



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



**ANTONIO DA CRUZ DA SILVA MELO**

**O APAGAMENTO DAS PREPOSIÇÕES ANTES DE PRONOMES RELATIVOS  
INTRODUTÓRIOS DE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS**

**TERESINA  
2016**

**ANTONIO DA CRUZ DA SILVA MELO**

**O APAGAMENTO DAS PREPOSIÇÕES ANTES DE PRONOMES RELATIVOS  
INTRODUTÓRIOS DE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como exigência obrigatória para a conclusão do curso, sob a orientação do Prof. Dr. Raimundo Francisco Gomes.

**TERESINA  
2016**

M528a Melo, Antonio da Cruz da Silva.

O apagamento das preposições antes de pronomes relativos introdutórios de orações subordinadas adjetivas / Antonio da Cruz da Silva Melo. - 2016.

178 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), 2016.

“Orientador: Profº. Drº. Raimundo Francisco Gomes.”

1. Ensino de gramática. 2. Apagamento de preposições.  
3. Oações subordinadas adjetivas. 4. Gerativismo. 5. Estratégias de relativização. I. Título.

CDD: 469.203



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

### TERMO DE APROVAÇÃO

**ANTONIO DA CRUZ DA SILVA MELO**

"O APAGAMENTO DAS PREPOSIÇÕES ANTES DE PRONOMES RELATIVOS  
INTRODUTÓRIOS DE ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS "

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dezesseis horas, do dia 4 de novembro de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professor Dr. Raimundo Francisco Gomes – UESPI  
(Orientador)

Professora Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima - UFPI  
(1ª examinadora)

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI  
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Silvana Maria Calixto de Lima  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

*Dedico...*

*A Deus, que me deu forças e sabedoria para vencer todos os obstáculos (e foram muitos!!!) deste percurso e aos meus pais, Cruz e Manoel da Chica (in memoriam).*

## **Agradeço...**

A Deus, Pai celestial, fonte de toda sabedoria, pela oportunidade de realização deste empreendimento;

Aos meus pais, Maria da Cruz Gomes de Melo e Manoel Pereira da Silva (in memoriam) pelos constantes esforços materiais e espirituais para a concretização desse sonho;

Aos meus irmãos, Leonan e Maria da Cruz (Teka), pela força inconsciente que sempre me deram;

Aos meus familiares, pelo apoio em diversos momentos de minha vida;

À CAPES, pelo financiamento da bolsa de estudos que muito me ajudou na realização desse curso;

À Secretaria de Estado da Educação e ao Centro de Formação de Profissionais do Magistério do Estado do Piauí, pela liberação, em regime parcial, para cursar o Mestrado;

À Universidade Estadual do Piauí, pela oferta do Mestrado Profissional em Letras;

À Coordenação do PROFLETRAS, especialmente a Profa. Dra. Nize Paraguassu e a Profa. Dra. Silvana Calixto pelas palavras de incentivo e pela paciência;

Aos diletos professores doutores do curso de Mestrado Profissional em Letras, pela incalculável contribuição em minha formação pessoal e intelectual;

Aos colegas de curso, especialmente Clemilda Almeida, Janaína Pimentel, Tatiana Soares, Cinthya Nicoleia e Gilvana Mendes, pelas brincadeiras e pelo companheirismo, amigos que levarei da Universidade para a vida, com toda certeza;

Ao Professor Doutor Raimundo Francisco Gomes, pela sábia orientação desse trabalho;

Às Professoras Doutoradas Ailma do Nascimento Silva e Maria Auxiliadora Ferreira Lima pelas pertinentes observações a essa pesquisa;

Aos amigos, Marciano Moura e Aylton Sousa, pela imensa colaboração na construção dos gráficos do trabalho e dos diagramas arbóreos, respectivamente;

À Juliana Rodrigues e Édio Assis pela acolhida no convívio familiar;

À Vanuzy Venção e a Cristiane Madeira, pela torcida, carinho e força, sempre que precisei;

Ao vigário, Pe. Valdiano Araújo, pela atenção e pela leitura atenta e crítica das versões do meu trabalho final;

Aos colegas de trabalho e aos meus alunos, pela compreensão nas ausências e nos momentos de estresse;

Aos amigos Romário Mayko, Laércio Cajueiro e Wanderson Cunha pela amizade e disponibilidade sempre que precisei me deslocar em busca de meus sonhos;

E a todos os amigos que apostaram em minha capacidade e que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização de mais esta grande conquista em minha vida.

A todos, muito obrigado!

Na dicotomia gramática X texto, a sintaxe não será um componente distinto dos demais níveis da análise linguística. A frase – limite da análise –, assim como o sintagma, a palavra, o morfema e o fonema, poderá ser sacada de um contexto maior na hierarquia das grandezas gramaticais, mas a sua análise em si mesma poderá ser feita sem que o recurso a níveis superiores da língua seja imprescindível. Isso significa que, muito embora as frases ocorram dentro de textos, assim como palavras ocorrem dentro frases, morfemas ocorrem dentro de palavras, e fonemas ocorrem dentro de morfemas, uma descrição sintática dificilmente poderá estender-se para além das fronteiras de uma frase. (KENEDY, 2013b, p. 3).



## RESUMO

Este trabalho, inserido no âmbito dos estudos de sintaxe do período composto, propõe uma discussão teórico-prática sobre o ensino e a aprendizagem das estratégias de relativização das orações subordinadas adjetivas com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Santa Cruz dos Milagres – Piauí. Para tanto, foi necessária uma reflexão aprofundada sobre a temática em exercícios dos alunos e na metodologia de ensino do professor. Atestamos que a relevância desta dissertação abrirá espaço para novas discussões sobre as estratégias de relativização, o ensino do período composto, as orações subordinadas adjetivas e a função dos pronomes relativos. Nossa pesquisa teve como objetivos específicos: identificar os fatores e circunstâncias que propiciam o apagamento das preposições diante de pronomes relativos introdutórios de orações subordinadas adjetivas; discutir alguns aspectos envolvidos no ensino e no aprendizado de língua materna em relação ao ensino das orações subordinadas adjetivas; oferecer subsídios teóricos e práticos ao professor de língua materna para a abordagem das orações relativas no ensino fundamental. Para se perseguir os objetivos deste trabalho, refletimos sobre concepções de Linguagem, de Língua e de Gramática, o papel da Linguística no ensino de língua materna, a Tradição Gramatical, os pronomes, as preposições, as orações subordinadas adjetivas, o Gerativismo, o fenômeno e as estratégias de relativização no português brasileiro. Os teóricos que deram aporte para as discussões foram: Travaglia (2001 e 2007), Azeredo (2010), Martellota (2015), Franchi (2006), Ilari (1997), Neves (2002), Cunha e Cintra (2013), Bechara (2015), Castilho (2014), Almeida (2009), Perini (2010), Silva & Koch (2009), Kenedy (2013a, 2013b), Kato e Nascimento (2015), Lemle (*apud*, Castilho, 2014), Castilho (2014) dentre outros. Em relação à metodologia adotada, nossa pesquisa teve natureza bibliográfica, de cunho qualitativo, além de apresentar um viés descritivo, cujo método de abordagem foi o dedutivo, pois propomos uma observação crítico-reflexiva nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre os resultados que obtivemos destacamos que o ensino influencia o reconhecimento e o aprendizado das estruturas da norma padrão e que o apagamento das preposições diante dos pronomes relativos introdutórios de orações subordinadas adjetivas está relacionado com a não percepção da estrutura argumental dos verbos e nomes da oração subordinada e suas estratégias de relativização.

**Palavras-chave:** Ensino de gramática. Apagamento de preposições. Orações subordinadas adjetivas. Gerativismo. Estratégias de relativização.

## ABSTRACT

This paper, within the studies of compound clause syntax context, proposes a theoretical/practical discussion on teaching and learning strategies of relativization of adjectival subordinate clauses for 9th graders in an elementary education public school in Santa Cruz dos Milagres - Piauí. Therefore, it was required a thorough reflection on the theme in the student exercises and the teacher's teaching methodology. We certify that the relevance of this thesis will start further discussions on the strategies of relativization, the compound clause teaching, the adjectival subordinate clauses and the function of relative pronouns. Our research had as specific aims: to identify the aspects and circumstances that favor the deletion of prepositions before introductory relative pronouns of adjectival subordinate clauses; to discuss some aspects involved in mother tongue teaching and learning in relation to adjectival subordinate clauses teaching; to offer some theoretical/practical basis to the mother tongue teacher to approach the relative clauses in elementary school. To pursue these objectives, this paper reflected on language concepts, language and grammar, the role of language for mother tongue teaching, grammatical tradition, pronouns, and prepositions, adjectival subordinate clauses, Gerativism, the phenomenon and the strategies of relativization in Brazilian Portuguese. Theorists who supported the discussions were Travaglia (2001 and 2007), Azeredo (2010), Martellota (2015), Franchi (2006), Ilari (1997), Snow (2002), Cunha and Cintra (2013), Bechara (2015), Castilho (2014), Almeida (2009), Perini (2010), Silva & Koch (2009), Kenedy (2013th, 2013b), Kato and Birth (2015), Lemle (quoted via Castilho, 2014), Castilho (2014), among others. Regarding to methodology, our research was of a bibliographical and qualitative nature and it presents a descriptive inclination, in which the methodological approach used in the research was the deductive one, hence, a critical and reflective observation was proposed in Portuguese classes. Among the results obtained, we decided to highlight the influence of recognition and learning of Standard Portuguese structures and the deletion of prepositions before introductory relative pronouns of adjectival subordinate clauses and how they are related to the non-perception of the argumentative structure of verbs and subordinate clause names, and their strategies of relativization.

**Keywords:** Grammar teaching. Deletion of prepositions. Adjectival subordinate clauses. Gerativism. Strategies of relativization.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Perguntas e respostas do questionário do professor .....	99
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Trouxe o documento que você pediu.....	109
Gráfico 02. Eis o caderno que pedi .....	110
Gráfico 03. Estas são informações que ele tem necessidade .....	110
Gráfico 04. Você é o professor que muitos querem ser .....	111
Gráfico 05. Clarice, quem admiro muito, influenciou-me profundamente.....	112
Gráfico 06. Este é o jogador a quem me refiro sempre .....	112
Gráfico 07. O médico por quem fomos assistidos é um dos mais renomados especialistas .....	113
Gráfico 08. Esta é a jogadora quem sempre faço referência .....	113
Gráfico 09. Não consigo conviver com pessoas cujas aspirações sejam essencialmente materiais .....	114
Gráfico 10. O livro, cuja leitura agradou muito aos alunos, trata dos tristes anos da ditadura.....	114
Gráfico 11. Este é o condomínio a cujas casas foram assaltadas por uma Quadrilha .....	115
Gráfico 12. Este é o arquiteto cuja obra me referi.....	115
Gráfico 13. Conhecemos uma das irmãs de Pedro, a qual mora na Alemanha .....	116
Gráfico 14. Não deixo de cuidar da grama a qual, às vezes, gosto de Um bom cochilo.....	116
Gráfico 15. Refiro-me ao aluno com o qual ele estuda .....	117
Gráfico 16. Mande um telegrama para meu irmão o qual mora em Roma .....	117
Gráfico 17. Preciso de uma namorada. Ela vai alegrar-me.....	123
Gráfico 18. Convivo com amigos legais. Eles gostam muito de música e pintura .....	124
Gráfico 19. Discordei do cantor. Ele não conseguia me encantar .....	125
Gráfico 20. Esta é autora. Tenho muito apreço por ela .....	126
Gráfico 21. Ali está o professor. Confio muito nele .....	128
Gráfico 22. Vencemos a batalha. Lutamos contra ela durante muito tempo .....	130
Gráfico 23. O acidente ocorreu na rua. Nela ficaram poucas pessoas, após o fato .....	131

Gráfico 24. Esta é a nova música. Diante dela é preciso liberar a Sensibilidade .....	132
Gráfico 25. Esse é uma matéria muito importante. Devemos meditar sobre ela .....	133
Gráfico 26. Chamei os estudantes para discutir problemas sociais. Seus pais eram pobres .....	135
Gráfico 27. Teresina é uma cidade polo de saúde. Seus hospitais são de grande porte .....	136
Gráfico 28. Recebi a visita de minha irmã. Acreditei em suas promessas .....	138
Gráfico 29. Ela não perdeu nada. Ela trabalhou bastante .....	139
Gráfico 30. As piadas causaram riso geral. O viajante contou piadas .....	140
Gráfico 31. Foi deprimente a peça. Assistimos à peça .....	141
Gráfico 32. Este é o caderno. Você fez alusão ao caderno na escola .....	142
Gráfico 33. Ela tem uma moto. As laterais da moto estão quebradas.....	143
Gráfico 34. Os poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos. Gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade .....	145
Gráfico 35. Habito um bairro. O bairro é antigo.....	146
Gráfico 36. Quero sair com meus amigos. Gosto muito dos meus amigos.....	147
Gráfico 37. As regras são rígidas. As pessoas obedecem às regras .....	149
Gráfico 38. Os joguinhos de vídeo game de que ele gosta são muito Violentos.....	150
Gráfico 39. O que aconteceu com o marido esbelto, bonito e espirituoso com quem me casei há vinte anos .....	151

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Estrutura Profunda .....	77
Figura 02 – Estrutura Profunda da Oração do Exemplo 82.....	77
Figura 03 – T. Rel E1 .....	78
Figura 04 – T. Rel E2 .....	79
Figura 05 – T. Rel E3 .....	80
Figura 06 – Mapa de Santa Cruz dos Milagres - Piauí.....	89

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E GRAMÁTICA .....</b>	<b>21</b>
2.1 Da teoria à prática: concepções de Língua(gem) e Gramática e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa .....	21
2.2 A importância da Linguística no ensino de língua materna .....	34
<b>3 A TRADIÇÃO GRAMATICAL .....</b>	<b>43</b>
3.1 Do <i>lógos</i> à Gramática histórico-comparativa: breve percurso dos estudos gramaticais no Ocidente .....	43
3.2 O estatuto dos pronomes em algumas gramáticas .....	48
3.3 As preposições.....	56
3.4 As orações subordinadas adjetivas .....	59
<b>4. O GERATIVISMO .....</b>	<b>64</b>
4.1 Gerativismo: algumas noções básicas .....	64
4.2 A Análise das orações relativas no Gerativismo.....	71
4.3 O Fenômeno da relativização .....	82
<b>5. METODOLOGIA .....</b>	<b>87</b>
5.1 Caracterização da pesquisa .....	87
5.2 Contextualização do campo de pesquisa .....	89
5.3 Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos.....	91
5.4 Os dados e os procedimentos .....	93
<b>6. ANÁLISES DOS DADOS.....</b>	<b>99</b>
6.1 O professor .....	99
6.2 As aulas de Língua Portuguesa .....	107
6.3 O teste I .....	109
6.4 O teste II .....	121
6.5 Proposta de intervenção.....	152
<b>7 CONCLUSÕES .....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>165</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, inserido no âmbito dos estudos de sintaxe do período composto, especificamente, o ensino das orações subordinadas adjetivas, objetiva investigar o processo de ensino e aprendizagem das estratégias de relativização das orações subordinadas adjetivas com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santa Cruz dos Milagres – Piauí.

As inquietações que motivaram essa pesquisa partiram dos seguintes questionamentos: como se dá o processo de ensino e aprendizagem das orações subordinadas adjetivas e das estratégias de relativização no ensino fundamental? Que fatores e contextos influenciam o apagamento da preposição diante de pronomes relativos introdutores de orações subordinadas adjetivas? De que forma a discussão sobre o ensino e aprendizagem das estratégias de relativização padrão e não-padrão podem contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da sintaxe do período composto na língua materna?

Esta pesquisa apresenta uma discussão teórico-prática a respeito das orações subordinadas e das estratégias de relativização e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Para tanto, foi necessária uma reflexão aprofundada sobre a temática nas aulas de Língua Portuguesa ministradas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com intento de se averiguar como se dá o ensino e a aprendizagem das orações subordinadas adjetivas e o funcionamento das estratégias de relativização no português.

Atestamos a relevância desse trabalho por que abrirá espaço para novas discussões em torno das estratégias de relativização, do ensino do período composto, principalmente no tocante às orações subordinadas adjetivas e a função dos pronomes relativos que são elementos essenciais na concatenação dessas orações subordinadas.

A presente pesquisa visou contribuir, de forma qualitativa, com os estudos linguísticos no Brasil, no Estado do Piauí, na Universidade Estadual e com a melhoria da qualidade do ensino de sintaxe, especialmente do período composto por subordinação e suas orações adjetivas, contribuindo, dessa forma, com um melhor ensino de língua materna.



Para a consecução do objetivo geral expresso anteriormente, traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar os fatores e contextos que propiciam o apagamento das preposições diante de pronomes relativos introdutores de orações subordinadas adjetivas; discutir alguns aspectos envolvidos no ensino e no aprendizado de língua materna no tocante ao ensino das orações subordinadas adjetivas e das estratégias de relativização; oferecer subsídios teóricos e práticos ao professor de língua materna para a abordagem das orações relativas (como são conhecidas as subordinadas adjetivas dentro do Gerativismo) no Ensino Fundamental.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optamos por trabalhar com asserções que correspondem aos objetivos aqui propostos.

Desta forma, partindo para o campo de investigação com a finalidade supracitada, tomamos por base a seguinte asserção geral: o processo de ensino e aprendizagem das orações adjetivas e das estratégias de relativização, quando é feito, é feito de forma mecânica, o que contribui para uma baixa qualidade no aprendizado.

Também elaboramos asserções para os objetivos específicos: o reconhecimento da função sintática do pronome relativo é determinante para o apagamento ou não da preposição diante desse pronome nas orações relativizadas; a relação sintática da preposição com o verbo, ou com um substantivo da oração subordinada adjetiva, pode influenciar no apagamento da preposição; o apagamento da preposição não provoca prejuízo semântico na sentença; o ensino de gramática normativa pautado na Gramática Tradicional é mecânico, baseado na mera capacidade de memorização, no reconhecimento e na classificação das orações subordinadas adjetivas sem ênfase na estrutura de tais orações; há uma necessidade de se abordar o ensino das orações subordinadas de forma mais reflexiva, enfatizando-se os aspectos relacionados a sua construção.

Nosso trabalho está estruturado da seguinte forma: apresentamos algumas questões teóricas relacionadas às concepções de Linguagem, de Língua e de Gramática, estabelecendo alguns diálogos com o ensino. Essas noções foram colhidas em Travaglia (2001 e 2007), Azeredo (2010), Martellota (2015) e Franchi (2006).

Abordamos, ainda no capítulo 2, a importância da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, tomamos como base o texto de Ilari (1997).

O terceiro capítulo é composto por uma pequena discussão sobre a Tradição Gramatical baseada em Neves (2002), seguida do estatuto dos pronomes em gramáticas prescritivas e descritivas, colhido em Cunha e Cintra (2013), Bechara (2015), Castilho (2014), Almeida (2009).

Ainda dentro desse tópico, analisamos também o estatuto da preposição em alguns teóricos já citados e em Perini (2010) e as orações subordinadas adjetivas com base em Koch & Silva (2009).

O quarto capítulo versa sobre o Gerativismo, para a discussão Kenedy (2013a e 2013b, 2015) e alguns teóricos já citados. Dentro desse capítulo, discutimos o fenômeno da relativização em Kato e Nascimento (2015), em Lemle (*apud*, Castilho, 2014) e Castilho (2014).

São esses os autores que darão base ao nosso trabalho.

Em relação à metodologia adotada, nossa pesquisa tem natureza bibliográfica, de cunho quali-quantitativo, pois ela busca descrever e explicar a resolução de um problema através de referências teóricas publicadas em livros e/ou em outras fontes de pesquisa, além de apresentar, também, um viés descritivo, cujo método de abordagem será o dedutivo por que temos a intenção de observar, registrar, analisar e correlacionar o contexto em que ocorre o fenômeno da relativização e o apagamento das preposições diante dos pronomes relativos nas orações subordinadas adjetivas, através de observação crítico-reflexiva nas aulas de Língua Portuguesa.

Em primeiro lugar, fizemos um levantamento de alguns elementos teóricos e algumas reflexões a respeito da Concepção de Linguagem, de Língua e de Gramática, o papel da Linguística para o ensino de língua materna, a Tradição Gramatical, os pronomes, as preposições, as orações subordinadas adjetivas, o Gerativismo, as orações relativas, o fenômeno e as estratégias de relativização no português brasileiro. Fizemos esse levantamento devido à importância desses elementos para a execução da pesquisa.

O nosso campo de pesquisa é uma escola pública e os sujeitos participantes são do município de Santa Cruz dos Milagres – Piauí. O cenário de nossa pesquisa é uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em que foram convidados além do professor, 23 alunos dos quais apenas 10 aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária, através da assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido, que apresenta, de forma bem clara, os objetivos de nossa pesquisa e os riscos, os

benefícios e as formas de assistência no caso de ocorrer algum imprevisto na execução desse trabalho.

A referida turma foi escolhida por ser o ano em que se trabalha o período composto e as orações subordinadas adjetivas.

A abordagem dos sujeitos foi feita no próprio ambiente escolar, especificamente na sala de aula. O professor foi avaliado por meio da observação das aulas de Língua Portuguesa, de uma entrevista e de um questionário.

Do conjunto de 23 alunos que fazem parte da turma, foram selecionados 10 alunos que aceitaram participar de nossa pesquisa, através da assinatura do termo de consentimento.

Os alunos foram submetidos à resolução de dois testes, denominados Teste I e Teste II. O teste I objetivava o reconhecimento da adequação à norma padrão ou não das sentenças adjetivas enumeradas de 1 a 16. O teste II, solicitava ao aluno que transformasse sentenças simples em orações subordinadas adjetivas utilizando diversos pronomes relativos e continha também duas tirinhas com sentenças adjetivas nas quais eles deveriam preencher os espaços em branco com um pronome relativo seguido ou não de preposição.

A categorização desses sujeitos foi feita com base na análise dos testes escritos que avaliaram a capacidade reflexiva do estudante no tocante ao uso consciente das estruturas padrões da Língua Portuguesa.

Como instrumentos de coleta de dados, além dos que foram mencionados acima, utilizamos um gravador para gravar as aulas do professor para posterior análise. Utilizamos esses recursos para observar e analisar como foi feito o ensino e a aprendizagem das orações relativas e o apagamento de preposições antes de relativos nas sentenças dos alunos.

Foi assegurado aos participantes da pesquisa o anonimato total, tanto em relação à escola quanto em relação aos sujeitos da pesquisa, respeitando-se o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois foi esclarecido que a participação dos envolvidos era voluntária.

Em nossa pesquisa, apontamos para a importância da conscientização do professor sobre as concepções de Linguagem, de Língua e de Gramática visto que essas concepções norteiam o trabalho pedagógico do professor.

Nas reflexões que fizemos, constatamos, como resultado, que o ensino de gramática normativa com fulcro na Tradição Gramatical é bastante mecânico,

baseado na capacidade de memorização, de reconhecimento e de classificação das orações subordinadas adjetivas sem ênfase na estrutura de tais orações.

Propomos uma abordagem dos fatos linguísticos pautada no Gerativismo que propõe uma visão teórico-científica e uma reflexão sistemática sobre os elementos formais da língua e sua contribuição no processo de construção de sentenças consideradas adequadas à norma-padrão.

Durante nossa pesquisa, pudemos constatar que o reconhecimento da função sintática do pronome relativo é importante para o apagamento ou não da preposição diante deste pronome nas orações relativizadas;

Observamos, também, que a relação sintática da preposição com o verbo ou com um substantivo da oração subordinada adjetiva influencia diretamente no apagamento da preposição e que não provoca prejuízo semântico na sentença.

Constatamos, ainda, que o pronome relativo **que** é o mais utilizado.

Encerramos nosso trabalho apresentando uma proposta de intervenção para trabalhar com essa temática em sala de aula seguida das principais conclusões alcançadas na pesquisa.

Ao final desse trabalho, esperamos concluir que através de um ensino consistente, consciente e reflexivo, a aprendizagem dos alunos em relação às estruturas da Língua Portuguesa seja melhorada e possamos caminhar para um ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico, mais significativo e mais útil para o aluno, através do desenvolvimento e da melhoria de sua capacidade de análise e reflexão sobre a língua que possibilitará o seu uso adequado.

## **2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E GRAMÁTICA**

Nesse capítulo, discutiremos a relação entre determinada concepção de Língua(gem) e de Gramática e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para tanto, buscamos refletir sobre concepções de Linguagem em Travaglia (2001), em Azeredo (2010). Travaglia (2001), Antunes (2003), Martelotta (2015), Franchi (2006) foram os autores que balizaram as discussões sobre as concepções de Gramática e seu ensino.

Em seguida, tecemos considerações sobre o papel da Linguística no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

As constantes reflexões científicas no campo da Linguística oferecem subsídios teórico-práticos para o processo de ensino de língua materna apontando para novas formas de ensino em que o aluno se torna protagonista do seu próprio aprendizado.

Para esta reflexão, elegemos Ilari (1997) que traça um panorama dos estudos linguísticos no Brasil e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa.

### **2.1 Da teoria à prática: concepções de Língua(gem) e Gramática e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.**

Nossa fundamentação teórica está organizada, primeiramente, em torno das concepções de Linguagem, de Língua e de Gramática, seguida de algumas considerações sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna especificamente ao Ensino de Gramática. Em seguida, discutiremos o papel da Linguística no Ensino de Língua Portuguesa, depois discorreremos um pouco sobre a Tradição Gramatical seguida da apresentação do Gerativismo até chegar ao fenômeno das estratégias de relativização.

Toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

A atividade de ensino e aprendizagem de língua materna, de qualquer forma, sempre, tem base numa concepção de linguagem, de língua e de gramática, de forma explícita ou de forma inconsciente, que determina, através de um conjunto de princípios teóricos, como os fatos e fenômenos linguísticos devem ser abordados.

Em toda a rotina na sala de aula, o professor, desde os primeiros procedimentos, como o planejamento da aula, a seleção do conteúdo a ser explorado até a execução da aula e sua posterior avaliação embute uma determinada concepção de Língua(gem), que engloba sua aquisição, sua aprendizagem, suas funções e seu uso.

A forma como entendemos a Linguagem é uma questão importante para a adoção de uma perspectiva de análise dos fatos linguísticos. Para justificar, mais à frente, nossa opção teórica por determinada agenda de estudos linguísticos, discutiremos e explicitamos algumas concepções de Linguagem.

Travaglia (2001) chama a atenção para o “modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2001, p.21).

Percebemos aqui a importância de termos bem clara a noção de Linguagem e de Língua, pois essas noções são norteadoras do trabalho a ser desenvolvido com os fatos linguísticos.

Ainda em Travaglia (2001), nos deparamos com três maneiras diferentes de concebermos a Linguagem. Uma como “expressão do pensamento”, outra como “instrumento de comunicação” e a última como “forma ou processo de interação”. Vejamos cada uma.

A primeira concepção entende a Linguagem enquanto expressão do pensamento.

Segundo Travaglia (2001),

As pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro e nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente da linguagem (TRAVAGLIA, 2001, p. 21).

Dessas palavras, compreendemos a primeira concepção de Linguagem como forma de organizar e expressar o pensamento. A enunciação seria de responsabilidade apenas do indivíduo, sem interferência de fatores externos. As criações linguísticas seriam possíveis através de regras que permitissem a organização lógica do pensamento e da Linguagem.

#### A segunda concepção entende a Linguagem

Como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada (TRAVAGLIA, 2001, p.22).

Observamos que essa concepção entende a Linguagem enquanto objeto para a comunicação. Ela vê a Língua enquanto código, sistema de sinais convencionais que precisam ser de conhecimento dos interlocutores para que haja o processo de comunicação.

Dessa concepção derivam os estudos linguísticos que concebem a Língua enquanto “código virtual, isolado de utilização” (TRAVAGLIA, 2001, p. 22) levando aos estudos formais que se interessam precipuamente pelo funcionamento interno da Língua.

Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados dentro do Estruturalismo iniciado por Ferdinand de Saussure e pelo Transformacionalismo, hoje Gerativismo, a partir de Noam Chomsky, conforme observamos em Travaglia (2001),

Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo, (a partir de Chomsky) (cf. Neder, 1992:41, que adota ideias de Frigotto, 1990:20) (TRAVAGLIA, 2001, p. 22).

A terceira e última concepção aborda a Linguagem como forma ou processo de interação. Travaglia (2001) a apresenta enquanto forma de ação social do falante através da Língua,

A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2001, p. 23).

Essa concepção entende a Linguagem para além das funções de organizar e expor um pensamento e de ser mero instrumento de comunicação. Ela concebe a Linguagem enquanto espaço de interação social, de ação sobre os indivíduos através da produção de efeitos de sentido permitidos pela Linguagem em contextos definidos ideologicamente e em espaços sócio-historicamente situados.

Já Azeredo (2010) entende a Linguagem enquanto simbolização. Ele defende que a Linguagem torna as relações entre os seres humanos possíveis, pois ele concebe esta não só como mediadora das relações entre os homens, mas como condição essencial para essas múltiplas relações.

Essa função simbólica remete às relações entre o homem e a um vasto conjunto de experiências da realidade.

Segundo o autor, essa função é responsável pela transformação do mundo em dados de nossa consciência, conforme observamos aqui: “a língua, é claro, não é apenas um meio de comunicação; ela é, antes de tudo, um sistema de categorias que permite ao homem organizar o mundo em uma estrutura dotada de sentido” (AZEREDO, 2010, p. 18). Ou seja, a Língua é entendida como um sistema que permite, além da comunicação, a organização do mundo em formas capazes de gerar significação.

Para Azeredo (2010) a Linguagem cumpre duas funções básicas “Estrutura a experiência humana da realidade em conteúdos significativos de consciência (função simbólica ou representativa); torna esses conteúdos comunicáveis através do discurso (função comunicativa ou interpessoal)” (AZEREDO, 2010, p.18).

Compreendemos, do exposto, que é função básica da Linguagem a estruturação e a expressão do pensamento, o que configura uma função simbólica que se aproxima da primeira concepção de Linguagem exposta por Travaglia (2001) e a segunda que apresenta a Linguagem como instrumento promotor da comunicação, o que a aproxima da segunda concepção exposta também por Travaglia (2001).

Em nosso trabalho, assumimos, sem prejuízo das demais, os pressupostos da primeira e da segunda concepção de Linguagem.

Entendemos a Linguagem como elemento estruturador do pensamento e a Língua como sistema de regras gramaticais que permitem a expressão desses pensamentos, essas concepções, nortearam o Gerativismo e nos guiarão já análise do problema apontado em nossa pesquisa. Entendermos que a Língua precisa ser



observada, inicialmente, em seus elementos internos, ou seja, em suas regras gramaticais que estruturam a Língua, para depois compreendermos o seu funcionamento externo, isto é, os seus usos sociais.

Discutidos alguns pontos sobre as concepções de Linguagem e de Língua, apresentamos, aqui, algumas considerações sobre a origem dos estudos gramaticais bem como os conceitos de Gramática e seu ensino.

Desde a Antiguidade Clássica, a Linguagem é foco de estudiosos. A curiosidade desses estudiosos desperta reflexões diversas sobre a natureza e o funcionamento da Linguagem.

Antes de discutirmos os vários significados do termo *Gramática*, é louvável destacar o que nos diz Travaglia (2007):

A gramática de uma língua tem muitas facetas que começam pela própria existência dos vários níveis e planos da língua e continuam pela existência de variedades (dialetos, registros, modalidades) diversas da língua, com aspectos particulares em sua gramática. Além disso, a gramática (ou gramáticas) de uma língua é descrita pelas mais diferentes correntes e teorias de estudo linguístico que têm diferentes postulados, posturas e ideologias sobre os fatos e os fenômenos existentes no mundo, o que certamente leva a apresentar tal gramática como se fosse não um, mas vários fenômenos que seriam, de fato ou aparentemente, diversos (TRAVAGLIA, 2007, p.9).

Claramente, percebemos uma noção de Gramática enquanto fenômeno multifacetado desde a sua gênese, visto que dentro desse sistema, e podemos compreendê-la como um sistema, ela apresenta vários planos que vão do fonológico ao pragmático, passando pelos níveis, partindo do lexical ao textual considerando-se ainda a heterogeneidade constitutiva das variedades existentes dentro da língua e de sua(s) gramática(s), que refletem diretamente em singularidades de determinada língua.

Observamos a concepção de uma abordagem da Gramática de forma plural, ampla, pois é cabal notar que esta pode ser explorada por várias correntes teóricas que adotam postulados e padrões analíticos diferentes que refletem ideologias, concepções e leituras de mundo de formas distintas, daí a necessidade de se descrever os fenômenos gramaticais por diferentes perspectivas.

Ratificando o que já foi exposto, as descrições gramaticais são organizadas de acordo com o contexto espacial e sócio-histórico, considerando as ideologias vigentes à época das análises, como observamos aqui:

Quando as descrições da gramática da língua estão feitas, são encaradas pela sociedade de muitas formas, de acordo com a visão de mundo (ideologia) dos diversos grupos sociais no tempo e no espaço. Finalmente, a explicitação da(s) gramática(s) da língua em gramáticas descritivas e normativas pode ser utilizada para muitos propósitos distintos. Dessa forma, a gramática não é um fato ou fenômeno singular, mas um fato plural. Assim sendo, seu ensino nunca poderá ser algo que tem uma abordagem, finalidade ou metodologia única, **o ensino de gramática é plural** (TRAVAGLIA, 2007, p.9, grifo nosso).

Em outras palavras, as descrições gramaticais são permeadas por visões de mundo plurais situadas em dadas realidades sociais que definem as várias formas de abordagens dos fenômenos linguísticos de acordo com os interesses de grupos sociais específicos.

Decorre desse ponto de vista, a justificativa para a classificação dos estudos gramaticais em descritivos e prescritivos, pois estes estão, indissociavelmente, atrelados aos mais diversos propósitos dos diferentes grupos sociais.

Desse modo, considerando-se a pluralidade da(s) Gramática(s), se faz necessário que essa mesma pluralidade alcance também o ensino de Gramática através de métodos e abordagens múltiplos com vistas à apreensão dos inúmeros fenômenos linguísticos sob vários pontos de vista.

Com os avanços dos estudos linguísticos e com a percepção de que o ensino de língua materna centrado na pura prescrição gramatical não dava conta de formar sujeitos comunicativamente competentes, difundiu-se a falsa ideia de que não se deveria mais ensinar a Gramática da norma-padrão.

Em seu texto, Travaglia (2007) nos apresenta o seguinte questionamento que alguns professores fazem a si mesmos e aos linguistas: “Deve-se ensinar gramática no Ensino Fundamental e Médio?” (TRAVAGLIA, 2007, p. 79).

A esse respeito, refletindo sobre a concepção de Gramática que se tem, Travaglia (2007) defende que a depender do que se entenda por Gramática podemos ter várias possibilidades de respostas:

Se estivermos concebendo gramática como o próprio mecanismo linguístico que permite o uso da língua pelos falantes, a resposta é necessariamente “sim”, mesmo que o professor tenha priorizado a meta de formar usuários competentes da língua, pois não se pode usar uma língua sem a sua gramática, sem o conhecimento e uso (automático) dessa gramática. Todavia, neste caso, esse conhecimento não é teoricamente explícito, mas um conhecimento implícito estabelecido na mente do falante de uma forma que os teóricos até hoje não conseguiram explicar nem completa nem devidamente. (TRAVAGLIA, 2007, p. 79-80).

Percebemos, nesse primeiro caso, uma concepção de Gramática bem próxima do conceito de Língua-I apresentado pelo Gerativismo, que será discutida mais à frente. Segundo Travaglia (2007), ainda que o professor opte por uma ou outra metodologia de ensino de Língua, principalmente aquela em que o professor busque desenvolver no aluno sua competência comunicativa não poderá desenvolvê-la sem o uso dessa gramática internalizada, pois esse conhecimento é automático na mente do indivíduo.

Para Travaglia (2007), os teóricos ainda não conseguiram explicar, de forma completa e satisfatória, a gramática internalizada. Somos obrigados a discordar do ponto de vista dele, pois acreditamos que a teoria gerativista apresenta sim, através do pressuposto de que a linguagem se desenvolve através de um dispositivo inato nos indivíduos, ou seja, pessoas normais nascem com um dispositivo biológico para a aquisição da Linguagem de forma natural em contato com os outros indivíduos da comunidade, a partir dessa interação entre o indivíduo e os falantes de determinada língua é que o falante desenvolve sua capacidade de comunicação através da Língua e internaliza essa gramática em sua mente.

Antunes (2003) também se posiciona sobre o tema e nos expõe o seguinte:

A questão maior não é ensinar ou não gramática. Por sinal, essa não é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais diversos variados gêneros de textos orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 88).

Ou seja, o que se discute não é o ensino de Gramática, visto que esse é essencial. O que se discute, e bem, é o próprio objeto de ensino. Naturalmente, precisamos compreender que não há frases e textos sem Gramática, o que já foi exposto anteriormente, o foco do ensino de Gramática precisa ser as regularidades do sistema linguístico, e essas regularidades em seus contextos naturais de uso, seja na modalidade escrita, seja na modalidade falada.

Ainda respondendo à pergunta formulada por professores, temos mais uma possibilidade de resposta nesse fragmento:

Se se estiver concebendo gramática como conjunto de regras sociais para o uso da língua (gramática normativa), que são estabelecidas a partir de critérios de natureza menos linguística e comunicacional e mais política (prestígio social com base econômica, política e cultural e questões de nacionalidade), estética de atendimento a tradições, lógica; por objetivos educacionais mais gerais, o desejável é que a resposta seja sim, para que o

aluno possa adquirir o conhecimento e habilidades necessários socialmente para agir linguisticamente de acordo com o que a sociedade estabeleceu e espera das pessoas. (TRAVAGLIA, 2007, p. 80).

Aqui, nos deparamos com a concepção de Gramática enquanto conjunto de regras estabelecidas pela sociedade para o “bom” uso da língua. “Bom uso” esse baseado muito mais em critérios políticos, vinculados ao tradicional, ao cultural, do que estritamente linguísticos e comunicacionais, por isso, considerado “bom uso” e legitimado pela sociedade.

Observamos que Travaglia (2007) defende também o ensino dessa Gramática por que esse pode munir o educando de habilidades linguísticas requeridas pela sociedade, visto que esta estabelece e espera dos indivíduos determinados comportamentos linguísticos. Atentemos para o fato de que essa concepção pode ensejar preconceito aos falantes de outras variedades que não seja a norma padrão, portanto, ao abordarmos o ensino da norma padrão, esclareçamos ao aluno que ela é uma das muitas variedades linguísticas, e que o seu prestígio social não invalida as outras.

Outra possibilidade de resposta para pergunta supracitada:

Se se estiver concebendo gramática como teoria descritivo-explicativa da língua, portanto como teoria linguística, teoria gramatical, o que levaria o aluno a um conhecimento sobre a língua, a resposta à questão inicial será “ensinar gramática é uma possibilidade” que a nossa consciência de professores pode ou não transformar em fato real (TRAVAGLIA, 2007, p. 80).

Aqui, observamos uma orientação diferente das duas respostas anteriores. Se a concepção de Gramática for de uma teoria, e essa tentar descrever e explicar a Língua, por isso, um conhecimento não da Língua, mas sobre a Língua, o autor esclarece que o ensino de Gramática na Educação é uma possibilidade que a consciência do professor deve orientar a fazê-lo ou não.

Entendemos que a escola deva ser o primeiro espaço institucional em que o aluno deva ter contato com a ciência, aqui entendida como produção de conhecimentos.

Essa teoria gramatical, a nosso ver, precisa ser abordada na Educação Básica porque além de um conhecimento dos fatos da Língua o aluno precisa aprender a conhecer e descrever o funcionamento desse sistema, além de explicá-lo, pois através dessa consciência ele terá competência para poder selecionar os

recursos linguísticos/gramaticais mais adequados para produção de sentidos em cada ato de interação comunicativa.

Ainda na esteira dessa concepção de Gramática enquanto teoria linguística, Travaglia (2007) expõe o seguinte:

Teorias linguísticas/gramaticais **são tentativas de descrição/explicação dos fatos/fenômenos** da língua, pode haver, e geralmente há, diversas teorias e/ou hipóteses que buscam descrever/explicar o mesmo fato/fenômeno da língua ou de várias línguas. Além disso, diferentes correntes linguísticas de pressupostos básicos diversos podem mostrar aspectos distintos sobre dado elemento da língua, mas todos válidos. Isso também pode ser feito por estudiosos distintos dentro de uma mesma corrente ou teoria (TRAVAGLIA, 2007, p. 88-89, grifo nosso).

Abordando o conceito de teorias linguísticas como tentativas de descrição e explicação dos fenômenos linguísticos, o autor esclarece que os múltiplos fatos da língua podem e devem ser analisados e descritos através do prisma de várias teorias, mostrando, assim, que não podemos considerar uma única e somente uma forma de explicar/descrever os fatos linguísticos como verdadeira por que o mesmo fato/fenômeno linguístico pode ser compreendido de forma distinta por pesquisadores diferentes dentro das várias correntes teóricas, ou até mesmo dentro de um mesmo paradigma de estudos.

Martelotta (2015) nos alerta sobre dois sentidos que podemos atribuir ao termo Gramática. “Aqui é importante fazermos uma distinção entre os dois sentidos do termo “gramática”. Esse vocábulo pode ser usado para designar o funcionamento da própria língua, que é o objeto a ser descrito pelo cientista” (MARTELOTTA, 2015, p. 44).

Nessa primeira concepção de Gramática, entendemos Gramática como reflexões acerca dos elementos formais que compõem uma língua e suas relações de combinação.

Uma segunda concepção pode ser vista neste outro fragmento: “nesse segundo sentido, gramática se refere a modelos teóricos criados pelos cientistas a fim de explicar o funcionamento da língua” (MARTELOTTA, 2015, p. 44)

Aqui, percebemos Gramática como sinônimo de teoria elaborada por cientistas da linguagem que buscam explicar os fatos linguísticos através de modelos diversos.

Descreveremos agora algumas concepções de Gramática colhidas em Franchi (2006) para justificar, futuramente, nossa opção teórica para este trabalho.

Franchi (2006) nos apresenta algumas concepções de Gramática. A primeira que ele nos apresenta é a famosa Gramática normativa de uso da Língua:

Gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidos pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado por bons escritores. Dizer que alguém “sabe gramática” significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente (FRANCHI, 2006, p.16).

Observamos a compreensão do autor em relação ao termo Gramática enquanto sistema, ou seja, conjunto integrado de “normas”, regras legitimadas por especialistas, escritores, professores, para o bem falar e o bem escrever. Saber gramática, nesse contexto, é se apropriar dessas normas e utilizá-las de forma satisfatória.

Nessa concepção, que remonta a raízes bem antigas, uma boa Gramática seria aquela que apresentasse normas de como bem falar e bem escrever baseadas em critérios mais sociais que linguísticos, como observamos nesta passagem:

Não há dúvidas de que os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe (FRANCHI, 2006, p. 18).

Implicitamente, observamos que até os gramáticos normativos partem do princípio da diversidade linguística ao reconhecerem distintas “modalidades e dialetos” que estão ligados principalmente a fatores sociais, tais como sexo, idade do falante, classe econômica, escolaridade etc. Nessa concepção, subjazem preconceitos, pois há a noção de desvalorização de um dialeto frente a outro, ou seja, as normas prescritas pela Gramática Normativa seriam o ideal a ser seguido pelo falante. O ideal que o falante deveria alcançar, sendo, portanto, um padrão a ser seguido. E todas as outras normas que se desviassem desse padrão, seriam consideradas mau uso e conseqüentemente inferiores.

Para além de uma função normativa, temos que considerar que a Gramática também “constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da Língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo

comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua” (FRANCHI, 2006, p. 22).

Concordamos com Franchi (2006) quando este pressupõe que devemos lançar mão de descrições para perceber a dinâmica funcional do sistema linguístico para compreender as possibilidades oferecidas pela Língua no processo de comunicação.

Em seguida, temos a concepção de Gramática Descritiva:

A noção de gramática corresponde, aproximadamente, a: Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. “Saber gramática” significa, no caso, ser capaz de distinguir, não expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (FRANCHI, 2006, p. 22).

Percebemos a compreensão de Gramática descritiva como conjunto de noções que permite a descrição de regras de funcionamento e de relacionamento dos constituintes da Língua, e que estabelece o que é aceito ou não dentro do sistema, isto é, o que é gramatical e o que é agramatical.

Nesse contexto, saber Gramática, é saber operar esses conceitos, descrevendo sua estrutura e seu funcionamento avaliando sua (im)possibilidade de existência e ocorrência dentro do sistema linguístico em análise.

Chamamos a atenção aqui para o fato de que somente a perspectiva normativa ou somente a descritiva não dão conta dos fatos e da natureza da Gramática. Franchi (2006) chama-nos a compreender que a Linguagem é um patrimônio da humanidade e que este não se sobrepõe a regras étnico-sociais, culturais ou econômicas, conforme vemos aqui:

A linguagem, seja pela convergência de fatores de natureza antropológica, seja por força de uma dotação genética específica, é um patrimônio característico de toda a humanidade. Uma propriedade do homem, independente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade. Qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir inteiramente a gramática de sua língua (FRANCHI, 2006, p. 24).

Compreendemos, das palavras de Franchi (2006), que a Linguagem apresenta um componente social, que ele chama de natureza antropológica, que se

refere ao próprio ser humano em interação com os outros e um componente individual, biológico. Ele considera a Linguagem como uma propriedade inerente ao próprio ser humano independente de fatores socioculturais, étnicos, políticos, econômicos etc. Aqui o autor envereda para uma concepção de Linguagem bem próxima da que defendem os gerativistas, a concepção inatista da aquisição da Língua(gem) que postula, grosso modo, que a ativação/apropriação da Língua(gem) pelas crianças se dá por meio de um dispositivo genético instalado no cérebro de crianças normais que se desenvolve por meio da interação da criança com a comunidade linguística em que ela está inserida. A essa aquisição e a esse conjunto de regras e princípios é que os gerativistas chamam de gramática internalizada.

Com base nesse comentário, Franchi (2006) introduz mais uma concepção de Gramática:

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. “Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006, p. 25).

Nessa concepção, entendemos Gramática como um conjunto de saberes linguísticos adquiridos através da interação social que desenvolve a capacidade humana de se comunicar. Nesse contexto, saber Gramática, num primeiro momento, não depende de escolarização formal, ou seja, de um ato sistematizado de aprendizagem, mas de construção e reconstrução de hipóteses sobre a Linguagem adquiridas, confirmadas ou refutadas nas interações e experiências sociais mediadas pela Linguagem.

Ou seja, saber Gramática, nessa perspectiva, é dominar e se apropriar de regras e princípios que regem a construção das expressões de determinada Língua.

Um dos pontos positivos dessa concepção é o reconhecimento da variação linguística, dado que ela reconhece a distinção entre as modalidades falada e escrita e os padrões formal e informal, portanto uma análise linguística pautada nessa teoria reconhece princípios e regras que regem todas as modalidades, independente de juízo de valor, como faz a concepção normativa conforme observamos:

A concepção de gramática que estamos descrevendo não ignora, como nas anteriores concepções, os problemas da variação linguística. É claro que se reconhecem as diferenças entre a modalidade culta escrita e a modalidade



coloquial. Há, no entanto, desacordos profundos de conceituação e de atitude.

1º. no ponto de vista, deve-se reconhecer a existência de princípios e regras tanto em uma como em outra modalidade (FRANCHI, 2006, p. 28).

Em outras palavras, percebemos que para essa concepção todas as modalidades e variantes linguísticas possuem regras e princípios específicos e sistemáticos.

Assim, para a aquisição da Gramática de outra Língua ou de uma variante diferente da que o aluno domina dentro de sua língua materna, ela precisa ser exposta a contextos linguísticos em que a nova modalidade ou Língua a ser adquirida seja utilizada, pois isso é mais importante do que a mera formulação de normas e regras às quais a criança precisa seguir fielmente.

Em relação ao ensino, observamos neste fragmento o que dever ser o principal objetivo da escola em relação ao ensino de Gramática:

O objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas (FRANCHI, 2006, p. 29).

Ratificando o exposto, é importante que o ensino de Gramática seja desenvolvido levando a criança a um contato com atividades e estratégias que a façam refletir sobre as estruturas internas da Língua Portuguesa, principalmente, as que regem a norma padrão, visto que essa é a mais valorizada e prestigiada socialmente.

Dessa forma, Franchi (2006) aponta que: “fica excluída, assim, toda valorização de uma língua ou modalidade de língua em relação a outra e qualquer forma de discriminação preconceituosa da modalidade popular” (FRANCHI, 2006, p.30)

Observamos, aqui, que não se trata de um confronto entre a norma que o aluno já domina, chamada de gramática interna e a norma padrão a ser aprendida.

Devemos entender a aprendizagem da norma padrão como uma variante diferente da que ele já possui, e que por razões históricas, culturais, econômicas e políticas o aluno precisa aprender essa modalidade.

Em sala de aula devemos, enquanto professores, criar condições de aprendizagem que levem o aluno ao domínio da norma padrão de modo a possibilitar-lhe a ampliação de seus conhecimentos linguísticos para que eles os

usem de forma satisfatória na produção e compreensão de textos diversos e possam interagir socialmente através da Linguagem.

Conforme nos apresenta Franchi (2006), é interessante que se compreenda o ensino de Gramática como um conjunto de noções metalinguísticas que possibilitem a descrição e a explicação dos fatos e fenômenos linguísticos:

Trata-se de construir um sistema de noções e uma metalinguagem que permite falar da linguagem e descrever (ou explicar) os seus princípios de construção. Isto é, trata-se de um trabalho analítico e reflexivo sobre a linguagem e de construção teórica de um “modelo”, de uma representação da estrutura da linguagem e de seu funcionamento. Uma atividade metalinguística (FRANCHI, 2006, p. 31).

Fechamos este tópico salientando a necessidade de descrevermos e explicarmos, através da metalinguagem (mas não nos determos somente nela), e refletirmos e descrevermos o funcionamento da linguagem através da análise reflexiva das categorias e noções que constituem a estrutura interna da Língua.

No caso específico dessa concepção de Gramática interna, esses princípios e regras se confundem com o próprio saber linguístico do falante.

Desses apontamentos, aproveitamos para o nosso trabalho essas discussões e enfatizamos que o professor precisa conhecer muito bem essas concepções para que a possa utilizá-las com instrumento e recurso para análise e reflexões sobre os inúmeros aspectos linguísticos.

Nosso próximo tópico aborda a importância dos estudos linguísticos e sua aplicação no ensino de língua materna.

## **2.2 A importância da Linguística no ensino de língua materna**

As importantes reflexões linguísticas impactam diretamente no ensino de Língua Portuguesa por que oferecem novos subsídios teórico-práticos aos professores de língua materna e orientam para um ensino de língua mais contextualizado e mais reflexivo.

O surgimento da Linguística moderna a partir de Saussure mudou o curso dos estudos linguísticos no ocidente.

Analisemos o que diz Ilari (1997), sobre os estudos linguísticos no Brasil:

A tese de que a Linguística substituiria rápida e eficazmente à Gramática e à Filologia, constituindo um fator de renovação do ensino da língua materna, era defendida com entusiasmo incondicional, junto com outras teses igualmente otimistas, por exemplo, a que via na Linguística um meio de fundamentar cientificamente o estudo das obras literárias (ILARI, 1997, p. 93-94).

Inicialmente, como observamos, achou-se que as ciências linguísticas viriam para substituir as ‘cansadas’ Gramática e Filologia, a partir do advento dessa nova abordagem dos fatos da língua, teríamos um ensino de Língua Portuguesa pautado na cientificidade de uma ciência recente. Os mais otimistas, diz a citação, viam na Linguística recém-inaugurada, inclusive, um meio de estabelecer fundamentos científicos para análise de obras literárias.

Naturalmente, todo esse otimismo derivava do prestígio natural que a Linguística foi adquirindo em contraponto das crescentes transformações no ensino de língua materna associadas à desvalorização do prestígio da Gramática Tradicional que já não dava conta das demandas surgidas da sociedade.

Todo esse entusiasmo se devia, naturalmente, a uma série de transformações pelas quais passava então o ensino, e que encontravam despreparada a “Gramática tradicional”, e ao prestígio com que a linguística parecia impor-se às demais ciências humanas, como ciência capaz de revelar as matrizes de todo comportamento significativo (ILARI, 1997, p. 94).

Com o passar do tempo, percebeu-se um esvaziamento desse entusiasmo por que os resultados da aplicação dos estudos linguísticos no ensino não ocorreram tão rápido e da forma como muitos imaginaram:

Hoje, qualquer avaliação dos resultados da aplicação da Linguística no ensino revela-se bastante delicada para os linguistas. De um lado, a própria noção de linguística se tornou extremamente vaga, por abranger uma série muito grande de disciplinas e orientações metodológicas; de outro lado, deve-se lembrar que a aplicação ao ensino não foi suficientemente eficaz, para surtir os resultados espetaculares que se esperavam (ILARI, 1997, p. 94).

Ilari (1997) chama a atenção para o fato de, naquele momento, a Linguística apesar de surgir como elemento salvador do ensino de língua, não cumpre seu papel por dois motivos: o primeiro pelo fato de o conceito de Linguística, ao ser definida como conjunto de diversas disciplinas que ao seu modo estudam os fatos de determinada língua, ser muito extenso, se tornando vago, e o segundo motivo se atribui à aplicação dos novos pressupostos ao ensino que não se deu de forma eficaz como se esperava. Então, esses dois fatores contribuíram, naquele momento,

para uma desilusão em relação à aplicação da Linguística no ensino de língua materna.

Hoje, há quase vinte anos depois desse estudo de Ilari (1997), observamos um quadro diferente, como estamos defendendo ao longo desse trabalho. As teorias linguísticas estão tão imbricadas ao ensino de Língua Portuguesa que é impossível se pensar, em termos de ensino de língua, uma concepção que não esteja relacionada diretamente a uma teoria ou corrente linguística. Nosso estudo, por exemplo, se filia aos estudos gerativistas, corrente teórica iniciada por Noam Chomsky com a publicação de *Syntactic Structures*, em 1957, nos Estados Unidos da América.

Continuando a discussão sobre o papel da Linguística no ensino de Língua Portuguesa, Ilari (1997) nos apresenta um pequeno histórico da introdução dessa disciplina nas universidades brasileiras seguido da apresentação das três principais tendências que vigoraram e vigoram no Brasil desde sua implantação:

Na universidade brasileira, a Linguística é uma ciência de importação recente. Sua introdução nos currículos de Letras, como disciplina obrigatória, data do início da década de 60; seu ensino em pós-graduação não é muito mais antigo. Recente e sem tradição de pesquisa. Aquilo que poderia parecer à primeira vista uma rápida sucessão de escolas, uma espetacular superação de paradigmas, fica mais adequadamente caracterizado como um processo de absorção superficial de métodos e questões teóricas originários de centros de pesquisa estrangeiros (ILARI, 1997, p. 95).

Chamando a atenção para o fato de que a Linguística é uma ciência recente nas universidades brasileiras, foi importada por nós na década de 1960 do século passado, o autor apresenta brevemente uma caracterização dos estudos linguísticos na graduação e na pós-graduação, salientando o fato de, por ser um campo de estudos recentes entre nós, não haver uma tradição de pesquisa, questionando se a rápida absorção de modelos teóricos sugeririam muito mais a compreensão superficial de questões teóricas importadas de centros de pesquisas estrangeiros do que a assimilação e superação de paradigmas de pesquisas.

As principais tendências dos estudos linguísticos brasileiros seguiram esta ordem: Estruturalismo, baseado em Ferdinand de Saussure, o Gerativismo originário em Noam Chomsky e, por último, as múltiplas teorias que se contrapõem especialmente ao Gerativismo.

Vejamos cada uma:

As teorias importadas seguem três grandes tendências:

1. A primeira e mais antiga dessas tendências é a estruturalista. De um lado, veiculam-se as posições teóricas dos estruturalistas e semiólogos europeus: Saussure, Troubetzkoi, Martinet, Mounin, Jakobson, Buysens e Prieto... apresenta-se a língua como “instrumento de comunicação” e procura-se extrair todas as consequências do princípio saussuriano segundo o qual no sistema de uma língua natural as relações têm precedência sobre os termos entre os quais se estabelecem. No domínio das línguas europeias, o estruturalismo tinha tido uma vertente teórica e uma vertente prática, resultando em algumas descrições fonológicas e gramaticais respeitáveis. Entre nós, as ideias dos estruturalistas europeus motivaram muita discussão teórica e quase nenhum trabalho de descrição. Em oposição a essa tendência, o chamado estruturalismo americano, embora menos divulgado e menos debatido, forneceu a metodologia das primeiras descrições fonológicas, morfológicas e sintáticas do Português, e orientou as primeiras descrições de línguas indígenas brasileiras (ILARI, 1997, p. 95-96).

A primeira tendência é a que chamamos de estruturalista. Essa tendência se desenvolveu paralelamente na Europa, tendo como criador e principal expoente Ferdinand de Saussure, e na América do Norte com os estudos de Bloomfield. É estruturalista a concepção de Linguagem em que a língua é vista como instrumento de comunicação. Os estudos linguísticos filiados a essa corrente de pensamento concebem a Língua como um sistema organizado em torno de relações sintagmáticas e paradigmáticas.

Na Europa, o Estruturalismo apresentou duas vertentes: uma teórica e uma prática que desenvolveu estudos especialmente voltados para descrições fonológicas e gramaticais relevantes.

Apesar de o Estruturalismo europeu ser mais debatido e difundido aqui no Brasil, o Estruturalismo americano, que se opôs ao europeu, foi a corrente teórica que forneceu a metodologia para as primeiras descrições do português nos níveis fonológico e morfossintático e deu suporte para a abordagem descritiva das línguas indígenas brasileiras.

Sobre a segunda tendência, na qual situamos o nosso trabalho, Ilari (1997) expõe o seguinte:

2. Uma segunda linha de investigação, um pouco mais recente constitui na assimilação do pensamento de N. Chomsky, atingido de início por via indireta, e debatido em contextos que favoreciam o multiplicar-se de equívocos. Na orientação que se inspira em Chomsky, a palavra “língua” assume o sentido técnico de “conjunto de sequências de expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas”; a tarefa do linguista passa a ser a busca de um conjunto de regras capazes de delimitar matematicamente esse conjunto para uma determinada língua natural. O contacto de nossos linguistas com a orientação chomskiana contribuiu não só para impor um interesse maior pelos fenômenos sintáticos, mais ainda para generalizar uma exigência de rigor na formulação das hipóteses, já que se pretende que as consequências

das hipóteses formuladas possam ser calculadas na forma de deduções ou derivações de um sistema formal. Os pesquisadores brasileiros comprometidos com as orientações chomskianas tematizaram tipicamente problemas de fonologia e sintaxe, e menos tipicamente problemas de semântica (ILARI, 1997, p. 96-97).

O pensamento de Chomsky, segundo Ilari (1997), chegou aqui no Brasil de forma indireta e de forma incompreensível no início. Chomsky entende Língua como conjunto de sentenças que um falante ideal considera como bem formadas, sendo assim, o papel do linguista seria o de descrever as regras e princípios que regem a formação de sentenças gramaticais nas línguas naturais. Chomsky, inicialmente tinha planos de construir o que ficou conhecido como Gramática Universal (GU).

Conforme Ilari (1997), as ideias iniciais de Chomsky impulsionaram nos pesquisadores brasileiros o desenvolvimento de um interesse maior pela sintaxe e pela fonologia e contribuiu também para a formulação de hipóteses rigorosas que podem ser confirmadas ou refutadas a partir de deduções ou derivações de um sistema formal, que é a Língua.

A terceira tendência é composta por teorias que procuraram suprimir as lacunas que, por ventura, a Gramática Gerativa deixou:

3. Um terceiro grupo de teorias, de assimilação mais recente, são aquelas que, tomando a gramática gerativo-transformacional como interlocutor, procuram superar suas limitações, ou pela proposta de modelos matemáticos alternativos mais abrangentes, ou pela tentativa de fixar-se em explicações alternativas: para este efeito, estimula-se a investigação de fatos cuja sistematização desafia os modelos puramente matemáticos; ou investigam-se áreas em que o sujeito falante, enquanto indivíduo ou enquanto ser social, é o principal protagonista do ato de fala. Da assimilação dessas críticas à orientação chomskiana resultam entre nós grupos de estudos em Sociolinguística, Psicolinguística e Pragmática (ILARI, 1997, p. 97).

O conjunto de teorias que compõem essa terceira tendência dialoga com o Gerativismo com a intenção de superar suas limitações. Por um lado, através de modelos teóricos mais abrangentes cuja metodologia englobam fenômenos deixados de fora pelo Gerativismo, como por exemplo, a sociedade na qual a língua está inserida, e por outro lado procuram compreender o papel do sujeito falante como indivíduo e ser social protagonista do ato de fala. Dentre essas correntes, podemos citar a Linguística Textual, a Pragmática, a Psicolinguística dentre outras.

As três linhas têm em comum o compromisso de descrever os fatos empiricamente rejeitando qualquer tipo de abordagem que apresente uma postura prescritiva ou valorativa, ainda que sejam, radicalmente, distintas.

Dessas considerações, podemos absorver que a Linguística ou as disciplinas linguísticas não são aplicadas ao ensino em forma de teorias particulares conforme observamos aqui:

Parece claro, nessas circunstâncias, que a Linguística não é aplicada ao ensino da língua materna na forma de uma teoria particular. Pode-se, no máximo, tentar rastrear entre as ideias sobre as quais há consenso entre linguistas de formação diferente, um conjunto de orientações potencialmente capaz de alterar os hábitos do ensino da língua materna (ILARI, 1997, p. 98).

Ou seja, devemos basear o ensino em ideias linguísticas aceitas por estudiosos de formação diferente, pautá-lo em acepções consensuais que possam alterar a forma como se ensina a língua materna.

Defendemos, neste trabalho, que os vários fenômenos e fatos linguísticos precisam ser abordados por múltiplas teorias e múltiplos olhares.

Perante o exposto acima, podemos chegar a algumas consequências práticas:

Proclamando a primazia da expressão falada sobre a expressão escrita, a Linguística adota uma postura inversa à Filologia, e da Gramática, potencialmente capaz de desvincular o estudo da língua do uso de textos escritos de modalidade literária. Há duas ordens de fenômenos que se tornam, automaticamente, objeto de atenção do professor secundário: a) de um lado, todas as modalidades faladas e todas as modalidades escritas que não gozam de privilégios estéticos, mas se revestem de importância para a vida prática[...] A tese de que a língua falada é o objeto prioritário de análise, e a atenção às variedades não-*standard* permitem tomar consciência de uma série de situações concretas de influência linguística e bilinguismo [...] e b) de outro, todos os aspectos do código falado que só encontram expressão precária na ortografia e pontuação (ILARI, 1997, p. 99).

Uma das diferenças da Linguística para a Filologia e para a Gramática é que essas privilegiam como objeto de estudo a Língua em sua expressão escrita colhida principalmente na tradição literária, e aquela tem como referência a expressão linguística falada.

Dessa diferença, Ilari (1997), aponta que surgem objetos de estudo na Educação Básica que até então eram desconsiderados: as modalidades faladas da língua e aquelas modalidades escritas que estavam renegadas pelo cânone literário, que, no entanto, apresentam uma importância prática na vida dos estudantes.

A ideia de que a língua falada e as variedades não padrão devam ser também os objetos de ensino da Língua Portuguesa abriu novos horizontes no ensino de língua materna.

Assim, também deve ser objeto de análise do professor da Educação Básica os aspectos relacionados à fala e a escrita de algumas modalidades que possuem uma gramática igual as das modalidades escritas legitimadas pela Literatura, porém apresenta aspectos precários em relação à ortografia e à pontuação, e que, frise-se, não a torna inferior à escrita padrão, a torna diferente:

Esses recursos, que tendem a ser negligenciados na tradição gramatical, têm um papel sistemático na expressão falada; seu domínio é parte integrante da competência linguística, do conhecimento de uma dada língua natural, e a escola não tem o direito de ignorá-los (ILARI, 1997, p. 100).

Esses recursos linguísticos, próprios da modalidade oral da Língua, são renegados pela Gramática Tradicional, mas têm um papel crucial na expressão falada visto que são partes que constituem a competência linguística do falante, de sua gramática internalizada e que a escola não pode, em hipóteses alguma, negligenciá-los.

As ideias expostas, associadas a um ensino de Língua Portuguesa articulada com objetivos e estratégias deveriam provocar mudanças na didática da língua dentre elas:

Em primeiro lugar, era de se esperar que provocassem uma recessão profunda do chamado “ensino gramatical”, em particular do ensino da nomenclatura, que tem na análise sintática e morfológica sua estratégia mais tradicional. Com efeito, as categorias da gramática tradicional resultam da aplicação de critérios heterogêneos e analisam a oração em sua forma superficial – um nível que a Linguística considera apenas indicativo e não decisivo para a apreensão do sentido (ILARI, 1997, p. 102).

Partindo do pressuposto de que o ensino da Gramática Normativa, em alguns casos, é estéril, principalmente quando se foca em análises sintática e morfológica, dando ênfase somente à nomenclatura, é que se esperava que houvesse uma recessão no ensino tradicional de Gramática.

Tradicionalmente, observamos que o ensino de Gramática, muitas vezes é voltado para

A nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos ‘nomes’ das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos). Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver no aluno é apenas a capacidade de “reconhecer” as unidades e nomeá-las corretamente (ANTUNES, 2003, p. 32).

No ensino tradicional, a competência que se busca desenvolver no aluno são competências pautadas na identificação e no reconhecimento das categorias linguísticas, por isso que o ensino recorre às atividades que não apresentam maiores reflexões sobre o uso da língua.



Observamos um ensino de Gramática preocupado com os nomes e a classificação das unidades da língua, por ser uma das partes menos mutantes da língua, este estudo mecânico torna-se a parte mais fácil de ser ensinada (não se sabe se mais fácil de ser aprendida). Observamos, ainda, que este tipo de ensino prioriza o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento das unidades, o que não seja importante, claro que é, o que se critica, nessa abordagem, é o fato de esse ensino se limitar somente ao reconhecimento dessas unidades.

Também se esperava que o ensino de Língua Portuguesa enveredasse por um viés que considerasse a experiência do sujeito da aprendizagem em vários níveis e registro de fala, considerando-se também o caso dos sujeitos bilíngues que não têm o português como língua materna, e que o processo de alfabetização desses indivíduos se desse preferivelmente em sua língua materna

Era de se esperar também que o ensino de Português visasse explicitamente a proporcionar ao aluno a experiência dos vários níveis e registros de fala; que, nos casos de bilinguismo em que o Português não é a língua materna, a alfabetização se fizesse na outra língua (ILARI, 1997, 102).

Mais um aspecto em que se esperava mudança seria a inclusão explícita, no ensino de Língua Portuguesa, dos elementos típicos da modalidade oral da língua. “Era de se esperar que os conteúdos a serem ensinados incluíssem explicitamente os elementos típicos da expressão falada” (ILARI, 1997, 102).

Esperava-se que o ensino incorporasse as experiências dos falantes apresentando exercícios que associassem a fala com seu contexto. “Por fim, cabia a expectativa de que o ensino tirasse o maior partido possível da ligação entre fala e situação de fala, proporcionando “exercícios autênticos” (ILARI, 1997, p. 102-103).

A título de conclusão, observamos que pouco desse panorama de ensino mudou. O professor continua privilegiando o ensino da norma-padrão através da ênfase na nomenclatura de fenômenos e categorias gramaticais através de exercícios que tomam por base somente a modalidade escrita da língua, deixando, à margem, as variedades não-*standard* reforçando o preconceito linguístico assim como a alfabetização dos bilíngues ainda é feita em língua portuguesa.

Diante desse quadro, o que explica o fracasso da reforma que a Linguística deveria provocar? O autor assim se expressa:

Indagar por que a Linguística contribuiu tão pouco para alterar os hábitos do ensino equivale em grande parte a constatar a ineficiência dos mecanismos

que têm assegurado a mediação entre a pesquisa linguística, a cargo da Universidade, e do Ensino Secundário. Os mecanismos mais importantes têm sido, infelizmente, mecanismos que atingem o professor secundário não durante seu período de formação, mas durante seu exercício profissional e ainda o fazem de maneira eventual. (ILARI, 1997, 103)

Reconhecer o fracasso da Linguística na tarefa de renovar o ensino de língua materna é reconhecer o fracasso entre articulação da pesquisa científica de competência da Universidade com a Educação Básica. A crítica do autor recai sobre o fato também de o professor da Educação Básica só ter acesso ao resultado de pesquisas científicas durante seu exercício profissional e de maneira eventual.

O próximo capítulo discute um pouco sobre a Tradição Gramatical ocidental e o estatuto dos pronomes, das preposições e das orações subordinadas adjetivas.

### 3 A TRADIÇÃO GRAMATICAL

Nesse capítulo, faremos um percurso sobre os estudos gramaticais empreendidos desde a Antiguidade Clássica até o advento da Linguística moderna. Para tanto, colhemos informações em Neves (2002) e Azeredo (2015).

Discutimos também o estatuto dos pronomes em algumas gramáticas com base em Cunha e Cintra (2013), Bechara (2015), Castilho (2014), Almeida (2009), além de um breve estudo sobre as preposições pautado também em Almeida (2009).

Para concluir este capítulo, tecemos breves comentários sobre as orações subordinadas adjetivas com base em Almeida (2009).

#### 3.1 Do *lógos* à Gramática histórico-comparativa: breve percurso dos estudos gramaticais no Ocidente

Historicamente, conforme Azeredo (2015):

Sabe-se que a gramática, tal como a conceitua a tradição ocidental, tem origem na Grécia antiga, ela finca seus alicerces na obra dos filósofos gregos, notadamente Platão (427 a.C – 347 a.C) e Aristóteles (384 a.C – 322 a.C), que investigaram – e buscaram explicar – como se relacionam a língua e o mundo nomeado e convertido em conhecimento/informação por meio de palavras. As potencialidades da gramática acham-se no conceito platônico de *lógos* (discurso racional), composto basicamente pelas categorias referidas como *ónoma* / nome (o ser ou entidade) e *rhéma*/verbo (propriedade do ser, o que se predica ao ser). Aristóteles, por sua vez, formulou um elenco de categorias (substância, quantidade, qualidade, relação, entre outras) baseado nas diferenças de “modo de significar” das palavras. Posteriormente, os filósofos estoicos deram um passo importante e se fixaram nas características mórficas que distinguiam espécies de palavras (AZEREDO, 2015, p. 199).

Conforme o exposto, observamos que a Gramática teve origem na Grécia antiga e é tema de estudos de dois importantes estudiosos da época: Platão, através do conceito de *lógos* que considera como principais elementos da língua os verbos e os substantivos e Aristóteles com as categorias hoje conhecidas como substantivos, numerais, adjetivos, palavras relacionais como preposições e conjunções dentre outras categorias. Estes filósofos intencionavam averiguar e explicar a relação entre a Língua e o mundo transformado em conhecimentos e informações através de palavras.

Em Neves (2002) reafirmamos o exposto em Azeredo (2015) e percebemos que “A disciplina gramatical aparece na época helenística [...] nessa época o que se procura é, acima de tudo, transmitir o patrimônio literário grego, privilegiando-se como atividade cultural, o exame das grandes obras do passado.” (NEVES, 2002, p.49).

Como podemos perceber, a partir do período helenístico, observamos uma tendência dos estudos linguísticos voltados para a análise e difusão do patrimônio literário grego do passado.

Tal atividade tinha como objetivo a apreensão e difusão de padrões de linguagem dessas obras, já que eram consideradas excelentes. Esses estudos eram vistos como necessários para a preservação da língua escrita, especificamente a literária, do passado.

Nesse contexto grego, a Gramática surge “como exposição e imposição de analogias. Assim é que analogia e, na sua contraparte, anomalia, presidem ao nascimento das gramáticas (NEVES, 2002, p. 49)”.

Compreendemos o surgimento da gramática, como já foi exposto, em ambiente dual, embora complementares, de um lado, a técnica da exposição, podemos entender como descrição dos fatos linguísticos, e do outro lado a imposição, com um viés bem normativo. Assim é que contemplamos o surgimento da Gramática, nessa aparente contradição entre analogia e anomalia.

Depois dos gregos, os estoicos acrescentaram aos estudos gramaticais as noções mórficas que distinguem as palavras.

A partir desses estudos, é que surgiu uma Gramática como conjunto de conceitos sobre as regras da língua e como disciplina pedagógica.

Segundo Azeredo (2015),

A elaboração da *tékhne grammatiké* (arte de escrever) de Dionísio, o Trácio, membro da comunidade intelectual da colônia grega de Alexandria, no século II a.C.. Essa obra assinala a instituição da língua como objeto autônomo de um novo campo de reflexão e análise, com objetivos próprios. A *tékhne* era um tratado sobre a língua grega, segundo a forma como poetas, filósofos e autores dramáticos do passado a tinha praticado em suas obras (AZEREDO, 2015, p.199).

A partir da produção da *tékhne grammatiké* por Dionísio, o Trácio, a Língua passa a ser vista como um instrumento autônomo, inaugurando um novo ramo de estudos com objetivos próprios, principalmente, um objetivo pedagógico, pois se

refletia e observava o uso que certos sujeitos intelectuais da época, usavam a Língua, para que se propusessem instrumentos para a leitura dessas obras.

Os estudos empreendidos pelos alexandrinos chegaram até os romanos que produziram descrições do latim com base no modelo inaugurado pela *tékhne* na língua grega.

Conforme observamos aqui:

Os gramáticos alexandrinos representam a consolidação da passagem para um terreno gramatical, específico e determinado, das considerações sobre a linguagem, que se vinham fazendo através dos tempos, no terreno da filosofia. O simples reconhecimento da existência da analogia linguística constitui, ainda, procedimento filosófico, mas a busca da analogia de formas representa a passagem para o terreno da fenomenologia. E foi assim que os gramáticos alexandrinos, buscando, nas formas sonoras, analogias que permitissem o estabelecimento de paradigmas, codificaram a gramática grega e lançaram o que seria o modelo de gramática ocidental tradicional (NEVES, 2002, p. 50-1).

Com os estudiosos de Alexandria, houve a consolidação das bases da Gramática normativa tais como as conhecemos hoje. Naquela época, ao invés, de considerações específicas sobre a Linguagem e suas relações com o pensamento, como era feito nos estudos filosóficos sobre a Linguagem, os alexandrinos, embora utilizando procedimentos considerados do domínio da Filosofia, buscam na analogia das formas uma maneira de explicar os fenômenos linguísticos por si mesmos, e foi na Fonologia da Língua Grega que eles buscaram as analogias, as semelhanças entre os fatos linguísticos para estabelecer paradigmas, ou seja, modelos a serem seguidos, copiados, e assim surgiu o que hoje conhecemos como modelo da Gramática Ocidental Tradicional.

Nesse primeiro momento, por apresentar uma finalidade prática, os estudos apresentam foco na Fonética e na Morfologia, pois a Sintaxe era vista como parte da Lógica e esta remetia a considerações filosóficas.

O estudo da Sintaxe tomará forma principalmente em Apolônio Díscolo conforme observamos em Neves (2002):

Na verdade, o importante lugar que Apolônio Díscolo ocupa na história das ideias gramaticais no Ocidente assenta-se, especialmente, no seu tratamento da sintaxe, que até então não merecera a atenção dos gramáticos alexandrinos (NEVES, 2002, p.63).

Ou seja, Díscolo introduz a Sintaxe enquanto elemento gramatical que perpassa todos os outros, pois concebe a Língua como uma série de elementos relacionados e a Sintaxe seria o conjunto dessas regras que rege as relações.

Observemos que “a sintaxe abarca todos os níveis, uma vez que a língua é considerada uma série de elementos relacionados, e a sintaxe é vista como o conjunto de regras que rege a síntese dos elementos” (NEVES, 2002, p. 63)

Então, da observação das ideias opostas já citadas, percebemos que a base do que se concebe enquanto Gramática Normativa é grega e que surgiu especialmente da análise do patrimônio literário grego com objetivo de preservar o bom uso da Língua.

Acrescentado ao explorado anteriormente, Azeredo (2015) afirma que o primeiro latino que empreendeu estudos linguísticos no latim foi Varrão, embora as obras que tiveram grande repercussão na Idade Média foram as de Donato (século IV) e Prisciano (século VI).

A obra dos gramáticos alexandrinos inspirou os romanos, que produziram descrições do latim mediante o modelo da *tékhnē*. O primeiro deles foi Varrão, autor que viveu no primeiro século da era cristã. As obras, entretanto, que tiveram grande repercussão ao longo de toda a Idade Média foram a gramática de Donato (século IV) e Prisciano (século VI) (AZEREDO, 2015, p.200).

O autor nos remete à Idade Média para nos mostrar que:

Durante todo esse tempo, o latim era ensinado praticamente como uma segunda língua, a ser praticada, particularmente, nos meios acadêmicos e a ser usada como forma de expressão escrita e instrumento para a leitura dos textos religiosos, filosóficos e científicos. Fica clara a finalidade normativa e pedagógica dessas obras, perfil que marcaria a maior parte da produção subsequente (AZEREDO, 2015, p. 200).

Compreendemos que o latim era ensinado como uma Língua especial vinculada à leitura nos meios intelectuais, utilizado, principalmente, no meio escrito nas esferas científica, filosófica e religiosa.

A partir daí, surge mais forte o viés pedagógico e normativo que perdura até hoje em muitas escolas.

Desse período em diante:

Se ampliou ao estudo das novas línguas, prestigiadas como marcos de identidade cultural e afirmação política das nações europeias fundadas nos últimos séculos da Idade Média. A Gramática de la lengua castellana, de Antonio de Nebrija, veio a público em 1492, e a Grammatica da linguagem portuguesa, da autoria de Fernão de Oliveira, primeiro gramático português, foi impressa em 1536 (AZEREDO, 2015, p. 200).

Devido à ampliação das fronteiras no fim da Idade Média, com o movimento das Grandes Navegações surgiram novos reinos e conseqüentemente novas

gramáticas ampliando-se, dessa forma, os estudos linguísticos. É natural que, neste contexto, surjam novas Línguas com o papel de afirmação identitária e política das nações que elas representam, como, por exemplo, as gramáticas de Nebrija e a de Oliveira.

Seguindo o curso do tempo,

Os séculos XVII e XVIII, por sua vez, foram o cenário das gramáticas “filosóficas”. Estas eram, na verdade, herdeiras das “gramáticas especulativas” medievais, cujos autores, inspirados em Aristóteles e conhecidos como “modistas”, estavam convencidos de que as diferentes espécies de palavras traduzem diferentes “modos” de significar as ideias, de sorte que as línguas seriam conjuntos organizados que refletem o pensamento (AZEREDO, 2015, p. 200).

Nos séculos XVII e XVIII, houve um retorno à concepção aristotélica de estudos linguísticos, com o advento das ‘gramáticas filosóficas’ que postulavam que as diferentes palavras apresentavam também diferentes modos de significar as ideias sendo as línguas, um poderoso instrumento que reflete o pensamento.

Ainda, segundo Azeredo (2015), a Gramática de Port-Royal intitulada *Grammaire Générale et Raisonnée*, de Antoine Arnaud e Claude Lancelot, publicada na França em 1600 e a *Grammatica Philosophica* de Jerónimo Soares Barbosa são exemplos dessas correntes.

Já no século XIX, os estudos linguísticos ganharam outro rumo, influenciados pelo Evolucionismo tomado de empréstimo da Biologia.

Essa vertente de estudo da linguagem, autointitulada Gramática histórico-comparativa, erigiu-se pouco a pouco como a primeira proposta de uma autêntica ciência da linguagem. Pela primeira vez, renunciava-se à motivação filosófica e ao viés pedagógico da tradição greco-latina (AZEREDO, 2015, p. 201).

Do exposto, vemos que nasce, a partir da Gramática histórico-comparativa, um viés científico nos estudos da Linguagem.

Observamos que a reflexão sobre a Língua deixa de ser simplesmente reflexão sobre a Língua enquanto instrumento de exposição do pensamento e ferramenta pedagógica herdada da Grécia e da Roma antigas.

A partir desse momento, o cientista começa a olhar a Língua sem qualquer julgamento de valor, interessando-se só pelo sistema em seu uso real, concreto, observando as alterações e mudanças linguísticas inerentes a toda e qualquer Língua.

Analisamos agora o estatuto dos pronomes em algumas gramáticas.

### 3.2 O estatuto dos pronomes em algumas gramáticas

Cunha e Cintra (2013) consideram os pronomes como a classe de palavras que apresentam funções típicas de nomes, como por exemplo, sujeito, objeto etc. com o papel de referência a um substantivo ao qual está ligado de alguma maneira.

Eles afirmam que

Os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem, pois:

a) para representar um substantivo:

Os **campos, que** suportaram a longa presença solar a queimá-**los** incessantemente, recebem agora água abundante com uma gula feliz. (A. Frederico Schmidt, GB, 294)

b) para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado:

- Quanto valem, és capaz de dizer? Leques espanhóis, de seda, de **alguma bisavó** do **meu tio** Cônego, com **estas pérolas** de prata e oiro!

(F. Namora, TJ, 103) (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 289, grifo nosso).

Das características apontadas pelos autores, a primeira diz que o pronome pode ser utilizado como substituto do substantivo. Analisando o exemplo utilizado por eles em **a)** percebemos o pronome **que** substituindo o substantivo **campos** exercendo a mesma função sintática dele, a saber, a função sintática de sujeito do verbo '**suportar**' (suportaram), no decorrer da frase, ainda podemos perceber o pronome (**l)os** com função anafórica, se referindo ao mesmo substantivo e com função sintática de objeto direto do verbo '**queimar**'.

No tópico **b)**, entendemos também uma outra função dos pronomes que é acompanhar um substantivo para determiná-lo ou restringi-lo. No exemplo em tela, **alguma** acompanha o substantivo **bisavó**, **meu** acompanha o nominal **tio** e **estas** acompanhando **pérolas** todos com função semântica de determinar-lhes o sentido.

Cunha e Cintra (2013), a propósito dos relativos, afirmam que eles são chamados dessa maneira "porque se referem, de regra geral, a um termo anterior – O ANTECEDENTE" (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 356).

Ou seja, são chamados assim porque se relacionam com um termo da oração principal.

Em relação à função sintática dos relativos, os autores exprimem:



Os pronomes relativos assumem um duplo papel no período por representarem um determinado antecedente e servirem de elo subordinante da oração que iniciam. Por isso, ao contrário das conjunções, que são meros conectivos, e não exercem nenhuma função interna nas orações por elas introduzidas, estes pronomes desempenham sempre uma função sintática nas orações” (CUNHA; CINTRA 2013, p. 356).

Corroborando o exposto, confirmamos a dualidade das funções dos pronomes relativos: a de retomar um termo nominal antecedente e a de iniciar uma oração subordinada adjetiva. Ainda colhemos desses autores que os relativos sempre apresentam um papel sintático na oração que inicia.

Bechara (2015) define pronome como “classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto (BECHARA, 2015, p.169)”.

Colhemos no autor que os pronomes pertencem a uma classe de palavras limitada, categoremática por que pode desempenhar papéis e funções sintáticas específicas já que também apresentam uma base referencial a um elemento substantivo, considerado, por isso, como classe categorial. Essa alusão pode se dar pela referência a um núcleo nominal realizado lexicalmente ou a um elemento compreendido do contexto de enunciação.

Bechara (2015), na conceituação dos relativos, nos apresenta o seguinte: “são os que normalmente se referem a um termo anterior chamado antecedente (BECHARA, 2015, p.178)”.

No excerto aqui citado, percebemos a simetria nos conceitos dos pronomes relativos expostos por Cunha e Cintra (2013) e Bechara (2015). Ambos o definem enquanto elemento que se refere a um termo anterior. E podemos estender esse pensamento e lembrar que estes pronomes mantêm uma relação de dependência com o termo referente.

Castilho (2014), ao nos apresentar o conceito de pronome, após uma breve retomada da Tradição Gramatical ocidental em relação a eles, o faz de maneira interessante, ele opta por nos apresentar o estatuto categorial dos pronomes através de propriedades:

Sintetizando, para definir o estatuto categorial dos pronomes será necessário examinar suas propriedades discursivas, semânticas e gramaticais, e também sua gramaticalização.

Do ponto de vista semântico-discursivo, os pronomes (1) representam as pessoas do discurso, pelo caminho da dêixis, (2) permitem a retomada ou antecipação de participantes, pelo caminho da foricidade (anáfora e catáfora).

Do ponto de vista gramatical, essa classe exibe as propriedades morfológicas de (i) caso; (ii) pessoa e número; (iii) gênero. Morfemas afixiais e lexemas distintos expressam essas propriedades (CASTILHO, 2014, p.474).

Do ponto de vista semântico-discursivo, os pronomes se referem às pessoas do discurso, a que fala, a com quem se fala e a de quem se fala, situando-as, espacialmente, através de processos dêiticos, além de permitirem, por foricidade, a recuperação de elementos textuais por anáforas ou antecipação de informações por catáfora.

No tocante ao ponto de vista gramatical, em relação à morfologia, os pronomes apresentam variações de caso, os pessoais que herdaram essa propriedade da língua latina. Através de processos morfológicos, eles também apresentam morfemas flexionais ou lexemas para indicar variação de pessoa, de número e de gênero.

No campo da sintaxe, ainda dentro do ponto de vista gramatical, podemos perceber a propriedade dos pronomes de acompanhar ou substituir o nome chamada pelo autor de relações de base:

Quanto à sintaxe, a Gramática greco-latina enfatizava duas relações de base, como se pode ver em Apolônio Díscolo: a da proximidade ou adjacência, quando a forma acompanha o substantivo, e a da substituição, quando a forma substitui o substantivo (CASTILHO, 2014, p.475).

Em Almeida (2009), sobre os pronomes relativos, colhemos este conceito seguido de quatro exemplos que, segundo o autor, são os relativos da língua portuguesa:

371 – **Relativo** é a palavra que, vindo numa oração, se refere a termo de outra. São estes os relativos da língua portuguesa:

<i>o qual</i>	<i>quem</i>
<i>que</i>	<i>cujo</i>

(ALMEIDA, 2009, p. 202).

Conforme observamos, Almeida (2009) revela que a função dos relativos, numa oração, é se referir a um termo expresso em outra oração, para o autor, **o qual, quem, que e cujo** são os únicos relativos da língua portuguesa.

Em seguida, o autor discorre sobre as propriedades sintáticas de cada um desses quatro elementos. Vejamos o que ele diz sobre o elemento **qual**.

372 – **O QUAL**: Esta locução pronominal tem como função pôr em relação termos iguais, isto é, unir um termo *antecedente* a outro termo *consequente* idêntico (*antecedente* = que vem antes; *consequente* = que vem depois), notando-se que o consequente quase sempre se omite: " O homem, *o qual*

(homem) eu vi” – “Os negócios *dos quais* (negócios) queríamos tirar provento”:

O conseqüente só se repete quando exigido pela clareza ou para dar ênfase à expressão: “...aparece um pronome oblíquo, da mesma pessoa que o sujeito, sem o qual *pronome* o verbo não poderá indicar reflexibilidade” (ALMEIDA, 2009, p. 203).

Sobre o **qual**, percebemos que se trata de uma locução pronominal cuja função é relacionar dois termos iguais, um termo antecedente a um conseqüente, chamando a atenção para o fato de que, na maioria das vezes, o termo conseqüente é apagado por razões de coerência, a não ser que se queira enfatizar o referente. O autor se refere, também, à retomada desse elemento por pronomes oblíquos, que têm a função de complemento verbal, inclusive por razões de clareza. Veremos, mais a frente, que essa repetição através de pronome oblíquo é uma estratégia de relativização não-padrão chamada de relativa copiadora.

Ainda sobre o uso de **qual**, o autor nos apresenta uma reflexão claramente normativa quando usa o termo *elegantemente* indicando que o uso do *qual* como partitivo, ou seja, se referindo a partes de um todo é um uso consagrado, prestigiado socialmente, já que é sinal de elegância. Vejamos:

373 – *Qual* é elegantemente usado como *partitivo*, ou seja, para indicar *parte de um todo*: “Todos esperavam, *qual* muito *qual* pouco” (uns deles esperavam muito, outros esperavam pouco) – “*Qual* mais, *qual* menos, toda lã é pelo” – “Deve o médico saber *quais* doenças são incuráveis e quais têm dificultosa cura” – “Deputa-os desde logo aos vários ofícios, *quais* para geração, *quais* para as sacras aras, *quais* para a lavra rija” –

“*Qual* do cavalo voa, que não desce;

*Qual* co’o cavalo em terra dando, geme;

*Qual* vermelhas as armas fez brancas;

*Qual* co’os penachos do elmo açoita as ancas”. (ALMEIDA, 2009, p.

202-3).

Os outros três usos de *qual* prescritos por Almeida (2009) mostram exemplos do relativo com significação de *cada qual* que, neste caso, deve ser sempre precedido da preposição *a* e outros dois empregos de *qual*, um com função de negação e outro, quando este é empregado isoladamente, quando se quer denotar negação ou dúvida, segundo observamos nestes exemplos colhidos do autor:

374 – *Qual* é ainda empregado, precedido da preposição *a*, com a significação de *cada qual*: “As horas desse dia foram contadas minuto a minuto, *a qual* mais pesado e lento de volver, quanto mais se aproximava o derradeiro” – “Um sistema de regras, *a qual* mais oposta”.

375 – Outros empregos de **qual**:

1 – Denota, às vezes, *negação*: “*Qual* médico ou *qual* doutor! Não passo de um rachador!”

2 – Emprega-se, isoladamente, para exprimir dúvida ou negação: “*Qual!* Tudo isso é frioleira”.

Observações:

*Qual* entra em outras expressões também de dúvida ou negação: “*Qual* lá!” – “*Qual* história!” – “*Qual* nada!”

(ALMEIDA, 2009, p. 203).

Seguindo a exposição, vejamos, agora, o que o autor nos diz sobre o relativo *que*:

376 – **QUE**: Poucas vezes se usa a locução pronominal relativa *o qual*; na maioria das vezes é substituída por *que*, palavra esta que irá então exercer a função de pronome substantivo, pois *representará*, *substituirá* o antecedente:

“O homem *que* eu vi ”



Pronome substantivo  
(substitui *homem*)

A forma *o qual* é empregada quando necessária à clareza do período: “Uma herança honrada de avós, *a qual* era preciso salvar”. Se nessa oração o autor tivesse empregado *que*, o sentido teria ficado prejudicado, pois não saberíamos se o pronome *que* estaria substituindo o antecedente *herança* ou *avós*; o emprego de *o qual* esclarece o antecedente.

Eis, pois, um cuidado que devemos ter: não empregar o pronome *que* quando houver mais de um antecedente a que possa referir-se; assim, o período: “Estivemos na escola da cidade *que* foi fundada em 1856” – não tem sentido claro, pois não sabemos se a *escola* ou a *cidade* foi fundada em 1856; impõe-se um torneio à construção, de acordo com o sentido que se quer dar: “Naquela *cidade*, estivemos na *escola* que foi fundada em 1856” (ALMEIDA, 2009, p. 203).

Em relação ao *que*, Almeida (2009), esclarece o fato de ele ser mais utilizado que a expressão *o qual*. Ele mostra o *que* como pronome substantivo visto que este desempenha o papel de representar ou substituir o antecedente como mostrado no excerto acima.

No entanto, no exemplo aqui apresentado, no que se refere à substituição de *qual* por *que*, observamos que, *o qual*, é um elemento necessário à clareza da oração, podendo sua substituição ocasionar, no período, problemas estruturais e de ambiguidade.

Ainda no exemplo já referido, observamos mais uma prescrição de Almeida (2009), bem pertinente, ele chama a atenção para o cuidado que se deve ter no emprego de *que* quando este puder ter mais de um referente na oração principal pois esse uso indevido, podemos observar no parágrafo anterior, pode acarretar em duplo sentido e em falta de clareza.

Interessante também é esta observação:

Observação:

Note-se a diferença de sentido entre as expressões: “O chapéu de palha que comprei” e “O chapéu da palha que comprei”; na primeira, o *que* refere-se a *chapéu*, sendo, pois, *chapéu* a coisa comprada; na segunda, o *que* refere-se a *palha*, sendo esta a coisa que se comprou. O que motiva a

diversidade de sentido é a ausência do artigo no primeiro exemplo e sua presença no segundo. Quando, porém, os dois elementos que antecederam o pronome *que* estiverem determinados pelo artigo, o sentido da expressão poderá torna-se ambíguo conforme há pouco vimos; outro exemplo dessa ambiguidade temos nessa construção: “A glória da virtude que é constante...”, onde não sabemos qual a coisa que é constante, se a *glória* ou se a *virtude* (ALMEIDA, 2009, p. 204).

Nessa observação, Almeida (2009) discorre sobre a diferença semântica provocada pelo artigo definido dentro de um sintagma nominal ao qual o pronome relativo *que* retoma. A presença ou ausência do artigo pode tornar também a oração ambígua. Quando ambos os sintagmas nominais aos quais o *que* relativo pode se referir vierem precedidos de artigo definido pode ocorrer novamente ambiguidade, pois não podemos atribuir a referência aos dois indistintamente.

O parágrafo seguinte trata, ainda do pronome *que* atuando com função sintática de sujeito ou de complemento verbal:

377 – O pronome relativo *que* sempre abre uma oração, e funciona ou como *sujeito* ou como *complemento* do verbo dessa oração:

“ O homem /	<i>que</i>	<i>eu vi</i>   morreu
	(o qual ↓ homem)	↓
	Ob. Dir.	suj. de <i>vi</i>
	De <i>vi</i>	
“ O homem /	<i>que</i>	<i>nos convidou</i>   saiu
	(o qual ↓ homem)	↓
	Suj. de convidou	obj. dir. de
		<i>convidou</i>

“ A carta /	<i>de que</i>	depende	<i>meu destino</i>   chegou
	↓		↓
	Ob. Ind. de		suj. de
	<i>Depende</i>		<i>Depende</i>

(ALMEIDA, 2009. p. 204).

No primeiro exemplo, temos o *que* funcionando como objeto direto do verbo *ver* visto que retoma o termo *homem* e este atua como completo do verbo transitivo direto *ver*. No segundo exemplo, o sintagma *o homem* atua como sujeito do verbo *convidar* e o relativo *que* assume sempre a função do termo ao qual retoma, portanto, nesse caso, tem papel de sujeito.

No último exemplo, a expressão *de que* é composta pela preposição *de* seguida do pronome relativo *que* cuja função, nesse exemplo, é a de objeto indireto do verbo *depende* pois retoma o termo *a carta*, que nesse caso funciona como objeto indireto.

Chamamos a atenção para o fato de o objeto indireto (*que*) representado pelo relativo estar sem preposição, isso confirma um dos equívocos da gramática tradicional em dizer que o objeto indireto sempre vem precedido de preposição. Esclarecemos nosso posicionamento ao afirmar que a preposição acompanha o verbo e não seu complemento, pois quando há a relativização do objeto complemento do verbo, a preposição tende a anteceder o pronome relativo que se refere ao sintagma nominal retomado, isto quando não é suprimida pelo usuário da língua, fato que chamou nossa atenção e que é fruto de análise nesta pesquisa.

Depois de elencar algumas propriedades do relativo *que*, Almeida (2009) passa a discorrer sobre o relativo *quem*:

378 – **QUEM**: O relativo *quem* equivale a dois pronomes: o *que* (ou *aquele que*). Suponhamos a construção: “Eu estimo *quem* me estima”; é imprescindível, para efeito de análise, a separação do *quem* nos seus dois pronomes equivalentes:

1ª oração		2ª oração
Eu estimo <i>aquele</i> ”		<i>que</i> me estima
↓		↓
Obj. indireto de <i>estimo</i> ( <i>sic</i> )		subj. de <i>estima</i>

Vê-se daí a dupla função do *quem*; em virtude do antecedente que em si encerra, ele é objeto direto de *estimo* e, ao mesmo tempo, em virtude do relativo *que*, funciona como sujeito de *estima* (ALMEIDA, 2009, p. 205).

*Quem*, segundo o autor, tem valor equivalente a dois pronomes: um demonstrativo expresso por *o* ou por *aquele* e o relativo *que*. No exemplo colhido no autor, observamos o *aquele*, inclusive analisado de forma equivocada no exemplo como objeto indireto do verbo *estimar*, mas o comentário o corrige como expressando sua função sintática de forma correta, que é de objeto direto do verbo *estimar* (na primeira oração) e o relativo *que* que assume a função de sujeito do verbo *estimar* na segunda oração.

O segundo parágrafo que aborda o relativo *quem* explora a função sintática deste pronome dando ênfase aos casos em que relativo acompanha verbos que apresentam regências diferentes. Nesses casos, o *quem* precisa se desmembrar em seus dois elementos equivalentes (*o* ou *aquele* + *que*) os quais precisam se adequar aos respectivos verbos (o primeiro ao verbo da primeira oração e o segundo ao da oração relativa) observe:

379 – Quando o verbo que antecede o *quem* e o verbo que se lhe segue são diferentes com relação à regência, é preciso desdobrar o *quem* nos

seus dois elementos, a fim de que cada elemento funcione de acordo com a regência do respectivo verbo:

“Premiaremos aquele		a <i>que</i> couber melhor nota”
↓		↓
Obj. dir		obj ind.
		(ALMEIDA, 2009, p. 205).

No exemplo supra, *quem* se desdobra em *aquela que* e adquire duas funções sintáticas distintas. No primeiro caso funciona como objeto direto do verbo transitivo direto *premiar* e no segundo caso, atrai a preposição *a* para antes de si e atua como objeto indireto do verbo transitivo indireto *couber* que compõe a segunda oração.

O último relativo considerado por Almeida (2009) é o pronome *cujo*. Sobre este o autor diz o seguinte:

380 – **CUJO**: Este relativo jamais pode ligar dois termos idênticos; é erro, e dos grandes, dizer “O homem *cujo* (homem) eu vi”.

*Cujo* sempre indica posse, e pode ser desdobrado em um complemento que também indique posse. Exemplos: “Devemos socorrer João, *cuja* casa se incendiou” (*a casa do qual*) – “A mala, *cuja* chave se perdeu, não será usada” (*a chave da qual*) – “A parede, *cuja* pintura se estragou, deve ser enfeitada” (*a pintura da qual*).

Vê-se claramente que o termo *antecedente*, isto é, o termo que vem antes do *cujo*, é sempre o *possuidor*, sendo o termo que vem depois do *cujo*, ou seja, o termo *consequente*, a coisa possuída; daí a conclusão clara: O relativo *cujo* sempre une termos diferentes. (ALMEIDA, 2009, p. 205-6).

*Cujo* e suas flexões estabelece conexão com termos diferentes, pois estes sempre trazem em seu bojo a noção de posse entre uma coisa possuída e seu possuidor. Assim como o *quem*, o *cujo* pode se desdobrar em expressões que apresentem a mesma ideia de posse conforme observamos nos exemplos supracitados. Sintetizando as propriedades de *cujo* o autor apresenta três condições para seu “bom uso”:

381 – Abreviadamente, assim poderemos formular as condições que o *cujo* exige para o seu perfeito uso:

- 1ª – Possuir *antecedente* e *consequente* diferentes.
- 2ª – Poder converter-se em *do qual* (ou, conforme o número e o gênero do antecedente, em *da qual*, *dos quais*, *das quais*).
- 3ª – Indicar posse (ALMEIDA, 2009, p. 205-6).

Assim, as três condições prescritas por Almeida (2009) para o uso adequado à norma padrão do pronome relativo *cujo* são os referentes do pronome serem diferentes, apresentar a noção de posse e poder se desmembrar na locução *do qual* e suas flexões.

O último parágrafo referente ao relativo *cujo* apresenta uma informação relevante para o nosso trabalho:

382 – *Cujo* admite – e *exige* – antes de si preposição, quando o verbo que se lhe seguir a exigir; assim, constitui erro redigir: “O homem cuja casa estivemos”, porque “quem está, está *em* casa”; é isso sinal de que o verbo *estar*, no sentido em que nessa oração está empregado, exige a preposição *em*; conseqüentemente, o *cujo* deve vir precedido dessa preposição, e a construção correta será: “O homem *em* cuja casa estivemos”. Erradas estão, portanto, as seguintes construções: “A moça, cuja casa vim” – “A pessoa, cuja casa fui” – “Nosso chefe, cujas ordens obedecemos”, que devem ser corrigidas: “A moça, *de* cuja casa vim” – “A pessoa, *a* cuja casa fui” – “Nosso chefe, *a* cujas ordens obedecemos”.

Somente quando o verbo proposto ao *cujo* não exigir preposição é que o relativo *cujo* deixará de vir antecedido de preposição. Exemplos: “O homem, cujo filho conheço...” – “O papel, cujos bordos dobrei...” (ALMEIDA, 2009, p. 206).

Aqui o autor esclarece que o pronome relativo *cujo* não só admite a antecipação de uma preposição, como a exige em casos de o verbo da segunda oração constituinte do período apresentar verbos transitivos indiretos ou transitivos diretos e indiretos conforme os exemplos mostrados na citação acima.

Abordemos agora, no próximo tópico, as preposições.

### 3.3 As preposições

No capítulo que se refere às preposições, Almeida (2009) expõe o seguinte:

541 – Tanto a preposição quanto a conjunção são *conectivos*, isto é, são classes que desempenham função de ligação; ambas essas classes ligam, mas entre elas há esta diferença: A preposição liga *palavras* (substantivo a substantivo, substantivo a adjetivo, substantivo a verbo, adjetivo a verbo etc.), ao passo que a conjunção liga *orações* (ALMEIDA, 2009, p.334).

Tanto as preposições quanto as conjunções são palavras relacionais, ou seja, elas são palavras que conectam, ligam termos. A diferença é que as preposições ligam palavras entre si e as conjunções ligam orações.

Depois dessa distinção entre as preposições e as conjunções, o autor apresenta o estatuto da preposição:

542 – **Preposição** é, pois, uma palavra invariável que tem por função ligar o complemento à palavra completada. Tais palavras se denominam *preposições* (do lat. *prae* = diante de, mais *positionem* = posição) pelo fato de porem na frente de uma palavra outra que a completa.

Os termos ligados pela preposição denominam-se *antecedente* (o que vem antes da preposição) e *consequente* (o que vem depois). O *antecedente* vem a ser o termo *regente* (que rege, que tem outro debaixo de sua dependência, subordinante), e o *consequente* vem a ser o *regime*, isto é, o termo regido, subordinado; a preposição, juntamente com o consequente, constituem o complemento do termo regente:

	<u>complemento do antecedente</u>	
<i>Antecedente</i>	<i>preposição</i>	<i>consequente</i>



Casa	de	Pedro
Fui	até	Paris
Estamos	em	festas
Morto	por	desconhecidos

(ALMEIDA, 2009, p. 334-5).

Baseado em critérios morfológicos, Almeida (2009) conceitua as preposições como palavras invariáveis que ligam um complemento a uma palavra a ser complementada. O autor explica, etimologicamente, por que elas são chamadas de preposições, pois trazem a noção de posicionar o termo que complementa diante do termo a ser complementado.

Os termos que são ligados pelas preposições são chamados de termos antecedentes, subordinantes, regentes, quando vêm antes, ou seja, a palavra a ser complementada e termos consequentes, subordinados, ou ainda, regidos aqueles que complementam o termo antecedente. Entre os dois está a preposição como podemos ver nos exemplos acima.

543 – Na ordem em que costumam aparecer em português os termos de uma oração, a preposição vem colocada entre os dois termos por ela ligados. Algumas vezes, no entanto, o *consequente* deixa de vir logo depois da preposição: “Fiz isso pensando *em*, dado o que ele disse, *aliviar* a situação de angústia em que se encontrava”. O termo *aliviar* não veio logo depois da preposição *em*, da qual é consequente.

Com maior frequência, o antecedente deixa de preceder a preposição: “*Sobre* isso não quero falar” – A preposição *sobre*, por causa da colocação dos termos, deixou de vir entre *falar* (antecedente) e *isso* (consequente); noutra ordem, a oração seria:

“Não quero *falar sobre isso*”

	↓	↓	↓
Antec.	<u>Prep.</u>	<u>cons</u>	
	Complemento de falar		

(ALMEIDA, 2009, p. 335).

Na citação acima, podemos observar que, geralmente, na Língua Portuguesa, as preposições aparecem entre os dois termos ligados por ela, porém em alguns casos o termo regido pode vir muito depois da preposição, por consequência de expressões intercaladas entre a preposição e o termo consequente.

Mais comum, é o fato de o antecedente deixar de preceder a preposição por conta do deslocamento da preposição junto com o termo consequente.

Definidas as preposições, Almeida (2009) procede para a classificação destas palavras:

544 – **CLASSIFICAÇÃO:** Classificam-se as preposições em *essenciais* e *acidentais*.

545 – **Preposição essenciais** são as que só desempenham essa função:

a	de	perante
ante	desde	por

após	em	sem
até	entre	sob
com	para	sobre
contra	per	trás

546 – **Preposição acidentais** consideram-se as palavras de outras classes, eventualmente empregadas como preposições:

conforme	fora, afora	salvo
consoante	mediante	segundo
durante	menos	
exceto	salvante	tirante

(ALMEIDA, 2009, p. 335)

Como percebemos, as preposições são classificadas em preposições essenciais e preposições acidentais. As essenciais são aquelas que só desempenham função de preposição, já as preposições chamadas de acidentais são palavras de outras classes gramaticais, que, vez por outra, exercem função de preposição.

Ainda sobre os estudos das preposições, o autor nos apresenta as locuções prepositivas:

547 – **LOCUÇÃO PREPOSITIVA**: Há preposições que se apresentam sob a forma de **locuções**: *além de, antes de, aquém de, até a (= até), dentro em* (e não “dentre em”), *dentro de* (e não “dentre de”), *depois de, fora de, ao modo de, à maneira de, na conformidade de, junto de, junto a, devido a, ao através de, a par de* etc.: “Chegarei *depois de* você” - “Irei *dentro de* duas semanas”.

“Não há por que se confundam as *locuções prepositivas* com as *adverbias*; traços diferenciais característicos as separam e distinguem, quais os seguintes:

As *locuções prepositivas* têm de ordinário por último elemento componente uma preposição; não assim as *locuções adverbiais*, cujo o vocábulo final nunca é representado por uma preposição. [...]

As **locuções adverbiais**, bem ao revés, são mais independentes, não se prendem tão diretamente não se subordinam tanto às expressões onde se entremeiam; podem, pelo, comum, meter-se entre vírgulas, e não raro cercear-se da contextura do discurso, sem se mutilar nem se desfigurar essencialmente o pensamento” (Carneiro Ribeiro) (ALMEIDA, 2009, p. 338-9).

As locuções prepositivas são expressões que, na frase, desempenham papel de preposições. O autor chama a atenção para o fato de que não se deve confundir as locuções prepositivas com as locuções adverbiais. E elenca alguns traços que diferenciam umas das outras.

O primeiro traço, diz respeito ao fato de que as locuções prepositivas apresentam como último elemento uma preposição em oposição às locuções adverbiais que não apresentam esta, se diferenciam ainda pelo fato de as adverbiais serem mais independentes, não se subordinam diretamente aos termos que

relacionam, podendo ser separadas por vírgulas ou suprimidas sem prejuízos essenciais para o raciocínio.

Encerrando o item sobre as preposições, ainda percebemos a abordagem sobre os processos de combinação e de contração. Com fartos exemplos, o autor expõe o seguinte:

548 – **COMBINAÇÃO**: Já vimos algumas combinações de preposições; essas, e outras que serão consideradas no momento oportuno, aqui estão resumidas:

A + artigo: *ao, aos*.

**Nota:** Na *crase* opera-se *contração*.

DE + artigo: *do, da, dos, das*;

+ demonstrativo: *deste(s), desta(s), disto; desse(s), dessa(s), disso; daquele(s), daquela(s), daquilo*;

+ pessoal *ele*: *dele(s), dela(s)*;

+ advérbios: *daqui, daí, dali, donde*.

EM + artigo: *no(s), na(s); num, numa, nuns, numas*;

+ demonstrativo: *neste(s), nesta(s), nisto; nesse(s), nessa(s), nisso; naquele(s), naquela(s), naquilo*;

+ pessoal *ele*: *nele(s), nela(s)*;

+ indefinido: *outro: noutro(s), noutra(s); nalgum*.

PER + artigo: *pelo(s), pela(s)*.

549 – **CONTRAÇÃO**: É o fenômeno operado na *crase*: *à(s), àquele(s), àquela(s), aquilo* (ALMEIDA, 2009, p. 339).

Observamos que a principal diferença entre a combinação e a contração é o fato de não haver na primeira, supressão de fonemas, fato que ocorre na segunda. Analisando a citação, percebemos que as preposições podem se combinar com diversas classes gramaticais, dentre elas, as dos pronomes, dos advérbios e dos artigos.

Diante do exposto, observamos o papel essencial das preposições em ligar termos estabelecendo uma conexão entre eles.

### 3.4 As orações subordinadas adjetivas

Discorrendo sobre as orações subordinadas adjetivas, Almeida (2009) conceitua-as como:

899 – **SUBORDINADA ADJETIVA** é a que em relação à principal equivale a um *adjetivo*; assim, dizer:

“A aluna que era de muita instrução faleceu”

subordinada adjetiva

(modifica o substantivo *aluna*)

é o mesmo que dizer: “A aluna muito instruída faleceu”.

↓

subst. modifica o subst. *aluna*

Exemplos:

“Guarda-te d’homem | *que não fala*, | e de cão| *que não ladra*.”

“Aquele | *que ama a vida*, | guarde sua língua do mal.”

“A pessoa | *com que trato* | é honesta.”

“O | *que é a baleia entre os peixes*, | era o Gigante Golias entre os homens.”

“Pedro não é o | *que parece*.”

“Viste jamais alguém | *que seja verdadeiramente feliz?*”

“Ele, | *que é incapaz de mentir*, | foi acusado de hipocrisia.”

“A cidade | *onde* (=em que) *nasceste*, | prima pela beleza de seus arredores.”

**NOTA:** Tal qual acontece com as subordinativas (V. *nota* do § 892), nem sempre é possível a substituição; bastará, no entanto, que esteja modificado um substantivo, para que a subordinada seja adjetiva (ALMEIDA, 2009, p. 526).

Então, o autor apresenta como oração subordinada adjetiva aquela que equivale a um adjetivo da oração principal. E exemplifica com um período composto em que uma oração subordinada adjetiva modifica o substantivo e com um período simples no qual temos um adjetivo modificando também um substantivo. E o autor segue elencando vários tipos de exemplos em que aparecem orações subordinadas adjetivas,

Depois de conceituadas, procede-se à classificação dessas orações:

900 – As **subordinadas adjetivas** dividem-se em *explicativas* e *restritivas*.

**Explicativas** são as que indicam qualidade inerente ao substantivo a que se referem, e podem ser eliminadas sem prejuízo do sentido da oração principal: “O homem, | *que é mortal*, | passa rápido sobre a terra”.

**Restritivas** são as que exprimem sentido accidental, e não podem ser eliminadas sem prejuízo do sentido da oração principal: “O homem | *que é justo* | deixa na terra memória abençoada”.

Observe-se que há diferença de entoação e pontuação entre as explicativas e as restritivas: Enquanto as explicativas vêm entre vírgulas e se proferem com certa acentuação enfática, as restritivas não põem entre vírgulas e se proferem sem nenhum acento enfático.

Quer no meio, quer no fim do período, as adjetivas não vêm separadas por vírgula quando são restritivas: “O homem que esteve aqui ontem virá outra vez amanhã”.

Quando simplesmente explicativa, como se em lugar do pronome estivesse redigido “saiba-se que ele”, “todos sabem que ele”, a vírgula se torna necessária: “Meu pai, que esteve aqui ontem, virá outra vez amanhã”. A explicativa (os ingleses chamam-na *descritiva*) dá certa informação que não é essencial ao sentido do que está sendo declarado na principal; é como se fosse um parêntese, cuja ausência não viria sacrificar a compreensão do que se afirma na principal.

Para maior compreensão da diferença entre adjetiva explicativa e adjetiva restritiva e a correspondente pontuação, vejamos este período: “O quarto agrupamento é constituído de cavalarianos que têm 1,80 de altura”. Com essa redação, compreende-se que há outros agrupamentos de cavalarianos sem essa altura; a relativa é restritiva; não podemos excluí-la do período; vem sem vírgula. Se, porém, pusermos vírgula antes do *que*, a compreensão do período será outra: Há só um agrupamento de cavalarianos, e estes são de 1,80 de altura, especificação, descrição, explicação esta que podemos agora tirar do período sem que deixemos de

afirmar que “há vários agrupamentos, mas só um de cavalarianos” (ALMEIDA, 2009, 527).

As orações subordinadas adjetivas se subdividem em restritivas e explicativas. As explicativas exprimem características que são próprias do substantivo ao qual se referem, atuam como um termo acessório, tanto é que sua exclusão não causa prejuízo ao sentido da oração principal. O autor afirma também que as orações adjetivas explicativas sempre vêm separadas por vírgulas.

Já as subordinadas restritivas atuam como elemento indispensável para a compreensão da oração principal, sendo que a sua exclusão acarreta prejuízo de sentido para toda a sentença.

Após a apresentação do conteúdo sobre as orações subordinadas adjetivas e suas classificações, o autor nos apresenta seis notas, vejamos cada uma:

**Notas:** 1<sup>a</sup>. As subordinadas adjetivas vêm ligadas à principal por **pronome relativo**: “O homem | *que* vi | morreu” – “A mulher | *cujos* olhos a mim se voltaram | era piedosa” ou por **advérbio relativo**: “A casa | *onde* moro | é pequena” – “É formoso o país *onde* (= em adv. rel. (§ 525, n. 8) que, no qual) nasceste” (ALMEIDA, 2009, p. 528).

Na primeira nota, ele nos apresenta a informação de que as orações subordinadas adjetivas são introduzidas por pronomes relativos ou advérbios relativos.

Vejamos a segunda: “2<sup>a</sup>. – Não raro acontece que vem elidido o antecedente do pronome relativo que prende a subordinada adjetiva: “Ignoro (o lugar) *donde* vens” – “Não sei (a coisa) de *que* se trata”. V. § 345, 3, *in fine*” (ALMEIDA, 2009, p. 528).

Nesta nota, percebemos a elisão, do antecedente do pronome relativo: “3<sup>a</sup> – Outras vezes, a repetição do antecedente dá ênfase à subordinada adjetiva: “Comprei este livro, *livro* que há muito desejava adquirir” (ALMEIDA, 2009, p. 528).

Na terceira nota, chama nossa atenção o fato de haver a repetição do termo regente para provocar uma ênfase.

4<sup>a</sup>. – Para separar e analisar orações em que entram relativos, é necessário desdobrá-los: “Vi quem chegou” = “Vi aquele || que chegou”.

↓	↓
obj. dir.	suj. de
de vi	chegou

“Não vejo *onde* você está = Não vejo o lugar ||em que você está”.  
Desse modo, poderão resolver-se em subordinadas *adjetivas* ligadas por esses relativos.

Assim como no período “Estimo quem me estima” não se analisa “quem me estima” como subordinada substantiva (§ 525, n. 8) (ALMEIDA, 2009, p. 528).

Na quarta nota, o autor nos apresenta uma estratégia para facilitar a separação e a análise da oração subordinada adjetiva desdobrando o pronome relativo em dois, conforme analisamos quando falamos do estatuto do relativo acima.

A quinta nota expõe o seguinte:

5<sup>a</sup>. – Casos há notáveis em que o pronome relativo (*que*), servindo de ligação a uma *subordinada adjetiva*, é ao mesmo tempo termo de uma subordinada subsequente: “São estas as leis *que* ele ordenou *que* fossem promulgadas”. O relativo *que* é a ligação da adjetiva (*que ele ordenou*) e ao mesmo tempo é o *sujeito* da substantiva *que fossem promulgadas*.

Coisa semelhante se observa com outros pronomes: “Ele deu-me os livros, os *quais* eu julgava ter perdido” – “Tu não sabes *quantas* lições afirma ele *que* estuda por dia”. Os pronomes *os quais* e *quantas* ligam as orações imediatas, e são *objetos* dos verbos das orações subsequentes. Outro exemplo: “Que queres *que* eu te diga? – onde o primeiro *que* é obj. direto de *diga*, e não de *queres* (= *Queres que eu te diga o que?*).

Exemplos de redação um tanto confusa: “Apresento as provas do concurso *que* me *destes* a honra de organizar” – “Apresento as provas do concurso *que* *fui* por vós designado a fiscalizar”. Em ambos o “*que*” não tem relação sintática como o verbo que vem logo após (“*destes*” no primeiro, “*fui*” no segundo), mas com os infinitivos que se seguem; mais claro será: “apresento as provas do concurso de cuja organização me *destes* a honra” (ou “...com cuja organização me *honrastes*”) – “Apresento as provas do concurso de cuja fiscalização *fui* por vós designado” (ou “...para cuja fiscalização me *designastes*”). (ALMEIDA, 2009, p. 528-9)

A quinta nota chama a atenção para os casos em que o pronome relativo atua com dupla função, a de ligação entre a oração subordinada adjetiva, e concomitantemente, a de um termo da oração subordinada adjetiva. Na citação, Almeida (2009) cita vários casos em que isso ocorre.

A sexta nota apresenta a possibilidade que se tem de se transformar a oração subordinada adjetiva em coordenada aditiva. Vejamos:

6<sup>a</sup>. – A subordinada adjetiva pode às vezes converter-se em uma coordenada com a principal: “Comprei uma casa *de que já estou de posse*”= “Comprei uma casa *e já estou de posse dela*”.

↓ coorden. à oraç. anterior  
conjunç. coordenativa

(ALMEIDA, 2009, p. 529).

Observamos a transformação de uma oração subordinada adjetiva em coordenada através do acréscimo da conjunção coordenativa aditiva *e*.

Este capítulo versou sobre a tradição gramatical ocidental seguida de algumas considerações sobre os pronomes, as preposições e as orações subordinadas adjetivas.

No próximo capítulo, discutiremos o Gerativismo, faremos considerações sobre a análise das orações relativas, sobre a relativização e suas três estratégias.

## 4 O GERATIVISMO

Aqui discutiremos alguns aspectos que caracterizam a corrente teórica gerativista com base nos estudos de Kenedy (2015) e Schwindt (2014).

Discutiremos um pouco a origem da Linguística Gerativa, alguns conceitos teóricos importantes para o nosso trabalho, como competência e desempenho, sintagmas e estrutura argumental.

Em seguida, analisamos as orações relativas no Gerativismo com base em Azeredo (2010), Castilho (2014), Perini (2010) e Silva & Koch (2009).

Após, refletiremos sobre o fenômeno da relativização e suas estratégias de construção baseados também em Kato e Nascimento (2015) e Lemle (*Apud* Castilho, 2014).

### 4.1 Gerativismo: algumas noções básicas

Esse capítulo discutirá um pouco sobre a Teoria Gerativa que foi eleita para a discussão desse trabalho. Aqui, priorizamos as discussões sobre a formação e a estrutura das orações relativas como são chamadas as orações subordinadas adjetivas pelos gerativistas.

O Gerativismo é o modelo mais influente na teoria linguística dos últimos tempos e Avram Noam Chomsky é seu precursor e principal teórico.

Sabemos que a Sintaxe Gerativa é uma abordagem muito influente nos estudos sintáticos.

Formulada por Noam Chomsky em meados do século XX, a maneira gerativista de observar, descrever e explicar fenômenos sintáticos transformou-se ao longo dos anos numa teoria linguística complexa e diversificada, que, até os dias de hoje, permanece produtiva e bem-sucedida. (CHOMSKY, 2013, *apud* KENEDY, 2015, p.11)

A origem da Linguística Gerativa remonta meados do século XX. Noam Chomsky é o proponente dessa forma complexa e distinta de se fazer a observação, a análise, a descrição e a explicação dos fenômenos linguísticos.

Atualmente, temos um vasto legado de estudos produzidos sob a égide do Gerativismo.

Fazendo oposição ao Estruturalismo de Saussure e Bloomfield, o Gerativismo propõe outra perspectiva teórica. Lança uma luz sobre o que deveria ser a tarefa do



linguista: a análise da capacidade gerativa de uma língua, ou seja, a criação e a compreensão de infinitas sentenças a partir de finitos elementos disponíveis na língua.

Nos estudos empreendidos pela Linguística Gerativa, foi natural o espaço central ocupado pela Sintaxe, visto que esse potencial gerativo está centralizado justamente nela.

No panorama da Linguística Gerativa, encontramos a sintaxe gerativa que

Utiliza regras computacionais para construir sintagmas e frases. A mera existência de tais regras deixa transparecer que, em nenhuma língua, é possível combinar aleatoriamente itens lexicais, sintagmas ou orações e ter como resultado uma frase normal. Na verdade, em qualquer língua, somente algumas combinações são permitidas, isto é, apenas certos tipos de estrutura são gramaticais e bem-formadas (KENEDY, 2015, p. 14).

Ou seja, a tarefa da Sintaxe Gerativa é descrever regras computacionais para a construção de sintagmas e frases aceitáveis na língua materna, regras que formam sentenças gramaticais. Essas regras atestam que, em nenhuma língua, é possível se criar, aleatoriamente, sentenças e tê-las como aceitáveis. Não é possível se combinar qualquer elemento lexical ou sintagma sem se atentar para a sua natureza, visto que estas regras atestam o bom funcionamento das estruturas da língua.

Segundo Kenedy (2013a), o Gerativismo trabalha com duas noções de Língua: a Língua-E, que é concebida com um código linguístico utilizado em determinada comunidade e Língua-I, que significa o conhecimento linguístico que cada indivíduo possui em sua mente.

Esta corrente teórica concebe, ainda, que a hipótese inatista postula que a faculdade da linguagem é uma característica dos seres humanos normais que possuem informações linguísticas inatas, ou seja, já nascemos com um dispositivo biológico que nos permite aprender diversas línguas, basta que sejamos estimulados e vivamos em ambiente em que se interaja a partir da Linguagem.

Modernamente, temos a hipótese da Gramática Universal, GU, e a Teoria dos Princípios e Parâmetros que são formas de explicar a universalidade da sintaxe das línguas naturais.

Segundo essa teoria, grosso modo, todas as línguas apresentam princípios invariantes e um conjunto de parâmetros que são binários, ausência e presença, e esses parâmetros são moldados no período de aquisição da língua.

Os gerativistas entendem a linguagem estruturalmente organizada em torno do conjunto Léxico, conjunto de palavras que compõem uma língua, o Sistema Computacional, responsável pelo processamento das informações linguísticas, a Forma Fonética, relacionada à produção e compreensão dos sons e a Forma Lógica, associada à semântica, portanto responsável pela significação. Já o funcionamento da língua seria a interação entre esses componentes.

Percebemos que o papel da Linguística Gerativa é desvendar os segredos da estrutura e do funcionamento da cognição humana, através da compreensão dos traços formais, podemos selecionar, dentre as várias possibilidades, com base nas relações sintático-semânticas, as palavras e utilizá-los para interagir com o mundo.

Entendemos, nesse trabalho, Gramática enquanto conjunto de regras que governam o sistema linguístico.

Assumimos aqui dois conceitos caros à linguística gerativa: o de competência e o de desempenho.

“Nesse sentido, assumimos que nem todas as coisas que conhecemos sobre uma língua são aprendidas, mas, ao contrário, que muitas delas fazem parte de nossa competência linguística (SCHWINDT, 2014, p. 16)”.

Observamos que esse conceito está atrelado ao de Língua-I, mecanismo universal, que nasce com o indivíduo e que forma o que conhecemos como competência linguística.

Os indivíduos, em contato com outros falantes, vão aperfeiçoando este conhecimento nato, aprimorando o que chamamos de desempenho linguístico.

Além das coisas na língua que dizem respeito à nossa competência nata, há certos conhecimentos da língua que precisamos aprender, conforme Schwindt (2014), certas coisas na língua precisam ser ensinadas “sabem, contudo, que há coisas numa língua, que são claramente resultados de educação formal, isto é, coisas que, se não tivessem sido ensinadas, talvez nunca viéssemos a utilizar” (SCHWINDT, 2014, p. 167-168).

Ou seja, as normas gramaticais que regem o sistema linguístico, muitas delas, precisam ser descritas e expostas formalmente para que possam fazer parte, conscientemente, do nosso repertório.

Aprofundando nossos conhecimentos sobre competência e desempenho, vejamos o que ainda nos diz Schwindt (2014)

A competência é o conhecimento interiorizado que cada falante tem das regras gramaticais da língua. Por ser interiorizado e intuitivo, é difícil acessarmos esse tipo de conhecimento de maneira explícita. Uma maneira de acessarmos o conhecimento do falante sobre as regras e princípios da gramática de sua língua é usando testes de julgamento sobre a gramaticalidade e agramaticalidade de uma sequência de palavras na língua (SCHIWINDT, 2014, p. 167-168).

Dessa forma, a competência é entendida como conhecimento interiorizado que cada falante tem da gramática internalizada que rege o funcionamento da língua, e que esse sistema, por ser internalizado, precisa ser acionado, muitas vezes, através de testes de gramaticalidade, ou seja, por meio de estruturas possíveis e aceitáveis na língua, ou de agramaticalidade, através do reconhecimento de estruturas que não são possíveis no sistema descrito.

Considerando a competência linguística enquanto conhecimento interno da língua, precisamos perceber o desempenho como o uso concreto, real da linguagem em situações comunicativas existentes. Ou seja, o uso adequado de cada estrutura em contextos comunicativos concretos é revelador de nosso desempenho linguístico.

Diante do exposto, é que chamamos a atenção para o fato de que há algumas regras gramaticais do sistema formal que precisam ser explicitadas e descritas em sala de aula para que o falante tome consciência delas e assuma como regra do sistema formal, como por exemplo, a regra de movimento da preposição para o início da oração subordinada adjetiva. Essa regra precisa ser conhecida pelo falante para que este respeite a estrutura da norma padrão e melhore o seu desempenho linguístico.

Apresentaremos, agora, alguns conceitos gerais que também nortearão nosso trabalho. Iniciaremos com o conceito de sintagma, seguido da noção de estrutura argumental.

Formalmente, entendemos os sintagmas como os constituintes de uma frase que juntos formam uma unidade estrutural. Esses constituintes são palavras, conjuntos de palavras, outros sintagmas ou orações. Sabemos que os sintagmas são uma unidade estrutural porque as operações da sintaxe aplicam-se sobre os sintagmas, e não sobre itens não estruturados. (KENEDY, 2013b, p. 4).

De acordo com Kenedy (2013b), os sintagmas são os termos constituintes da frase que formam uma unidade dentro da estrutura das sentenças. Esses constituintes podem ser compostos por uma única palavra, por um conjunto de palavras, por outros sintagmas hierarquicamente superiores ou por orações inteiras.

Continuando a conceituação de sintagmas, o autor ainda no diz:

Em termos mais abstratos, o conceito de sintagma está relacionado à noção de núcleo de constituinte. Um sintagma, como unidade estrutural endocêntrica, organiza-se a partir de um núcleo e é em torno desse que os demais constituintes de um dado sintagma encontram-se distribuídos. O núcleo é, inclusive, responsável pelo rótulo que podemos dar aos sintagmas, quando quisermos lhes fazer referências mais específicas. Assim, quando pensamos nas categorias lexicais da língua, um item nominal N, referido tradicionalmente como substantivo, é o núcleo de um SN (sintagma nominal), ao passo que um verbo V estrutura um SV (sintagma verbal), um adjetivo A nucleia um SA (sintagma adjetivo) e a preposição P é o centro de um SP (sintagma preposicionado) (KENEDY, 2013b, p. 4).

Intimamente, o conceito de sintagma está associado à noção de núcleo de constituinte, isto é, núcleo de termos das orações. Um sintagma estrutura-se em torno de um núcleo de onde os demais constituintes se estruturarão. O núcleo também é responsável pelo nome que o sintagma irá receber.

Diante disso, utilizando as categorias lexicais é que reconhecemos o núcleo do sintagma e o nomeamos. Se o núcleo do item nominal é um item nominal, que a Gramática Tradicional chama de substantivo, ou um pronome, chamamos este sintagma de sintagma nominal (SN).

Quando o núcleo do sintagma é um verbo, o chamamos de sintagma verbal (SV), quando esse núcleo é um adjetivo, chamaremos esse sintagma de sintagma adjetivo (SA) e, por último, quando o sintagma for composto por uma preposição mais um sintagma nominal ou um advérbio o chamaremos de sintagma preposicionado (SP).

Dentro dos estudos empreendidos nesse trabalho, precisamos lançar mão, também, da noção de estrutura argumental aplicada aos verbos e aos nomes por que assumimos a hipótese de que os alunos apagam a preposição, muitas vezes, por não perceberem que essa faz parte de um sintagma que está encaixado dentro da oração principal.

A estrutura argumental de um item lexical diz respeito, portanto, à sua propriedade de subcategorização ou seleção de seus argumentos. Um item lexical, por exemplo, um verbo, como vimos, pode apresentar em sua estrutura argumental um ou mais argumentos aos quais serão atribuídos certas funções sintáticas (sujeito e objetos) e também funções semânticas (agente, paciente, locativo, etc.) (SCHWINDT, 2014, p. 200).

Compreendemos por estrutura argumental de uma palavra, a sua propriedade de apresentar 'espaços' vazios, ou seja, espaços que serão preenchidos para que se satisfaça as condições de ter uma frase bem formada tanto com relação ao aspecto sintático quanto em relação ao aspecto semântico. Portanto, para termos, no caso em análise, frases bem formadas de acordo com as regras de formação

sintagmática da língua, precisamos preencher toda a estrutura argumental do verbo ou do nome que está nucleando a oração encaixada, relativizada.

Schwindt (2014), nos afirma que os mecanismos de seleção argumental são denominados, em Sintaxe Gerativa, de c-seleção e de s-seleção. A c-seleção será a seleção categorial, chamada de seleção sintática e a s-seleção seria a seleção de argumentos com base na semântica.

Abordaremos agora alguns postulados da c-seleção por que assumimos, anteriormente, a hipótese de que o apagamento das preposições diante dos relativos teria implicações mais sintáticas do que semânticas.

Os verbos da Língua Portuguesa, na Sintaxe Gerativa, podem ser classificados em três tipos básicos, conforme exploramos em Schwindt (2014)

- verbos que pedem somente um argumento: morrer, sorrir
- ✓ Morrer, v, < SN>
  - [*SN* O João] morreu.
- ✓ Sorrir, v, < SN>
  - [*SN* A maria ] sorriu.
- Verbos que pedem dois argumentos: chutar, gostar
- ✓ Amar, v, < SN, SN>
  - [*SN* O João] ama [*SN* a Maria].
- ✓ Gostar, v, < SN, SP>
  - [*SN* A Maria] gostava [*SP* de um rapaz alto].
- Verbos que pedem três argumentos: dar, entregar
- ✓ Dar, v, < SN, SN, SP>
  - [*SN* O João] deu [*SN* um presente] [*SP* para a Maria].
- ✓ Entregar, v, < SN, SN, SP>
  - [*SN* A Maria] entregou [*SN* flores] [*SP* ao João] (SCHWINDT, 2014, 201-202).

Diferentemente da Gramática Tradicional, normativa, que considera os verbos como intransitivos, transitivos diretos, transitivos indiretos e transitivos diretos e indiretos, considerando, somente, os complementos verbais, a Gramática Gerativa considera enquanto parte da estrutura argumental dos verbos todos os constituintes relacionados a este, independente de função sintática.

Tradicionalmente, consideramos os verbos do primeiro grupo como verbos intransitivos. Para a Gramática Gerativa, são verbos que necessitam de um sintagma nominal na posição de sujeito. Conforme observamos nos exemplos. A c-seleção exige o preenchimento do espaço SN por um sujeito.

Há, também, os verbos que pedem dois argumentos para completar sua grade argumental. São os chamados, tradicionalmente, de verbos transitivos diretos ou indiretos.

Nos verbos do exemplo, observamos que a estrutura argumental do verbo **amar** é completada por um SN sujeito e por um SN complemento adicionado à direita do verbo. Já o complemento do verbo **gostar** é um argumento SN sujeito e um sintagma preposicionado SP adicionado, também, à direita do sintagma verbal.

O último grupo de verbos é composto por aqueles que a Gramática Normativa chama de verbos transitivos diretos e indiretos ou bitransitivos. Aqueles que reclamam dois complementos verbais: um com preposição e outro sem preposição.

A Gramática Gerativa os apresenta como verbos que exigem em sua estrutura argumental três argumentos: um SN sujeito, um SN complemento e um SP, obrigatoriamente.

Essas regras sintagmáticas e a análise da estrutura argumental do verbo são regras para a boa formação de sentenças na língua.

Ainda dentro do programa gerativista, precisamos discutir uma propriedade que é elementar para a consecução deste trabalho, o conceito de movimento.

Observamos que os argumentos verbais aparecem nas posições estruturais de sujeito e complemento. Precisamos mencionar também que em um argumento exigido pelo verbo pode aparecer em uma posição que não a ordem canônica, numa posição deslocada. Havendo mudança na posição original. Isso pode justificar a compreensão de alguns elementos fora de seu lugar na estrutura frasal, bem como pode ser um empecilho também, como suspeitamos, no caso do apagamento do SP sintagma preposicionado inicial na oração relativa, conforme observamos em Schwindt (2014).

Para ilustrar a noção de movimento, observemos os exemplos:

Ex. 1: A Maria gosta de banana.

Ex. 2: De banana, a Maria gosta.

No exemplo 1, observamos a sentença em ordem canônica, ou seja, na ordem direta: sujeito, verbo e objeto indireto, ou numa análise gerativa, SN sujeito, SV verbo e SP sintagma preposicionado.

No segundo exemplo, houve um deslocamento do sintagma preposicionado para o início da sentença, contrariando o previsto pela ordem canônica, mas perfeitamente compreensível e aceitável no português brasileiro.

## 4.2 A análise das orações relativas no Gerativismo

Definidos em alguns autores os pronomes e dentre esses os relativos, estamos aptos a discorrer um pouco sobre as orações subordinadas adjetivas, também chamadas de orações relativas por alguns autores.

Azeredo (2010) nos mostra o seu entendimento sobre as orações subordinadas. Para ele “chamam-se orações subordinadas as unidades ou sintagmas formados por meio da combinação de um transpositor e uma oração” (AZEREDO, 2010, p.212).

Entendemos transposição enquanto processo que dá origem a sintagmas que derivam de outros elementos.

As orações subordinadas seriam, no olhar de Azeredo (2010), orações introduzidas em uma estrutura frasal maior através de um transpositor, no caso específico das orações subordinadas adjetivas, o pronome relativo ocuparia o papel de transpositor.

Cunha e Cintra (2013) concebem o período composto por subordinação formado por uma oração que tem um papel sintático dentro de outra oração.

Castilho (2014) define as orações subordinadas adjetivas como aquelas sentenças que se encaixam dentro de uma porção nominal cuja papel sintático é de complemento desse sintagma nominal.

As adjetivas ou relativas são sentenças encaixadas num sintagma nominal, em que atuam como complementadoras. O processo de *relativização* é, portanto, o relacionamento de dois sintagmas nominais correferenciais, como se pode ver em:

(82)

a) [O aluno atento]<sup>i</sup> passa de ano.

b) [O aluno estudioso]<sup>i</sup> passa de ano.

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

Em (82), *aluno atento* e *aluno estudioso* são correferenciais.

Como complementadoras dos sintagmas nominais, é claro que as adjetivas podem encaixar-se em qualquer expressão-núcleo desse sintagma, aí incluída a categoria vazia, assinalada abaixo por  $\emptyset$ :

(82)

d) E eu **que não tinha nada com aquilo** quase apanhei.

e) Isso **que você me disse** não faz o menor sentido.

f) O  $\emptyset$  **que passou**, passou.

g) Tudo **que eu queria dizer** já foi dito.

h) Aquele  $\emptyset$  **que disser o contrário** vai apanhar.

i) Os nossos, **que não contavam com essa declaração**, trataram de cair fora.

As adjetivas são introduzidas por pronomes relativos, que integram uma classe fechada, a saber, **que, qual, cujo, quanto, onde**. Na língua falada,

**que** é uma espécie de pronome relativo universal, que está ocupando o espaço dos outros (CASTILHO, 2014, p. 366).

Reafirmamos que as orações subordinadas adjetivas são introduzidas por pronome relativo que exerce dupla função: a função de introduzir essas orações e uma função anafórica, de retomada de um elemento nominal presente na oração principal.

Segundo Perini (2010): “As orações relativas são introduzidas por um grupo de elementos especializados, os relativos”(PERINI, 2010, p. 189).

As orações relativas, conhecidas como orações subordinadas adjetivas na Gramática Tradicional, são introduzidas por pronomes relativos, que têm dupla função: introduzir orações subordinadas adjetivas e retomar elementos apresentados na oração anterior.

Estruturalmente, Perini nos mostra que as relativas em geral:

Se compõem de um nominal (que pode ser acompanhado de determinante e/ou modificador), seguido de um relativo (que, quem, onde), seguido de uma estrutura oracional aparentemente incompleta, isto é, faltando um dos complementos. E essa sequência de nominal + relativo + estrutura oracional incompleta forma um sintagma nominal (PERINI, 2010, p. 189).

Observamos que, estruturalmente, a oração subordinada adjetiva se liga a um termo anterior, obrigatoriamente um nome (substantivo ou adjetivo), através de um pronome relativo mais uma oração subordinada, portanto incompleta, que figura dentro de uma oração maior.

Perini (2010) chama a atenção para o fato de as orações relativas figurarem recurso linguístico para tornar singular um nominal da oração principal com o intuito de torná-lo um dos argumentos da oração principal, conforme observamos neste fragmento: “A construção relativa é um recurso que a língua tem para singularizar um dos SNs da oração subordinada e fazer dele um dos argumentos da principal” (PERINI, 2010, p. 190).

Silva & Koch (2009) consideram o período composto enquanto conjunto de duas ou mais orações que podem ser organizadas através de processos sintáticos de coordenação, ou seja, de combinação entre as orações e/ou de subordinação, isto é, de encaixamento de orações que se diferenciam pelos procedimentos transformacionais. Em relação à subordinação, elas afirmam que há regras de substituição enquanto na coordenação há regras de adição:



No período composto, tem-se a combinação de duas ou mais orações, que pode ser feita através dos procedimentos sintáticos de coordenação (ou combinação) e subordinação (ou encaixamento), os quais se opõem entre si pelo tipo de regras transformacionais aplicadas. Na subordinação, as regras são de substituição, ao passo que, na coordenação, estas operações são de adição (SILVA; KOCH, 2009, p. 97).

As autoras sustentam que há o processo de subordinação quando temos uma oração dentro de outra, chamada de oração principal ou oração matriz, em que esta encaixada exerça a mesma função sintática do termo que substitui.

Diz-se que há subordinação quando se procede ao encaixamento de uma oração dentro da outra – a matriz ou principal – de modo que a encaixada venha a exercer a mesma função sintática do constituinte no lugar do qual se opera a inserção (SILVA; KOCH, 2009, p. 97).

Isto é, o processo de subordinação é compreendido como um encaixamento de uma segunda oração dentro de uma oração concebida como oração matriz executando a função sintática relacionada ao termo no lugar do qual essa se insere.

As autoras apontam dentro das orações subordinadas três tipos, as orações completivas que são inseridas no lugar de um SN e equivalem às orações subordinadas substantivas da Gramática Tradicional, as circunstanciais, equivalendo às tradicionais orações subordinadas adverbiais, que se encaixam na posição de um sintagma preposicionado adjunto (SPA) e as relativas que se encaixam na posição de modificadores adjetivais do nome (N) e que equivalem, na Gramática Normativa às orações subordinadas adjetivas, foco de nossa pesquisa.

Observemos os exemplos colhidos das autoras:

1. (i) Muitos cientistas imaginam *algo*.  
 (ii) Haver vida em outros planetas. (frase encaixada)  
 (iii) Muitos cientistas imaginam *que há vida em outros planetas*.
2. (i) Os pássaros recolhem-se a seus ninhos *em dado momento*.  
 (ii) A noite começa a cair.  
 (iii) Os pássaros recolhem-se a seus ninhos *quando a noite começa a cair*.
3. (i) O professor recomendou um livro *especificado*.  
 (ii) O livro estar esgotado.  
 (iii) O professor recomendou um livro *que está esgotado*.

(SILVA; KOCH, 2009, p. 98).

Em 1 temos exemplos de orações (i e ii) que, através de regras transformacionais, formam a oração completiva iii, ou seja, a oração ii se encaixa no lugar da pró-forma *algo* que é um SN genérico da oração i e que atua como núcleo do SN, dando origem à oração complexa iii através do acréscimo do conectivo integrante *que* que tem como papel a introdução de orações subordinadas substantivas.

Em 2 observamos exemplos de orações (*i* e *ii*) que, atendendo também algumas regras transformacionais que dão origem a uma oração circunstancial *iii*, isto é, *i* e *ii* se juntam para, com o auxílio do modalizador *quando* que acrescenta à oração uma circunstância de tempo, formarem uma oração subordinada adverbial.

E por último, em 3, temos exemplos de orações (*i* e *ii*) que se encaixarão para forma uma oração relativa em *iii*. Essa transformação será operada por um pronome relativo *que* cuja função é retomar o sintagma nominal o *livro*, introduzir a oração subordinada adjetiva e projetá-lo nela, funcionando sintaticamente como sujeito da oração encaixada.

Dentro das orações relativas, Silva & Koch (2009) apresentam duas classificações:

As orações relativas, denominadas adjetivas na gramática tradicional, podem ser de dois tipos: as restritivas, que funcionam como sintagmas adjetivais e apresentam-se encaixadas na posição de modificador do nome, conforme a regra  $SA \rightarrow O_2$ , e as apositivas, que funcionam como aposto e se originam de frases coordenadas na estrutura profunda (SILVA; KOCH, 2009, p. 118).

Segundo as autoras, as relativas são as mesmas orações denominadas na Gramática Tradicional de orações subordinadas adjetivas. Elas nos apresentam dois tipos: as restritivas que se encaixam na posição imediatamente posterior ao nominal que modificam, na posição de um sintagma adjetival (SA), representado por uma pró-forma, que é um pronome relativo denominado ESPECIFICADO, que pode ser aparecer como uma palavra do léxico ou como um sintagma preposicionado, ou por uma oração que representará a oração 2 ( $O_2$ ) chamada de oração relativa encaixada. Vejamos os exemplos:

(76) Falei com a menina *inteligente*.

(77) Falei com a menina *de Júlio*.

(78) Falei com a menina *que estuda medicina* (SILVA; KOCH, 2009, p. 118).

Em (76), temos o SA representado por um único item lexical, que é o adjetivo *inteligente*. Em (77), ocupando a posição de SA, temos um sintagma preposicionado *de Júlio*, e no exemplo (78) uma  $O_2$  se encaixa na oração matriz formando uma oração complexa relativa.

Expandindo-se a regra do SA (SA (intens) ( $SP_A$ ) Adj ( $SP_C$ )) obteremos a estrutura das relativas restritivas representadas pela  $O_2$ , portanto a regra de reescritura dos sintagmas complexos relativos fica assim:

$$SA \rightarrow \left\{ \begin{array}{c} (\text{intens})(SP_A)\text{Adj}(SP_C) \\ O_2 \end{array} \right\}$$

Segundo as autoras, as orações restritivas constituem parte do SN ao qual se encaixam, construindo junto a ele um único constituinte. Elas comprovam este fato em uma transformação passiva em que o constituinte sujeito passa a agente da passiva levando com ele a oração subordinada adjetiva. Analisemos o exemplo:

As orações restritivas fazem parte do SN, formando com ele um único constituinte. Prova desse fato pode ser obtida através da transformação passiva, que transforma todo o SN sujeito, incluindo a relativa, em agente da passiva.

79 (i) *A lambreta que estava pintada de vermelho atropelou a velinha.*

(ii) *A velhinha foi atropelada pela lambreta que estava pintada de vermelho* (SILVA; KOCH, 2009, p.119).

Como observamos, prova de que a oração subordinada adjetiva forma com o SN ao qual se liga um só constituinte é a transformação da oração na voz verbal ativa para a voz passiva. No exemplo em tela, observamos, claramente, que o sintagma nominal que tem função de sujeito apresenta dentro de sua composição uma oração relativa encaixada tanto é que, quando esse passa a ser agente da passiva na transformação para a voz passiva, a oração relativa o acompanha, confirmando a hipótese de que eles formam um único constituinte na estrutura profunda.

Sobre o encaixamento de uma  $O_2$  numa  $O_1$ , no caso das relativas, elas precisam ter elementos idênticos e correferenciais, sendo que um deles precisa vir acompanhado da pró-forma ESPECIFICADO, que será representada, nos exemplos das autoras por um  $x$ , sinalizando a posição em que se deve inserir a oração relativa na oração principal, indicando que o seu termo antecedente será relativizado, conforme observamos aqui:

Para que se possa operar o encaixamento de uma oração em outra, sob a forma de relativa, faz-se necessário que ambas contenham nomes idênticos e correferenciais, um deles acompanhado da pró-forma ESPECIFICADO, daqui para frente representada por  $x$ , indicando o lugar da oração matriz em que se deve operar a inserção. Ao SN portador dessa marca denomina-se antecedente (SILVA; KOCH, 2009, p. 119).

Ainda em relação às transformações relativas, principalmente às transformações sintáticas, as autoras apresentam:

Quando o SN antecedente ocupar a posição *pós-verbal* (80) (i), qualquer que seja a função por ele exercida, ter-se-á um encaixamento à direita,

como em (80) (iii); estando o antecedente em posição *pré-verbal* (81)(i), ocorrerá o encaixe *central*, como ocorre em (81) (iii). Quanto ao SN idêntico da oração a ser encaixada (formas em (ii)), ele será, no decurso da transformação, substituído por um pronome relativo.

80 (i) Eu comi o *peixe x*.

ANT.

(ii) O *peixe* estava estragado.

(iii) Eu comi o *peixe [que estava estragado]*.

81 (i) O *peixe x* estava estragado.

ANT

(ii) Eu comi o *peixe*.

(iii) O *peixe [que eu comi]* estava estragado (SILVA & KOCH, 2009, p. 119).

A depender da posição do SN, antecedente do SA ou da  $O_2$ , em relação ao verbo, poderemos ter encaixamento central ou à direita. No caso do exemplo 80 iii ocorre um encaixamento à direita por que o SN antecedente está em uma posição depois do verbo da oração matriz. Já no exemplo 81 iii, temos um encaixamento central, visto que o SN relativizado está em uma posição pré-verbal, ou seja, ele vem antes do verbo. Em relação ao constituinte idêntico e correferencial, as formas ii em ambos os exemplos, quanto a eles, no processo de transformação sintática, são substituídos por um pronome relativo, conforme observamos no resultado das transformações, que são apresentadas nos exemplos 80 iii e 81 iii.

Para ilustrar mais detalhadamente como se dá o processo de relativização as autoras apresentam os seguintes exemplos:

“82 (i) Eu comprei os *selos x*.

(ii) Você pediu os *selos*.” (SILVA; KOCH, 2009, p. 120).

Esses exemplos passarão por três etapas transformacionais que são o encaixamento de (ii) em (i) obviamente ao lado do SN a ser relativizado, lembrando que ele precisa ser idêntico e ter um correferente na  $O_1$ ; a segunda etapa é a movimentação do SN idêntico para a posição inicial da oração encaixada e por último a substituição desse SN idêntico por um pronome relativo introdutor de orações subordinadas adjetivas. Observemos a representação dessas etapas:

$E_1$  = Eu comprei os *selos* [você pediu os *selos*]

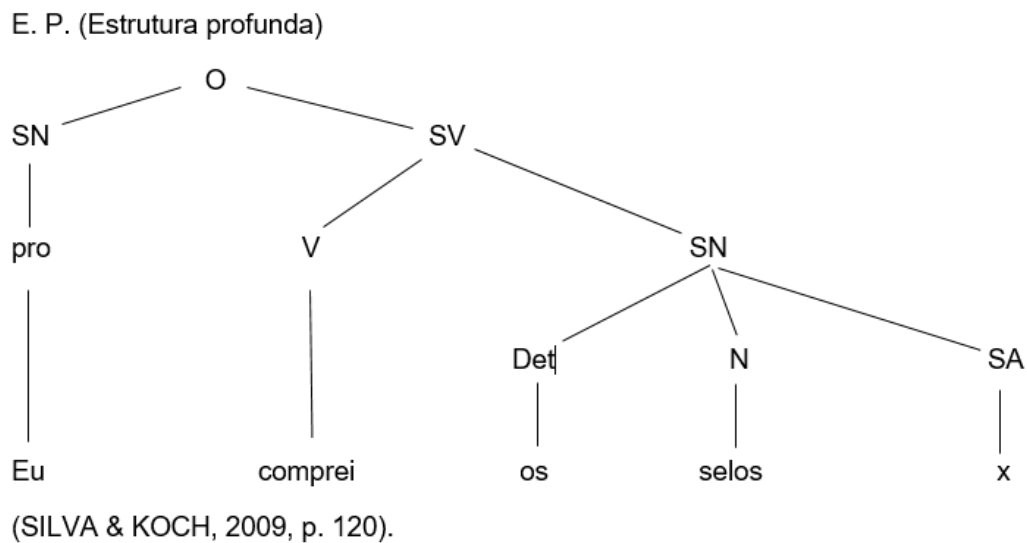
$E_2$  = Eu comprei os *selos* [os *selos* você pediu]

$E_3$  = Eu comprei os *selos [que você pediu]*” (SILVA; KOCH, 2009, p.120)

Nesses exemplos, percebemos ilustrados os processos de relativização seguindo as três etapas.

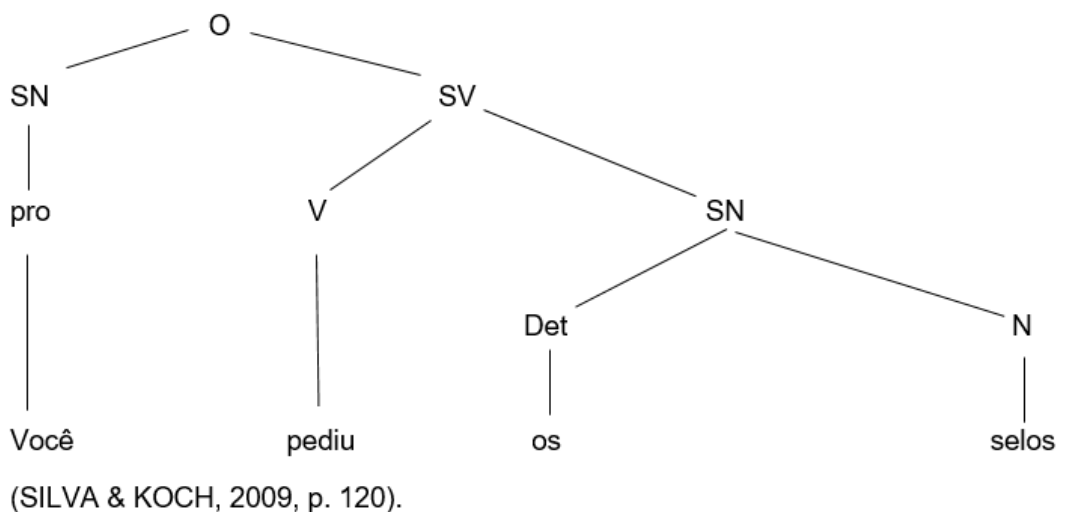
Podemos observar também essas sequências nos respectivos diagramas arbóreos:

Figura 01 – Estrutura profunda



Esse diagrama representa a estrutura profunda da oração principal, representada no exemplo 82 (i). Ela é composta por um SN em posição de sujeito, representado pela pró-forma *eu* seguido de um SV (sintagma verbal) cujo núcleo é o verbo *comprei*, esse SV domina outro SN composto pelo determinante *os* e pelo núcleo nominal *selos*. Esse SN domina também um SA que está representado por um **x**, que sinaliza o espaço onde a oração dois será encaixada.

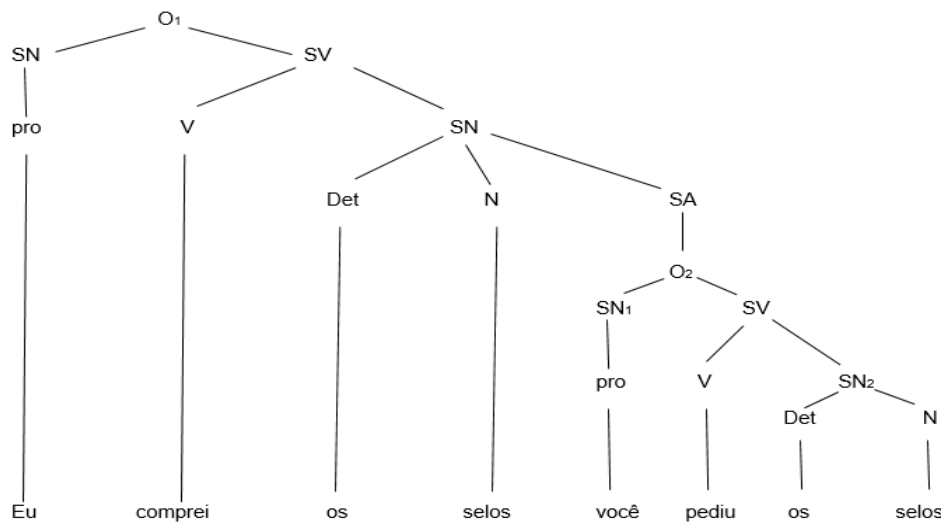
Figura 02 - Estrutura profunda da oração do exemplo 82 (ii)



Esse diagrama representa a estrutura profunda da oração a ser encaixada na oração principal, representada no exemplo 82 (i). Ela é composta por um SN em

posição de sujeito, representado pela pró-forma *you*, seguido de um SV (sintagma verbal) cujo núcleo é o verbo **pediu**, esse SV domina um outro SN composto pelo determinante *os* e pelo núcleo nominal *selos*, portanto um SN idêntico e correferencial, condição para existir a relativização.

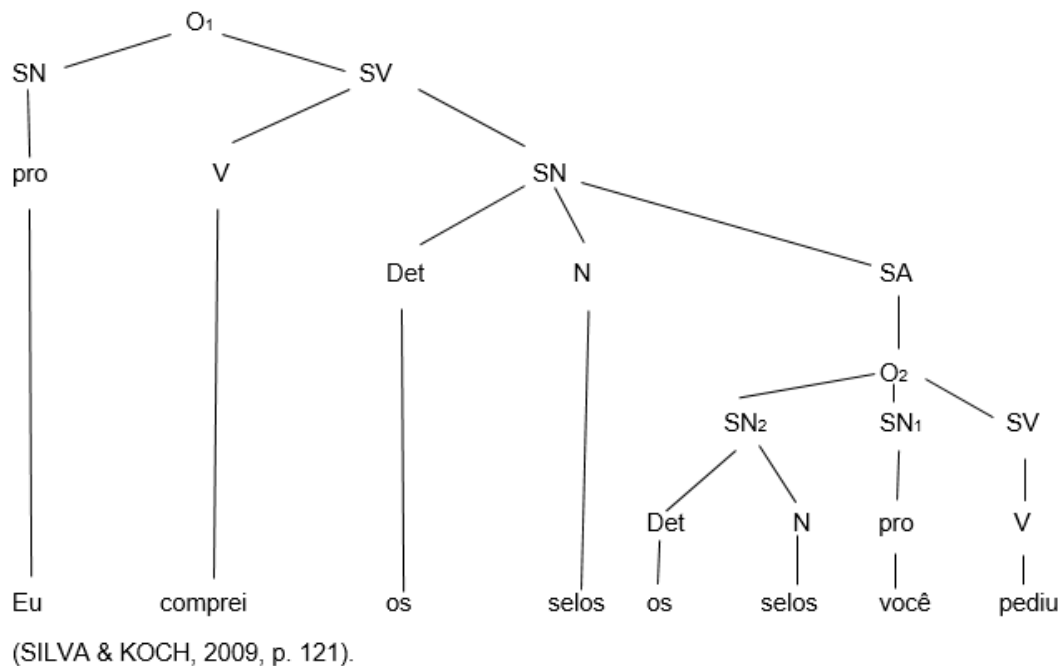
Figura 03 - T. Rel. E<sub>1</sub> ----->



(SILVA & KOCH, 2009, p. 121).]

A primeira transformação está representada pelo diagrama acima, ela diz respeito ao encaixamento da oração do exemplo 82 (ii) no lugar do **x** da oração matriz, ou seja, ao lado do SN idêntico e correferencial. Nessa etapa, temos a  $O_1$ , matriz, dominando um SN que tem como núcleo a pró-forma *eu*, dominando ainda um SV cujo núcleo é *comprei*, esse SV domina também outro SN que contém um determinante *os*, possui como núcleo o nome *selos* e domina, ainda, um SA, que por sua vez, domina a  $O_2$  que segue a estrutura padrão das frases em português  $F \rightarrow SN + SV$ . A  $O_2$  é composta por um  $SN_1$  cujo núcleo é a pró-forma *você* e um SV. O SV domina o núcleo que é o verbo *pediu*, e um  $SN_2$  composto pelo determinante *os* e o núcleo nominal *selos*.

Figura 04 - Diagrama representativo da etapa 2.

T. Rel. E<sub>2</sub> ----->

Esse quarto diagrama representa a transformação de extraposição em que ocorre a transposição do sintagma nominal SN idêntico para a cabeça da oração encaixada.

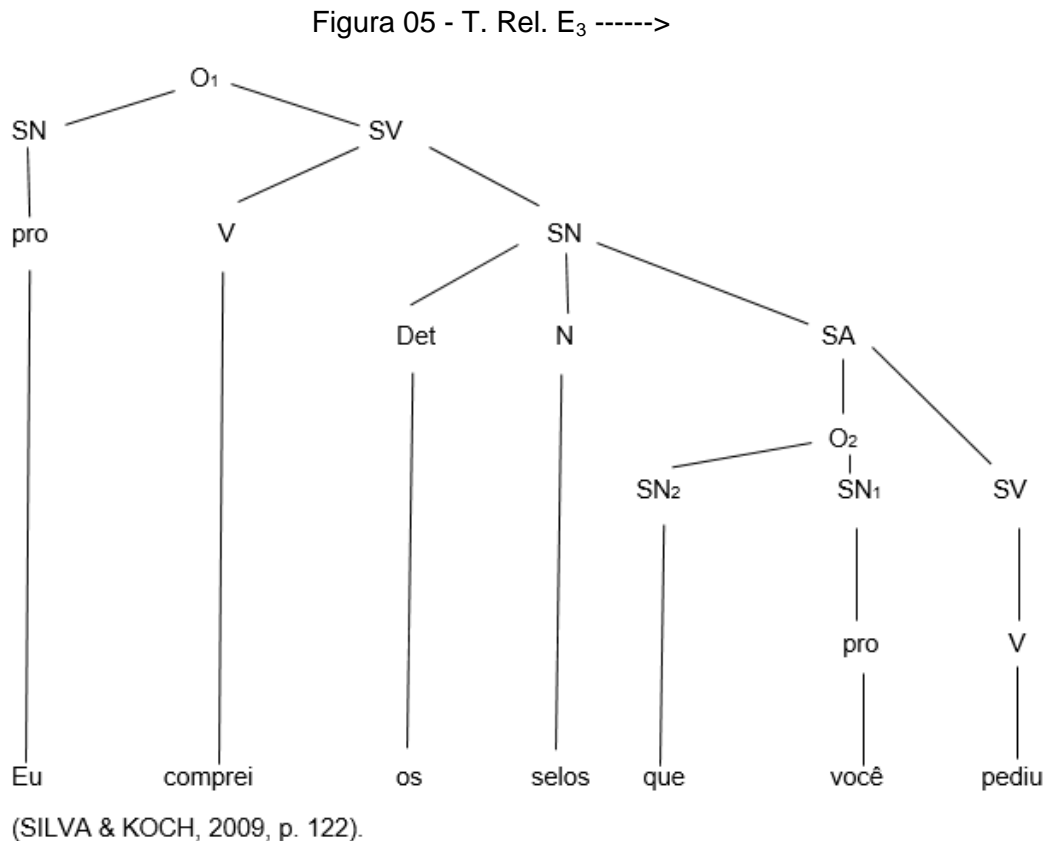
Nessa etapa, temos a  $O_1$ , matriz, dominando um SN que tem como núcleo a pró-forma *eu*, dominando ainda um SV cujo núcleo é *comprei*, esse SV domina também um outro SN que contém um determinante *os*, possui como núcleo o nome *selos* e domina, ainda, um SA, que por sua vez, domina a  $O_2$ . A  $O_2$  é composta por um  $SN_2$  que contém o determinante *os* e o núcleo nominal *selos*. Além de um  $SN_1$  cujo núcleo é a pró-forma *você* e um SV. O SV domina o núcleo que é o verbo *pediu*.

Observemos, ainda, nesse diagrama, que a transformação de extraposição deslocou o SN que foi relativizado para o início da oração porque ele funciona como objeto direto, portanto, na estrutura profunda ele já vem em posição pós-verbal. Se por exemplo, o SN que seria relativizado ocorresse em função de sujeito, a etapa dois, de extraposição do SN idêntico operaria no vazio, visto que esse já estaria em posição pré-verbal, portanto na cabeça da oração encaixada.

Dessas reflexões, observamos que a posição do SN idêntico em relação ao verbo é muito importante no processo de relativização, pois sinaliza tanto para o tipo

de encaixamento que se deve operar quanto para a necessidade de reordenação sintática das palavras nas orações relativas.

A última etapa da transformação de relativização, que é a pronominalização relativa do SN idêntico da oração encaixada está representada no diagrama arbóreo abaixo:



A estruturação da  $O_1$  permanece igual ao descrito na análise das etapas um e dois realizadas acima, o que muda nessa etapa é a relação entre os constituintes dentro do SA. Nessa etapa, o SA domina além da  $O_2$  o SV que domina o núcleo verbal *pediu*. Dentro do SA, temos a  $O_2$  que domina dois SNs: o  $SN_2$  cujo núcleo é o pronome relativo *que* e o  $SN_1$  que domina a pró-forma *você*.

Ainda em relação as encaixadas relativas, Silva & Koch (2009) salientam que:

Quando, na frase encaixada, o SN idêntico vier antecedido de *preposição* ou *locução adjetiva*, isto é, fizer parte de um SP ( $SP_C$  ou  $SP_A$ ), todo o SP será extraposto, de modo que o pronome relativo deverá vir preposicionado, conforme se pode observar em:

- 83 (i) Este é o livro *x*.  
 (ii) Eu me referi a *este livro* ontem.  
 (iii) Este é o livro [eu me referi a *este livro* ontem].



- (iv) Este é o *livro* [ a *este livro* eu me referi ontem].
- (v) Este é o *livro*  $\left\{ \begin{array}{l} a \text{ que} \\ ao \text{ qual} \end{array} \right\}$  eu me referi ontem.
- 84 (i) Era ampla a *janela x*.  
 (ii) Nós olhávamos para a rua principal *através da janela*.  
 (iii) Era ampla a *janela* [nós olhávamos para a rua principal *através da janela*].  
 (iv) Era ampla a *janela* [*através da janela* nós olhávamos para a rua principal]  
 (v) Era ampla a *janela através da qual* nós olhávamos para a rua principal.
- 85 (i) É bem antiga a *cidade x*.  
 (ii) Eu moro na cidade.  
 (iii) É bem antiga a *cidade* [eu moro *na cidade*].  
 (iv) É bem antiga a *cidade* [ *na cidade* eu moro].  
 (v) É bem antiga a *cidade*  $\left\{ \begin{array}{l} em \text{ que} \\ na \text{ qual} \\ onde \end{array} \right\}$  eu moro.
- (SILVA; KOCH, 2009, p. 123).

Desses exemplos, confirmamos o que vem sendo exposto durante o nosso trabalho, quando o SN que será relativizado, vier fazendo parte de um SP, de qualquer natureza, todo o SP será extraposto na segunda etapa, de modo que o pronome relativo carregue com si a preposição exigida pelo verbo.

Em relação ao período composto chamado de orações complexas por Bechara (2015), o autor nos diz o seguinte:

Subordinação: oração complexa - uma oração independente do ponto de vista sintático, que sozinha, considerada como unidade material, constitui um texto, se este nela se resumir, como em  
 A noite chegou  
 Pode, pelo fenômeno de estruturação das camadas gramaticais conhecido por hipotaxe ou subordinação, passar a uma camada inferior e aí funcionar como pertença, como membro sintático de outra unidade:  
 O caçador percebeu que a noite chegou.  
 A primitiva oração independente **a noite chegou** transportou-se do nível sintático de independência para exercer a função de complemento ou objeto direto da relação predicativa da oração a que pertence o núcleo verbal percebeu: o caçador percebeu.  
 Dizemos então que a unidade sintática que a noite chegou é uma oração subordinada. A gramática tradicional chama à unidade o caçador percebeu de oração principal (BECHARA, 2015, p. 480).

O autor entende subordinação como um processo pelo qual uma oração independente, do ponto de vista sintático, do semântico não, que constitui um texto desde que desvinculado de qualquer outra unidade, se transporte a um nível sintático inferior e passe a fazer parte de um constituinte maior.

Portanto, o autor considera os processos de estruturação gramatical de orações, por meio da subordinação, como um encaixamento de um sintagma

simples ou oracional, dentro de outra estrutura, mais ampla, da qual passe a fazer parte.

Em relação às orações complexas de transposição adjetiva, o autor nos mostra

#### 1) **Orações adjetivas ou de relativo**

Tomemos a seguinte oração

O aluno estudioso vence na vida,

Em que o adjunto adnominal representado pelo adjetivo **estudioso** pode também ser representado por uma oração que, pela equivalência semântica e sintática com **estudioso**, se chama adjetiva:

O aluno que estuda vence na vida

O aluno estudioso vence na vida

Repare que a oração independente

O aluno estuda,

Mediante o transpositor que, representado pelo pronome relativo, transpõe a oração independente que funcionam num nível inferior, como adjunto adnominal do substantivo **aluno**, tal qual fazia o adjetivo **estudioso** da oração básica **o aluno estudioso vence na vida**. Daí dizer-se que a oração transposta **que estuda** é subordinada adjetiva (BECHARA, 2015, 483-484).

Acima, o autor nos mostra o procedimento de transformação de um período simples que apresenta um adjetivo em um período composto com uma oração adjetiva.

O autor afirma ainda que essas orações são assim chamadas porque apresentam função sintática típica de adjetivo nas orações matrizes em que se encaixam.

Esclarecidos alguns pontos em relação às orações relativas, discutiremos, agora, sobre o fenômeno da relativização.

### 4.3 O fenômeno da relativização

O fenômeno da relativização diz respeito às orações que a Gramática Tradicional chama de orações subordinadas adjetivas.

Kato e Nascimento (2015) assim conceituam e exemplificam as orações relativas:

Uma relativa é uma sentença encaixada que se caracteriza por partilhar com a sentença matriz um constituinte, que é o constituinte relativizado, como exemplificamos em (2):

(2)

a. então é muito mais fácil mandar [embora] esses *professores* que ganham um salário aula tal (D2 RJ)

b. bem é diferente um pouco da *maioria das pessoas* que eu conheço (D2 REC)

c. *Lourival*, que eu conheço de perto... Lourival não sabe escrever... (D2 REC)

Em (2a), *esses professores*, que é objeto do verbo *mandar* e, anaforicamente, o sujeito do verbo *ganhar*, é o constituinte relativizado; em (2b), é *a maioria das pessoas*; em (2c), é *Lourival*. O processo de relativização se realiza por meio de um pronome-Q (KATO; NASCIMENTO, 2015, p. 188).

Dos autores, entendemos as orações relativas como orações encaixadas, ou seja, são sintagmas que figuram dentro de uma estrutura sintática maior. Compreendemos ainda que esse processo sintático de encaixamento se realiza através de um pronome.

Os autores prosseguem tecendo considerações sobre os aspectos formais apresentados pelas sentenças relativas. Segundo eles: “Os principais tipos de sentenças relativas são formalmente estabelecidos de acordo com a presença ou ausência de um nome, chamado de núcleo, externo a elas” (KATO; NASCIMENTO, 2015, p. 188).

Percebemos aqui que a diferença entre os principais tipos de sentenças relativas é a apresentação ou não de um sintagma nominal externo, que será o núcleo, ao constituinte relativizado.

Se houver a presença de núcleo, a sentença será chamada de relativa com núcleo, podendo essa sentença agir como modificadora desse núcleo, como nos mostra o seguinte trecho:

Na presença do nome, como os que estão em *itálico* em (2a), (2b) e (2c), a sentença relativa aparece adjacente a ele e é chamada de relativa com núcleo. Nesta modalidade, a relativa pode funcionar como modificador deste núcleo (*razão pela qual* é chamada também de oração adjetiva e considerada adjunto adnominal pela tradição gramatical), como acontece em (2a), e neste caso é classificada como restritiva (KATO; NASCIMENTO, 2015, p. 188).

Temos também uma segunda possibilidade, tendo função explicativa conforme observamos em “a relativa pode funcionar ainda como aposto (*razão pela qual* são chamadas de explicativas ou apositivas), como vemos em (2c)” (KATO; NASCIMENTO, 2015, p. 188).

No grupo das relativas com núcleo nominal existem vários tipos, que se formam por estratégias diferentes. O primeiro tipo denominamos sentença relativa padrão, conforme observamos nos exemplos colhidos:

O primeiro tipo é exemplificado em (4)  
(4)

a. ...cadeia de supermercado [*da qual* você é assessor] (D2 REC)

- b. ... nos locais [*onde* tem assim mais facilidade até de comunicação] (D2 REC)
- c. carros muito pesados com cargas muito pesadas... trafeguem... acima quer dizer acima do peso [*para o que* ela foi construída] (D2 SSA)
- d. uma carreira boa para a mulher... a carreira [*com que* a gente pode resolver todos os problemas ... sem prejudicar nenhuma parte] (D2 SP)
- e. ele desenha todos os animais pré-históricos com todas as características o nome de cada um... a era [*em que* viveu] (D2 SP)
- f. ela sai presa a esse tecido conjuntivo... [*cujo tecido* se prende a borda anterior da clavícula]... (EF SSA)

Nas construções em (4a) a (4e), temos de admitir que as expressões-Q foram removidas para a periferia esquerda da sentença relativa. Se elas permanecem no lugar *in situ*, as sentenças são agramaticais, como mostra (5):

- a. \*...cadeia de supermercado [você é assessor *da qual*]
- b. \*...nos locais [tem assim mais facilidade até de comunicação *onde*]
- c. \*carros muito pesados com cargas muito pesadas... trafeguem... acima quer dizer acima do peso [ela foi construída *para o que*]
- d. \*uma carreira boa para a mulher... a carreira [a gente pode resolver todos os problemas *com que* ... sem prejudicar nenhuma parte]
- e. \*ele desenha todos os animais pré-históricos com todas as características o nome de cada um... a era [viveu *em que*]

Pelo fato de as sentenças (5a) a (5e) serem agramaticais, temos que admitir também que os pronomes-Q relativos sempre se movem para uma posição periférica à esquerda da sentença relativa, antes do sujeito, deixando na posição de onde são movidos uma categoria vazia ([\_]). Por dedução, o mesmo deve acontecer quando o constituinte relativizado é o sujeito (KATO; NASCIMENTO, 2015, p. 189).

Observamos, aqui, que os pronomes relativos acompanham o movimento dos constituintes aos quais estão ligados, deixando um vazio na sua posição de origem, ratificado por esse pensamento:

O movimento do pronome-Q para o início da sentença subordinada, que arrasta junto a preposição, forma as chamadas relativas-padrão. Como resultado desse movimento, fica uma categoria vazia na posição de origem. No português não ocorre, a não ser em situações muito especiais (*Este é um vinho que eu não posso viver sem* ([\_]) (KATO; NASCIMENTO, 2015, p. 190).

Nos demais tipos de relativas que apresentam os núcleos nominais, não há um movimento de um pronome, observamos que a tendência é de uma delas é apresentar o pronome relativo “que” na periferia esquerda seguida de outra forma pronominal classificando essa estratégia como copiadora, visto que o referente está duplamente marcado, conforme observamos abaixo

Nos outros dois tipos de relativa com núcleo nominal, correntes no PB falado, já não é tão claro que esteja envolvido o movimento do pronome. Um deles consiste em ter um *que* na periferia esquerda da sentença e um pronominal, precedido de preposição quando o constituinte relativizado é um SPrep, na posição do constituinte relativizado, como o exemplificado em (8):

- a. eu tenho um rapaz que trabalha conosco me esqueci o nome dele é D...*que ele* é de lá de Ituaçu. (D2 SSA)

b. eu preferia deixar evidentemente essa questão... a um consultor jurídico *que ele* poderia então lhe dar: uma resposta mais conclusiva... (DID REC)  
Em (8), o constituinte relativizado é retomado pelo pronome pessoal *ele*, que está na posição de sujeito. A ocorrência do resumptivo indica que não houve movimento do pronome-Q, já que não há uma categoria vazia envolvida. (KATO; NASCIMENTO, 2015, p. 190).

O último caso abordado pelos autores é o da estratégia de relativização chamada de não padrão cortadora em que há uma crescente tendência ao uso do relativo “que” e o apagamento da preposição que o acompanharia na estratégia padrão, conforme observamos:

O terceiro tipo de relativa tem um *que* na periferia esquerda da sentença e uma categoria vazia na posição do constituinte relativizado, como mostram os dados de (9):

- a. Belo Horizonte... *que* é uma cidade *que* eu pelo menos não gosto  $\emptyset$  (D2 SSA)
- b. um negro americano *que* eu não me recordo o nome  $\emptyset$  agora... mas foi um dos *que* mais gostei *que* ele cantou umas... umas músicas formidáveis (DID POA)
- c. tem umas pessoas *que* a gente tem mais intimidade  $\emptyset$  também né (DID POA)

A relativa formada por essa estratégia, por dispensar a preposição, é conhecida como cortadora. Por não haver uma preposição seguida de um pronome-Q na periferia esquerda da sentença, como acontece nas relativas-padrão em (6), não se pode deduzir simplesmente que a categoria vazia é formada por um movimento da expressão-Q (KATO; NASCIMENTO, 2015, p.191).

Como observamos, esses exemplos confirmam a presença da estratégia de relativização não-padrão cortadora em que ocorre o apagamento da preposição.

Lemle (*Apud* Castilho, 2014) destacou que no português brasileiro há três estratégias de relativização. A primeira denominada de relativa padrão, que segundo Lemle (1978):

Na adjetiva padrão, os pronomes relativos exibem as formas correspondentes ao caso que recebem de seu verbo:

(83)

- a) O livro **que estou lendo** é de história. (caso nominativo, função de sujeito)
- b) Perdi o livro **que estava lendo**. (caso acusativo, função de objeto direto)
- c) Devolvi o livro ao aluno **a quem ele pertencia**. (caso dativo, função de objeto indireto)
- d) Não há uma área em São Paulo **em que a polícia não entre**. (caso ablativo, função de complemento oblíquo)
- e) Os painéis solares geram energia **com que sempre sonhamos**. (caso ablativo, função de complemento oblíquo)
- f) O livro de história **cuja capa dele está rasgada** merece ser encadernado. (caso genitivo, função de adjunto adnominal)

Como se sabe, o conjunto dos pronomes relativos vem sofrendo séria restrição no PB, com a conseqüente generalização de **que** (LEMLE, *Apud* CASTILHO, 2014, p. 367).

Percebemos que na estratégia relativa padrão os pronomes relativos são utilizados conforme prescritos pelas normas da gramática padrão.

O segundo tipo, chamado de estratégia de relativização copiadora ocorre quando o pronome perde sua função pronominal e assume traços de conjunção, ou seja, deixa de exercer o papel de correferência e passa a funcionar na sentença como uma conjunção e sua função original passa a ser exercida por um pronome pessoal que pode ser preposicionado, conforme observamos aqui:

Quando o pronome relativo se despronominaliza, reduzindo-se à condição de conjunção, ele perde a propriedade fórica, que será preenchida por um pronome pessoal preposicionado ou não:

(84)

- a) Não há uma área em São Paulo **que a polícia não entre nela**.
- b) Os painéis solares geram a energia **que sempre sonhamos com ela**.
- c) O livro de história **cuja a capa dele está rasgada...** (CASTILHO, 2014, p. 367).

A terceira estratégia de relativização é denominada cortadora por que decorre do apagamento do pronome cópia da estratégia copiadora. Essa estratégia é muito utilizada no português brasileiro corrente:

Apagando-se os pronomes pessoais de (84), estrutura-se a adjetiva cortadora de (85), que já ocorre no PB escrito veicular.

(85)

- a) Não há uma área em São Paulo **que a polícia não entre**. (Folha de S. Paulo, 17 dez.2008, pág. C3)
  - b) Os painéis solares geram a energia **que sempre sonhamos**.
  - c) O livro de história **cuja a capa está rasgada** merece ser encadernado
- O rápido desaparecimento dos clíticos no PB vem favorecendo o uso das adjetivas copiadoras e cortadoras (CASTILHO, 2014, p. 367-368).

Nesse último caso, temos a estratégia de cortadora em que o pronome cópia da não-padrão copiadora é apagado dando origem às relativas não-padrão cortadoras. Orações que são tema de nossa pesquisa.

## 5 METODOLOGIA

Inicialmente, apresentamos as características do tipo de pesquisa escolhido para essa investigação, seguida da contextualização sócio-histórica e geográfica do campo de pesquisa, apresentando o cenário e os sujeitos envolvidos nesse estudo. Ainda nesse capítulo, apresentamos os instrumentos escolhidos para coleta e a categorização dos dados desse estudo.

### 5.1 Caracterização da pesquisa

Em virtude da natureza do objeto dessa pesquisa, a Linguagem, inserida num contexto mais amplo, o dos estudos das ciências humanas, a presente pesquisa se define como bibliográfica de cunho quali-quantitativo:

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente.[...] A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONIRICARDO, 2008, p. 34)

Procuramos descrever e explicar a resolução de um problema através de referências teóricas publicadas em livros ou outras fontes de pesquisa. Nossa pesquisa tem cunho quantitativo por que buscamos estabelecer entre os fenômenos observados uma relação de causa e de consequência, ou seja, buscamos analisar qual relação biunívoca entre o ensino, de um lado, e a aprendizagem, do outro, das orações subordinadas adjetivas e das estratégias de relativização.

Qualitativa, também, por conta da compreensão que se buscou fazer de fatos e fenômenos observados dentro de um contexto social situado que foi a sala de aula do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do sertão piauiense.

Esse estudo apresenta, também, um viés descritivo:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 42).

Observando o excerto de Gil (2002), chamamos a atenção para o fato de que as pesquisas descritivas têm a intenção de descrever determinados fenômenos estabelecendo uma relação entre variáveis. Esse tipo de pesquisa nos é útil por que intencionamos analisar e descrever de que forma é feito o ensino e a aprendizagem das orações subordinadas adjetivas e das estratégias de relativização aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública. O autor nos mostra que uma das características mais significativas das pesquisas descritivas é a utilização de técnicas padronizadas como por exemplo: questionário e observações sistemáticas.

Diante do exposto, nossa pesquisa, do ponto de vista dos objetivos, ratifica-se como descritiva, cujo método de abordagem é o dedutivo pois temos a intenção de observar, registrar, analisar e correlacionar o contexto em que ocorre o ensino e aprendizagem das orações subordinadas adjetivas e do fenômeno da relativização e o apagamento das preposições diante dos pronomes relativos nas orações subordinadas adjetivas, por meio de observação crítico-reflexiva nas aulas de Língua Portuguesa.

Partindo do pressuposto de que “a pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento” (RAMPAZZO, 2005, p. 49), e que para se fazer esse procedimento precisamos delinear um caminho a ser seguido rigorosamente é que definimos nosso percurso metodológico para a consecução dos objetivos traçados no início do nosso estudo.

Segundo Rampazzo (2005),

A pesquisa descritiva procura, pois descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e sua conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (RAMPAZZO, 2005, p.53).

Acreditamos, portanto, que dentre os diversos tipos de pesquisa existentes o tipo descritivo é o que melhor se adequa a nossa proposta de estudo, visto que esse se propõe, de certa forma, através dos estudos descritivos à investigação das características, propriedades e relações existentes no grupo pesquisado.

Neste trabalho, intenciona-se analisar também o contexto em que o apagamento da preposição ocorre e suas consequências para o ensino da língua.



## 5.2 Contextualização do campo de pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública urbana do pequeno município de Santa Cruz dos Milagres, situado no interior do Estado do Piauí.

O Município de Santa Cruz dos Milagres está localizado a latitude 05°48'01" e longitude 41°57'34" na microrregião de Valença do Piauí, no território de desenvolvimento Vale do Sambito.

Surgiu em decorrência de uma romaria que se fazia no século XIX para o local onde hoje é a igreja da cidade e que se chamava fazenda Jatobá.

Figura 06: Localização do município de Santa Cruz dos Milagres – Piauí



Fonte: <http://www.cidadeverde.com/vivapiaui/santacruzdosmilagres/>. Acesso em 15-08-2016.

O que se conta, a partir de relatos de moradores antigos, é que em ano indefinido, do século XIX, apareceu ali um homem que teria levado o vaqueiro da pequena fazenda Jatobá para um morro próximo e retirado da vegetação deste morro galhos de árvores com os quais fez uma cruz improvisada. Ao entregar a cruz ao vaqueiro, o beato afirmou que naquele lugar aconteceriam muitos milagres. A partir desse momento, surgiu uma grande romaria e uma peregrinação à cidade que hoje é considerada santa.

Em relação à formação administrativa, o município foi elevado à categoria de município e distrito com a denominação de Santa Cruz dos Milagres, pelo artigo 35,

inciso II, do ato das disposições constitucionais transitórias, da Constituição Estadual de 05-10-1989, com área territorial e limites estabelecidos pela Lei Estadual nº 4477, de 29-04-1992, desmembrado de Aroazes – Piauí.

No que diz respeito aos aspectos físicos, o município faz limite a Norte com São Miguel do Tapuio - Piauí e Prata do Piauí, a Sul com Aroazes – Piauí, Valença do Piauí e Elesbão Veloso - Piauí, a Leste com Aroazes - Piauí e São Miguel do Tapuio – Piauí e a Oeste com São Félix do Piauí.

Com uma área de 984,84 km<sup>2</sup>, Santa Cruz dos Milagres – Piauí apresenta as seguintes características morfoclimáticas: clima tropical semiárido quente, com duração do período seco de seis meses, com temperaturas médias entre 23°C e 36°C. Banhado pelos rios Sambito e São Nicolau, apresenta latossolos vermelho-amarelo distróficos associados a solos litólicos e solos indiscriminados concrecionários tropicais com vegetação de tipo parque, campo cerrado e manchas de caatinga arbustiva.

Segundo o Censo Demográfico de 2010, à época, o município contava com uma população de 3.794 pessoas convivendo em 1.575 domicílios. Sendo esta população numericamente maior composta por mulheres, que eram 1.910 contra 1.884 homens. Sendo que do total dessa população 2.127 pessoas moravam na zona urbana nos bairros Centro, Galileia, Campo, Nova Santa Cruz, Lagoa e Elizeu, contra 1.667 que tinham domicílio na zona rural.

O município de Santa Cruz dos Milagres é um dos poucos piauienses reconhecidos nacional e internacionalmente. Como polo de turismo religioso, o município é a 3ª maior romaria religiosa do Nordeste brasileiro e a 5ª maior do Brasil, sendo, inclusive, um santuário reconhecido pela cúpula da Igreja Católica no Vaticano. O município possui várias festas religiosas que atraem peregrinos durante o ano inteiro, sendo as principais, a festa da invenção da Santa Cruz, nos três primeiros dias do mês de maio, os festejos da santa padroeira do município, com a celebração da missa do vaqueiro, que se inicia em 05 de setembro e se estende até o dia 14, encerrando os festejos com uma belíssima procissão que percorre as principais ruas da cidade e sobe em direção ao Santuário e a última festa do ano, que ocorre no segundo domingo de novembro, denominada encontro dos santos na qual se festeja o encontro de vários santos padroeiros que vêm visitar a Santa Cruz.

Diante desse cenário, a economia do município gira em torno não só da agricultura de subsistência e da pecuária, mas também do pequeno comércio

informal de produtos religiosos no entorno do Santuário da Igreja Matriz e do Olho D'água dos Milagres.

Ainda com base no Censo Demográfico de 2010, os dados educacionais nos mostram que o município possuía, em 2010, 26,2% da população sem instrução ou com menos de um ano de estudo, 33,2% possuíam de 1 a 3 anos de estudo, 26,6% possuíam entre 4 e 8 anos de estudo, 6,1% de 8 a 10 anos de estudo, 2,9% de 11 a 14 anos de estudo, 0,5%, 15 ou mais anos de estudo e 4,5% da população com anos indeterminados de estudo.

Ainda em relação à educação, o município possui 10 escolas públicas municipais que ofertam ensino fundamental nas zonas urbana e rural. Além de uma unidade escolar estadual que oferta o ensino médio nas modalidades regular e educação de jovens e adultos.

### **5.3 Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos**

O nosso campo de pesquisa é uma escola pública da zona urbana do município de Santa Cruz dos Milagres – Piauí – que tem como missão a educação e a preparação de jovens para a vida.

A escola oferta ensino fundamental de 1º ao 9º nas modalidades de ensino regular e de educação de jovens e adultos. A referida escola, que possui 536 alunos, sendo 504 no ensino fundamental regular e 32 na educação de jovens e adultos executa os seguintes programas: Saúde na Escola - PSE, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e Programa Mais Educação.

Em se tratando de estrutura física, a escola possui uma infraestrutura precária necessitando urgentemente de uma reforma e de uma ampliação do número de salas de aula, bem como a construção de espaços físicos necessários ao desenvolvimento de ações que melhorem a qualidade do ensino, como, por exemplo, sala de leitura, sala de multimeios e refeitório além de um auditório para a execução de atividades da escola.

Em relação ao quadro de profissionais do magistério da escola, os docentes que atuam na escola são qualificados em cursos de licenciatura plena, exceto um que possui formação pedagógica de nível médio.

No tocante à gestão escolar, nosso campo de pesquisa possui:

- Um Projeto Político Pedagógico que apresenta os dados gerais de identificação da escola, uma fundamentação teórica com marcos referenciais sobre as bases filosóficas e as concepções de mundo, de ser humano, de sociedade e de educação, além de orientações sobre a gestão do trabalho pedagógico, dos recursos financeiros, da avaliação e de outros elementos da rotina pedagógica.
- Um Conselho Escolar cuja composição se dá por representantes de pais de alunos, representantes de alunos, representantes de organizações da sociedade civil e representantes dos professores e funcionários administrativos da escola. Esse Conselho auxilia o núcleo gestor a gerir os recursos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola e
- Um núcleo gestor composto por duas professoras que exercem os cargos de Diretora e de Vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas distribuídas por modalidade de ensino, ou seja, uma coordenadora para o Ensino Fundamental Regular e outra para a Educação de Jovens e Adultos.

Os cargos da gestão escolar são de preenchimento exclusivo por professores do quadro efetivo eleitos em escrutínio direto em que é assegurada a participação dos mais diversos segmentos sociais que compõem a comunidade escolar, embora, para o biênio 2015-2016, excepcionalmente, esses cargos foram preenchidos por professores indicados pela Secretaria Municipal de Educação por falta de candidatos interessados e habilitados para preencher tais cargos via eleição.

Os alunos que frequentam a escola são de diversas faixas etárias, no ensino fundamental regular, eles têm entre 6 e 14 anos, ressalvados os casos daqueles alunos com distorção idade-série, que estão acima dos 15 anos de idade que são remanejados para a Educação de Jovens e Adultos para não influenciarem negativamente no rendimento dos outros alunos. Os alunos da escola pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo e na sua maioria são filhos de pais sem muita escolaridade.

Dentre as 25 turmas da escola, escolhemos uma turma do 9º ano, doravante chamada turma “A”. Essa turma é composta por 23 alunos, com idades entre 13 e 17 anos de idade com uma boa margem de assiduidade.

O professor José (nome fictício) possui 41 anos de idade e é graduado em Letras Português desde o ano de 2005. Possui especialização em Psicopedagogia Institucional e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

O professor possui vínculo efetivo com a escola desde o ano 2000, trabalhando, nela, hoje, com apenas 3 turmas de ensino fundamental maior.

#### **5.4 Os dados e os procedimentos**

A referida turma foi escolhida por ser o ano em que se trabalha o período composto e as orações subordinadas adjetivas.

A abordagem dos sujeitos foi feita no próprio ambiente escolar, especificamente na sala de aula. Inicialmente, por se tratarem de alunos menores de idade, fizemos uma reunião com os pais desses alunos, explicamos quais os objetivos de nossa pesquisa, em seguida, solicitamos que eles assinassem um termo de consentimento autorizando a pesquisa com seus filhos.

Em seguida, fizemos outra reunião com os alunos salientando nossa proposta de trabalho, que era a resolução de dois testes escritos para medir os conhecimentos que eles tinham sobre a estrutura e a formação das orações subordinadas adjetivas e os usos dos pronomes relativos para introduzir tais orações.

O professor também participou dessas reuniões e assinou um termo de consentimento também, autorizando nossa permanência em sua sala de aula.

José foi acompanhado por meio da observação das aulas de Língua Portuguesa cuja temática era os pronomes relativos e as orações subordinadas adjetivas, através de uma entrevista e da resolução de um questionário em sala de aula.

O professor de Língua Portuguesa da turma foi objeto de análise desta pesquisa porque intencionamos avaliar suas estratégias metodológicas para o ensino do conteúdo em questão.

Do conjunto de 23 alunos que fazem parte da turma, foram selecionados 10 alunos que aceitaram participar de nossa pesquisa, através da assinatura do termo de consentimento em anexo.

Aplicamos dois testes em duas aulas consecutivas. Orientamos aos alunos que eles teriam 100 minutos para responder às questões propostas, de forma individual.

De posse dos testes respondidos, omitimos os nomes dos sujeitos e os codificamos, aleatoriamente, com a letra A, inicial de aluno, e um número em algarismo romano de I a X.

O teste I objetivava o reconhecimento da adequação de sentenças adjetivas à norma-padrão ou não no tocante à presença ou ausência de preposição diante dos pronomes relativos.

O teste apresentava dezesseis sentenças. As sentenças de 1 a 4 apresentavam um período composto por oração adjetiva unido pelo pronome relativo **que**. As sentenças de 5 a 8 apresentavam orações compostas adjetivas ligadas por **quem**. As orações enumeradas de 9 a 12, foram formadas utilizando-se o relativo **cuja** e suas flexões e as últimas sentenças, 13 a 16, foram formadas com o relativo **(o) qual** e suas flexões. As sentenças que não obedeciam à norma padrão apresentavam apagamento intencional da preposição perante os pronomes relativos.

O teste II, que continha 6 questões, solicitava ao aluno que transformasse sentenças simples em orações subordinadas adjetivas utilizando alguns pronomes relativos e continha também duas tirinhas com sentenças adjetivas nas quais eles deveriam preencher os espaços em branco com um pronome relativo seguido ou não de preposição.

A primeira questão do teste II solicitava que o aluno operasse uma transformação relativa utilizando os pronomes relativos **que** ou **quem** precedidos ou não por preposição. A questão apresentava um exemplo a ser seguido, para facilitar a compreensão dela.

A segunda questão requeria também uma transformação de sentenças simples em períodos compostos por subordinação, criando orações adjetivas com o pronome relativo **qual** e suas flexões.

As transformações solicitadas na terceira questão eram para ser feitas utilizando-se o relativo **cujo** e suas flexões.

Para responder à quarta questão a contento, o aluno precisava formar períodos compostos, substituindo um sintagma nominal por um pronome relativo, em seguida, apontar qual a função sintática exercida por este pronome.

A quinta questão solicitava a união de orações simples utilizando-se os pronomes relativos **que, quem, o qual** ou **a qual**.

A última questão apresentava duas tirinhas com as sentenças adjetivas sem o conector, ou seja, sem o pronome relativo, que foi apagado propositadamente, para que o aluno preenchesse o espaço em branco com o pronome relativo adequado, antecedido ou não por preposição.

Para as análises dos testes aplicados aos alunos, estabelecemos três categorias para esses sujeitos:

**cat01** (categoria um) aqueles que não têm consciência do fenômeno do apagamento de preposições diante dos pronomes relativos que introduzem as orações subordinadas adjetivas;

**cat02** (categoria dois) aqueles que têm alguma consciência do fenômeno do apagamento de preposições diante dos pronomes relativos que introduzem as orações subordinadas adjetivas e que, dependendo do contexto, apagam ou não a preposição e;

**cat03** (categoria três) aqueles que não praticam o referido apagamento em hipótese alguma.

A categorização desses sujeitos foi feita através da avaliação da capacidade reflexiva do estudante no tocante ao uso consciente das estruturas padrões da Língua Portuguesa, especialmente, o deslocamento da preposição exigida pela estrutura argumental do nome ou do verbo que exige o complemento com preposição.

À luz da Gramática Gerativa, assumimos o princípio metodológico do formalismo conforme postulado por Kenedy (2015) que será explicitado adiante.

No caso específico desse estudo, consideramos como desvios da norma padrão o apagamento das preposições diante dos pronomes relativos introdutores de sentenças subordinadas adjetivas por que ferem o mecanismo de c-seleção, ou seja, a ausência de preposição impede a formação completa da estrutura argumental do verbo ou do nome da oração encaixada. Deixando, assim, uma lacuna configurando o uso da estratégia de relativização não padrão, aquela em que há um movimento de um sintagma e o apagamento da preposição chamada de estratégia de relativização cortadora.

Ao assumirmos o procedimento metodológico do formalismo, compreendemos que as formas sintáticas possuem uma natureza formal, ou seja,

sua natureza e seu funcionamento são independentes “do conteúdo e das funções que tais formas, eventualmente, veiculem no uso da linguagem” (KENEDY, 2015, p,19). Ou seja, a Sintaxe é vista como um componente autônomo. E as regras gramaticais são conjuntos de “operações formais” para a construção de sintagmas e frases.

Essas regras seriam independentes de informações de outra natureza e seriam exclusivamente sintáticas.

Na dicotomia gramática X texto, a sintaxe não será um componente distinto dos demais níveis da análise linguística. A frase – limite da análise –, assim como o sintagma, a palavra, o morfema e o fonema, poderá ser sacada de um contexto maior na hierarquia das grandezas gramaticais, mas a sua análise em si mesma poderá ser feita sem que o recurso a níveis superiores da língua seja imprescindível. Isso significa que, muito embora as frases ocorram dentro de textos, assim como palavras ocorrem dentro frases, morfemas ocorrem dentro de palavras, e fonemas ocorrem dentro de morfemas, uma descrição sintática dificilmente poderá estender-se para além das fronteiras de uma frase (KENEDY, 2013b, p. 3).

Ratificamos que o Gerativismo, enquanto corrente formal, pressupõe suas análises no nível da frase. A frase e os sintagmas, que se estabelecem como limites para a análise, são as unidades, por excelência, privilegiadas pelos gerativistas.

Claro está que, embora as sentenças ocorram dentro de textos, as análises privilegiaram as frases, pois sua análise, por si mesma, pode ser feita sem recurso a níveis superiores da Língua.

Por essa razão é que, em nossa pesquisa, descrevemos a estratégia não-padrão de relativização tão somente à luz das operações formais.

Em função desse tipo de formalismo é que nossa pesquisa trabalhará com frases isoladas, fora de contexto, as quais apresentam informações necessárias e suficientes para observarmos o funcionamento autônomo da sintaxe.

Ao descrever as operações formais que geram as estruturas sintáticas da língua, assumimos uma noção fundamental: as frases que produzimos e compreendemos quando usamos a linguagem, são, na verdade, o resultado de um processo computacional. Segundo os gerativistas, para entendermos como a sintaxe funciona, devemos ir além do que vemos na superfície de uma dada frase e procurar reconstruir cada operação sintática do processo que lhe deu origem. Em sintaxe gerativa, o conjunto das computações que geram uma frase é chamado de derivação enquanto os sintagmas e as frases que resultam das operações sintáticas denominam-se representação (KENEDY, 2015, 20-1).



Observando o fragmento exposto, compreendemos que as estruturas linguísticas geradas a partir de operações formais são, no fundo, parte de um processo computacional complexo.

Ao se analisar formas linguísticas geradas na estrutura superficial, devemos ter em mente a intenção de reconstruir as operações sintáticas que originaram determinadas frases.

Ao conjunto de computações linguísticas que geram as frases resultantes dessas operações são chamados representação.

Diante do exposto, salientamos que os sintaticistas de formação gerativista buscam descobrir e descrever as regras computacionais que agem na derivação e na representação gramatical de frases.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos um gravador para gravar as aulas do professor para posterior análise, uma entrevista, um questionário, o teste I e o teste II. Utilizamos esses recursos para observar e analisar como foi feito o ensino e a aprendizagem das orações relativas e o apagamento de preposições antes de relativos nas sentenças dos alunos.

Para a execução da pesquisa de modo a conseguir atender aos objetivos propostos, seguimos as seguintes etapas:

- I – Observação da prática pedagógica do professor em sala de aula, observando a metodologia quanto ao ensino dos pronomes relativos e das orações subordinadas adjetivas;
- II – Análise das aulas de Língua Portuguesa, executadas pelo professor, e que tematizaram o tópico analisado neste trabalho.
- III – Aplicação dos testes I e II para perceber aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos em relação ao tema em análise;
- IV – Proposta de ações de intervenção pedagógica.

A relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática pedagógica voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Ao final deste trabalho, esperamos concluir que através de um ensino consistente, consciente e reflexivo, a aprendizagem dos alunos em relação às estruturas da língua portuguesa seja melhorada e possamos caminhar para um ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico, mais significativo e mais útil para o aluno, que desenvolva e melhore sua capacidade de análise e reflexão sobre a língua e possibilite o seu uso adequado.

## 6 ANÁLISES DOS DADOS

Os dados de nossa pesquisa foram colhidos nas observações das aulas do professor José, através da aplicação de uma entrevista e de um questionário subjetivo e da aplicação de dois testes com os alunos.

### 6.1 O professor

A Linguística vê o professor como um grande conhecedor da língua em seus múltiplos aspectos, cobrando dele uma atuação crítica e questionadora dos fenômenos linguísticos.

Como afirmamos no referencial teórico, com base em Antunes (2003), toda atividade escolar de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa se baseia, ainda que inconscientemente, em uma concepção de Linguagem, de Língua e de Gramática que vão determinar a abordagem dos fatos linguísticos na sala de aula.

O entendimento do professor sobre a Linguagem sinaliza para a forma como os fenômenos linguísticos serão analisados.

A análise da entrevista e o questionário do professor José nos permitiu compreender como se dá o ensino dos pronomes relativos e das orações subordinadas adjetivas por parte do professor. Vejamos, agora, um quadro para facilitar a compreensão das respostas do questionário do professor.

Quadro 01. Perguntas e respostas do questionário do professor.

Pergunta	Resposta
1) Qual a sua concepção de linguagem?	A minha forma de concepção de linguagem é uma forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfosintáticos, na busca da interação inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta.
2) Qual a sua concepção de Língua?	A língua é vista historicamente, como um código, capaz de transmitir uma

	mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização.
3) Qual a sua concepção de Gramática?	Uma boa gramática deve ser capaz de extrapolar a visão reducionista que faz da língua um amontoado de regras prescritas pelos estudiosos do sistema linguístico, devendo ser capaz não apenas de preservar o idioma, mas também de descrevê-lo, preservá-lo e, sobretudo, ter utilidade para os falantes.
4) Você considera os estudos desenvolvidos pelas ciências linguísticas importantes para o ensino de língua materna? Por quê?	Sim. Por que o ensino de língua materna deve partir da valorização da língua falada, já que é a modalidade da língua que as pessoas aprendem naturalmente desde a infância e que está em constante mutação. Não podemos mais desconsiderar as evoluções linguísticas na sala de aula e viver na concepção da gramática tradicional sob o domínio da língua escrita. É importante mostrar que a língua falada possui especificidades que precisam ser trabalhadas.
5) Sobre o ensino dos pronomes relativos, como você o faz? E das preposições?	Começo apresentando os mesmos pelo conceito.
6) Sobre o ensino de sintaxe do período composto, especialmente o ensino das orações subordinadas adjetivas em suas aulas, como você o faz? Você enfatiza algum aspecto (reconhecimento da função sintática,	Apresento o conteúdo através dos conceitos e enfatizando a função e a classificação da mesma por que através das ênfases defendemos o ensino.

classificação da oração etc)? Por quê?	
7) Em relação ao ensino das orações subordinadas adjetivas em suas aulas, os alunos têm facilidade ou dificuldade em aprender? Se eles apresentam dificuldades, quais são estas e suas possíveis causas?	Em partes, a dificuldade é a falta de atenção.
8) Você conhece a teoria gerativista? No seu ponto de vista, quais as contribuições do gerativismo para o ensino de língua portuguesa?	Não.
9) Você trabalha com as estratégias de relativização no ensino do período composto por subordinação – as orações subordinadas adjetivas? Por quê?	Sim. Por que é importante mostrar a forma de realização na forma gramatical.
10) Você acha importante discutir com os alunos o apagamento das preposições diante de pronomes relativos que introduzem as orações subordinadas adjetivas? Por quê?	Sim. Porque é uma forma de discutir e introduzir as orações...
11) Nas aulas de Língua Portuguesa, o que você prioriza (leitura de texto, redação, aspectos de oralidade, gramática normativa, vocabulário)?	Busco trabalhar de forma integrada.
12) Como você prepara as aulas de Língua Portuguesa? Você as divide em aulas de leitura, de produção textual, de gramática e de oralidade?	Preparo as aulas de forma integrada.
13) No seu ponto de vista, o que ensino de gramática normativa proporciona ao aluno?	Proporciona ao aluno, a posicionar diante da escrita.

14) Por que você acha importante o ensino de língua portuguesa e de gramática normativa?	Por que é através da leitura, da escrita, que obtemos as informações no dia a dia.
15) Com referência aos alunos, você percebe o (des)interesse deles nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente quando as aulas são voltadas para os estudos de gramática normativa? De que forma se dá esse (des)interesse?	Sim. Por que eles não têm o hábito da leitura.
16) Em relação ao livro didático, como você o utiliza? Em todas as aulas? Como você o avalia?	Utilizo como um suporte didático. Sim. Avalio como um instrumento positivo.
17) Além do seu livro didático, você utiliza outro material na preparação das aulas de língua portuguesa? Qual? De que forma você o utiliza?	Sim, outros livros, jornais, etc. Em forma de pesquisa.
18) Você considera suas técnicas de ensino atualizadas?	Sim.
19) Você acha que seus métodos de ensino estão em sintonia com o que se propõe atualmente para o ensino de língua portuguesa, sobretudo, para o ensino de gramática? Por quê?	Sim.
20) Quais conteúdos você acha que os alunos têm mais dificuldade em aprender (leitura, gramática normativa, escrita, oralidade)? Justifique.	Partes. Porque eles no momento ainda não dão muito importância e nem leva a sério os conteúdos aplicado.
21) Você considera contextualizadas suas aulas de gramática normativa? Explique.	Sim. Porque é através do contexto que devemos ensinar os nossos aluno.
22) Você acredita que seu método de	Sim.

ensino desperta o interesse nos alunos em aprender a gramática normativa?	
23) Na avaliação dos alunos, você acredita que houve aprendizagem do conteúdo ministrado?	Sim.
24) Você utiliza o texto nas suas aulas de língua portuguesa associando-o às aulas de gramática normativa?	Sim.
25) Como você avalia o aprendizado da gramática normativa por parte dos alunos?	Sim.

Quadro 01 - Elaborado pelo autor.

Observamos na resposta primeira do professor uma definição de linguagem um pouco confusa.

No início, compreendemos que ele concebe a Linguagem como uma forma de comunicação, aproximando-se da segunda concepção de Linguagem discutida com base em Travaglia (2001).

Depois, o professor enfatiza que o estudo da Linguagem enfoca exercícios sobre a estrutura morfosintática dos elementos da Língua.

No último trecho da resposta à primeira questão, José fala sobre a busca da interação inconsciente de hábitos linguísticos, especialmente, as regras que seguem a norma padrão.

Claramente, há um desencontro nas ideias do professor. Os exercícios estruturais servem justamente para fazer com que o aluno tome consciência dos fatos da Língua, especialmente as regularidades da norma padrão.

Chamamos a atenção, aqui, para o fato de que a definição da concepção de Linguagem que o professor apresenta é incompatível com as que discutimos no referencial teórico deste trabalho.

Analisando a segunda resposta, observamos que o professor José concebe a Língua como um código, instituído historicamente, utilizado para a comunicação entre um emissor e um receptor, porém, ele afirma, no final, que este código é isolado de sua utilização.

Mais uma vez observamos um problema na resposta do professor. Como a Língua pode ser um código utilizado para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor e esta é isolada de sua utilização?

Essa concepção de Língua enquanto código justifica a opção do professor por trabalhar com exercícios em que se pedem ao aluno para classificar as orações adjetivas sem observar a estrutura interna da oração, conforme vimos em Antunes (2003) e Travaglia (2001).

Observando a resposta à terceira questão, percebemos que o professor entende Gramática como compêndio que além de prescrever normas para o “bom” uso da Língua, seja capaz de descrevê-la, apontando para a “preservação” do sistema linguístico, colocando este a serviço dos falantes.

Estamos diante de noções que mesclam uma concepção de Gramática Normativa com a concepção de Gramática enquanto corrente teórica descritivo-explicativa da Língua, segundo vimos em Franchi (2006), Travaglia (2007), Martelotta (2015).

Ao dizer que uma “boa” gramática deve ser capaz de descrever a Língua, o professor se aproxima da concepção de Gramática como teoria utilizada para descrever e explicar aos fatos do sistema linguístico.

Pela resposta da quarta questão, percebemos que o professor entende que há uma supervalorização da língua escrita na escola. Ele associa os avanços dos estudos desenvolvidos pela Linguística única e exclusivamente à fala. Ele argumenta que a fala precisa ser estudada na escola por que ela é a modalidade que é aprendida primeira, de forma natural.

Ele argumenta, ainda, que a escola não pode desconsiderar a evolução da Língua na sala de aula e trabalhar somente a concepção da Gramática Tradicional, que focaliza a escrita. Ele considera ainda discutir a modalidade falada com suas singularidades. Um ponto positivo.

O próximo questionamento, o 5º, queria saber sobre a prática pedagógica do professor sobre o ensino dos pronomes relativos e das preposições. O professor se limitou a responder que introduz o ensino dos pronomes através da apresentação do conceito. Percebemos uma abordagem simplista e vaga por parte do professor.

Na resposta da 6ª questão, observamos a mesma estratégia metodológica exposta na questão anterior. O professor inicia o ensino apresentando os conceitos



e dando ênfase, principalmente a função das orações e sua classificação justificando a resposta dizendo que através das ênfases é que se define o ensino.

Neste ponto, destacamos uma concepção de ensino gramatical tradicional em que se privilegia um ensino amparado, exclusivamente, na conceitualização e na classificação das orações adjetivas.

O 7º questionamento era sobre a dificuldade ou facilidade que os alunos tinham em relação ao ensino das orações em estudo.

O professor assume que os alunos têm algumas dificuldades, mas não menciona quais, e se limita a dizer que essas dificuldades são causadas pela falta de atenção.

Questionado, na 8ª questão, sobre seus conhecimentos sobre a teoria gerativista e quais suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, o professor respondeu que desconhece esta teoria.

A resposta à 9ª questão foi confusa. O professor José, apesar de responder sim à questão, parece desconhecer as estratégias de relativização no português brasileiro, por isso respondeu de forma vaga e imprecisa.

Ainda discutindo sobre as estratégias de relativização e sobre o apagamento das preposições, questionamos, na 10ª pergunta, se o professor achava importante discutir o apagamento de preposições diante dos relativos e por quê.

Na resposta a essa questão, observamos que o professor, embora ache importante a discussão sobre a estratégia não-padrão cortadora e a ver como uma forma possível de discutir e introduzir as orações subordinadas adjetivas, claro fica que ele não trabalha pedagogicamente esta estratégia, visto que sua resposta, na 8ª questão, foi de desconhecimento da teoria gerativa.

As questões seguintes buscavam respostas sobre as aulas de Língua Portuguesa em um contexto geral.

Ao responder à 11ª questão, o professor afirma que busca trabalhar as áreas de ensino de forma integrada. O que aponta para um ensino multifacetado, amplo, que busca englobar vários aspectos e fenômenos da Língua Portuguesa, compatível com o pensamento de Travaglia (2007).

Questionado, na 13ª questão, sobre o que o ensino de Gramática Normativa proporciona ao aluno, o professor José disse que esse ensino proporciona ao aluno um posicionamento diante da escrita.

Seria a Gramática Normativa voltada somente para a escrita? Certamente que não.

O professor, na resposta à 14ª questão, sugere que a importância do ensino de Língua Portuguesa e da Gramática Normativa se dá por conta da aquisição da leitura e da escrita com foco na obtenção de informações no dia a dia. Salientamos que o papel do ensino de Língua Portuguesa e de Gramática Normativa é também de dotar os cidadãos proficientemente de conhecimentos sobre a língua para que eles possam interagir socialmente pela linguagem. Exercer seu papel de cidadão.

Na 15ª questão o professor José não deixa claro se há interesse ou desinteresse, mas percebemos pela resposta dada que há um desinteresse que o professor associa à falta de hábito de leitura.

Questionado sobre o uso do livro didático na 16ª questão, o professor o utiliza como suporte didático e o avalia como um instrumento positivo.

Ainda sobre os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, o professor respondeu na 17ª questão que sim, utiliza outros livros, revistas como fonte de pesquisa.

Às duas questões seguintes, a 18ª e a 19ª, por serem perguntas fechadas, José nos respondeu que sim.

A 20ª questão perguntava sobre quais conteúdos o professor julga que os alunos tinham dificuldade em aprender. O professor deu uma resposta vaga, afirmando que os alunos não têm percepção da importância dos conteúdos e por isso não os leva a sério.

Perguntado sobre a contextualização de suas aulas, na 21ª questão, o professor disse que é importante a contextualização para ensinar os alunos, mas não justificou.

Às questões 22ª, 23ª, 24ª, o professor respondeu, de forma genérica, dizendo sim para todas.

Por último, questionamos a avaliação do aprendizado da Gramática Normativa por parte dos alunos, ao passo que o professor simplesmente respondeu que avalia esse aprendizado de uma forma boa.

Percebemos, pela análise dos testes dos alunos que a aprendizagem da norma padrão, neste caso específico, não é tão boa assim, como nos afirma o professor José.

## 6.2 As aulas de Língua Portuguesa

Acompanhamos o professor durante alguns dias de aula, mas analisaremos aqui somente 4 (quatro) aulas em que foram abordadas as orações subordinadas adjetivas e os pronomes relativos.

As duas primeiras aulas versaram sobre os pronomes relativos.

O professor analisa o conceito de pronome relativo comentando sobre as flexões que eles podem apresentar, enfatizando a dupla função destes pronomes.

Na análise, chamamos a atenção para o fato de o professor não questionar os alunos e ajudá-los a construir hipóteses sobre a formação do período composto. Fato essencial para um ensino mais reflexivo e científico dos elementos da língua, conforme postula Franchi (2006).

Em seguida, José discute com os alunos sobre o emprego do pronome relativo **que**, atentando para o fato de que, dependendo do verbo, esse pronome relativo pode ou não ser precedido de preposição.

O professor esclarece que os pronomes relativos têm como antecedente, na maioria das vezes, um substantivo.

Ao abordar o pronome relativo **quem**, José chama a atenção para a possibilidade de esse pronome aparecer sem antecedente, configurando o caso de relativo indefinido.

O professor afirma que quando o relativo **quem** possuir antecedente, ele sempre virá acompanhado de preposição.

Encerrada a aula e encerrado o conteúdo dos pronomes relativos.

Nas duas aulas seguintes, foram trabalhadas as orações subordinadas adjetivas.

O professor comenta a classificação tradicional desse tipo de oração. Fala um pouco sobre as orações explicativas e sobre as orações restritivas.

Depois de apresentar a classificação das orações, o professor questiona o conceito de oração subordinada adjetiva.

Discutindo sobre o conceito de oração subordinada adjetiva, o professor diz que elas são orações encaixadas na oração principal e tem função de adjunto adnominal.

O professor novamente retoma o conceito de oração adjetiva e pergunta como essas orações são classificadas.

Em seguida, ele apresenta e aprofunda a distinção entre as orações explicativas e as restritivas baseando-se na semântica e no uso da pontuação na escrita, chamando a atenção, principalmente, para a classificação das orações.

Para finalizar as aulas, o professor José apresenta os conceitos de infinitivo, de gerúndio e de particípio e se limita a expor que há também orações subordinadas adjetivas que são reduzidas.

Da observação e das análises das aulas, notamos que o professor José trabalha com uma perspectiva bem tradicionalista, se limitando a apresentar os conceitos linguísticos de pronome relativo, enfatizando suas flexões e seus empregos e o conceito de oração subordinada adjetiva, seguida da rotulação e do reconhecimento dos tipos de orações baseado principalmente na pontuação.

Observamos que esse método busca desenvolver, única e exclusivamente, a capacidade de memorização através de atividades mecânicas em que se solicita ao aluno o mero reconhecimento dos pronomes e das orações sem dar ênfase à sistematização da estruturação e a construção das orações subordinadas adjetivas e seus elementos formais introdutórios.

O professor, através da metalinguagem, mas não se limitando a ela, poderia propor, de forma reflexiva, atividades de desenvolvimento e sistematização da gramática internalizada do aluno, partindo dos conhecimentos prévios, para que este desenvolva sua capacidade de expressão em norma padrão na modalidade escrita e na modalidade oral, como por exemplo, atividades que levem os alunos a refletir sobre a estrutura e a organização das orações subordinadas adjetivas.

Percebemos, pela prática do professor José, que o ensino de Gramática, para ele, está ligado ao ensino de terminologia e normas sem qualquer reflexão e fundamentação científica.

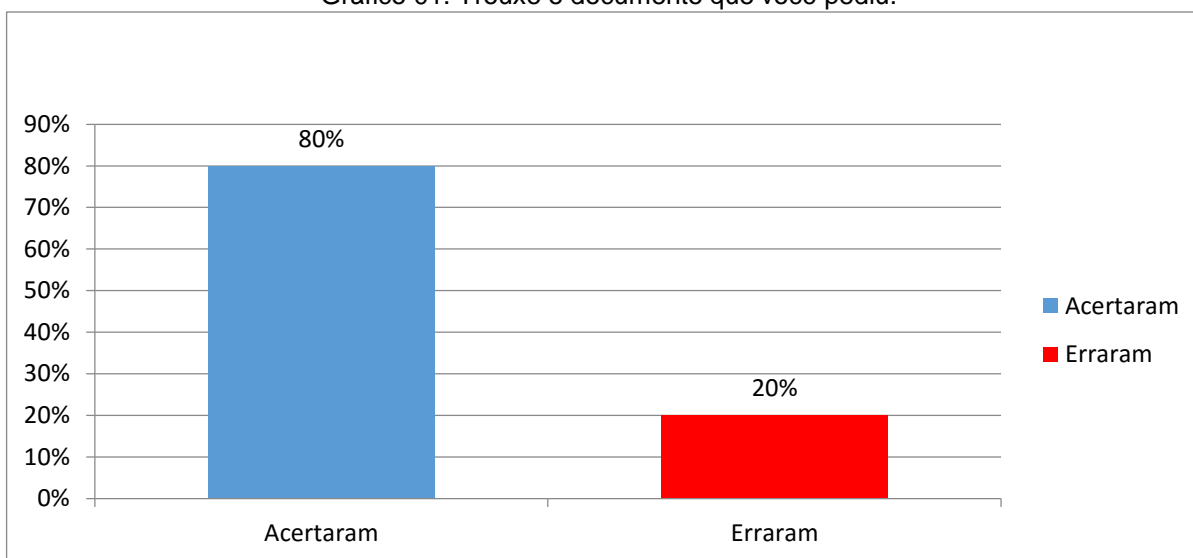
Ratificamos aqui que um dos objetivos do ensino de gramática é fazer com que o aluno tome consciência das informações que ele possui sobre sua própria língua, de modo que ele aprenda a manejar este conhecimento e o utilize como pré-requisito para a aprendizagem das estruturas próprias da escrita, infelizmente, o professor José não trabalha, a contento, dessa maneira.

### 6.3 O teste I

O teste I continha frases enumeradas de 1 a 16. 8 frases obedeciam à norma padrão em relação ao uso dos pronomes relativos acompanhados ou não de preposição, e em 8 frases, propositadamente, nos desviamos da norma padrão para que eles reconhecessem a gramaticalidade ou agramaticalidade das frases em relação aos aspectos sintáticos. O aluno deveria analisar o uso do pronome relativo e o apagamento ou não da preposição antes desse pronome relativo, conforme a noção de gramática descritiva exposta por Franchi (2006).

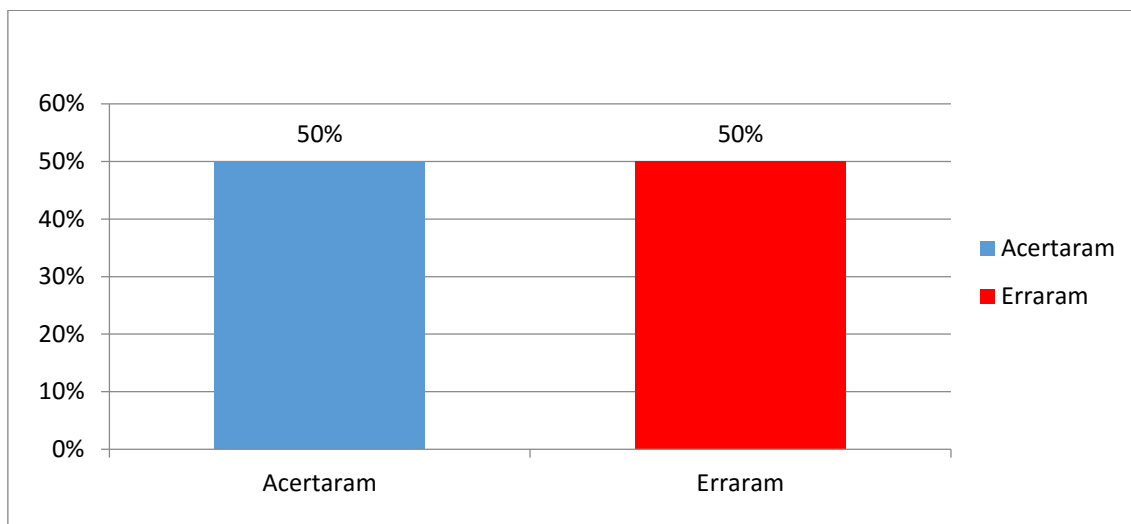
O enunciado principal do teste I era este: Em relação ao uso do pronome relativo e das preposições diante dos pronomes relativos, analise as sentenças abaixo, utilizando o código S (para seguiu a norma-padrão) e N (para não seguiu a norma-padrão).

Gráfico 01. Trouxe o documento que você pediu.



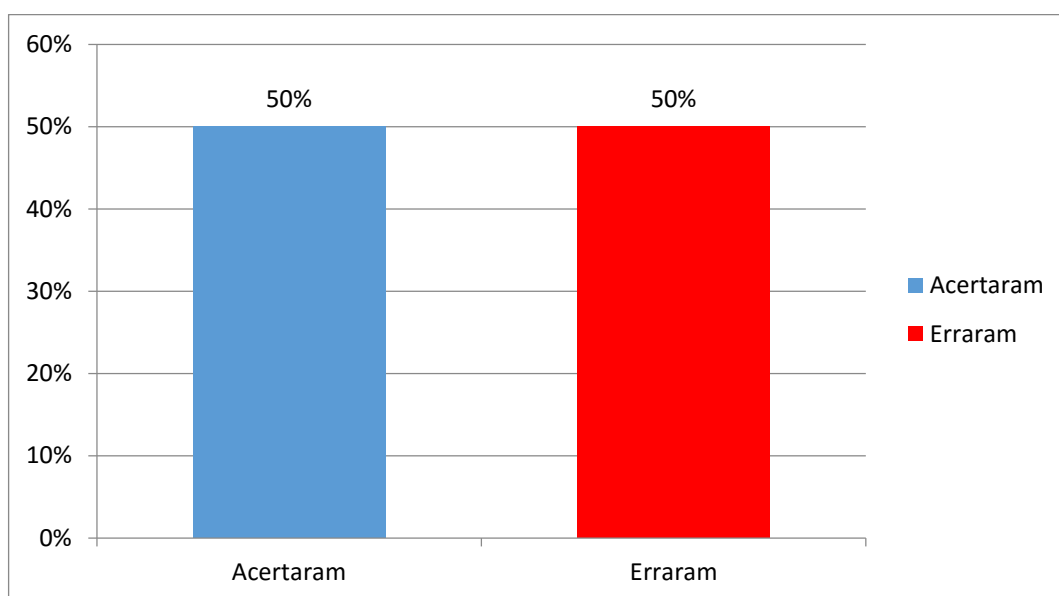
A primeira sentença foi construída obedecendo à norma-padrão. Essa sentença foi formada com o uso do pronome relativo **que** retomando o substantivo **documento** com função de objeto direto, conforme vimos em Cunha e Cintra (2013), Almeida (2015) e Bechara (2015). Como se observa no gráfico, 80% dos alunos acertaram, ou seja, reconheceram a gramaticalidade da frase e 20% erraram, isto é, não conseguiram reconhecer o erro nas frases. Entre os alunos que erraram estão AIV e AX.

Gráfico 02. Eis o caderno que preciso



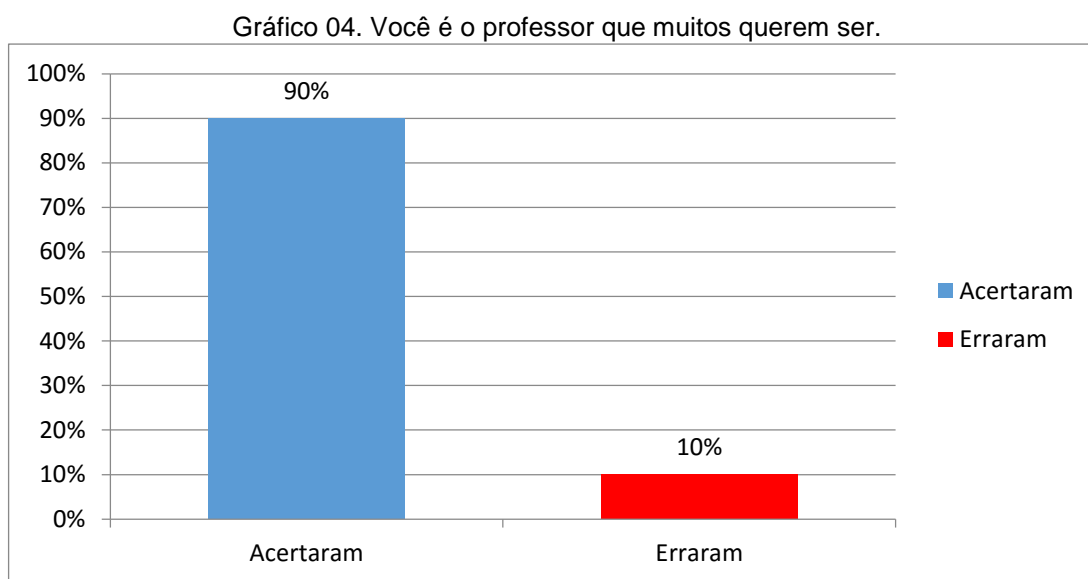
A segunda sentença foi construída utilizando o apagamento da preposição **de** diante do pronome relativo **que** o que contraria a norma-padrão. O verbo da oração encaixada é **precisar** cuja transitividade, segundo a Gramática Tradicional, é indireta por isso que ele reclama a preposição **de**. Da análise do gráfico, percebemos que metade dos alunos errou na avaliação, ou seja, não reconheceram o apagamento da preposição antes do relativo **que**. Os alunos que erraram foram AI, AIII, AIV, AVII e AVIII.

Gráfico 03. Estas são as informações que ele tem necessidade.



A terceira sentença também foi construída utilizando o apagamento da preposição **de** diante do pronome relativo **que** em desacordo com a norma-padrão.

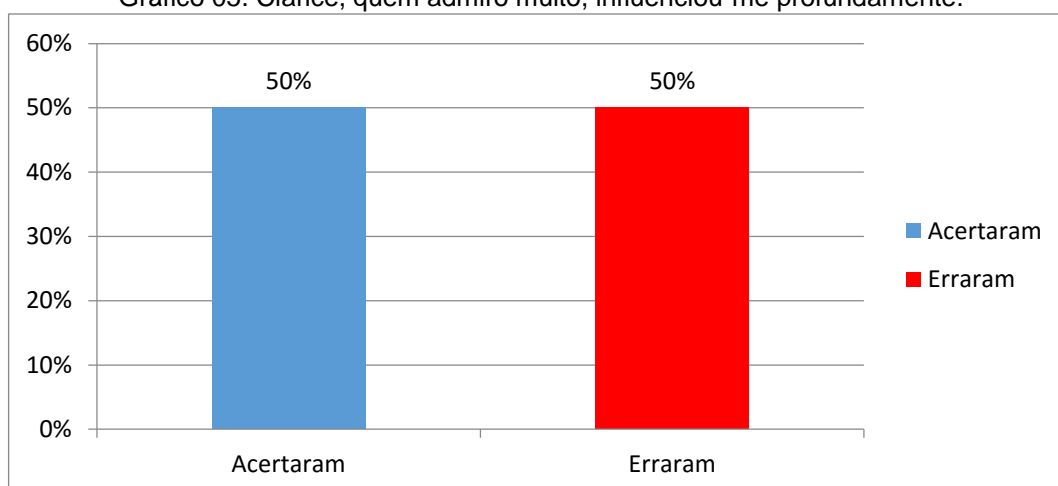
O substantivo **necessidade** da oração encaixada pede um termo que lhe complete sua grade argumental visto que quem tem necessidade tem necessidade de algo ou de alguma coisa, segundo vimos em Kenedy (2013b). Analisando o gráfico, percebemos que metade dos alunos errou na avaliação por não observarem que o substantivo abstrato pede um complemento com auxílio da preposição **de**. Os alunos que erraram foram AII, AV, AVI, AVIII e AX.



A 4ª sentença foi a última construída com o pronome relativo **que**. A sentença obedece rigorosamente à norma-padrão por que, sintaticamente, ela está adequada, ou seja, observando-se o uso do pronome relativo e a presença ou não de preposições perante os relativos ela está correta. Como podemos ver no gráfico, apenas um aluno errou: o aluno AIII, ele não percebeu a adequação da frase à norma-padrão.

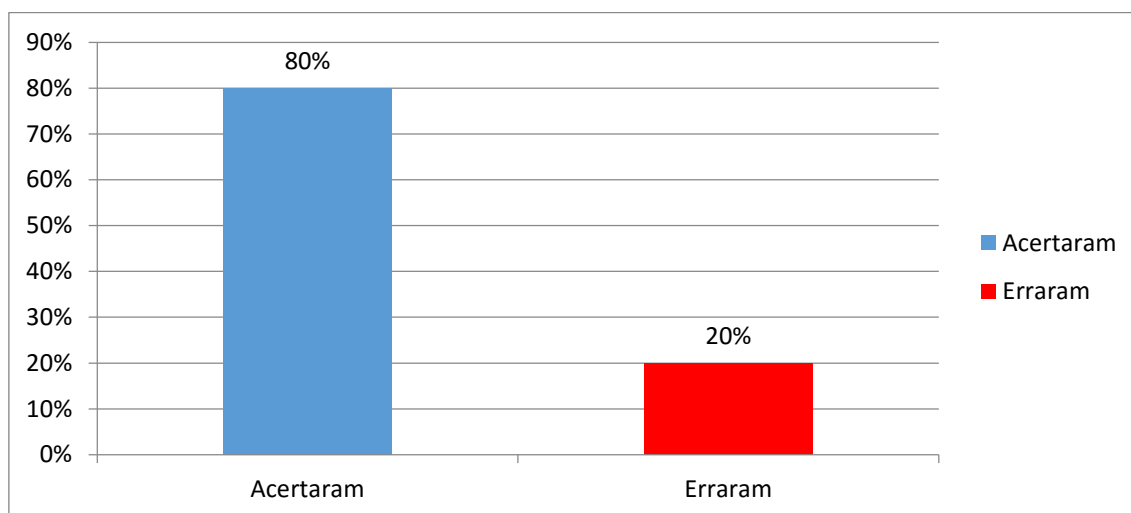
As sentenças de 5 a 8 foram construídas com o pronome relativo **quem**. Segundo a norma-padrão, o pronome relativo **quem** sempre deve vir precedido de preposição.

Gráfico 05. Clarice, quem admiro muito, influenciou-me profundamente.



A 5ª sentença foi construída apagando-se a preposição **a** que acompanharia o pronome **quem**, portando, desobedecendo à norma-padrão. Metade dos alunos reconheceu o apagamento da preposição, a outra metade não. Os alunos que erraram a questão foram AI, AIII, AIV, AIX e AX, esses alunos não perceberem o apagamento do **a** como marca de agramaticalidade, de ponto de vista sintático, da frase.

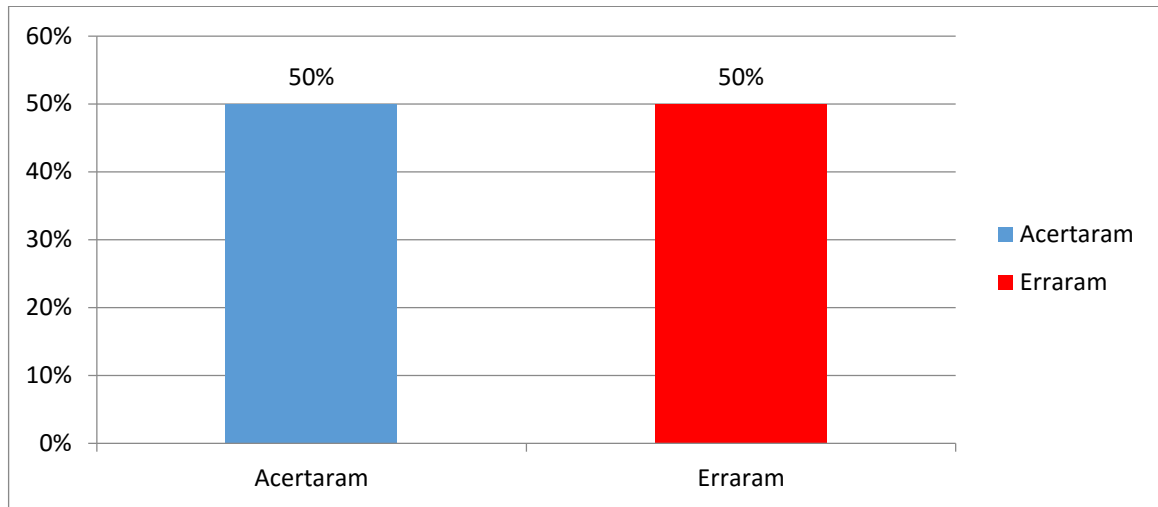
Gráfico 06. Este é o jogador a quem me refiro sempre.



A 6ª sentença foi construída com o pronome **quem** antecedido pela preposição **a** exigida duplamente pelo pronome relativo e pelo verbo transitivo indireto **referir** seguindo a norma-padrão. Apenas 20% dos alunos erraram no julgamento dessa sentença: os alunos AI e AVIII, eles não perceberam a adequação da sentença à norma-padrão.

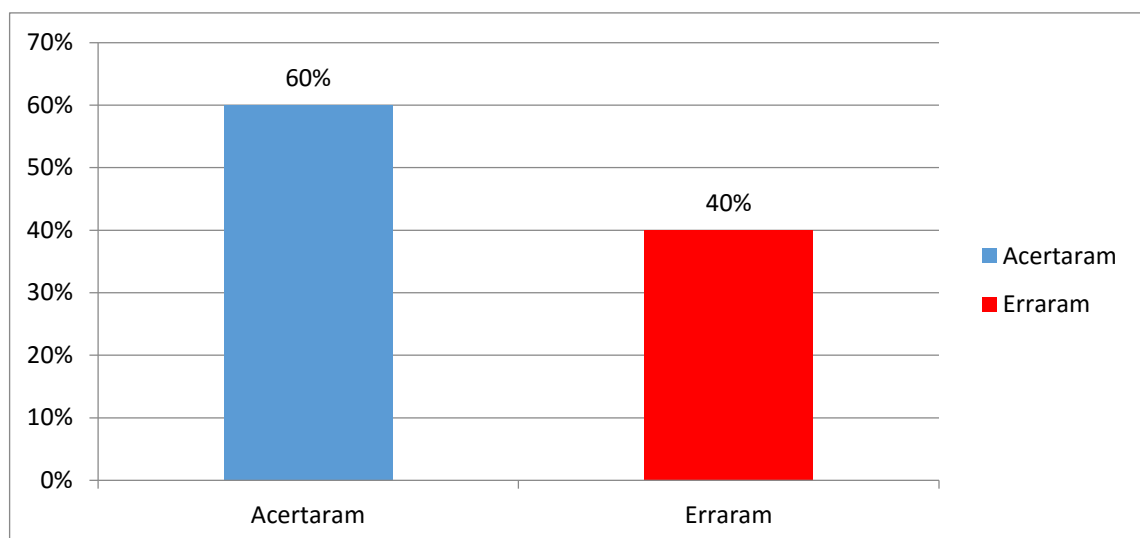


Gráfico 07. O médico por quem fomos assistidos é um dos mais renomados especialistas.



A 7ª sentença também foi construída com o auxílio do pronome relativo **quem** precedido pela preposição **por** exigida duplamente pelo pronome e pela locução verbal **fomos assistidos** presente na oração subordinada adjetiva. Seguiu a norma padrão. Metade dos alunos acertou. Na metade que errou temos: AII, AIV, AVI, AIX e AX, esses alunos não conseguiram perceber a adequação da frase à norma-padrão.

Gráfico 08. Esta é a jogadora quem sempre faço referência.

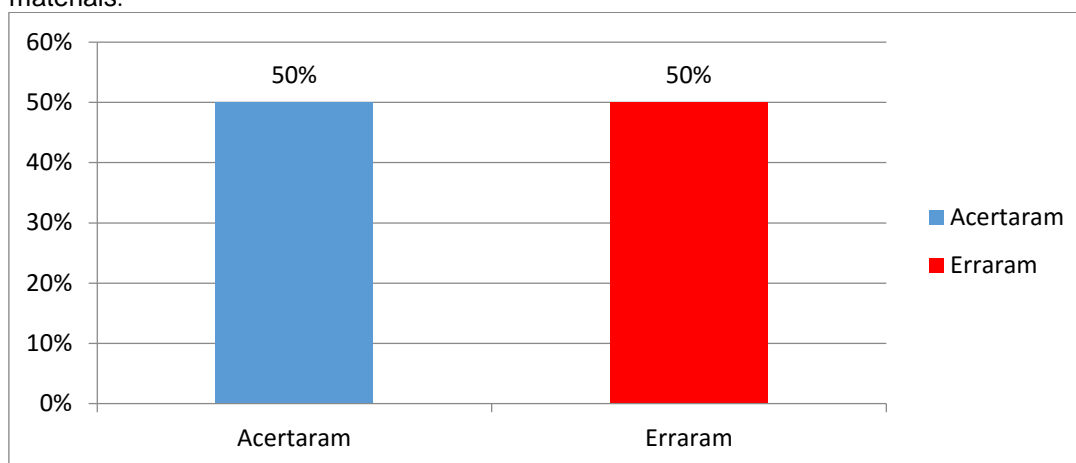


A 8ª sentença apresentava uma oração encaixada introduzida pelo relativo **quem** que deveria vir precedido pela preposição **a** exigida pelo pronome e pelo nome **referência**, portanto, ela não obedecia à norma-padrão. Conforme análise do

gráfico, 60% acertaram. Entre os alunos que erraram estão AII, AIII, AVII e AVIII, esses alunos não perceberam o apagamento da preposição **a** antes do relativo **quem**.

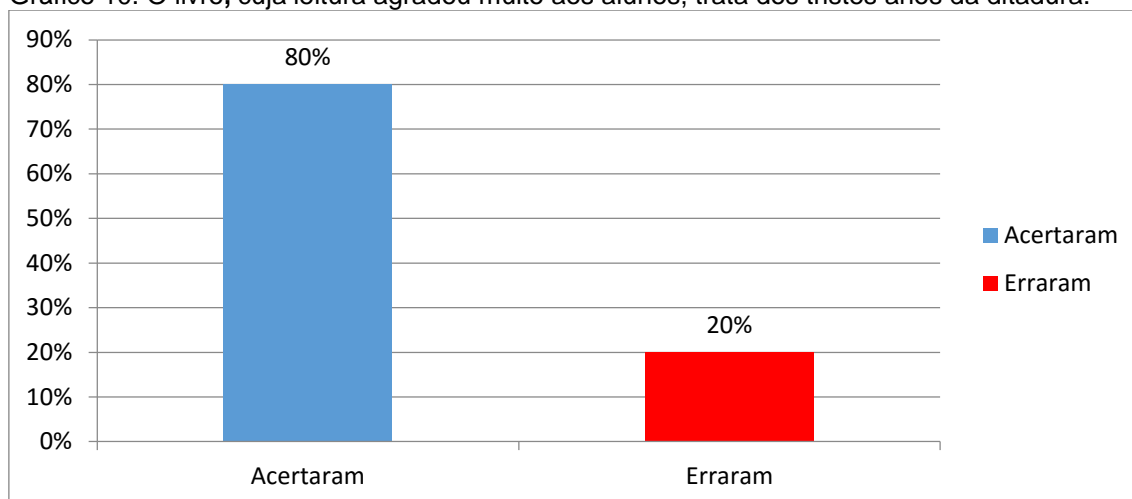
As sentenças de 9 a 12 foram construídas com o pronome relativo **cujo** (e suas flexões).

Gráfico 09. Não consigo conviver com pessoas cujas aspirações sejam essencialmente materiais.



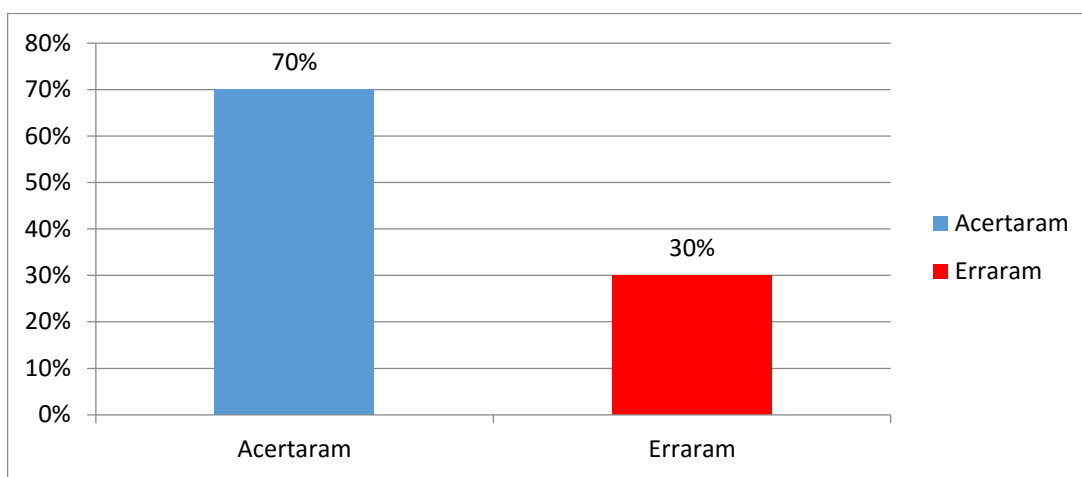
A sentença 9 foi construída obedecendo a norma-padrão, haja vista que atende, plenamente, do ponto de vista sintático, as regras de formação de sentenças em Língua Portuguesa. Observando-se o gráfico, constatamos que 50% dos alunos admitiram que a sentença segue os preceitos da norma-padrão, e os outros 50% disseram o contrário, ou seja, não reconheceram a sentença como agramatical. Dentre os alunos que erraram estão AII, AIII, AV, AVII e AX.

Gráfico 10. O livro, cuja leitura agradou muito aos alunos, trata dos tristes anos da ditadura.



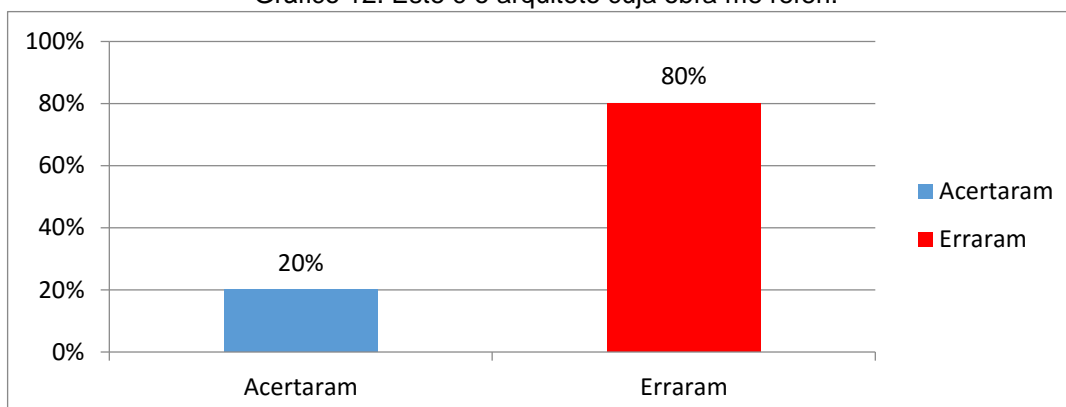
A 10ª sentença também obedecia ao que preceitua a norma-padrão. Temos, diante do pronome relativo **cuja** ausência de preposição por que não havia motivação sintática para a presença dessa perante o relativo. Conforme observamos no gráfico, 80% dos alunos acertaram e 20% erraram. Entre os que erram estão: AI e AV, esses alunos julgaram a 10ª sentença como errada, ou seja, que ela não obedecia às regras de formação de sentenças da norma-padrão.

Gráfico 11. Este é o condomínio a cujas casas foram assaltadas por uma quadrilha.



A 11ª sentença foi construída com a preposição **a** precedendo o pronome relativo **cujas** em claro desrespeito à norma-padrão, pois na oração subordinada adjetiva não havia nenhum verbo transitivo indireto e nem outro nominal que exigisse complemento com preposição **a**. Ao analisarmos o gráfico, percebemos que 70% dos alunos entenderam a sentença como desvio à norma-padrão considerando-se os aspectos sintáticos e 30% consideram-na adequada a essa norma. Entre os alunos que erraram na avaliação da sentença estão AII, AIX e AX.

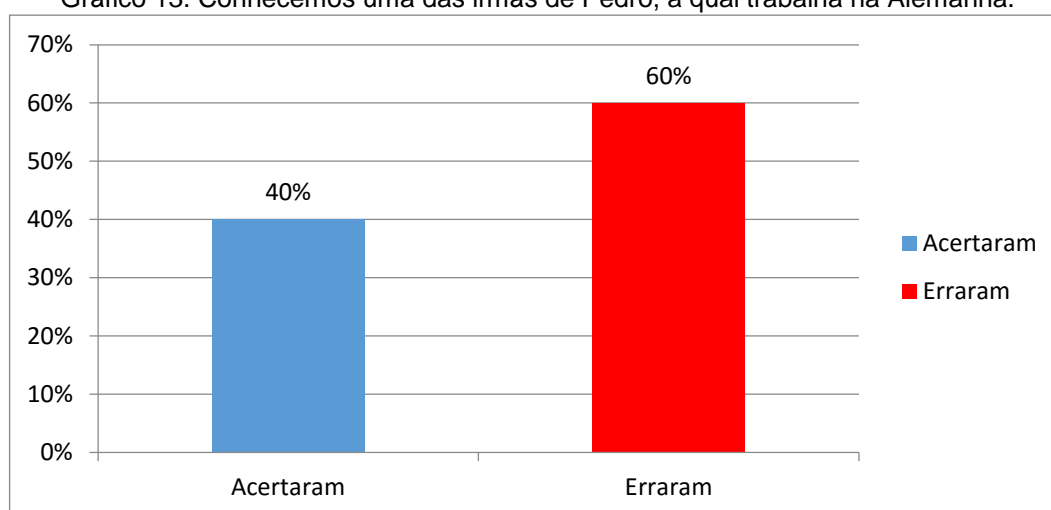
Gráfico 12. Este é o arquiteto cuja obra me referi.



A 12ª sentença apresentava o verbo transitivo indireto **referir** que rege a preposição **a** que deveria preceder o relativo introdutor de oração subordinada adjetiva **cuja**. Na sentença, apagamos a preposição **a** tornando a frase inadequada do ponto de vista da norma-padrão. Observando o gráfico, percebemos que apenas dois alunos acertaram a questão e 80% julgaram erroneamente a frase como adequada à norma-padrão. Entre os alunos que acertaram estão AII e AVIII.

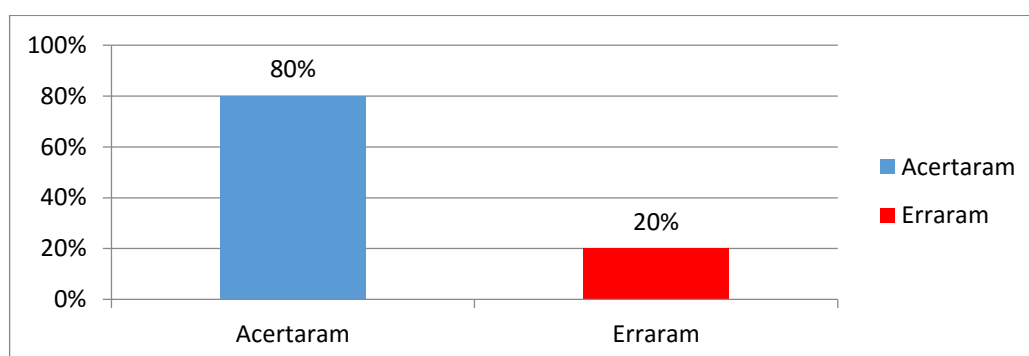
As últimas frases do teste I foram formadas com as locuções relativas **o qual** e **a qual**.

Gráfico 13. Conhecemos uma das irmãs de Pedro, a qual trabalha na Alemanha.



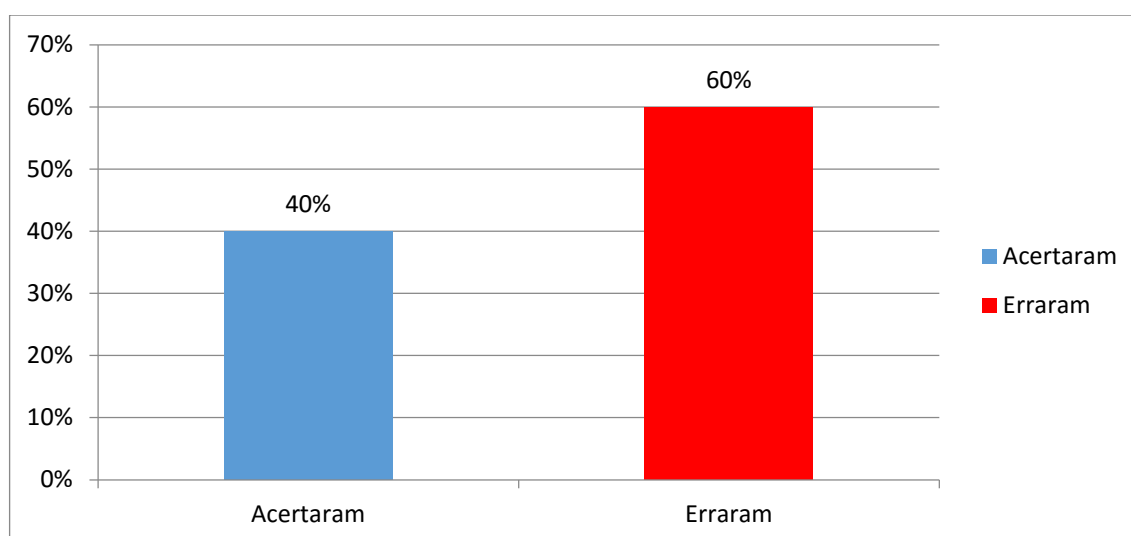
A 13ª sentença foi construída utilizando-se a locução relativa **a qual**. A sentença obedece rigorosamente ao que preceitua a norma-padrão para o uso do relativo **a qual**. Observando o gráfico, percebemos que 40% dos alunos acertaram e 60% erraram. Dentre os alunos que erraram estão AIII, AIV, AVII, AVIII, AIX e AX.

Gráfico 14. Não deixo de cuidar da grama, a qual, às vezes, gosto de um bom cochilo.



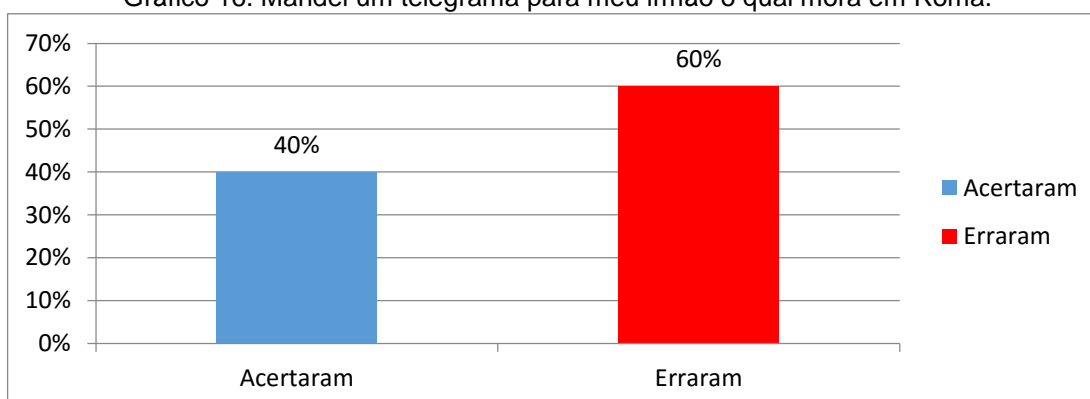
A 14ª sentença apresenta um desvio à norma-padrão por conta do apagamento da preposição **em** diante da locução relativa **a qual** que introduz a oração subordinada adjetiva seguinte. A preposição **em**, nessa sentença, é exigida por que o pronome relativo retoma um referente que traz uma ideia de lugar, conforme observamos em Almeida (2015). 80% do alunado julgou corretamente a sentença. Apenas os alunos AI e AV julgaram a frase de forma errada.

Gráfico 15. Refiro-me ao aluno com o qual ele estuda.



A 15ª sentença foi construída com a presença da preposição **com** diante do relativo **o qual** sem exigência formal de nenhum elemento da oração subordinada adjetiva, portanto, trata-se, sintaticamente, de uma construção não aceita pela norma-padrão. Analisando o gráfico, percebemos que 40% dos alunos acertaram que se trata de uma sentença não-padrão e 60% afirmaram que a sentença está bem construída. Os alunos que erraram são AI, AII, AIII, AIV, AV e AVI.

Gráfico 16. Mande um telegrama para meu irmão o qual mora em Roma.



A última sentença do teste I atende plenamente aos critérios sintáticos para a boa formação de sentenças na Língua Portuguesa. Ela foi construída com a locução relativa **o qual**. 40% dos alunos acertaram que se trata de uma frase que obedece à norma-padrão, no entanto, 60% julgaram-na com desvios à norma-padrão. Dentre os alunos que erraram estão AI, AII, AIII, AIV, AVI e AVII.

Considerações e resultados do teste I.

Nas sentenças construídas com o pronome relativo **que**:

O aluno AI não percebeu o desvio à norma-padrão e o apagamento da preposição na sentença 2 que é uma construção com verbo transitivo indireto;

O aluno AII não percebeu o desvio à norma-padrão e o apagamento da preposição na sentença 3 quando o pronome relativo tinha função de complemento nominal;

O aluno AIII não percebeu o desvio à norma-padrão e o apagamento da preposição na sentença 2, construção com verbo transitivo indireto e não reconheceu a sentença 4 como seguindo a norma-padrão;

O aluno AIV não reconheceu a frase 1 como obediente à norma-padrão e nem a frase 2, construção com verbo transitivo indireto;

O aluno AV e o aluno AVI não perceberam o desvio à norma-padrão e o apagamento da preposição na sentença, quando o pronome relativo tinha função de complemento nominal;

O aluno AVII não percebeu o apagamento da preposição na sentença 2, construção com verbo transitivo indireto;

O aluno AVIII não percebeu o apagamento da preposição na sentença 3 quando o pronome relativo tinha função de complemento nominal e não percebeu o apagamento da preposição na sentença 2, construção com verbo transitivo indireto.

O aluno AIX foi o único do conjunto que, reconheceu, nesse teste, todas as sentenças corretamente.

O aluno AX não reconheceu a frase 1 como desvio à norma-padrão e nem percebeu o apagamento da preposição na sentença 3 quando o pronome relativo tinha função de complemento nominal.

Nas sentenças construídas com o pronome relativo **quem**:

O aluno AI não percebeu o apagamento da preposição na sentença 5 e nem reconheceu como seguindo a norma-padrão a sentença 6, construção com verbo transitivo indireto **referir**;

O aluno All não percebeu a sentença 7 como seguindo a norma-padrão, construção com a locução verbal **foram assistidos** com a presença da preposição **por** antes do pronome relativo **quem** e não reconheceu como desvio à norma-padrão, do ponto de vista sintático, a construção presente em 8 em que há a ausência da preposição exigida pelo substantivo **referência** perante o pronome relativo **quem**.

O aluno AIII não percebeu o apagamento da preposição na sentença 5, não reconheceu como obediente à norma-padrão a sentença 6, construção com verbo transitivo indireto **referir** e não reconheceu como desvio à norma-padrão, do ponto de vista sintático, a construção presente em 8 em que há a ausência da preposição exigida pelo substantivo **referência** perante o pronome relativo **quem**.

O aluno AIV não percebeu o apagamento da preposição na sentença 5 e não percebeu a sentença 7 como seguindo a norma-padrão, construção com a locução verbal **foram assistidos** com a presença da preposição **por** antes do pronome relativo **quem**.

O aluno AV foi o único do conjunto que, reconheceu, nesse teste, todas as sentenças corretamente.

O aluno AVI não percebeu a sentença 7 como seguindo a norma-padrão.

Os alunos AVII e AVIII não reconheceram como desvio à norma-padrão, do ponto de vista sintático, a construção presente em 8.

Os alunos AIX e AX não perceberam o apagamento da preposição na sentença 5 e não perceberam a sentença 7 como seguindo a norma-padrão.

Nas sentenças construídas com o pronome relativo **cujo (e suas flexões)**:

O aluno AI não se atentou para o atendimento à norma-padrão da 10ª sentença e nem para a construção com desvio a essa mesma norma provocado pelo apagamento da preposição **a** perante o pronome relativo **cuja** na 12ª sentença construída com o verbo transitivo indireto **referir**.

O aluno All não conseguiu compreender que a frase exposta na 9ª sentença seguia a norma-padrão, visto que o pronome relativo **cujas** aparece sem preposição antecedente por que não há nenhum elemento na oração encaixada adjetiva que exija preposição obrigatória e não percebeu também que a 11ª sentença que apresenta uma preposição indevida antecedendo o pronome relativo **cujas** apresenta um desvio à norma-padrão.

O aluno AIII e o aluno AX não perceberam que a frase da 9ª sentença obedecia à norma-padrão e nem se atentaram para a construção com desvio a essa mesma norma provocado pelo apagamento da preposição **a** exigida pelo verbo **referir** na 12ª sentença.

O aluno AIV observou que o apagamento da preposição **a** diante do pronome relativo **cuja** na 12ª sentença constitui desvio à norma-padrão.

O aluno AV não observou que a frase 9ª seguia a norma padrão, não percebeu que a 10ª sentença também obedecia a esta mesma norma, além de não se atentar para a construção não padrão da 12ª sentença.

O aluno AVI não percebeu que o apagamento da preposição **a** requerida pelo verbo transitivo indireto **referir** da oração adjetiva na 12ª sentença deixava a frase com um desvio à norma-padrão.

O aluno AVII não conseguiu compreender que a frase exposta na 9ª sentença atendia à norma-padrão e não percebeu o desvio à norma-padrão na 12ª sentença.

O aluno AVIII não percebeu o desvio à norma-padrão da 12ª frase.

O aluno AIX não percebeu que a 11ª sentença apresenta uma preposição indevida antecedendo o pronome relativo **cujas** configurando um desvio à norma-padrão assim como o desvio também apresentado na sentença 12.

Nas sentenças construídas com a locução relativa **o qual (e suas flexões)**:

O aluno AI julgou a 14ª sentença como adequada ao que preceitua a norma-padrão, mas por conta do apagamento da preposição **em** diante da locução relativa **a qual** que é exigido por que o pronome relativo retoma um referente que traz uma ideia de lugar, essa sentença apresenta um desvio à norma-padrão. Esse aluno também errou no julgamento da 15ª sentença que foi construída com a presença da preposição **com** diante do relativo **o qual** sem exigência formal de nenhum elemento da oração subordinada adjetiva, portanto trata-se, sintaticamente, de uma construção não aceita pela norma-padrão. O aluno ainda julgou errada a última sentença do teste I que atende plenamente à norma-padrão.

Os alunos AII e AIV erraram no julgamento da 15ª sentença que foi construída com a presença da preposição **com** diante do relativo **o qual** sem exigência formal de nenhum elemento da oração subordinada adjetiva, portanto, trata-se, sintaticamente, de uma construção não aceita pela norma-padrão, além de julgarem como errado a última sentença do teste I que atende à norma-padrão.



Os alunos AIII e AVI julgaram, erroneamente, a sentença 13<sup>a</sup> que obedece, rigorosamente, ao que preceitua a norma-padrão. Também, no julgamento da 15<sup>a</sup> sentença, eles erraram ao afirmar que essa obedecia à norma-padrão e ainda julgaram errada a última sentença do teste I que segue, rigorosamente à norma-padrão.

O aluno AV julgou errada a 14<sup>a</sup> sentença afirmando que ela segue a prescrição da norma-padrão. Esse aluno também errou no julgamento da 15<sup>a</sup> sentença que apresenta a preposição **com** perante o relativo **o qual** sem exigência de elementos da oração subordinada adjetiva, tratando-se de uma construção não aceita pela norma-padrão.

O aluno AVII errou no julgamento da sentença 13<sup>a</sup> que obedece rigorosamente ao que preceitua a norma-padrão para o uso do relativo **a qual**. Errou, também, no julgamento da última sentença do teste I que atende plenamente aos critérios sintáticos para a boa formação de sentenças na Língua Portuguesa.

Os alunos AVIII, AIX e AX erraram no julgamento da sentença 13<sup>a</sup> que obedece rigorosamente ao que preceitua a norma-padrão para o uso do relativo **a qual**.

#### 6.4 O teste II

O teste II apresentava 5 questões com objetivo de observar como os alunos formavam períodos compostos a partir de períodos simples e uma questão com duas tirinhas para os alunos completarem com um pronome relativo precedido ou não de preposição.

Ao construírem as sentenças compostas, os alunos precisavam operar regras de transformação e de transposição de sintagmas, conforme observamos, anteriormente, em Silva & Koch (2009) e em Schiwindt (2014), para conseguir formar as frases utilizando as estratégias de relativização que vimos com base em Kato e Nascimento (2015).

A primeira questão solicitava a transformação de pares de orações simples em um período composto por subordinação, por meio do emprego dos pronomes relativos **que** ou **quem**, precedidos ou não de preposição. A questão apresentava um exemplo:

Preciso de uma amiga

Ela deve ter muita sensibilidade.

**A amiga de quem preciso deve ter muita sensibilidade.**

No exemplo, observamos que houve algumas transformações. O processo de relativização seguiu os seguintes passos:

- i. Preciso de uma amiga
- ii. Ela deve ter muita sensibilidade
- iii. A amiga [de uma amiga preciso] deve ter muita sensibilidade
- iv. A amiga de quem preciso deve ter muita sensibilidade

A primeira transformação opera um encaixamento de i em ii formando iii. Observação: o pronome pessoal **ela** e a palavra **amiga** são correferenciais, portanto, se referem à mesma entidade.

A segunda transformação é a de movimentação da oração a ser encaixada para o lado do sintagma nominal que receberá a oração encaixada, iii. Em seguida, ocorre a substituição do SN (sintagma nominal) idêntico pelo pronome relativo **quem**. Chamamos a atenção para o fato de que quando SN idêntico da sentença a ser relativizado vier precedido de preposição ou locução adjetiva, ou seja, vier dentro de um SP (sintagma preposicionado), todo o SP será extraposto para o início da oração encaixada e, conseqüentemente, o pronome relativo deverá vir preposicionado, conforme vimos em Silva e Koch (2009) e Kato e Nascimento (2015).

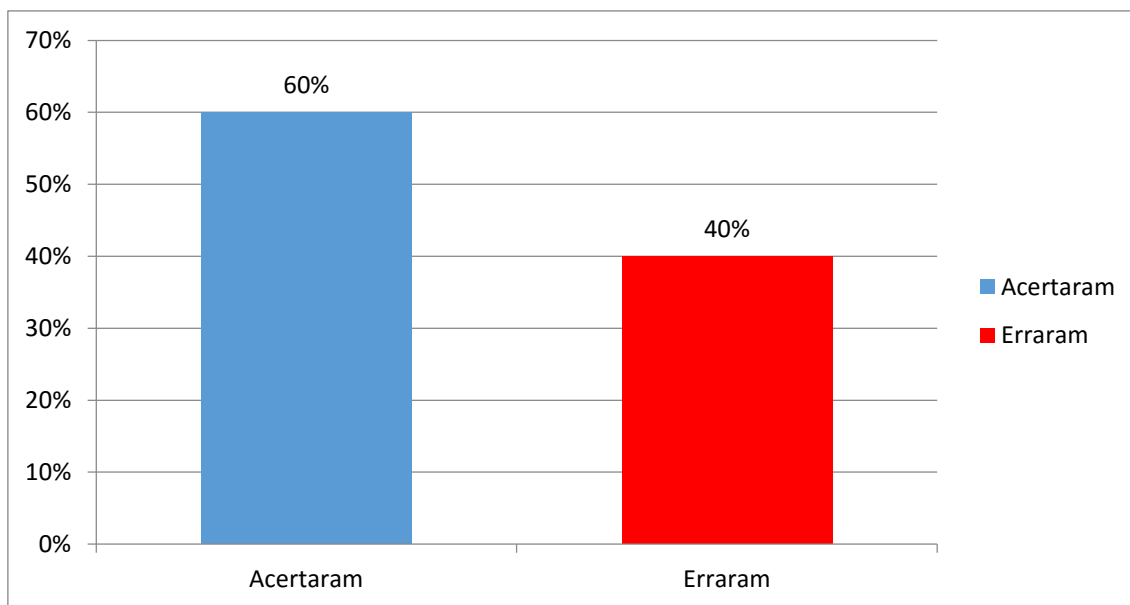
Poderíamos ter, também, como resposta esta segunda possibilidade:

- i. Preciso de uma amiga.
- ii. Ela deve ter muita sensibilidade.
- iii. Preciso de uma amiga [ela deve ter muita sensibilidade].
- iv. Preciso de uma amiga que deve ter muita sensibilidade.

Neste caso, operamos um encaixamento de ii em i formando iii. Como o sintagma nominal idêntico realizado pela pró-forma **ela** já está na posição inicial da oração encaixada, a segunda operação transformacional, de movimentação desse SN, opera no vazio. A última transformação que ocorre é a substituição da pró-forma **ela** pelo relativo originando a sentença relativa iv.

Aplicaremos as etapas de relativização propostas por Silva & Koch (2009, p.120) e obteremos duas possibilidades de respostas: uma com o **quem** e a outra com o **que**:

Gráfico 17. Preciso de uma namorada. Ela vai alegrar-me.

**1ª possibilidade:**

- i. Preciso de uma namorada.
- ii. Ela vai alegrar-me.
- iii. A namorada [de uma namorada preciso] vai alegrar-me.
- iv. A namorada de quem preciso vai alegrar-me.

**2ª possibilidade:**

- i. Preciso de uma namorada.
- ii. Ela vai alegrar-me.
- iii. Preciso de uma namorada [ela vai alegrar-me].
- iv. Preciso de uma namorada que vai alegrar-me.

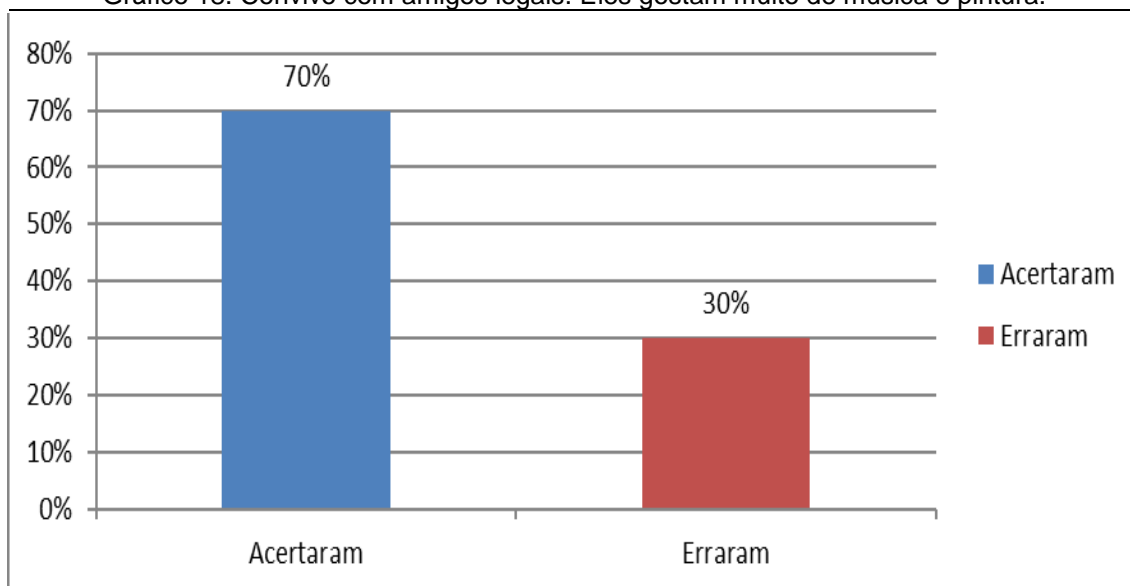
Obtemos como resposta as orações representadas em iv.

Os alunos AII, AIII e AVIII optaram pela segunda possibilidade (Preciso de uma namorada que vai alegrar-me) e os alunos AIV, AVI e AX optaram pela primeira possibilidade (A namorada de quem preciso vai alegrar-me). Esses alunos fazem parte dos 60% que conseguiram responder corretamente.

Os alunos que erraram operaram as transformações com outros elementos relativos, o AI relativizou com o pronome **o qual** (Preciso de uma namorada a qual ela vai alegrar-me). O AVII relativizou com **onde** (Preciso de uma namorada onde ela vai alegrar-me). O AIX relativizou com o **quem** (Preciso de uma namorada a quem vai me alegrar-me), no entanto, o precedeu com a preposição **a** que não é aceita pela norma-padrão, nesse caso, por conta da regência do verbo **precisar** que

rege a preposição **de**. A exceção, nos erros, foi o aluno AV que operou uma transformação com a conjunção **pois** (Preciso de uma namorada pois ela vai alegrar-me).

Gráfico 18. Convivo com amigos legais. Eles gostam muito de música e pintura.



### 1ª possibilidade:

- i. Convivo com amigos legais.
- ii. Eles gostam muito de música e pintura.
- iii. Os amigos legais [com eles convivo] gostam muito de música e de pintura.
- iv. Os amigos legais com quem convivo gostam muito de música e pintura.

### 2ª possibilidade:

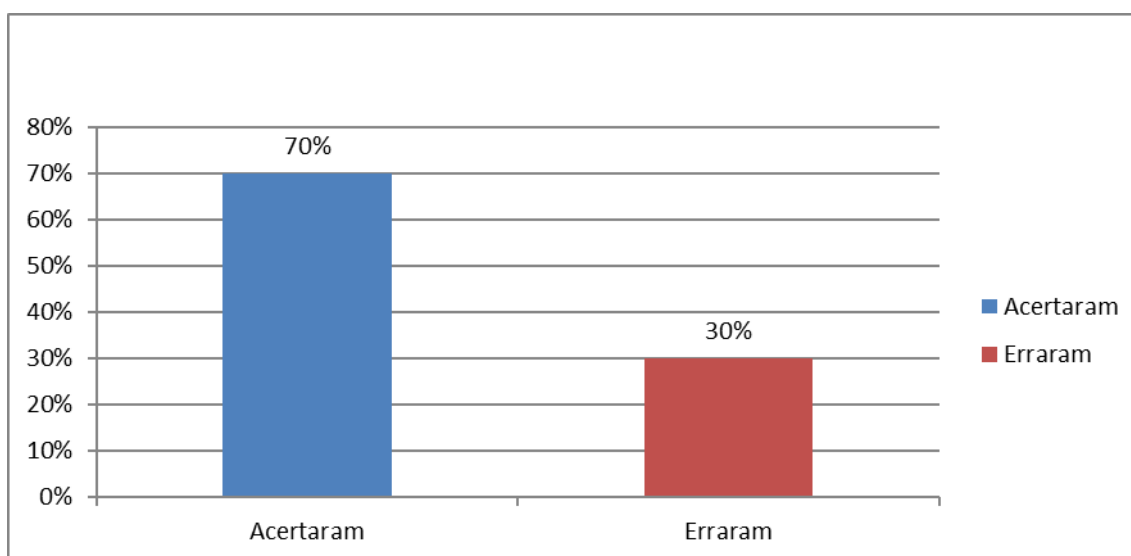
- i. Convivo com amigos legais.
- ii. Eles gostam muito de música e pintura.
- iii. Convivo com amigos legais [eles gostam muito de música e pintura].
- iv. Convivo com amigos legais que gostam muito de música e pintura.

Todos os alunos que acertaram a questão optaram pela segunda possibilidade, ou seja, preferiram a construção relativa com o pronome **que** (Convivo com amigos legais que gostam muito de música e pintura). Esses alunos foram AI, AII, AIII, AVI, AVII, AVIII e AX.

Os alunos que erraram operaram as transformações com outros elementos relativos, o AIV relativizou a sentença com o pronome **que** optando pela primeira possibilidade, porém, apagou a preposição **com** regida pelo verbo **conviver** (Os

amigos legais que convivo gostam muito de música e pintura). O AV construiu uma sentença agramatical com o pronome **cujos** retomando elementos correferenciais, o que não é permitido pela norma-padrão (Convivo com amigos legais cujos eles gostam muito de música e pintura), conforme Almeida (2015). O aluno AIX utilizou o relativo **quem**, mas procedeu em erro considerando que a preposição a ser regida pelo verbo **conviver** era a preposição **a**, que contraria a norma-padrão, pois, nesse caso, o verbo **conviver** pede a preposição **com** (Convivo com amigos legais a quem gostam muito de música e pintura).

Gráfico 19. Discordei do cantor. Ele não conseguia me encantar



### 1ª possibilidade:

- i. Discordei do cantor.
- ii. Ele não conseguia me encantar.
- iii. O cantor [do cantor discordei] não conseguia me encantar.
- iv. O cantor de quem discordei não conseguia me encantar.

### 2ª possibilidade:

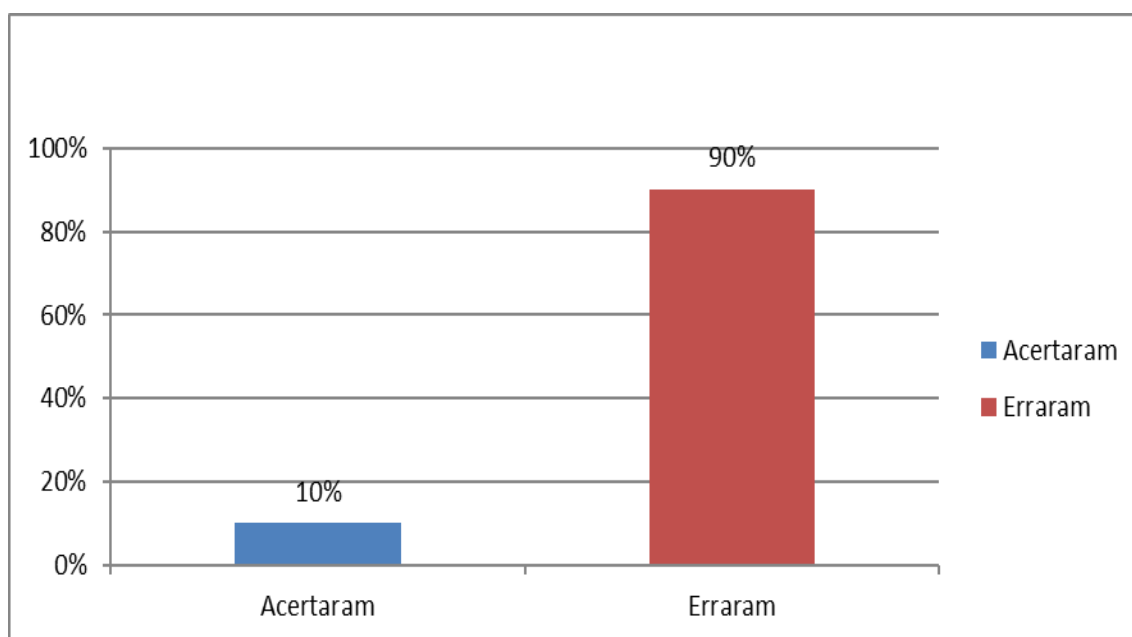
- i. Discordei do cantor.
- ii. Ele não conseguia me encantar.
- iii. Discordei do cantor [Ele não conseguia me encantar].
- iv. Discordei do cantor que não conseguia me encantar.

O aluno AI optou pela primeira possibilidade utilizando o pronome relativo **quem** precedido pela preposição **de** (O cantor de quem discordei não conseguia me

encantar). Os alunos AII, AIII, AVI, AVII, AVIII e AX optaram pela segunda possibilidade, construção com **que** sem preposição antecedendo o relativo (Discordei do cantor que não conseguia me encantar). Esses alunos fazem parte dos 70% que conseguiram responder corretamente.

Os alunos que erraram, 30%, operaram as transformações com outros elementos relativos, o AIV relativizou com o pronome **o qual**, com a peculiaridade de alçar o objeto indireto de **discordei** para o início da sentença: (Do cantor discordei o qual não conseguiu me encantar). O AV construiu o período composto novamente com a conjunção **pois**, criando uma sentença totalmente diferente do esperado (Ele não conseguia me encantar pois discordei do cantor). O AIX novamente relativizou com o **quem**, no entanto, o precedeu com a preposição **a** em um contexto inadequado, pois na oração encaixada não há nenhum elemento formal que justifique a utilização dessa preposição (Discordei do cantor a quem não conseguia me encantar).

Gráfico 20. Esta é a autora. Tenho muito apreço por ela.



### 1ª Possibilidade

- i. Esta é a autora.
- ii. Tenho muito apreço por ela.
- iii. A autora [por ela tenho muito apreço] é esta.
- iv. A autora por quem tenho muito apreço é esta.

## 2ª Possibilidade

- i. Esta é a autora.
- ii. Tenho muito apreço por ela.
- iii. Esta é a autora [por ela tenho muito apreço].
- iv. A autora por que tenho muito apreço é esta.

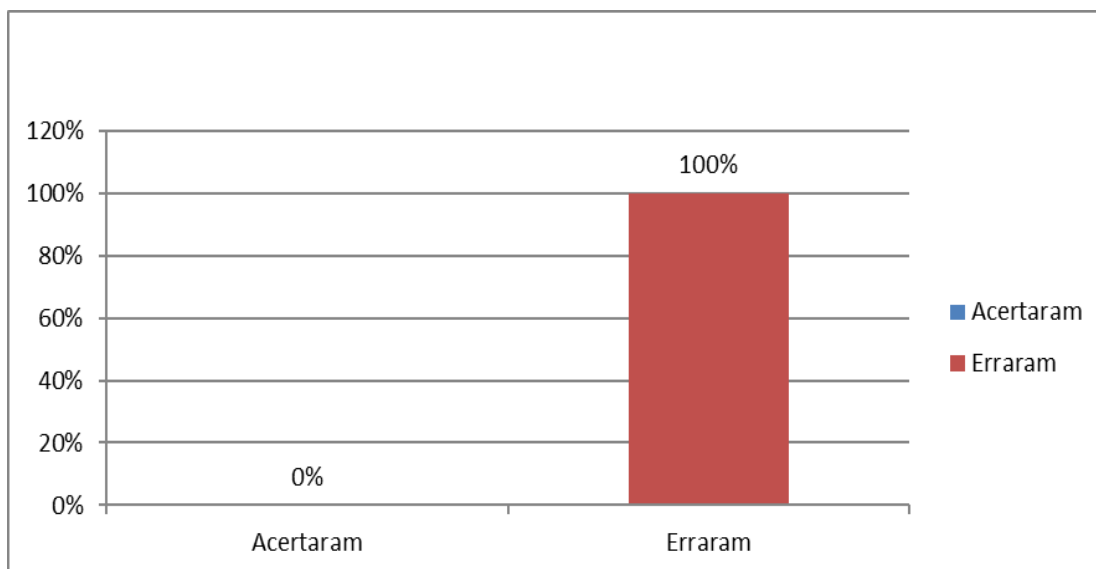
O aluno AVI foi o único que conseguiu formar uma sentença utilizando as regras transformacionais da segunda possibilidade (A autora por que tem muito apreço é esta).

Vários erros ocorreram na formação da sentença composta. Os alunos AI e AIV relativizaram as sentenças simples com a locução **a qual** (Esta é a autora a qual tenho muito apreço por ela) e (A autora é esta a qual tenho muito apreço), respectivamente. O aluno AII relativizou com o pronome **quem**, (Esta é a autora quem tenho apreço por ela) e, além de apagar a preposição perante o pronome relativo, ele copiou o pronome **ela**, construindo uma sentença parecida com as sentenças relativas não-padrões copiadoras, isto é, quando o pronome pessoal aparece na sentença encaixada fazendo referência ao SN relativizado, conforme observamos em Kato e Nascimento (2015).

Os alunos AIII, AV, AVIII, AIX e AX também relativizaram as sentenças com o pronome **quem**, no entanto, os alunos AIII e AVIII antecederam com a preposição **a** não admitida pela regência do verbo **apreçar** que rege a preposição **por** (Esta é a autora a quem tenho muito apreço). Os alunos AV, AIX e AX além de realizar o mesmo processo feito pelos outros dois, acrescentaram a expressão **por ela**, configurando o caso de relativa não-padrão copiadora (Esta é a autora a quem tenho muito apreço por ela).

O aluno AVII relativizou a sentença com o pronome **que** e repetiu a expressão **por ela** constituindo também uma sentença não-padrão copiadora (Esta é a autora que tenho muito apreço por ela).

Gráfico 21. Ali está o professor. Confio muito nele.



### 1ª Possibilidade

- i. Ali está o professor.
- ii. Confio muito nele.
- iii. Ali está o professor [ nele confio muito].
- iv. Ali está o professor em quem confio muito.

### 2ª Possibilidade

- i. Ali está o professor.
- ii. Confio muito nele.
- iii. O professor [nele confio muito] ali está.
- iv. Ali está o professor em que confio muito.

Nenhum aluno acertou.

Os erros mais comuns foram os seguintes:

Os alunos AI, AV e AVII relativizaram as sentenças com o pronome relativo **o qual**. Esses alunos apagaram a preposição **em** exigida pelo verbo transitivo indireto **confio**, construindo sentenças como: AI (Ali está o professor o qual confio muito) e AV e AVII (Ali está o professor o qual confio muito nele). Os alunos AV e AVII repetiram o constituinte relativizado n(ele) configurando exemplos parecidos com as relativas não-padrões copiadoras.

Os alunos AII, AVIII e AX relativizaram as orações com o relativo **que**. O aluno AII criou a estrutura (O professor que confio está ali) e AVIII criou (Ali está o professor que muito confio). Ambos criaram orações relativas cortadoras, pois



apagaram a preposição perante o pronome **que**. O aluno AX apaga a preposição e cria uma sentença copiadora (Ali está o professor que confio muito nele).

Os alunos AIII, AVI e AIX utilizam a primeira possibilidade (Ali está o professor em quem confio muito nele) para construir as sentenças relativas com o pronome **quem**. Os alunos AIII e AVI apresentaram desvio à norma-padrão quando construíram orações com a preposição **a**, diante do relativo **quem**, em vez de **em**, que é exigido pelo verbo **confiar** (Ali está o professor a quem confio muito).

O aluno AIX, além utilizar a preposição errada, esquece-se de apagar o pronome n(**ele**) e deslocar a preposição **em** para o início da oração encaixada (Ali está o professor a quem confio muito nele).

O aluno AIV utilizou a segunda possibilidade (Ali está o professor em que confio muito), que é uma construção com o relativo **que**, no entanto, ele apaga a preposição **em** e movimenta o constituinte SP *ali* para o final da oração (O professor que confio está ali).

A segunda questão do teste II requeria uma transformação de pares de orações em um período composto por subordinação, por meio do emprego do pronome relativo **o qual (e suas flexões)**, precedido ou não de preposição. A questão também apresentava um exemplo:

Gostei desta música.

Tinha ouvido bons comentários sobre ela.

**Gostei desta música sobre a qual tinha ouvido bons comentários.**

Nesse exemplo, percebemos algumas transformações. O processo de relativização seguiu os seguintes passos:

- i. Gostei desta música
- ii. Tinha ouvido bons comentários sobre ela
- iii. Gostei desta música [sobre ela tinha ouvido bons comentários]
- iv. Gostei desta música sobre a qual tinha ouvido bons comentários

A primeira transformação opera um encaixamento de ii em i formando iii. Observação: o pronome pessoal **ela** e a palavra **música** são correferenciais, portanto, se referem à mesma entidade.

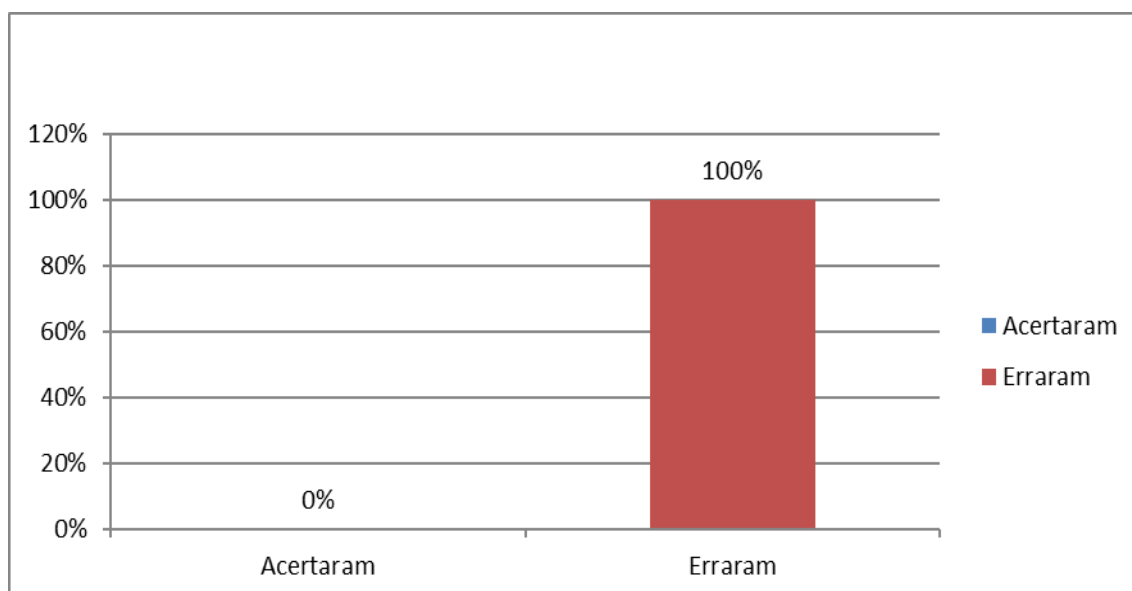
A segunda transformação é a de movimentação do SP para o início da oração a ser encaixada e a movimentação dela para o lado do sintagma nominal que receberá a oração subordinada formando iii. Em seguida, ocorre a substituição do (sintagma nominal) idêntico **ela** pelo pronome relativo **a qual**. Chamamos a atenção

para o fato de que quando SN idêntico da sentença a ser relativizado vier precedido de preposição ou locução adjetiva, ou seja, vier dentro de um SP (sintagma preposicionado), todo o SP será extraposto para o início da oração encaixada e, conseqüentemente, o pronome relativo deverá vir preposicionado.

A última transformação que ocorre é a substituição da pró-forma **ela** pelo relativo **a qual** originando o período composto com a sentença relativa iv.

Aplicaremos as etapas de relativização propostas por Silva & Koch (2009, p.120) novamente para obtermos períodos compostos com orações relativas.

Gráfico 22. Vencemos a batalha. Lutamos contra ela durante muito tempo.



- i. Vencemos a batalha.
- ii. Lutamos contra ela durante muito tempo.
- iii. Vencemos a batalha [contra ela lutamos durante muito tempo].
- iv. Vencemos a batalha contra a qual lutamos durante muito tempo.

Analisando o gráfico, observamos que nenhum aluno construiu os períodos corretamente.

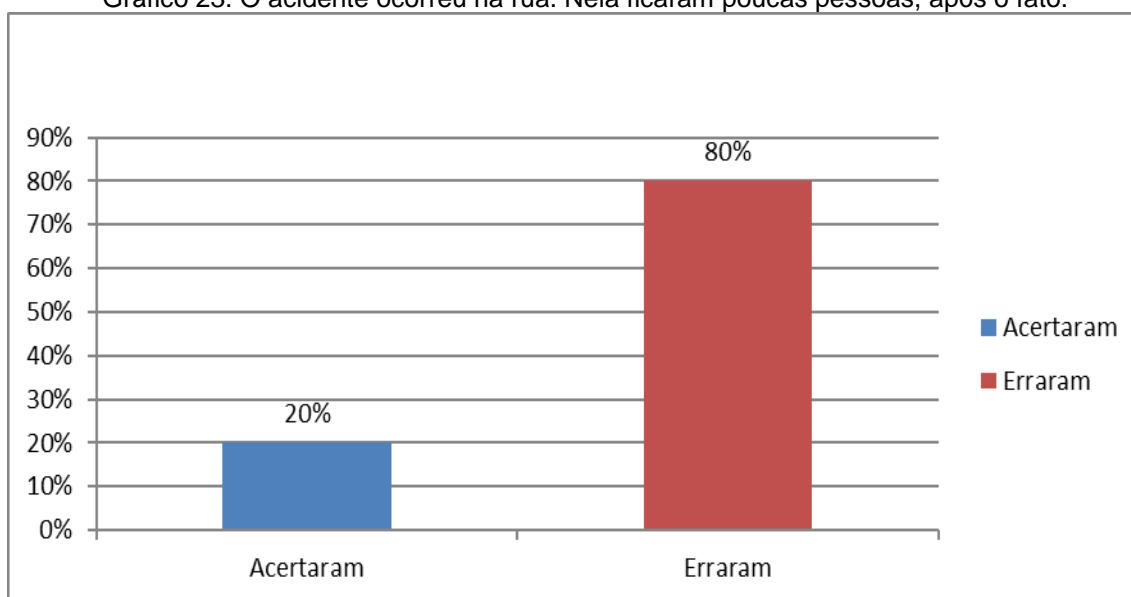
Os alunos AI, AIII e AIV criaram períodos compostos com orações não-padrões cortadoras, ou seja, apagaram a preposição diante do relativo **a qual** (Vencemos a batalha a qual lutamos durante muito tempo).

O aluno AII construiu a sentença (Vencemos a batalha a qual durante muito tempo lutamos contra ela). Além de permanecer com o pronome (ele) concretizado

na frase, esse aluno deslocou o SP para a posição pré-verbal da oração subordinada adjetiva.

Os demais alunos construíram as relativas com a locução relativa **a qual** também, mas permaneceram com o pronome **ela** precedido da preposição **contra**. Nesses casos, não houve o apagamento da preposição, porém houve cópia do pronome pessoal que deveria ser relativizado e não o foi, configurando, assim, a estratégia não-padrão copiadora (Vencemos a batalha a qual lutamos contra ela durante muito tempo), conforme vimos em Kato e Nascimento (2015).

Gráfico 23. O acidente ocorreu na rua. Nela ficaram poucas pessoas, após o fato.



- i. O acidente ocorreu na rua.
- ii. Nela ficaram poucas pessoas, após o fato.
- iii. O acidente ocorreu na rua [nela ficaram poucas pessoas, após o fato].
- iv. O acidente ocorreu na rua na qual ficaram poucas pessoas, após o fato.

Apenas 20% dos alunos conseguiram acertar a questão.

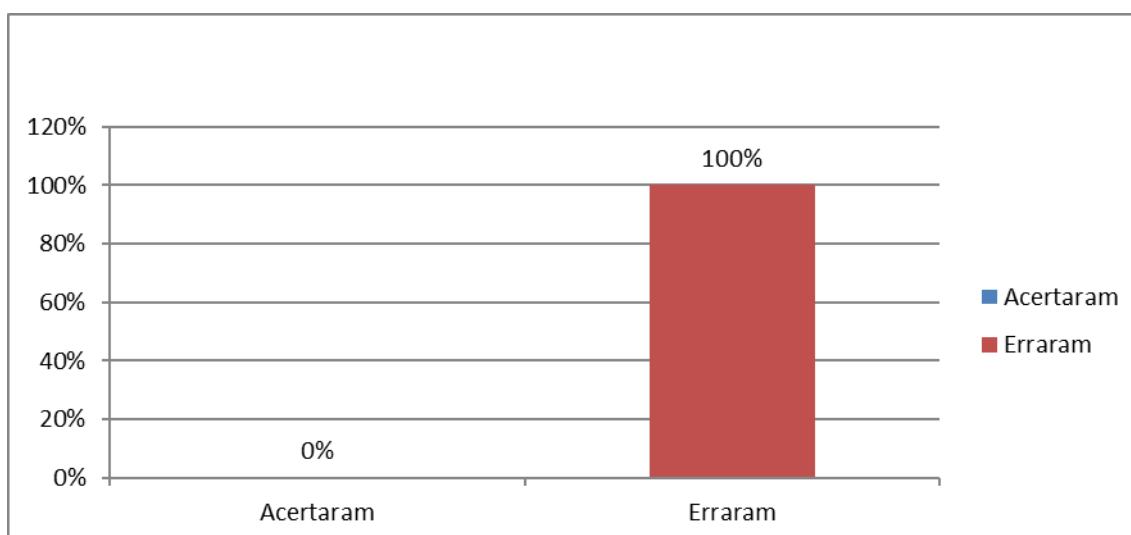
Os alunos que acertaram foram AIII e AVIII ao construir suas sentenças de acordo com a segunda possibilidade (O acidente ocorreu na rua na qual ficaram poucas pessoas, após o fato).

Os demais alunos erraram. O aluno AI não observou o comando da questão que solicitava a construção com o uso do relativo **o qual** e suas flexões. Este aluno relativizou a sentença com o advérbio de lugar **onde** (O acidente ocorreu na rua onde ficaram poucas pessoas, após o fato).

O AII, AIV e AVI construíram a sentença apagando a preposição **em** que deveria aparecer no início da oração subordinada contraída com o **a** do pronome relativo formando **na** (O acidente ocorreu na rua a qual ficaram poucas pessoas, após o fato).

Os alunos AV, AVII, AIX e AX construíram as sentenças com o relativo **a qual** não precedido da preposição que ficou contraída com o pronome pessoal **ela** e permaneceram dentro da oração subordinada adjetiva configurando a estratégia não-padrão copiadora. (O acidente ocorreu na rua a qual nela poucas pessoas ficaram, após o fato).

Gráfico 24. Esta é a nova música. Diante dela, é preciso liberar a sensibilidade.



- i. Esta é a nova música.
- ii. Diante dela, é preciso liberar a sensibilidade.
- iii. Esta é a nova música [diante dela, é preciso liberar a sensibilidade].
- iv. Esta é a nova música diante da qual é preciso liberar a sensibilidade.

100% dos alunos erram na construção das sentenças compostas.

Os erros mais comuns foram: AI, AII, AIII e AIV cometeram apagamento da locução prepositiva antes do relativo **a qual** (Esta é a nova música a qual é preciso liberar a sensibilidade).

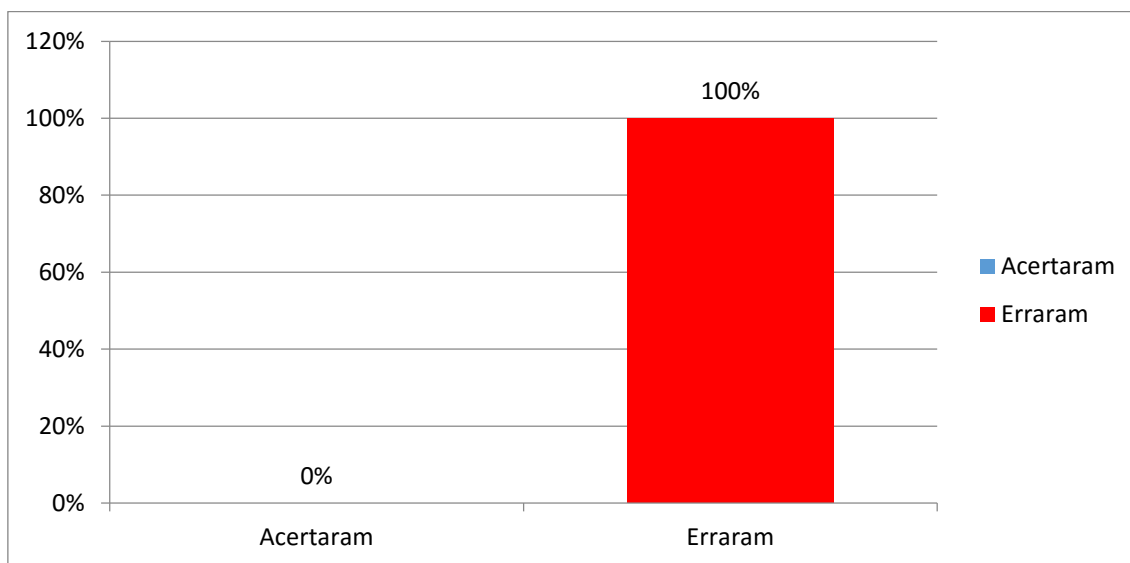
AV, AVII, AIX e AX continuaram com a locução prepositiva **diante de** contraída com o pronome pessoal **ela** na oração subordinada adjetiva introduzida pelo relativo **a qual** (Esta é a nova música a qual diante dela é preciso liberar a

sensibilidade), com exceção de AVII que relativizou com o pronome **que** (Esta é a nova música que diante dela é preciso liberar a sensibilidade).

AVI criou uma sentença agramatical ao se utilizar da locução **na qual**, contração da preposição **em** com a expressão **a qual** sem exigência de nenhum elemento da oração subordinada. Ainda este aluno, repetiu o conjunto locução prepositiva **diante de** com o pronome pessoal **ela** criando uma estrutura parecida com estratégia não-padrão copiadora (Esta é a nova música na qual diante dela é preciso liberar a sensibilidade).

O aluno AVIII criou uma construção inusitada (Está é a nova musica. Diante dela a qual é preciso liberar a sensibilidade) observamos, fora os erros de ortografia, que o aluno não percebeu que o constituinte que deveria ser apagado era o pronome pessoal **ela** conservando-se a locução prepositiva **diante de** contraída com a expressão relativa **a qual** formando a estratégia padrão.

Gráfico 25. Essa é uma matéria muito importante. Devemos meditar sobre ela.



- i. Essa é uma matéria muito importante.
- ii. Devemos meditar sobre ela.
- iii. Essa é uma matéria muito importante [sobre ela devemos meditar].
- iv. Essa é uma matéria muito importante sobre a qual devemos meditar.

Observamos que nenhum aluno acertou o questionamento.

Os alunos AI e AV relativizaram com os pronomes relativos **que** e **quem** em desacordo com o que exigia o comando da questão. AI, além disso, realizou o

apagamento da preposição **sobre** (Essa é uma matéria muito importante que devemos meditar). AV produz a frase (Essa é uma matéria muito importante a quem devemos meditar sobre ela) em que ele utiliza erroneamente a preposição **a** antes do relativo **quem** e conserva a preposição **sobre** junto com o pronome pessoal **ela**, configurando um caso de não padrão copiadora.

Os alunos All, AIII e AX relativizaram com o pronome correto, **a qual**, no entanto, não moveram a preposição **sobre** para antes do pronome relativo e esqueceram-se de apagar o pronome pessoal **ela**, construindo sentenças copiadoras (Essa é uma matéria muito importante a qual devemos meditar sobre ela).

AIV e AVII relativizaram com **a qual**, porém apagaram a preposição **sobre** exigida pela locução verbal **devemos meditar** (Essa é uma matéria muito importante a qual devemos meditar).

Os alunos AVI e AVIII além de preservar a expressão **sobre ela**, que deveria ser extraposta para o início da oração encaixada e ser relativizado o pronome **ela**, inseriram a contração **na** perante o relativo **qual** (Essa é uma matéria muito importante na qual devemos meditar sobre ela).

O aluno AIX duplicou a preposição **sobre** antes de **a qual** e permaneceu com **sobre ela** no final da sentença encaixada (Essa é uma matéria importante sobre a qual devemos meditar sobre ela).

A 3ª questão também solicitava uma transformação de sentenças simples em sentenças compostas utilizando o relativo **cujo** e suas flexões. A questão solicitava uma transformação de orações simples em pares de orações subordinadas, por meio do emprego do pronome relativo **cujo (e suas flexões)**, precedido ou não de preposição, conforme o exemplo:

Esta é uma planta centenária.

Suas folhas se mantêm vigorosas.

**Esta é uma planta centenária cujas folhas se mantêm vigorosas.**

Nesse exemplo, observamos algumas transformações. O processo de relativização seguiu os seguintes passos:

- i. Esta é uma planta centenária
- ii. Suas folhas se mantêm vigorosas
- iii. Esta é uma planta centenária [suas folhas se mantêm vigorosas]
- iv. Esta é uma planta centenária cujas folhas se mantêm vigorosas

A primeira transformação opera um encaixamento de ii em i formando iii.

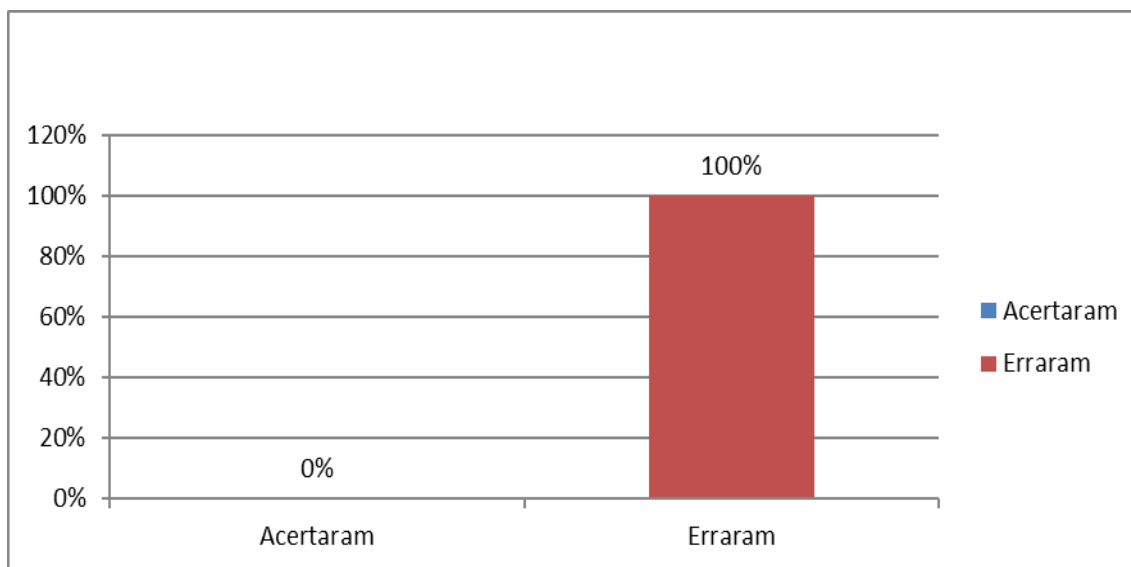
A segunda transformação opera no vazio porque a oração encaixada já está ao lado do sintagma que será relativizado formando iii. Em seguida, ocorre a substituição do (sintagma nominal) **suas folhas** pelo pronome relativo **cujas** originando o período composto com a sentença relativa iv.

Aplicaremos as etapas de relativização propostas por Silva & Koch (2009, p.120) novamente para obtermos períodos compostos com orações relativas.

A primeira letra da 3ª questão apresentou um problema que impedia a formação adequada utilizando o pronome relativo **cuja** que necessita de ter constituintes diferentes retomados por tal pronome:

a) Há propostas de limpar as águas do rio São Nicolau. Suas águas estão muito sujas.

Gráfico 26. Chamei os estudantes para discutir problemas sociais. Seus pais são pobres.



i. Chamei os estudantes para discutir problemas sociais.

ii. Seus pais são pobres.

iii. Chamei os estudantes [seus pais são pobres] para discutir problemas sociais.

iv. Chamei os estudantes cujos pais são pobres para discutir problemas sociais.

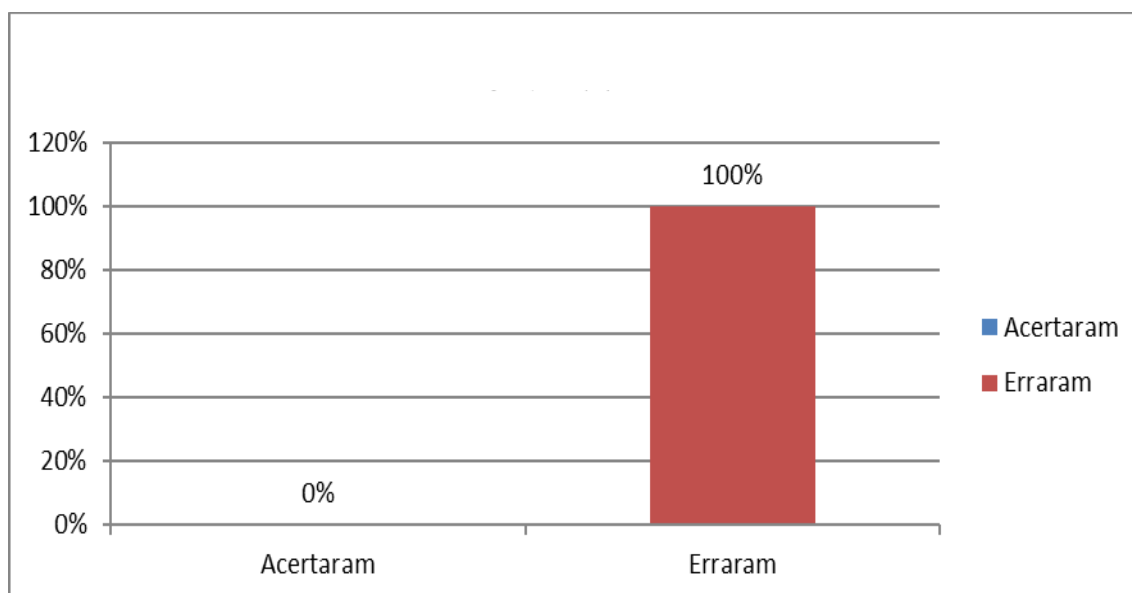
Os alunos AI e AV relativizaram com o relativo **o qual** desconsiderando o comando da questão (Chamei os estudantes para discutir problemas sociais o qual seus pais são pobres).

O aluno AIII relativizou com **cujos** seguido do artigo definido **os** gerando incoerência e ambiguidade (Chamei os estudantes para discutir problemas sociais cujos os pais são pobres).

O aluno IV opera uma reorganização na oração principal trazendo o sintagma nominal **os estudantes**, que inicialmente tem função de objeto direto do verbo **chamar**, e passa a ter função de sujeito. Ele também relativiza este constituinte com o relativo **que**. Este aluno opera também a relativização com o **cujos**, porém essa relativização ocorre no local errado, ligando-se ao sintagma **problemas sociais** trazendo a ideia de que os problemas sociais são filhos dos pais que são pobres (Os estudantes que chamei tem problemas sociais cujos seus pais são pobres).

Os demais alunos relativizaram com **cujo**, sem marca de plural, conforme orienta a norma-padrão. Caíram em erro por que não operaram a extração do constituinte relativizado para o início da oração subordinada adjetiva e nem moveram a oração a ser encaixada para o constituinte nominal da oração principal **estudantes**, além de não operar o apagamento do pronome possessivo **seus** cuja noção de posse recai sobre o pronome relativo **cujo** (Chamei os estudantes para discutir problemas sociais cujo seus pais são pobres).

Gráfico 27. Teresina é uma cidade polo de saúde. Seus hospitais são de grande porte.



- i. Teresina é uma cidade polo de saúde.
- ii. Seus hospitais são de grande porte.



iii. Teresina é uma cidade polo de saúde [seus hospitais são de grande porte].

iv. Teresina é uma cidade polo de saúde cujos hospitais são de grande porte.

Nessa questão, nenhum aluno conseguiu formar sentenças compostas. Os erros foram diversos.

O aluno AI relativizou com o pronome relativo **o qual**, fugindo do comando da questão (Teresina é uma cidade polo de saúde o qual seus hospitais são de grande porte).

Os alunos AII, AVI, AVII relativizaram com **cujo**, sem marcação de plural, seguida do pronome possessivo **seus** que deveria ser apagado (Teresina é uma cidade polo de saúde cujo seus hospitais são de grande porte).

Os alunos AIII e AVIII construíram uma sentença composta com o pronome **cujo** seguido de artigo definido **os**, construção condenável pela norma-padrão (Teresina é uma cidade polo de saúde cujo os hospitais são de grande porte).

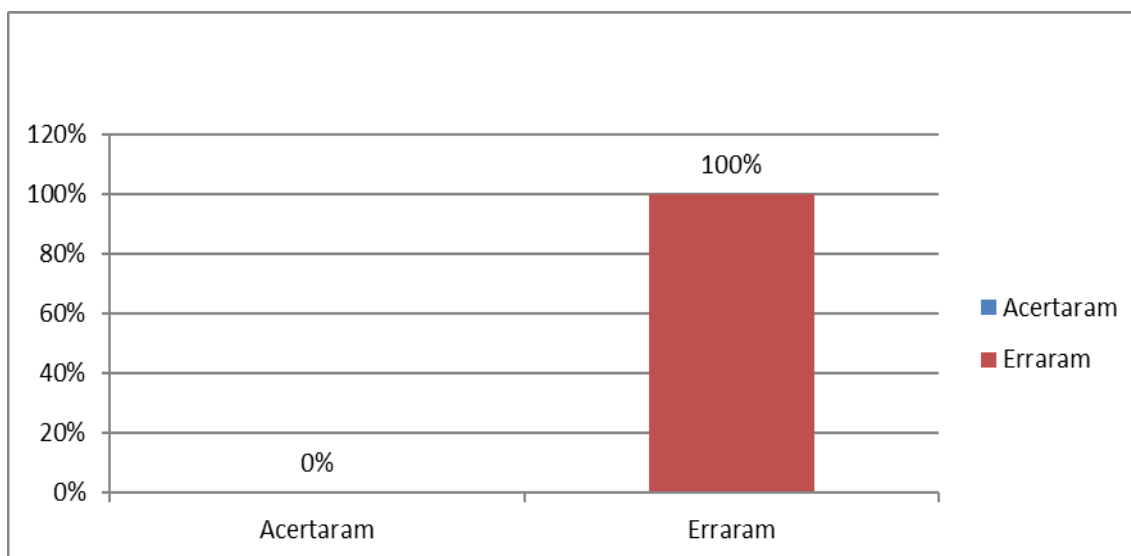
O aluno AIV operou uma verdadeira mudança nas sentenças simples (o polo de saúde de Teresina é muito grande porém os hospitais são de grande suporte). Observamos que o aluno construiu uma sentença não admitida pela norma padrão, utilizando a conjunção coordenativa adversativa **porém** para conectar as duas orações simples.

O aluno AV também construiu a sentença composta com uma conjunção coordenativa explicativa **pois**, fugindo do que previa o questionamento (Teresina é uma cidade polo de saúde pois seus hospitais são de grande porte).

O erro do aluno AIX foi o não apagamento do pronome possessivo **seus** depois do pronome relativo **cujos**. Criando orações em que permanecem dois elementos exprimindo a noção de posse (Teresina é uma cidade polo de saúde cujos seus hospitais são de grande porte).

O aluno X relativizou o constituinte errado. Ele anexou o que seria a construção relativa ao sintagma **cidade**, quando esta deveria estar junto do constituinte **polo de saúde** (Teresina é uma cidade cuja seus hospitais são grande porte de saúde).

Gráfico 28. Recebi a visita de minha irmã. Acreditei em suas promessas.



- i. Recebi a visita de minha irmã.
- ii. Acreditei em suas promessas.
- iii. Recebi a visita de minha irmã [em suas promessas acreditei].
- iv. Recebi a visita de minha irmã em cujas promessas acreditei.

Todos os alunos erraram novamente.

O aluno AI relativizou com o **a qual**, e esqueceu-se de apagar o sintagma **em suas palavras** e mover a preposição para o início da oração subordinada adjetiva (Recebi a visita de minha irmã a qual acreditei em suas promessas).

Os alunos AII, AIII, AVI, AVII, AVIII e AIX relativizaram com o **cujo**, no entanto, esqueceram-se de apagar o sintagma **suas palavras** e mover a preposição **em** para o início da oração subordinada adjetiva (Recebi a visita de minha irmã cujo acreditei em suas promessas).

O aluno AIV operou uma verdadeira transformação nas sentenças (Minha irmã me visitou cuja em suas promessas acreditei). Ele transformou o sintagma nominal **a visita** em um sintagma verbal **visitou** e colocou a relativização com o pronome **cuja** unindo um verbo ao sintagma nominal **suas promessas** antecedido da preposição **em** exigida pelo verbo **acreditar** que foi deslocado para o final da sentença.

O aluno AV relativizou com o relativo **quem** (Recebi a visita da minha irmã a quem acreditei em suas promessas) não atendendo à proposta da questão.

E o aluno AX relativizou com o **cuja** realizando o apagamento do verbo **recebi** além do pronome relativo **cuja** está ligando **irmã** ao verbo **acreditar** (A visita de minha irmã cuja acreditei em suas promessas).

A quarta questão também pediu operações de junção de sentenças simples para formar períodos compostos por orações subordinadas adjetivas, além de solicitar que o aluno destacasse o pronome relativo e indicasse sua função sintática, conforme o exemplo:

A coordenadora já ocupou bons cargos.

A *coordenadora* foi nomeada ontem.

A coordenadora *que* foi nomeada ontem já ocupou bons cargos. | sujeito.

i. A coordenadora já ocupou bons cargos.

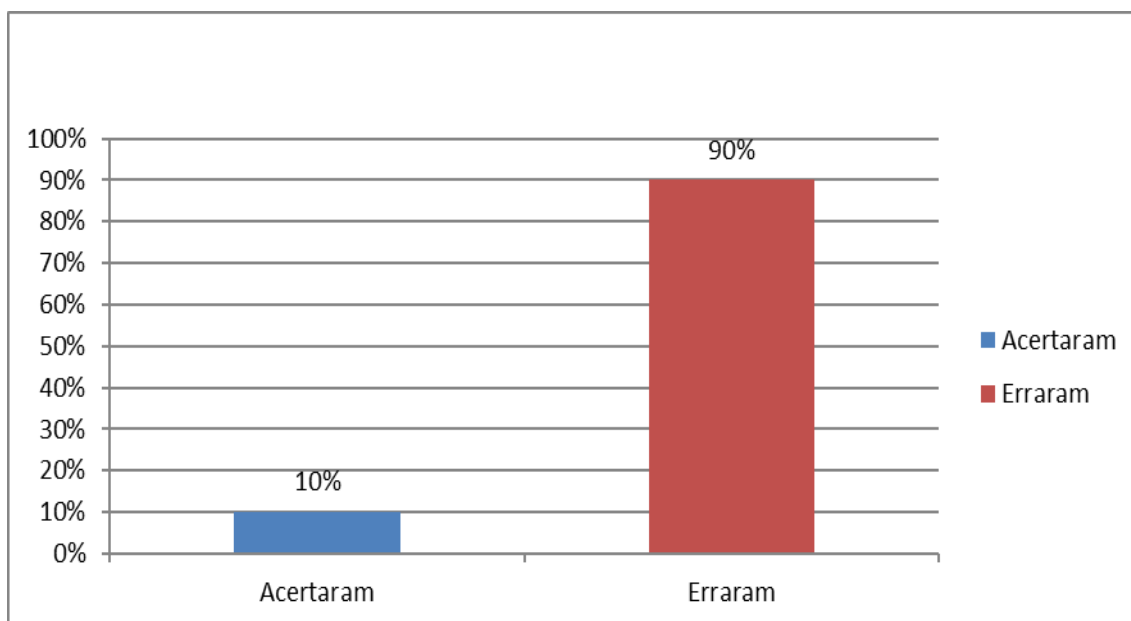
ii. A coordenadora foi nomeada ontem.

iii. A coordenadora [a coordenadora foi nomeada ontem] já ocupou bons cargos.

iv. A coordenadora que foi nomeada ontem já ocupou bons cargos.

Analisando o exemplo, observamos que, inicialmente, temos o encaixamento da oração ii ao lado do sintagma nominal que será relativizado em i. Depois, temos a operação de relativização, trocando o SN idêntico **a coordenadora** pelo pronome relativo **que**, o qual assumirá a função sintática de sujeito da oração encaixada.

Gráfico 29. Ela não perdeu nada. *Ela* trabalhou bastante.



- i. Ela não perdeu nada.
- ii. *Ela* trabalhou bastante.
- iii. Ela [ela trabalhou bastante] não perdeu nada.
- iv. Ela que trabalhou bastante não perdeu nada.

O aluno AIII acertou a questão. Ele relativizou com o pronome relativo **que**, destacou esse pronome e classificou-o como **sujeito** da oração o verbo **trabalhar**.

Os alunos AI, AIV, AVI e AVII criaram orações coordenadas sindéticas aditivas ligadas pela conjunção coordenativa aditiva **e** (Ela trabalhou bastante e não perdeu nada).

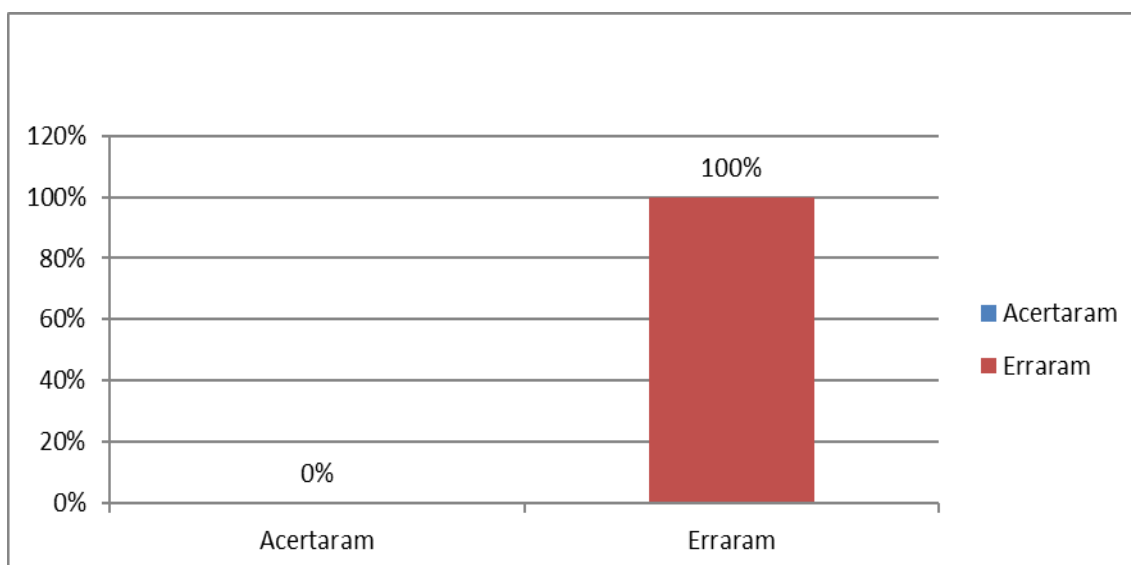
Os alunos AII e AIX, apesar de acertarem na relativização, não marcaram o pronome relativo utilizado e nem destacaram sua função sintática na oração (Ela que trabalhou bastante não perdeu nada).

O aluno AV construiu um período composto com a conjunção coordenativa explicativa **pois** criando orações coordenadas entre si (Ela não perdeu nada pois ela trabalhou bastante).

O aluno AVIII construiu uma oração subordinada com a expressão **por que** apresentando a seguinte sentença (Ela não perdeu nada por que trabalhou bastante).

O aluno AX criou uma frase agramatical deslocando a segunda oração para o início da sentença composta e relativizou a segunda sentença com o **que** tornando a frase sem significado (Ela trabalhou bastante que ela não perdeu nada).

Gráfico 30. As piadas causaram riso geral. O viajante contou *piadas*



- i. As piadas causaram riso geral.
- ii. O viajante contou *piadas*.
- iii. As piadas [o viajante contou piadas] causaram riso geral.
- iv. As piadas  $\left\{ \begin{array}{l} \text{que} \\ \text{as quais} \end{array} \right\}$  o viajante contou causaram riso geral.

Nenhum aluno acertou.

O Aluno AI alterou a constituição do período composto. Movimentou a oração que deveria ser encaixada ao lado do constituinte **piadas** para o início do período composto, além de operar a relativização com a locução **na qual** em que aparece uma contração da preposição **em** com o pronome relativo **a qual** sem exigência formal de nenhum elemento da oração subordinada (O viajante contou piadas na qual causam riso geral).

Os alunos AII, AIII, AIV, AVII, AVIII, movimentaram a oração que deveria ser encaixada ao lado do constituinte **piadas** para o início do período composto, operando a relativização com o pronome **que** (O viajante contou piadas que causaram riso geral).

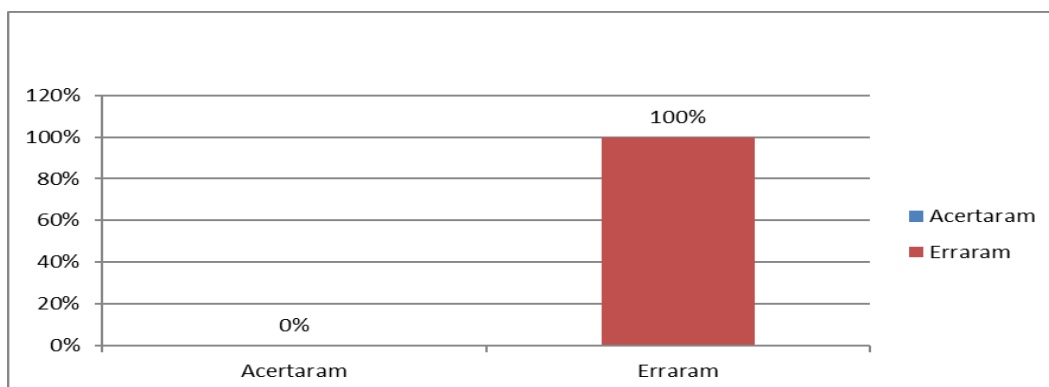
O aluno AV criou uma sentença agramatical operando um encaixamento da oração a ser relativizada no SP **geral**. (As piadas causaram riso geral que o viajante contou piadas).

Nessa questão, o aluno AVI operou a construção de um período composto por coordenação utilizando a conjunção coordenativa aditiva **e** (O viajante contou piadas e causou riso geral).

O aluno AIX operou dupla relativização, inclusive com o constituinte errado (O viajante que contou piadas que causaram riso geral).

O aluno AX criou uma sentença agramatical (As piadas causaram riso geral que o viajante contou piadas) operando a relativização no SP **geral**.

Gráfico 31. Foi deprimente a peça. Assistimos à peça.



- i. Foi deprimente a peça.
- ii. Assistimos à peça.
- iii. A peça [à peça assistimos] foi deprimente.
- iv. A peça a  $\left\{ \begin{matrix} que \\ a qual \end{matrix} \right\}$  assistimos foi deprimente.

Os alunos AI e AIII operaram a relativização com o pronome **que** apagando a preposição exigida pela regência do verbo **assistir**.

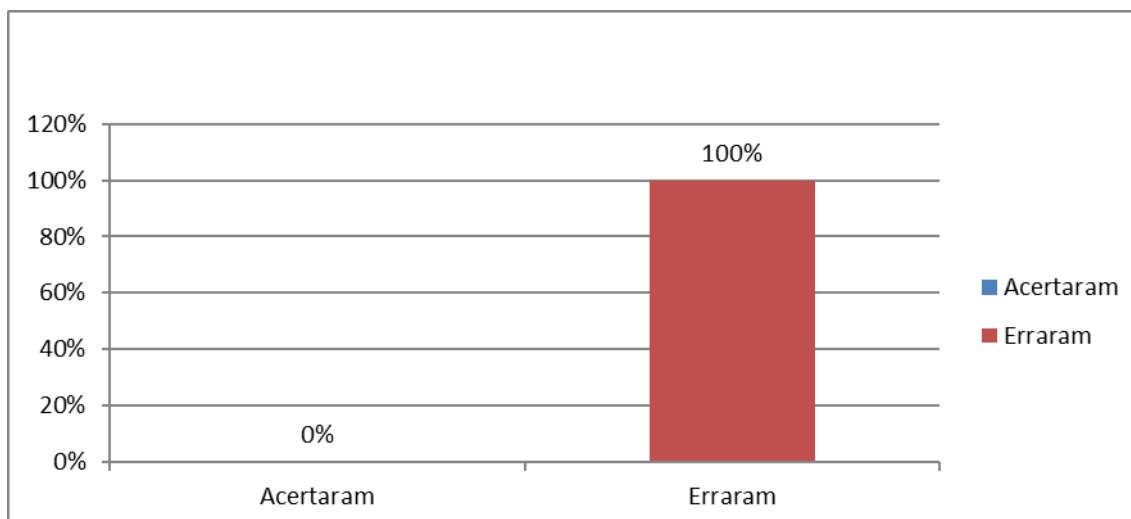
Os alunos AII, AIV e AVIII operaram uma movimentação da oração que deveria ser encaixada dentro da oração principal para o início do período composto por subordinação. Operaram, também, a relativização através do pronome relativo **que** apagando a preposição que deveria vir precedendo tal pronome.

Os alunos AV e AVII relativizaram com o pronome **que** sem realizar a movimentação do constituinte sujeito para o início da oração principal, além de não movimentar o constituinte que sofreria a relativização para o início da oração encaixada. O aluno AV esqueceu-se de apagar o constituinte correlativo com o da oração principal que era **a peça**.

Os alunos AVI e AIX construíram sentenças com a oração que deveria ser encaixada ocupando o espaço da oração principal. O aluno AVI construiu sentença com a conjunção coordenativa **e**. O aluno AIX duplicou o constituinte **à peça**.

O aluno AX relativizou a sentença com o pronome **quem** precedido da preposição **a**, além da movimentação da sentença que seria encaixada para a posição da oração principal.

Gráfico 32. Este é o caderno. Você fez alusão ao *caderno* na escola.



- i. Este é o caderno.
- ii. Você fez alusão ao *caderno* na escola.
- iii. Este é o caderno [ao caderno você fez alusão na escola].
- iv. Este é o caderno a  $\left\{ \begin{matrix} que \\ o qual \end{matrix} \right\}$  você fez alusão na escola.

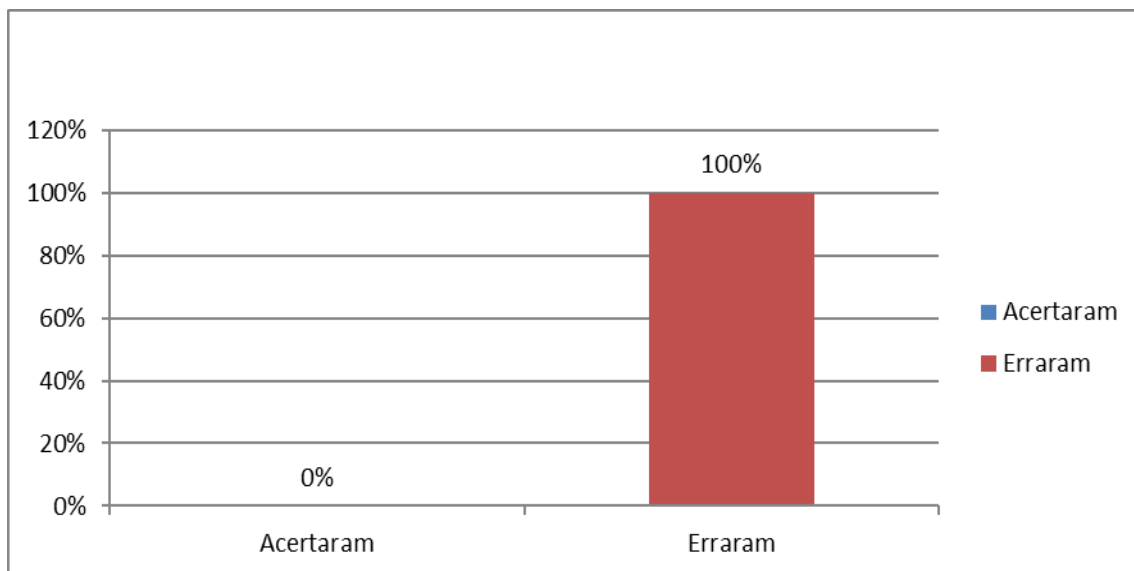
Os alunos AI, AII, AIV, AV, AVII e AVIII preferiram a relativização com **que**. No entanto, apagaram a preposição **a** exigida pelo nominal **alusão**.

Os alunos AIII e AVI operaram a relativização com **o qual**, no entanto, o aluno AIII apagou a preposição **a**. O aluno AVI trocou a preposição **a** pela preposição **em**, contraída com pronome **o qual**.

O aluno AIX criou uma sentença agramatical (Você fez alusão ao caderno na escola já é o caderno) e não operou nenhuma estratégia de relativização.

AX foi o aluno que tentou relativizar as sentenças com o pronome relativo **quem** precedido da preposição **a**, no entanto, sabemos que o relativo **quem** só retoma constituintes que se referem a seres personalizados.

Gráfico 33. Ela tem uma moto. As laterais da *moto* estão quebradas.



- i. Ela tem uma moto.
- ii. As laterais da *moto* estão quebradas.
- iii. Ela tem uma moto [da moto as laterais estão quebradas].

iv. Ela tem uma moto  $\left\{ \begin{array}{l} \text{cujas} \\ \text{que} \\ \text{a qual} \end{array} \right\}$  (as) laterais estão quebradas.

Os alunos AI e AVII construíram as sentenças com o relativo **a qual** corretamente, no entanto, não destacaram o pronome relativo e muito menos apontaram sua função sintática.

Os alunos AII, AIII, AIV, AV, AVIII e AX obtiveram sentenças com o relativo **que**, porém, ocorreram em erro por conta de não reconhecerem e nem apontar seu papel sintático.

Os alunos AVI e AIX não construíram sentenças compostas.

Analisando toda a questão, observamos que todos os alunos esqueceram-se de nomear e reconhecer a função sintática do pronome relativo exceto um único aluno que, nas sentenças da letra **a** conseguiu fazê-la corretamente.

A quinta questão seguia o mesmo molde das demais. Solicitava a construção de um período composto por subordinação e apresentava os pronomes relativos que deveriam ser utilizados, conforme o modelo:

Assistimos à peça. A peça é maravilhosa.

A peça a que assistimos é maravilhosa.

i. Assistimos à peça

ii. A peça é maravilhosa.

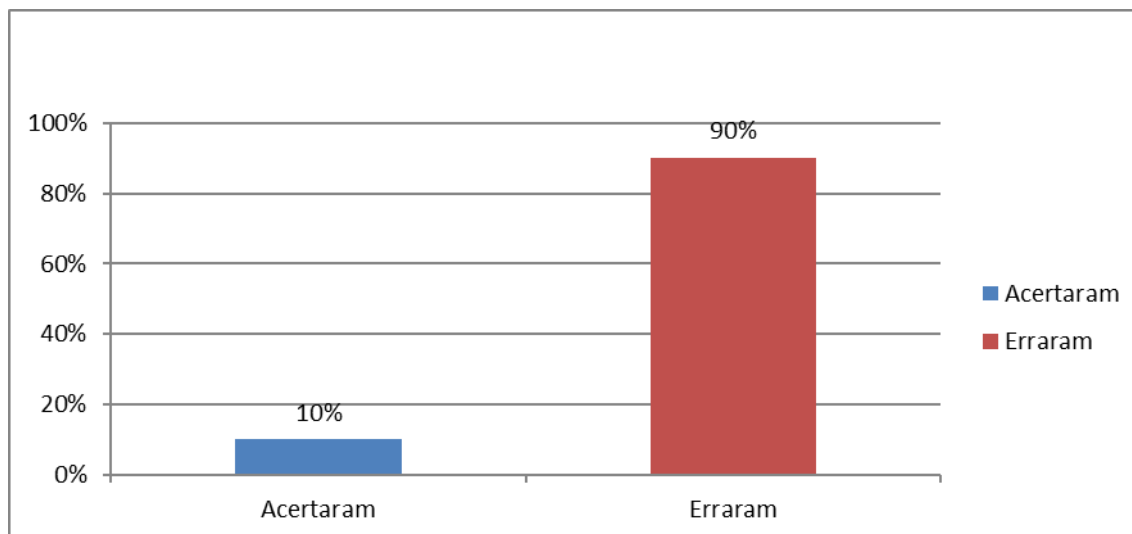
iii. A peça [à peça assistimos] é maravilhosa.

iv. A peça a que assistimos é maravilhosa.

Neste exemplo, observamos que houve as seguintes transformações: inicialmente tivemos o encaixamento da oração i em ii. Depois houve a extraposição do sintagma nominal **à peça** para a cabeça da oração que será relativizada. Em seguida, tivemos a relativização do sintagma **à peça**, isto é, trocamos o sintagma pelo pronome relativo **que** acompanhado da preposição exigida pelo verbo **assistir**.



Gráfico 34. Os poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos. Gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade.



- i. Os poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos.
- ii. Gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade.
- iii. Os poemas de Carlos Drummond de Andrade [dos poemas de Carlos Drummond de Andrade gosto] são belos.
- iv. Os poemas de Carlos Drummond de Andrade de  $\left\{ \begin{matrix} que \\ os quais \end{matrix} \right\}$  gosto são belos.

Somente o aluno All acertou a questão. Ele operou corretamente a construção de um período composto por subordinação com oração subordinada adjetiva. Ele relativizou o constituinte com o relativo **que** (Os poemas de Carlos Drummond de Andrade de que gosto são belos).

O aluno AI operou a relativização com o pronome relativo **a qual**, mas operou a inserção da oração encaixada dentro do sintagma adjetival **belos**, ocorrendo em erro, além de acrescentar o sintagma preposicionado **muito** dentro da oração encaixada, no final (Os poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos o qual gosto muito).

O aluno AIII construiu uma oração (Gosto dos belos poemas que Carlos Drummond de Andrade escreve) totalmente fora do padrão esperado, acrescentando, inclusive, o verbo **escrever** que não constava em nenhuma das sentenças simples.

Os alunos AIV e AIX construíram uma sentença justaposta à outra sem nenhum pronome relativo ligando as orações. As sentenças são estas: (Gosto dos

poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos) e (Gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade os seus poemas são belos), respectivamente.

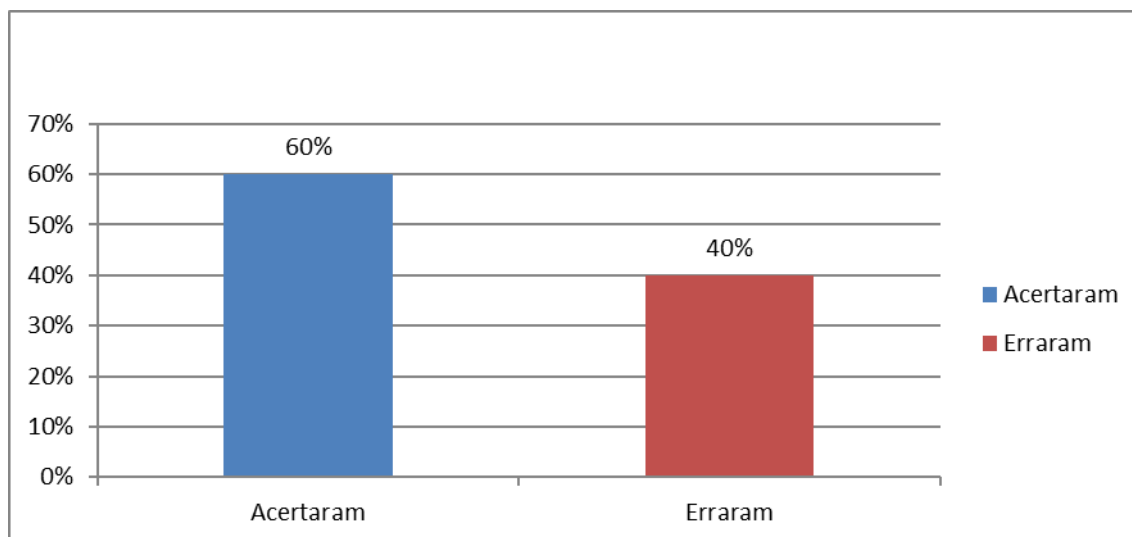
Os alunos AV e AVII acrescentaram o relativo **que** entre os dois períodos simples, operando uma transformação errada (Os poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos que gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade) e (Os poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos que gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade).

O aluno AVI transformou os períodos simples em período composto com o auxílio da expressão **o qual** sem flexão de plural, visto que o pronome precisa concordar com o verbo **ser** que está no plural, haja vista que ele funciona dentro da oração como **sujeito** deste verbo (Gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade o qual são belos).

O aluno AVIII construiu uma sentença composta utilizando a conjunção **pois** (Gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade pois são belos).

O aluno X operou transformações erradas quando utilizou a locução **a qual** para relativizar o verbo **gosto** (Os poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos o qual gosto).

Gráfico 35. Habito um bairro. O bairro é antigo.



- i. Habito um bairro.
- ii. O bairro é antigo.
- iii. O bairro [um bairro habito] é antigo.
- iv. O bairro  $\left\{ \begin{array}{l} que \\ o qual \end{array} \right\}$  habito é antigo.

Analisando o gráfico, observamos que 60% dos alunos conseguiram responder, corretamente, à questão. O aluno AI operou o encaixamento com **o qual** (O bairro o qual habito é antigo), os demais alunos AIII, AIV, AVI, AVII e AVIII, preferiram a construção com o pronome relativo **que** (O bairro que habito é antigo).

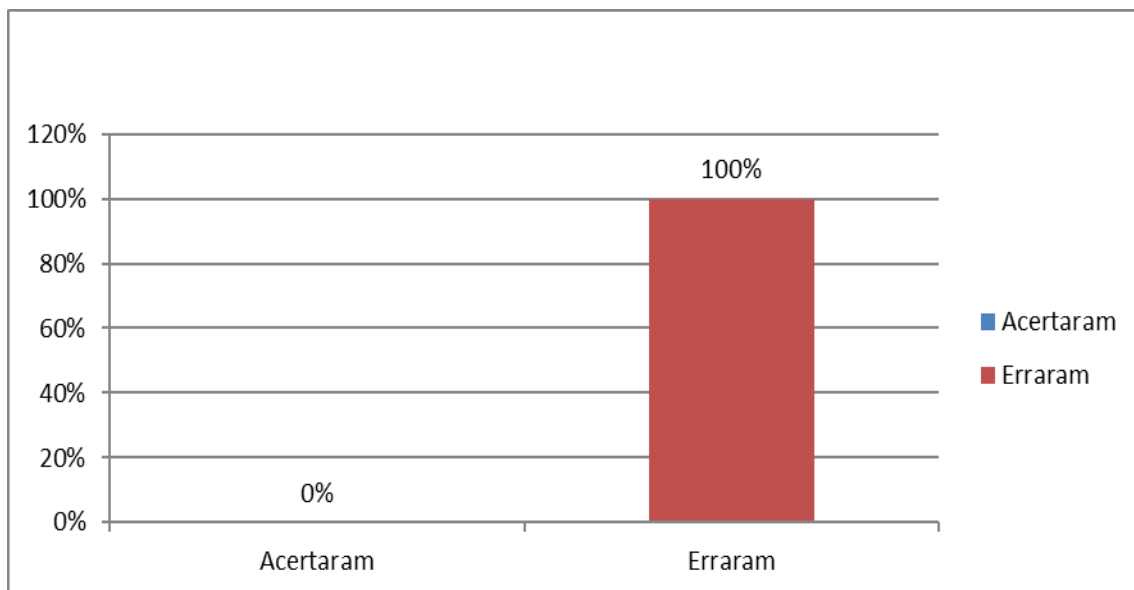
All errou, embora tenha relativizado o constituinte correto, com **o qual**, não deslocou o verbo **habitar** junto com o constituinte relativizado, operando um erro nas transformações de relativização (O bairro o qual é antigo habito).

O aluno AV construiu uma sentença errada (Habito em bairro que o bairro é antigo).

O aluno AX, embora tenha relativizado o constituinte correto, esqueceu-se de apagar o sintagma nominal **o bairro** que sofreria a relativização (O bairro que habito é um bairro antigo).

O aluno AIX não realizou nenhuma estratégia de relativização, pelo contrário, criou uma oração inaceitável em Língua Portuguesa: (O bairro é habito antigo).

Gráfico 36. Quero sair com meus amigos. Gosto muito dos meus amigos.



- i. Quero sair com meus amigos.
- ii. Gosto muito dos meus amigos.
- iii. Quero sair com meus amigos [dos meus amigos gosto muito].

iv. Quero sair com meus amigos de  $\left\{ \begin{array}{l} \text{que} \\ \text{os quais} \\ \text{quem} \end{array} \right\}$  gosto muito.

Como vemos no gráfico, nenhum aluno conseguiu acertar essa questão.

Os erros foram diversos. O aluno AI relativizou a sentença com **o qual**, sem a flexão de plural que era obrigatória, além de apagar a preposição **de** exigida pelo verbo **gosto** (Quero sair com meus amigos o qual gosto muito).

O aluno AII relativizou com o relativo **a qual** usando a segunda sentença como a oração principal, porém, ele apagou a preposição **com** que seria exigida pela locução verbal **quero sair** (Gosto muito dos meus amigos a qual quero sair).

O AIII relativizou com a expressão **na qual** ocorrendo erro na troca da preposição **de** pela preposição **em** (Quero sair com meus amigos no qual gosto muito).

AIV e AVII relativizaram com o pronome relativo **que** e apagaram a preposição **de** antes do pronome relativo exigida pelo verbo **gostar** (Quero sair com meus amigos que gosto muito).

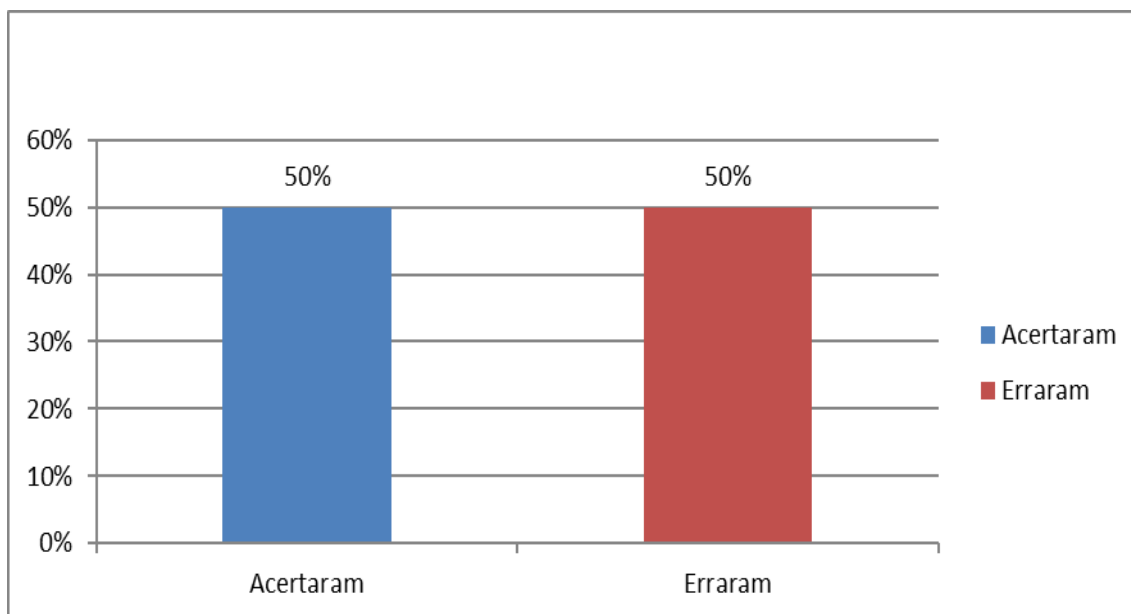
O aluno AV relativizou também de forma errada, ele utilizou-se do relativo **que** junto com a preposição **por** ao invés da preposição **de** regida pelo verbo **gostar** (Quero sair com meus amigos por que gosto muito dos meus amigos), além de esquecer-se de apagar o constituinte **dos meus amigos**.

O aluno AVI operou uma relativização utilizando o pronome relativo **que** com a segunda sentença sendo a oração principal, no entanto, ele apagou a preposição **com** que seria exigida pela locução verbal **quero sair** (Gosto dos amigos que quero sair).

AVIII e AIX operaram relativização com a segunda sentença sendo a oração principal conectada à oração principal através do pronome relativo **que** sem, no entanto, haver o apagamento do pronome **eles** na sentença encaixada e a extraposição da preposição para o início da sentença encaixada (Gosto muito dos meus amigos que quero sair com eles).

O aluno AX realizou uma relativização utilizando o pronome relativo **que** com a segunda sentença sendo a oração principal, no entanto, ele apagou a preposição **com** que seria exigida pela locução verbal **quero sair** e não apagou o constituinte que foi relativizado (Gosto dos meus amigo que quero sair com meus amigos).

Gráfico 37. As regras são rígidas. As pessoas obedecem às regras.



### 1ª possibilidade

- i. As regras são rígidas.
- ii. As pessoas obedecem às regras.
- iii. As regras [às regras as pessoas obedecem].
- iv. As regras a  $\left\{ \begin{matrix} que \\ as quais \end{matrix} \right\}$  as pessoas obedecem são rígidas.

### 2ª possibilidade

- i. As regras são rígidas.
- ii. As pessoas obedecem às regras.
- iii. As pessoas obedecem às regras [as regras são rígidas].
- iv. As pessoas obedecem às regras  $\left\{ \begin{matrix} que \\ as quais \end{matrix} \right\}$  que são rígidas.

Os alunos AIV, AVI, AVII, AVIII e AIX estão no grupo que acertou. Eles operaram a relativização utilizando a segunda possibilidade, com o pronome relativo **que** (As pessoas obedecem às regras que são rígidas).

Os alunos AI e AII utilizaram a segunda possibilidade utilizando o pronome relativo **a qual**, no entanto, ocorreram em erro porque não flexionaram o pronome no plural (As pessoas obedecem às regras a qual são rígidas).

O aluno AIII relativizou a oração encaixada com o relativo **cujas** além de operar uma inserção da encaixada no constituinte adjetivo **rígidas** (As regras são rígidas cujas pessoas às obedecem).

O aluno AV também relativizou a oração encaixada com o **que** no constituinte adjetivo **rígidas** (As regras rígid~~as~~ que as pessoas obedecem às regras).

O aluno AX criou a oração (As regras que são rígid~~as~~ as pessoas obedecem) operando uma relativização com o pronome **que** apagando a preposição **a** que deveriam vir no SP **às regras**.

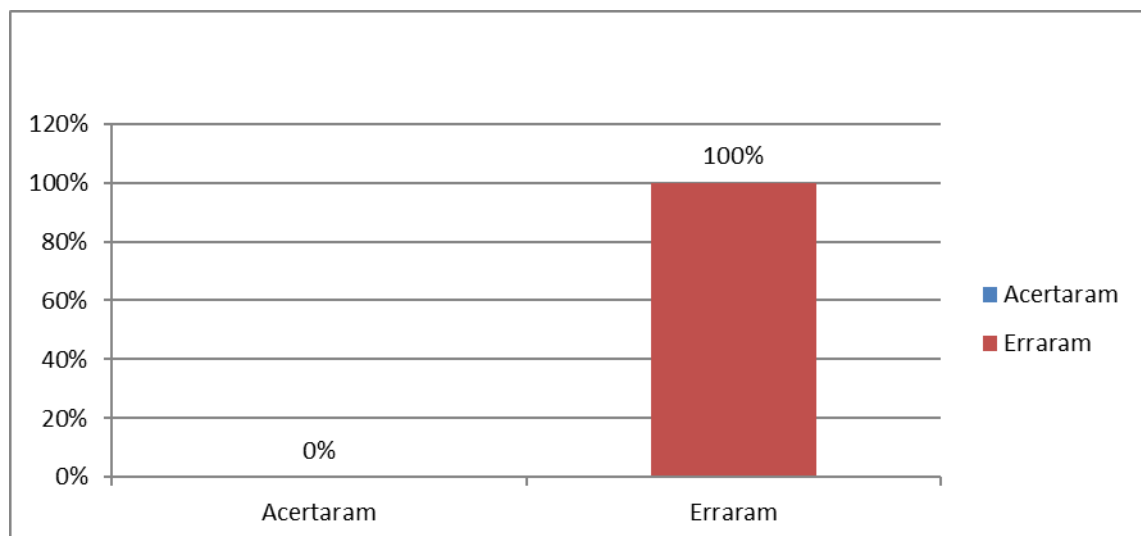
A última questão do teste II apresentava duas tirinhas contendo orações encaixadas com espaços em branco no lugar do pronome relativo para que os alunos preenchessem com os respectivos pronomes relativos antecedidos ou não de preposição. As tirinhas eram essas:



Fonte: <http://bichinhosdejardim.com/wp-content/uploads/2010/09/bdj-100923-web.jpg>. Acesso em 01-08-2016.

O espaço em branco nesta tirinha deveria ser preenchido pelo pronome relativo **que** ou pela locução relativa **os quais** antecedido pela preposição **de** exigida pelo verbo transitivo indireto **gostar** que está na oração subordinada adjetiva.

Gráfico 38. Os joguinhos de vídeo game de que ele gosta são muito violentos!



Todos os alunos preencheram o espaço em branco com o pronome relativo **que** sem perceberem que esse deveria ser precedido pela preposição **de** (Os joguinhos de vídeo game que ele gosta são muito violentos).

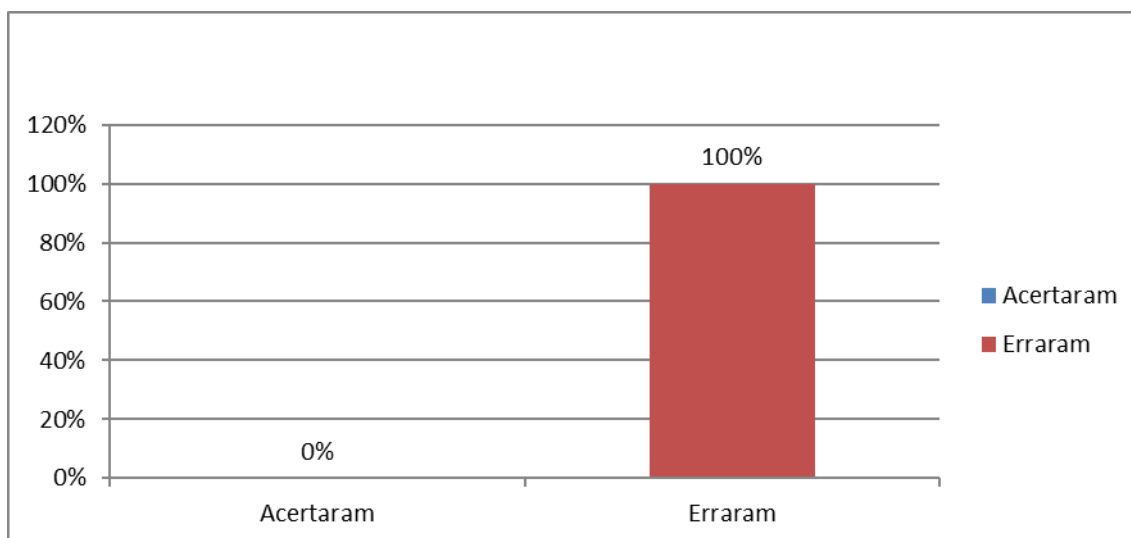
A segunda tirinha era esta:



(Dik Browne, O melhor de Hagar, o Horrivel, L&PM)

O espaço em branco nessa tirinha poderia ser preenchido pelos pronomes relativos **que**, **o qual** ou **quem** acompanhados pela preposição **com** exigida pelo verbo transitivo indireto **casar** que está na oração subordinada adjetiva.

Gráfico 39. O que aconteceu com o marido esbelto, bonito e espirotuoso com quem me casei há vinte anos?



Todos os alunos também erraram. Os Alunos AI, AII, AVI, AVI e AX preferiram utilizar o relativo **o qual** sem a precedência da preposição **com** (O que aconteceu com o marido esbelto, bonito e espirotuoso o qual casei há vinte anos).

Os demais alunos optaram pela relativização com o pronome **que** também sem a precedência da preposição **com** (O que aconteceu com o marido esbelto, bonito e espirituoso que casei há vinte anos).

## 6.5 Proposta de intervenção

A Linguística se desenvolveu no início do século XX e inaugurou uma nova forma de ver os fatos e os fenômenos da Língua. Antes de prosseguirmos, dedicamos esse espaço para discutir um pouco sobre a sintaxe tradicional normativa, visto que abordaremos alguns pontos em relação ao seu ensino.

Dentro dos estudos de Gramática Tradicional encontram importância as reflexões sobre a sintaxe normativa tradicional.

Azeredo (2015), antes de partir para a discussão sobre a sintaxe normativa tradicional, ao explicar o significado do termo tradicional, postula que

O adjetivo tradicional serve muitas vezes para qualificar qualquer aspecto da cultura de um povo que se transmite sem alterações significativas de geração para geração e se consolida em sua memória como uma marca de identidade[...]não é, entretanto, como esse significado que *tradicional* figura ao lado de gramática naquela expressão, e tampouco na denominação 'sintaxe normativa tradicional'. Essas denominações surgiram no contexto da reflexão crítica sobre a história do estudo da linguagem, e é em relação a esse contexto que temos de apreciá-las (AZEREDO, 2015, p.197).

Analisemos, no exposto aqui, que embora o adjetivo tradicional esteja relacionado a aspectos culturais de um povo que se passa de uma geração à geração e, paulatinamente, se transforma numa marca de identidade de um povo, nos estudos linguísticos, ele sugere uma possibilidade de reflexão crítica sobre os fatos linguísticos situados historicamente.

Prosseguindo, Azeredo (2015) chama-nos a atenção para o fato de que

A expressão "gramática tradicional" faz parte do discurso acadêmico em geral, mas tem sentidos diferentes quando esse discurso tem caráter historiográfico-descritivo, focado na evolução do pensamento gramatical, e quando esse discurso tem por assunto a atividade pedagógica, voltada para o ensino da leitura e da escrita (AZEREDO, 2015, p. 197).

Atentamo-nos para os dois discursos presentes na caracterização da expressão "gramática tradicional" um enquanto descrição histórica do conjunto de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da língua produzido ao longo do tempo, desde a Antiguidade grega, o outro, com foco em conteúdos normativos a



serem aprendidos na Educação Básica como pré-requisito para o domínio das formas “corretas” da língua falada e escrita, também conhecida como gramática normativa.

A sintaxe da língua estuda e descreve o sistema de regras que tratam da disposição das palavras e da organização destas em relação mútua.

A sintaxe normativa tradicional, no entanto, tem como foco uma intervenção na língua, preocupada em reger e prescrever recursos a serviço de uma forma ideal de falar, considerada correta do emprego da língua.

O trabalho do professor de Língua Portuguesa deve contribuir para que o aluno amplie sua competência comunicativa no uso adequado das estruturas padrões da língua tanto no uso oral quanto no escrito.

Ao assumir a concepção de que “a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua” (ANTUNES, 2003, p.85), acreditamos que o ensino de Gramática deva compreender reflexões baseadas no conjunto de regras que tornam possível o funcionamento da Língua Portuguesa. Considerando que o sistema linguístico possui regularidades que devem ser trabalhadas tanto no aspecto oral quanto no escrito.

Toda variedade linguística tem uma Gramática, independente de prestígio social ou nível sócio-econômico de seus falantes. Não existe língua sem gramática.

As regras gramaticais as quais estamos nos referindo, são regras de como usar e como combinar as unidades linguísticas.

Nesse contexto, as orientações de como usar os pronomes relativos, quais funções esses podem assumir dentro do período composto, assim como a ausência e ou a presença da preposição diante desses pronomes são regras do sistema gramatical que precisam ser exploradas e ensinadas aos alunos.

A prática escolar tradicional consiste em analisar frases, rotulando funções morfossintáticas com suas nomenclaturas.

Ademais, “a gramática da língua deve ser objeto de uma descrição rigorosa e consistente. O conhecimento que o falante tem das regras que especificam o uso de uma língua é um conhecimento intuitivo, implícito” (ANTUNES, 2003, p. 94).

Percebemos a orientação de encararmos a gramática também como um objeto de estudo que merece uma rigorosa descrição, por que o uso que o falante faz da língua, num primeiro momento é intuitivo e a escola precisa empreender um trabalho que inclui uma descrição pormenorizada dos elementos da língua com o

intuito de desenvolver a competência comunicativa do aluno para que esse use o sistema linguístico de forma adequada e relevante na escrita e na oralidade.

E a que regras e descrições a escola deve se comprometer a ensinar?

Antunes (2003) nos diz que

Existem regras e descrições que particularizam o uso da norma-padrão da língua ou o uso linguístico do grupo de prestígio da sociedade. As variações gramaticais que, naturalmente, provêm das diferentes condições de uso da língua incluem aquelas que especificam a norma-padrão, ou seja, o uso linguístico de prestígio que predomina entre as pessoas com um grau mais alto de escolarização (ANTUNES, 2003, p.95).

A norma padrão deve ser descrita e apresentada na escola por que é ela que predomina nas instâncias formais de atuação verbal, esta representa, na maioria das vezes, um instrumento de ascensão e prestígio social.

O ensino de gramática na escola está ligado ao ensino de terminologia e normas sem qualquer fundamento científico.

Acompanhemos o que nos diz Kenedy (2013b) a respeito da nomenclatura gramatical:

Na verdade, a nomenclatura gramatical deve ser claramente interpretada apenas como um meio a serviço de um fim bem evidente: o ensino de aspectos gramaticais que conduzem ao aprendizado da norma padrão brasileira. Tal norma, por seu turno, estará a serviço do aprendizado de textos orais e escritos mais formais, que figuram dentre aqueles que a escola deve ensinar a seus alunos (KENEDY, 2013b, p. 3).

Observamos que o autor, assim como nós, considera a nomenclatura como um instrumento a serviço do ensino dos aspectos gramaticais que levam à compreensão da norma padrão. A aprendizagem dessa norma é essencial por que conduz à leitura e compreensão de textos mais formais e permite o acesso a bens culturais mais bem elaborados.

Sua utilidade é, então, fornecer aos alunos meios para aprender, de maneira mais reflexiva, a construção de orações, sua organização em períodos e, por fim, a organização de períodos em texto. Assim, ela irá servir como um meio prático de testar a produção e também a compreensão de um texto (UCHÔA, 2010, p. 87).

Conforme observamos nas orientações de Uchôa (2010) percebemos que a utilidade da nomenclatura é facilitar a aprendizagem reflexiva sobre a organização e a construção de orações e a organização destas em textos.

Salientamos, em nossas considerações, a necessidade de o professor buscar a compreensão sobre a construção das orações subordinadas adjetivas enfatizando a dupla função do pronome relativo.

A seguir, apresentamos três baterias de atividades que devem ser trabalhadas com os alunos para se formar uma conscientização da organização e da estruturação das orações subordinadas adjetivas.

### ATIVIDADES I

1. Observe estas orações do enunciado:

“Maria que é linda também é educada”

- a) Identifique o pronome relativo e seu antecedente, aponte também o núcleo desse antecedente.
- b) Delimite as orações.

2. Leia a frase “Eu sou quem tem uma calça nova”

- a) Identifique o pronome relativo empregado.
- b) Qual é o antecedente desse pronome?
- c) Qual é a função sintática desse pronome?

3. Observe esta estrutura sintática:

“Meu carro **que** é vermelho foi muito caro”

- a) Qual a classe gramatical da palavra em destaque?
- b) A que termo ela se refere?
- c) Qual a função sintática que esta palavra desempenha nessa estrutura?

4. Observe este enunciado

“Os jogos de que ele gosta são horríveis”

- a) Qual é o termo que antecede o pronome relativo **que**?
- b) Qual o papel sintático que o pronome relativo desempenha, nesse contexto?

### ATIVIDADES II

1. As orações subordinadas são partes de outra oração maior. Ao analisarmos os períodos compostos por orações subordinadas, percebemos que o pronome relativo

da oração subordinada se refere a um termo da oração anterior. Destaque o pronome relativo e aponte a palavra da oração anterior a que ele se refere.

- a) O leite, que é branco, coalhou.
- b) A terra, que é redonda, gira bastante!
- c) As pessoas que dormem muito tarde perdem muito da vida.
- d) O homem que acorda cedo aproveita muito o tempo.

2. As orações subordinadas adjetivas são caracterizadas por serem introduzidas por um tipo de pronome chamado de pronome relativo. Consulte sua gramática, seu livro ou o material fornecido pelo professor e faça uma pesquisa apresentando o conceito de pronome, suas principais características, sua classificação, suas flexões formais.

3. O pronome relativo tem um papel duplo: ele, além de ser um conectivo, pois liga as orações subordinadas adjetivas, é também um pronome que representa, na oração subordinada, o seu antecedente. Nesta atividade, demonstre essas duas propriedades dos pronomes relativos, indicando, nas frases abaixo, as orações subordinadas que eles ligam ao núcleo substantivo e as palavras antecedentes a que eles referem:

- a) Ideias que parecem boas, em sua maioria, não são.
- b) Os agentes políticos que são corruptos irão para a cadeia.
- c) Beber bebida alcoólica que faz mal à saúde é intolerável.
- d) Os motoristas que representam perigo à sociedade serão presos.

4. Nas frases: “A revista que li ontem é boa, mas a que li anteontem é melhor!” e “Sempre leio os livros de que gosto” há duas orações subordinadas adjetivas. Como podemos comprovar isso? Responda considerando os elementos conectivos que a introduzem enfatizando o seu papel sintático.

5. Forme períodos compostos por meio do pronome relativo **que**, conforme o exemplo:

*Escrevi um livro de crônicas. Um livro de crônica estava guardado.*

*Escrevi um livro de crônicas que estava guardado.*

- a) A moça vai viajar para outra cidade. Os rapazes gostam dessa moça.
- b) Comprei uma geladeira. A geladeira é boa.

- c) Vi uns livros novos. Os livros novos foram comprados ontem.  
 d) Esta TV é nova? Você comprou uma nova TV?

6. Reúna as orações utilizando os pronomes relativos adequados.

- a) A situação a \_\_\_\_\_ venho me referindo.  
 b) Tu arrumarás teus livros a \_\_\_\_\_ tu confiares.  
 c) Foi ela \_\_\_\_\_ fez os melhores doces.  
 d) A cidade \_\_\_\_\_ morei permanece linda.

### ATIVIDADE III

1. Transforme os pares de orações a seguir em um período composto por subordinação, por meio do emprego dos pronomes relativos **que** ou **quem**, precedidos ou não de preposição. Veja o exemplo:

Preciso de uma amiga

Ela deve ter muita sensibilidade.

**A amiga de quem preciso deve ter muita sensibilidade.**

- a) Preciso de uma namorada. Ela vai alegrar-me.

---

- b) Convivo com amigos legais. Elas gostam muito de música e pintura.

---

- c) Discordei do cantor. Ele não conseguia me encantar

---

- d) Esta é a autora. Tenho muito apreço por ela.

---

- e) Ali está o professor. Confio muito nele.

---

2. Transforme os pares de orações a seguir em um período composto por subordinação, por meio do emprego do pronome relativo **qual (e suas flexões)**, precedido ou não de preposição. Veja o exemplo:

Gostei desta música.

Tinha ouvido bons comentários sobre ela.

**Gostei desta música sobre a qual tinha ouvido bons comentários.**

- a) Vencemos a batalha. Lutamos contra ela durante muito tempo.

---

b) O acidente ocorreu na rua. Nela ficaram poucas pessoas, após o fato.

---

c) Esta é a nova música. Diante dela, é preciso liberar a sensibilidade.

---

d) Essa é uma matéria muito importante. Devemos meditar sobre ela.

---

3. Transforme os pares de orações a seguir em um período composto por subordinação, por meio do emprego do pronome relativo **cujo (e suas flexões)**, precedido ou não de preposição. Veja o exemplo:

Esta é uma planta centenária.

Suas folhas se mantêm vigorosas.

Esta é uma planta centenária cujas folhas se mantêm vigorosas.

a) Há propostas de limpar as águas do rio São Nicolau. Suas águas estão muito sujas.

---

b) Chamei os estudantes para discutir problemas sociais. Seus pais são pobres.

---

c) Teresina é uma cidade polo de saúde. Seus hospitais são de grande porte.

---

d) Recebi a visita de minha irmã. Acreditei em suas promessas.

---

4. Forme períodos compostos, trocando a palavra destacada por um pronome relativo nos pares de orações abaixo. A seguir, destaque o pronome relativo e indique sua função sintática. Siga o exemplo:

A coordenadora já ocupou bons cargos.

A *coordenadora* foi nomeada ontem.

A coordenadora *que* foi nomeada ontem já ocupou bons cargos. | sujeito.

a) Ela não perdeu nada. *Ela* trabalhou bastante.

---

b) As piadas causaram riso geral. O viajante contou *piadas*

---

c) Foi deprimente a peça. Assistimos à *peça*.

---

d) Este é o caderno. Você fez alusão ao *caderno* na escola.

---

e) Ela tem uma moto. As laterais da *moto* estão quebradas.

---

5. Una as orações a seguir por meio do pronome relativo **que, quem, o qual ou a qual** conforme o modelo:

Assistimos à peça. A peça é maravilhosa.

A peça a que assistimos é maravilhosa.

a) Os poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos. Gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade.

---

---

b) Habito um bairro. O bairro é antigo.

---

c) Quero sair com meus amigos. Gosto muito dos meus amigos.

---

d) As regras são rígidas. As pessoas obedecem às regras.

---

## 7 CONCLUSÕES

Apresentamos, agora, algumas conclusões que encontramos com nossa pesquisa.

Notamos ser de extrema importância a conscientização do professor em relação às concepções de Linguagem, de Língua e de Gramática visto que essas concepções norteiam e munem o professor de teoria, preparando-o para executar todo o trabalho pedagógico dentro da sala de aula, desde o planejamento, passando pela seleção de unidades de ensino até a avaliação de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Observamos que a falta de consciência do professor sobre as concepções de Linguagem, de Língua e de Gramática influencia diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, o que pode prejudicá-los em atividades de análise das estruturas da Língua Portuguesa.

Diante das reflexões que fizemos, constatamos, com esta pesquisa, que o ensino de Gramática Normativa pautado na Gramática Tradicional é mecânico, e este se baseia na mera capacidade de memorização, de reconhecimento e de classificação das orações subordinadas adjetivas sem, contudo, dar ênfase na estrutura de tais orações, chamando a atenção para a dupla função dos elementos relativos que é a de introdução de orações subordinadas adjetivas e a de retomada de elementos nominais da oração principal.

Ratificamos que um dos objetivos do ensino de Gramática é conscientizar o aluno sobre as informações que ele já possui sobre sua própria Língua, de modo que ele aprenda a manejar este conhecimento e o utilize como pré-requisito para a aprendizagem das estruturas próprias da norma-padrão.

Neste ponto, sugerimos haver uma necessidade de se abordar o ensino das orações subordinadas adjetivas de forma mais reflexiva sobressaltando-se os aspectos relacionados, principalmente, à sua construção, enfatizando-se os seus elementos introdutórios.

Defendemos uma integração do ensino tradicional com um ensino gramatical baseado no Gerativismo que propõe uma abordagem teórico-científica dos fatos linguísticos pautada na reflexão sistemática sobre os elementos formais da Língua e sua contribuição no processo de construção de sentenças consideradas adequadas,



pois o Gerativismo, na sala de aula, contribui para a reflexão sobre o fazer científico pois ajuda o aluno a elaborar hipóteses teóricas, fazer deduções que ajudem a compreender melhor as estruturas e o funcionamento da língua.

Durante nossa pesquisa, pudemos constatar que o reconhecimento da função sintática do pronome relativo é preponderante para o apagamento ou não da preposição diante deste pronome nas orações relativizadas;

Percebemos, também, que a relação sintática da preposição com o verbo ou com um substantivo da oração subordinada adjetiva influencia diretamente no apagamento da preposição. Observamos, ainda, que os alunos não se atentam para o preenchimento da estrutura argumental do verbo e do substantivo com complementos que exigem preposição obrigatória.

Como assumimos a hipótese de que o apagamento das preposições diante dos relativos teria implicações mais sintáticas do que semânticas, atentamo-nos para o fato de que o apagamento da preposição, apesar de ferir os mecanismos da c-seleção, que dizem respeito à sintaxe, não provoca prejuízo semântico na sentença, o que sugerimos também ser um dos fatores que contribuem para o apagamento das preposições diante dos pronomes relativos.

Constatamos que o pronome relativo **que** é o mais comumente utilizado, inclusive para substituir outros pronomes relativos e que a maioria dos alunos o utiliza para a construção de orações subordinadas adjetivas.

Observamos também que construções com os pronomes relativos **o qual e cujo** e suas flexões são quase que desconhecidas pelos alunos, fato constatado pelo grande percentual de erros nas construções dos períodos compostos por subordinação.

Atestamos que as estratégias de relativização não são abordadas no ensino fundamental, fato que prejudica a conscientização dos alunos em relação à aprendizagem da norma-padrão no tocante à estrutura e à formação de orações relativas.

Ademais, sugerimos em nossa proposta de intervenção alguns pontos que podem ser trabalhos pelo professor para que os alunos tomem consciência das estruturas padrões da Língua Portuguesa ligadas à construção de orações subordinadas adjetivas e possam melhorar seu desempenho linguístico e sua produção linguística em situações comunicativas concretas de forma bem

consciente, além de saberem utilizar as estruturas padrões da Língua Portuguesa de forma adequada.

O importante é desenvolver o desempenho linguístico do aluno para que ele possa ser senhor de sua linguagem e possa se sobressair bem em todas as interações linguísticas concretas.

A relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José Carlos. **Fundamentos de gramática do português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- \_\_\_\_\_. Sintaxe normativa tradicional. In: OTHERO, Gabriel de Ávila. KENEDY, Eduardo. **Sintaxe, sintaxes**. São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 12, p. 197-216.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagem**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CUNHA, Celso. CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- FRANCHI, Carlos. NEGRÃO, Esmeralda Vailati. MÜLLER, Ana Lúcia. (orgs) **Mas o que é mesmo “gramática?”**. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- FUNDAÇÃO CENTRO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E SOCIAIS DO PIAUÍ - CEPRO. **Diagnóstico socioeconômico do município de Santa Cruz dos Milagres**. Disponível em: < [http://www.cepro.pi.gov.br/download/201105/CEPRO03\\_fe6184af52.pdf](http://www.cepro.pi.gov.br/download/201105/CEPRO03_fe6184af52.pdf) > Acesso em 10 de maio de 2016.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Marins Fontes, 1997.
- KATO, Mary A. NASCIMENTO, Milton do. **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença**. São Paulo: Contexto, 2015.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013a.

\_\_\_\_\_. Possíveis contribuições da Linguística Gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras (UFC)**, Ceará, nº32, p. 1-8, 2013b. Disponível em [http://www.professores.uff.br/eduardo/\\_media/art8.pdf](http://www.professores.uff.br/eduardo/_media/art8.pdf). Acesso em 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Sintaxe gerativa. In: OTHERO, Gabriel de Ávila. KENEDY, Eduardo. **Sintaxe, sintaxes**. São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 02, p. 11-26.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA, M. Eduardo. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 4, p. 43-68.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SCHWINDT, Luís. Sintaxe. **Manual de linguística**: fonologia, morfologia e sintaxe. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, Maria C. S. KOCH, Ingedore. **Linguística aplicada ao português**: sintaxe. 15. Ed. São Paulo; Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gramática**: ensino plural. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **Sobre o ensino da análise sintática**: história e redirecionamento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

# APÊNDICES

**ENTREVISTA COM O PROFESSOR – APÊNDICE A**

1. NOME (FICTÍCIO): \_\_\_\_\_

2. IDADE: \_\_\_\_\_

3. FORMAÇÃO \_\_\_\_\_

4. ANO: \_\_\_\_\_

5. POSSUI ESPECIALIZAÇÃO:

( ) SIM ( ) NÃO

Em que?

\_\_\_\_\_  
Ano? \_\_\_\_\_

6. PARTICIPA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA QUE TRABALHA?

( ) SIM ( ) NÃO

Caso a resposta seja sim: Qual?

\_\_\_\_\_  
7. TEMPO DE SERVIÇO:

\_\_\_\_\_  
8. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NESSA ESCOLA \_\_\_\_\_

9. VÍNCULO COM O MUNICÍPIO: ( ) EFETIVO ( ) CONTRATO

ANO DE CONTRATAÇÃO: \_\_\_\_\_

10. MINISTRA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM QUANTAS SALAS NESSA ESCOLA?

\_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR – APÊNDICE B

- 1) Qual a sua concepção de linguagem?
- 2) Qual a sua concepção de língua?
- 3) Qual a sua concepção de gramática?
- 4) Você considera os estudos desenvolvidos pelas ciências linguísticas importantes para o ensino de língua materna? Por quê?
- 5) Sobre o ensino dos pronomes relativos, como você o faz? E das preposições?
- 6) Sobre o ensino de sintaxe do período composto, especialmente o ensino das orações subordinadas adjetivas em suas aulas, como você o faz? Você enfatiza algum aspecto (reconhecimento da função sintática, classificação da oração etc)? Por quê?
- 7) Em relação ao ensino das orações subordinadas adjetivas em suas aulas, os alunos têm facilidade ou dificuldade em aprender? Se eles apresentam dificuldades, quais são estas e suas possíveis causas?
- 8) Você conhece a teoria gerativista? No seu ponto de vista, quais as contribuições do gerativismo para o ensino de língua portuguesa?
- 9) Você trabalha com as estratégias de relativização no ensino do período composto por subordinação – as orações subordinadas adjetivas? Por quê?
- 10) Você acha importante discutir com os alunos o apagamento das preposições diante de pronomes relativos que introduzem as orações subordinadas adjetivas? Por quê?
- 11) Nas aulas de Língua Portuguesa, o que você prioriza (leitura de texto, redação, aspectos de oralidade, gramática normativa, vocabulário)?
- 12) Como você prepara as aulas de Língua Portuguesa? Você as divide em aulas de leitura, de produção textual, de gramática e de oralidade?

- 13) No seu ponto de vista, o que ensino de gramática normativa proporciona ao aluno?
- 14) Por que você acha importante o ensino de língua portuguesa e de gramática normativa?
- 15) Com referência aos alunos, você percebe o (des)interesse deles nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente quando as aulas são voltadas para os estudos de gramática normativa? De que forma se dá esse (des)interesse?
- 16) Em relação ao livro didático, como você o utiliza? Em todas as aulas? Como você o avalia?
- 17) Além do seu livro didático, você utiliza outro material na preparação das aulas de língua portuguesa? Qual? De que forma você o utiliza?
- 18) Você considera suas técnicas de ensino atualizadas?
- 19) Você acha que seus métodos de ensino estão em sintonia com o que se propõe atualmente para o ensino de língua portuguesa, sobretudo, para o ensino de gramática? Por quê?
- 20) Quais conteúdos você acha que os alunos têm mais dificuldade em aprender (leitura, gramática normativa, escrita, oralidade)? Justifique.
- 21) Você considera contextualizadas suas aulas de gramática normativa? Explique.
- 22) Você acredita que seu método de ensino desperta o interesse nos alunos em aprender a gramática normativa?
- 23) Na avaliação dos alunos, você acredita que houve aprendizagem do conteúdo ministrado?
- 24) Você utiliza o texto nas suas aulas de língua portuguesa associando-o às aulas de gramática normativa?
- 25) Como você avalia o aprendizado da gramática normativa por parte dos alunos?



**TESTE I – 9 ANO – APÊNDICE C****ALUNO:** \_\_\_\_\_**EXERCÍCIOS**

Em relação ao uso do pronome relativo e das preposições diante dos pronomes relativos, analise as sentenças abaixo utilizando o código S (para seguiu a norma padrão) e N (para não seguiu a norma padrão):

- 1.(    ) Trouxe o documento que você pediu.
- 2.(    ) Eis o caderno que preciso.
- 3.(    ) Estas são as informações que ele tem necessidade.
- 4.(    ) Você é o professor que muitos querem ser.
- 5.(    ) Clarice, quem admiro muito, influenciou-me profundamente
- 6.(    ) Este é o jogador a quem me refiro sempre.
- 7.(    ) O médico por quem fomos assistidos é um dos mais renomados especialistas.
- 8.(    ) Esta é a jogadora quem sempre faço referência.
- 9.(    ) Não consigo conviver com pessoas cujas aspirações sejam essencialmente materiais.
- 10.(    ) O livro, **cuja** leitura agradou muito aos alunos, trata dos tristes anos da ditadura.
- 11.(    ) Este é o condomínio a cujas casas foram assaltadas por uma quadrilha.
- 12.(    ) Este é o arquiteto cuja obra me referi.
- 13.(    ) Conhecemos uma das irmãs de Pedro, **a qual** trabalha na Alemanha.
- 14.(    ) Não deixo de cuidar da grama, **a qual** às vezes gosto de um bom cochilo.
- 15.(    ) Refiro-me ao aluno com o qual ele estuda.
- 16.(    ) Mande um telegrama para meu irmão o qual mora em Roma.

## TESTE II – 9 ANO – APÊNDICE D

ALUNO: \_\_\_\_\_

### EXERCÍCIOS

1. Transforme os pares de orações a seguir em um período composto por subordinação, por meio do emprego dos pronomes relativos **que** ou **quem**, precedidos ou não de preposição. Veja o exemplo:

Preciso de uma amiga

Ela deve ter muita sensibilidade.

**A amiga de quem preciso deve ter muita sensibilidade.**

a) Preciso de uma namorada. Ela vai alegrar-me.

\_\_\_\_\_

b) Convivo com amigos legais. Elas gostam muito de música e pintura.

\_\_\_\_\_

c) Discordei do cantor. Ele não conseguia me encantar

\_\_\_\_\_

d) Esta é a autora. Tenho muito apreço por ela.

\_\_\_\_\_

e) Ali está o professor. Confio muito nele.

\_\_\_\_\_

2. Transforme os pares de orações a seguir em um período composto por subordinação, por meio do emprego do pronome relativo **qual (e suas flexões)**, precedido ou não de preposição. Veja o exemplo:

Gostei desta música.

Tinha ouvido bons comentários sobre ela.

**Gostei desta música sobre a qual tinha ouvido bons comentários.**

a) Vencemos a batalha. Lutamos contra ela durante muito tempo.

\_\_\_\_\_

b) O acidente ocorreu na rua. Nela ficaram poucas pessoas, após o fato.

\_\_\_\_\_

c) Esta é a nova música. Diante dela, é preciso liberar a sensibilidade.

\_\_\_\_\_

d) Essa é uma matéria muito importante. Devemos meditar sobre ela.

\_\_\_\_\_

3. Transforme os pares de orações a seguir em um período composto por subordinação, por meio do emprego do pronome relativo **cujo (e suas flexões)**, precedido ou não de preposição. Veja o exemplo:

Esta é uma planta centenária.

Suas folhas se mantêm vigorosas.

Esta é uma planta centenária cujas folhas se mantêm vigorosas.

a) Há propostas de limpar as águas do rio São Nicolau. Suas águas estão muito sujas.

---

b) Chamei os estudantes para discutir problemas sociais. Seus pais são pobres.

---

c) Teresina é uma cidade polo de saúde. Seus hospitais são de grande porte.

---

d) Recebi a visita de minha irmã. Acreditei em suas promessas.

---

4. Forme períodos compostos, trocando a palavra destacada por um pronome relativo nos pares de orações abaixo. A seguir, destaque o pronome relativo e indique sua função sintática. Siga o exemplo:

A coordenadora já ocupou bons cargos.

A *coordenadora* foi nomeada ontem.

A coordenadora *que* foi nomeada ontem já ocupou bons cargos. | sujeito.

a) Ela não perdeu nada. *Ela* trabalhou bastante.

---

b) As piadas causaram riso geral. O viajante contou *piadas*

---

c) Foi deprimente a peça. Assistimos à *peça*.

---

d) Este é o caderno. Você fez alusão ao *caderno* na escola.

---

e) Ela tem uma moto. As laterais da *moto* estão quebradas.

---

5. Una as orações a seguir por meio do pronome relativo **que, quem, o qual ou a qual** conforme o modelo:

Assistimos à peça. A peça é maravilhosa.

A peça a que assistimos é maravilhosa.

a) Os poemas de Carlos Drummond de Andrade são belos. Gosto dos poemas de Carlos Drummond de Andrade.

---



---

b) Habito um bairro. O bairro é antigo.

---

c) Quero sair com meus amigos. Gosto muito dos meus amigos.

---

d) As regras são rígidas. As pessoas obedecem às regras.

---

6. Que pronome relativo (seguido ou não de preposição) completa os espaços em branco das tiras de acordo com o contexto?



Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/wp-content/uploads/2010/09/bdj-100923-web.jpg>. Acesso em 01-08-2016.

---



(Dik Browne, O melhor de Hagar, o Horrível, L&PM)

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR –  
APÊNDICE E**



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISISONAL EM LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR**

Prezado professor: \_\_\_\_\_,

convidamos o Sr. para participar da pesquisa: **O apagamento das preposições antes de pronomes relativos introdutórios de orações subordinadas adjetivas**, a ser realizada pelo pesquisador **Antonio da Cruz da Silva Melo**, aluno do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, *Campus* Poeta Torquato Neto, Teresina – Piauí, sob a orientação do professor **Dr. Raimundo Francisco Gomes**, a qual pretende **investigar o processo de ensino e aprendizado das orações subordinadas adjetivas e das estratégias de relativização no 9º ano do ensino fundamental.**

Sua participação é voluntária e muito importante, caso aceite, esta se dará da seguinte forma: realização de uma entrevista escrita e resolução de um questionário proposto que versará sobre seus conhecimentos acerca da sua concepção de linguagem, de língua, de gramática, incluindo temas sobre o ensino e aprendizagem das orações subordinadas adjetivas e os pronomes relativos bem como sobre as estratégias de relativização, além de observação e coleta de dados em sua sala de aula, nos meses de agosto e setembro de 2016.

Gostaríamos de reafirmar que sua participação é inteiramente voluntária. Você poderá se recusar a participar, ou até mesmo desistir a qualquer momento da pesquisa sem que isto acarrete qualquer prejuízo à sua pessoa. Ratificamos que os dados colhidos somente serão utilizados para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os dados serão coletados de agosto a setembro de 2016. Pretendemos identificar a forma como você trabalha com o ensino de sintaxe do período composto, bem como entender a relação que existe entre o conhecimento que você tem sobre sintaxe do período composto e a aprendizagem de seus alunos sobre tais aspectos.

Uma investigação, especialmente a que envolve seres humanos, seja ela da natureza que for, poderá conferir algum risco aos sujeitos. No caso específico deste estudo, corremos o risco de exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, os sujeitos poderão se sentir incomodados. Visando evitar esses possíveis riscos, será garantido o anonimato total, tanto em relação à escola quanto em relação aos sujeitos da pesquisa, respeitando-se o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois será esclarecido que a participação dos envolvidos será voluntária.

O risco pode ser minimizado pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência na utilização das estratégias de relativização por parte dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se os professores de língua materna tracem estratégias de intervenção que poderão contribuir para melhorar o desempenho gramatical desses sujeitos no tocante à compreensão e utilização das orações subordinadas adjetivas e das estratégias de relativização. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática docente voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for concluída. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

## CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Santa Cruz dos Milagres - Piauí, 01 de agosto de 2016.

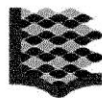
---

Participante

---

Assinatura do pesquisador

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNO– APÊNDICE F



PROFLETRAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa: **O apagamento de preposições antes de pronomes relativos introdutórios de orações subordinadas adjetivas**, a ser realizada por **Antonio da Cruz da Silva Melo**, aluno do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, *Campus* Poeta Torquato Neto, Teresina-Piauí, sob orientação do professor **Dr. Raimundo Francisco Gomes**, a qual pretende **investigar o processo de ensino e aprendizado das orações subordinadas adjetivas e das estratégias de relativização no 9º ano do ensino fundamental.**

Sua participação é voluntária e se dará por meio da realização de atividades de produção de textos escritos, procedimento *close* (textos com espaços para serem preenchidos) e formação de frases usando preposições e pronomes relativos para observar se há ou não o apagamento das preposições diante dos pronomes relativos introdutórios de orações subordinadas adjetivas.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são a exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, o (a) Sr (a) poderá se sentir incomodado.

Porém, o risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal e coletivo advindo da revelação do estado de sua competência leitora/escritora e textual, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderão contribuir para melhorar sua competência comunicativa e a de vários alunos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática de ensino voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos senhores participantes da pesquisa uma significativa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão escrita exigidas pelas convenções sociais e pela gramática padrão.



Se depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando da pesquisa, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador na **Avenida São Nicolau, s/n, bairro Galileia, Santa Cruz dos Milagres – Piauí**, pelo telefone **(89) 99997-6162**. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelo pesquisador ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), localizado na Rua João Cabral, 2231 - Pirajá, Teresina - PI, 64002-150 ou telefone: (86) 3213-7200.

#### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

**Santa Cruz dos Milagres – Piauí, em 22/06/2016.**

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do responsável

---

Assinatura do Pesquisador

## CARTA DE ANUÊNCIA – APÊNDICE G



ESTADO DO PIAUÍ PREFEITURA MUNICIPAL  
**SANTA CRUZ DOS MILAGRES - PI**  
*Santa Cruz para Todos*

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL MANOEL PORTELA

101.955.311/0001-77  
 CENTRO DE ED. M. MANOEL PORTELA  
 Av. São Nicolau, 331  
 CEP: 64.315-000  
 Santa Cruz dos Milagres-PI

## CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito, nesta instituição de ensino, o pesquisador **ANTONIO DA CRUZ DA SILVA MELO**, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, *Campus Poeta Torquato Neto*, Teresina-Piauí, para desenvolver a pesquisa intitulada: **O apagamento de preposições antes de pronomes relativos introdutórios de orações subordinadas adjetivas**, sob orientação do professor **Dr. Raimundo Francisco Gomes**.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Santa Cruz dos Milagres – Piauí, em 22/06/2016.

*Maria do Desterro Gomes de Melo*

**Maria do Desterro Gomes de Melo**

CPF: 769.408.87  
 Diretora  
 Centro de Educação Mun. Manoel Portela

Av. São Nicolau, s/n, bairro: galileia. CEP: 64315-000  
 Santa Cruz dos Milagres (PI)