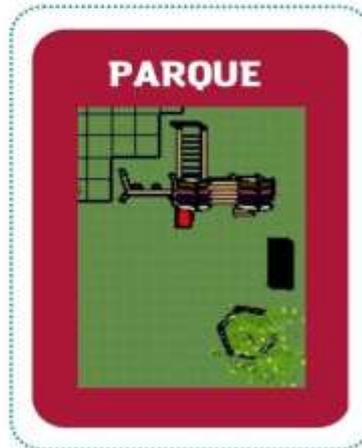
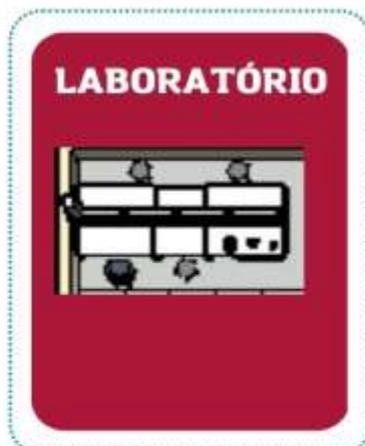
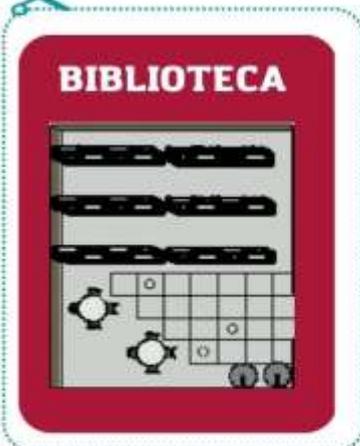
ALUNO



Figura 13: Cartas dos locais do jogo “Desvendando as orações”.

DESVENDANDO AS ORAÇÕES

recorte as cartas



DESVENDANDO AS ORAÇÕES

recorte as cartas



Figura 14: Lista de pistas jogo “Desvendando as orações”

DESVENDANDO AS ORAÇÕES

 recorte as cartas

**CHAVE
SECRETA**



**MARTELO
PEQUENO**



**ALICATE
AMARELO**



**POÇÃO
QUÍMICA**



**CÓDIGO
SECRETO**



**CHAVE DE
FENDA**



CLIPS



Figura 16: Molde para o dado do jogo “Desvendando as orações”

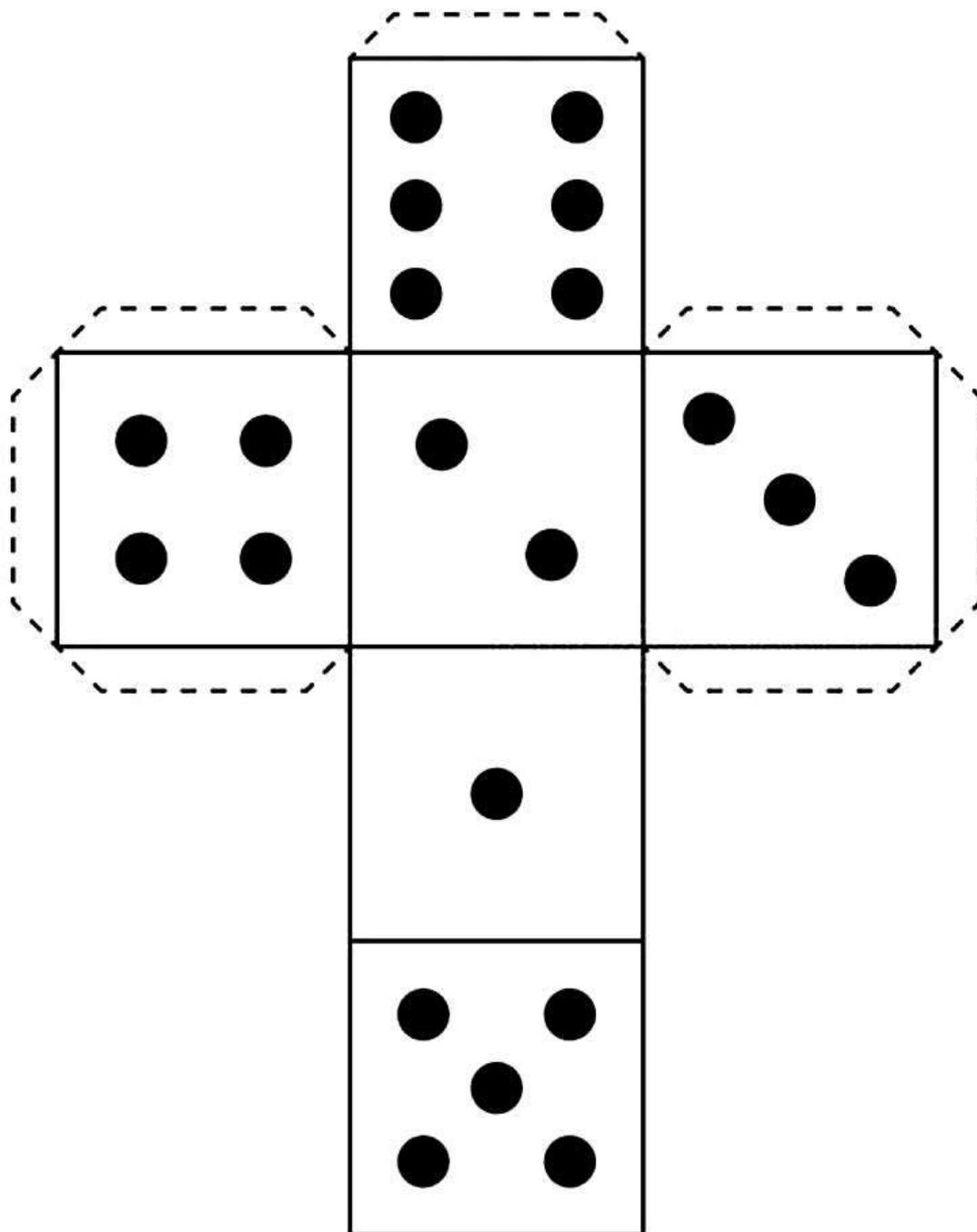
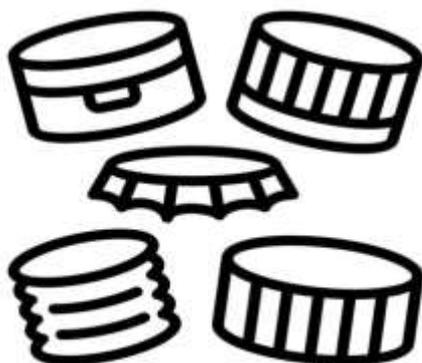
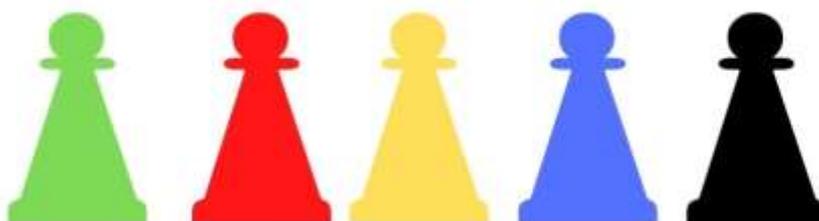
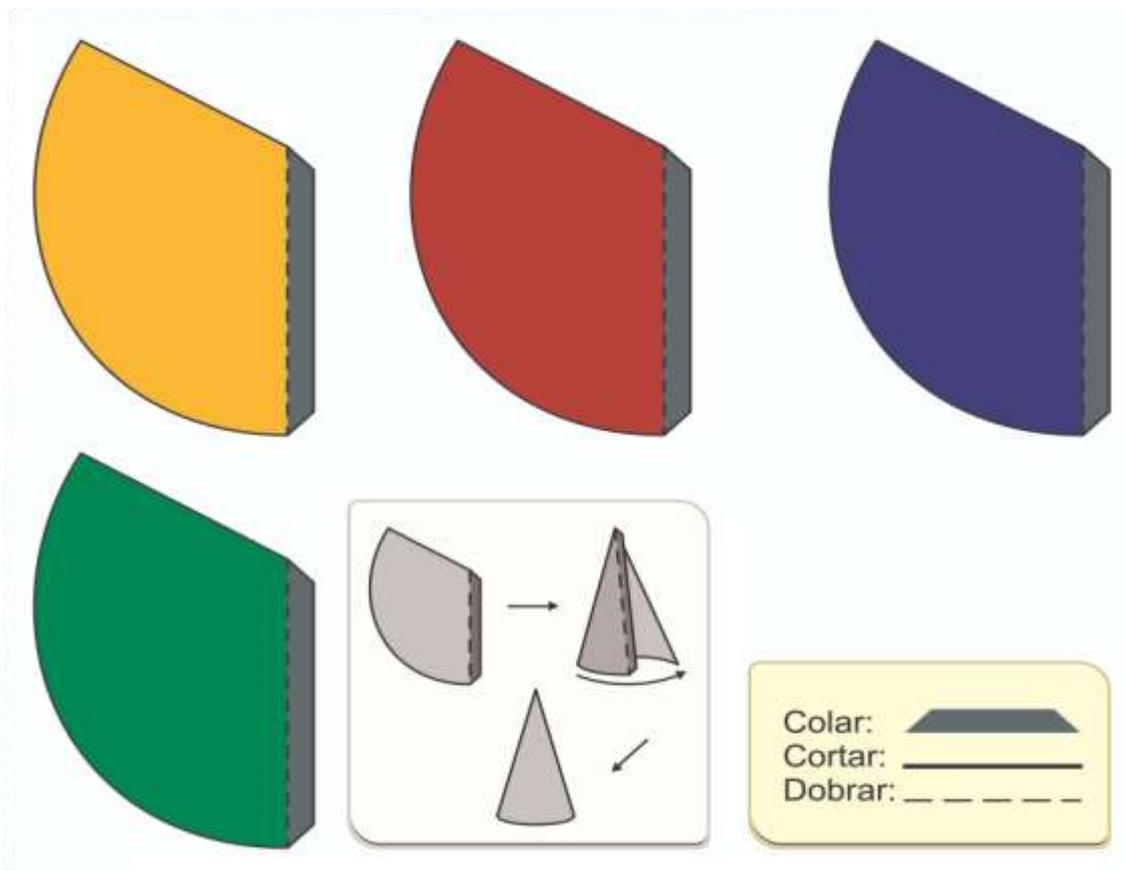


Figura 17: Peões para o jogo “Desvendando as orações”



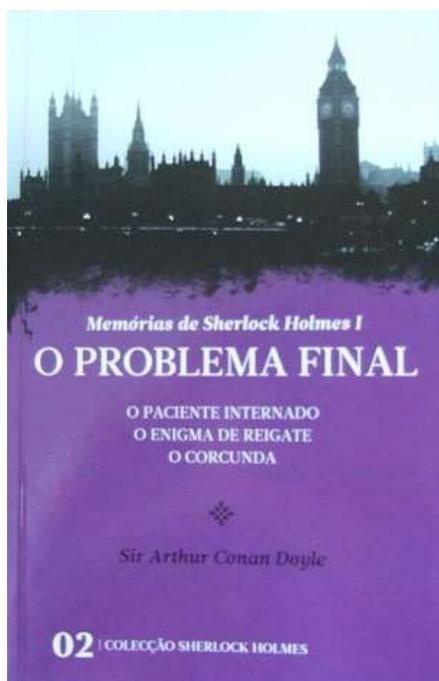
3.4.4 Aplicação dos conhecimentos em textos.

Pilati (2017) lembra que o último passo para uma aprendizagem ativa é aplicar o que foi aprendido em um texto. Assim, o aluno poderá observar o sistema da língua (que é abstrato) em um uso efetivo: no texto. A atividade que propomos aqui é uma atividade em grupos e que deve ser feita extraclasse (tema de casa). O objetivo é fazer uma revisão textual para que os alunos apliquem seus conhecimentos gramaticais adquiridos ao longo das aulas. O texto escolhido foi “O Enigma de Reigate”, que é baseado na história escrita por Sir Conan Doyle, o criador de Sherlock Holmes. A proposta da atividade é para os alunos reescreverem o texto, que está com palavras repetidas, usando pronomes relativos (para formar orações adjetivas) e, assim, evitar as repetições. Nesse caso, além de utilizar o Gênero Textual Contos Enigmas e Foco Narrativo, os alunos são orientados quanto à finalidade dos pronomes e como utilizá-los.

Quadro 8: Aplicação dos conhecimentos em textos

1. Reescreva o texto seguinte, tornando-o claro e coeso. Para isso, elimine as repetições, empregando, preferencialmente, pronomes relativos, formando sentenças subordinadas adjetivas.

O Enigma de Reigate



Sherlock Holmes ficou doente. Depois de trabalhar intensamente mais de 15 horas por dia, eis que Sherlock Holmes ficou doente. Dr. Watson é seu amigo e fiel escudeiro. Para seu amigo e fiel escudeiro Dr. Watson, era necessário tirá-lo de Londres e levá-lo ao campo. Eles foram passar uns dias no campo na casa do coronel Hayter. O Coronel Hayter é um veterano militar morador das proximidades de Reigate. O descanso, porém, durou pouco. Logo na manhã seguinte, o mordomo do Coronel Hayter avisou sôfrego: o cocheiro William Kirwan, que trabalhava havia anos na casa dos Cunninghams, foi

assaltado. A notícia é que um ladrão entrara pela janela da copa e William lutou com ele para defender a propriedade do seu nobre patrão, o Sr. Cunningham, juiz de paz da cidade. Isso tudo aconteceu por volta da meia-noite. O palpite do Coronel Hayter é que os criminosos que assaltaram William foram os mesmos que saquearam a High School na última segunda-feira: “O ladrão saqueou a escola, e conseguiu muito pouco pelo trabalho. Toda escola foi revirada. As gavetas e os armários foram arrombados, resultando no desaparecimento de um bizarro volume de Homero, tradução de Pope, dois candelabros de prata, um peso de marfim para papéis, um pequeno barômetro de carvalho e um rolo de barbante.” – explicou Coronel Hayter para Sherlock e Watson.

Para o jovem inspetor Forrester, responsável pelo caso, não resta dúvida: foi a mesma pessoa que agiu nos dois crimes. Ele afirmou que, no caso da invasão da High School, não houve nenhum vestígio. As investigações ainda estão apurando se é uma pessoa da comunidade ou alguém de fora dela.

R:

O Enigma de Reigate

Depois de trabalhar intensamente mais de 15 horas por dia, eis que Sherlock Holmes ficou doente. Para seu amigo e fiel escudeiro Dr. Watson, era necessário tirá-lo de Londres e levá-lo ao campo. Assim, eles foram passar uns dias na casa do coronel Hayter, um veterano militar morador das proximidades de Reigate. O descanso, porém, durou pouco. Logo na manhã seguinte, o mordomo do Coronel Hayter avisou sôfrego: o cocheiro William Kirwan, que trabalhava havia anos na casa dos Cunninghams, foi assaltado. A notícia é que um ladrão entrara pela janela da copa e William lutou com ele para defender a propriedade do seu nobre patrão, o Sr. Cunningham, juiz de paz da cidade. Isso tudo aconteceu por volta da meia-noite. O palpite do Coronel Hayter é que os criminosos que assaltaram William foram os mesmos que saquearam a High School na última segunda-feira: “O ladrão saqueou a escola, e conseguiu muito pouco pelo trabalho. Toda escola foi revirada. As gavetas e os armários foram arrombados, resultando no desaparecimento de um bizarro volume de Homero, tradução de Pope, dois

candelabros de prata, um peso de marfim para papéis, um pequeno barômetro de carvalho e um rolo de barbante.” – explicou Coronel Hayter para Sherlock e Watson.

Para o jovem inspetor Forrester, responsável pelo caso, não resta dúvida: foi a mesma pessoa que agiu nos dois crimes. Ele afirmou que, no caso da invasão da High School, não houve nenhum vestígio. As investigações ainda estão apurando se é uma pessoa da comunidade ou alguém de fora dela.

Fonte: Sherlock Holmes em: O enigma de Reigate. Adaptado pelo autor

Esta atividade propõe aos alunos refletir sobre a presença e/ou ausência de pronomes relativos, conscientizando-os de que essa estratégia coesa permite que eles organizem seus pensamentos com mais clareza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se dedicou a: (i) estudar as propriedades das sentenças relativas; (ii) verificar qual é o papel, apresentado nos documentos oficiais, do trabalho com gramática na Educação Básica; (iii) analisar como as relativas estão apresentadas em um livro didático utilizado na Educação Básica; e (iv) elaborar uma proposta de oficina para trabalhar com as sentenças relativas no Ensino Médio. Para tanto, descreveu-se e apresentou-se a importância da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATTI, 2017 e trabalhos subsequentes), aliada ao uso de materiais concretos no ensino das orações subordinadas adjetivas na sala de aula, assim chamadas pelos manuais tradicionais) ou sentenças relativas com núcleo nominal por uma perspectiva teórica (baseada em estudos gerativistas) e prática (baseada em estudos de transposição didática). Para isto, elaboramos atividades que os professores podem utilizar (ou se basear nelas) para ensiná-las na Educação Básica.

Seguindo a metodologia desta pesquisa, o primeiro capítulo objetivou fazer uma discussão sobre o lugar da gramática na Educação Básica (E.B.). Para tanto, primeiro, apresentamos definições de gramática, indicando qual(quais) concepção(ões) deve(m) ser adotada(s) em sala de aula. Depois disso, mostramos qual é o lugar da gramática nos documentos oficiais da Educação Básica (PCNs e BNCC). Por fim, foram observadas algumas gramáticas e um livro didático a fim de verificar como as orações subordinadas adjetivas são apresentadas nesses livros. O capítulo dois objetivou descrever as características sintáticas das orações subordinadas adjetivas. Ancorando-nos na perspectiva gerativista, apresentaremos (i) as propriedades consideradas universais dessas estruturas subordinadas; (ii) os pronomes relativos que encabeçam essas sentenças; (iii) as estratégias de relativização disponíveis no PB e (iv) as propostas de análise sintática já desenvolvidas.

No último capítulo desta pesquisa, apresentou-se uma transposição didática como sugestão para o trabalho com as orações subordinadas adjetivas para turmas de Ensino Médio. Assim, tem-se observado (KENEDY, 2013; PILATI, 2016, 2017; QUAREZEMIN, 2016, 2017; MEDEIROS JUNIOR, 2020) que a inserção das pesquisas linguísticas na sala de aula pode contribuir de forma efetiva para o entendimento do funcionamento da língua, pois o estudo científico da linguagem possibilita ao aluno ter a oportunidade de estudar/observar a língua em seu uso real. À vista disso, podemos perceber a importância de promover a competência linguística ativa do aluno através de atividades que tornem o aluno um sujeito ativo que participa de sua aprendizagem e o professor como aquele que age na mediação (técnica da eliciação) entre o aluno e a busca do conhecimento.

Dessa forma, esperamos que o presente trabalho contribua para o ensino de gramática e, compreendendo a importância deste tema que são de suma importância para o ensino de língua, a sequência didática feita nesta dissertação é um exemplo de como atingir aprendizagem da linguística ativa, a reflexão sobre a própria língua a fim de se desenvolver, em sala de aula, a consciência linguística dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANJOS; TORRES, M.M; SILVA. **Ensino de Gramática e BNCC: uma abordagem pedagógica- historiográfica.** Fórum Linguístico. Jan-Mar 2022, Vol. 19 Edição 1, 7575-7592.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. **Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedras no caminho.** São Paulo. 3ª ed. Parábola, 2007.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

Arthur Conan Doyle. **O enigma de Reigate.** Título original: The Reigate Puzzle Publicado pela primeira vez na Strand Magazine, em junho de 1893. Disponível em: https://mundosherlock.wordpress.com/canon_e/arthur-conan-doyle-memorias-de-sherlock-holmes-1894/o-enigma-de-reigate/. Acesso em: 20 de jan de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Língua Portuguesa: catálogo do programa nacional do livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental – anos finais e ensino médio – língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEM, 2018.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação/SETEC**. Currículo Referência: políticas públicas para a **educação** profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2020.

CERRÓN-PALOMINO LÓPEZ, A. **Simplicidad y claridad estructurales**: la producción de cláusulas relativas en español. Lexis, 2011, vol. XXXV (1), Arizona State University.

CORREA, Vilma Reche. Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil. 1998. 165f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

CORRÊA R. V. Aprendendo a relativa padrão na escola. Cad. Est. Ling., Campinas, (36):71-83, Jan./Jun. 1999.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton Publishers, 1957.

CHOMSKY, N. **New Horizons in the Studies of Language and Mind**. Cambridge: Cambridge University of Press, 2000.

CRUZ, Ronald Taveira. A gramática gerativa na escola: o pensar linguisticamente. **Working papers em linguística**, Florianópolis, v.18, n.2, p.111-128, ago./dez.2017.

DE VRIES, M. The syntax of relativization. Netherlands Graduate School of Linguistics: LOT, 2002. 477 p.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. Sintaxe para a educação básica. Com sugestões didáticas, exercícios e respostas. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Elisabete L. Morais; VICENTE, Helena da Silva Guerra. Linguística gerativa e “ensino” de concordância na Educação Básica: contribuições às aulas de gramática. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p.425-455, jul./dez. 2015.

HALLIDAY, M. A. K, McINTOSH, A.; STREVEENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópoles: Vozes, 1974.

KENEDY, E. **Aspectos estruturais da relativização em português**: uma análise baseada no modelo raising, 2002. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2002.

KENEDY, E. **A antinaturalidade de pied-piping em orações relativas**. 2007. (Tese de Doutorado) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2007.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo, SP: Contexto, 2016.

OLIANI, Gilberto et al. Inovações metodológicas para o ensino e aprendizagem na cultura digital. **Revista InovaEduc**, Campinas, n.3, 2015. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.lantec.fe.unicamp.br/inovaeduc/wp-content/uploads/2015/n3.art8.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

PERES, João & MÓIA, Telmo 1995 **Áreas Críticas da Língua Portuguesa**, Lisboa: Caminho.

PERINI, Mário. A; **Sofrendo a gramática**; ensaios sobre a linguagem. 3ªed, São Paulo. Ed ática, 1997.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERRONI, M.C. (1996) **Primeiras sentenças complexas na linguagem da criança**. Estudos Lingüísticos Vol. XXVI: 709-715. Unicamp, Campinas.

PERRONI, M. C.. **As relativas que são fáceis na aquisição do português brasileiro**. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 17, n.1, p. 59-79, 2001.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa; SANDOVAL, Alzira; ZANDOMÊNICO, Stefania. 2016. Revisão de textos nas aulas de gramática: uma prática eficiente. **Interdisciplinar- Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão: UFS, v. 25, mai./ago., p.217-229.

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

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUAREZEMIN, Sandra. Ensinar linguística na escola: um confronto com a realidade. **Working papers em linguística**, Florianópolis, v.18, n.2, p.69-92, ago./dez. 2017.

TARALLO, F. L. **Relativization Strategies in Brazilian Portuguese**. Tese de Doutorado, Universidade da Pensilvania. (1983).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

VICENTE, Helena Guerra; PILATI, Eloisa. Teoria gerativa e o “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista VERBUM**, [online], n.2, p.4-14, 2012.

VIEIRA, Rodrigues. Silvia; BRANDÃO, F. Silvia. **Ensino de gramática, descrição e uso.** São Paulo: Contexto, 2016.