

CONTRIBUIÇÃO PARA A DEFINIÇÃO DO PERFIL LINGUÍSTICO DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO: o caso das orações relativas

José Diamantino Antunes e Ana Maria Brito

De que modo podem os professores de Linguística assumir um papel decisivo na formação de professores de língua, nomeadamente de língua materna? De um modo óbvio: ensinando Linguística. Elaborando e leccionando programas que proporcionem aos estudantes o aprofundamento sobre a linguagem como fenómeno geral, sobre a língua como sistema de regularidades de funcionamento, sobre a língua como realidade histórica e social, sobre a actividade verbal como conjunto de práticas discursivas. [...] “Contribuir, em suma, para a aquisição da consciência da língua e do seu funcionamento que abarque os problemas implicados na relação profunda e multifacetada (de tipo cognitivo, accional, social e afectivo) que liga um falante à sua língua materna.

Fonseca, F.I., 2001: 22-23

Neste texto propomo-nos reflectir sobre o nível de competências a adquirir em Língua Portuguesa no final do Ensino Básico, a partir dos resultados de uma experiência de produção linguística provocada na Escola EB 2,3 de Dairas, Vale de Cambra, a alunos do 9º ano, no ano lectivo de 2006-7.

A experiência pedagógica teve como objectivo analisar o desempenho linguístico por parte de jovens do 9º ano, a partir de um dado tipo de construção sintáctica: as orações relativas restritivas com antecedente.

* Este trabalho foi financiado pelo Programa FEDER/POCTI-U0022/2003 da Fundação para a Ciência e Tecnologia

O texto está organizado da seguinte maneira: depois de uma reflexão geral sobre competências a atingir no Ensino Básico em Língua Materna, descrevem-se os resultados da experiência realizada e analisa-se o tipo de erros mais comuns, procurando responder às seguintes perguntas: Que estruturas estão no final do 9º ano perfeitamente cimentadas? Que estruturas estão ainda ausentes das produções linguísticas destes falantes? Onde se verificam hesitações e erros? Que tipos de erros são os mais comuns? Que alternativas às relativas são frequentemente usadas? Que factores poderão estar na origem de tais “fracassos”? O que pode e deve fazer a escola para suprir as lacunas detectadas?

O texto termina com uma reflexão final sobre o ensino da gramática na aula de língua materna.

1. Competências a atingir no Ensino Básico no ensino da Língua Materna

Embora o ensino da língua materna tenha objectivos próprios, não é demais acentuar que tais objectivos não podem deixar de ser relacionados com a finalidade da instituição escolar em qualquer sociedade democrática: a de dar a todos as oportunidades de desenvolver as suas capacidades com vista a que crianças e jovens se tornem cidadãos responsáveis numa sociedade cada vez mais justa. Nesse processo assume um papel fundamental o desenvolvimento linguístico, tendo a escola uma função determinante no ensino da língua materna.¹

Como é sabido, as crianças chegam à idade escolar com um desenvolvimento linguístico relativamente homogêneo no que diz respeito ao conhecimento implícito da gramática da sua língua, embora desigual do ponto de vista das condições sociais

¹ Escrevem a este propósito Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. J., 1997: “[...] Tomando como macro-objectivo o desenvolvimento da mestria linguística de todos os alunos”, são os seguintes os objectivos da instituição escolar: (i) “Contribuir para o desenvolvimento linguístico de todos os alunos [...]” (p. 35); (ii) Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades” (p. 36); (iii) “Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios para as potencializar [...] em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos.” (p. 38); (iv) “Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno” (p. 39); (v) “Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares” (p.40); (vi) “Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhe permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana.” (p. 41)

do seu uso. Esse conhecimento linguístico interiorizado e não consciente permite a qualquer criança usar criativamente a sua língua.

Mas esse conhecimento não inclui, naturalmente, competências que exigem um treino e uma aprendizagem especiais, cabendo então à escola um papel fundamental na obtenção dessas competências: o desenvolvimento da compreensão do oral, a obtenção da competência da leitura, o desenvolvimento da expressão oral em várias circunstâncias sociais, a mestria da expressão escrita e a obtenção do conhecimento explícito sobre a própria língua (cf. Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. J., 1997).

2. Uma experiência pedagógica de desempenho provocado de orações relativas

Sabendo então que os alunos do Ensino Básico têm um conhecimento implícito da gramática da língua materna, coloca-se a questão de saber de que modo esse conhecimento é posto em prática no desempenho escrito e oral.

Em dois trabalhos sobre a produção escrita de alunos do Ensino Básico, Lopes, 2004² e Choupina, 2004³ mostraram, para o Português, que as orações relativas

² A partir da análise de um corpus constituído por dois tipos de textos, narrativo-diarísticos e narrativo-epistolares, escritos por crianças e adolescentes portugueses dos 5º e 8º anos de escolaridade básica, H. Lopes mostrou que os resultados confirmam a suposição, por parte de alguns linguistas, de que as estruturas completivas e as relativas são bastante precoces e estão muito presentes quer a nível oral quer na produção escrita. A autora defende a tese de que completivas e relativas constituem um caso de subordinação sintáctica, enquanto as orações ditas adverbiais, com particular destaque para as orações causais e as explicativas, constituem “processos discursivos / comunicativos paratáticos e hipotáticos, que se projectam na sintaxe através de estruturas próximas da coordenação e da subordinação, mas que não se identificam com elas.” (Lopes, H. C., 2004: 366).

³ Célia Choupina estudou composições de alunos do ensino Básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), analisando-as não só nos seus aspectos gramaticais como textuais, de acordo com a tipologia textual de J.M. Adam. Tomando como ponto de partida a distinção entre relativas restritivas, relativas apositivas e relativas apresentativas [do tipo “era uma vez um homem que ...”], a autora considera que o número de ocorrências de relativas e dos diferentes subtipos é pouco condicionado pela estrutura composicional dos textos. No entanto, sugere que em textos homogéneos constituídos por uma só sequência narrativa ou várias sequências narrativas existe um elevado número de relativas apresentativas (Choupina, 2004: 176). Em textos heterogéneos compostos pelas sequências explicativa e descritiva, aumenta o número de ocorrências de relativas livres, diminui o das relativas restritivas e apositivas, sendo nula ou reduzida a ocorrência das apresentativas (p. 176).

com antecedente estão bastante presentes nos seus discursos. Porém, em ambos os casos as autoras analisaram redacções de alunos; por essa razão, determinadas estruturas linguísticas não estão presentes nos corpora estudados, não sendo possível, portanto, averiguar as dificuldades sentidas na junção de determinadas frases.

Por isso, parece-nos que a realização de experiências do tipo da que aqui vai ser apresentada, uma experiência de comportamento linguístico provocado, devidamente conduzida pelo professor, permite evidenciar com mais eficácia o nível de desempenho dos estudantes do Ensino Básico relativamente a certas estruturas.

2.1. O teste apresentado

Foi apresentada a cem alunos do nono ano uma actividade que consistia em unir duas frases simples, formando uma frase complexa, sem instrução directa para o tipo de construção a usar (ver anexo). Propositadamente, a segunda frase contém um sintagma comum à primeira antecedido de demonstrativo, marcado a itálico, e, partindo do princípio de que existe co-referência entre os elementos, os alunos tenderão a recorrer a construções relativas.

Os constituintes seleccionados têm, respectivamente, as funções de Sujeito, Complemento directo, Complemento Indirecto, Oblíquo Argumental, Oblíquo não Argumental, Complemento do Nome e Complemento do Adjectivo. O exercício foi distribuído aos alunos em contexto de sala de aula.

2.2. Os resultados

2.2.1. Os morfemas relativos utilizados

Começaremos por analisar o tipo de morfemas relativos utilizados pelos alunos, descrevendo, de forma breve, os principais mecanismos que lhes estão associados.

a) Constituinte relativo *que*, sujeito (SU):

(1) *O médico [que_i ^{[v]i} operou a Ana] formou-se em Coimbra.*

Em (1), a oração relativa é parte integrante do sujeito da frase-matriz e o constituinte relativo *que* desempenha também a função de sujeito da oração relativa. O movimento sintáctico deste constituinte é imperceptível na distribuição linear dos elementos na frase.

Nesta estrutura, praticamente não há hesitações por parte dos alunos: a percentagem de emprego correcto de uma estrutura relativa é superior a noventa e cinco por cento. Também não foram detectados padrões de erros associados. Os alunos recorrem com grande facilidade a estas estruturas, o que evidencia uma

aquisição e ou uma fixação muito anterior das mesmas. Apenas se registou um caso de opção por uma estrutura de coordenação, em vez do *que* esperado.

b) Constituinte relativo *que*, complemento directo (CD):

(2) *O filme [que_i eu vi_[vj]] era de Fellini.*

O constituinte *que* tem em (2) o papel sintáctico de complemento directo, sendo a sua movimentação perceptível na distribuição linear das palavras na frase. A percentagem de casos bem sucedidos não foi tão elevada como no caso anterior: cerca de noventa por cento dos alunos empregaram este constituinte. Não foram detectados padrões de erros associados, embora tenha havido mais casos de opção por estruturas alternativas, quase sempre de coordenação.

c) Constituinte relativo *a quem, ao qual*, complemento indirecto (CI):

(3) *O escritor [a quem_i foi entregue o prémio_[vj]] não compareceu à cerimónia.*

Mais uma vez, a relativa é parte do sujeito da frase matriz, sendo o constituinte relativo um complemento indirecto, composto pelo pronome e pela preposição seleccionada pelo verbo *entregar*. Ocorre, nesta estrutura, o movimento sintáctico de um SPREP, bem patente na ordem linear da frase.

Neste exercício, os resultados ficaram muito abaixo dos anteriores: apenas vinte e cinco por cento dos alunos recorreram às formas *a quem* ou *ao qual*; outros vinte e cinco por cento recorreram ao morfema *que* e ao sintagma *a que*. No primeiro caso, é visível a opção pela “estratégia cortadora” (Tarallo, 1983; Alexandre, 2000), que consiste no desaparecimento, junto do morfema relativo, da preposição que seria exigida dada a função sintáctica desse morfema (Complemento Indirecto) e dados os requisitos de selecção do verbo *entregar*. No segundo caso, a preposição aparece. Mas em ambos os tipos de resposta, fica claro que a forma do constituinte preferida é *que*, a forma uniforme do pronome relativo, sem marcas de [+humano] e sem marcas flexionais, que estariam, por exemplo, em *o qual* [+masc, +sing].

Dos que não recorreram a estruturas relativas, cerca de metade optou por estruturas de coordenação.

d) Constituinte relativo *onde, em que, no qual*, oblíquo locativo (OBL):

(4) *Os turistas pernoitaram na cidade [onde_i Mozart viveu_[vj]].*

(5) *Não consigo lembrar-me da loja [onde_i comprei esta caneta_[vj]].*

Há que distinguir, neste caso, três possibilidades disponibilizadas pela língua para a composição do constituinte relativo, as quais apresentam diferentes níveis

de dificuldade: o constituinte *onde*, uma forma simples; o constituinte *em que*, com preposição; e o constituinte *no qual*, que, para além da preposição, apresenta marcas flexionais de género e número no pronome relativo.

Noventa e dois por cento dos alunos construíram correctamente este exemplo, a grande maioria dos quais optou por empregar o constituinte *onde*, tendo os restantes optado por *em que*. Não foram detectados padrões de erros associados. Os resultados sugerem que esta estrutura (que emprega *onde*), tal como as concernentes ao *que* sujeito e ao *que* complemento directo, está devidamente adquirida e fixada nesta faixa etária. A opção por um conector com marcas flexionais não foi considerada.

e) Constituinte relativo *de que, do qual*, complemento ou modificador oblíquo (OBL):

(6) *Ando a ler um livro [do qual_i gosto muito_{[vj]i}].*

Tal como no exemplo anterior, esta estrutura apresenta várias possibilidades: um constituinte *de que*, composto pela preposição e pelo pronome, e um constituinte *do qual*, que reúne a preposição e um pronome com marcas de concordância.

Neste exercício, setenta e cinco por cento dos alunos recorreu a um encaixe relativo. No entanto, só um terço destes utilizou as formas *de que* ou *do qual*. A maioria (dois terços) optou pelo *que*, omitindo a preposição (**Ando a ler um livro que gosto muito*) (sobre esse assunto ver ponto 2.3. adiante).

f) Constituinte relativo *de que, dos quais*, argumento do Adjectivo:

(7) *Tenho em curso vários projectos [dos quais_i as minhas férias estão dependentes_{[vj]i}].*

O constituinte relativo, formado pela preposição e pelo pronome, é movido do interior de uma estrutura subcategorizada pelo adjectivo, um percurso mais complexo do que os anteriores.

Verificados os resultados, apenas trinta e cinco por cento dos alunos recorreram com correcção a estruturas relativas com as formas *de que* e *dos quais*. Uma pequena percentagem utilizou a forma invariável *que* (*?Tenho em curso vários projectos de que as minhas férias estão dependentes*), outros recorreram a outras construções, das quais se salientam as coordenadas (*?Tenho em curso vários projectos e as minhas férias estão dependentes deles*), havendo também alguns casos de orações reduzidas de gerúndio.

g) Constituinte relativo *cujos N*, argumento genitivo do Nome:

(8) *Os alunos [[cujos pais]_i os auxiliaram nos estudos] obtiveram bons resultados.*

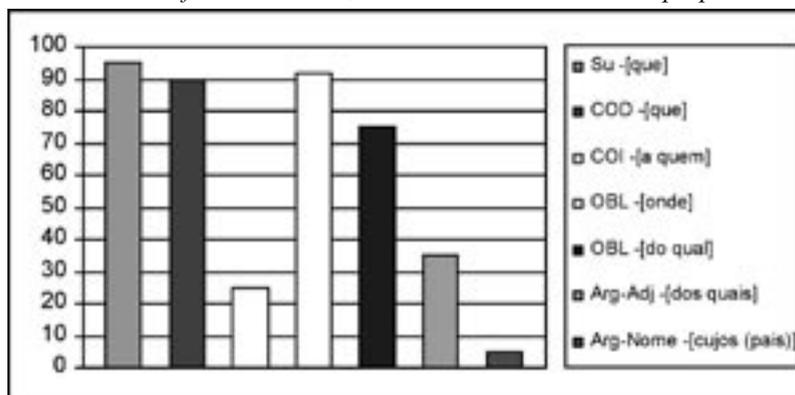
A composição deste constituinte relativo é por demais complexa: o morfema *cujo* reúne em si vários valores: o de determinante, concordando em número e género com o nome com o qual co-ocorre; o de pronome relativo, no sentido tradicional segundo o qual remete para o seu antecedente; o de genitivo, exprimindo posse e por isso aproximável dos possessivos; e o de quase quantificador, como qualquer outra forma Q, relativa ou interrogativa, na medida em que liga ou prende uma variável (na verdade, “os alunos cujos pais os auxiliaram...” equivale a “para x (x: os alunos) os pais de x auxiliaram x ...”, uma estrutura de tipo operador-variável (Brito, 1991: 111-113, Brito, 2001: 118).

Apenas cinco por cento dos alunos usaram a construção relativa esperada de forma correcta. Outros tantos usaram o determinante relativo / possessivo combinado com artigo definido (**os alunos cujos os pais os auxiliaram nos estudos obtiveram bons resultados*). Os restantes recorreram a toda uma panóplia de construções alternativas: orações causais e explicativas (*os alunos obtiveram bons resultados porque foram auxiliados nos estudos / os alunos obtiveram bons resultados pois os pais dos alunos auxiliaram-nos nos estudos*), orações reduzidas participiais (*os alunos auxiliados pelos seus pais nos estudos obtiveram bons resultados*), orações coordenadas copulativas (*os alunos obtiveram bons resultados e os seus pais alunos auxiliaram-nos*).

O Gráfico 1 representa o recurso aos diferentes morfemas relativos.

Gráfico 1

Recurso a morfemas relativos, em cada um dos exercícios propostos



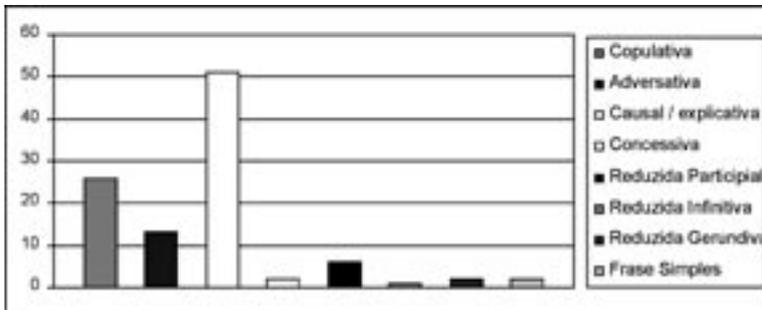
2.2.2. Estruturas usadas como alternativa às relativas

Nos casos em que os alunos recorrem com menor frequência a estruturas relativas, surge um leque relativamente alargado de construções alternativas, que vão desde a simples coordenação copulativa à subordinação causal, registando-se

casos residuais de recurso a orações reduzidas, como já referimos anteriormente. Como fica patente pela análise do gráfico 2, as opções recaem de modo significativo sobre a coordenação e sobre a subordinação adverbial, em particular a causal. A escolha da coordenação justifica-se, uma vez que qualquer frase complexa contendo uma oração relativa é redutível à coordenação de duas orações, desde que o anexo anafórico seja mantido. Já o aparecimento de uma construção com oração causal se deve a nexos que os falantes estabelecem com alguma frequência entre as duas orações envolvidas; veja-se de novo o enunciado *os alunos obtiveram bons resultados porque foram auxiliados nos estudos*, em vez de *os alunos cujos pais os auxiliaram nos estudos obtiveram bons resultados*. Aliás, a existência de uma interpretação causal em muitas orações relativas tem sido referida na literatura (cf. Mateus *et al.*, 1989: 296).

Gráfico 2

As estruturas a que os alunos recorreram como alternativa à relativa



2.2.3. Os tipos de erros sintáticos mais frequentes

Partindo de Peres & Mória, 1995, Alexandre, 2000 e Brito & Duarte, 2003, apresentaremos a seguir uma tipologia de erros sintáticos geralmente associados à produção de orações relativas, confrontando-os com os erros que encontramos nas produções dos alunos e que foram já sendo sugeridos no ponto anterior.

a) Supressão / adição / substituição de preposição do constituinte relativo:

Nestes casos cabem todas as situações em que uma determinada preposição seleccionada pela estrutura argumental do predicador é ignorada, inadequada ou em que, pelo contrário, não sendo seleccionada, é integrada no constituinte relativo.

Vejamos um exemplo extraído dos enunciados produzidos pelos alunos:

(9) **Pernoitaram na cidade que Mozart viveu.*

De acordo com os dados recolhidos, este é o tipo de erro mais comum (mais de quarenta por cento): os falantes usam o morfema *que* mas não o SPREP que seria exigido pelas propriedades de subcategorização do predicado fundamental contido na oração relativa (*pernoitaram na cidade em que / onde Mozart viveu*).

Na dependência de verbos como *gostar*, os casos de supressão da preposição da oração relativa são extremamente frequentes.⁴

Em contrapartida, a percentagem de erros que se prendem com a adição de preposição ao constituinte relativo é insignificante.

Ainda relativamente à supressão de preposição, quando o predicador é um nome ou um adjetivo, os casos de supressão (como em (10)) são menos frequentes, ganhando terreno a substituição da preposição por outra que não é a seleccionada pela estrutura argumental (como em (11)) (cf. *foi condenado por um crime do qual estava inocente*):

(10) **Foi condenado por um crime que estava inocente.*

(11) **Foi condenado por um crime no qual estava inocente.*

b) Inadequação entre o pronome relativo e a sua posição de origem:

A variedade das formas dos pronomes relativos está directamente relacionada com propriedades da posição a partir da qual se dá o movimento do constituinte relativo (Brito, 1991; Peres & Mória 1995). Como seria de esperar, quase não encontramos erros em estruturas relativas com *que* com função de sujeito ou de complemento directo. A situação complica-se, no entanto, à medida que se passa para os casos de constituintes relativos com funções de oblíquo. A supressão da preposição é, como vimos acima, o erro mais comum, mas também encontramos escolhas inadequadas dos morfemas. Vejamos alguns exemplos:

(12) **Foi condenado por um crime onde estava inocente.*

(13) **Não compareceu à cerimónia o escritor a que foi atribuído o prémio.*

⁴ A questão da supressão da preposição em constituintes relativos tem sido analisada de diferentes modos. O facto de os mesmos falantes que suprimem a preposição em relativas (*o livro que eu gosto...*) não a suprimirem em orações simples (*eu gosto do livro / * eu gosto o livro*) mostra que os falantes conhecem a estrutura argumental do verbo em causa. O fenómeno permite pensar que este tipo de relativas não envolve movimento e que o morfema *que* no início da oração relativa é um marcador uniforme de subordinação relativa, basicamente engendrado e que o operador relativo é nulo. Quer dizer, a ausência de movimento de SPREP numa oração relativa confirmaria a ideia chomskiana de que “mover” (“move”) é mais custoso do que “compor” (“merge”), a operação que está na base quer da selecção dos argumentos de um predicador (“set merge”) quer da adjunção de um modificador (“pair merge”) (Cf. Chomsky, 2001).

(14) **Não compareceu à cerimónia o escritor cujo prémio lhe fora atribuído.*

c) Duplo preenchimento ou *estratégia resumptiva*:

Na língua portuguesa, a posição básica do constituinte relativo deve ser vazia, sem realização fonética. No entanto, essa posição é por vezes preenchida indevidamente por um pronome pessoal: trata-se da “estratégia resumptiva” (Tarallo, 1983; Alexandre, 2000). Começemos por observar os exemplos (15) e (16):

(15) **Foi condenado por um crime que nunca o cometeu.*

(16) **Não compareceu à cerimónia o escritor ao qual o prémio lhe foi atribuído.*

Embora (15) e (16) evidenciem a estratégia resumptiva, os exemplos não são uniformes: em (15) surge *que*, um constituinte que preenche os requisitos casuais exigidos pelo verbo *cometer*, sendo a forma de OD; mas a sua natureza uniforme, próxima da do complementador *que*, e o uso do pronome *o* sugerem, por um lado, que não há movimento sintáctico e, por outro, que há uma falha na forma como é estabelecida a relação anafórica na oração relativa. Em (16), há um pronome relativo *o qual* devidamente integrado num SPREP introduzido pela preposição *a*, estando a informação de dativo duplamente realizada. Neste segundo exemplo opera o movimento sintáctico, mas, de novo, o estabelecimento da relação anafórica não está aqui devidamente consolidado.

Repare-se ainda que entre o constituinte relativo e a sua posição de origem, na linearidade da frase, não há uma distância muito grande. É bastante provável que, se as estruturas frásicas forem mais longas, a frequência deste tipo de erros seja maior (cf. Brito, 1995).

d) Falsa relativização:

Por vezes, surgem casos de frases complexas exibindo uma falsa relativização. A frase relativa em (17) não apresenta uma posição a partir da qual possa ter sido movido o constituinte relativo; este surge reduzido a um papel meramente funcional de conector frásico. Este tipo de erro, no entanto, não parece ser muito frequente.

(17) **Tenho em curso vários projectos onde as minhas férias dependem desses projectos.*

e) Problemas relacionados com o emprego de “cujo”:

Este determinante relativo parece ser o que levanta mais problemas, certamente porque a exposição dos alunos a este morfema é à partida muito reduzida. Ao contrário do que o gráfico 3 abaixo parece indicar, uma vez que tem por base o número total de erros verificados e o número de frases com *cujo* no corpus não é muito elevado, os erros associados a este constituinte são bastante significativos. Associado a este morfema podem surgir vários subtipos de erros, como ficará patente no exemplo (18):

(18) **Os alunos cujo os pais os auxiliaram nos estudos tiveram bons resultados.*

Dada a ausência de marcas de concordância, o exemplo aponta no sentido de um esvaziamento de conteúdo referencial de *cujo*, assumindo mais a função de um conector frásico do que a de um pronome anafórico. Repare-se como a opção é por uma forma que poderíamos classificar como neutra, havendo a consequente “inserção” do artigo definido. Não se trata de um caso isolado. Apesar de no cômputo geral aparecer em número pouco significativo (ver gráfico 3), este tipo de erros, quando comparado com o total de empregos de *cujo*, revela-se bastante frequente.

f) Problemas de concordância:

Tal como na secção anterior, os dados constantes no gráfico abaixo não reflectem a amplitude real deste tipo de erros: a opção, quando existe, é sempre pela forma uniforme do pronome, como em (19) ou mesmo pela forma no feminino, como em (20):

(19) **Tenho em curso dois projectos do qual estão dependentes as minhas férias.*

(20) ** Foi condenado por um crime na qual estava inocente.*

g) Problemas de colocação dos clíticos:

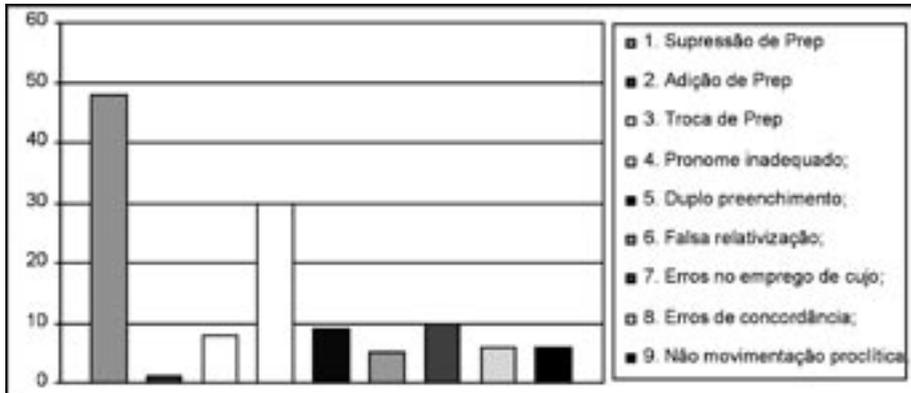
Sendo os sintagmas-Q relativos indutores de próclise (Mateus *et al.*, 2003: 854), não são raros os casos em que os clíticos internos à estrutura relativa permanecem numa posição enclítica, como no exemplo (21):

(21) **Os alunos cujos pais auxiliaram-nos nos estudos...*

Mas este é um problema que transcende o âmbito deste estudo.

O gráfico 3 apresenta a distribuição do total dos erros detectados.

Gráfico 3
Distribuição do total dos erros detectados



2.3. Síntese dos resultados

A análise efectuada permitiu confirmar o que estudos anteriores já haviam concluído: o recurso a estruturas relativas, no final do ensino básico, já não é marginal. A frequência com que aparecem sugere que algumas estruturas estão já bem consolidadas, nomeadamente as relativas com *que* com função de sujeito e de complemento directo.

As relativas com *onde* ou *em que* locativo, quer argumental quer não argumental, parecem também estar consolidadas.

Notou-se claramente uma clivagem entre, por um lado, constituintes relativos simples, i.e. sem preposição, e, por outro, constituintes relativos compostos pelo pronome e pela preposição, cujo emprego é não só pouco frequente como é potenciador de uma gama de erros e hesitações por parte dos alunos deste nível.

Sobressai também a ideia de que os constituintes relativos sem marcas flexionais de género e número prevalecem, em detrimento dos que as apresentam.

Reparámos ainda que a estratégia relativa aplicada a complementos de nome e de adjectivo é francamente marginal nesta faixa etária, sendo a frequência de constituintes do tipo de *cujo* praticamente nula. Para estes casos, os alunos dão franca preferência a estruturas causais e explicativas, como vimos anteriormente.

Quanto aos erros, verificámos que os mais frequentes se relacionam com os seguintes factores:

a) A falta da preposição associada ao pronome relativo, quer quando este representa o OI e Oblíquos, quer quando este está integrado numa estrutura de genitivo, com a preposição *de*;

- b) O uso das marcas de concordância de género e número relativamente ao antecedente do relativo;
- c) O duplo preenchimento (pronome relativo e pronome pessoal) que em Português não é uma estratégia canónica;
- d) O determinante *cujo*;
- e) Um certo “abuso” de *onde*, que tende a tornar-se um mero conector frásico.

Face a estes resultados, parece possível formular as seguintes hipóteses:

a) Os alunos têm perfeitamente consolidado o mecanismo de encaixe de uma oração num SN, através da operação de “compor” (“merge”), mostrando que este é um processo sintáctico pouco custoso e que faz parte dos recursos sintácticos precocemente adquiridos.

b) Os alunos tendem a escolher estratégias sintácticas mais económicas, através do uso de um pronome relativo uniforme (*que*, *onde*), quase reduzido a um conector; nessas condições, o nexos anafórico, uma das propriedades fundamentais das orações relativas, será assegurado por um operador-Q nulo.

c) A escolha de duplo preenchimento é também reveladora de uma estratégia de economia, pois nesse caso não há movimento Q.

d) A falta das preposições a acompanhar o morfema relativo é, presumivelmente, uma consequência dessa mesma estratégia, uma vez que entre mover um SPREP e usar um morfema uniforme de relativização, a escolha vai frequentemente para a segunda opção.

e) Os alunos não dominam suficientemente bem as estratégias relacionadas com o estabelecimento de relações anafóricas explícitas, como seja o uso de marcas de género e número no pronome relativo, em concordância com o seu antecedente.

Nesta fase do trabalho, algumas perguntas interessantes se levantam: a gramática das relativas não estará ainda totalmente adquirida no final do Ensino Básico? Ou serão outros factores que estão em causa? E que atitude deve a escola tomar?

3. Algumas reflexões sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem

Como sabemos, a aquisição da linguagem é fruto da interacção de uma capacidade cerebral humana e do *input* linguístico, ou seja, da exposição da criança a uma dada língua natural.

No que respeita à aquisição de estruturas complexas como são as orações relativas, Vasconcelos, 1991, 1996 mostrou, para o Português, que este tipo de orações relativas é adquirido muito cedo (por volta dos 3/4 anos de idade). Mas isso não quer dizer que a criança domine completamente este tipo de construção.⁵

Sabemos também que o contacto com o meio escolar e a exposição a estruturas de complexidade crescente se revela importante no desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. J., 1997: 45)).

A questão que se levanta é saber se, face à gramática da criança, em que a construção de relativas está já minimamente interiorizada, o que acontece a seguir, em termos de desenvolvimento da linguagem, é explicável por questões de processamento e questões ligadas ao desenvolvimento de capacidades cognitivas sujeitas a maturação ou se a gramática propriamente dita está ainda em desenvolvimento.

Pensamos que a análise detalhada dos erros e falhas nas produções provocadas analisadas nesta comunicação nos fornece algumas pistas para responder a esta questão. Vimos acima que o mecanismo de encaixe está perfeitamente adquirido e que na grande maioria das frases produzidas há um nexos anafórico assegurado pelo uso de um pronome relativo ou pelo uso de um conector, neste caso com operador nulo. Sendo assim, o que não está sedimentada é toda a gama de recursos anafóricos que a construção relativa envolve. Nestas condições, o que está em desenvolvimento, ainda no Ensino Básico, são, por um lado, alguns aspectos linguísticos que se relacionam com a anáfora, e, por outro lado, factores relacionados com o desenvolvimento cognitivo, como a memória, a atenção e outros, e que intervêm no processo de compreensão e de produção, em particular, de produção escrita.

4. O papel da escola e da reflexão gramatical na disciplina de Português

Abordemos agora a última questão colocada no início: Que papel tem a escola no desenvolvimento destas capacidades?

A experiência de desempenho aqui apresentada mostra que há aspectos linguísticos em que os alunos falham ainda no final do Ensino Básico: as orações

⁵ Os dados de aquisição por parte de crianças estudadas por Vasconcelos mostraram também que as relativas não apresentam todas o mesmo grau de dificuldade, o que poderá ser explicado se as diferentes componentes do processo de aquisição não se desenvolvem todas ao mesmo tempo (como é defendido por Hamburger & Crain, 1984, *apud* Vasconcelos, 1996: 330). Segundo esta autora, “o facto de se ter concluído que a gramática das relativas é adquirida cedo e rapidamente e ainda o facto de as crianças produzirem frases que, embora não respeitem a gramática do Português, correspondem a gramáticas “possíveis” [por exemplo, o duplo preenchimento], reforçam a hipótese de uma Gramática Universal inata.” (p. 330).

relativas com preposição, as marcas de concordância nos pronomes, as relativas de *cujo*. Que papel, pois, para a reflexão gramatical?

Durante décadas de presença da gramática na aula de Português, efectuada quase sempre de modo muito tradicional, com grande pendor taxinómico, e desligada de uma pedagogia do oral e da escrita, assistiu-se nos anos setenta a uma relativa euforia no ensino da gramática, talvez devido à introdução e divulgação em Portugal da Gramática Generativa. Essa experiência conduziu a práticas em sala de aula completamente diferentes do que até então se tinha feito, com os previsíveis fracassos que advinham, por um lado, do ensino de um modelo com algum grau de formalismo, da falta de preparação de alguns professores e, por outro, de um processo que se iniciava de democratização do ensino, que trazia à escola um conjunto muito mais vasto e heterogéneo de alunos.

Como reacção, seguiu-se um progressivo abandono do ensino da gramática. O vazio criado pela ausência, nas aulas de língua materna no ensino básico, da gramática, foi sendo colmatado com todo o tipo de actividades mais lúdicas que didácticas, ao ponto de, a partir dos anos noventa, a gramática se resumir a uma pequena separata dos manuais e das práticas lectivas, com exercícios ociosos de identificação e de classificação morfológica.

Neste momento, em que se discute em Portugal uma nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, surge uma oportunidade rara para o aprofundamento da reflexão gramatical na aula de língua materna.

A escola tem que criar condições para que se faça uma reflexão sobre o que falha no desenvolvimento e na produção das estruturas linguísticas mais complexas e compensar uma provável pobreza ao nível do *input* linguístico.

Só se atingirá esse objectivo fazendo das aulas de língua materna um espaço de desenvolvimento efectivo e sistemático das capacidades linguísticas, promovendo o pensamento abstracto, a capacidade de escrita e de leitura e contribuindo para a aquisição da consciência da língua e do seu funcionamento gramatical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexandre, N., 2000, *A estratégia resumptiva em relativas restritivas do Português Europeu*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Brito, A. M., 1991, *A Sintaxe das orações relativas em Português*, Porto, INIC/CLUP.
- Brito, A. M., 1995, “As orações relativas restritivas nas variantes culta e oral em quatro línguas românicas, com especial incidência em Português”, *Lusorama, Revista de Estudos sobre os Países de Língua Portuguesa*, Frankfurt am Main, 27, Junho 1995, pp. 70-81.
- Brito, A. M., 2001, “Relativas de genitivo no Português Europeu e no Português de Moçambique”, in *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, pp. 115-129.

- Brito, A. M. e Duarte, I., 2003, “Orações relativas e construções aparentadas” in Mateus, M. H. *et al.*, 2003, *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, pp. 653-694.
- Chomsky, N., 2001, “Derivation by phase”, in Kenstowicz, M. (org.), 2001, *Ken Hale, a Life in Language*, Cambridge, Mass., The MIT Press, pp. 1-52.
- Choupina, C. M., 2004, *Orações Relativas: Aspectos Descritivos e Didáticos*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fonseca, F. I., 2001, “Linguística Aplicada ou Linguística Aplicável”, in Fonseca, F. I., Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (orgs.), *A Linguística na Formação de Professores de Português*, CLUP, Porto.
- Lopes, H. C., 2004, *Aspectos Sintáticos, Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Mateus, M. H. *et al.*, 1989, *Gramática da Língua Portuguesa*, 2ª edição, Lisboa, Editorial Caminho.
- Mateus, M. H. *et al.*, 2003, *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada, Lisboa, Editorial Caminho.
- Peres, J. A. e Mória, T., 1995, *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa, Editorial Caminho.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. J., 1997, *A Língua Materna na Educação Básica*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- Tarallo, F., 1983, *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*, Diss. de Doutoramento, Univ. de Pensilvânia.
- Vasconcelos, M., 1991, *Compreensão e produção de frases com orações relativas, Um estudo experimental com crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, M., 1996, “Compreensão e produção de frases relativas em Português Europeu”, in Faria, I. *et al.* (orgs.), 1996, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, pp. 323-330.

Escola EB 2,3 de Dairas, Vale de Cambr
Centro de Linguística da Universidade do Porto
diamatinoantunes@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto; anamariabrito@netcabo.pt

ANEXO

Exercício : Une as seguintes frases da forma que achares mais conveniente.

1.a) *O médico* operou a Ana.

Esse médico formou-se em Coimbra.

O médico _____

b) *Os edifícios* tinham sido construídos ilegalmente.

Esses edifícios foram demolidos.

Os edifícios _____

2. a) Os alunos comeram *um bolo* ao almoço.

O João trouxe *esse bolo*.

Os alunos _____

b) O hipermercado vendeu *alguns produtos*.

O controlo de qualidade rejeitara *esses produtos*.

O hipermercado _____

3. a) *O escritor* não compareceu à cerimónia.

Foi atribuído o primeiro prémio *ao escritor*.

Não compareceu à cerimónia o escritor _____

b) Ando a ler *um livro*.

Gosto muito *do livro*.

Ando a ler um livro _____

4. a) Os turistas pernoitaram *na cidade*.

Mozart viveu *nessa cidade*.

Os turistas _____

b) Não consigo lembrar-me *da loja*.

Eu comprei esta caneta *nessa loja*.

Não consigo lembrar-me _____

5. a) Tenho em curso *vários projectos*.

As minhas férias estão dependentes *desses projectos*.

Tenho em curso _____

b) Foi condenado por *um crime*.

Estava inocente *desse crime*.

Foi condenado _____

6. a) Os pais *dos alunos* auxiliaram-nos nos estudos.

Os alunos obtiveram bons resultados.

Os alunos _____

b) Os computadores ficaram parcialmente destruídos.

Os antivírus *desses computadores* não estavam actualizados.

Os computadores _____