

Aprendizagem e uso das relativas convencionais¹

Hosana dos Santos Silva*

Introdução

O objetivo fundamental deste estudo é discutir alguns aspectos da aprendizagem da gramática da escrita (LE), especificamente da oração relativa convencional, nesse contexto em que o falante está exposto a formas gramaticais distintas – a convencional e a vernacular².

Com base no estudo teórico de Kato (2005), que propõe a similaridade dos processos de aquisição de segunda língua (L2) e de aquisição de LE, discutimos a hipótese de que a relativa convencional não resulta diretamente da gramática construída na infância, mas é aprendida formalmente, no processo de escolarização (cf. Oliveira, 2004; Santos Silva, 2007).

Assim, levando em conta o papel da instrução formal na construção do conhecimento linguístico do falante letrado, procuramos observar se, ao final do ensino médio, o aluno domina a forma de relativização convencional. No curso da análise, levantamos algumas questões sobre a importância do *input* linguístico e da gramática da fala (L1) no processo de aprendizagem da LE.

¹ Agradeço à Professora Marilza de Oliveira e aos membros do corpo editorial da *Diadorim* pelas valiosas sugestões.

* Doutoranda do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e bolsista da FAPESP.

² Neste estudo, as relativas produzidas de acordo com as prescrições da gramática tradicional, comumente rotuladas de relativas “padrão”, são denominadas convencionais; as relativas rotuladas de “não padrão” são denominadas vernaculares.

O estudo baseia-se em dados coletados por meio de um teste de produção escrita de estruturas contendo relativas. O resultado dessas produções será apresentado e discutido na terceira seção deste estudo, seguido de algumas considerações sobre o modelo linguístico apresentado, particularmente em sua relação com questões de ordem didático-metodológicas. Na seção a seguir, apresentamos esclarecimentos gerais sobre o processo gramatical que envolve as estruturas contendo relativas, com o fim de caracterizar as relativas convencionais e as vernaculares³, sustentando o argumento de que são estruturas distintas.

Considerações sobre a sintaxe das relativas

Na linha de Chomsky (1977), as relativas convencionais são derivadas pela “regra de movimento QU”. Essa regra estabelece que um NP-QU na oração relativa é movido para a posição COMP, conforme exemplo a seguir:

- (1) [DP o homem_i [CP que_i [IP ₍₀₎_i comprou uma moto]]].

Nessa análise, a palavra QU, ao ser movida do IP para a posição COMP, deixa em seu lugar uma categoria vazia, interpretada sintaticamente como um vestígio da palavra QU movida.

Para as relativas vernaculares, Kato (1993) propõe que o NP relativizado não é extraído de dentro do IP, mas da posição LD (deslocamento à esquerda), conforme os exemplos:

- (2) a. O juiz [CP de quem_i [IP nós falamos [PP _{ij} hoje]]].
 b. O juiz [CP que_i [LD _{ii}]] [[IP nós falamos com ele_i] hoje].
 (3) [IP O homem_i [CP cujo_i [IP filho ₍₀₎ está doente] anda muito triste]].
 (4) [IP O homem_i [CP que_i [LD ₍₀₎ [[IP o filho (Ø/ dele) está doente] anda triste].

Em (2) a., a relativização opera sobre o objeto do verbo, já em (2) b., o termo relativizado é o NP na posição de LD (o juiz). O pronome relativo *que* está ligado ao seu vestígio em LD e este vestígio é correferente com o pronome pessoal *ele*, dentro do IP.

³ Partimos do princípio de que há, no mínimo, três formas de relativização no PB, sendo uma convencional (aquela licenciada pela gramática tradicional) e duas vernaculares, a cortadora e a copiadora.

Para as relativas de sujeito e objeto, que apresentam o mesmo *output* fonético nas estratégias convencional e vernacular (cortadora), têm-se as seguintes representações:

(5) O homem [que [LD_t [IP *pro* (ele) comprou um carro]]].

(6) O homem [que [IP_t comprou um carro]].

Em (5), a presença do pronome *ele* caracterizaria a relativa copiadora, entretanto, a ausência desse material fonético não deixa entrever se há ocorrência de relativa vernacular ou se há ocorrência de relativa convencional, como em (6). A diferença das estruturas, como propôs Kato (1993), é o lugar de extração do termo relativizado. Em (5), relativiza-se o pronome forte em LD e à esquerda do verbo há um *pro* em alternância com um pronome fraco; em (6), a categoria vazia não é um *pro*, mas um vestígio deixado pela aplicação da regra do movimento QU.

Partindo desse quadro teórico, assumimos que, se é possível distinguir os processos de formação das relativas convencional e vernacular, também parece possível identificar a informação linguística internalizada.

Sempre conservando a hipótese de aquisição tardia das orações relativas convencionais, propomos que, no caso das relativas de sujeito e objeto, livres do filtro escolar, o falante letrado preserva a estratégia de relativização vernacular, presente em sua língua I.

Alguns esclarecimentos metodológicos

Os dados aqui apresentados resultam de um teste⁴ aplicado em sala de aula, envolvendo 96 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 51 alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio de uma escola da rede particular da cidade de São Paulo. O *corpus* foi coletado durante a aula de Língua Portuguesa, entretanto, sem qualquer interferência do professor regente.

Para elaboração do teste, seguimos o modelo dos exercícios voltados à fixação de conteúdos, propostos nos livros didáticos. Assim, para suscitar a produção escrita, apresentamos ao aluno o seguinte

⁴ A tarefa de produção de orações relativas empregando os pronomes relativos *que* e *cujo* faz parte de um teste mais abrangente (contendo 59 exercícios, divididos em quatro blocos), detalhado e parcialmente analisado em Santos Silva (2007).

enunciado: “Elabore uma frase empregando o pronome CUJO e uma frase empregando o pronome QUE”.

Com base nas produções, procuramos observar os efeitos da instrução recebida pelos alunos, levando em consideração: a) a metalinguagem e os procedimentos empregados no ensino/aprendizagem de sintaxe; b) os conceitos essenciais na formação da oração relativa; c) as diferenças entre as variantes vernacular e convencional.

Descrição e análise de dados

Construções com o pronome *cujo*

Os resultados obtidos pela análise quantitativa revelam que 82,2% dos alunos produziram relativas genitivas⁵ e 16,5% produziram não genitivas. Isso significa que 70 dos 85 sujeitos envolvidos nessa parte do teste produziram orações relativas genitivas introduzidas pelo pronome *cujo*.

CATEGORIA	Grupo 1 - Ensino Fundamental				Grupo 2 - Ensino Médio			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	Total
de acordo com a gramática tradicional	3	3	6	4	7	11	4	41
não de acordo com a gramática tradicional	7	3	3	4	3	1	2	13
em relativas de sujeito e objeto	1	4	0	4	2	1	0	12
outras	1	1	1	0	0	0	0	3
Total	12	11	10	12	12	13	11	62

Quadro 1 – Produção de relativas genitivas com o pronome *cujo* (por escolaridade); adaptado de Santos Silva (2007, p. 130)

Conforme se observa no Quadro 1, há diferenças significativas entre o desempenho do grupo 1 (ensino fundamental) e do grupo 2 (ensino médio). Enquanto nos dois anos finais do ensino médio a maioria dos alunos (20/24) produziu orações relativas genitivas, de acordo com as especificações da gramática tradicional, na série inicial (6º ano) o *score* é bem mais baixo (3/12). Conseqüentemente, a produção de orações genitivas em desacordo com as prescrições gramaticais e o emprego do pronome *cujo* em lugar do relativo *que* em relativas de sujeito ou objeto (exemplo 7) são mais frequentes até o último ano do ensino fundamental.

⁵ Chamamos genitivas às relativas em que o constituinte -Q correferente ao núcleo nominal alvo da relativização é um sintagma preposicional (introduzido pela preposição *de*) pertencente a um nóculo [NP+PP]. Quando convencionais, essas orações podem ser encabeçadas pelo pronome *cujo* ou pela variante preposicionada (*do qual, de quem*).

(7) ? O quadro *cujo* foi vendido é muito valioso.

No conjunto de orações relativas em desacordo com as prescrições gramaticais, destacam-se o emprego do pronome *cujo* seguido de artigo e/ou possessivo e o uso do pronome *cujo* “invariável”, conforme exemplos (8) e (9), respectivamente.

(8) a. O homem *cujo a* mulher trabalha no banco saiu cedo.

b. O homem *cujo sua* mulher trabalha no banco saiu cedo.

(9) O homem *cujo* mulher trabalha no banco saiu cedo.

A leitura dos dados permite concluir que os alunos, de modo geral, não encontram dificuldades na produção de relativas genitivas. A dificuldade está, ao menos no que concerne ao grupo 1, na adequação dessas relativas ao Português convencional.

Vale acrescentar que todas as relativas genitivas produzidas nessa parte do teste apresentam um PP com função sintática de genitivo de sujeito. Este dado parece indicar, conforme proposto em Santos Silva (2007), que a extração do elemento a ser relativizado da posição de sujeito representa menor dificuldade ao aluno, sobretudo porque não envolve movimento de preposição. Desse modo, se a tarefa exigisse a extração do PP relativizado da posição de oblíquo ou objeto indireto, os resultados seriam bastante distintos, provavelmente com uma queda significativa dos índices de acertos (voltaremos a essa questão em seção posterior).

Construções com o pronome *que*

O quadro a seguir classifica as 147 frases produzidas pelos sujeitos que realizaram essa parte do teste:

	Grupo 1 - Ensino Fundamental				Grupo 2 - Ensino médio			
	6 ^o	7 ^o	8 ^o	9 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	Geral
Orações relativas	3	7	7	14	4	19	4	42
Orações completivas	1	10	5	4	4	3	4	31
Orações circunstanciais	2	4	9	13	2	1	1	34
Outras orações	5	8	2	0	2	2	1	20
Total	11	31	23	31	14	25	12	147

Quadro 2 - Produção de relativas com o pronome *que* (por escolaridade)

Conforme disposto no Quadro 2, 62 alunos (42,2%) produziram orações relativas, 65 (44,2%) produziram orações completivas ou circunstanciais e 20 (13,6%) realizaram outros tipos de orações.

Novamente, observa-se uma diferença significativa entre os grupos. Para os alunos do ensino fundamental, a média de orações relativas é de 32,3% (31/96), contra 60,8% (31/51) no ensino médio.

Quanto ao desempenho no interior de cada grupo, o teste mostrou uma diferença expressiva entre os alunos dos três primeiros anos (6º, 7º e 8º) e os do último ano (9º) do ensino fundamental. Nessa fase final, 14 alunos, em um total de 31, produziram orações relativas. No ensino médio, destaca-se o desempenho do 2º ano, em que 19 dos 25 estudantes desenvolveram a tarefa adequadamente.

Para a produção de orações circunstanciais ou completivas, o Quadro 2 registra, conforme fizemos notar, 65 ocorrências em 147 dados, entretanto, também, nesse caso, não há equivalência de *performance* entre os aprendizes. No ensino fundamental, em um total de 96 orações, 50 (52%) são circunstanciais ou completivas; já no ensino médio, a frequência é de 15/51 (29,4%).

Ainda comparando os grupos, nota-se que a produção de orações agramaticais (ex. 10) e de orações simples com um elemento “*que*” expletivo (ex. 11) se restringem aos dois primeiros anos do ensino fundamental. Já a produção de orações simples com o elemento *que* com função prepositiva (ex. 12) e com função interrogativa (ex. 13), embora pouco frequente nos dados, é observada na maioria das séries, sem distinção entre os grupos.

(10) *cujo a fome tive *que* parar pra comer.

(11) Ele *que* chutou a bola.

(12) A gente tem *que* explicar a prova ao professor.

(13) O *que* eu disse?

Considerando que todos os alunos envolvidos nesta pesquisa têm em sua gramática internalizada a estrutura relativa, quer a convencional, quer a vernacular, o principal problema nas construções relativas com o pronome *que* parece estar relacionado à compreensão dos conceitos e procedimentos na execução da tarefa.

Revisando a gramática pedagógica tradicional, depreende-se que o ensino das orações relativas se desenvolve com base em algoritmos convencionais, que podem ser definidos como um conjunto de procedimentos que determinam de forma precisa as ações e decisões

necessárias para a resolução de uma situação-problema (cf. Catelão e Calsa, 2004, entre outros).

Note-se que, no ensino das relativas, o processo didático se inicia, geralmente, com a explicitação, por parte do docente ou do material didático utilizado, do valor adjetivo da oração encaixada, seguida de exercícios de reprodução, voltados à memorização de conceitos. Esses exercícios geralmente consistem na segmentação da frase complexa em duas orações, e/ou na substituição da oração encaixada por um adjetivo, e/ou na formação de uma frase complexa a partir de duas orações simples, contendo NPs idênticos e combinados por um processo de justaposição. O que se espera, após esse processo sistemático de ensino, é que o aluno seja capaz de identificar e produzir uma oração relativa.

Em nossa pesquisa, o desempenho satisfatório da tarefa proposta exigia do aluno uma reflexão sobre os aspectos morfosintáticos das estruturas e a aplicação dos conceitos e procedimentos aprendidos. Todavia, os testes revelam que, mesmo após o 8º ano – nível em que, na escola sob análise, os alunos passam a ser expostos à instrução sistemática e específica das estruturas relativas – boa parte desses discentes não sabe identificar e/ou distinguir as funções sintático-relacionais do pronome relativo *que*.

Como não realizamos um trabalho voltado à detecção dos procedimentos de resolução, não podemos afirmar se os alunos que desempenharam a tarefa satisfatoriamente têm domínio conceitual sobre a estrutura relativa. Na verdade, nem mesmo podemos afirmar se a produção desses alunos resulta de julgamento consciente. No entanto, o maior número de acertos nas séries mais avançadas pode ser interpretado como evidência da aplicação de algum conhecimento formal no desenvolvimento da tarefa.

De qualquer forma, independentemente do que escapa à análise, a ausência do conhecimento formal (ou mesmo intuitivo) da morfosintaxe das estruturas contendo relativas parece ser o fator que melhor explica o elevado número de orações não relativas nos dados.

Por outro lado, a regularidade de orações tais como (14), (15) e (16), a seguir, evidencia que fatores diversos, notadamente de natureza extralinguística, intervêm de alguma maneira nos resultados da análise.

(14) Silêncio *que* eu quero estudar.

(15) Estudou tanto *que* pegou no sono.

(16) A professora disse *que* os alunos foram bem na prova.

Ao que parece, a realidade imediata (“ter de estudar”, “estar cansado de estudar”, “ter necessidade de se concentrar para realizar as tarefas” etc.) é imperativa, interferindo na produção do aluno.

Não se discute aqui a questão psicológica relacionada ao processo de produção, mas uma questão sociolinguística, salientando a pertinência de se considerar o ambiente escolar como um fator importante para explicar o comportamento linguístico de estudantes.

Evidentemente, essas proposições não visam a explicar a ausência de relativas nos dados, mas justificar o elevado número de orações completivas e circunstanciais. Assim, propomos que, na ausência do conhecimento necessário para o desenvolvimento adequado de uma tarefa, entram em jogo fatores extralinguísticos, no caso, a interação no ambiente escolar, que colabora para a produção de orações baseadas mais no aspecto semântico e pragmático do que propriamente sintático.

Comparando os dados

Na observação do conjunto, chama a atenção o fato de que, do total de 232 orações produzidas, há somente 01 oração relativa preposicionada, resultado que tomamos como evidência das dificuldades dos falantes na aprendizagem e produção dessas orações (cf. Corrêa, 1998; Oliveira, 2004; Santos Silva, 2007).

Percebe-se, ainda, que do total de orações formadas somente 04/232 (1,72%) são relativas cortadoras, sendo que, na produção de orações relativas genitivas, não há ocorrência dessa estratégia de relativização, pois em todas as relativas produzidas o PP relativizado ocupa a posição de sujeito.

Outra observação importante diz respeito à alta produtividade de orações relativas introduzidas pelo pronome *cuj*o, por oposição à recorrência de relativas introduzidas pelo pronome *que*. Os resultados podem levar à conclusão de que os alunos encontraram mais dificuldade na produção destas últimas do que na produção de relativas genitivas, apesar da baixa frequência de uso do relativo *cuj*o no Português Brasileiro. Contudo, considerando que todos os alunos participantes dessa pesquisa já têm sua competência sintática desenvolvida e produzem, sem dificuldade, relativas com o pronome *que* (Perroni, 2001; Corrêa, 1998; Santos Silva, 2007, entre outros), essa conclusão não se sustenta. Assim, a nossa proposta, mais coerente com os dados e com a bibliografia linguística, é a de que faltam ao aluno domínio conceitual e conhecimento dos procedimentos (convencionais ou não) para manipulação consciente da estrutura gramatical das sentenças, conforme fizemos notar anteriormente.

De qualquer forma, vale insistir, a escolaridade parece ser um fator relevante no desempenho das tarefas. No que se refere à produção de relativas introduzidas pelo pronome *cujo*, nota-se a gradação da habilidade para a compreensão e a produção da relativa genitiva convencional no decorrer da escolarização. Quanto às relativas introduzidas pelo pronome relativo *que*, embora a influência do fator escolaridade seja menos evidente, observa-se mais domínio da metalinguagem e reflexão sobre o funcionamento da língua a partir do 9º ano.

Uma última nota sobre a produção dos alunos do 2º ano do ensino médio, já destacada na seção anterior, pode contribuir para o melhor desenvolvimento da análise. Nessa série, em que o desempenho dos estudantes manteve-se sempre acima da média, ocorre o ensino sistemático (e reiterado) das estruturas complexas, sobretudo de orações completivas e circunstanciais, o que explicaria a melhor atuação desses aprendizes em relação aos demais. O que não se esclarece, entretanto, é por que os alunos do 3º ano não apresentam desempenho semelhante ao dos discentes do 2º ano. A resposta para essa questão tende a ser mais complexa, porque envolve fatores relacionados ao tratamento didático do objeto de conhecimento, sobretudo no que se refere à adoção de procedimentos baseados em algoritmos convencionais, que, de certa forma, padronizam e limitam as ações dos sujeitos. Acreditamos que os conhecimentos transmitidos por meio desses procedimentos tendem a ser esquecidos pelos falantes ao deixarem de usá-los com frequência (cf. Catelão e Calsa, 2004).

Aprendizagem da gramática da escrita

Teorias e pressupostos

Conforme exposto na introdução deste estudo, para Kato (2005, com base em Chomsky, 1981), a aprendizagem da LE tem a natureza da aquisição de uma segunda língua, de modo que o conhecimento linguístico do falante letrado não pode ser tomado como resultado direto da gramática naturalmente internalizada, ou gramática nuclear, proveniente do processo de aquisição natural da língua, mas como resultado da gramática periférica. Seguindo a mesma linha de análise e usando argumentos similares aos propostos por Herchensohn (2000, apud Kato, 2005) para a aquisição de L2, a autora propõe que a escrita é restrita pelos mesmos princípios da GU, faz uso das mesmas categorias e funções (podem ser descritas pela mesma metalinguagem) e apresenta opções gramaticais previstas pelos parâmetros da GU.

Dessa perspectiva, em que se considera o fato de que a segunda gramática (seja da L2 ou da escrita) é restrita pelos Princípios e Parâmetros da GU, Kato (2005) propõe a tese do bilinguismo universal de Roeper (1999) para explicar como a GU serve de base para o conhecimento linguístico do letrado.

Segundo Roeper (1999), todo falante é potencialmente um bilíngue, isto é, pode selecionar ambas as opções de um único parâmetro. O bilíngue *stricto sensu* tem as duas gramáticas - G1 e G2 - com o mesmo estatuto, e o bilíngue latente pode ativar a MDG (“Minimal Default Grammar”, um parâmetro “default”) em uma situação de aquisição de uma nova língua ou mesmo para criar ilhas de variação gramatical dentro da mesma língua. Depreende-se que, por meio dessa ideia, diferentemente do que propõe boa parte da teoria psicolinguística, mesmo depois de descartado, o parâmetro “default” permanece latente no conhecimento do indivíduo.

Partindo dessas concepções, Kato (2005) define o falante letrado como um bilíngue “desigual”, que tem em sua língua-I uma periferia marcada maior do que a dos não letrados. Para a autora, diferentemente da gramática da fala, a gramática da escrita é formada de fragmentos superficiais de uma gramática constituída pela fixação de parâmetros e, nesse aspecto, a gramática da escrita parece se constituir não por seleção paramétrica, mas por regras estilísticas, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. A partir disso, conclui que:

[...] as gramáticas nucleares ficam restritas ao conhecimento acessível de qualquer ser humano, enquanto tudo o que nos diferencia se encontra nessa periferia que expande nossa língua-I. Embora o que constitui a G2 tenha a natureza de “regras estilísticas”, o fato de elas serem selecionadas de um acervo de construções originárias da GU, seja da gramática do falante do século XIX, seja do falante português, faz delas um sub-produto da nossa GU.

(cf. Kato: 2005, p. 14)

Mais questões sobre a aprendizagem da escrita

A partir desses pressupostos fundamentais, insistimos em uma questão importante no desenvolvimento dessa pesquisa: por que, mesmo após onze anos de escolarização, os alunos não produzem a relativa convencional?

A busca por uma resposta certamente passa pela hipótese de

que as orações relativas de sujeito e objeto são sempre mais frequentes no discurso. Entretanto, a ausência quase categórica de relativas preposicionadas nos dados obriga o encaminhamento de questões mais pontuais (formuladas entre o discurso e a morfossintaxe), relacionadas à dificuldade que os alunos apresentam para aprender e produzir essas construções. Essa noção se alinha às conclusões de Corrêa (1998), segundo a qual é comum, mesmo no estágio final da escolarização, a esquiva à relativa convencional. Para a autora, a esquiva resulta diretamente do fato de que boa parte dos falantes não sabe estabelecer a relação entre a posição relativizada e a posição do relativo, ou seja, não identifica com clareza os contextos em que as preposições devem ser empregadas.

Ainda sobre essa questão, Corrêa (1998, p. 147) observa que:

[...] se considerarmos que o falante não sabe relativizar PPs a partir de posições internas da relativa, uma operação custosa, que carrega além do elemento Q- a preposição, podemos, em contrapartida argumentar que, como a posição do sujeito é a mais próxima possível da posição do relativo e não envolve preposição, o movimento (curto) de relativização a partir daí dar-se-ia sem problemas.

Assim, a presença de orações relativas de sujeito e objeto nos dados pode estar relacionada à facilidade do processo, livre do custo de extrair a preposição. Além disso, e este talvez seja o ponto mais importante para a compreensão dos dados, vale a hipótese, já explicitada na introdução deste artigo, de que as relativas de sujeito e objeto produzidas pelos alunos não são convencionais, mas vernaculares. Tal proposta reforça a hipótese de que há uma relação imediata entre o custo da operação e a presença/ausência de relativas preposicionadas, já que, na estratégia vernacular, o movimento envolvido na relativização é ainda menor, com extração do NP da posição de LD, conforme exposto anteriormente.

Talvez não seja tão simples depreender a dificuldade/facilidade dessas operações, quando tratamos das relativas de sujeito e objeto, cujo *output* fonético é sempre o mesmo, independentemente da estratégia usada (convencional ou vernacular). Contudo, para as orações relativas preposicionadas, as diferenças entre uma e outra operação são evidentes.

Torna-se importante, ao se propor que as relativas de sujeito e objeto presentes nos dados não são convencionais, mas vernaculares,

responder duas questões: por que, nesses mesmos dados, há um número tão reduzido de relativas cortadoras (nas funções de oblíquo e objeto indireto) e por que, na produção de relativas genitivas, 47 (55%) dos 85 alunos produziram a estratégia convencional? A resposta, talvez óbvia, para a primeira questão é a de que a relativa cortadora de preposições é alvo da ação corretiva da escola. Para segunda questão, uma explicação coerente com os resultados relaciona-se à própria natureza da oração relativa genitiva. O pronome relativo *cujo* tem uma única função sintática, assim, quando o aprendiz, exposto ao *input* da escrita desde o início da escolarização (ou mesmo em fase pré-escolar), passa a ter conhecimento (de forma consciente ou não) do valor genitivo desse pronome, é capaz de empregá-lo adequadamente em orações relativas genitivas de sujeito e objeto⁶, que não envolvem o movimento de preposição. Uma outra hipótese é a de que os estudantes simplesmente reproduziram um modelo, ou seja, repetiram a estrutura presente nas gramáticas e manuais didáticos, que, de modo geral, apresentam uma relativa genitiva de sujeito para exemplificar o uso do pronome relativo *cujo*.

De qualquer modo, não estamos falando em produção espontânea, visto que o aluno se limitou às especificidades do teste, o qual previa a produção singular de uma relativa contendo o pronome *cujo*. Assim, é provável que, em uma produção realmente natural, em lugar da relativa genitiva convencional o aluno empregasse outras estruturas (presentes em L1) para explicitar a necessária relação de posse.

Das implicações teóricas decorrentes dessas proposições, a que mais interessa a este artigo é a de que o uso da estratégia vernacular na escrita nas diversas fases da escolarização pode ser interpretado como um indício de que a aprendizagem da LE não independe da experiência de L1.

Considerando a natureza dos dados, pode-se indagar, mais uma vez, se os resultados de produção de estruturas relativas com o pronome *cujo* não se revelam como contra-argumentos a essa noção de que os parâmetros sintáticos de L1 estão interferindo na organização da gramática da escrita. Na verdade, a resposta é não. Inicialmente porque no modelo teórico adotado neste estudo, segundo o qual a aprendizagem de LE se dá por regras, não se espera o surgimento de um conjunto de propriedades, como aparentemente ocorre na aquisição da língua

⁶ Conforme evidenciamos na seção intitulada *Construções com cujo*, as únicas relativas genitivas produzidas nesta pesquisa são genitivas de sujeito, contendo o pronome *cujo* não flexionado.

materna. Assim, há sempre a possibilidade de um falante aprender a construir a oração relativa genitiva convencional de sujeito e de objeto e não aprender a construir a relativa convencional de oblíquo, por exemplo (cf. Santos Silva, 2007). Ademais, o uso do pronome *cujo* em desacordo com as prescrições gramaticais, ou seja, seguido de artigo ou de possessivo, ou em relativas de sujeito e objeto, parece indicar que o falante, apesar de empregar o relativo convencional, próprio da escrita, copia a estrutura da relativa vernacular, promovendo uma simples troca lexical (cf. Santos Silva, 2007). Observemos os exemplos a seguir:

(17) a. O policial *que* suas filhas estudam na Europa é separado.



b. O policial *cujo* suas filhas estudam na Europa é separado

c. A mulher *que* o filho trabalha no hospital chegou cedo.



d. A mulher *cujo* o filho trabalha no hospital chegou cedo.

(18) a. O quadro *que* foi vendido é muito valioso.



b. (?) O quadro *cujo* foi vendido é muito valioso.

Conclusão

A constatação, neste estudo, de que a escolaridade é um fator determinante na aprendizagem e uso de orações relativas certamente não conduz à conclusão de que há uma correlação imediata entre escolarização e aprendizagem, pois, conforme evidenciam os dados, muitas vezes, mesmo após a exposição sistemática ao *input* escolar, a aprendizagem não se concretiza.

Para explicar o que aqui se apresenta como problema da aprendizagem, levantamos três hipóteses, já delineadas no decorrer do trabalho: a primeira é a de que a gramática da fala interfere na aquisição da gramática da escrita, dificultando o processo. A segunda é a de que o *input* (por sua qualidade ou quantidade) não é suficiente para a construção do conhecimento e, finalmente, a terceira hipótese

é a de que o processo de ensino/aprendizagem (considerando aqui a intervenção docente, o material didático, o ambiente formal etc.) tem alcance limitado. Seguindo por essa linha de análise, as construções relativas genitivas em desacordo com as especificações da gramática tradicional e a presença quase categórica de relativas de sujeito e objeto podem ser interpretadas tanto como indícios da interferência de L1 na aprendizagem da LE quanto da insuficiência do *input*. Os resultados referentes à produção de orações circunstanciais e completivas em lugar de relativas, por sua vez, parecem sinalizar um problema no processo de ensino/aprendizagem.

Essas hipóteses, entretanto, não se amparam no pressuposto de que é necessário conhecimento prévio dos princípios que regem as estruturas de uma estrutura contendo relativa para produzi-la com correção. O que se sustenta é a idéia de que, em um processo de aprendizagem baseado no ensino de algoritmos convencionais, o domínio dos mecanismos de estruturação das orações e a consciência desse domínio têm papel decisivo na aprendizagem da gramática da escrita, atuando como um facilitador na identificação de erros, na distinção entre o que se apresenta como gramática convencional e como gramática vernacular, e na interação do sujeito com o objeto do conhecimento. Desse modo, para além da perspectiva estritamente linguística, devemos compreender o modelo didático - e o uso que os agentes fazem desse modelo -, bem como os procedimentos de análise sintática - e a legitimidade e a compreensão desses procedimentos - como agentes especialmente relevantes na experiência do aprendiz.

Referências bibliográficas

- CATELÃO, Evandro de M.; CALSA, Geise C. Estudo sobre conceitos e procedimentos de análise sintática utilizados por alunos do ensino fundamental. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences* 1, p. 79-88, 2004.
- CHOMSKY, Noam. On WH-Movement. In: CULLICOVER, P; WASON, T.; AKIAJIAN, A. (eds.). *Formal Syntax*. New York: Academic Press, 1977.
- _____. *Lectures on Government and Binding*. Foris: Dordrecht, 1981.
- _____. *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- CORRÊA, Vilma R. *Oração Relativa: o que se fala e o que se aprende no Português do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, Unicamp, Campinas, 1998.

KATO, Mary A. Orações relativas: variação universal e variação individual no português. *Estudos linguísticos*, v.1-16, p. 1-16, 1981.

_____. Recontando a História das Relativas em uma Perspectiva Paramétrica. In: ROBERS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. Português Brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança linguística. In: DUARTE, I; LEIRIA, I. (orgs.). *Actas do Congresso Internacional sobre o Português* vol. II, p. 211-237, 1996.

_____. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A. et al (orgs.). *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, 2005, p. 131-145.

OLIVEIRA, Marilza de. A aprendizagem formal do relativo cujo e clítico acusativo de terceira pessoa. In: *III Encontro da Associação Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, p. 32-33, 2004.

PERRONI, Maria C. As relativas que são fáceis na aquisição do Português Brasileiro. *Delta*, vol. 17, nº 1, p. 59-79, 2001.

ROEPER, Thomas. Universal Bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition* 3, vol. 2, no. 3, p. 169-186, 1999.

SANTOS SILVA, Hosana. *A aprendizagem do pronome relativo cujo: reflexões sobre a escrita*. Dissertação (Mestrado em Letras) – FFLCH, USP, São Paulo, 2007.

Resumo

Neste texto, analisamos a produção escrita de orações relativas convencionais, procurando observar se há gradação da habilidade para compreensão e produção escrita dessas construções no decorrer da escolarização. A análise desenvolve-se a partir da hipótese de que as relativas convencionais não resultam diretamente da gramática nuclear, mas são aprendidas tardiamente, por meio da instrução formal (nos termos discutidos em Kato, 2005).

Palavras-chave: orações relativas; aquisição da escrita; variação; Português Brasileiro.

Abstract

The aim of this study is to analyze the use of pied-piping in relative clauses, in order to verify student's evolution during the learning process. The hypothesis argued for in this thesis considers that these constructions are not derived from the core grammar, constructed during childhood, in the natural process of language acquisition. Instead, they result from peripheral grammar, through school teaching (as discussed by Kato, 2005).

Key words: relative sentences; writing acquisition; variation; Brazilian Portuguese.