



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA POTUGUESA**

JANICE MOREIRA LISBOA FARIAS

**GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DO “QUE” NO PERÍODO COMPOSTO**

CAJAZEIRAS - PB

2017

JANICE MOREIRA LISBOA FARIAS

**GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DO “QUE” NO PERÍODO COMPOSTO**

**Monografia apresentada ao Curso de Letras –
Licenciatura em Língua Portuguesa, da Unidade
Acadêmica de Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de Campina
Grande.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima
Arrais**

**CAJAZEIRAS - PB
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

F224g Farias, Janice Moreira Lisboa.
Gramática no livro didático do 9º ano do ensino fundamental: análise do “que” no período composto / Janice Moreira Lisboa Farias. – Cajazeiras, 2017.
65f.il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Monografia (Licenciatura em Letra-Língua Portuguesa)UFCEG/CFP, 2017.

1.Livro didático. 2. Ensino fundamental. 3.Período composto.
4.Sintaxe descritiva. I. Arrais, Maria Nazareth de Lima. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores.
IV. Título.

UFCEG/CFP/BS

CDU - 37:002(075)

JANICE MOREIRA LISBOA FARIAS

**A GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DO “QUE” NO PERÍODO COMPOSTO**

Monografia apresentada ao Curso de
Letras – Licenciatura em Língua
Portuguesa da Unidade Acadêmica de
Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de
Campina Grande.

Aprovado em: 30/08/2014

BANCA EXAMINADORA

Maria Nazareth de Lima Arrais

Prof.^a Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais (Orientadora)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Danielle Maria Vieira dos Santos

Prof.^a Esp. Danielle Maria Vieira dos Santos (Membro)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Abdoral Inácio da Silva

Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva (Membro)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dedico este trabalho à minha filha Maria Cecília Lisboa e ao meu esposo Vinícius Farias (*in memoriam*), pessoas que Deus colocou no meu caminho para mostrar o significado do amor e da perseverança.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ser meu alicerce nas horas de angústia e de felicidade; por me conceder paciência e sabedoria no decorrer da minha caminhada diária e acadêmica; pelo apoio no silêncio de minhas dúvidas e pela força nos momentos de dificuldades.

Agradeço a todos que por mim passaram e comigo estão, pois *Sou feita de retalhos, pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma, nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem sou. Em cada contato vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade que me torna mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz, de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também, e a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer a minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelo caminho, e que eles possam ser parte das suas histórias, e que assim, de retalhos em retalhos, possamos nos tornar um dia, um imenso bordado de nós. (Cora Carolina).*

Maria Cecília (minha filha); Joaquim Moreira (Joca) e Maria das Dores (meus pais); Janaina Moreira e Josélia (minhas irmãs); Ana Flavia Mangureira, Ana Paula Mangureira e Espedito Lisboa Neto (meus sobrinhos).

A todos os professores, coordenadores, secretários e colegas de classe.

Agradeço de forma especial à minha orientadora Maria Nazareth de Lima Arrais, aquela com quem aprendi que universidade não é brincadeira. O sufoco foi grande na cadeira de Sintaxe da Língua portuguesa II. Obrigada por todo o conhecimento a mim possibilitado nas disciplinas ministradas. Minha sincera e especial gratidão por me aceitar como orientanda e me ajudar de forma significativa na construção desse trabalho.

Enfim, a todos, o meu muito obrigada!

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. O saber se aprende com mestres e livros. A sabedoria, com o corriqueiro, com a vida e com os humildes. O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada. Caminhando e semeando, sempre se terá o que colher. (Cora Carolina, 1983)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar como é apresentado o “que” no período composto do livro didático do 9º ano do ensino fundamental *Para Viver Juntos Português*. Para tanto, discorreremos sobre a sintaxe e a morfologia do “que” no período composto para a Gramática Normativa e para a sintaxe descritiva de Perini, descrevendo como se apresenta o estudo do “que” no período composto no Livro Didático, além de sugerir como a sintaxe descritiva pode influenciar num ensino melhor do “que” no período composto. Nessa direção, nos fundamentamos nos pressupostos teóricos de Joaquim Mattoso Câmara (2007) no que respeita à morfologia, e de Mário de Andrade Perini (2005) no que respeita à sintaxe. Do universo dos quatro livros da coleção *Para Viver Juntos Português*, selecionamos como *corpus* o livro didático do 9º ano. Trata-se de uma pesquisa de cunho documental, de natureza descritiva quanti-qualitativa. Com base na investigação, chegamos ao resultado de que 50% das atividades do LD que trabalham o período composto, apenas 15% das atividades trabalham o “que”, enquanto 35% das atividades não trabalham o “que” no período composto, dando ênfase a apenas outros aspectos gramaticais. Esses 15% analisados trabalham o “que” no período composto, adotando mais o critério sintático que o morfológico. Isto porque não coloca a conjunção e o pronome relativo como demarcadores importantes na oração desenvolvida.

Palavras-chave: Livro didático. Período composto. Conectivo “que”.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the presentation of the “that” in compound sentence from 9th year textbook of basic education Living Together Portuguese. For this purpose, it was expatiated about the syntax and the morphology of the “that” in compound sentence for the theorist Perini’s Normative Grammar and his descriptive syntax, describing how it is presented in the study about the “that” in compound sentence from the Textbook, in addition to suggest how the descriptive syntax can influence for a better teaching about the “that” in compound sentence. Then, the theoretical assumptions by Joaquim Mattoso Câmara (2007) about morphology were observed, and the ideas by Mário de Andrade Perini (2005) about syntax also were considered. From integrated content in the four books collection Living Together Portuguese, the 9th year textbook was selected as corpus for this research. It is a documental stamp analysis with a descriptive and quant-qualitative nature. According to the investigation, we conclude that 50% from textbook activities that approach compound sentence, only 15% use the “that”, whereas 35% do not use the “that” in compound sentence, that is, it only highlights other grammatical aspects. The analyzed 15% from textbook activities use the “that” in compound sentence, adopting more the syntactic than the morphologic criterion. It is because the conjunction and the relative pronoun are not integrated as essential demarcations in the developed clause.

Keywords: Textbook. Compound sentence. Connective “that”.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Universo da pesquisa.....	15
Figura 2 – Atividade – 1	44
Figura 3 – Atividade – 1.....	45
Figura 4 – Atividade – 2.....	47
Figura 5 – Atividade – 3.....	49
Figura 6 – Atividade – 3.....	50
Figura 7 – Atividade – 4.....	51
Figura 8 – Atividade – 4.....	51
Figura 9 – Atividade – 5.....	52
Figura 10 – Atividade – 5.....	53
Figura 11 – Atividade – 6.....	54
Figura 12 – Atividade – 7.....	55
Figura 13 – Atividade – 8.....	56
Figura 14 – Atividade – 9	58
Figura 15 – Atividade – 10.....	59
Quadro 1 – Informação geral do <i>Corpus</i>	37
Quadro 2 – Estrutura do livro didático.....	39
Tabela 1 – Distribuição de proposta de atividades com o trabalho gramatical.....	42
Gráfico 1 - Atividades do LD que trabalham e que não trabalham o “que” no período composto.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Didático

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação MEC- Ministério da Educação

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PLIDE – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNDL – Programa Nacional do Livro Didático

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 METODOLOGIA.....	14
2 HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	17
2.1 O AVANÇO LEGISLATIVO E AS TRANSFORMAÇÕES NA ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	17
2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	23
3 GRAMÁTICA E ENSINO: DA MORFOLOGIA À SINTAXE	26
3.1 OS PCN E O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	26
3.2 O “QUE” SOB A PERSPECTIVA MORFOLÓGICA E SINTÁTICA.....	28
3.3 O “QUE” NO PERÍODO COMPOSTO.....	31
4 ANÁLISE DO “QUE” NO LIVRO DIDÁTICO	37
4.1 CARACTERIZAÇÕES DO <i>CORPUS</i>	37
4.2 COMO O LD TRABALHA O "QUE" NO PERÍODO COMPOSTO.	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos procuram atender às demandas exigidas pelo PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) e pelas diretrizes dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), embora saibamos que a parceria livro didático-professor atravessa momentos de encontros e desencontros. O professor vê nele, muitas vezes, seu único pilar que sustenta o fazer pedagógico.

Segundo Val e Marcuschi (2008), o ensino da língua materna foi por muitos séculos trabalhados através de cartilhas e livros de leituras nas séries iniciais, através de gramáticas, manuais de retórica e poética nas séries avançadas. Tanto a gramática, como seletas e antologias eram escritos por pessoas de classe alta, como advogados, médicos, engenheiros, entre outros. Mas, com o advento e expansão da educação no Brasil, além do processo de democratização de acesso da população à escola, o livro didático passa a assumir um papel preponderante na sala de aula.

A gramática no livro didático é uma questão que vem sendo questionada por profissionais e estudantes nos diversos graus de ensino da língua portuguesa em uso. Segundo Kleiman (2012), a expressão linguística está separada da análise gramatical e para podermos analisar uma frase em construção deve-se isolá-la das situações de comunicação dos falantes. A autora ainda relata que exemplos mal escolhidos podem dificultar no processo de análise da frase em si. Esses tipos de erro decorrem por causa da própria situação didática, por força da tradição e pela falta de alternativas viáveis esse processo de ensino é praticamente a única gramática ensinada.

Sobre o contexto gramatical, os PCN (1998) garantem que, no ensino-aprendizagem, o que implica para o aluno não é falar certo, mas possibilitar a escolha da forma de falar e empregar o vocábulo considerando as características e condições do contexto de produção. Ainda esclarece que cabe ao professor planejar, organizar e dirigir atividades didáticas que possam apoiar e orientar os alunos tanto na reflexão como na ação para que possa garantir uma aprendizagem afetiva.

Segundo Bagno (2000), a gramática tradicional é um patrimônio cultural que surgiu no ocidente, e que apresenta uma bagagem de saberes acumulados ao longo de mais de dois milênios. É um repositório de reflexão, verificação, e raciocínio filosóficos acerca da linguagem elaborada por alguns pensadores renomados da história da humanidade. Bagno

(2000) descreve que até os dias de hoje, a gramática tradicional é o ponto de partida e o pano de fundo das atividades científicas da linguística e da filosofia da linguagem.

Diante do discurso apresentado, podemos constatar que uma das discussões apresentadas na área da linguística aplicada é sobre a forma como vem sendo aplicada o ensino de língua portuguesa. O estudo da gramática consagrou o vocábulo como a unidade fundamental, tanto na morfologia como na sintaxe.

Com base nessas inquietações, questionamos: como é o tratamento dado pelo livro didático do 9^a ano ao estudo do “que” no período composto? Partimos da ideia de que o livro didático do 9^a ano apresenta o “que” no período composto numa perspectiva normativa, considerando que esta classe não apresenta uma função sintática. Além disso, o estudo do “que” no período composto é explicado considerando a classe gramatical a que pertence. Outro ponto é que o “que” no período composto é explicado a partir de textos.

Na intenção de responder ao questionamento, elaboramos o seguinte objetivo geral: analisar como é o tratamento dado pelo livro didático ao estudo do “que” no período composto. E como objetivos específicos: discorrer sobre a sintaxe do “que” no período composto para a Gramática Normativa e para a sintaxe descritiva de Perini; descrever como se apresenta o estudo do “que” no período composto no Livro Didático; além de sugerir como a temática da sintaxe descritiva pode influenciar um ensino melhor do “que” no período composto no livro didático.

Para tanto, a análise está fundamentada nos pressupostos teóricos de Joaquim Mattoso Câmara no que respeita à morfologia e de Mário de Andrade Perini (2005) no que respeita à sintaxe.

O tema dessa pesquisa foi motivado pelas discussões durante o curso da disciplina especial Sintaxe da Língua Portuguesa II. Durante as discussões, compreendemos que uma proposta de pesquisa dessa natureza apresenta relevância para o estudo linguístico do português, pois busca construir subsídios que contribuam a análise linguística e, conseqüentemente, para a competência gramatical para o falante dessa língua.

Ao lado disso, além de formular hipóteses sob como trabalhar o “que” no período composto no livro didático, poderá servir de base para estudos de alunos da graduação, profissionais docentes da área de Letras e de quem mais queira refletir sobre a estrutura da oração.

Assim, para termos uma estrutura objetiva e concisa de compreensão durante a leitura do texto, dividimos esta pesquisa em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução e a metodologia deste trabalho, onde faremos uma breve discussão sobre o livro

didático de português no cenário escolar. Esclareceremos nossos objetivos, hipóteses e justificativas. Além disso, apresentamos nosso itinerário metodológico, tipo de pesquisa, universo e *corpus* da pesquisa, bem como categorias e procedimentos de análise.

No segundo capítulo, *Histórico do Livro Didático: Algumas Considerações*, fazemos uma breve discussão sobre o contexto histórico, apresentando alguns pontos sobre o surgimento e o papel do livro didático no meio escolar. Em seguida, discorreremos especificamente sobre o livro didático de português.

Na sequência, temos o terceiro capítulo, *Gramática e ensino: da morfologia à sintaxe*. Nele abordamos algumas reflexões na visão dos PCN sobre o livro didático de português. Corroborando com essa discussão, fizemos uma discussão sobre a perspectiva morfológica de Mattoso Câmara (2007) e a teoria sintática de Mário de Andrade Perini (2005). Diante disso, apresentaremos o “que” *a priori* na sua forma de atuação no período composto.

No quarto e último capítulo, *Análise do “que” no livro didático*, fizemos a análise de como é tratado o “que” no período composto pelo livro didático *Para Viver Juntos Português* de Marchete (2015). Consideramos esse capítulo de suma importância, uma vez que a partir das reflexões feitas sobre o livro didático e os estudos morfológicos e sintáticos, chegou o momento de conhecermos como é apresentado o “que” do período composto no Livro Didático (LD).

1.1 METODOLOGIA

Como procedimento metodológico, utilizaremos nesse trabalho uma pesquisa de cunho documental. Segundo Gil (2008), diferente da pesquisa bibliográfica que utiliza de documentos fundamentalmente com contribuições de vários autores, a pesquisa documental é feita em materiais que não apresentaram ainda um tratamento analítico ou que os mesmos podem ser analisados conforme a pesquisa.

Nesse sentido, o trabalho se orientou pela pesquisa descritiva quanti-qualitativa, pois se utiliza da quantificação e interpretação de dados. O mesmo tem por finalidade de quantificar e explicar como é trabalhado o “que” no período composto no livro didático do 9º ano do ensino fundamental.

Para o embasamento da análise do livro didático, será utilizada a Gramática Descritiva do Português de Perini (2005), bem como as orientações de Mattoso Câmara (2007) no que respeita a classe dos vocábulos conectivos.

O universo de pesquisa é a coleção *Para Viver Juntos*.

Figura 1 – Universo da Pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Desse universo, selecionamos como *corpus* para análise o livro didático do 9^a ano do Ensino Fundamental. Optamos por trabalhar com o manual do professor, pois o mesmo obtém informações e dicas, que ajudará no momento da realização da análise, onde poderemos constatar alguns aspectos que não está proposto no contexto do livro dos alunos, mas está presente no manual do professor.

A categoria de análise a ser observada é o pronome relativo “que”, no período composto que tanto pode ser apresentado como conjunção, como também por pronome relativo. Com isso, para podermos analisar como o Livro Didático de Português (LDP) apresenta o “que” no período composto, elaboramos os critérios de análise em formas dos seguintes questionamentos.

- É apresentado o “que” no período composto no LDP do 9^a do ensino fundamental: *Português*: de autoria de Greta Marchetti, Heidi Strecker, e Mirella L. Cleto?
- Como é apresentado o “que” do LDP do 9^a ano do ensino fundamental: *Português* de autoria Greta Marchetti, Heidi Strecker, e Mirella L. Cleto?

No decorrer do discurso, ora iniciado, deixamo-nos guiar pela preocupação norteadora ao qual é constituído em apresentar como é abordado o “que” no período composto no LDP. Assim, com o objetivo de construir uma análise que siga esses critérios, apresentaremos nos capítulos seguintes os desfechos que nos levarão a descobrir como surgiu o contexto histórico

do LD no Brasil, a visão dos PCN sobre o ensino de gramática na sala de aula, e a contribuição dos aparatos morfológicos e sintáticos para o ensino do conectivo “que”.

2 HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com Freitag et al. (1997), nos discursos que circulam com mais precisão a partir do século XX sobre o livro didático na sala de aula como instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, é possível observar a construção necessária de um novo ensino na educação do Brasil. Foram inúmeras sequências de decretos e leis governamentais implantadas a partir da década de 30 sobre o livro didático no Brasil.

Segundo as autoras, a historiografia voltada para o âmbito escolar nos mostra discursos construídos por vários programas nacionais a respeito do livro didático no Brasil. A política do livro didático e os programas criados a partir de 1930 voltados para a educação, buscavam obstruir os empecilhos de uma sociedade que se encontrava em grande massa analfabeta.

Na tentativa de educar a sociedade para trabalhar nas indústrias e ajudar o país que estava em crise, o governo lança a política dos livros com sequências de decretos, leis, e medidas governamentais que, segundo Freitag et al. (1997), apresentavam-se de forma desordenada, sem correção, e sem crítica de outros setores da sociedade, como os partidos sindicais, associações de pais, equipes científicas, entre outros. Mas, segundo Freitag et al. (1997), foi a partir de 1930 que foi desenvolvido uma política educacional consistente progressista como descreve a autora: “Optamos por essa data porque foi também a partir deste período que se desenvolveu no Brasil uma política educacional consciente, progressista, como pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico”. (FREITAG, 1997, p. 12).

Como podemos observar nas palavras da autora, foi a partir de 1930 que surge a história consistente do livro didático no Brasil. Diante desse contexto, com o intuito de compreender como se construiu a relação do livro didático no meio escolar no Brasil, pretendemos neste primeiro capítulo estabelecer diálogos com alguns discursos construídos em torno do surgimento, do avanço do livro didático em geral e de Português no Brasil.

2.1 O AVANÇO LEGISLATIVO E AS TRANSFORMAÇÕES NA ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A princípio, para que possamos entender como surgiu o livro didático no Brasil e as mudanças ocorridas com a inserção da população em massa nas escolas, permitindo assim, a

abertura de novos espaços cultural, é preciso conhecer o contexto histórico das primeiras décadas de 1930 no Brasil.

Na década de 30 e início da década de 40, a economia nacional passava por grandes transformações decorrentes dos avanços no processo de industrialização no Brasil. Com as transformações ocorridas com a revolução industrial, o país começou a se modernizar, sendo necessário que a sociedade fosse toda alfabetizada levando assim, o aumento do alunado nas salas de aula. Em decorrência desse aumento, houve a procura incessante por professores, o que ocasionou no surgimento de professores advindo de todas as classes da sociedade. De acordo com Kleiman et al. (2012) os professores que antes eram apenas advogados, médicos, entre outros, passam a ser professores sem nenhuma bagagem científica, ocasionando assim, impactos visíveis na educação.

Ainda nessa década, a economia nacional sofria com a queda da moeda brasileira. O aumento do livro estrangeiro e a crise mundial fizeram com que os compêndios nacionais começassem a concorrer comercialmente entre os livros franceses. A implementação do livro didático como aparato metodológico no meio escolar no Brasil surgiu com o decreto lei nº 1.006/38, durante a revolução industrial, e o regimento de Getúlio Vargas. Segundo Razzine (*apud* BUNZEN & ROJO, 2008, p. 76), que tem seu trabalho promulgado há quase cem anos em nossas escolas da “*Antologia Nacional*” realizado através da relação aos currículos vigentes, a partir dos regulamentos, planos e programas de ensino do colégio Pedro II, afirma: “Podemos atribuir o nascimento do modelo do LDP que conhecemos ao início dos anos 70 às mudanças educacionais da época da ditadura e à promulgação da LDB e da lei 5692/71”. (RAZZINE *apud* BUNZEN & ROJO, 2008, p. 76).

Nesse contexto, segundo Clare (2002, s/p) (CLARE *apud* BUNZEN & ROJO, 2008), a transformação começa a se modificar na década de 60 quando o processo de ensino começa a abranger a sociedade em massa por consequência de um novo modelo econômico, tratando de novas condições sociopolíticas. Clare (2002) escreve:

Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa ser condizente coma expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao governo realizar a pretendida expansão industrial. (CLARE *apud* BUNZEN & ROJO, 2008, p. 77).

Como podemos observar nas palavras das autoras, o abrir das portas para a inserção do alunado nas escolas decorre da mudança na economia do país. Essa modificação contribuiu

também para abrir as portas para um novo conhecimento da cultura local. Com isso, a escola passa a atender não somente os filhos das elites, mas também os filhos da sociedade de classe baixa. Assim, como inúmeras outras implantações estão relacionadas à economia do país, a inserção do livro didático no Brasil, segundo estudiosos, está ligada diretamente à revolução de 1930.

Ao descrever também sobre esse período, Holanda (*apud* FREITAG et al., 1997, p. 12) em *programas e compêndios de história para o ensino brasileiro – 1931/1956* defende a tese de que o livro didático nacional surgiu em consequência da revolução de 1930. Segundo Holanda (1957, p. 105):

Com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro - antes mais caro do que o francês - competir comercialmente com este. (HOLANDA *apud* FREITAG, 1997, p. 12).

Conforme Freitag et al. (1997), no ano de 1937, foi criada uma ação desenvolvida pelo estado novo com o intuito de assegurar “*a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural*”. Essa ação foi a criação do INL (Instituto Nacional do Livro), órgão submetido ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). Esse órgão, segundo Freitag (1997), teve como base outros órgãos pequenos, entre os quais a coordenação de livros que tinha o propósito de estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático, e delinear as atividades que estivessem relacionadas ao livro didático. Seguindo esse princípio, o decreto lei 1.006 de 30/12/1938 define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático. Posteriormente, por esse mesmo norte, é criado a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Essa comissão tinha o comprometimento de analisar e julgar os livros didáticos, indicar livros para a tradução, e criar concursos para produção de livros didáticos inéditos.

No decorrer dos anos, por volta de 29/03/39, segundo Freitag (1997), o decreto lei nº 1:177 tem um aumento proporcional de sete para 12 integrantes da CNLD, levando os membros da comissão a exercer controle sobre a circulação do livro didático. Os mesmos estavam na mesma proporção direta do controle que o próprio ministro exercia sobre a comissão. A legitimidade da comissão foi vítima de críticas e questionamentos, mas mesmo assim ela foi legalizada. Conforme Freitag (1997), na década de sessenta já durante o regime militar, foram assinados vários acordos entre o governo brasileiro e o americano, quando a partir desses acordos nasce a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). As propostas

elaboradas por esse projeto, segundo a autora, era disponibilizar gratuitamente livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Apesar de os livros disponibilizados pela United States Agency for International Development (USAID) serem descritos como “ajuda” pelos assessores e funcionários do MEC, os críticos da educação brasileira denunciava a USAID como abuso de controle americano, já que a USAID liderava não só o mercado livreiro especialmente do livro didático, mas também garantia o controle ideológico de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro, cabendo apenas ao MEC e ao Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) responsabilidades de execução. A COLTED foi extinta em 1971, quando foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de acordo com o decreto 68.728 de 08/06/71.

Discorrendo ainda sobre o assunto, Freitag et al. (1997) relata que, em abril de 1980, aparece pela primeira vez explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com crianças carentes quando lançadas diretrizes básicas do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), em seguida acrescenta-se ao ensino médio e ao supletivo. Em abril de 1983, segundo a autora, foi instituída pela lei 7.091 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão subordinado ao MEC. Segundo Freitag (1997):

A (FAE), órgão subordinado ao MEC, tem “a finalidade de apoiar a Secretaria de Ensino de 1ª e 2ª graus – SEPS/MEC -, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1ª e 2ª graus para facilitar o processo didático- pedagógico”. (FREITAG et al., 1997, p. 16).

Sobre o contexto acima, são levantadas críticas da política oficial do livro didático. Segundo Freitag et al. (1997), a centralização da política assistencialista do governo sobre o livro didático remete às características da velha república (regime militar), e os problemas causados por isso. Com a criação da nova legislação, segundo Freitag et al. (1997), procura-se corrigir anomalias distintas, e busca a descentralização administrativa do PNLD, propondo que a escolha do livro seja feita pelo professor que atuará na sala de aula. O livro didático já vinha sendo analisado com participação de teóricos e críticos nos países economicamente mais avançados, mas no Brasil essa política foi adotada a pouco tempo. Nessa conjuntura, Freitag et al. (1997) afirma que:

[...] no Brasil a pesquisa sobre o livro e sua crítica se limitaram, por longas décadas, a estudos isolados de cursos de pós-graduação, que via de regra permaneceram engavetados, sem merecer a atenção dos técnicos, assessores e burocratas que vinham fazendo a política do livro didático no Brasil. Só muito recentemente (a partir do início da década de 80), essa tendência vem

sendo revertida, pela institucionalização e atuação decidida de equipes de pesquisa a partir de São Paulo (Unicamp, Fundação Carlos Chagas, USP, PUC) e do Rio (UFRJ, UFFI, ABT, FGV) [...]. (FREITAG et al., 1997, p. 23-24).

Como nos mostra Freitag et al. (1997), a institucionalização sobre o livro didático ganha novo caráter a partir da década de 80 quando surgem pesquisas por parte das instituições de São Paulo e do Rio de Janeiro. Essas instituições têm como finalidade influenciar a partir de publicações e debates o destino da educação no Brasil no geral e em especial no livro didático. Podemos verificar ainda na discussão apresentada, que as medidas educacionais relacionadas ao livro didático tomaram um conceito lógico e ideológico no estado novo exercido por Getúlio Vargas.

Diante de tantas mudanças dos estudos e das pesquisas sobre o livro didático em desempenhar processos que se adaptem as especificidades regionais e socioeconômicas, podemos ver que o livro didático procurou adaptar-se a um bom rendimento para os alunos, mas o despreparo dos professores em sala de aula é um dos acarretamentos para o pouco rendimento escolar. Freitag et al. (1997) diz que:

A regionalização do livro didático no Brasil somente teria condições de produzir um livro de melhor qualidade se ocorresse uma reestruturação global do sistema educacional e uma elevação geral do nível de profissionalização de todos os agentes envolvidos. (FREITAG et al., 1997, p. 38).

Com base na citação acima, podemos ver que, além do trabalho com o livro didático na sala de aula, faz-se necessário que o professor utilize outros meios de recursos pedagógicos para o desenvolvimento de suas aulas. Tanto para dar suporte ao seu conhecimento metodológico, como também tornar suas aulas mais produtivas e dinâmicas. Embora alguns livros didáticos, apresentem uma forma descontextualizada, separada da sociedade e da vida cotidiana, o mesmo é uma referência no processo de conhecimento do professor. Por isso a necessidade da participação de escolha do professor no processo de escolha do livro didático como é recomendado nos principais objetivos do PNLD.

Diante de tantas mudanças que ocorreram desde o surgimento do livro didático até hoje no Brasil, atrelado ao processo de industrialização, modernização no ensino e programas nacionais, a promulgação do livro didático de português se deve através da lei 4024, na década 70 com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN), e em 1971 reestrutura a educação sobre a marca do acordo MEC/SUAD na educação brasileira

acarretando assim, mudanças curriculares na lei 5692/71. Diante das mudanças ocorridas desde a década de trinta, onde o ensino antes voltado apenas para a classe média começa a inserir nas salas de aula a população no geral, surgindo assim necessidade do aumento dos professores para suprir as demandas do alunado nas salas de aulas, faz com que diminua o beletismo do ensino de português.

Segundo Clare (apud BUNZEN & ROJO, 2008, p.78), esse aumento faz com que o ensino esteja voltado mais para a realidade prática enfatizando, sobretudo gêneros que circulam na comunicação em massa e nas mídias, deixando assim de dar lugar às obras como antologia seletas e gramáticas, criando um novo conceito de material didático de apoio à prática docente interferindo na autonomia do professor. Segundo Batista, (2008):

Esse novo tipo de material, que conhecemos hoje como livro didático, propõe-se a estruturar e facilitar o trabalho de um professor de “*novo tipo*”, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/ volumes e meses ou bimestre/ unidades, por exemplo. (BATISTA, 2008, p. 79, grifo do autor).

Ao descrever também sobre o livro didático, e dando suporte à citação acima, o livro de Val e Marcuschi (2008) fazem referência à citação de Oliveira et al. (1984), que se pode encontrar em Batista (2001, p. 29-30) que diz:

[...] Segundo a Câmara Brasileira do Livro, o livro “novo” se caracteriza por: altas triagens e preços baixos; gradação de dificuldades em atendimento ao *novo tipo de professor*; emprego dominante de atividades em atendimento à tendência do uso de técnicas dinâmicas do ensino; o uso generalizado de ilustrações em atendimento às modernas técnicas pedagógicas; a possibilidade de agilização e melhoria no processo de correção dos exercícios escolares, muito dificultado pela *grande sobrecarga de trabalho do professor*. [...]

Argumentos para a adoção do ‘livro Novo’ e para a substituição de livros, segundo o mesmo documento, repousam sobretudo no elevado índice de *turn over* das escolas, nos fenômenos de urbanização e mobilidade social, na variabilidade dos currículos escolares e em particular, na falta de condições do professor, geralmente mal treinado, para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas (ênfase selecionada). (OLIVERIA & BATISTA apud BUNZEN & ROJO, 2008, p. 80, grifo dos autores).

Corroborando com as palavras dos autores, Val e Marcuschi (2008) dizem que a razão da má qualificação do professor para a preparação e correção das atividades escolares é devida ao grande acúmulo de trabalho destinado aos professores. Devido a isto, o livro didático assume a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais

tempo nas escolas que os próprios professores. Por isso, os autores de livros didáticos e os editores passam a serem os atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e conceito a serem ensinados.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Desde a invenção da escrita, o ser humano procura veículos materiais que possam ajudar a desenvolver meios materiais de registrar e propagar os textos.

Seguindo o pensamento que o livro didático é um aparato metodológico de grande importância para o ensino-aprendizagem na sala de aula, destacamos aqui o livro didático de português, uma vez que, apresentado de forma nítida permite ao aluno desenvolver suas habilidades linguísticas. Segundo Rangel (2006), o sucesso do ensino-aprendizagem de português se dá através das articulações que a escola consegue estabelecer entre as demandas e funções sociais da língua, e a organização do trabalho didático-pedagógico. Com isso, o autor ressalta que:

Nas suas formas particulares de administrar o tempo, no espaço da sala de aula e nas atividades e práticas que adotar, a escola deve propiciar ao aluno uma experiência linguística de natureza o mais semelhante possível ao que a vida em sociedade lhe propiciaria. (RANGEL, 2006, p. 25).

Rangel (2006 *apud* Rangel, 2002) ainda relata que por mais óbvia que essas observações nos pareça hoje, o reconhecimento das experiências linguísticas das sociedades no geral nem sempre foram reconhecidas. O que levou a ter esse reconhecimento segundo o autor foi a “virada pragmática no ensino de língua materna” que não só permitiu esse reconhecimento, como também vem fornecendo subsídios, metodológicos compatíveis para o trabalho didático-pedagógico na língua materna.

Ainda segundo Rangel (2006), para desenvolver no aluno competências específicas, tanto na oralidade quanto na leitura e escrita, é preciso levar o aluno a refletir e analisar fatos que ocorrem na variação linguística, como por exemplo, as condições de produção próprias as diferentes situações e gêneros de discurso, os recursos gramaticais de construção do texto e etc.

Segundo Batista (2001; 2003), Rojo e Batista (2003), e Rojo (2003) (*apud* BUNZEN & ROJO, 2008, p. 81), o perfil de LDP de ensino fundamental que se consolida nesses 35

anos, inclusive com o apoio do PNLD e de sua avaliação pedagógica não parece suprir as necessidades contemporâneas. Segundo Batista (2003):

Essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. Como já se evidenciou anteriormente, esse contexto é marcado pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional. Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais. (BATISTA *apud* BUNZEN & ROJO, 2008, p. 81).

Segundo Batista, Rojo e Zúniga (2008), o livro didático é um dos poucos materiais didáticos presente nas escolas que traz um conjunto de possibilidades onde a escola seleciona seus saberes, organiza-os e aborda-os. O autor ainda relata que são raros os estudos que procuram compreender o funcionamento que giram entorno das políticas educacionais onde se desenvolve processos de controle curricular e se organizam práticas de escolarização e letramento. Com isso podemos salientar que o livro didático é um material importante não só para a classe estudantil, mas também para o professor, uma vez que serve de aparato para a organização do trabalho docente. Diante disso, afirmam que:

Por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina. (BATISTA, ROJO & ZÚNIGA, 2008, p. 53).

Segundo Batista; Rojo e Zúniga (2008), essa preocupação na forma de avaliação do LD surgiu a partir do momento em que o estado passa progressivamente a partir do século XIX, se ocupar da instrução, de instalação do seu sistema de ensino. Mas, é adiante no ano de 1996 que a avaliação do livro didático passa por um conjunto de mecanismo dos quais o estado procura exercer o controle do currículo. Com isso, Batista; Rojo e Zúniga (2008) nos apresentam três instrumentos principais que foram utilizados na avaliação do livro didático. O primeiro deles incide em duas dimensões principais: uma ligada ao meio de conteúdos, e a outra ligada ao meio dos critérios de natureza metodológica. O segundo trata de legitimação da escolha. Uma vez que “essa avaliação precisa sustentar sua autoridade não apenas em razões de natureza política, mas também de natureza técnica.” (BATISTA, ROJO & ZÚNIGA,

2008, p. 54). E o terceiro e último é a criação do Guia do Livro Didático que contribui para a avaliação do material didático a ser utilizado nas escolas.

Verificamos na discussão apresentado pelos autores, que o Livro didático de português é um aporte para o aprendizado dos estudantes de língua materna, e que o livro didático está presente cotidianamente na sala de aula.

Diante disso, a partir de 1996, o MEC implementou uma política de educação na qual se inseriu a análise e avaliação pedagógicas do LD a serem escolhidos pelas escolas. (MENDES & PADILHA, 2008).

De acordo com o Marcuschi e Cavalcante (2008) se o livro didático que está sendo trabalhado em sala de aula ocupa um valor significativo, é fundamental que o mesmo continue a ser analisado, debatido, e avaliado para que o mesmo amplie sua qualidade.

Marcuschi e Cavalcante (2008) ainda relatam nessa linha de compreensão que para um bom Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) será aquele que:

- 1) Permitir a problematização das práticas de letramento, oportunizando momentos diversificados de trabalho textual em contexto de uso; 2) operar com os gêneros textuais que circulam socialmente, considerando-se aí as práticas discursivas dos interlocutores. (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2008, p. 239).

Assim, considerando a discussão acima, apresentaremos no terceiro capítulo o estudo da gramática e ensino desenvolvidos na visão dos PCN, e também das reflexões teóricas do estruturalismo de Mattoso e da sintaxe descritiva de Perini sobre o período composto, *a priori* o pronome relativo “que”.

3 GRAMÁTICA E ENSINO: DA MORFOLOGIA À SINTAXE

3.1 OS PCN E O ENSINO DE GRAMÁTICA

Segundo os PCN (1998), na década de 60 e 70, as propostas de reformulação do ensino de língua portuguesa indicavam mudanças no modo de ensinar. O mesmo relata que, “acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno”. (BRASIL, 1998, p. 17).

A partir da visão dos PCN (1988) só mais tarde, na década de 80, que a crítica do ensino de língua portuguesa se concretiza através da pesquisa feita por uma linguística independente da tradição normativa e filológica, e dos estudos desenvolvidos sobre a variação linguística entre outras, o que possibilitou avanços benéficos na área da educação e da psicologia da aprendizagem, principalmente na área que se refere à aquisição da escrita. Essa nova aquisição, permitiu que viesse a tona novos estudos sobre a maneira de aplicabilidade dos conteúdos do ensino da língua materna, entre elas:

O uso de texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18).

Outra questão enfatizada pelos PCN (1998) é a aquisição desse período sobre as teses que aperfeiçoam as revisões das práticas de ensino da língua que tem a intenção de orientá-las sobre a questão do erro, da variedade linguística, das hipóteses linguísticas nos textos elaborados pelos alunos, e no processo de reflexão sobre a linguagem levando em consideração o aprendizado da escrita.

A finalidade dos PCN (1998) no aprendizado educativo é cumprir com o comprometido à democratização social e cultural atribuído a escola, tendo a responsabilidade de formar alunos aptos aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Esse grau se intensifica na proporção que for a carência dos alunos, ou seja, quanto menor for o letramento das comunidades, em que vivem os alunos, maior o exercício de ensino. Segundo os PCN (1998), cabe à escola, durante oito anos do ensino fundamental, fazer com que cada aluno se torne capaz de interpretar e escrever as diferentes formas de textos que circulam na sociedade, e não fazer com que os textos se reformulem para o seu entendimento.

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Conforme os PCN (1998):

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. (BRASIL, 1998, p. 25).

A situação acima, nos faz pensar na pluralidade e na homogeneidade dominada por toda a comunidade que utiliza a língua humana. A esse respeito podemos ver através da flexibilidade que a língua tem as diferentes formas e perspectiva da língua oral e escrita.

Com isso, os alunos devem prestar atenção sobre similaridade, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, para que eles possam levantar hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dá sobre a construção dos textos que escutam e leem. A partir das construções dos textos, os alunos poderão discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas instituições. De acordo com os PCN a didática voltada para a produção e interpretação de textos, e as atividades metalinguísticas devem servir de instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua, no curso de ensino-aprendizagem.

Numa didática voltada para a construção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser trabalhada como apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor organiza e aplica no curso de ensino-aprendizagem. Por isso, segundo os PCN (1998), não justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, é o caso, por exemplo, da gramática que ensinada de forma descontextualizada tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.

Um das questões mais discutidas nos PCN (1998) é a alusão sobre ensinar gramática. Na seleção dos conteúdos da análise linguística a referência não pode ser a gramática tradicional. Os PCN (1998) descrevem que:

A preocupação não é construir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um folego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática como todas as regras de concordância com suas exceções reconhecidas). (BRASIL, 1998, p. 29).

Como nos mostra os PCN (1998), o dever da escola não é ensinar as imposições de organização clássica dos conteúdos na gramática escolar, mas sim usar aspectos que possam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção leitura e escuta de textos.

A intenção dos PCN (1998) é mostrar a possibilidade do aluno em conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, e levá-lo ao domínio apropriado da leitura e da escrita, relacionando-as à oralidade quando necessário, e quando for fazer uso da mesma. As práticas de linguagem são um conjunto de saberes. Ambas devem estar em total sintonia para que possam se tornar reconhecidas, e de terem maior percentual de aproveitamento. Ao invés de instituir o ensino em unidade formatada em texto, tópicos de gramática e redação isoladas uma das outras, seria mais produtivo trabalhar as especificidades de cada uma, articulando sua função entre si. De acordo com os PCN (1998), a construção notória dos textos sendo eles orais e escritos permite ao aluno identificar os recursos linguísticos que ele já domina e que ele precisa aprender a dominar, mostrando assim, quais os conteúdos precisam ser revisados, articulando-se às práticas de leitura, escuta e de análise linguística.

Diante disso, os conteúdos de língua e linguagem não serão aplicados conforme as especificidades da escola em determinar o que será trabalhado em cada série, mas sim através das necessidades e possibilidades do aluno para que, a partir de sucessivas aproximações com os métodos linguísticos eles possam ampliar a capacidade de ler, escrever, falar e escutar.

Outra questão enfatizada pelos PCN é a questão de os textos estarem ligados ao meio onde ele foi produzido. Segundo os PCN (1998), *“um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem.”* (BRASIL, 1998, p. 40, grifo do autor).

Como podemos observar nas discussões acima, o objetivo do ensino na escola é formar alunos que estejam habilitados a desenvolver domínio da expressão oral e da escrita em situações de uso público de linguagem, sendo que esses textos apresentem as dimensões de pragmática, semântica e gramática.

3.2 O “QUE” SOB A PERSPECTIVA MORFOLÓGICA E SINTÁTICA

O estudo da gramática consagrou o vocábulo como a unidade fundamental, tanto na morfologia como na sintaxe. Segundo Coutinho (2011, p. 76), “a gramática histórica é a ciência que estuda os fatos de uma língua no seu desenvolvimento sucessivo, desde a origem até a época atual”. Perini (2010), em *Gramática do Português Brasileiro*, constitui uma demonstração de avanços linguísticos decorrentes das pesquisas feitas pelo autor sobre o português falado, e ressalta que as regras impostas pelos gramáticos tradicionais são totalmente válidas em nossa língua.

Segundo Câmara (2007), há alguns vocábulos que têm a finalidade de realizar conexões entre os verbos, os nomes e os pronomes. A esses vocábulos Câmara chama de conectivos, e essa conexão pode fazer um termo ser dependente (subordinativo) do outro, ou pode adicionar um termo a outro no processo de coordenação. Os conectivos subordinativos estão divididos em: preposição e conjunção. As preposições subordinam um vocábulo a outro, e as conjunções subordinam sentenças transformando uma sentença determinante da outra.

Câmara (2007) apresenta, em seu livro *Estrutura da Língua Portuguesa*, uma análise dos aspectos gramaticais da língua portuguesa. O autor classifica os vocábulos formais da língua em três pontos de vista: o biossocial incorporado na língua, que ele chama de critério semântico, o outro é o de natureza mórfica que se baseia em propriedades da forma gramatical, e outro que teve bastante acolhida na gramática descritiva, e que tem como fundamento na sua análise do vocábulo formal a teoria do linguista norte-americano Leonard Bloomfield, que é a funcional, ou seja, a função que cabe ao vocábulo formal. Segundo Bloomfield, “As unidades formais de uma língua são de duas espécies: 1) formas livres, quando constituem uma sequência que pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente; 2) formas presas, que só funcionam ligadas a outras”. (CÂMARA, 2007, p. 77).

Câmara não satisfeito com a teoria de Bloomfield introduz um terceiro conceito, o da forma “dependente”. Para o autor, a teoria de Bloomfield só abrange as partículas proclíticas e enclíticas em português se introduzir a forma dependente. As formas dependentes estão ligadas às formas livres, mas distinguem-se das formas presas por permitirem a intercalação de novas formas entre elas, e as livres podem variar de posição.

Retomando os três critérios citados no parágrafo acima por Câmara, apresentamos à ideia da sua análise de que a forma e o sentido são indissociáveis, daí sua denominação de critério morfossemântico, com base paradigmática, por meio do qual classifica as palavras em, nomes, verbos e pronomes. (CÂMARA, 2007, p. 77).

Para Câmara (2007), o vocábulo conectivo pode ser uma conjunção integrante subordinativa, e pode ser um pronome relativo. A gramática tradicional, segundo Câmara

(2007), denominou de pronome relativo, a função que estabelece relações entre duas orações como conjunções integrante e subordinativa. De fato, Câmara (2007) dividiu-os da seguinte maneira: conectivos que estão divididos em coordenativos e subordinativos, e dividiu os subordinativos em vocábulos (preposição) e sentenças (conjunções).

Nesse contexto, para Câmara (2007), o “que” como vocábulo conectivo insere-se na classificação de conjunções subordinativas integrantes e adverbiais. Vejamos exemplos:

1. [Sófia disse que nós vamos à praia]
2. [Falou tão alto que assustou os convidados]

No exemplo [1], a oração subordinada está marcada pela conjunção integrante “que” com a função de introduzir a oração subordinada substantiva objetiva direta [que nós vamos à praia] para a Gramática Normativa. Já para a sintaxe descritiva o “que” junto com a oração subordinada forma um sintagma nominal complexo.

No exemplo [2], a conjunção “que” é uma conjunção subordinativa adverbial porque está indicando uma circunstância em relação à oração principal. Para a Gramática Normativa, [que assustou os convidados] é uma oração subordinada adverbial consecutiva enquanto para a sintaxe descritiva é um sintagma adverbial complexo.

Além das orações subordinativas, os pronomes relativos também integram as orações subordinadas adjetivas como no exemplo retirado de Perini (2005, p. 141):

[O gato que lambeu meu queijo era angorá]

Segundo Perini (2005), na oração acima, podemos perceber que o pronome relativo “que” está precedido de uma oração aparentemente incompleta, [lambeu meu queijo]. No entanto, como retoma o termo nominal [O gato] sujeito de [era angorá] vai funcionar como sujeito de [lambeu meu queijo]. Nesse caso [lambeu meu queijo] para a Gramática Normativa é uma oração subordinada adjetiva restritiva, enquanto Perini (2005) considera um modificador. Com isso, podemos observar que o pronome relativo “que” que têm a função de modificador, e constitui uma oração adjetiva como oração subordinada da oração [O gato era angorá].

Corroborando a visão de Câmara (2007), Perini (2005), em *Gramática Descritiva do Português*, distingue dois tipos principais de conectivos. Segundo o autor:

O primeiro tem a função sintática de alterar a classe do sintagma nominal ou de uma oração, ou mais precisamente, acrescentar-se a um SN ou a uma oração formando assim, um sintagma maior que pertence à outra classe que não SN ou O. A esses chamaremos de conectivos subordinativos. O segundo tipo tem como função sintática juntar dois (ou mais) constituintes de mesma classe, formando o conjunto um constituinte maior que pertence à mesma

classe dos constituintes conectados. Esses são os conectivos coordenativos. (PERINI, 2005, p. 333).

De acordo com Perini (2005), o grupo de subordinativos apresentado é constituído de palavras que se agregam a orações, formando constituintes maiores de classes distintas, constituindo assim um sintagma adverbial ou um sintagma nominal.

Segundo Perini (2005), o “que” tanto como conjunção integrante quanto como conjunção circunstancial serão classificadas de reclassificadores. Isto porque, segundo o autor, no primeiro caso, transforma uma oração em sintagma nominal e, no segundo caso, transforma uma oração num sintagma adverbial como em, por exemplo, [*Falou tanto que ficou rouca*]. A oração [*ficou rouca*] foi transformada em um sintagma adverbial pela presença do *que*. Perini (2005) explica que “conjunção é a palavra que precede uma oração formando o conjunto um SAdv ou um SN.” (PERINI, 2005, p. 334).

3.3 O “QUE” NO PERÍODO COMPOSTO

Antes de apresentarmos esse tópico, convém lembrarmos o que é um período. Segundo Almeida (1999, p. 522) “[...] período é uma ou mais orações que formam sentido completo”. Na gramática normativa, período é a frase instituída de uma ou duas orações, sendo essas orações apresentadas com sentido completo, podendo ser apresentadas como período simples e composto.

Almeida (1999) descreve como período composto uma oração que contenha mais de uma oração num período, sobretudo com relação semântica entre orações. O gramático ainda divide o período composto em oração coordenada e subordinada. A oração coordenada ele classifica como: “uma oração formada por duas orações de sentido completo, as quais se chamam independentes.” (ALMEIDA, 1999, p. 523). E a oração subordinada ele classifica como: “oração que completa o sentido da outra de que depende, chamada principal, à qual se prende por conjunções subordinativas ou pela forma nominal do verbo [...]” (ALMEIDA, 1999, p. 524).

Dentro dessa lógica, Perini diz: “[...] tradicionalmente, distingue-se duas maneiras básicas de inserir constituintes dentro de outros constituintes: a subordinação e a coordenação”. (PERINI, 2005 p. 129). Assim, temos construções que contêm mais de uma oração, sendo tradicionalmente chamadas de períodos compostos por coordenação e por

subordinação. A coordenação se caracteriza por ter uma ou mais de uma oração, sendo uma ao lado da outra. Já a subordinação se verifica a existência de duas orações, uma principal e uma subordinada.

Sautchuk (2010, p. 163) descrevendo sobre o período composto por coordenação e subordinação ressalta que:

[...] no processo da coordenação não há necessidade de dar ênfase a determinada ideia ou a um conjunto de ideias em um período composto, nem de o sentido de uma oração exigir o de outra oração. [...] Já estabelecer o processo de subordinação entre as orações, por sua vez, não significa apenas tornar um a oração sintaticamente dependente da outra, mas também eleger qual ou quais delas irão conter a ideia relevante do período. Geralmente, é chamada oração principal que cabe esse marco inicial de relevância, pois será sempre aquela que estará com o sentido incompleto ou semi-incompleto, necessitando de aditivos sintáticos.

Perini (2005), na *Gramática Descritiva do Português*, chama de período complexo o que os gramáticos chamam de período composto. O linguista definiu como oração complexa um enunciado que contenha dentro de seus limites pelo menos outra oração. Na oração [O sargento ordenou que nós atacássemos os inimigos], ele classifica [sargento] como sujeito, [ordenou] como núcleo do predicado, e [que nós atacássemos os inimigos] o objeto direto complexo. O linguista chama a atenção para essa estrutura, pois podemos perceber uma oração [nós atacássemos os inimigos] dentro da outra [o sargento ordenou que nós atacássemos os inimigos]. A esse processo, Perini (2005) vai chamar de recursividade, um dos mais importantes recursos da língua humana, pois permite ao ser humano produzir a partir de uma oração, outras orações.

Perini (2005) ainda apresentando o período composto, ressalta o limite da oração subordinada. O autor indaga se o estatuto da palavra “que” faz parte ou não da oração subordinada. Ele defende a ideia de que não faz parte porque o “que” é uma conjunção integrante, e segundo o autor, não faz parte da oração. Para ele, a conjunção “que” junto com o objeto direto forma um sintagma nominal. Com isso, Perini diz: “já não pode dizer que a oração subordinada é objeto direto da principal. Ela faz parte do objeto direto, mas este é preenchido pelo sintagma nominal composto de que + oração.” (PERINI, 2005, p. 125).

Segundo Perini (2005), as orações subordinadas são marcadas pela presença de certos elementos sintáticos e morfológicos, que a caracterizam como subordinada, embora nem sempre seja propriamente parte da subordinada. O autor ainda explicita as marcas de subordinação como: conjunções subordinativas, relativos, marcas de interrogativa indireta,

desinência de gerúndio e de infinitivo, e relata que a função sintática dessas marcas pode ser interpretada como de formar sintagmas a partir de orações. A conjunção “que” mais uma oração forma um sintagma nominal, e a oração cujo verbo tem a desinência de gerúndio funciona como um sintagma adverbial, lembrando que é importante manter generalizações como é o caso da função de sujeito que é sempre desempenhada por um sintagma nominal, por exemplo, [É necessário que sejamos felizes]. Nessa oração [que sejamos felizes] vai ser sujeito de [é necessário]. Trata-se, portanto, de um sintagma nominal complexo, cuja conjunção “que” é um reclassificador, já que transforma a oração [sejamos felizes] em um SN [que sejamos felizes].

O autor analisa diversos tipos de estruturas que podem ser consideradas orações complexas em uma ordem decrescente, que são elas:

- (a) Construções com que + verbo no infinitivo;
- (b) Construções de que + verbo no subjuntivo;
- (c) Construções de infinitivo;
- (d) Construções de relativas, construções de gerúndio, e construções de participio. (PERINI, 2005, p. 126).

Para explicar melhor, retomamos o predicado que, para o autor, é apenas o verbo que faz certas exigências quanto aos complementos que podem acompanhar na oração. Perini (2005) afirma que há verbos que exigem objeto direto, outros recusam a presença do objeto direto, e a outros que admitem um objeto direto opcionalmente. A esse conjunto de possibilidades Perini (2005) chama de transitividade.

A classificação tradicional das conjunções subordinativas, segundo Perini (2005), compreende primeiro, a oposição entre conjunções adverbiais e conjunções integrantes (base sintática); e depois a subclassificação em conjunções adverbiais em causais, comparativas, temporais, entre outras. De acordo com Perini:

A primeira dessas oposições (adverbiais x integrantes) tem base sintática: as conjunções adverbiais são aquelas que, seguidas de uma oração forma um sintagma adverbial – ou seja, um sintagma que pode desempenhar funções como a de adjunto circunstancial, atributo, ou adjunto oracional. No entanto, não vou adotar essa subclassificação. [...] Já a subclassificação das conjunções adverbiais em “causais”, “temporais” etc. tem base exclusivamente semântica [...]. (PERINI, 2005, p. 139).

Como visto anteriormente, as conjunções quando introduzidas antes da oração tem propriedades sintáticas semelhantes a de sintagmas não oracionais. Por exemplo, na oração:

Titia disse que nós desarrumamos a casa. A conjunção *que* + a oração tem potencial funcional semelhante ao sintagma nominal.

Ao lado da conjunção, o “que” também poder exercer a função de pronome relativo na oração complexa, aparecendo nas orações subordinadas adjetivas para a gramática normativa. Perini (2005) chama de construção relativa, o que os gramáticos chamam de oração adjetiva. Para melhor conceituar a teoria da construção relativa, apresentamos as seguintes características indicadas por Perini:

- a) Presença de um relativo, precedido às vezes de uma preposição;
- b) Presença de uma estrutura oracional aparentemente incompleta, logo após o relativo;
- c) Articulação de um **elemento nominal** (parte de um SN) + **o relativo nominal** + **a estrutura oracional mencionada**, formando uma sequencia que é um SN; o elemento nominal inicial nem sempre esta presente. (PERINI, 1995, p. 152, grifo do autor).

Na oração [O urso que me mordeu era branco], o relativo “que” faz parte da oração subordinada, diferente dos sintagmas nominais complexos, porque a estrutura oracional [me mordeu] aparentemente não tem sujeito, e a oração [O urso que me mordeu] forma um sintagma nominal. Como o “que” retoma “o urso” que é o núcleo do sujeito [O urso que me mordeu] vai ser sujeito de [me mordeu]. Pois, se acrescentássemos um sujeito [O urso que *ele* me mordeu], ficaria sem sentido. (PERINI, 2005, p. 152).

Distinguindo da abordagem tradicional, Perini (2005) classifica as relativas em: apositiva e não apositiva (explicativa e restritiva, respectivamente, segundo a gramática normativa) e apresenta as diferenças entre elas:

- a. Só as apositivas se separam por vírgula do resto da frase;
- b. Só as positivas podem ocorrer com o relativo o Qual sem a preposição;
- c. Só as apositivas admitem as construções múltiplas, resultantes da movimentação de um SN que contém relativo modificador para o início da oração. (PERINI, 1995, p. 156.).

Aqui, chamamos a atenção para a letra (c) onde contém o relativo “que” como modificador. Segundo Perini (2005), o sintagma nominal compreende dois termos que se classificam depois do núcleo. A esses termos, ele chama de modificador interno e externo. Aqui o que nos interessa é o modificador externo, pois o mesmo pode ser representado por um sintagma complexo, na gramática tradicional naturalmente um sintagma adjetivo.

De acordo com Perini (2005, p. 152), as orações subordinadas que estiverem integradas com pronome relativo “que” sempre terá a função de modificador externo e pertencerá a classes dos sintagmas adjetivos. Na oração *O urso que me mordeu era branco*, temos o “que” como pronome relativo, a estrutura oracional *me mordeu* que aparentemente está incompleta. Segundo Perini (2005), a oração é só aparentemente incompleta porque há razões para analisar o “que” como sujeito de *me mordeu*. Com isso, a oração subordinada é *que me mordeu* diferente do que acontece com os sintagmas nominais complexos em que o conectivo “que” (conjunção) não faz parte da oração subordinada. Perini diz que:

A razão principal para se analisar o “que” como sujeito da oração *O urso que me mordeu era branco* – seguindo, aliás, a análise tradicional – é a seguinte: embora *me mordeu* seja aparentemente uma oração sem sujeito, não se pode acrescentar um sujeito a ela: *O urso que ele me mordeu era branco*. (PERINI, 2005, p.152, grifo do autor).

De acordo com o autor, o mesmo se repete para as demais funções que um relativo pode exercer. Podemos observar isso na oração seguinte:

[O filme que Bebeto fez ganhou a palma de ouro.] (Perini, 2005, p.152)

Segundo Perini (2005), o verbo tem que vir acompanhado com o objeto direto, mas, na oração acima, o verbo não admite objeto direto. Segundo o teórico, se colocarmos, a oração ficaria da seguinte maneira: *O filme que Bebeto o fez ganhou a palma de ouro*.

Com isso, o estudo realizado por Perini diz que:

Se admitirmos (com a gramática tradicional) que o relativo é objeto direto da subordinada, esses problemas desaparecerão: a subordinada é *que Bebeto fez*; o verbo *fazer* aparece aí como OD, o que está de acordo com sua transitividade; e não se pode acrescentar um objeto porque só pode haver um por oração. (PERINI, 2005, p. 152, grifo do autor).

Dessa forma, segundo Perini (2005), é bastante seguro concluir que o relativo ocupa uma função dentro da oração subordinada. Desse modo, o relativo “que” funciona sempre como SN podendo ser sujeito ou objeto direto. O teórico ainda ressalta que quando o relativo vier precedido de preposição (como qualquer SN preposicionado), pode ocupar funções típicas de sintagmas adverbiais. Para melhor compreensão, vejamos o exemplo abaixo.

A garota a quem eu dei meu relógio não quer saber de mim. (PERINI, 2005, p. 152).

Vejamos que o relativo *quem* vem precedido da preposição *a* com antecedente *garota* que, por sua vez forma um adjunto circunstancial *a quem*.

Depois desta detalhada exposição sobre o “que” no período composto, na perspectiva sintática e morfológica, passamos para o quarto capítulo, onde iremos proceder a análise do *corpus* da pesquisa.

4 ANÁLISE DO “QUE” NO LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo pretende atingir o segundo objetivo específico elaborado para esta pesquisa. Na primeira parte da análise, faremos uma caracterização do corpus para, em seguida, descrevermos como se apresenta o estudo do “que” do período composto no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse direcionamento, seguimos, nesta primeira parte, o primeiro critério. *É apresentado o “que” no período composto no LDP do 9º do ensino fundamental: “Português” na autoria de Greta Marchetti, Heidi Strecker, e Mirella L. Cleto?*

4.1 CARACTERIZAÇÕES DO CORPUS

Para a construção da análise, utilizamos o livro *Para Viver Juntos Português*, do 9º ano, que tem como autoras Greta Marchetti, Heidi Strecker, e Mirella L. Cleto. Para melhor sintetizar as informações gerais do *corpus*, vejamos o quadro abaixo.

Quadro 1 - Informação geral do *corpus*

Nome da coleção	Autoras	Editora	Ano de publicação e edição	Formato
Para viver junto Português	Greta Marchetti Mirella L. Cleto	SM	2015 (4ª edição)	Volume único

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

O livro começa com uma pequena apresentação das autoras, em seguida, elas fazem uma pequena exposição dos conteúdos a serem trabalhados para que os alunos possam conhecer o livro. Na sequência tem o sumário que mostra a organização do livro em nove capítulos. Cada capítulo é introduzido por uma imagem, e aborda um ou dois gêneros textuais, sintetizando os conteúdos que vão ser explorados ao longo do capítulo. Cada texto traz uma pequena bibliografia do autor e sobre o contexto da publicação, instigando a curiosidade do aluno.

Além disso, propõe atividades relacionadas à imagem de abertura, destinadas ao levantamento dos conhecimentos prévios, e, no final de cada página, é apresentado um glossário destacando palavras e os significados com a finalidade de ampliar o vocabulário dos

alunos. Essas unidades estão divididas em duas partes. Na primeira parte, as autoras apresentam os estudos de compreensão e de produção textual. Dentre as referidas atividades, estão os tópicos, como: *Para entender o texto*, *O contexto de produção* e *A linguagem do texto*.

Na segunda parte, as autoras trabalham a reflexão linguística. Nessa parte, as autoras fazem uma reflexão crítica sobre conceitos gramaticais com base em situações do uso da língua. Apresentam boxes relacionando conhecimentos da reflexão linguística, por exemplo, as características do gênero de estudo que propõem atividades de sistematização no conceito de linguagem sustentadas em gêneros textuais variados, ampliando num contexto discursivo, os conceitos estudados no capítulo. Sobre a questão da escrita, as autoras discutem a questão da ortografia, acentuação e pontuação.

Conceituando sobre a questão da escrita, as autoras trazem atividades relacionadas ao contexto trabalhado. As autoras também indicam *sites*, títulos de produções culturais, que têm relação com os textos lidos no capítulo, apresentam exercícios de gramática articulando questões para a compreensão e capacidade de argumentação do aluno, por exemplo, *O que você aprendeu nesse capítulo*, construção da autoavaliação, elaboração de jogos que irão fazer com que os alunos trabalhem habilidades baseadas nos raciocínios, resolução de problemas, e construções de hipóteses. As autoras ainda apresentam uma seção que propõe um trabalho interdisciplinar com o objetivo de relacionar conteúdos de duas áreas diferentes com o intuito de estimular a pesquisa, a investigação, a observação e o trabalho em equipe.

Por fim, as autoras apresentam, na última seção de cada capítulo, um estudo voltado para a linguagem oral articulada a questões que propõem reflexões e atividades relacionadas à produção textual dos gêneros orais, sendo eles formais e informais, e que façam parte da esfera pública ou familiar. O material conta com duzentas e oitenta e oito (288) páginas. Além disso, conta com um manual do professor computando no total, trezentos e noventa e sete páginas. Essa organização está sintetizada no Quadro 3, a seguir:

Quadro 2- Estrutura do Livro Didático

CAPÍTULOS	SELEÇÕES DOS CAPÍTULOS
<p>CAPÍTULO 1 - Conto Psicológico</p>	<p>Leitura 1- Restos do carnaval- Clarice Lispector Estudo do texto Produção de texto – conto psicológico</p>
	<p>Reflexão linguística Revisão: Período composto por coordenação Língua viva: coesão e uso exagerado do <i>que</i></p>
	<p>Leitura 2- Eu estava ali deitado Estudo do texto Produção de texto – conto psicológico</p>
	<p>Reflexão linguística Período composto por subordinação</p> <p>A língua viva: Subordinadas reduzidas e desenvolvidas e efeitos de sentido; Questão da escrita Ortoépia e prosódia;</p>
<p>CAPÍTULO 2 - Conto social e conto de amor</p>	<p>Leitura 1- Trabalhadores do Brasil – Wander Pirole Estudo do texto Para entender o texto Produção texto – conto social</p>
	<p>Reflexão Linguística Orações subordinadas substantivas subjetivas, objetivas diretas e objetivas indiretas</p> <p>Língua viva A impessoalização do discurso por meio das orações subjetiva</p>
	<p>Leitura 2 – Com certeza é amor – Marina Colasante Estudo do texto Produção de texto – conto social</p>
	<p>Reflexão linguística Oração subordinadas substantivas completivas nominais, predicativas e apositivas Língua viva Indeterminação do sujeito e seus efeitos de sentido Questão da escrita Pontuação nas orações subordinadas substantivas</p>
<p>CAPÍTULO 3 – Crônica esportiva e reportagem</p>	<p>Leitura1 – desonestidade de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas – Bruno Winckler Estudo do texto Produção de texto - Crônica esportiva</p>
	<p>Reflexão linguística Pronomes relativos Língua viva A importância dos pronomes relativos na coesão textual</p>

	<p>Leitura 2 – A rebelião dos reclusos: jogadores lutam pelo fim da concentração – Breiller Pires Estudo do texto Produção do texto – Reportagem</p> <p>Reflexão linguística Oração subordinadas adjetivas Classificação das orações subordinadas adjetivas; Língua viva Orações subordinadas adjetivas: generalização e especificação</p> <p>Questões da escrita: Usos de este, esse, aquele</p>
<p>CAPÍTULO 4 – Artigo de divulgação</p>	<p>Leitura 1 – Elas estão por toda parte – Thiago Tanji Estudo do texto Produção de texto - Artigo de divulgação científica</p> <p>Reflexão linguística Orações subordinadas adverbiais, temporais, condicionais, causais e consecutivas. Língua viva As orações adverbiais e a expansão da informação</p> <p>Leitura 2 – Pesque- solte: Proteção ou dano para os peixes? – Miguel Petreire Jr. Estudo do texto Produção de texto – Artigo de divulgação científica</p> <p>Reflexão linguística Orações subordinadas adverbiais concessivas, proporcionais, conformativas, finais e comparativas Língua viva A concessão Questão da escrita Pontuação nas orações subordinadas adverbiais</p>
<p>CAPÍTULO 5 – Texto dramático e roteiro</p>	<p>Leitura 1 - O judas em sábado de aleluia – Martins Pena Estudo do texto Produção do texto – texto dramático Reflexão linguística – concordância verbal Língua viva Concordância verbal e variação linguística Leitura 2 – Meu tio matou um cara – Jorge Furtado Estudo do texto Produção de texto – roteiro Reflexão linguística – concordância nominal Língua viva Concordância nominal e expressividade Questão da escrita Onde e aonde/se não e senão</p>

CAPÍTULO 6 – Artigo de opinião	Leitura 1 – Por uma longa vida útil aos produtos – Instituto Akatu Estudo do texto Produção de texto – Artigo de opinião Reflexão linguística – regência verbal e nominal Regência verbal e nominal Língua viva Regência verbal: norma e variações
	Leitura 2 – A mulher e a água – site da internet Estudo do texto Produção de texto – artigo de opinião Reflexão linguística – colocação pronominal Língua viva A regência nominal na fala; Questão da escrita O uso da crase;
CAPÍTULO 7 – Resenha crítica	Leitura 1 – Quiroga escreve para crianças de forma inusitada – Michel Laub Estudo do texto Produção de texto – resenha crítica Reflexão linguística - Estrutura das palavras: radical e afixos
	Leitura 2 – romance de formação – Bruno Carmelo Estudo do texto Produção de texto – resenha crítica Reflexão linguística – Estrutura das palavras: desinências, vogal temática, consoante e vogal de ligação. Questões da escrita Grafia de alguns sufixos e de palavras cognatas
CAPÍTULO 8 – Anúncio publicitário e anúncio de propaganda	Leitura 1 – Anúncio publicitário Estudo do texto Produção de texto – Anúncio publicitário – cartaz Reflexão linguística – processos de formação de palavras: onomatopeia, abreviação e sigla
	Leitura 2 – Anúncio de propaganda Estudo do texto Estudo do texto Produção de texto – Anúncio de propaganda – cartaz Reflexão linguística – processos de formação de palavras: composição e derivação Língua viva Processos de formação de palavras e efeitos humorísticos Questão da escrita O uso das aspas
CAPÍTULO 9 – Revisão	Leitura 1 – Muribeca – Marcelino Freire Estudo do texto
	Leitura 2 – Anúncio de propaganda Estudo do texto Reflexão linguística – revisão

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2017.

Como nosso objetivo é observar como é trabalhado no livro didático o “que” no período composto, perpetrarmos levantamentos das atividades que privilegiam esse estudo que é abordado nos capítulos 1 – *Conto psicológico* – na seção 1 e 2; no capítulo 2 – *Conto social*

e conto de amor- na seção 1 e 2; no capítulo 3 – *Crônica esportiva e reportagem* - na seção 1 e 2; e no capítulo 4 – *Artigo de divulgação científica* – nas seções 1 e 2. A razão do destaque se dá por ser a parte que trabalha o “que” no período composto, onde contém sua classificação e sua flexão.

O LD apresentado oferece diversas atividades com o uso dos recursos gramaticais, mas o que nos interessa são os recursos gramaticais que apresentam o “que” no período composto. Para tanto, fizemos um levantamento na tabela a seguir sobre a quantidade de atividades gramaticais apresentadas no LD em questão, dividindo as atividades que trabalham o período composto de modo geral, as atividades que apresentam o “que” no período composto, e as atividades que não trabalham. Vejamos a Tabela 1 que apresenta tais informações.

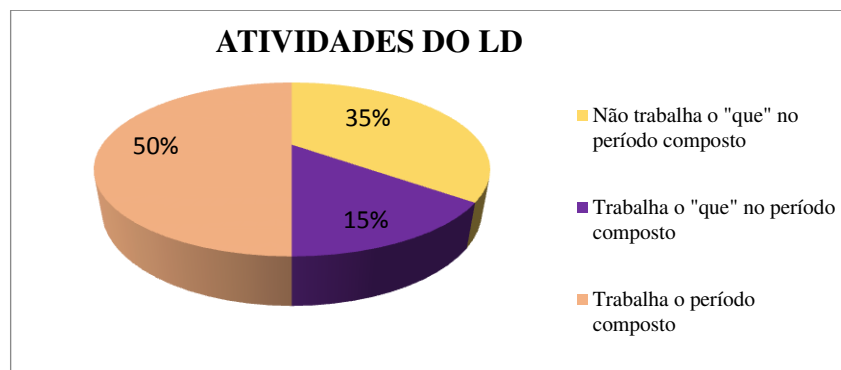
Tabela 1 – Distribuição de proposta de atividade com o trabalho gramatical

USO DA GRAMÁTICA DE MODO GERAL	TRABALHA O PERÍODO COMPOSTO	NÃO TRABALHA O “QUE” NO PERÍODO COMPOSTO	TRABALHA O “QUE” NO PERÍODO COMPOSTO
68	34	24	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com base na tabela acima, podemos observar que do total de 68 atividades que fazem o uso da gramática de modo geral no LDP, 34 atividades trabalham a classificação do período composto, 24 não trabalha o “que” no período composto, sendo apenas 10 atividades que trabalham o “que”.

Gráfico 1 – Atividades do LD que trabalham e que não trabalham o “que” no período composto



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No gráfico acima, podemos observar que 50% das atividades trabalham o período composto, mas apenas 15% das atividades trabalham o “que”, enquanto que 35% das atividades não trabalham o “que” no período composto, apenas outros aspectos gramaticais.

Considerando o gráfico acima, e todas as discussões construídas e apresentadas no decorrer desse capítulo, gostaríamos de finalizar nossas observações perpetrando na análise do *corpus*, onde apresentamos os critérios, a saber: Como o LD trabalha o “que” no período composto, e se as autoras do LDP Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto apresenta o pronome relativo “que” no período composto, priorizando os critérios morfológicos e sintáticos.

4.2 COMO O LD TRABALHA O "QUE" NO PERÍODO COMPOSTO.

Antes de iniciarmos a nossa discussão sobre como o LD trabalha o conectivo “que” no período composto, gostaríamos de salientar que a análise aqui elaborada é qualitativa, atendendo ao segundo critério de análise: Como é apresentado o “que” do LDP do 9º ano do ensino fundamental: *Português* de autoria Greta Marchetti, Heidi Strecker, e Mirella L. Cleto?

No segundo capítulo do LD que trabalha a parte do período composto por subordinação, mas precisamente na parte da reflexão linguística, as autoras inicialmente apresentam uma atividade que está ligada a dois trechos de reportagens da revista *Mundo Estranho*. Em seguida, trabalham uma atividade com três questões que consideram a leitura e compreensão linguística. Vejamos a figura abaixo.

Figura 2 – Atividade 1

REFLEXÃO LINGUÍSTICA Na prática Responda sempre no caderno.

1. Examine estes dois trechos de reportagens.

I. As pombas não conseguem botar seus ovos se não houver outro membro de sua espécie por perto. **O mais interessante é que [...] um espelho pode cumprir esse papel.**

II. A campeã de salto em altura é a pulga-de-gato [...]. Essa capacidade de saltar centenas de vezes a própria altura faz com que a pulga-de-gato saia do solo com aceleração 50 vezes mais rápida que a decolagem do ônibus espacial Space Shuttle! **O bicho só não morre esmagado pelo impacto da velocidade nem pelo da aterrissagem por causa da dureza de aço de sua casca.**

Revista *Mundo Estranho*, São Paulo, Abril, p. 18, nov. 2002.

a) Identifique os verbos e as orações no período destacado no trecho I. Classifique as orações. Verbos: *é, pode cumprir*. Orações: "o mais interessante é": oração principal; "que [...] um espelho pode cumprir esse papel": oração subordinada substantiva predicativa.

b) Se quisesse dizer que o fato destacado no trecho II é *surpreendente*, poderia ser empregada a mesma estrutura usada no trecho I. Reescreva a última frase do trecho II no caderno fazendo essa transformação.
O *surpreendente* é que o bicho só não morre esmagado pelo impacto da velocidade nem pelo da aterrissagem por causa da dureza de aço de sua casca.

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Podemos perceber que as alternativas da Atividade 1 estão todas voltadas para os dois trechos da reportagem. Na alternativa a), as autoras solicitam que os alunos identifiquem os verbos da oração em destaques no *trecho I* e classifiquem a oração. Em seguida, na alternativa b), as autoras pedem que os alunos reescrevam a última frase do *trecho II*, introduzindo a palavra *surpreendente*. Como podemos observar, as autoras apresentam a marca da oração subordinada nas alternativas a) e b), porém não faz menção ao conectivo “que” como uma conjunção integrante importante para a construção desenvolvida. Embora na alternativa b) as autoras mostrem aos alunos que a oração pode ser transformada em uma oração subordinada, não indica as condições estruturais. Considerando uma explicação prévia do professor, essa estratégia pode ser pertinente. Sobre essa atividade, o manual do professor só oferece orientações condizentes com as respostas que estão visíveis nesta atividade.

Em continuação da atividade, nas questões 2 e 3, as autoras trabalham de forma semelhante à questão 1. Apresentam um trecho da notícia *Brasil em 3 D* retirada da *internet*, em seguida apresentam cinco alternativas ambas voltadas para o trecho da notícia. Vejamos.

Figura 3 – Atividade 1


2. Leia este trecho de uma notícia.

Brasil em 3D
 [...] o desenho animado [*Rio*] foi dirigido pelo brasileiro Carlos Saldanha (diretor de *A era do gelo 2 e 3*) e terá a cidade do Rio de Janeiro como cenário. [...] Para **deleite** da **RioTur**, a **grata** notícia é que a Cidade Maravilhosa poderá ser vista em três dimensões.

Não será a primeira vez que o Rio salta para fora da tela de cinema. A cidade foi um dos cenários do primeiro filme brasileiro feito em 3D, a animação infantil *Brasil animado*. [...] A notícia poderia ser boa, mas a verdade é que os dois **lançamentos escondem um contraste extremo**.

Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2011/02/16/interna_diversao_arte,238017/concorrenca-com-as-americanos-se-agrava-quando-se-trata-de-filmes-3d.shtml>. Acesso em: 28 mar. 2015.

GLOSSÁRIO
Deleite: satisfação, prazer.
Grato: agradável, prazeroso.
RioTur: Empresa de Turismo do Município do Rio de Janeiro.



A arara Blu do filme *Rio* (Estados Unidos, 2011).

a) Por que o fato de a cidade do Rio de Janeiro poder ser vista em três dimensões no filme causa deleite para a RioTur? Porque as belezas naturais e os pontos turísticos do Rio de Janeiro, que vão ser divulgados para um enorme público, provavelmente despertarão nas pessoas o desejo de conhecer a cidade, o que resulta em fonte de renda para o município.

b) Copie no caderno o primeiro trecho destacado. Sublinhe os verbos ou locuções verbais e identifique o sujeito de cada um. "a grata notícia é que a Cidade Maravilhosa poderá ser vista em três dimensões." Sujeito de é: "a grata notícia". Sujeito de poderá ser vista: "a Cidade Maravilhosa".

c) Classifique a oração "que a Cidade Maravilhosa poderá ser vista em três dimensões". Oração subordinada substantiva predicativa.

d) Identifique e classifique as orações do segundo trecho destacado. "a verdade é": oração principal; "que os dois lançamentos escondem um contraste extremo": oração subordinada substantiva predicativa.

e) Reescreva no caderno os trechos destacados transformando a oração subordinada em oração subordinada substantiva apositiva. Faça nas frases as adaptações necessárias. A grata notícia é uma só: que a Cidade Maravilhosa poderá ser vista em três dimensões. / Há uma grata notícia: que a Cidade Maravilhosa poderá ser vista em três dimensões. / A verdade é esta: que os dois lançamentos escondem um contraste extremo.

3. Em relação aos períodos dados a seguir, identifique.

I. Ninguém duvida de que verduras e frutas sejam fundamentais.
 II. Ninguém tem dúvida de que verduras e frutas sejam fundamentais.

a) O termo da oração principal ao qual a oração destacada se relaciona. I. dúvida. II. dúvida.

b) A classe gramatical a que esse termo pertence. I. verbo. II. substantivo.

c) Classifique as orações destacadas?
I. Oração subordinada substantiva objetiva indireta. II. Oração subordinada substantiva completiva nominal.

70 Não escreva no livro. ●●

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

A questão a) da Atividade 2 está voltada para a temática do trecho da notícia, já as alternativas b), c), d), e) estão voltadas para a análise sintática. O texto como pode ver, é trabalhado nessas alternativas, mas apenas para as retiradas das sentenças. Na questão 3, as autoras apresentam dois períodos e demandam que os alunos digam a qual termo da oração principal a oração subordinada se relaciona, a que tipo de classe gramatical as orações pertencem e, por último, elas pedem que os alunos classifiquem as orações subordinadas conforme a função sintática. Da mesma forma que na Atividade 1, não houve uma indicação do elemento responsável por tornar a oração subordinada no SN. Em relação à atividade acima, o manual do professor apenas oferece orientações que condizem com as respostas que estão visíveis nesta atividade.

Por um lado, essa pode ser uma estratégia positiva para o aprendizado do alunado, pois instiga a comparação dos fenômenos linguísticos, fazendo com que o aluno veja as mudanças que ocorrem nas orações. Por outro, falta esse olhar mais objetivo para a análise descritiva da língua. Segundo Perini (2005), *em uma oração complexa composta por subordinação, é necessário que haja uma marca qualquer para distinguir a oração subordinada*. (2005, p. 137). Com base na leitura da atividade que perpetramos, notamos que o LD trabalha tanto os critérios sintáticos como os semânticos, porém não fazem menção à conjunção integrante “que” na oração subordinada.

Apresentamos a seguir uma atividade onde as autoras destacam os sinais de pontuação nas orações subordinadas substantivas. Vejamos na figura a seguir.

Figura 4 – Atividade 2

QUESTÕES DA ESCRITA Responda sempre no caderno.

Pontuação nas orações subordinadas substantivas

1. Observe.

I. Para a viagem acontecer, havia uma condição: que aguardássemos o voo seguinte.

II. Havia uma condição – que aguardássemos o voo seguinte – para a viagem acontecer.

a) Que função sintática a oração subordinada “que aguardássemos o voo seguinte” exerce em cada frase? Nas duas frases, ela exerce a função de aposto.

b) Em relação a qual termo da oração principal ela exerce essa função? Em relação ao termo *condição*.

c) Qual foi o sinal de pontuação empregado para destacar a oração subordinada em cada caso? Dois-pontos na frase I e travessões na frase II.

d) Como você explicaria essa diferença na pontuação?
A pontuação depende da localização, na frase, do termo ao qual a oração subordinada substantiva apositiva se refere. Se a oração apositiva tiver de ser intercalada na frase, ela deverá ser isolada por travessões.

ANOTE As **orações subordinadas substantivas apositivas** são separadas da oração principal por dois-pontos ou por travessões.

Para as demais orações subordinadas substantivas – exceto as apositivas, como acabamos de ver – valem as mesmas regras de pontuação de um período simples. Por exemplo, não se separam por nenhum sinal de pontuação (vírgula, ponto e vírgula ou dois-pontos) os seguintes termos:

- o sujeito de seu predicado;
- o verbo transitivo de seus complementos (objeto direto ou indireto);
- o verbo de ligação do predicativo do sujeito;
- um substantivo, um adjetivo ou um advérbio de seu complemento (complemento nominal).

2. Copie, no caderno, as frases a seguir, identifique a oração subordinada em cada uma e pontue-as, se necessário. Se sentir dificuldade, consulte o boxe *Anote*, acima.

a) É preferível que você não se atrase. Or. subordinada: que você não se atrase.

b) A menina fez um único pedido que sempre pudesse sair para brincar em dias de sol. Pontuação: A menina fez um único pedido: que sempre pudesse sair para brincar em dias de sol. / Or. subordinada: que sempre pudesse sair para brincar em dias de sol.

c) Eu prefiro que você chegue logo. Or. subordinada: que você chegue logo.

d) Queremos entender de que o diretor está falando. Or. subordinada: de que o diretor está falando.

e) Você não tem a impressão de que a peça será um sucesso? Or. subordinada: de que a peça será um sucesso?


f) A verdade que todo o dinheiro do cofre havia sido roubado logo viria à tona. Pontuação: A verdade – que todo o dinheiro do cofre havia sido roubado – logo viria à tona. / Or. subordinada: que todo o dinheiro do cofre havia sido roubado.

g) O melhor é que a plateia está cheia. Or. subordinada: que a plateia está cheia.

Observe a semelhança entre as construções e a forma como foram pontuadas.

I. A atriz queria mais publicidade, mais holofotes, mais badalação.

II. A atriz queria que houvesse mais publicidade, que jogassem os holofotes sobre ela, que se criasse mais badalação.



Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Corroborando as atividades anteriores, a atividade 2 também inicia a atividade com duas orações. Na primeira oração, as autoras introduzem a oração subordinada com a conjunção integrante “que” com dois pontos. Na segunda oração, as autoras introduzem a

oração subordinada introduzida pela conjunção integrante “que”, isolando-a com travessão. Em seguida, as autoras expõem quatro alternativas, todas voltadas para as orações. As alternativas a) e b) estão voltadas para a função sintática das orações, já as alternativas c) e d) estão voltadas para a forma da pontuação nas orações. Perini (2005) classifica as relativas em apositivas e não apositivas (explicativas e restritivas, respectivamente, segundo a gramática normativa). Segundo o autor: *Só as apositivas se separam por vírgula do resto da frase.* (PERINI, 2005, p. 156). De acordo com a leitura da atividade, podemos perceber que as autoras dão ênfase tanto à pontuação como ao substantivo, porém, não dão ênfase à conjunção integrante. Sobre essa atividade, o manual do professor oferece apenas orientações condizentes com as respostas que estão visíveis na atividade.

Na página seguinte, as autoras expõem uma atividade de reflexão linguística e procura não só apresentar a classificação sintática das orações em destaque no texto retirado da *internet* como também apresentar a semântica das mesmas. Para isso, as autoras elaboraram três perguntas que iremos visualizar a seguir.

Figura 5 – Atividade 3

ATIVIDADES GLOBAIS

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

Responda sempre no caderno.

1. Leia.

[...] Embora a internet tenha sido criada em 1969, a revolução começou de fato quando as ferramentas necessárias para a produção de artigos na rede ficaram simples e compreensíveis para grande parte dos usuários. Elas foram oferecidas por *sites* de hospedagem, como o Xanga.com, fundado em 1999, nos EUA. A partir dali o próprio usuário podia facilmente criar sua página e escrever o que quisesse para que todos o lessem. [...] Nascia o *blog*.

O problema é que o volume de informações acumuladas nos *blogs* cresce muito mais rápido do que os meios de filtrá-las. [...]

Disponível em: <<http://www.fabiocipriani.com/midia/clipping-carta-capital-mais-do-que-um-diario/>>. Acesso em: 3 maio 2015.

Lisa F. Young/Dreamstime.com/DBR

a) Por que é um problema o fato de o volume de informações nos *blogs* crescer mais rápido do que os meios de filtrá-las? Porque isso exige do internauta uma atenção e uma desconfiança muito maiores em relação ao que lê nos *blogs*, já que pode haver desde informações erradas até disseminação de preconceito e indução a comportamentos inadequados.

b) Identifique e classifique a oração subordinada substantiva em destaque no último parágrafo (para isso, primeiro encontre os verbos do período).
Verbos: *é, cresce, que o volume de informações acumuladas nos blogs cresce muito mais rápido*; oração subordinada substantiva predicativa.

c) Copie as frases abaixo no caderno e complete-as com a mesma informação (o volume de informações acumuladas nos *blogs* cresce muito mais rápido do que os meios de filtrá-las). Empregue orações subordinadas substantivas.
O problema é este: que o volume de informações acumuladas nos blogs cresce muito mais rápido do que os meios de filtrá-las.

- O problema é este: ★ . meios de filtrá-las. / O usuário dessa ferramenta precisa ter consciência de que o volume de informações
- O usuário dessa ferramenta precisa ter consciência ★ . acumuladas nos *blogs* cresce muito mais rápido do que os meios de filtrá-las.

d) Classifique as orações subordinadas que você acrescentou às frases do item c.
As orações são, respectivamente, subordinada substantiva afirmativa e subordinada substantiva completiva nominal.

2. Compare os períodos. 2a. I. Sujeito: *a verdade*; verbo de ligação: *é*; predicativo do sujeito: *que o suco de laranja perde um pouco da vitamina C*. II. Sujeito: *que o suco de laranja perde um pouco da vitamina C*; verbo de ligação: *é*; predicativo do sujeito: *verdade*.

I. A verdade é que o suco de laranja perde um pouco da vitamina C.

II. É verdade que o suco de laranja perde um pouco da vitamina C.

a) O quadro abaixo apresenta uma estrutura sintática bastante comum em língua portuguesa. Copie-o no caderno e complete-o com termos dos períodos I e II.

	Sujeito	Verbo de ligação	Predicativo do sujeito
I
II

b) Você viu que a mesma oração, “que o suco de laranja perde um pouco da vitamina C”, exerce uma função sintática em cada frase. Dê a classificação sintática dessa oração nas frases I e II. Frases I: oração subordinada substantiva predicativa; frase II: oração subordinada substantiva subjetiva

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Na alternativa b) da Atividade 3 exposta na figura acima, as autoras solicitam que os alunos identifiquem e classifiquem as orações subordinadas substantivas em destaque no último parágrafo do texto. Observamos que as autoras trabalham com os verbos e as orações substantivas, mas não destacam o termo integrante da oração subordinada que consideramos um elemento importante na estruturação da oração complexa desenvolvida. As alternativas c) e d) estão considerando os efeitos da oração subordinada presentes no texto e pretendem

observar o uso da oração subordinada substantiva em relação ao contexto de produção do texto.

Em continuação, na questão 2, as autoras expõem duas orações. Na primeira oração, a subordinada é uma oração predicativa porque está exercendo o papel de predicativo do sujeito da oração principal, já a segunda oração tem valor sintático de subordinada subjetiva porque exerce o papel de sujeito do verbo da oração principal. A análise elaborada pelas autoras é válida para a compreensão da língua, porém, as respostas que o livro fornece é limitada, uma vez que poderia ser melhor. Entende-se como competência linguística, a ênfase que a gramática dar a língua formal.

Na alternativa a) da questão 2, as autoras exibem um quadro de valor sintático. O quadro está dividido em três partes na seguinte estrutura: sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito. Em seguida, elas solicitam que os alunos o escrevam no caderno e complete os quadros conforme se pede nos dados acima. Na questão b), as autoras solicitam que os alunos indiquem a função sintática das frases I e II. Como podemos observar, as autoras trabalham com a ideia, mostram o sujeito, o verbo de ligação e o predicativo do sujeito na oração, mas esquecem de mostrar a conjunção integrante que é um delimitador importante na oração. Na questão 3, as autoras solicitam que os alunos associem as orações subordinadas substantivas às indicações dos parênteses. Vejamos a atividade 3, na Figura 6.

Figura 6 – Atividade 3

3. Associe cada oração principal a uma subordinada substantiva, de acordo com as indicações entre parênteses. a-3; b-6; c-1; d-5; e-2; f-4.	
a) É necessário	1) que vocês estudem. (predicativa)
b) Tenho necessidade	2) que vocês dancem. (objetiva direta)
c) Minha necessidade é	3) que vocês cantem. (subjetiva)
d) Tenho uma necessidade:	4) de que vocês dormem cedo. (objetiva indireta)
e) Desejo	5) que vocês corram. (apostiva)
f) Não me esqueço	6) de que falem. (completiva nominal)

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Na imagem acima, observamos que as autoras apresentam a oração subordinada, em seguida expõem a semântica das orações subordinadas. Esse termo que as autoras usam ajuda na compreensão dos alunos, porém, mais uma vez, não enfatizam a conjunção que marca a oração subordinada. Vejamos a seguir a Atividade 4.

Figura 7 – Atividade 4

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Pronomes relativos

1. Releia estes trechos da crônica. Em seguida, examine a reformulação que sofreram na segunda coluna da tabela.

Trecho original	Trecho reformulado
"Santos e Corinthians protagonizaram no último domingo um primeiro tempo na Vila em que a bola esteve parada em mais de 62% do tempo de jogo."	Santos e Corinthians protagonizaram no último domingo um primeiro tempo na Vila e nesse primeiro tempo a bola esteve parada em mais de 62% do tempo de jogo.
"Ela é menor do que a dos últimos anos, mas poderia ser melhor não fossem os artistas que insistem em ludibriar árbitros mal treinados."	Ela é menor do que a dos últimos anos, mas poderia ser melhor não fossem os artistas. Os artistas insistem em ludibriar árbitros mal treinados.
"Basta lembrar do passo à frente de Nilton Santos na Copa de 1962 que fez o árbitro anotar uma falta e não um pênalti a favor da Espanha."	Basta lembrar do passo à frente de Nilton Santos na Copa de 1962. Esse passo à frente fez o árbitro anotar uma falta e não um pênalti a favor da Espanha.
"É um estilo que lá não pega bem."	É um estilo. Esse estilo lá não pega bem.

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Observando a Figura 7 sobre os pronomes relativos, a referência ao “que” já é mais enfático, isso porque as autoras explicam a forma da integração de alguns pronomes relativos. Na questão 1, as autoras apresentam um quadro que está dividido em duas partes com trechos da crônica *Desonestidade de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas* de Bruno Winckler. Na primeira coluna do quadro, está o texto original; na segunda, está o texto que foi reformulado. O intuito das autoras com essa explicação é levar o aluno a perceber a função que o pronome relativo tem na oração, como podemos ver na pergunta que elas fazem nas alternativas a) e b) da figura 8. Deixamos claro aqui nessa atividade que as autoras dão ênfase aos pronomes relativos para preparar os alunos para o estudo da oração subordinada adjetiva que é o nosso interesse de análise. Vejamos.

Figura 8 – Atividade 4

a) Qual palavra evita a repetição de expressões em cada um dos trechos originais? *A palavra que.*

b) Indique quais expressões foram substituídas para que as repetições fossem evitadas no texto? *As expressões substituídas pelos termos são primeiro tempo, artistas, passo à frente e estilo.*

As palavras que retomam os termos que as antecedem, substituindo-os e evitando sua repetição, são chamadas de **pronomes relativos**.

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Na alternativa a), as autoras solicitam que os alunos mostrem qual palavra evita a repetição das expressões de um dos trechos originais. Em seguida, na alternativa b), elas sugerem que os alunos digam quais são as expressões que foram substituídas pelo pronome relativo. Na mesma página, as autoras classificam os pronomes relativos como: *as palavras que retomam os termos que as antecedem, substituindo-os e evitando sua repetição, são chamados de pronomes relativos.* (MARCHETTI et al., 2015, p. 86).


Figura 9 – Atividade 5

REFLEXÃO LINGUÍSTICA Na prática Responda sempre no caderno.

3a. I. O famoso *Dom Quixote de La Mancha* (1605), do espanhol Cervantes, narra as aventuras de um fidalgo de aldeia. Esse fidalgo de aldeia enlouquece lendo livros de cavalaria. II. Em suas várias andanças [...] ele enfrenta inimigos e monstros imaginários, como no famoso episódio dos moinhos de vento. Ele investe de lança em riste contra os moinhos de vento, tomando-os por gigantes perigosos.

1. Observe os trechos a seguir.

I. Dias depois roubaram a coroa do rei e este prometeu uma riqueza a quem adivinhasse o ladrão.
Luís da Câmara Cascudo. *Facécias*. São Paulo: Global, 2006. p. 9.

II. [...] uma estrada se abriu, bem a seus pés, que ia para o fundo das águas.
José Lins do Rego. *Histórias da velha Totônia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. 

a) Que pronome retoma a palavra *rei*, no primeiro trecho? *O pronome este.*

b) Reescreva o primeiro trecho, retomando a palavra *rei* por um pronome relativo.
Dias depois roubaram a coroa do rei, que prometeu uma riqueza a quem adivinhasse o ladrão.

c) O pronome *que*, no segundo trecho, retoma que palavra?
A palavra estrada.

d) Reescreva o segundo trecho, substituindo o pronome *que* por um pronome demonstrativo. Faça as alterações necessárias.
Uma estrada se abriu, bem a seus pés, e esta ia para o fundo das águas.

2. Empregue um pronome relativo para unir as duas ideias em um período composto.

a) Animais estrangeiros invadiram *as terras* + *as terras* pertenciam às aves nativas.
Animais estrangeiros invadiram as terras que / as quais pertenciam às aves nativas.

b) Animais estrangeiros invadiram *as terras* + *as aves* nativas moravam *nas terras*.
Animais estrangeiros invadiram as terras em que / nas quais / onde as aves nativas moravam.

c) Animais estrangeiros invadiram *as terras* + *os donos das terras* eram as aves nativas.
Animais estrangeiros invadiram as terras cujos donos eram as aves nativas.

d) Animais estrangeiros invadiram *as terras* + *as aves* nativas foram expulsas *das terras*.
Animais estrangeiros invadiram as terras das quais / de onde / de que as aves nativas foram expulsas.

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Com base na Figura 9, podemos perceber que as autoras exibem dois trechos do livro *Histórias da velha Totônia* de José Lins do Rego na primeira questão. Em seguida, elas apresentam quatro alternativas que retomam o texto. Na alternativa a), elas perguntam que pronome retoma a palavra *rei* que está no primeiro trecho. Podemos observar que o pronome demonstrativo “este” está retomando a palavra *rei*. Em seguida, na alternativa b), as autoras solicitam que os alunos reescrevam a oração que está com o pronome demonstrativo “este” pelo pronome relativo “que”. Na alternativa c), as autoras já questionam sobre o pronome relativo *que*.

Percebemos que na alternativa a), o pronome é *este*, e está retomando o sujeito da oração principal (*rei*). Na alternativa b) o pronome relativo está retomando o substantivo da

oração principal *rei*, da alternativa c), as autoras questionam a quem o pronome relativo *que* retoma.

Na questão 2, as autoras exibem o período composto com orações adjetivas, deixando claro o lugar onde serão inseridos os pronomes relativos. O intuito das autoras é fazer com que os alunos reflitam acerca das possibilidades da adequação do pronome relativo, sem que se definam pelo *que*.

Na questão 3, as autoras iniciam com um trecho da revista *Mundo Estranho*, em seguida, dividem o trecho em duas etapas, como mostra a Figura 10 abaixo.

Figura 10 – Atividade 5

3. Leia o trecho abaixo.


O famoso *Dom Quixote de la Mancha* (1605), do espanhol Cervantes, narra as aventuras de um fidalgo de aldeia que enlouquece lendo livros de cavalaria. Em suas várias andanças [...] ele enfrenta inimigos e monstros imaginários, como no famoso episódio dos moinhos de vento, contra os quais investe de lança em riste, tomando-os por gigantes perigosos.

Revista *Mundo Estranho*, São Paulo, Abril, p. 14, nov. 2002.

a) Transforme estes períodos compostos em períodos simples.

- I. O famoso *Dom Quixote de la Mancha* (1605), do espanhol Cervantes, narra as aventuras de um fidalgo de aldeia que enlouquece lendo livros de cavalaria.
- II. Em suas várias andanças [...] ele enfrenta inimigos e monstros imaginários, como no famoso episódio dos moinhos de vento, contra os quais investe de lança em riste, tomando-os por gigantes perigosos.

3b I – que: "fidalgo de aldeia". II – os quais: "moinhos de vento".



Gustave Doré, gravura de Dom Quixote e Sancho Pança, século XIX.

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Na alternativa (a) da questão três, as autoras solicitam apenas que os alunos transformem os períodos compostos em períodos simples. Na Atividade 6, as autoras trabalham as orações subordinadas adjetivas. Como ocorre em todas as atividades desse livro, as autoras iniciam a atividade com uma passagem da reportagem apresentada no início do capítulo. Vejamos a Figura 11.

Figura 11 – Atividade 6

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

Orações subordinadas adjetivas

1. Releia algumas passagens da reportagem e, em seguida, no quadro, verifique a versão que elas receberam.

I. “O Atlético, **que havia feito o melhor primeiro turno da história dos pontos corridos**, acabou perdendo a liderança [...].”

II. “Tinha jogador **que não aguentava mais** [...].”

III. “Há um excesso dos clubes, **que tratam o jogador como gado** [...].”

I. O **bem-sucedido** Atlético acabou perdendo a liderança.

II. Tinha jogador **saturado**.

III. Há um excesso dos **insensíveis** clubes.

a) O sentido da oração e o da palavra que a substituiu são semelhantes. O **sentido mais preciso ocorre pela oração ou pela palavra?**
A oração expressa o sentido mais preciso.

b) Os **adjetivos destacados** no quadro desempenham que **função sintática em relação às palavras Atlético, jogador e clubes, respectivamente?**
Adjunto adnominal.

c) **As orações destacadas** equivalem a qual classe de palavra?
A classe dos adjetivos.

d) Qual **função sintática** têm as orações destacadas?
Adjunto adnominal.

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Na passagem da reportagem posta na questão 1, as autoras apresentam as orações subordinadas adjetivas. Em seguida, as autoras modificam as orações num quadro logo abaixo. Podemos observar que, no quadro, as autoras substituem as orações por palavras adjetivas. Em seguida, na alternativa b), as autoras solicitam que os alunos digam qual a função sintática dos adjetivos destacados no quadro em relação às palavras *atlético, jogador e clubes*. Na alternativa c), as autoras indagam a que classe de palavras equivale as orações destacadas nas passagens acima. A modificação da oração pelas palavras adjetivas é apenas para mostrar que pode ocorrer a substituição das orações subordinadas adjetivas pelas palavras.

Como podemos observar, as autoras apresentam as orações subordinadas adjetivas, mostrando que elas podem ser adjunto adnominal, ou seja, que estão referenciando o substantivo, porém não referenciam a conjunção “que”. Lembrando que no manual do professor, as autoras avaliam o adjetivo como modificador, mas não referenciam na atividade. As autoras classificam a oração subordinada adjetiva apenas como: “*aquela que desempenha a função sintática de adjunto adnominal em relação a um termo da oração principal. Ela é*

introduzida por pronome relativo: *que, quem, o qual, cujo, onde, etc*”. (MARCHETTI et al., 2015, p. 100).

Na questão 2, as autoras apresentam as orações adjetivas restritivas e explicativas. Notamos que elas enfatizam a questão da vírgula na oração, mas não chamam a atenção para a conjunção, embora quando definem as orações adjetivas, elas citam os pronomes relativos. Vejamos a Figura 12.

Figura 12 – Atividade 7

4. Leia estes períodos.

I. Os clubes, **que tratam o jogador como gado**, estão cometendo um excesso.

II. Os clubes **que tratam o jogador como gado** estão cometendo um excesso.

a) As orações destacadas poderiam ser substituídas por um adjetivo de igual significado? De significado igual não; porém, há alguns que poderiam ser usados com sentido parecido, equivalente.

b) As orações destacadas estão relacionadas a qual termo da oração principal? Estão relacionadas a clubes.

c) Em cada um dos períodos, as orações estão especificando ou esclarecendo o termo ao qual se relacionam?

As orações destacadas são subordinadas adjetivas explicativa e restritiva, respectivamente. A vírgula cria a noção de que os clubes como um todo tratam o jogador desrespeitosamente. Já a ausência do sinal de pontuação criou a noção de que, dentre os clubes, alguns tratam o jogador desrespeitosamente – e é só destes que se está falando; os demais ficam de fora do fato de que alguns estão cometendo um excesso.

Relacionando

Na resenha do capítulo 7 (p. 212-213), o autor recorre várias vezes a orações subordinadas adjetivas explicativas. Em três ocorrências, elas foram empregadas para contextualizar o leitor sobre os contos citados. Esse esclarecimento era necessário (visto que o leitor desconhecia as histórias), mas não era a principal informação da crítica. Assim, por meio da oração explicativa, foi possível hierarquizar as informações fornecidas.

2c. No período I, a oração destacada está explicando o termo *clubes* presente na oração principal. No período II, está especificando-o.

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Na Atividade 7, embora haja referência às orações subordinadas adjetivas que precisam de um pronome relativo *que*, não há nenhuma indicação desse pronome. Sautchuck (2010) define as orações adjetivas explicativas como um sintagma autônomo separado por vírgulas. E a adjetiva restritiva equivale a um sintagma interno sendo sintaticamente um componente de outro sintagma. Sautchuck (2010) ainda relata que a primeira é usada para apontar uma característica casual, imprevista, mas que é totalizadora. Já a segunda indica sempre uma característica inerente, restrita ao elemento qualificado. (SAUTCHUCK, 2010).

Figura 13 – Atividade 8

- c. "Irrealizável" dá a entender que são coisas impossíveis, e não é esse o caso; Garfield simplesmente não quer fazê-las (mas poderia).
 "Canceladas" dá a entender que antes as coisas seriam feitas, e não é o caso; em nenhum momento Garfield pretendeu fazê-las.

4. Leia a tira de Garfield e responda às questões.



Jim Davis. *Garfield: toneladas de diversão*. Porto Alegre: L&PM, 2006. v. 5. p. 8.

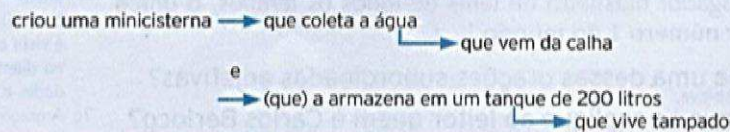
- a) Qual expectativa do leitor o terceiro quadrinho quebra?
 A expectativa de que a lista de Garfield seja de coisas que ele vai fazer, e não de coisas que não vai fazer.
- b) Classifique a oração introduzida pelo pronome relativo.
 Oração subordinada adjetiva restritiva.
- c) Se a oração adjetiva fosse substituída pelos adjetivos "irrealizáveis" ou "canceladas", o sentido original não permaneceria. Explique essa declaração.
- d) Se houvesse uma vírgula após a palavra *coisas*, qual seria o sentido do período?
 O período ficaria sem sentido.

5. Leia um trecho de uma reportagem.

Gastando pouco e valendo-se de muita disposição e de materiais fáceis de encontrar, o técnico agropecuário Edison Urbano, do *site* Sempre Sustentável, criou uma minicisterna que coleta a água que vem da calha e, depois de filtrar a sujeira mais grossa, a armazena em um tanque [...] de 200 litros – **que [...] vive tampado**, a fim de evitar a proliferação do mosquito transmissor da dengue.

Revista *Minha Casa*, Editora Abril, ano 6, n. 59, p. 70, mar. 2015.

- a) A oração destacada é adjetiva explicativa. A que se deve essa classificação?
 Ao fato de ela estar separada do termo a que se refere por um travessão.
- b) A oração destacada continuaria coerente se fosse escrita como adjetiva restritiva. Que efeito ela deixaria de gerar, nesse caso?
 Ela perderia a ênfase, o que seria negativo para o texto, já que a informação que ela expressa é importante para a saúde das pessoas.
- c) Observe no esquema a seguir a relação entre as orações adjetivas que compõem o trecho.



- Quantas especificações (em forma de oração adjetiva) foram atribuídas ao termo *minicisterna*? Quais são elas? Duas: coletar água e armazenar água.
- d) Suponha que o trecho fosse "Criou uma minicisterna que coleta a água da chuva, que filtra sua sujeira mais grossa, e a armazena em um tanque de 200 litros". Quais especificações foram atribuídas ao termo *minicisterna*?
 Coleta água da chuva e filtra a sujeira mais grossa.
- e) No item d, em que o leitor se baseia para compreender que a oração "que filtra sua sujeira mais grossa" não se refere ao termo imediatamente anterior *chuva*?
 O leitor se baseia no sentido do trecho, não só na localização da oração.
6. Reescreva o período a seguir, eliminando dois pronomes relativos.

Os patos possuem uma glândula, que fica perto da cloaca, que se chama glândula uropigial, que produz uma secreção que é capaz de tornar as penas impermeáveis à água.

Sugestão: Perto da cloaca, os patos possuem uma glândula chamada uropigial, que produz uma secreção capaz de tornar as penas impermeáveis à água.

Na alternativa b) da questão 4, as autoras apenas solicitam que os alunos classifiquem a oração introduzida pelo pronome relativo. A resposta das autoras é apenas que a oração subordinada adjetiva é restritiva e não fazem menção qual o pronome relativo retoma a oração principal.

Observando a atividade em questão, percebemos que as autoras apresentam a subordinada adjetiva, fazem menção quanto à classificação, se é adjetiva restritiva ou explicativa, mas não faz referência ao pronome relativo “que”.

Na questão 5, as autoras apresentam um trecho da reportagem da revista *Minha Casa* em seguida elas apresentam cinco alternativas. Nas alternativas da questão 5, as autoras referenciam as adjetivas da mesma forma que fez nas questões anteriores, deixando claro sobre as orações destacadas serem restritivas ou explicativas, e também sobre a questão do travessão na oração em destaque no texto. Porém, não referenciam o pronome relativo “que” que introduz a subordinada adjetiva.

Na questão 6, as autoras apresentam o período composto e solicita que os alunos retirem dois pronomes relativos. Sobre essa atividade, o manual do professor não oferece orientações condizentes com as respostas que estão visíveis na atividade, apenas demanda que o professor acompanhe de perto a resolução das atividades, e tire as dúvidas que surgirem dos alunos.

Vejamos agora a Figura 14 com nova atividade.


Figura 14 – Atividade 9

LINGUA VIVA Responda sempre no caderno.

Orações subordinadas adjetivas: generalização e especificação

1. O texto abaixo foi escrito por Juca Kfourir, comentarista esportivo, por ocasião da despedida do tenista Gustavo Kuerten das quadras. Leia-o.

O começo do adeus do Manezinho da Ilha
Guga começa a se despedir do tênis hoje, ali pelas 21h, na Bahia, mais exatamente na Copa do Sauípe, no Torneio Aberto do Brasil. Seu adversário será o argentino Carlos Berlocq, que acaba de ser quadrifinalista no Aberto de Viña del Mar, no Chile. O argentino é o favorito e o próprio Guga é quem diz que ganhar ou perder, agora, não tem mais a menor importância. Ele quer ter apenas o prazer de jogar, presente que se deu antes de abandonar definitivamente a raquete, encerramento prematuro da carreira por problemas físicos. Mas carreira que já está para sempre na história do tênis mundial, como tricampeão em Roland Garros. E carreira do melhor jogador brasileiro de tênis de todos os tempos, o único que chegou a ser número 1 do mundo e por quase um ano. Hoje, como ontem e como amanhã, é dia de bater palmas para Gustavo Kuerten, o Guga, quatro letras como Pelé, como Zico, como Mané, ele que sempre gostou de ser chamado de Manezinho da Ilha.



O jogador de tênis Gustavo Kuerten. Fotografia de 2005.

Juca Kfourir. Disponível em: <http://blogdojuca.uol.com.br/2008/02/o-comeco-do-adeus-do-manezinho-da-ilha/>. Acesso em: 9 abr. 2015.

1a. Professor, se julgar pertinente, informe aos alunos que a designação "Manezinho da Ilha", no último parágrafo do texto, faz referência aos habitantes de Florianópolis (SC) e de alguns municípios vizinhos. Ela se deve à forte presença de portugueses da Ilha dos Açores no local, desde o século XVIII. Em sua ilha de origem, eles eram assim designados; Mané é abreviação de Manuel, nome comum no local.

1b. Essa afirmação pode acentuar a ideia da importância de Guga como atleta, visto que uma possível derrota no jogo é vista como algo pequeno diante de suas qualidades e de seus feitos.

2c. A oração "que chegou a ser número 1 do mundo" é indispensável; a oração "que acaba de ser quadrifinalista" poderia ser retirada da frase sem prejuízo sintático.

2d. Seria possível pensar que, assim como a oração subordinada adjetiva que se refere a Guga é sintaticamente indispensável à frase e exprime atributos de um jogador que é único, o próprio jogador é um atleta indispensável no cenário esportivo brasileiro e com uma carreira única.

2. Responda com base nos dois trechos acima.

a) Qual é o antecedente da oração "que chegou a ser número 1 do mundo"?
O antecedente é o termo *único*.

b) Qual é o antecedente da oração "que acaba de ser quadrifinalista"?
O antecedente é o termo *o argentino Carlos Berlocq*.

c) Qual das duas orações subordinadas adjetivas é sintaticamente indispensável à frase: a que se refere a Carlos Berlocq ou a que se refere a Guga?

d) Que relação se poderia ver entre a importância sintática de cada uma dessas orações e o valor que o comentarista atribui a Guga e a Carlos Berlocq?

3. Em outra passagem, o cronista reforça a singularidade da carreira de Guga por meio de uma construção sintática. Mencione-a e explique como isso acontece.
A construção é "carreira que já está para sempre na história do tênis mundial". *Carreira* é um termo especificado por uma oração restritiva, ou seja, a oração individualiza a carreira. Do ponto de vista do sentido, fica a mesma impressão: a carreira é única, especial.

Na Atividade 9, as autoras apresentam três questões. Na questão 1, mais precisamente na alternativa d), as autoras solicitam que os alunos classifiquem as orações subordinadas adjetivas nas orações destacadas. Em resposta, as autoras dizem que a oração subordinada adjetiva da oração I é adjetiva explicativa e da atividade II é restritiva. Com isso, notamos que, embora seja feita a classificação das orações adjetivas em explicativa e restritiva, as autoras não priorizam o pronome relativo “que” da oração subordinada adjetiva. Na questão 2, as autoras apresentam três alternativas, mas não fazem menção à oração subordinada adjetiva, porém é apenas para que os alunos expliquem qual o antecedente da oração subordinada. Sobre essa atividade, o manual do professor não oferece orientações condizentes com as respostas que estão visíveis nesta atividade, apenas demanda que o professor acompanhe de perto a resolução das atividades, e tire as dúvidas que surgirem dos alunos.

Na Atividade 10, as autoras trabalham as conjunções subordinadas adverbiais. A atividade é uma reflexão linguística que contém 6 questões. A questão que faz menção quanto às orações subordinadas adverbiais é a questão 6. Nessa questão, há um trecho de um poema dramático que as autoras destacam a oração subordinada adverbial consecutiva. Vejamos a Figura 15.

Figura 15 – Atividade 10

escreverem uma oração causal reduzida, esta porque se caracterizam como...

6. Leia este trecho de um poema dramático (que pode ser encenado, como uma peça teatral). Os versos transcritos contam os presentes oferecidos a um menino que acaba de nascer.

6b. O leite que a mãe produz vem do que ela come. Como ela vai se alimentar dos caranguejos que recebeu, e estes vivem na lama, o eu lírico fala em “leite de lama” (leite que se formou do que havia na lama). “Nosso sangue” representa as características naturais das pessoas daquela comunidade.

COMEÇAM A CHEGAR PESSOAS TRAZENDO PRESENTES PARA O RECÉM-NASCIDO

– Minha pobreza tal é que não trago presente grande: trago para a mãe caranguejos pescados por esses mangues; mamando leite de lama – conservará nosso sangue.	aqui são todos irmãos, de leite, de lama, de ar.
– Minha pobreza tal é que coisa não posso ofertar: somente o leite que tenho para meu filho amamentar;	– Minha pobreza tal é que não tenho presente melhor: trago papel de jornal para lhe servir de cobertor; cobrindo-se assim de letras vai um dia ser doutor. [...]

João Cabral de Melo Neto. *Morte e vida severina*: e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 137-138.

a) Apesar da humildade dos presentes ofertados, que tipo de sentimento parece unir as pessoas dessa comunidade? Um sentimento de solidariedade e de união diante das dificuldades.

b) O que se deve entender por “leite de lama” e “nosso sangue”?

c) Os versos em destaque formam um período composto. Classifique suas orações.
Oração principal: “Minha pobreza tal é”. Oração subordinada adverbial consecutiva: “que não tenho presente melhor.”

d) Como você reescreveria essa frase, se o objetivo fosse salientar a *causa* do que foi afirmado na oração principal, e não a *consequência*?
Sugestão: “Não tenho presente melhor porque minha pobreza é muito grande.”

Fonte: Marchetti et al. Para viver Juntos Português. São Paulo: SM, 2015.

Como podemos observar, as autoras apresentam um trecho de um poema dramático, em seguida apresentam quatro alternativas. Nas alternativas a) e b), as perguntas estão voltadas apenas para o sentido do texto. Na questão c), as autoras solicitam aos alunos que

classifiquem o período composto do verso em destaque no trecho. Em seguida, na alternativa d), as autoras perguntam como os alunos reescreveriam a frase em destaque se o objetivo fosse salientar a causa e não a consequência do que foi afirmado na oração principal. Como podemos observar, as autoras apresentam a oração adverbial da frase, porém não fazem menção ao “que” que introduz a oração subordinada adverbial. Sobre essa atividade, o manual do professor não oferece orientações condizentes com as respostas que estão visíveis na atividade, apenas demanda que os professores deixem claro para os alunos que sintaticamente as orações adverbiais são dispensáveis, pois, como uma oração pode prescindir de um adjunto adverbial, o período composto pode prescindir de uma oração subordinada adverbial. Porém são indispensáveis para a construção do sentido do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas discussões e leituras realizadas, observamos que o processo de implementação do LD nas escolas brasileiras proporcionou uma inovação nas práticas educacionais, possibilitando as escolas a serem formadoras de conjunto de saberes. Com isso, podemos dizer que o LD é um documento de forte influência para o processo de formação do alunado, o que o ocasiona a ser alvo de análises e debates constantes. Por isso, acreditamos que seria de suma importância perpetrarmos uma análise de como o livro didático apresenta o “que” no período composto.

Nesse sentido, reiteramos o valor da pesquisa para os estudos acadêmicos, bem como para a atuação docente nas escolas, pois busca construir subsídios que contribui para a análise linguística e, conseqüentemente, para a competência gramatical do falante dessa língua. Além disso, poderá servir de base para estudos de alunos da graduação, profissionais docentes da área de Letras e de quem mais queira refletir sobre a estrutura da oração.

De acordo com a análise elaborada, chegamos ao resultado de que o livro didático do 9ª ano do ensino fundamental da coleção *Para Viver Juntos Português* contém 68 atividades que fazem o uso da gramática de modo geral no LDP, sendo que 34 atividades trabalham a classificação do período composto, somando um percentual de 50%. Dentre essas atividades, 24 não trabalha o “que” no período composto, equivalendo a 35%, e apenas 10 atividades trabalham o “que”, o que equivale a 15%. Esses 15% analisados trabalham o “que” no período composto, adotando mais o critério sintático que o morfológico. Isto porque não coloca a conjunção e o pronome relativo como demarcadores importantes na oração desenvolvida.

Em análise nas atividades que apresentam o “que”, observamos que as autoras apresentam a oração subordinada substantiva, as orações subordinadas adjetivas e as adverbiais, enfatizando a semântica do texto ao mesmo tempo em que enfatiza o critério sintático. Não há ênfase à conjunção “que”, e os pronomes relativos são trabalhados antes do estudo das orações subordinadas adjetivas. Isso acontece pelo fato de as autoras priorizarem a função e classificação sintática das orações subordinadas.

Com base nos resultados, podemos constatar, que os objetivos propostos para esta pesquisa tanto o geral como os específicos foram atingidos, ou seja, o LD apresenta a oração subordinada substantiva, adjetiva e adverbial, porém não enfatiza o conectivo “que” como elemento importante na oração desenvolvida.

A aplicabilidade do “que” como conjunção integrante e como pronome relativo nas orações subordinadas seria melhor trabalhando se fosse proposto aos alunos, elaboração e

retextualização cujo critério fosse a presença de orações complexas com a presença do “que”, uma vez que ficaria mais claro que conjunção “que” tem a função de introduzir um sintagma oracional na oração principal, exercendo a função de reclassificador, e que o pronome relativo “que” exerce a função de modificador da oração.

Por este viés, os PCN (2007) de língua portuguesa instigam que é dever da escola construir nos alunos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, e que a escola durante a vigência do aluno em sala de aula tem o dever de tornar o aluno capaz de escrever e interpretar diferentes formas de texto que trabalhem com a atividade metalinguística. Com isso, os PCN (2007) deixam nítidos que sejam trabalhados nos alunos questões sobre similaridade, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, para que eles possam levantar hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dá sobre a construção dos textos que escutam e leem. Ainda segundo os PCN (2007), na seleção de conteúdos da análise linguística, a referência não pode ser a gramática tradicional, mas usar aspectos que possam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção leitura e escuta de textos. Os PCN deixam claro que, ao invés de gramática e redação isoladas uma das outras, seria mais produtivo trabalhar as especificidades de cada uma, articulando sua função entre si.

Portanto, esperamos que esta pesquisa contribua com reflexões sobre a análise linguística das atividades nos LD tanto para alunos como para professores de língua portuguesa. Assim, o que apresentamos aqui são algumas especificidades que fazem parte da linguagem formal a ser apresentada aos alunos nas escolas, podendo ser complementada, haja vista a incompletude de discussões dessa natureza.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: Tradição Gramatical, Mídia e Exclusão Social**. 5 ed. São Paulo: edição Loyola, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BATISTA, A.; ROJO, R.; ZÚNIGA, N. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 47-72.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares do Brasil: A produção Científica. In: VAL, Maria das graças Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 13-45.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 74-113.
- CÂMARA, Joaquim Mattoso Jr. **Estrutura da língua portuguesa**. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007. p. 69-80.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. Império Novo Milênio: Rio de Janeiro, 2011.
- FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O Livro didático em questão**. 3ª ed. São Paulo: cortez, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: atlas, 2008.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2012.
- MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. **Para Viver Juntos: português 9º ano**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B.

Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: ceale; Autêntica, 2008. P. 237-260.

MENDES, A.; PADILHA, S. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: ceale; Autêntica, 2008. P.119-145.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da Língua Portuguesa. 3°. ed. São Paulo: contexto, 2011.

PERINI, Mário de Andrade. **Gramática descritiva do português.** 4. ed. São Paulo: ed. Ética: 2005.

PERINI, Mário de Andrade. **Gramática do Português Brasileiro.** Parábola editorial: São Paulo, 2010.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português:** caderno do professor/ Egon de Oliveira Rangel. Belo Horizonte: ceale, 2006.

RIBEIRO, Maria das Graças Carvalho. **Morfologia da língua portuguesa.** S/A. Disponível em:
<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/morfologia_da_langua_portuguesa_1360073731.pdf>.
Acesso em: 18 jun. 2017.

SAUTCHUK, I. **Prática de morfossintaxe:** como e por que aprender análise (morfo) sintática. Barueri, SP: Manole, 2010.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **O livro Didático de Português LDP:** a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. Anais...Caxias do Sul: SIGET, 2009.

VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: ceale; Autêntica, 2008. p. 07-12.