

Orações Relativas: Como e Quando inseri-las na sala de aula?

Celda Maria Gonçalves Morgado Choupina

Instituição: ESE -IPP

Palavras-Chave

Ensino da gramática; faseamento pedagógico-didático; orações relativas; subtipos de orações relativas.

Resumo

A presente comunicação intitula-se *Orações Relativas: Como e Quando inseri-las na sala de aula?* e tem dois objectivos fundamentais. Primeiro, apresentar três aspectos interligados com a aquisição das relativas: faseamento da aquisição; propriedades sintácticas, semânticas e discursivas e a sua ocorrência nas produções textuais dos alunos. Segundo, a partir desta reflexão teórica, com base numa revisão bibliográfica orientada sobre estudos experimentais disponíveis, em Programas de Ensino de Língua Portuguesa e em manuais escolares, apresentar uma proposta de reorganização dos Programas de Língua Portuguesa dos 1º, 2º e 3º ciclos relativamente ao momento e aos modos de trabalhar os diferentes subtipos de orações relativas, distinguindo recepção e produção escrita.

Para dar cumprimento aos objectivos enunciados, far-se-á uma rápida revisão da literatura existente sobre o tema, seguida de uma reflexão apoiada por uma bateria de exemplos colhidos em excertos de obras da literatura infantil, presentes em manuais de Língua Portuguesa de 1º ciclo, e em produções de alunos dos 2º e 3º ciclos e concluir-se-á com uma proposta para a Língua Portuguesa.

Com este trabalho, pretende-se apresentar um tipo de construção de orações relativas que não se adequa com facilidade à oposição semântica relativa restritiva/relativa explicativa – “Era uma vez um mealheiro que era um porco.” (António Torrado), e propor que as orações relativas do subtipo restritivo sejam inseridas na sala de aula no final do 1º ciclo ou início do 2º, como forma de alargar grupos nominais.

1. Introdução

A linguagem, como é do conhecimento de todos, é uma capacidade exclusiva e universal à espécie humana. Por um lado, não há conhecimento de nenhuma outra espécie animal com a capacidade para adquirir linguagem¹ e, por outro lado, não há

1 Importa salientar que o termo linguagem é usado no sentido de sistema linguístico.

conhecimento de nenhum grupo de seres humanos sem linguagem – onde há seres humanos há linguagem.

O desenvolvimento linguístico da criança nos seus primeiros anos de vida está marcado pelo ambiente linguístico que a cerca. Este ambiente linguístico não é “um todo unitário” (RAMOS PEREIRA, 1992:23). Quer isto dizer que intrínseco a este processo estão pelos menos dois tipos de linguagem, a linguagem que lhe é especificamente dirigida e a linguagem que ouve mas que não lhe é destina (por exemplo as conversas entre adultos e os programas televisivos infantis). É a qualidade deste *imput* que vai definir a aquisição precoce ou não das orações relativas pelas crianças.

Por volta dos cinco anos, incrivelmente, os enunciados das crianças apresentam as orações relativas completas, e todas as formas de subordinadas conjuntivas, sejam elas temporais, finais, causais, entre outras. Entre os 5 e os 6 anos, a linguagem está adquirida e a criança sabe usá-la de forma correcta, dominando a estrutura básica da língua.

Como é sabido, a aquisição do módulo sintaxe implica em simultâneo a aquisição de módulos da gramática como o da lexicologia e o da morfologia. Na verdade, sabemos que não se podem comunicar factos ou acontecimentos complexos sem dominar a morfologia e a sintaxe da língua. Desta forma, a criança usa a competência gramatical no que se refere aos mecanismos básicos por volta dos 5-6 anos, podendo-se afirmar que a criança atingiu o domínio da capacidade de produção. O período que vai desde o início da escolaridade básica até à puberdade caracteriza-se pela consolidação e aperfeiçoamento das estruturas sintácticas já existentes e também pelo aparecimento de construções que requerem “alterações nas estratégias gerais de interpretação e de formulação de frases” (SIM-SIM, I. 1998:167).

Após a periodização anteriormente exposta, passamos, então, a analisar a ordem de aquisição das diferentes orações compostas, no sentido de situar a compreensão e produção de orações relativas.

2. Aquisição das orações relativas pelos sujeitos falantes

A aquisição dos diversos tipos de orações complexas faz-se de forma gradual e sequencial. Numa perspectiva geral, a parataxe é o primeiro processo de ligação entre orações a ser adquirido e dominado pelas crianças, “en el habla espontánea de los niños no hay sino parataxis, e la hipotaxis de oraciones es meramente vestigial.” (GARCIA, 1999: 3518)²

2 Parataxe consiste na “propriedade mediante a qual duas ou mais unidade de um mesmo estrato funcional podem combinar-se nesse mesmo nível para construir, no mesmo

Vários estudos sobre a ordem de aquisição das diferentes orações compostas, realizados em diferentes línguas maternas³, revelam que as orações coordenadas serão as primeiras a ser adquiridas, logo seguidas das substantivas e posteriormente as relativas (embora esta aquisição se faça relativamente cedo).

Desta forma e reproduzindo os exemplos de VASCONCELOS, M. (1996), as crianças, de uma maneira geral, produzem mais cedo as orações de tipo (1), porque são coordenadas, e mais tardiamente as orações de tipo (2) e (3), porque subordinadas.

1. O bebê caiu e fez dói-dói.
2. Ele disse que tem fome.
3. Eu tenho um carro que anda muito depressa.

No entanto, entre estas últimas, a preferência das crianças de tenra idade vai para as orações substantivas, exemplificada em (2), porque formam um complemento verbal e, neste sentido, são complementos essenciais à frase, ou seja, *que tem fome* é um complemento exigido pela entrada lexical do verbo «dizer», enquanto em (3) a relativa *que anda muito depressa* não é um complemento obrigatório, podendo ser suprimido, originando-se a frase gramatical (3a).

3a. Eu tenho um carro.

Esta questão é também expressa por VASCONCELOS, M. (1996: 323), argumentando que a gramática da criança “corresponderia assim, numa primeira fase, a uma gramática em que estão apenas os complementos exigidos pelas entradas dos itens lexicais” (p.324).

Contudo, os dados sugerem que as crianças têm desde muito cedo “competência gramatical para produzir frases relativas: «certo tipo» de relativas ocorre no discurso

estrato, uma nova unidade susceptível de contrair relações sintagmáticas próprias das unidades simples deste estrato” (BECHARA 2002:48). Os termos parataxe e coordenação não são verdadeiramente coincidentes, pois o primeiro aplica-se apenas à ligação de orações, enquanto o segundo se aplica tanto à ligação de orações como à de frases. O vocábulo hipotaxe sintetiza a possibilidade de uma unidade “correspondente a um estrato superior poder funcionar num estrato inferior, ou em estratos inferiores. É o caso de uma oração passar a funcionar como “membro” de outra oração” (BECHARA 2002:47). À semelhança dos termos parataxe e coordenação, também hipotaxe e subordinação não são sinónimos, o termo hipotaxe tipifica relações entre orações e com a subordinação nomeiam-se tanto as relações entre orações como entre frases.

3 Estudos como APARICI et al. (1996) para o catalão; LIMBER (1973) para o Inglês; CLARK (1985) e AMY e VION (1976) para o francês (citados por SERRA, M. et al. 2000) e VASCONCELOS, M. (1991) para o português.

de crianças com cerca de dois/três anos, embora raramente” (VASCONCELOS, M. 1996: 324). A não ocorrência ou a pouca frequência pode dever-se a vários factores, desde logo a dificuldade de processamento que algumas frases envolvem e a qualidade do *input* linguístico que cerca a criança.

Que a criança tem desde muito cedo uma gramática que lhe permite gerar frases com orações relativas é um dado aceite pelos diferentes estudiosos das orações complexas, daí que, partindo deste pressuposto, se tente averiguar qual o grau de dificuldade na aquisição dos diferentes tipos de relativas. Estudar esta dificuldade foi o objectivo das experiências realizadas por Vasconcelos, M. (1991) num outro estudo efectuado com crianças portuguesas entre os três anos e meio e os oito anos e meio. A autora pretendeu, assim, testar a compreensão e a produção de diferentes tipos de orações relativas através da aplicação de diversos testes. Para testar a compreensão pediu às crianças que representassem/mimassem com bonecos as frases que o experimentador pronunciava e para a produção aplicou testes de repetição imediata e diferida, com o apoio de desenhos.

Dos resultados do teste de compreensão, a autora concluiu que, numa situação real de comunicação, as crianças não têm dificuldade na compreensão de orações relativas. No entanto, as frases com encaixe ao centro e com a alteração da ordem canónica na oração relativa, como em (4), revelam dificuldades relacionadas com o processamento, pois o objecto directo de «*morder*» vem antes do verbo.

4. O cavalo [**que o cão mordeu**] saltou por cima do porco.⁴

Quanto aos testes de produção, repetição imediata ou diferida, estes indicaram que as frases encaixadas à direita são de mais fácil produção do que as encaixadas ao centro. Vejam-se os exemplos (5) e (6) respectivamente:

5. A senhora beijou o menino [**que o cão mordeu**].
6. A menina [**que o cão mordeu**] chorou.

No que se refere à função que o morfema relativo desempenha na frase, as relativas com foco no complemento indirecto (7) e no locativo (8) são de mais difícil produção do que com foco no complemento directo (6) ou no sujeito (9).

7. O professor [a quem o menino deu o livro] é careca.

4 Os exemplos 4 a 9 são de VASCONCELOS, M. (1996).

8. A mesa [onde o professor pôs o livro] tem gavetas.
9. O cão [que tem orelhas compridas] mordeu a menina.

Embora as orações relativas surjam na linguagem infantil por volta dos 3 anos, o conhecimento sintáctico que permite a construção de relativas, bem como de outras construções complexas, está ainda em desenvolvimento à entrada no 1º ano do Ensino Básico (cerca dos 6 anos). Neste sentido, cabe à escola proporcionar “condições para que as aquisições ainda em marcha se consolidem e alarguem” (SIM-SIM, I. 1998: 165), e se consciencializem por meio da aprendizagem.

3. Subtipos de orações relativas

As orações relativas são iniciadas por elementos que, segundo a revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, Setembro de 2007, se denominam pronomes, determinantes e quantificadores relativos⁵. Estes elementos sozinhos ou acompanhados por preposições formam o constituinte relativo. Nos enunciados (11) e (12) o constituinte relativo é formado apenas pelo morfema *que* e no (13) por *quem*.

Estes morfemas estão associados a uma expressão já referida anteriormente, à qual se dá o nome de antecedente (*O menino* e *O João* em (11) e (12) respectivamente). Existem orações relativas com antecedente exposto, como (11) e (12) e orações relativas sem antecedente exposto (ou relativas livres), como em (13).

10. O menino **que está doente** tem olhos azuis.
O menino **doente** tem olhos azuis.
11. O João, **que faz hoje anos**, recebeu uma grande prenda.
O João, **aniversariante**, recebeu uma grande prenda.
12. **Quem vai ao mar** perde o lugar.

As relativas com antecedente integram o grupo das subordinadas adjectivas. Este tipo de orações subordinadas são assim classificadas porque, segundo CUNHA, C. & CINTRA, L., 1984:596, “as funções que desempenham são comparáveis às exercidas por adjectivos, como se ilustra nos exemplos (11) e (12) acima transcritos.

As orações relativas sem antecedente exposto são também denominadas

⁵ Tradicionalmente denominados “pronomes”, “advérbios” e “adjectivos” relativos.

pelos gramáticos como relativas substantivas, uma vez que desempenham as funções dos substantivos, no exemplo (13) a de sujeito.

As primeiras, com antecedente expesso, são tradicionalmente consideradas de dois tipos: as relativas restritivas e as relativas explicativas, como em (11) e (12) respectivamente. As explicativas podem ser explicativas de nome (12), quando anaforicamente retomam um SN já mencionado, ou explicativas de frase (14), quando retomam anaforicamente uma frase.

13. O sol é perigoso, o que exige cuidados.

-As relativas restritivas são orações que identificam ou determinam referencialmente o antecedente. Vejamos o exemplo (14),

14. O menino que não gostava de ler comprou um livro.

De entre um grupo de referentes possíveis (*o menino que não gostava de ler, o que gostava de ler, o que gostava de jogar futebol, o que gostava de andar de bicicleta...*) é seleccionado um (*o menino que não gostava de ler*) sobre o qual é feita uma predicação (*comprou um livro*).

- As orações relativas explicativas são orações que não contribuem para a construção da identificação do referente contido no antecedente. O referente é identificado, determinado e definido por outros meios, nomeadamente pela expressão nominal antecedente. Nos exemplos (15) e (16),

15. João, que não gostava de ler, comprou um livro.

16. Lisboa, que é a capital de Portugal, é muito grande.

as relativas explicativas (*que não gostava de ler* e *que é a capital de Portugal*) contêm uma informação adicional ou suplementar, que geralmente é do conhecimento do interlocutor, acerca dos referentes (*João* e *Lisboa* respectivamente) já determinados em si mesmos, porque são nomes próprios com unicidade referencial.

Uma vez que a relativa apositiva expressa uma informação suplementar e que o seu referente está já pré-determinado, esta oração apresenta um carácter parentético. Este carácter é traduzido pela presença, na escrita, de vírgulas ou traços e, na oral, de uma pausa entre o SN antecedente e a relativa.

Estes dois subtipos de relativas apresentam características próprias quanto ao antecedente, ao determinante e ao morfema relativo que as introduz.

3.1. Construções relativas de tipo apresentativo

Do ponto de vista semântico, a distinção entre relativa restritiva e explicativa apresenta alguns problemas, que têm sido notados na bibliografia. Diversos estudos que foram realizados na década de 80⁶ mostram que o campo de aplicação da oposição relativa restritiva/relativa explicativa é mais limitado do que parece ser à primeira vista, nomeadamente quando a relativa se afasta da estrutura canónica $Os+N+Qu$.

Sem ignorar as propostas apresentadas por outros autores, teremos por base na nossa reflexão apenas as de KLEIBER, G. (1981).

Ainda que sem entrar em detalhes sobre a problemática da interpretação de relativas, vale a pena apresentar exemplos de um conjunto de relativas apresentativas:

(i) construção de tipo apresentativo em início de abertura de narrativa:

V existenciais (era uma vez) + UM+N+Qu-

17. a) Era uma vez uma estrela que tinha caído em cima de um carro. (7º ano⁷)
- b) Era uma vez um homem que não gostava de couves e andava sempre a dizer “couves não hei-de comer”. (Alice Vieira, *Eu bem vi nascer o Sol*⁸)
- c) Um dia nasceu uma menina que tinha os dentes muito feios (...) (7º ano)

(i) construções de tipo apresentativo de abertura de narrativa em fragmentos da história:

V existenciais (ser, haver, ou existir) + UM+N+Qu-

18. (18) Era um caçador que acabava de disparar três tiros. (Maria Isabel Mendonça Soares, *365 Histórias de Encantar*⁹)

19. (19) Havia uma senhora que antigamente vivia perto da casa da minha avó. (9º ano)

6 Cf. os trabalhos de FUCHS, C. (1987), REVIÈRE Cl. e REVIÈRE N. (1987) e de DEMOLIER, D. (1987).

7 Os exemplos deste tipo são retirados de textos de alunos do 7º ao 9º anos.

8 in TORRES, N., (2005), *Pirilampo 3. Língua Portuguesa*. Edições Nova Gaia, p. 56.

9 in TORRES, N., (2005), *Pirilampo 3. Língua Portuguesa*. Edições Nova Gaia, p. 74.

V encontrar/descobrir- SU + V + SN (UM+N+Qu-)

20. O caranguejo seguiu a sua vida e descobriu uma família que andava para a frente (...) (7º ano)

V de entrada em cena (ex: aparecer, aproximar-se, chegar, surgir, vir, entrar, ir, nascer...) + UM+N+Qu-

21. Apareceu, de repente, um atum que o encontrou e levou-o para sua casa. (7ºano)

22. Um dia nasceu uma menina que tinha os dentes muito feios (...) (7º ano)

Estas construções são complexas, pois são formadas por uma oração dita principal com função apresentativa e por uma subordinada relativa.

O que distingue estas construções de outras construções relativas são características particulares motivadas principalmente pela sua natureza discursiva, em particular pela função discursiva, embora a natureza do predicado e a natureza do antecedente sejam distintos¹⁰.

Função discursiva

Estas construções relativas representam um tipo de frases importante, pois, como testemunha Le Goffic, são dos primeiros tipos de relativas que as crianças produzem (LE GOFFIC, P. 1979: 143). Deste modo, é interessante notar que estes enunciados são realizados, na sua maior parte, na linguagem infantil e íntegra, frequentemente, o chamado texto narrativo¹¹.

Narrar uma história implica a introdução, primeiro, de uma entidade nova no discurso, através de uma estrutura apresentativa, e, depois, de um ou vários episódios narrativos. As construções em análise são características da chamada abertura da narrativa, que pode ser no início ou em qualquer outro momento da história. A

¹⁰ Ver BRITO e DUARTE (2003) e CHOUPINA C. (2004).

¹¹ Dos vários subtipos de orações relativas, as que surgem com mais frequência nos manuais e nos textos dos alunos são, sem dúvida, as orações relativas com antecedente exposto, portanto as que integram o grupo das subordinadas adjectivas. Dentro deste grupo, a ocorrência das restritivas é preponderante. Tendo em conta o factor idade, aumenta consideravelmente a ocorrência de relativas apresentativas em textos de manuais para o primeiro ciclo e em textos de crianças mais jovens (até ao 7º ano de escolaridades).

abertura inicial da narrativa tem um carácter introdutório e a sua função é apresentar um referente novo e localizá-lo espacio-temporalmente. Ao longo de uma narrativa podem existir várias outras aberturas cujo objectivo é também a introdução de novas entidades em diferentes pontos da história.¹²

As construções apresentativas têm, assim, como função, por um lado, apresentar uma entidade nova no discurso (função apresentativa) e, por outro, exprimir uma informação nova acerca dessa entidade (função predicativa). Ao nível discursivo, o referente do SN antecedente da oração relativa é o *foco* em relação ao predicado da oração matriz, mas, simultaneamente, essa informação vai ser não só o ou um dos tópicos da história como o da própria relativa. Enquanto *foco*, o referente veicula informação nova dada pela oração matriz e, enquanto *tópico*, marca a entidade a propósito da qual a relativa exprime ela própria uma informação nova.

Uma construção apresentativa é definida por LAMBRECHT, K. (2000: 51) como “une structure phrastique dont la fonction discursive n’est pas d’informer l’interlocuteur d’une propriété attribuée à une entité ou situation donnée mais d’introduire une entité ou situation nouvelle dans un monde de discours, normalement dans le but de la rendre cognitivement accessible en vue d’une prédication ultérieure.

Vejamos o exemplo (23):

23. Era uma vez um mealheiro que era um porco. (António Torrado, *Da rua do contador para a rua do ouvidor*¹³)

Embora a oração *Era uma vez um mealheiro* exprima uma proposição logicamente independente que afirma a existência de um mealheiro, não constitui um enunciado completo ao nível do discurso. Será apenas a combinação da proposição relativa com *Era uma vez um mealheiro* que permite exprimir uma unidade de informação pronta a ser inserida no texto. Assim, ainda que estas proposições estejam sintacticamente bem formadas, não constituem um enunciado completo quando

12. Vejam-se a propósito de aberturas de narrativa os seguintes trabalhos: BATORÉO, H. J. e I. DUARTE 1998; BATORÉO, H. J. e I. DUARTE 1999. A partir do *corpus*, 120 narrativas, do estudo de BATORÉO, H. J. 1996, BATORÉO, H. J. e I. DUARTE 1999 delimitaram um *corpus* linguístico de 332 aberturas de narrativas, metade de adultos e metade de crianças. Estas duas linguístas concluíram, tendo em conta a variável idade, que (i) todo o repertório de construções de aberturas narrativas está disponível aos 5 anos; o processo de desenvolvimento da gramática atingido aos 5 anos inclui (ii) a perda da deixis, i. e., processo de um progressivo domínio da narrativa como modo linguístico não ancorado no *eu-aqui-agora* do discurso e (iii) o domínio da correlação entre introdução de um referente novo e utilização de SN's não definidos. (BATORÉO, H. J. e I. DUARTE 1999)

13. in TORRES, N., (2005), *Pirilampo 3. Língua Portuguesa*. Edições Nova Gaia, p. 120.

isoladas das relativas:

24. #Era uma vez um mealheiro.

4. Orações Relativas: Como e Quando inseri-las na sala de aula?

4.1. Diferentes subtipos de orações relativas – *quando* inseri-los na sala de aula?

O estudo da frase complexa, de um modo geral, é proposto nos Programas muito tardiamente em relação ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e a frequência com que estes utilizam os diferentes tipos de orações.

Porque a própria concepção dos Programas prevê que “a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1995: 2), pensamos que a introdução das orações relativas restritivas proposta para o 9º ano se realiza demasiado tarde¹⁴, quando, na verdade, a frequência de uso destas orações é elevada já no nível do 7º ano de escolaridade, a nível da escrita. Além da sua elevada ocorrência, são de precoce aquisição (adquiridas entre os 32-33 meses), muito antes do que as adverbiais temporais¹⁵ (38-39 meses), por exemplo, cujo estudo é proposto para o 7º ano¹⁶.

Outro dos aspectos que reteve particularmente a nossa atenção foi a questão dos subtipos de orações relativas propostos pelos Programas: estes propõem que se trabalhe unicamente as “orações subordinadas relativas restritivas com antecedente” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1995: 52). Veja-se que os Programas, neste conteúdo, apresentam uma dupla limitação: por um lado, propõem o tratamento explícito das orações relativas muito tarde em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno e à sua competência linguística; por outro lado, restringem o seu tratamento apenas às relativas restritivas, quando existem, pelo menos (se não considerarmos as relativas apresentativas), mais dois subtipos, as relativas apositivas e as livres.

Nesta perspectiva, e porque a abordagem das orações relativas proposta pelos programas no 9º ano se faz demasiado tarde e limita o estudo a um único subtipo

14 “verificar a natureza das relações entre diferentes espécies de orações subordinadas (orações subordinadas consecutivas e concessivas; orações subordinadas relativas restritivas com antecedentes)” é um dos processos e níveis de operacionalização para o 9º ano de escolaridade (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1995: 52).

15 Sobre as orações adverbiais cf. o estudo de LOPES, H. C. (2004) e as referências aí citadas.

16 Um outro conteúdo que nos parece ser introduzido demasiado tarde é o das orações completivas, só proposto para o 8º ano. Veja-se que estas orações subordinadas são as primeiras a serem adquiridas pelas crianças, aproximadamente aos 30 meses, segundo o estudo de APARICI et al. (1996) para o castelhano.

(orações relativas restritivas), propomos uma reorganização da introdução dos diferentes subtipos de orações relativas no Ensino Básico, que se apresenta organizada da seguinte forma:

1 - orações relativas restritivas, estudadas logo no 1º ou 2º ciclo, após o estudo dos constituintes da frase, uma vez que estas orações aparecem como prolongamento de um constituinte; as orações completivas e as orações relativas restritivas seriam estudadas no mesmo nível de ensino, as primeiras como um constituinte sintacticamente obrigatório que desempenha funções idênticas à de constituintes nominais (SN) e a segunda como uma estrutura encaixada num SN (constituinte com função de sujeito ou complemento directo) que surge como forma de o expandir e cuja função é semelhante à dos adjectivos (modificadores restritivos do nome).

2 - orações relativas apresentativas; pela sua frequência nos níveis mais baixos, nomeadamente em abertura de narrativas, propomos que sejam trabalhadas no ano seguinte ao estudo das restritivas, 6º ou 7º anos. Esta proposta prende-se com o facto de a sequência textual em que ocorrem, a narrativa, ser muito trabalhada nestes anos lectivos e porque são características do chamado conto tradicional. Da observação dos Programas do Ensino Básico (2º e 3º Ciclos) constatamos que o conto tradicional integra a lista de propostas de obras para leitura orientada do 5º e 6º anos de escolaridade¹⁷. Deste modo, propomos que o estudo deste subtipo de orações relativas seja realizado preferencialmente até ao 6º ano, pelas razões já descritas, embora possa estender-se ao início do 7º ano.

3 - orações relativas apositivas, que são excluídas das propostas programáticas, poderiam ser introduzidas no fim do 3º ciclo, a par do estudo da função sintáctica de modificador apositivo de nome (aposto), proposta para o 9º ano. LOPES, H. C. (2004: 338) é da mesma opinião, até porque, como refere a autora e de forma muito pertinente, “é difícil trabalhar a noção de aposto sem referir as orações relativas apositivas”.

4 - por fim, as orações relativas sem antecedente expresso ou relativas livres (também excluídas nos actuais programas); julgamos que, pelo nível de competência gramatical desenvolvido que estas construções requerem, deveriam ser abordadas no final do 9º ano e retrabalhadas no Ensino Secundário.

Por razões já explicitadas nesta comunicação, as relativas apresentativas têm características discursivo-pragmáticas que as permitem identificar claramente com a sequência narrativa, daí que tenhamos corroborado a ideia do seu tratamento em aula

17 Cf. ME (1991: 28-29) e ME (1995: 33-36).

paralelamente ao estudo dos contos tradicionais.

Em suma, pensamos que o ensino da gramática, especialmente o das orações em análise, deve ser repensado, de forma a adequá-lo ao desenvolvimento da competência linguística do aluno em determinado nível de ensino, como síntese apresentamos no Quadro 1, anexo I.

5.2. Orações relativas – como inseri-las na sala de aula?

Dado o papel que a linguagem desempenha na comunicação e na veiculação das aprendizagens (escolares e não escolares), a estimulação linguística é fundamental para o crescimento do sujeito. No terceiro capítulo de MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (1997: 36), intitulado «Princípios Orientadores do Ensino da Língua Materna», pode ler-se que, para além do domínio implícito da língua materna, “as aprendizagens escolares, particularmente a mestria da leitura e da escrita, implicam formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos conducentes à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que devem ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado por parte da escola”. Embora a leitura e a escrita sejam domínios que necessitem de uma aprendizagem para se desenvolverem e a gramática do oral seja apreendida por aquisição (pois faz parte do domínio implícito da língua), esta também deve ser objecto de estudo sistematizado e programado em contexto escolar. Não podemos ensinar gramática só porque, por acaso, um determinado conteúdo vem a propósito ou a aula terminou mais cedo do que o programado.

No domínio da gramática há aquisições implícitas, realizadas intuitivamente pelo sujeito, mas que precisam de uma reflexão, observação e descrição orientadas para se tornarem conscientes. Neste sentido, “seria importante que o ensino da gramática fosse sempre orientado na perspectiva de que a descrição gramatical é a descoberta do conhecimento linguístico que os falantes e, neste caso, os alunos espontaneamente dominam sem terem consciência disso”¹⁸ (BRITO, A. M. 1997: 56). “A gramática deve ser ensinada de forma explícita, consciente e integrada nos outros domínios da aprendizagem, como a leitura, a escrita, a oralidade, desde os primeiros anos de escolaridade” (FIGUEIREDO, O. 2000: 181).

18 Estamos a pensar sobretudo na noção de gramática como descrição do conhecimento linguístico interiorizado dos sujeitos falantes, imposta na segunda metade do século XX sob influência do linguista suíço Ferdinand de Saussure e, posteriormente, o paradigma generativo. Esta concepção opõe-se à noção instrumental, conservadora e normativa de gramática, a qual exerce grande influência no ensino da língua materna até ao século XIX.

Se é certo que a reflexão gramatical deve existir nas aulas de língua materna¹⁹, então coloca-se a questão de saber quais os métodos que se apresentam mais adequados e eficazes para a sua transposição pedagógico-didáctica. A primeira consideração a ser feita é que reflectir sobre a estrutura e o funcionamento da língua não é uma mera actividade de apresentação de etiquetas e regras que se espera que os alunos memorizem. Trata-se, muito pelo contrário, de “um trabalho, organizado e em progressão, de observação e sistematização dos paradigmas e grandes regularidades da língua” (DUARTE, I. 2000: 56). Neste sentido, a reflexão gramatical envolve, pelo menos, quatro fases: observação dos dados disponibilizados pelo professor (que devem ser devidamente seleccionados e organizados); deteção de padrões de comportamento ou correlação de propriedades; propostas de generalização de regras; e avaliação dos dados. A nível prático, deve ainda existir actividades de treino do conhecimento adquirido, que permite a confirmação ou reformulação da generalização. Se o trabalho for conduzido desta forma a aula de língua materna proporcionará ao aluno o jogo da descoberta (factor imprescindível ao conhecimento) e “assumirá assim um papel formativo e não apenas informativo e de memorização, semelhante ao que se passa nas aulas de Matemática e de Ciências da Natureza, e desenvolvendo nos alunos a capacidade de raciocínio abstracto” (BRITO, A. M. 1997: 57).

Tendo por base estas considerações acerca da reflexão gramatical em geral e dos métodos a utilizar na aula de língua materna, reflectamos agora acerca da abordagem das orações relativas. As orações relativas são um conteúdo complexo, que implica um amplo trabalho quer ao nível da palavra (pronomes e antecedentes), quer ao nível da frase (confronto com outras orações, nomeadamente as completivas finitas) e do texto (valor coesivo do pronome relativo), por isso pensamos que se poderá dividir o seu estudo em três etapas: estudo da palavra; da frase e do texto. Cada etapa deste estudo compreenderá o trabalho sistematizado e ordenado das fases antes descritas (observação; deteção de regularidades; generalização e avaliação).

Desta forma, sugerimos que, na primeira etapa do estudo das orações relativas (que pode ser no 5º/6º anos, uma vez que os Programas propõem o estudo dos pronomes para este nível), se trabalhe o pronome relativo (identificação, função e sua relação com o antecedente), para assim levar os alunos a adquirir automatismos necessários

19 DUARTE, I (2000: 55-57) apresenta três argumentos a favor da importância da reflexão gramatical no ensino da língua materna: constitui uma actividade metacognitiva; facilita o acesso ao Português padrão; permite a consciencialização de mecanismos e processos linguísticos desajavelmente mobilizados no escrito.

ao estudo das orações que introduzem. O aluno só compreenderá que uma oração relativa é a expansão de um determinado SN e, em termos sintácticos, faz parte desse SN, quando perceber a relação anafórica que se estabelece entre o pronome e o nome que ele substitui na oração encaixada. Pensamos ser também essencial que o aluno entenda que esse pronome tem uma função específica dentro da oração relativa e que pode ser distinta da do seu antecedente. Quer dizer, já aqui o estudo da palavra é indissociável do estudo da frase.

Numa segunda etapa é imprescindível que se reflecta sobre frases complexas que contenham relativas e completivas finitas, aproveitando se for necessário as hesitações e as dúvidas quanto à classificação do *que* relativo e do *que* integrante ou complementador para reflectir sobre as possibilidades da língua. Pensamos que a comparação entre estas duas orações irá levar o aluno a distinguir com clareza uma oração que é um acrescento ao SN e uma oração que é um argumento seleccionado por um verbo. Este tipo de exercício pode ser um complemento do anterior uma vez que insiste novamente na relação com o antecedente; de facto, o vocábulo ao qual um pronome relativo se liga é um nome, incluído num SN, e o vocábulo com o qual a oração introduzida por uma conjunção integrante estabelece relações estreitas é geralmente um verbo, fazendo juntos o SV.

Numa terceira etapa (que pensamos ser adequada ainda no 6º ano), e nunca uma única vez, porque há muitos aspectos a trabalhar, poder-se-á reflectir sobre o carácter coesivo do pronome relativo, trabalhando-a, deste modo, ao nível do texto. Numa actividade de aperfeiçoamento de texto, trabalhando a coesão textual, poder-se-á trabalhar o conteúdo “orações relativas”, pois estas impedem a repetição lexical e permitem o enriquecimento do texto (evitando repetições léxicas, por exemplo). Para que um texto se possa considerar bem constituído, é necessário que exista coesão entre as suas partes, isto é, que os sucessivos enunciados estejam ligados mediante processos morfosintácticos, lexicosemânticos e referenciais: os conectores extraoracionais, que asseguram a conexão semântica das orações; as formas léxicas (repetição ou substituição de lexemas, relações semânticas entre lexemas, ...) e gramaticais (pronomes, advérbios, elipses, oposição definido / indefinido, determinado / indeterminado, ...) cuja referência está no próprio texto; relação entre tempos verbais, etc. Segundo ZAYAS, F. (1997: 202), o domínio destes processos no acto da escrita “constituye uno de los espacios de intervención didáctica más importantes. En este espacio es donde hay que situar buena parte de las actividades gramaticales, de

manera que quienes aprenden a escribir usen con destreza estos procedimientos y sean capaces de revisar sus textos, es decir, puedan identificar los problemas de cohesión, diagnosticarlos e resolverlos mediante las oportunas modificaciones.”

A coesão textual e os processos anafóricos que a asseguram já figuram no Programa do 2º Ciclo do Ensino Básico, que propõe nos processos e níveis de operacionalização “Aperfeiçoar a coesão textual através da utilização de palavras de sentido equivalente, de sentido mais geral ou de sentido mais restrito”, em que se está a fazer referência às relações lexicais e gramaticais, e “treinar a delimitação do período e do parágrafo no decurso do aperfeiçoamento de textos” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1991: 41-42). Como vemos, o conteúdo “orações relativas” deve ser trabalhado, desde o início do seu estudo, com os pronomes relativos, numa perspectiva textual, pois só assim se intervém eficazmente ao nível do aperfeiçoamento de texto²⁰.

Quando falamos em aperfeiçoamento de texto estamos a colocar a tónica no processo e na diversidade de operações que a actividade de escrita implica, pois a “intervenção educativa durante o processo de construção discursiva permite, por um lado, oferecer ajudas para melhorar o texto antes de o terminar; por outro lado, permite mostrar aos estudantes que escrever é um processo complexo de construção e reconstrução textual” (CAMPS, A. 2003: 209), que passa por várias fases: planificar, escrever e reescrever. A revisão e a reescrita podem ser efectuadas em todos os níveis: locais e globais. Sem dúvida que a atenção posta no processo de construção textual permite situações propícias a uma aprendizagem da língua e sobre a língua, integrada nas necessidades da produção escrita.

Nesta perspectiva, a reflexão gramatical adquire um duplo sentido para os alunos: por um lado, apresenta-se como uma descoberta do conhecimento intuitivo dos falantes; por outro, converte-se num instrumento para a melhor compreensão e produção de textos, inter-relacionando, desta forma, os conhecimentos específicos (lexicais, sintácticos, morfológicos, etc.) com as actividades de uso da língua. Esta será, sem dúvida, uma forma de a língua escrita propiciar a actividade metalinguística que, de certo modo, lhe é inerente. Já o Programa do 1º Ciclo constata esta dupla funcionalidade da reflexão sobre a língua: “o Módulo *Funcionamento da Língua*

20 Os Programas apresentam uma deficiente compartimentação dos conteúdos pelos 5 anos do Ensino Básico (2º e 3º Ciclos), pois propõem o conteúdo aperfeiçoamento de texto no 2º Ciclo, quando, na verdade, os meios para levar a cabo tal tarefa são apenas propostos no 3º Ciclo (por exemplo, a coordenação e a subordinação).

- *Análise e Reflexão* deve ser entendido como um instrumento de descoberta e de desenvolvimento das possibilidades de uso da Língua e de aprendizagem da Escrita e da Leitura” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 1990: 120).

Uma abordagem das orações relativas deste género poderá ser levada a cabo em qualquer dos níveis de ensino propostos anteriormente, com atenção aos subtipos de relativas e graus de dificuldade diversos.

6. Considerações finais

a) Embora as orações relativas surjam na linguagem das crianças por volta dos 3 anos²¹, particularmente com mais facilidade as encaixadas à direita e com foco no complemento directo, o conhecimento sintáctico que permite a construção de orações relativas, bem como a de outras construções complexas, está ainda em desenvolvimento à entrada no 1º ano do Ensino Básico.

b) Motivados pelas características sintáctico-semânticas de alguns construções de orações relativas, nomeadamente aquelas que integram o determinante indefinido *um*, propusemos, na sequência de Kleiber, uma revisão dos subtipos de relativas, que vai no sentido de considerar que às relativas com determinante indefinido *um* como antecedente não se adequa facilmente à oposição relativa restritiva/ relativa não restritiva e que o mais importante parece ser a distinção entre *um* específico e *um* não específico.

d) Foi na posse destes dados que o conteúdo orações relativas foi abordado no ponto 5., analisando-o numa perspectiva pedagógico-didáctica. Neste âmbito e tendo os Programas de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos por referência, foi notado que os Programas apresentam uma deficiente compartimentação dos conteúdos gramaticais pelos cinco últimos anos do Ensino Básico, propondo-se a abordagem das orações relativas demasiado tarde (apenas no 9º ano) em relação à frequência com que ocorrem nos textos escritos e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e cingem o seu estudo apenas ao subtipo das relativas restritivas. Não se põe em causa que se inicie o percurso por este subtipo de relativas, o que, de certa forma, tem a sua justificação uma vez que são as relativas mais típicas, o que encontramos discutível é a sua abordagem apenas no 9º ano de escolaridade.

Porque a aprendizagem, em oposição à aquisição (via exposição), envolve um conhecimento consciente, sugerimos que o ensino da gramática se conduza de forma a levar os alunos a tornar conscientes os conhecimentos adquiridos intuitivamente

21 Cf. estudo de VASCONCELOS (1991) para o português e outros para outras línguas maternas.

e a adequar as actividades de uso da língua, a nível da produção escrita, com os conhecimentos específicos do seu funcionamento. Neste sentido, entendemos que o recurso à reflexão linguística no ensino da gramática é o meio mais natural e eficiente de conduzir o aluno ao metaconhecimento da sua língua materna, podendo ser conduzida como um trabalho experimental com quatro fases: observação, detecção de regularidades, generalização e avaliação. O grande objectivo do ensino da gramática deve, assim, assentar no desenvolvimento de capacidades metalinguísticas, para que à proposta de ensino do professor corresponda o comportamento de aprendizagem do aluno.

Bibliografia

- Aparici et al. (1996). El orden de adquisición de morfemas en catalán y castellano. In Pérez-Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Brito, A. M. (1991). *A sintaxe das orações relativas em português. Estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos*. Tese de doutoramento. INIC, Porto.
- Brito, A. M. (1997). Retomar e reinventar o ensino da gramática da língua materna. In *A língua mãe e a paixão de aprender homenagem a Eugénio de Andrade, Actas do 2º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores.
- Brito, A. M. & Lopes, H. C. (2001). Da linguística ao ensino da gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *A linguística na formação do professor de português*. Porto: CLUP.
- Brito, A. M. & Duarte, I. (2003). Orações relativas e construções aparentadas. In M. H. Mateus et al., *Gramática da língua portuguesa* (5ª ed.) (pp. 653-694). Lisboa, Caminho.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. O. Lomas, *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 2001-222). Porto:
-

Edições ASA.

Cunha, C. & Cintra, L. (1997). *Nova gramática do português contemporâneo* (13^a ed.). Lisboa: Sá da Costa.

Choupina, C. (2004). *Orações relativas : aspectos descritivos e didáticos*. Tese de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa : Universidade Aberta.

Figueiredo, O. (2000). *A anáfora nominal em textos de alunos*. Tese de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Kleiber, G. (1987). Relatives restrictives/relatives appositives: dépassement(s) autorisé(s). *Les Types de Relatives. Langages*, 88, 41-63.

Lambrecht, K. (2000). Prédication seconde et structure informationnelle: la relative de perception comme construction présentative. *La Prédication Seconde. Langue Française*, 127, Septembre, 49-66.

Lopes, H. C. (2004). *Aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos das construções causais. Contributos para uma reflexão sobre o ensino da gramática*. Tese de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Ministério da Educação (1994). *Programas de língua portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem*, vol. II, ensino básico 2º Ciclo (2^a ed.). Lisboa: M. E.

Ministério da Educação (1998). *Programas de língua portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem*, vol. II, ensino básico 3º Ciclo, (6^a ed.). Lisboa: M. E.

Ministério da Educação (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: M. E.

Pereira, D. R. (1992). O papel dos diferentes ambientes da língua de *input* no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da língua materna. In M. D. Martins et al., *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa, Edições Colibri.

Serra, M. et al. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

Torres, N. (2007). *Pirilampo 3. Língua portuguesa*. (3ª Ed.). Edições Nova Gaia.

Vasconcelos, M. (1996). Compreensão e produção de frases relativas em português europeu. In I. H. Faria et al., *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp.323-330). Lisboa: Caminho.

Vasconcelos, M. (1991). Compreensão e produção de frases com orações relativas. Um estudo experimental com crianças dos três anos e meio aos oito anos. In I. Sim-Sim, (1998), *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

meio, Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa apresentada à Faculdade de Letras de Lisboa.

Zayas, F. (1997). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. In C. Lomas & A. Osoro (Org.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Anexo I

Quadro 1 - Proposta de introdução dos diferentes subtipos de orações relativas no Ensino Básico

		Conteúdos Programáticos	Proposta de abordagem dos diferentes subtipos de orações relativas	
Ensino Básico	1º C			
	2º C	5º ano		
		6º ano		- orações relativas restritivas
	3º C	7º ano	Frase complexa: - coordenação; . copulativas . adversativas . disjuntivas . conclusivas - subordinação: . temporais . causais	- orações relativas apresentativas
		8º ano	Frase complexa: - coordenação; - subordinação: . condicionais . finais . completivas ou integrantes	- orações relativas apositivas
9º ano		Frase complexa: - coordenação; - subordinação: . consecutivas . concessivas . relativas restritivas com antecedente	- orações sem antecedente expresso ou relativas livres	
		Secundário		

Adaptado de CHOUPINA, C. (2004)