Lingüística / Vol. 30 (2), Diciembre 2014: 141-170
ISSN 1132-0214 impresa
ISSN 2079-312X en línea

DA DESCRIÇÃO AO ENSINO DA ORAÇÃO ADJETIVA: A PERSPECTIVA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

FROM DESCRIPTION TO TEACHING OF RELATIVE CLAUSES: THE PERSPECTIVE OF TEXT BOOKS IN PORTUGUESE

Erotilde Goreti Pezatti
Universidade Estadual Paulista–São José do Rio Preto
pezatti@ibilce.unesp.br

Aliana Lopes Câmara
Universidade Estadual Paulista–São José do Rio Preto
aliana.precioso@gmail.com

O objetivo deste trabalho é analisar o tratamento dado à oração adjetiva pelos livros didáticos do nível fundamental, verificando como é implementada a proposta de ensino de gramática contida nos manuais do professor. Como consequência, pretende-se também relacionar alguns aspectos importantes a serem considerados no ensino da oração adjetiva. Para isso, foram selecionados cinco livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático-2014, que serviram de base para a análise da proposta de ensino, referente aos critérios de definição e de distinção entre oração adjetiva restritiva e explicativa. Os resultados mostram que o ensino de oração adjetiva ainda reflete os postulados da gramática tradicional e se baseia em atividades de identificação e classificação das unidades morfossintáticas, desconsiderando aspectos pragmáticos e prosódicos.

Palavras-chave: ensino de gramática, oração adjetiva, funcionalismo, livro didático

This paper aims at investigating the treatment given to relative clauses by elementary school text books, evidencing how the teaching of grammar is proposed in the teacher's books. As a consequence, this study also intends to discuss important aspects to be considered as far as the teaching of relative clauses is concerned. In order to achieve that objective, five Portuguese text books (approved by the *Programa Nacional do Livro Didático*-2014) were selected so that the grammar teaching proposals could be analyzed in relation to the definition and to the distinguishing criteria between defining and non-defining relative clauses. Results show that the teaching of relative clauses (as proposed by the teacher's books) still reflects the postulates of the traditional grammar, based on activities of identification and classification of morphosyntactic units, ignoring the pragmatic and prosodic aspects.

Keywords: grammar teaching, relative clause, functionalism, text book

1. Palavras iniciais

Um dos principais pressupostos do ensino de português no guia de livros didáticos PNLD[1] é que a gramática não é um saber em si mesmo, desvinculado do ensino de leitura e escrita; ao contrário, o ensino de gramática deve necessariamente partir do texto e para a compreensão de seus sentidos e de sua estruturação. A ideia de que o ensino de gramática é fundamental, se não indispensável, ao desenvolvimento das competências leitora e escritora transparece há

1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi implantado em 19 de agosto de 1985 pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil por meio do Decreto-Lei nº 91.542 e tem como finalidade a distribuição gratuita de livros didáticos que sirvam como subsídio pedagógico ao trabalho dos professores da rede pública desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até os anos finais do Ensino Médio (Informações extraídas do *site* http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico. Acesso em: 10 de abril de 2014).

tempo nos discursos dos professores, da mídia e de documentos oficiais que regulamentam o ensino em nosso país.

Neves (1993: 93), há mais de duas décadas, observa que os professores acreditam que o ensino da gramática deve levar a escrever melhor, mas admitem que, de fato, isso não ocorre. Acreditamos que essa constatação feita pelos professores na pesquisa de Neves ainda tem reflexos no imaginário dos professores atualmente. Apesar de se defender que o ensino de gramática seja atrelado ao de leitura e escrita, como uma forma inclusive de se justificar o próprio ensino de gramática, exames nacionais e internacionais têm apontado o fracasso no desenvolvimento da habilidade leitora e escritora nos alunos. Pensamos que isso se deve, em grande medida, à ideia de gramática que permeia na escola, o da gramática normativa, definida como normas que regulam o uso correto da língua. De fato, está claro que o ensino dessa gramática idealizada e descontextualizada não auxilia de forma alguma no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (cf. Bagno 2007: 194).

Na contramão desses fatos, encontram-se as inovações no ensino de português advindas de pesquisas em diversas áreas, como a sociolinguística, a linguística textual, a análise do discurso, a linguística funcional, entre outras, que se mostram muito produtivas e interessantes para o ensino. Essas teorias, que propõem a análise da língua para além do nível oracional, fazem com que diversos gêneros textuais invadam a sala de aula e passem a ser objeto do ensino de língua portuguesa. Neste artigo, propõe-se uma investigação sobre como o livro didático relaciona o ensino de gramática com a diversidade textual das seções de leitura. Há de fato um ensino de gramática contextualizado ou o texto serve apenas como pretexto para um ensino tradicional de gramática?

Neves (2002: 230-2) defende a necessidade de se trazer as descobertas dos estudos linguísticos para o ensino de gramática, mas adverte que, se isso não for efetuado de forma adequada, pode não trazer bons resultados. Um equívoco recorrente, segundo a autora, é munir os professores de conceitos teóricos, sem, porém, levá-los a refletir sobre o que pode e deve ser aproveitado em sala de aula, pro-

vocando muitas vezes a aplicação dos conceitos de maneira insensata e infrutífera. Um exemplo disso é o que ocorreu após o advento da teoria gerativa, quando diversas "árvores" foram inseridas nos livros didáticos, sem que com isso houvesse qualquer melhoria no ensino.

Nesse contexto, podemos afirmar que resta ao professor de língua portuguesa apenas três caminhos a serem seguidos: (i) abolir completamente a gramática das aulas de português; (ii) continuar repetindo as tradicionais práticas de ensino que consistem, basicamente, em identificação, classificação e memorização de conceitos gramaticais (em especial, da morfologia e da sintaxe); e (iii) trazer para a sala de aula as novas descobertas da linguística, sem fazer muita reflexão sobre o quê e como essa aplicação será realizada. Nenhum deles nos parece suficientemente adequado ao ensino de língua portuguesa. Este artigo pretende apontar um caminho mais adequado, propondo um ensino de gramática a partir da compreensão das estruturas linguísticas em seu uso, na construção do discurso, ou seja, partindo das intenções comunicativas do faltante/escritor.

Segundo Travaglia (2011: 14-5), o ensino de gramática deve ter como objetivo principal desenvolver a *competência comunicativa* do aluno, possibilitando-lhe a reflexão sobre os diversos mecanismos linguísticos disponíveis na língua, que podem e devem ser mobilizados adequadamente pelo aluno, na compreensão e produção de textos, nas mais diversas situações de comunicação a que ele é exposto. Para o autor, desenvolver a competência comunicativa do aluno contribui para melhorar sua qualidade de vida, pois ele será capaz de depreender os significados e efeitos de sentido que os outros lhe propõem na interação e ele próprio será capaz de expressar os sentidos que deseja, de acordo com os objetivos que pretende alcançar, já que:

> a boa comunicação garante não só a qualidade de vida em uma sociedade, mas a própria vida, a própria existência da humanidade enquanto tal, tanto no sentido de "ser humano" em oposição ao "não ser humano", quanto no sentido da própria existência das entidades que compõem a humanidade, uma vez que o não entendimento pode levar a problemas,

> conflitos e, em consequência, à própria extinção do homem, da humanidade. (Travaglia 2011: 25)

Com o intuito de contribuir para a escolha de um caminho adequado para o ensino da língua portuguesa, esse artigo discute alguns aspectos, especificamente relacionados à oração adjetiva, mostrando que estão envolvidos não só aspectos morfossintáticos e semânticos, mas também pragmáticos e fonológicos, que, se desconsiderados, levam a uma compreensão inadequada dessa estrutura. A justificativa dessa pesquisa ecoa nas palavras de Neves:

> Essa aplicação da ciência linguística à atuação escolar há de servir a ambas as partes: assim como é a circulação da teoria linguística que há de renovar o tratamento escolar da linguagem, da língua, da gramática, assim também uma renovação efetiva desse tratamento há de realimentar discussões teóricas que com felicidade se apliquem à condução escolar da reflexão sobre a linguagem (Neves 2011: 25).

O objetivo deste trabalho é analisar o tratamento da oração adjetiva nos livros didáticos, verificando se eles concretizam a proposta de ensino de gramática declarada nos manuais do professor. Como consequência, pretende-se também relacionar alguns aspectos importantes a serem considerados no ensino da oração adjetiva. Para isso, analisam-se cinco livros didáticos de língua portuguesa, aprovados no PNLD 2014, conforme elencados a seguir:

Livro didático	**Sigla**
Português nos dias de hoje 8º ano (Faraco e Moura 2012)	**PH**
Português: *uma língua brasileira 9º ano* (Horta e Menna 2012)	**PB**
Singular & Plural 9º ano (Figueiredo *et al.* 2012)	**SP**
Universos 9º ano (Ramos e Takeuchi 2012)	**UN**
Vontade de Saber 9º ano (Tavares e Brugnerotto 2012)	**VS**

A escolha dessas coleções fundamenta-se na proposta apresentada nos manuais para o professor de cada uma delas. Subjaz a elas,

a ideia de que a atividade linguística ocorre necessariamente entre interlocutores em uma dada situação discursiva, ou seja, a língua é um instrumento de interação social, uma vez que o homem é um ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações com os outros, que ocorrem em certo tempo e espaço (Manual do Professor – Figueiredo *et al.* 2012: 5). Os manuais mostram-se contrários a um ensino de gramática descontextualizado e baseado em sentenças criadas ou fragmentadas, que visam apenas a classificações e nomenclaturas. Essas obras propõem também a reflexão sobre a diversidade linguística brasileira, em função do combate ao preconceito linguístico, não desconsiderando, no entanto, o ensino das variedades mais prestigiadas, já que elas são usadas em situações públicas mais formais. A gramática é vista como um instrumento que auxilia o aluno a ler e escrever melhor. Assim privilegia-se a relação entre gramática-leitura-escrita, devendo os mecanismos linguísticos ser estudados no texto, em situações autênticas de comunicação.

É possível perceber nas coleções analisadas certa preocupação em inserir a proposta de material didático-pedagógico nas novas discussões teóricas sobre o ensino de língua, ao incorporar "alguns conceitos em geral não discutidos em gramáticas normativas e ausentes da nomenclatura gramatical oficial", tais como enunciação, modalização, coesão e coerência, visando a "auxiliar e enriquecer o trabalho de compreensão e de produção de textos" (Manual do professor – Faraco e Moura 2012: 19-20). Isso não se observa, no entanto, na coleção PB que, contrariamente à própria proposta de ensinar as normas urbanas de prestígio e de se considerar a linguagem em situações de interação, adota uma "abordagem tradicional de gramática", justificando sua escolha no fato de essa abordagem ser um "patrimônio de conhecimentos" para os alunos e para os professores (Manual do professor – Horta e Menna 2012: 5). Já a coleção SP adota uma postura dupla ao trabalhar com os conhecimentos linguísticos em duas seções: uma destinada à reflexão sobre a natureza da língua como forma de interação entre os indivíduos, considerando-se as situações de comunicação e as intenções dos interlocutores, e outra destinada a apresentar as classificações gramaticais, as nomenclaturas e as regras da gramática normativa.

O texto encontra-se estruturado da seguinte forma: a seção 2 descreve a proposta de ensino da oração adjetiva e do pronome relativo nos LD; na seção 3, apresentam-se as propriedades pragmáticas, semânticas, morfossintáticas e fonológicas da oração adjetiva, segundo o modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF). Na última seção, por sua vez, contrastam-se os resultados encontrados nas seções 2 e 3 e apresentam-se algumas sugestões para o ensino da oração adjetiva.

2. A oração adjetiva nos livros didáticos

Todos os livros analisados partem de uma breve reflexão, mobilizada por meio de uma pergunta, sobre um exemplo de oração adjetiva, extraído de um texto. Tal reflexão consiste ou na substituição da oração adjetiva por um adjetivo (SP, VS e PB), ou na identificação das orações que caracterizam o substantivo (UN e PH). Dessa forma, parte-se de um conhecimento prévio do aluno sobre o tópico gramatical adjetivo para a apresentação da oração adjetiva. Fica claro, portanto, que a introdução do conceito de oração adjetiva não se relaciona ao seu funcionamento no texto do qual é extraída. Juntamente com essa breve reflexão, apresentam-se várias questões sobre identificação e classificação da oração subordinada, da oração principal e dos antecedentes. Mais uma vez, portanto, exploram-se apenas aspectos morfossintáticos da oração adjetiva, desprezando-se os sentidos advindos de seu uso. Tal proposta é exemplificada, a seguir, por uma atividade do livro VS (Tavares e Brugnerotto 2012: 116).

> 1 Releia a fala do cientista no 1º quadrinho. Atente para as orações em destaque.
>
> O conselho decidiu que terá de ser você, Bárbara, *a resolver a situação que você criou*...
>
> a) Quantas orações há no trecho em destaque?
>
> b) Quais são as funções do *que* e como ele é classificado?

c) A oração que você criou pode ser substituída por qual dos termos a seguir? Reescreva o trecho, substituindo a oração pela expressão adequada.

Adequada – inventada – criada

d) Qual é a classe morfológica do termo pelo qual a oração foi substituída?

e) Qual é a função da oração *que você criou* no contexto em que foi empregada na HQ?

Observa-se que todas as perguntas exigem que o aluno mobilize conhecimentos sobre análise morfossintática do período composto, ora identificando e classificando o referente, ora identificando as orações. Há uma pressuposta equivalência semântica entre oração adjetiva e adjetivo (função caracterizadora), que é abordada por alguns dos LD na apresentação do conceito de oração adjetiva.

Na sequência, os LD fazem a sistematização do conceito e exemplificação, com sentenças criadas, normalmente em boxes destacados por cores diferentes. As orações subordinadas adjetivas são definidas nos LD como (i) subordinadas, porque dependem sintaticamente da oração principal, (ii) adjetivas, porque exercem *função de um adjetivo*; (iii) caracterizando, descrevendo, especificando, esclarecendo o antecedente; e (iv) sendo introduzidas por pronome relativo. Por *função de adjetivo* ora se entende função sintática (adjunto adnominal de um nome) ora função semântica (caracterização de seres). Não há, portanto, um consenso entre os autores sobre o termo *função*. Observa-se que a pergunta em (1e) não deixa claro se questiona a função sintática ou semântica da oração subordinada. Depois de apresentada a definição de oração adjetiva, são propostos exercícios que consistem na identificação das orações adjetivas, como exemplificado a seguir (Faraco e Moura 2012: 68).

2 Copie no caderno as orações subordinadas adjetivas das frases a seguir.

- Os jogadores que não participaram do jogo fizeram um treino tático.

- A casa onde nasci não existe mais.

- Este é o meu primo do qual lhe falei.

- "As aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá" ("Canção do Exílio", Gonçalves Dias)

Na apresentação da distinção entre oração adjetiva restritiva e explicativa, é também seguido o mesmo percurso: breve reflexão → conceito → atividades. A distinção é realizada de duas formas. Os livros PB e PH as distinguem pela possibilidade de omissão da oração explicativa, que deve vir destacada da oração principal por vírgulas. O aluno é levado a perceber que, diferentemente da oração adjetiva restritiva, ao omitir a oração explicativa, o período ainda fica com sentido completo. Já os livros VS, UN e SP levam o aluno à reflexão sobre a diferença de sentido entre elas. Enquanto a restritiva particulariza o termo, a explicativa acrescenta uma informação adicional. Percebe-se, assim, que, na distinção entre restritiva e explicativa, predominam critérios semânticos distintivos de ambas as construções e que se relacionam à dispensabilidade da segunda para a construção do sentido da sentença. Após essa reflexão, parte-se para a sistematização do conceito. A oração adjetiva restritiva (i) é essencial ao sentido e à estrutura do enunciado; (ii) não é separada por vírgulas; e (iii) restringe, delimita, especifica o sentido de um termo. A oração adjetiva explicativa, por sua vez, (i) explica um termo antecedente, acrescentando-lhe informação adicional; (ii) não é essencial ao sentido do enunciado; (iii) vem entre vírgulas; e (iv) assemelha-se ao aposto. Na sequência, os LD apresentam atividades de classificação e identificação da oração adjetiva restritiva e explicativa; colocação de vírgulas em textos com orações explicativas; reescrita de dois períodos simples em um composto por subordinação, usando-se pronome relativo. A atividade reproduzida a seguir foi extraída do livro SP (Figueiredo *et al.* 2012: 237-8) e ilustra a preocupação dos LD com aspectos classificatórios da oração adjetiva.

3 Leia a tira.

DAVIS, J. *Garfield, um gato de peso*. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 52.

a) O período "Não detestam aquelas migalhas que ficam boiando no café..." no primeiro quadrinho é composto por subordinação. Qual é a oração principal e qual é a subordinada?

b) A oração subordinada refere-se a qual termo da oração principal?

c) Essa oração restringe ou explica o termo ao qual se refere? Explique.

d) Dê a classificação dessa oração subordinada.

No que tange ao tratamento dos pronomes relativos, os LD normalmente se limitam a definir essa classe gramatical e a elencar os vários pronomes existentes na língua portuguesa e suas particularidades. O estudo do pronome relativo pode ocorrer antes ou junto com o da oração adjetiva. Nos LD, a definição de pronome relativo repete a definição tradicional de conferir-lhe um duplo papel: ao mesmo tempo em que substitui um termo da oração anterior, também estabelece uma ligação entre duas orações. Os pronomes relativos elencados nos LD são: *que, o qual, onde, cujo, quem, quando, quanto* e *como* e suas particularidades dizem respeito à possibilidade de admitir preposição, à categoria animado ou inanimado do referente e à obrigatoriedade de concordância com o antecedente.

A análise demonstrou que menos da metade dos LD apresentam um tratamento mais detalhado dos pronomes relativos, pois a maioria dos manuais limita-se a defini-los, a elencá-los e a afirmar que os pronomes relativos iniciam a oração adjetiva. Quando o fazem, o mecanismo adotado para o ensino dos pronomes relativos assemelha-se ao da oração adjetiva, ou seja, partem de uma breve reflexão

para posterior sistematização. Mais uma vez, a reflexão inicial sobre o pronome relativo, refere-se basicamente a aspectos morfossintáticos, pedindo a identificação das orações principal e subordinada. Os LD normalmente propõem que se identifique o antecedente sem levar a nenhuma reflexão sobre o papel coesivo dos pronomes relativos.

Nas atividades referentes ao pronome relativo, é comum pedir ao aluno que una dois períodos simples em um período composto ou que transforme um período composto por oração adjetiva em dois outros períodos simples, sem nenhuma reflexão sobre a diferença entre as duas estratégias, como na atividade abaixo do livro PH (Faraco e Moura 2012: 72).

> 4 Agora reescreva os pares de orações a seguir, ligando cada par com o pronome relativo que achar mais adequado:
>
> a) Ele nos apresentará um amigo. Ela sempre falou dele.
>
> b) Enviei-lhe uma carta. Essa carta continha informações importantes.
>
> c) É uma associação de defesa do meio ambiente. A ação dessa associação é exemplar.

Esse tipo de atividade é uma ótima oportunidade para mostrar o mecanismo coesivo dos pronomes, o que seria muito relevante para promover uma reflexão sobre a função dos pronomes no texto. É claro que isso só seria possível em sentenças contextualizadas, diferentemente das que normalmente aparecem nesse tipo de atividade.

A análise dos cinco LD permite-nos observar o que segue.

De maneira geral, tentam apresentar a oração adjetiva a partir de um ensino indutivo, que parte da reflexão sobre os fatos linguísticos para posterior elaboração do conceito. Verifica-se que normalmente essa reflexão é feita muito rapidamente e apenas sobre um dos aspectos da oração adjetiva, enquanto o conceito é detalhadamente apresentado e ganha um espaço maior na obra. Assim, prioriza-se um ensino essencialmente transmissivo, que consiste na apresentação dos aspectos morfossintáticos e semânticos da oração adjetiva,

normalmente desconectada de qualquer reflexão sobre o uso dessas construções no texto, o que contraria a proposta apresentada no manual do professor de promover um ensino indutivo de gramática. Verifica-se, portanto, que, ao priorizar essencialmente a identificação e a classificação da oração adjetiva, os LD analisados não fogem da postura tradicional de ensinar gramática.

Outro ponto observado é que, apesar de os LD afirmarem, nos manuais para o professor, sua preocupação em ensinar gramática no texto, as orações que servem para reflexão e definição do conceito são, de modo geral, construídas pelos autores. Quando, por outro lado, os exemplos são extraídos de textos, não há um trabalho para mostrar o papel da oração no contexto de onde foi retirada. Na verdade, o texto é usado apenas como pretexto para o ensino de gramática, pois, ao ser extraída, a sentença ganha autonomia e é tratada isoladamente sem nenhuma reflexão sobre seu papel na construção dos sentidos do texto e na efetivação das intenções comunicativas do falante.

Além disso, ao relacionarem o uso da vírgula para distinguir a oração adjetiva restritiva da explicativa, os LD levam os alunos a equivocadamente identificarem a língua com a modalidade escrita, pois não deixam claro que a presença/ausência de vírgula na escrita é consequência da escolha do falante, da sua intenção comunicativa de construir uma restritiva ou uma explicativa. Essa concepção errônea de língua, infelizmente, é muito corrente nos alunos do nível fundamental.

A análise dos LD revela ainda que o que as coleções propõem no manual do professor raramente se cumpre nas atividades apresentadas no livro do aluno.

A próxima seção apresenta a oração adjetiva sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional, que leva em consideração os aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e fonológicos.

3. Descrição discursivo-funcional da oração adjetiva

A GDF é uma teoria funcionalista que concebe o componente gramatical como inserido em uma modelo de interação verbal que abarca também os componentes conceitual, contextual e de saída. Nessa teoria, a estrutura da gramática reflete o processamento linguístico real do indivíduo, o que implica numa organização hierárquica e descendente de quatro níveis: interpessoal, representacional, morfossintático e fonológico. Essa organização reflete um ponto-de-vista funcionalista que preconiza uma relação de prioridade entre os níveis na seguinte direção: o nível interpessoal governa o semântico, ambos governam o morfossintático, e os três governam o fonológico.

O Nível Interpessoal compreende "todos os aspectos formais de uma unidade linguística que se refletem na interação entre Falante e Ouvinte" (Hengeveld e Mackenzie 2008: 46), já que as mensagens são produzidas considerando-se as expectativas que o Falante tem com relação ao conhecimento pragmático do Ouvinte. O Nível Interpessoal apresenta uma estrutura hierárquica, cuja camada mais alta, o Movimento, é composta por um (ou mais) Ato Discursivo. O Ato se organiza em torno de um esquema Ilocucionário, que indica a finalidade de um ato verbal, envolve os Participantes, representativos da díade essencial Falante-Ouvinte, e contém o Conteúdo Comunicado, a totalidade do que o Falante deseja evocar na sua comunicação com o Ouvinte. O Conteúdo Comunicado é constituído de um ou mais Subatos, que, por sua vez, expressam tentativas do Falante de evocar uma propriedade ou um referente. É nesse nível que se atribuem funções pragmáticas a Subatos ou ao Conteúdo Comunicado como um todo.

Interessa-nos aqui a função pragmática Tópico, que assinala como o Conteúdo Comunicado se relaciona ao registro construído gradualmente no Contexto (Hengeveld e Mackenzie 2008: 92). O Falante, ao atribuir a função Tópico a um Subato, assinala ao Ouvinte que a informação, já compartilhada, serve como suporte para outras informações, ou seja, o Tópico é a perspectiva a partir da

qual o Falante elabora sua mensagem. As informações disponíveis no Contexto são ativadas como Subatos, que podem receber a função Tópico. Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008: 92), as línguas dispõem de propriedades formais específicas para marcar a função pragmática Tópico. Pezatti (2014) considera que, em português, a função Tópico é marcada pela posição na oração, ou seja, o constituinte Tópico ocupa sempre a posição inicial da oração, denominada P^1.

Uma vez que se relaciona ao Contexto Situacional e Discursivo, o Tópico é responsável pela progressão temática do texto e contribui para a coesão textual. Segundo Connoly (2007: 13), o contexto apresenta um caráter mutável: conforme o discurso prossegue, o contexto também muda, e vice-versa, pois cada sentença vai ser produzida/interpretada no contexto do que já foi dito até aquele momento e será acrescentada ao contexto em que serão produzidas novas sentenças. As sentenças já presentes no contexto são informações dadas, as que entram no contexto são informações novas. Devido a limitações da memória, algumas informações presentes no Contexto caem no esquecimento dos falantes. Esse processo dinâmico de acréscimo de informações ao Contexto é visto de maneira metafórica, na GDF, como uma pilha em que as informações novas são inseridas no topo, levando as outras informações para uma posição mais baixa na pilha e, consequentemente, as últimas informações caem no esquecimento (Hengeveld e Mackenzie no prelo).

O Nível Representacional é responsável pelos aspectos semânticos de unidades lexicais e de unidades complexas, independentemente da maneira como são usadas na comunicação. A unidade mais alta deste nível é o Conteúdo Proposicional (conhecimentos, crenças e desejos), seguido pelo Episódio (combinação de Estados-de-Coisas com unidade ou continuidade de tempo, espaço e Indivíduos). O Estado-de-Coisas, por sua vez, constitui uma entidade que pode ser localizada no tempo e no espaço e avaliada em termos de sua realidade. Essa entidade é constituída por uma Propriedade Configuracional, que contém uma combinação de unidades semânticas sem relação hierárquica entre si: Indivíduos, Locação, Tempo, Modo, Razão e Quantidade.

O Nível Morfossintático recebe o *input* dos níveis Interpessoal e Representacional e representa-o estruturalmente. A camada mais alta, no nível Morfossintático, é a Expressão Linguística, que é constituída de, pelo menos, uma unidade, que pode ser usada independentemente, seja Oração seja Sintagma.

O papel do Nível Fonológico é converter essas estruturas morfossintáticas em construtos fonológicos. A camada mais alta é o Enunciado, que é composto de uma (ou mais) Frase Entonacional, constituída por uma (ou mais) Frase Fonológica, que contém uma (ou mais) Palavra Fonológica, que, por sua vez, é composta de um (ou mais) Pé, formado por pelo menos uma Sílaba.

Dentro desse arcabouço teórico, Camacho (2012, 2013) e Precioso (2013) apresentam uma descrição da oração adjetiva, considerando a formulação pragmática e semântica e sua codificação morfossintática e fonológica. Diferentemente do que se propõe nos LD, a distinção entre explicativa e restritiva não se define apenas por critérios semânticos (*explicar* vs. *restringir*). Pelo contrário, enquanto a oração explicativa é formulada pragmaticamente, a oração restritiva é formulada semanticamente. Assim, a oração explicativa em (5) é formulada como um Ato Discursivo, que fornece uma informação de fundo sobre o núcleo nominal. É, portanto, um Ato subsidiário que modifica o Ato nuclear (*os dinossauros continuam exercendo fascínio nas pessoas*), o que o caracteriza com a função retórica Aposição (*Aside*). As funções retóricas refletem o modo de ordenação dos componentes de um discurso para a realização da estratégia comunicativa do Falante de levar o Ouvinte a aceitar seus propósitos comunicativos.

5 Os dinossauros, que viveram há milhões de anos na Terra, continuam exercendo fascínio nas pessoas. (extraído de VS, 2012: 116)

O estatuto de Ato Discursivo da oração adjetiva explicativa pode ser comprovado pelo contorno entonacional próprio, que independe do da oração principal, conforme a sentença reformulada em (5’); e também pelo fato de permitir modificadores do Nível Interpessoal, como em (5”):

5’ Os dinossauros, que viveram há milhões de anos na Terra, continuam exercendo fascínio nas pessoas?

5’’ Os dinossauros, que viveram há milhões de anos na Terra *pô!*, continuam exercendo fascínio nas pessoas.

Em (5’), a ilocução interrogativa atinge apenas a oração principal (*os dinossauros continuam exercendo fascínio nas pessoas?*), pois a oração adjetiva continua com ilocução declarativa (*os dinossauros viveram há milhões de anos na Terra*). Já em (5”), *pô!* é um modificador enfático de Ato Discursivo. Esse tipo de modificador só pode ocorrer com oração adjetiva explicativa, jamais se aplicando a uma adjetiva restritiva, que pertence ao Nível Representacional.

Por outro lado, a oração restritiva em (6), modifica o núcleo nominal *os dois carros*, levando o Ouvinte a formular uma imagem adequada do referente, identificando-o dentro de um conjunto infinito de referentes possíveis (cf. Dik 1997); nesse caso, dentre todos os carros que estão na vitrine. Diferentemente da explicativa, a oração adjetiva restritiva não tem um contorno entonacional próprio e consequentemente não apresenta uma ilocução. Em outras palavras, não constitui por si só um Ato Discursivo, ao contrário, modifica o núcleo do sintagma nominal a que pertence e com o qual forma uma Frase Entonacional.

6 Os dois carros que estavam na vitrine eram de um modelo novíssimo (PB, 2012, p.96)

Essas diferenças na formulação, no entanto, não acarretam diferenças na codificação morfossintática, ou seja, tanto a oração adjetiva restritiva como a explicativa têm padrão morfossintático idêntico: um sintagma nominal recruta, por meio da recursividade, um molde oracional, formando uma estrutura complexa. A diferença na formulação das orações adjetivas é mapeada exclusivamente na representação fonológica. Conforme observa Câmara (inédito), a oração adjetiva explicativa, por apresentar um contorno entoacional próprio, constitui uma Frase Entoacional, claramente marcada na

fala por mudança na tessitura, o que não se verifica na oração adjetiva restritiva. Essa diferença prosódica é então assinalada, na modalidade escrita, pelo uso de vírgulas, na oração adjetiva explicativa, e por sua ausência, na oração adjetiva restritiva.

4. Contribuições para o ensino

Há tempos se aponta o perigo de aplicar teorias linguísticas diretamente (e sem reflexão) ao ensino, o que pode levar os professores ao fracasso e à descrença quanto à necessidade de unir a prática aos resultados de importantes pesquisas na área da linguística. O ponto de vista aqui adotado é que o objetivo principal da escola não é ensinar teoria(s) linguística(s), mas sim tornar os alunos competentes no uso da língua nas mais diferentes situações, e no manejo adequado das modalidades falada e escrita. O que se propõe é o trabalho com a descrição e a reflexão sobre os fatos linguísticos, para que o aluno desenvolva sua criatividade no uso adequado e eficaz de seu instrumento de interação social que é a sua língua materna. Considerando a língua um instrumento de interação social, é imprescindível tratar a gramática no contexto de interação, ou seja, no texto, com base nos pressupostos do falante sobre as informações pragmáticas do ouvinte.

Nesta seção, relacionamos alguns princípios teóricos da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld e Mackenzie 2008) ao ensino da oração adjetiva, mostrando que a visão de gramática desse modelo teórico se coaduna com as propostas atuais de ensino, já que, segundo a GDF, a língua codifica morfossintática e fonologicamente informações gramaticalmente pertinentes que representam as intenções comunicativas do falante na interação. Dessa forma, o ensino de orações adjetivas, assim como de qualquer outro conteúdo gramatical, deve partir da intenção comunicativa do falante (pragmática), para a forma de expressão (codificação morfossintática ou fonológica), e não o contrário, como comumente se observa na literatura linguística.

Conforme observado anteriormente, as orações adjetivas explicativa e restritiva são formuladas diferentemente de acordo com o objetivo comunicativo do falante. Enquanto a explicativa, que representa uma estratégia do falante para levar o ouvinte a aceitar seus propósitos comunicativos, é formulada como um Ato de fala que fornece uma informação de fundo a respeito de um referente, a adjetiva restritiva permite ao ouvinte formular uma imagem semanticamente adequada do referente, identificando-o dentro de um conjunto infinito de referentes possíveis. Mostrar essa distinção, sem necessariamente usar essa terminologia, é o que primeiramente deveriam fazer os LD, ou seja, mostrar que o propósito comunicativo do Falante é que determina o tipo de oração adjetiva. Se a intenção é levar o Ouvinte a aceitar seus propósitos comunicativos na interação, fornecendo uma informação de fundo a respeito do referente em pauta, a oração será construída com um contorno entonacional próprio, que será marcado na escrita com as vírgulas. Se, por outro lado, a pretensão do Falante é levar o Ouvinte a formular uma imagem semanticamente adequada do referente, identificando-o dentro de um conjunto infinito de referentes possíveis, a oração será construída sem um contorno entonacional próprio, mas em conjunto com o contorno do sintagma nominal a que pertence a oração adjetiva. Essa propriedade implica o não uso de vírgula na escrita. Dessa forma, não é a presença da vírgula na escrita que determina o tipo explicativo; pelo contrário, o uso da vírgula é consequência de uma formulação pragmática, que se reflete na prosódia; e a ausência da vírgula na restritiva é indício de uma formulação puramente semântica.

Como os LD trabalham com textos escritos, o professor deve levar o aluno a perceber a intenção comunicativa do escritor ao formular uma oração adjetiva como explicativa ou restritiva. Infelizmente o que se observa é que os LD, mesmo quando extraem a oração adjetiva do texto, tratam-na como um exemplo isolado e descontextualizado, como se pode observar na atividade a seguir, extraída do livro PB (Horta e Menna 2012: 95-6):

7 Agora leia esta tira:

a) A tirinha faz menção ao projeto de transposição de parte das águas do rio São Francisco para a região do semiárido nordestino. Por que a personagem aparece com uma boia no último quadrinho?

b) A que termo antecedente se refere o pronome relativo *que*?

c) Se a oração subordinada adjetiva *que desvia rio para o sertão* fosse retirada, poderíamos entender completamente o período?

Em (7a), há um exercício de interpretação de texto que exige que o aluno relacione a fala do personagem com a imagem do último quadrinho. Já em (7b-c) há exercícios sobre a oração adjetiva. Não se estabelece nenhuma relação entre (7a) e (7b-c), ou seja, não se estabelece uma relação entre o uso da oração adjetiva e a construção dos sentidos no texto.

Considerar o contexto de uso de uma oração adjetiva, ou seja, a relação que ela estabelece com os outros enunciados dentro do (con) texto é uma atividade que precisa se tornar uma prática, como o que é excepcionalmente efetuado em Ramos e Takeuchi (2012: 158), ao proporem uma atividade de reflexão sobre o uso da oração adjetiva em textos enciclopédicos:

8 Releia os trechos a seguir.

I. "A Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte nasceu nas senzalas, locais *que abrigavam escravos negros nos engenhos de cana-de-açúcar*, há cerca de 150 anos."

Câmara, Aliana Lopes. A construção relativa no português brasileiro: aspectos prosódicos delimitativos. (inédito)

Connolly, John H. 2007. Context in functional grammar, *Alfa*, 51 (2): 11-33.

Dik, Simon C. 1997. *The theory of functional gramma,* Part 1: The structure of the clause, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

Faraco, Carlos Emílio e Francisco Marto de Moura. 2012. *Português nos dias de hoje, 8º ano*, 1ª ed., São Paulo, Leya.

Figueiredo, Laura de, Maria Balthasar e Shirley Goulart. 2012. *Singular & Plural – Leitura, produção e estudos da linguagem, 9º ano,* 1ª ed., São Paulo, Moderna.

MEC-SEB. *Guia de livros didáticos PNLD 2014: língua portuguesa/ensino fundamental/anos finais*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Hengeveld, Kees e Lachlan Mackenzie. 2008. *Functional discourse grammar*: *a typologically-based theory of language structure,* Oxford, Oxford University Press.

Hengeveld, Kees e Lachlan Mackenzie. No prelo. *Grammar and Context in Functional Discourse Grammar*.

Horta, Maria Regina Figueiredo e Lígia Regina Máximo Cavalari Menna. 2012. *Português*: *uma língua brasileira, 9º ano*, São Paulo, Leya.

Neves, Maria Helena de Moura. 1993. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus**,** *Alfa*, 37: 91-98.

Neves, Maria Helena de Moura. 2002. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*, São Paulo, Editora da Unesp.

Neves, Maria Helena de Moura. 2011. *Que gramática estudar na escola?* 4ª ed., São Paulo, Contexto.

Pezatti, Erotilde Goreti. 2014. *A ordem das palavras no português*, São Paulo, Parábola Editorial.

Pezatti, Erotilde Goreti (Org), *Construções subordinadas na lusofonia*: uma descrição discursivo-funcional. (inédito)

Precioso, Aliana Câmara. 2013. Estudo discursivo-funcional das construções relativas na lusofonia: reflexões sobre o ensino, *Filologia e Linguística Portuguesa*, 15 (1): 335-360.

Ramos, Rogério de Araújo e Márcia Takeuchi. 2012. *Universos Língua Portuguesa (obra coletiva), 9º ano*, São Paulo, Edições SM.

Tavares, Rosemeire Aparecida Alves e Tatiane Brugnerotto. 2012. *Vontade de saber português*, 1ª ed., São Paulo, Editora FTD.

Travaglia, Luiz Carlos. 2011. *Gramática ensino plural,* 5ª ed., São Paulo, Cortez.