



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PRONOME RELATIVO:  
ARTICULAÇÃO ORACIONAL E PRODUÇÃO ESCRITA

Maria Estela Lima da Costa Amurim

NATAL  
2018

MARIA ESTELA LIMA DA COSTA AMURIM

PRONOME RELATIVO:  
ARTICULAÇÃO ORACIONAL E PRODUÇÃO ESCRITA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da UFRN, polo Natal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Balduino Bispo

NATAL

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de  
Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Amurim, Maria Estela Lima da Costa.

Pronome relativo: articulação oracional e produção escrita / Maria  
Estela Lima da Costa Amurim. - Natal, 2018.  
150f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado  
Profissional em Letras. Natal, RN, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Balduino Bispo.

1. Pronome relativo - Dissertação. 2. Produção escrita - Dissertação.  
3. Linguística Funcional - Dissertação. I. Bispo, Edvaldo Balduino. II.  
Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81'367.626.4

AMURIM, M. E. L. da C. *Pronome relativo: articulação oracional e produção escrita*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). UFRN: Natal-RN, 2018.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Edvaldo Balduino Bispo**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Orientador

---

**Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Examinadora Interna

---

**Profa. Dra. Sheyla Patrícia Trindade da Silva Costa**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Examinadora Externa

*Ele fortalece o cansado e dá grande vigor ao que está sem forças. Até os jovens se cansam e ficam exaustos, e os moços tropeçam e caem; mas aqueles que esperam no Senhor renovam as suas forças. Voam alto como águias; correm e não ficam exaustos, andam e não se cansam.*

*Isaías: 40; 29-31.*

A meu pai, José Bispo, por tudo, desde o início!

À memória de minha mãe, Lourdes, a quem Deus chamou tão logo iniciei minha história no Profletras!

A Jalmir, com quem partilho a vida e que, do seu jeito, compreendeu minha constante ocupação!

A Vinicius (e sua Rillary), Ewerton e Ana Isabel, meus melhores frutos, “ouvidos” de minhas queixas e alegrias, meus incentivadores por excelência nesta caminhada e meu motivo maior para seguir na luta por dias melhores, sempre!

A minha irmã caçula, Júlia (e seu Marcelo), por todo apoio e cumplicidade!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me possibilitou a oportunidade de concretizar um sonho tantas vezes sonhado e adiado; que me deu forças para caminhar e me ergueu quando surgiram “pedras no meio do caminho”; que me concedeu chegar ao fim desta jornada com o sentimento de quem venceu uma árdua batalha! Sem Ele, eu não conseguiria!

A meus familiares, em especial a meus irmãos Lila (e Ricardo) e Daniel (e sua Maria Luísa), pelo encorajamento!

Aos meus irmãos em Cristo, pelas orações e pelas palavras de fortalecimento, quando, por vezes, achei que não daria conta do recado!

Aos professores do Profletras, que contribuíram na construção de novos saberes; por razões particulares, a Derivaldo, conterrâneo e amigo querido, e a Glícia Tinoco, educadora por excelência!

Aos colegas do Profletras III, com quem muito aprendi e por quem tenho enorme carinho. Em especial às conterrâneas, Socorro, Simara, Nayara e Branca, pela alegre convivência; a Dione e Walter, amigos conquistados em outros momentos acadêmicos; a Adriana e Nara, parceiras dos estudos dominicais; a Micheline, que sonhou comigo o mesmo sonho, mas, por alguma razão, guardou-o para outra oportunidade!

Às professoras Penha Casado e Sheyla Patrícia, por aceitarem ler meu texto e participar de minha banca!

Aos colegas de trabalho: professores, equipe administrativo-pedagógica e demais funcionários da Santos Dumont, que de alguma maneira contribuíram com meu trabalho!

A minha amiga Vera Vitaliano, pela força, que muito me ajudou nesta conquista, pela parceria na profissão e na vida!

Aos meus alunos do 9º ano F/2017, da Escola Estadual Santos Dumont, voluntários que tornaram possível minha pesquisa. Apesar das dificuldades durante o processo, eles foram fundamentais para a realização do trabalho!

Agradecimento especial ao professor Edvaldo Balduino Bispo, meu orientador e primo, que sempre me instigou a estudar, alegrou-se com meu retorno à Academia, aceitou-me como orientanda, compreendeu-me as dificuldades na caminhada e, pacientemente, ajudou-me a superá-las. Ao profissional, cujos empenho, dedicação e ética muito me ajudaram a levar adiante minha pesquisa, todo meu respeito e minha admiração. Ao primo, que soube separar parentesco e responsabilidades acadêmicas, muito orgulho dos laços de sangue e afeto que partilhamos!

À CAPES, agradeço pelo apoio financeiro destinado a esta pesquisa de intervenção!

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta etapa de minha vida acadêmica, muito obrigada!

Deus os abençoe!

## RESUMO

Apresentamos, aqui, uma proposta de trabalho com o pronome relativo em uma turma de 9º ano do ensino fundamental calcada na perspectiva funcional de ensino de língua. O objetivo é aprimorar o uso do pronome relativo em situação de escrita monitorada de alunos dessa etapa de escolarização. Trata-se de uma pesquisa interventiva, de natureza qualitativa, portanto, com foco na interferência do pesquisador na realidade investigada. Para tanto, foi desenvolvida uma sequência didática, composta por diversas atividades, nas quais foram estudados os pronomes relativos, seus usos e seu papel na articulação de porções textuais. Ancoramo-nos, teórica e metodologicamente, na Linguística Funcional de vertente norte-americana (FURTADO DA CUNHA, COSTA E CEZARIO, 2015, p. 21-47), particularmente na correlação dessa abordagem com o ensino de língua portuguesa, com base em Oliveira e Cezario (2007), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2014), Oliveira e Wilson (2015) e nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Como resultados, destacamos que os alunos a) em suas produções escritas e nas atividades aplicadas para o emprego intuitivo do pronome relativo, usaram predominantemente o *que*, fato que relacionamos ao princípio da marcação e à universalização desse pronome; b) empregaram os pronomes relativos de maneira adequada nos ambientes preposicionados, ainda que minimamente; c) compreenderam as orações genitivas não canônicas como variantes possíveis na língua e passíveis de emprego em seus textos, embora considerando a forma canônica como a mais correta; d) após as revisões das atividades e dos textos escritos, apresentaram certo avanço quanto ao emprego mais monitorado do pronome relativo, pois usaram-no na produção escrita final de forma mais cuidadosa; e) na última versão, conseguiram melhorar a escrita do artigo de opinião, quanto aos aspectos estruturais e linguísticos, a partir da revisão e da reescritura realizadas. Constatamos, assim, que a sequência didática aplicada proporcionou aos alunos uma nova visão sobre os usos linguísticos e sobre a necessidade de adequá-los a diferentes eventos comunicativos. Nesse contexto, inserem-se a compreensão e o emprego de pronomes relativos como mecanismos de conexão textual em produções escritas monitoradas, a exemplo do artigo de opinião.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pronome relativo. Articulação oracional. Produção escrita. Linguística Funcional.

## ABSTRACT

We present here a proposal of work with the relative pronoun in a class of 9th year/level of elementary education, based on the functional perspective of language teaching. The objective is to improve the use of the relative pronoun in a situation of monitored writing of students in this stage of schooling. It is an interventive research of a qualitative nature, therefore, focusing on the interference of the researcher in the investigated reality. For this, a didactic sequence will be developed, composed by several activities, in which the relative pronouns, their uses and their role in the articulation of textual portions will be studied. We are anchored theoretically and methodologically in the Functional Linguistics (FURTADO DA CUNHA, COSTA AND CEZARIO, 2015, p. 21-47), particularly in the correlation of this approach with the Portuguese language teaching, based on Oliveira and Cezario (2007), Furtado da Cunha, Bispo and Silva (2014), Oliveira and Wilson (2015), on PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). As a result, we find that students, a) in their writing productions and applied activities for the intuitive usage of the relative pronoun, used the pronoun *what* predominantly, a fact we related to the markedness principle and to the universalization of that pronoun; b) they used the relative pronouns preceded by preposition correctly, although in minimal frequency; c) understood non-canonical genitive relative clauses as possible variants in the language and susceptible of application in their texts, although considering the canonical form as the most correct; d) after revisions of the activities and the written texts, they showed some progress regarding the most monitored use of the relative pronoun, for its usage was more carefully applied in the final written production; e) they were enough able to improve the writing of the opinion article in the last version, regarding the structural and linguistic aspects, from the revision and rewriting carried out. We thus found that the applied didactic sequence gave the students a new vision about language uses and about the need of adjusting them to different communicative events. In that context, we refer to the understanding and the use of the relative pronouns as cohesive elements in the monitored writing productions, such as the opinion article.

Key-words: Relative Pronoun. Sentence articulation. Written production. Functional Linguistics.

## RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1: Idade e sexo dos sujeitos da pesquisa .....	54
Quadro 2: Pronomes relativos utilizados na primeira versão do artigo de opinião .....	68
Quadro 3: Percentual de atendimento às expectativas de respostas .....	72
Quadro 4: Identificação da categoria do antecedente do PR .....	75
Quadro 5: Quantitativo de elementos empregados para a junção de orações com o relativo em função preposicionada.....	78
Quadro 6: Pronomes relativos utilizados na última versão do artigo de opinião .....	94

## RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1: Exercício sobre o pronome relativo na construção do texto .....	37
Figura 2: Exercício sobre a importância do PR na coesão textual .....	40

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>19</b>
1.1 O pronome relativo sob a visão da gramática tradicional .....	19
1.2 O pronome relativo sob a visão da linguística .....	23
1.3 O pronome relativo no livro didático .....	34
1.4 A coesão textual e o papel coesivo do pronome relativo .....	42
<b>2 APARATO TEÓRICO .....</b>	<b>45</b>
2.1 Linguística Funcional: pressupostos e princípios .....	45
2.1.1 Iconicidade e marcação .....	47
2.2 O que dizem os PCN e o Funcionalismo sobre o ensino da língua .....	50
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>52</b>
3.1 A escola e a turma .....	52
3.2 A natureza da pesquisa .....	55
3.3 A intervenção pedagógica.....	56
3.3.1 A sequência didática (SD) .....	58
3.3.2 Atividades desenvolvidas .....	59
3.3.2.1 Atividade 1 – Exibição do filme e socialização de ideias .....	60
3.3.2.2 Atividade 2 – Primeira produção escrita .....	61
3.3.2.3 Atividade 3 – Uso intuitivo de pronomes relativos .....	62
3.3.2.4 Atividade 4 – Comparação de diferentes estratégias de relativização .....	64
3.3.2.5 Atividade 5 – Revisão coletiva da Atividade 3 .....	65
3.3.2.6 Atividade 6 – Revisão coletiva da Atividade 4 .....	65
3.3.2.7 Atividade 7 – Revisão coletiva de artigos de opinião produzidos por alunos.....	65
3.3.2.8 Atividade 8 – Produção escrita da última versão do artigo de opinião .....	66
<b>4 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>67</b>

4.1 Socialização das ideias para a produção escrita a partir do filme exibido .....	67
4.2 Produção do artigo de opinião para mapeamento dos pronomes relativos .....	68
4.3 Aplicação intuitiva dos pronomes relativos .....	72
4.3.1 Exercício I – Preenchimento de lacunas em porções textuais referentes ao filme ..	72
4.3.2 Exercício II – Análise e comparação de estruturas linguísticas .....	76
4.3.3 Exercício III – Junção de orações para formação de períodos compostos .....	78
4.3.4 Exercício IV – Reescritura de texto para verificação da coesão .....	82
4.4 Comparação das estratégias de relativização – orações relativas genitivas .....	85
4.5 Revisão coletiva dos exercícios da atividade 3 .....	89
4.6 Revisão coletiva da atividade 4 .....	91
4.7 Revisão coletiva de dois artigos de opinião .....	92
4.8 Produção da versão final do artigo de opinião .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

É fato recorrente nas conversas dos professores de língua portuguesa a referência às dificuldades e angústias enfrentadas pelos estudantes, em sala de aula, quando solicitados a produzir textos escritos dos quais se espere inteligibilidade. As justificativas arroladas pelos professores para essas preocupações são muitas. Duas delas, porém, relacionam-se mais diretamente com nosso trabalho e, por isso, merecem destaque: a) há muito de oralidade nos textos escritos pelos alunos do ensino fundamental; b) há problemas quanto às relações de sentido entre as partes que compõem o texto, que muitas vezes se resume a um amontoado de frases desconexas e de difícil compreensão, ou seja, sem coesão, o que compromete, conseqüentemente, a coerência.

Relativamente a esse último ponto, o problema tem se mostrado mais evidente porque implica a necessidade de saber dizer o que se quer dizer, de forma que o interlocutor compreenda a intenção de quem fala/escreve e, assim, a cadeia comunicativa se complete. Verdade é que boa parte dos docentes também não tem muita clareza sobre a coesão nem sobre como ela é conseguida; veem-na como algo abstrato e vago. Segundo Antunes (2005: 43), “[...] tudo o que a gente não consegue explicar bem é, genericamente, apontado como uma questão de coesão ou de coerência”.

Antunes (2005) associa a coesão à continuidade, no texto, pela articulação de cada uma de suas partes: palavras, orações, períodos e parágrafos. Nessa articulação, os “laços” que se estabelecem não devem dar conta somente da superfície textual; têm a ver com os sentidos e intenções subjacentes a ela. É preciso, pois, saber estabelecer essas relações por meio da escolha consciente dos elementos que propiciem a interpretabilidade das ideias pretendidas por quem as produz. Um dos mecanismos que atuam nessa articulação é o pronome relativo, objeto de estudo desta pesquisa.

O trabalho com o pronome relativo será realizado com vistas à compreensão, por parte dos alunos, acerca da adequação do seu emprego em contextos discursivos diversos. A abordagem contemplará a verificação do conhecimento que os alunos já possuem, por meio de uma sequência didática que terá como mote a produção de ideias a partir da exibição do filme brasileiro *Que horas ela volta?* (descrito na seção 3.3).

## Objeto de estudo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o pronome relativo, doravante PR, assim caracterizado pela tradição gramatical pela condição de fazer ele referência a um termo antecedente. Cunha e Cintra (2007) apontam o duplo papel assumido pelo pronome relativo no período: além de representar um termo antecedente, serve como elo subordinante da oração que inicia. Nesse processo, segundo Bechara (2009), acontece a transposição de uma oração originalmente independente à condição de adjetivo, por isso mesmo essa oração funciona sempre como adjunto adnominal de seu antecedente. No caso de *cujo* e suas variantes, observa-se a referência a dois elementos nominais (um antecedente e um subsequente), articulando a ideia de posse (antecedente) e coisa possuída (subsequente).

Em relação a essa visão da gramática tradicional, Bagno (2011) aponta algumas mudanças ocorridas no uso do pronome relativo motivadas pelo processo de gramaticalização, citando como exemplo o relativo universal<sup>1</sup> *que*, tomado sem qualquer propriedade pronominal e, por isso, na condição de mero conector, papel semelhante ao da conjunção integrante homônima. Silva e Santos (2014) corroboram o pensamento referente à perda do estatuto gramatical<sup>2</sup> atribuído ao pronome relativo pela gramática tradicional, todavia reafirmam a função coesiva (ligar duas orações) e a função pragmática (recuperar o tema da oração principal, atualizando-o na oração relativa) do relativo, que garantem uma linearidade entre as orações conectadas por ele.

Não é intenção desta pesquisa detalhar tais aspectos com os alunos, mas sim apresentar-lhes com destaque o papel de articulador de orações conferido ao PR, por meio de atividades diversificadas e planejadas para a detecção do que eles já sabem sobre o assunto e, posteriormente, por meio da exposição e do exercício do que a tradição gramatical postula. Isso porque um dos objetivos buscados neste trabalho é o uso adequado do pronome relativo nos textos escritos em situação monitorada.

---

<sup>1</sup> Visão também assumida por Bechara (2009) e Castilho (2010).

<sup>2</sup> A perda de estatuto gramatical diz respeito à despronominalização do *que*, mais particularmente a perda do caráter fórico.

## Justificativa

Algumas considerações que justificam o estudo do objeto em foco devem ser salientadas: a) ao final do ano letivo, a maioria dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola onde se deu a pesquisa se submete a exames para o ingresso em escolas e institutos de ensino médio integrado, como a Escola Agrícola de Jundiaí (EAJ) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); b) tais certames apresentam como “porta principal” para esses alunos a redação de textos argumentativos (prioritariamente o artigo de opinião) que contemplem as características da textualidade, dentre elas a coesão e a coerência; c) a prática diária de sala de aula nos tem mostrado que os alunos são consideravelmente inseguros quanto à ideia de escreverem esses textos, sob justificativa de que a atividade é muito difícil, o que os leva a buscar “receituários” prontos, quando já se aproxima a data dos exames citados; d) nos textos que escrevem em sala de aula, geralmente se utilizam de períodos simples, provavelmente por considerá-los de elaboração mais fácil; os períodos compostos são evitados com frequência; e) ao usarem períodos compostos, os alunos parecem desconhecer a necessidade de, ao encadear as orações, encontrar o elemento adequado para proceder à articulação das cláusulas a fim de promover sentido. O conhecimento dos elementos que servem como conectores na construção desses períodos se faz, portanto, de suma importância; dentre eles, o pronome relativo.

Quanto ao uso desse pronome, uma das dificuldades que os alunos apresentam diz respeito aos casos em que, conforme a tradição gramatical, o elemento relativizado assume função preposicionada na oração relativa. O não atendimento a essa convenção dá origem às estratégias não canônicas de relativização, a copiadora e a cortadora, das quais se ocuparam alguns pesquisadores, a exemplo de Tarallo (1983), Corrêa (1998), Bispo (2003 e 2009). Conforme constatou este último, essas estratégias, sobretudo a cortadora, são muito frequentes no uso cotidiano da língua portuguesa e devem ser consideradas quando do trabalho com as orações adjetivas no ensino de português (BISPO, 2007, 2009 e 2014).

Assim, estabelecemos algumas questões que nortearão nossa investigação:

- a) Quais os pronomes relativos mais empregados nas produções escritas dos alunos/sujeitos desta pesquisa e em que ocorrências são utilizados adequadamente?
- b) Que fatores de natureza comunicativa e/ou cognitiva estão implicados na recorrência a um ou outro pronome relativo?

- c) Como um trabalho calcado na perspectiva funcional de ensino de língua pode contribuir para o uso adequado de pronomes relativos por alunos de ensino fundamental em produções escritas?

## **Objetivos**

Esta pesquisa tem como objetivo geral aprimorar o uso do pronome relativo por alunos do ensino fundamental em situação de escrita monitorada, com vistas à ampliação da competência comunicativa. Especificamente, objetiva:

- a) mapear os pronomes relativos empregados em produções escritas dos alunos bem como o uso adequado desse emprego;
- b) identificar fatores cognitivos e/ou comunicativos que estão envolvidos na escolha de um ou de outro pronome relativo;
- c) desenvolver uma intervenção pedagógica fundamentada na perspectiva funcional de ensino de língua, com foco no uso adequado do pronome relativo à situação de comunicação.

## **Estrutura da dissertação**

Este trabalho está estruturado basicamente em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. A introdução contempla a apresentação do trabalho e, em especial, o objeto de estudo, bem como o porquê de tal investigação, as questões investigadas e os objetivos a serem alcançados (geral e específicos), além da estrutura do texto.

Na primeira seção, apresentamos o pronome relativo e a maneira como é tratado pela tradição gramatical, confrontando-a com o tratamento dado por linguistas, alguns dos quais autores de gramática. Também abordamos o modo como esse elemento linguístico aparece nos livros didáticos aprovados no PNLD/2017 e, por fim, tratamos do papel coesivo que o PR desempenha no texto.

A seção seguinte comporta a definição da Linguística Funcional (LF) como o modelo teórico-metodológico que fundamenta nossa pesquisa. Apresentamos os pressupostos básicos da LF, os princípios de iconicidade e marcação com base em Givón (1984, 1990), para análise dos dados coletados e, ainda, a abordagem funcional para o ensino de língua materna.

Na terceira seção, caracterizamos a metodologia propriamente dita. Identificamos o tipo de pesquisa e o método adotado, contextualizamos a intervenção pedagógica (escola,

turma, alunos), explicitamos a sequência didática aplicada e descrevemos as atividades desenvolvidas.

Na seção 4, apresentamos a discussão relativa ao desenvolvimento da intervenção pedagógica em si, desde as atividades aplicadas para mapeamento do pronome relativo até a análise feita dos resultados obtidos.

Nas considerações finais, fazemos uma avaliação do trabalho interventivo desenvolvido com a turma, objetivando definir em que aspecto ele pode ser útil aos professores de Língua Portuguesa quanto ao tratamento do pronome relativo com alunos de Ensino Fundamental. Para isso, fazemos o confronto entre o dito pela tradição gramatical e o postulado pelo funcionalismo linguístico, para que se perceba nossa língua como um organismo vivo, passível de mudanças ao longo do tempo, as quais são motivadas por contextos de uso diferenciados. Isso implica repensar a abordagem feita a vários constituintes linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa.

## 1 CARACTERIZAÇÃO DO PRONOME RELATIVO

Nesta seção, apresentamos a caracterização do pronome relativo de acordo com o tratamento em gramáticas tradicionais (ROCHA LIMA, 1994; KURY, 1987; CUNHA e CINTRA, [1984]2007; BECHARA, 2009) e em gramáticas escritas por linguistas (NEVES, 2000; MATHEUS et al, 2003; BAGNO, 2011; CASTILHO, 2010) bem como em pesquisas linguísticas (BISPO, 2003, 2007, 2009 e 2014) e em livros didáticos de Língua Portuguesa indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2017. Apresentamos ainda o papel coesivo do pronome relativo nas produções escritas.

### 1.1. O pronome relativo sob a visão da gramática tradicional

A tradição gramatical define o pronome relativo como aquele que se refere a um termo anterior, chamado antecedente (CUNHA; CINTRA, 2007 e BECHARA, 2009), cuja natureza pode ser representada por um substantivo ou termo equivalente: pronome, adjetivo, advérbio ou oração resumida pelo demonstrativo *o*. No período composto, introduz uma oração adjetiva desenvolvida, reproduzindo nela a significação do termo que o antecede (ROCHA LIMA, 1994), podendo vir precedido de preposição, conforme (1), ou não, segundo ocorre em (2):

- (1) “Esses eram momentos *em que* ela sofria, mas amava seu sofrimento.” (ROCHA LIMA, 1994, p. 270)
- (2) “Vozes d’África, *que* é um poemeto épico, representa um alto momento da poesia brasileira.” (ROCHA LIMA, 1994, p. 271)

O pronome relativo exerce duplo papel gramatical (BECHARA, 2009): além de referir-se ao termo anterior, transpõe a oração originalmente independente à função de adjunto adnominal. Como exemplo temos

- (3) “O aluno *que estuda* vence na vida.” (BECHARA, 2009, p. 465)

Em (3), o pronome relativo *que* reintroduz, na oração encabeçada por ele, o termo *aluno* e, ao mesmo tempo, faz com que essa oração assuma a função de adjunto adnominal do mesmo antecedente. Destaque-se ainda que, dada a estrutura sintática da oração transposta, o pronome relativo acumula uma função sintática. Na oração em análise, ao retomar o termo

*aluno*, sujeito do verbo *vencer*, o pronome relativo *que* assume essa mesma função em relação ao verbo *estudar*.

Observemos agora o exemplo (4):

(4) “O livro de *que* *gostas* está esgotado.” (BECHARA, 2009, p. 466)

Em (4), temos o relativo *que*, preposicionado, assumindo a função sintática de complemento relativo. Nesse caso, o pronome relativo assume seu “duplo papel gramatical”, ou seja, retoma o antecedente (livro) e torna a oração que introduz um adjunto adnominal desse termo.

Os pronomes relativos podem ser analisados quanto à forma em que se apresentam e quanto à função que exercem na oração em que estão inseridos. Assim, quanto à forma, podem ser simples (*que, quem, cujo, quando* e *onde*) e composto (*o qual*); variáveis (*o/as quais, cujo/as, quanto/as*) e invariáveis (*que, quem, onde*), conforme Kury (1987), Rocha Lima (1994) e Cunha e Cintra (2007). Esses mesmos autores apontam as funções sintáticas que os pronomes relativos podem assumir na oração por eles encaixadas. Vejamos os exemplos a seguir.

- (5) “Quero ver do alto o horizonte, / *que* foge sempre de mim.” ([*que* = sujeito de *foge*] CUNHA e CINTRA, 2007, p. 358)
- (6) “– Já não se lembra da picardia *que* me fez?” ([*que* = objeto direto de *fez*] CUNHA e CINTRA, 2007, p. 358)
- (7) “E as buscas *a que* eu procedia, sempre baldadas...” ([*a que* = complemento relativo de *procedia*] ROCHA LIMA, 1994, p. 270)
- (8) “Pálidas crianças / *A quem* ninguém diz: / – Anjos, debandai!...” ([*quem* = objeto indireto de *diz*] ROCHA LIMA, 1994, p. 270)
- (9) “Os portentos, *de que* essa força é capaz, ninguém os calcula.” ([*que* = complemento nominal de *capaz*] KURY, 1987, p. 84)
- (10) “Vai pioneiro e solitário o Arcebispo, como santo e desacompanhado *que* ele é, neste mundo vazio...” ([*que* = predicativo do sujeito *ele*] ROCHA LIMA, 1994, p. 270)
- (11) “Há pessoas *cuja* aversão e desprezo honram mais que os seus louvores e amizade.” ([*cuja* = adjunto adnominal de *aversão* e *desprezo*, mas em concordância apenas com o substantivo mais próximo] CUNHA e CINTRA, 2007, p. 359)

- (12) “Sei rezas com *que* venço a qualquer mau olhado...” ([*que*, precedido da preposição *com* = adjunto adverbial de *venço*] ROCHA LIMA, 1994, p. 270)
- (13) “Desconfia dos amigos por *quem* sempre és endeusado.” ([*quem* = agente da passiva do verbo *endeusar*] KURY, 1987, p. 85)

Nos exemplos dados, temos, em (5), o *que* como sujeito do verbo *fugir*; em (6), o *que* é objeto direto do verbo *fazer*; em (7), o *que*, precedido da preposição *a*, é complemento relativo do verbo *proceder*; em (8), *quem* funciona como objeto direto do verbo *dizer*; em (9), *que*, precedido da preposição *de*, é complemento nominal do adjetivo *capaz*; em (10), *que* funciona como predicativo do sujeito *ele*; em (11), *cuja* é adjunto adnominal de *aversão* e *desprezo*, mas em concordância apenas com o substantivo mais próximo; em (12), *que*, precedido da preposição *com*, funciona como adjunto adverbial de *venço* e, em (13), *quem* é agente da passiva (precedido da preposição *por*) do verbo *endeusar*.

Quanto a essas funções sintáticas, ressaltamos com Rocha Lima (1994) que, a rigor, nem sempre há correspondência entre aquelas desempenhadas pelos pronomes relativos e por seus respectivos antecedentes, embora possa haver coincidências. Nos exemplos apresentados, quase não há correspondência. Em (5), o pronome relativo *que* é sujeito explícito do verbo *fugir*, enquanto seu antecedente *horizonte* é objeto direto de *ver*; em (6), o pronome relativo *que* é objeto direto do verbo *fazer*, e retoma o nome *picardia*, complemento relativo do núcleo verbal *lembrar-se*. A coincidência ficou por conta de (10), pois tanto o pronome relativo quanto seu antecedente desempenham função de predicativo: *que*, do sujeito *ele*, assim como *santo* e *desacompanhado* o são do sujeito *Arcebispo*.

Há pronomes relativos com funções sintáticas privativas. Segundo Rocha Lima (1994), *cujo* (e flexões) é sempre adjunto adnominal, e *onde*, *quando* e *como* funcionam exclusivamente como adjuntos adverbiais – de lugar, de tempo e de modo, respectivamente.

*Cujo* e suas variantes merecem destaque por sua característica particular de exercer simultaneamente as funções de relativo e possessivo, equivalendo, pelo sentido, a *do qual*, *de quem*, *de que* (CUNHA e CINTRA, 2007). Relaciona-se com um termo antecedente e um conseqüente, sendo o antecedente possuidor do ser representado pelo substantivo conseqüente (BECHARA, 2009). Concorde em gênero e número com a coisa possuída, exercendo sempre a função de adjunto adnominal.

Retomemos, a título de análise, o exemplo (11), em que “*cuja*” refere-se simultaneamente a seu antecedente “*pessoas*” e a seu conseqüente “*aversão e desprezo*”. No contexto da frase, o segundo e o terceiro referentes “pertencem” ao primeiro, ou seja, as

peças “possuem” a aversão e o desprezo. Desenvolvido o pronome, teríamos “*a aversão e o desprezo das pessoas*”, em que “*das pessoas*” é adjunto adnominal de “*aversão e desprezo*”. Note-se que *cuja* concorda em gênero e número com o substantivo *aversão* (concordância feita com o elemento mais próximo, no caso, o substantivo feminino).

Os pronomes relativos podem se apresentar com emprego absoluto, sem antecedente perceptível na estrutura do texto. São os chamados relativos indefinidos para Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2007) ou relativos condensados para Rocha Lima (1994). Sob a visão dos primeiros autores, temos os relativos *quem* e *onde*, em cuja análise muitos gramáticos subentendem um antecedente “interno” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 360), “adaptável ao contexto” (BECHARA, 2009, p. 172). Vejamos os exemplos:

(14) “Dize-me com *quem* andas e eu te direi *quem* és. (BECHARA, 2009, p. 172)

(15) “Passeias *onde* não ando, / Andas sem eu te encontrar.” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 360)

Desenvolvidos, tais pronomes podem assumir ou “condensar em si” (ROCHA LIMA, 1994) duas funções, ou seja, funcionam como um termo da oração principal e como um termo da oração adjetiva. Em (14), “*quem*” (nas duas ocorrências) é equivalente a “*a pessoa que*”, para alguns autores referidos em Bechara (2009), ou “*aquele que*”, para Cunha e Cintra (2007). Assim, “*a pessoa*” é objeto direto do verbo (dizer) da oração principal e “*que*” é adjunto adverbial do verbo da oração adjetiva restritiva (no caso, andar); análise idêntica para “*aquele*” / “*que*”. Em (15), o relativo “*onde*” equivale a “*no lugar em que*” e pode ser analisado da seguinte forma: “*no lugar*” é adjunto adverbial da oração principal e “*que*”, precedido da preposição “*em*”, assume essa mesma função na oração adjetiva restritiva.

Além de *quem* e *onde*, Rocha Lima (1994) apresenta os relativos *que*, *quanto* e *como* enquanto relativos condensados (dos quais Cunha e Cintra [2007] apresentam apenas *quanto/s*, cujo antecedente, para os autores, costuma ser omitido), afirmando que, para efeito de análise, convém restaurar o antecedente a fim de tornar nítida a estrutura das orações em questão. Vejamos.

(16) “Perdera no mar *quanto* trazia.” (p. 272)

(17) “Veja *como* fala!” (p. 272)

(18) “Diante disso, ele não teve *que* dizer.” (p. 272)

Nesses exemplos, restaura-se o antecedente *tudo*, em (16), e o relativo *quanto* passa a equivaler a *tudo quanto*. Em (17), o antecedente restaurado é *o modo*; o relativo *como* equivale a *o modo como*. Já em (18), recupera-se o antecedente *nada*, e o relativo *que*, nesse caso, equivale a *nada que*.

## 1.2 O pronome relativo sob a visão da linguística

De acordo com a conceituação de linguistas, os pronomes relativos são constituintes que iniciam orações relativas (MATHEUS *et al*, 2003), ou introduzem orações adjetivas (CASTILHO, 2010), ou simplesmente estão contidos nelas (BAGNO, 2011) ou que assumem função adnominal (NEVES, 2000). Aprofundando a definição, Bagno aponta o pronome relativo como elemento anafórico ou como transpositor de uma oração relativa, recategorizada como adjetivo. Como anafórico, retoma um termo antecedente (característica da maioria deles); como recurso de transposição, encaixa uma oração dita adjetiva ou relativa em uma oração dita principal. Essa oração encaixada poderá exercer a função de aposto, quando explicativa (19), em que a informação introduzida é suplementar; ou de adjunto adnominal, quando restritiva (20), em que se introduz uma informação particular, identifica-se um subconjunto dentro de outro conjunto.

(19) “Parei sob o jataí, *que* vi crescer, abracei-me ao seu tronco, em desespero.”  
(NEVES, 2000, p. 375)

(20) “De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas *que* trabalham em setores mais competitivos conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos.” (NEVES, 2000, p. 375)

Nos dois casos, o *que* retoma um referente substantivo e, a um tempo, liga a oração relativa à principal. Em (19), o relativo retoma *jataí* e a ele vincula uma oração relativa na função de aposto; em (20), o relativo retoma *empresas* e encaixa uma oração relativa na função de adjunto adnominal do substantivo retomado.

Neves (2000, p. 366), em sua análise, apresenta dois tipos de relativos: a) os propriamente ditos relativos por sua natureza fórica, uma vez que retomam um antecedente, o que acontece em (21), onde o pronome *que* recupera o sintagma substantivo **homem**; b) os que correspondem a um sintagma nominal, por não se referirem a um antecedente, como se pode ver no adágio (22), em que o pronome *quem*, por si, funciona como sintagma nominal.

(21) “É este o homem *que* vê na obra de Eurípedes um perigo aos bons costumes!”; (NEVES, 2000, p. 366)

(22) “*Quem* dá aos pobres empresta a Deus.” (NEVES, 2000, p. 366)

Quanto às funções dos pronomes relativos, Neves (2000) os coloca como *nucleares* ou *periféricos* dentro do sintagma. Os nucleares são aqueles que por si mesmos constituem o núcleo de um sintagma; por isso são chamados *pronomes substantivos*. Observemos os nucleares *que, quem, onde, como*, nos exemplos da linguista (p. 374):

(23) “Perfeitamente sozinhos, os segundos corriam, sem piedade de uma angústia *que* começava a não conhecer limites.”

(24) “Fiz, porém, amizade com Pero Lopes, um dos seus criados de confiança a *quem* dei valiosos presentes.”

(25) “Tínhamos sido obrigados a deixar a casa *onde* morávamos, ir para essa na mata: aí se isolavam os bexigentos.”

(26) “O treinador pretende que sua equipe volte a sacar da maneira *como* o fez na primeira fase da Liga Mundial deste ano.”

Nos exemplos dados, o pronome relativo é considerado nuclear porque exerce uma função própria do substantivo, ou seja, é núcleo de um sintagma nominal. Assim, em (23), *que* é núcleo do sujeito do verbo *começar*; em (24), *quem* é núcleo do objeto indireto do verbo *dar*; em (25), *onde* é núcleo do complemento relativo do verbo *morar*, e, em (26), *como* é núcleo do adjunto adverbial do verbo *fazer*.

Periféricos são os pronomes relativos que exercem função de determinante, ficando sempre à margem do núcleo substantivo, anteposto a ele. Por essa razão, são chamados de pronomes adjetivos, a exemplo do relativo *cujo*, conforme exemplificado em (27).

(27) “Olhei para o teto. No meio dele havia uma figura *cujo* centro era um hexágono vazio.” (NEVES, 2000, p. 374)

O pronome relativo *cujo*, em (27), é considerado periférico por sua natureza adjetiva, determinante do substantivo. No caso de uma desvinculação da oração relativa, teríamos como reescritura “O centro dela era um hexágono vazio”, em que o anafórico correspondente (*dela*) substitui o relativo sem qualquer perda semântica em sua função genitiva.

Nos contextos seguintes, ainda segundo Neves (2000), o relativo *qual*, sempre precedido de artigo, exerce função dupla: funciona como elemento nuclear no sintagma, em (28), ou na função de elemento periférico, em (29). Exemplos da autora, p. 374:

(28) “Sua descrição da varíola – enfermidade sobre *a qual* escreveu um tratado – é clássica.”

(29) “Severino de Jesus não seria anunciado a nenhuma estrela, mas por um mero disco voador. Que seria seguido por uma reportagem especializada. *O qual* disco desceria junto à Hospedaria Getúlio Vargas, em Fortaleza, Ceará, abrigo dos retirantes.”

Nesses exemplos, temos o pronome relativo *qual* assumindo dois diferentes papéis: papel de núcleo do sintagma nominal e de determinante de um substantivo. Em (28), temos o relativo como núcleo do complemento relativo do verbo *escrever*. Em (29), sua função é de adjunto adnominal do substantivo *disco*.

Castilho (2010) apresenta os dois papéis que os PR desempenham simultaneamente: *pronome*, quando exercem funções argumentais ou de adjunção do verbo da oração que ele introduzem; *conjunção*, quando ligam a oração adjetiva ao núcleo do sintagma da matriz. A seguir, exemplos dos relativos no papel de pronome apresentados pelo autor (p. 369):

(30) O homem *que* comprou o livro veio trocá-lo. (sujeito de *comprar*)

(31) O livro *que* o homem leu era uma droga. (objeto direto de *ler*)

(32) O homem *a quem* dei o livro está aí, querendo outro. (objeto indireto de *dar*)

(33) O livro *de que* lhe falei está bem guardado. O Brasil será o país *com que* sonhamos. (complemento oblíquo<sup>3</sup> de *falar* e *sonhar*, respectivamente)

(34) O livro *cuja/de que a* capa se estragou apareceu todo mofado. (adjunto adnominal de *capa*)

(35) Demoliram a casa *onde* nasci. (adjunto adverbial de *nascer*)

O papel dos relativos como conjunção é analisado a partir da consequente generalização do *que*, ocasionada pela séria restrição que o conjunto dos pronomes relativos vem sofrendo no PB. O constante e progressivo processo de despronominalização dos relativos os aproxima formalmente da *conjunção integrante* (CASTILHO, 2010). Quando isso acontece, segundo o autor, esses pronomes perdem sua propriedade fórica, que será

---

<sup>3</sup> Castilho (2010) denomina *oblíquo* a função de *complemento relativo*.

preenchida por um pronome pessoal, preposicionado ou não, originando a chamada relativa copiadora, como se vê em

(36) *O livro de história **que** a capa **dele** está rasgada...* (CASTILHO, 2010, p. 367).

Nesse exemplo, temos um caso de relativa copiadora, em que o relativo *que* retoma o antecedente *livro*, o qual é copiado na oração relativa por meio do elemento pronominal *dele*. Canonicamente, teríamos a relativa genitiva “O livro de história *cuja* capa está rasgada...”

Retomemos um pouco o que se diz na tradição gramatical sobre os papéis do *que*. Como elemento que junta orações, subordinando uma a outra, funciona de maneiras diferentes: como pronome relativo, encabeça orações adjetivas e desempenha uma função sintática na oração a que pertence; como conjunção integrante, encabeça uma oração completiva ou integrante, que serve como argumento de um dos núcleos lexicais (verbo, nome ou adjetivo) da oração principal, sendo simples elo entre a orações, sem valor sintático. Ou seja, é mera partícula anunciadora de oração substantiva (ROCHA LIMA, 1994); é conectivo puro, sem qualquer outra função na oração subordinada (KURY, 1987).

Bagno (2011), no entanto, afirma que a conjunção integrante (CI) *que*, provinda do latim *quid*, tem sua origem vinculada, de fato, a uma gramaticalização do pronome relativo *que*, ideia exemplificada por meio do par de períodos correlatos

(37) “Eu penso o seguinte: *que* não devíamos viajar amanhã.”

(38) “Eu penso *que* não devíamos viajar amanhã.”

Para o autor, em (37), *que* é pronome relativo e retoma o termo *seguinte*, objeto direto da primeira oração; em (38), torna-se conjunção integrante, pelo fato de o objeto direto ter sofrido elipse, ser apagado. Assim, segundo Bagno, a CI, no português brasileiro, é simplesmente um pronome relativo reanalisado. Essa última observação faz jus à referência de Castilho (2010) acerca da restrição sofrida pelos relativos no PB e da consequente generalização do *que*. Daí possivelmente se origine a afirmação de Bagno (2011) sobre o iminente desaparecimento do pronome relativo, que apenas sobrevive nos textos escritos mais monitorados, ressaltando-se que, nem aí, há esperança de resistência a sua extinção.

Castilho (2010, p. 366) refere-se aos relativos *que*, *qual*, *cujo*, *quanto*, *onde* como uma “classe fechada”, com certa exceção a *que*, considerado pelo autor como uma espécie de relativo universal, por estar “ocupando os espaços dos outros”. Nesta seção, todos eles serão apresentados com algumas de suas particularidades.

a) **QUE**

A afirmação de Castilho (2010) sobre o *que* não é por acaso. O vasto emprego desse pronome lhe confere o que Matheus et al (2003) chamam de polivalência, uma vez que ele pode assumir várias funções, sendo usado tanto como sujeito (nominativo) e objeto direto (acusativo), com antecedente mais humano ou menos humano, quanto nas várias funções preposicionadas, em que aparece inserido. Quando assume função preposicionada, pode ser precedido de várias preposições, a exemplo de *a* (marca objeto indireto), *em* (marca locativo de espaço e de tempo) ou *de* (exprime genitivo). A seguir, exemplos de Matheus et al (2003, p. 663)

- (39) “O cão *a que* fizeste festa fugiu.”  
 (40) “Vê-se o mar da casa *em que* vivemos.”  
 (41) “Passo assim os dias *em que* estou em casa.”  
 (42) “A árvore *de que* cortei uns ramos está de novo a crescer.”

Os exemplos dados ilustram casos de funções preposicionadas do relativo *que*. Em (39), o pronome, precedido da preposição *a*, assume a função de objeto indireto do verbo *fazer*; em (40), com a preposição *em*, tem função de complemento relativo do verbo *viver*; em (41), também com a preposição *em*, sua função é de adjunto adverbial de tempo em relação ao verbo *estar*, e, em (42), precedido da preposição *de*, assume a função genitiva em relação ao substantivo *ramos*.

b) **O QUAL**

Assim como o *que*, o pronome relativo *o qual* não tem significação própria, devendo ser usado sempre com antecedente (NEVES, 2000) e, quando precedido de preposições, assume diversas funções. Matheus et al (2003, 663) apresentam as seguintes situações: precedido da preposição *a*, funciona como objeto indireto (43); quando selecionado por preposições variadas, funciona como oblíquo (44):

- (43) “Estão a nascer as flores da árvore *à qual* cortei alguns ramos.”  
 (44) “Já li o livro *sobre o qual* escreveste aquela crítica”.

Nesses exemplos, o relativo *qual*, precedido da preposição *a*, em (43), assume a função de objeto indireto do verbo *cortar*; precedido da preposição *sobre*, em (44), tem função de adjunto adverbial do verbo *escrever*.

c) **QUEM**

Exclusivo para referenciar pessoas (NEVES, 2000), esse pronome pode ocorrer com antecedente (45) ou sem antecedente (46).

(45) “Apareceu o homem *a quem* fizeram tanto mal.” (MATHEUS *et al*, 2003: 663)

(46) “E *quem* casa com uma inglesa, Stragos, mesmo que seja um cão, somente terá inglesinhos.” (NEVES, 2000: 372)

Em (45), o relativo *quem*, precedido da preposição *a*, refere-se ao substantivo *homem*, seu antecedente. Já em (46), não tem antecedente e equivale a *a pessoa que*.

Conforme Neves (2000), o pronome relativo *quem*, com antecedente, só se usa preposicionado e só exerce função de complemento: objeto direto preposicionado (47), objeto indireto (48) e complemento nominal (49). Vejamos os exemplos da linguista (p. 385).

(47) “Agora, visivelmente desapontado e, ao mesmo tempo, furioso diante do ataque frontal da mulher contra seu irmão mais velho, *a quem* tanto respeitava, papai resolveu acabar de vez com aquela falação desagradável, tão sem cabimento.”

(48) “Ele fiou-se em deixar a mulher porque havia no bando uma pessoa *em quem* ele julgava poder confiar.”

(49) “Loyola ligou para o ex-ministro Mailson da Nóbrega, *de quem* era sócio na consultoria MCM antes de assumir a presidência no Banco Central.”

Matheus et al (2003) acrescentam, a esse contexto, o relativo *quem* como oblíquo (50) e, precedido da preposição *de*, marcando também o genitivo (51). Os autores apresentam como exemplos (p.663):

(50) “Eis a pessoa *sobre quem* tanto falaram.”

(51) “Está ali o homem *de quem* perguntaste o nome.”

Sem antecedente, esse pronome dá origem à chamada adjetiva livre (CASTILHO, 2010). Nesse contexto, para o linguista, o relativo *quem* representa um problema, por não trazer expresso o antecedente no qual a oração adjetiva estaria encaixada, o que impediria a classificação da sentença como adjetiva. Para explicar, ele apresenta dois exemplos:

(52) “*Quem* foi a Portugal perdeu o lugar.” (p. 369)

(53) “Já se apresentou no trabalho *quem* você recomendou.” (p. 369)

Numa primeira análise, ele diz que as orações encabeçadas por *quem* funcionariam, ambas, como *sujeito* da oração principal; seriam, então, classificadas como substantivas. Uma segunda análise apresenta o relativo *quem* desenvolvido em “*aquele que*”, recurso que recolocaria a oração na condição de adjetiva, uma vez que se expressaria o antecedente de traço humano, que está omitido.

Em análise posterior, Castilho (2010), citando Bechara (1992/1999) e Neves (2000), afirma que o relativo *quem* só organiza uma sentença adjetiva se vier preposicionado, funcionando como argumento interno do verbo ou do substantivo da sentença adjetiva que ele encabeça. A fim de amenizar as dificuldades a respeito da classificação de *quem*, como relativo e/ou como conjunção integrante, Castilho se posiciona reafirmando que

[...] a conjunção integrante derivou do pronome relativo. Isso nos permite raciocinar que as estruturas com *quem* situam-se no ponto de passagem do pronome relativo para a conjunção integrante, localizando-se num *continuum* categorial que tem, numa ponta, o encaixamento no sintagma verbal e, na outra ponta, o encaixamento no sintagma nominal (CASTILHO, 2010, p. 370).

#### d) QUANTO

Marcando quantidade indefinida, o pronome relativo *quanto* tem uso exclusivo com os antecedentes *tudo* e *todos* (MATHEUS et al, 2003), aos quais Neves (2000) acrescenta *tanto/s*. Sem antecedente, equivale a *tanto quanto*, *tantos quantos* e *todos quantos*, conforme os exemplos apresentados pelas autoras:

- (54) “Ela trouxe todos *quantos* encontrou.” (MATHEUS et al, 2003, p. 664);
- (55) “Quem disser ou pensar que as coisas voltaram ao começo estraga tudo *quanto* Marta fiou.” (NEVES, 2000, p. 367)
- (56) “A partir daí passou-se à construção de um computador no qual o programa a ser executado ficasse armazenado na memória, podendo ser repetido *quantas vezes* fosse necessário.” (NEVES, 2000, p. 367)

Nos exemplos dados, o relativo *quanto* (e suas variantes) ocorre com ou sem antecedente. Em (54), *todos* antecede *quantos* e, em (55), *tudo* antecede *quanto*. Já em (56), *quantas* ocorre sem antecedente, equivalendo a *tantas quantas*.

e) **ONDE**

Usado unicamente como oblíquo com valor locativo, *onde* pode vir com antecedente, como em (57), em que retoma o substantivo *casa*, ou sem antecedente, como em (58), introduzindo uma relativa livre. Desenvolvido, poderíamos ter “no lugar em que”:

(57) “Vê-se o mar da casa *onde* vivemos.” (MATHEUS *et al*, 2003, p. 664)

(58) “Ramsey observou que *onde* há fumaça há fogo.” (NEVES, 2000, p. 372)

O relativo *onde*, em (57), ocorre com o antecedente *casa* e tem função de complemento circunstancial de *viver*; em (58), sem antecedente, equivale a *lugar em que*.

f) **COMO**

Sendo indicador de modo, *como* pode ter como antecedente um sintagma especial representado pelos substantivos *modo*, *maneira*, *forma* (59) ou vir sem antecedente, equivalendo a *o modo como*, *a maneira como*, *a forma como* (60):

(59) “Achei simpático o modo *como* me explicou que uma caixinha custava uma coroa e cinco custavam três.” (NEVES, 2000, p. 373)

(60) “Foi no automóvel de Gusmão, um dos que escaparam às agressões e ao qual eu habitualmente servia como bagageiro ou como auxiliar de choferagem, onde vi *como* se conduz e *como* se manobra um carro.” (NEVES, 2000, p. 373)

Em (59), o relativo *como* tem por antecedente o substantivo *modo*; em (60), sem antecedente, pode equivale a *modo/maneira como*, nas duas ocorrências.

Neves (2000) observa que, a depender do verbo da oração adjetiva, o pronome *que* pode substituir *como*, nas situações em que há antecedente. Em (61), talvez por uma questão de eufonia, o uso do *que* pode conferir certa suavidade à frase. Vejamos:

(61) “Este estudo apóia nossa crença de que a natureza nos criou de forma *que* somos e não há nenhum motivo para consertar nada porque nada está quebrado, afirmou Robert Bray, porta-voz da Força Tarefa de Gays e lésbicas em Washington”. (NEVES, 2000, p. 373)

O relativo *que*, em (61), equivale a *como*, pois o uso deste, antes da forma verbal *somos*, poderia provocar um caso de eco ou mesmo cacofonia.

g) **CUJO**

A ênfase dada ao tratamento do relativo *cujo* pela tradição gramatical ratifica-se no trabalho dos linguistas, que apresentam seu valor genitivo (NEVES, 2000; MATHEUS et al, 2003), equivalente a *do qual* e *de quem*, ocorrendo no início da relativa, sempre com antecedente e flexionável em gênero e número.

Neves (2000) destaca alguns “deslizes” que vêm ocorrendo quanto ao emprego desse pronome em contextos mais monitorados, especialmente na imprensa. Entre outros, podemos destacar: a) o emprego injustificável de *cujo* iniciando constituinte de valor locativo (62), contexto em que, segundo a autora, o constituinte locativo deveria ser expresso por *onde*, *em que* ou *nos quais*; b) uso não previsto do artigo definido no sintagma nominal que o pronome relativo *cujo* introduz, como em (63) e (64).

(62) “A região vem passando por uma transformação urbanística com a desocupação dos galpões e casas antigas, *em cujos locais* há grandes possibilidades de surgirem empreendimentos.” (p. 369)

(63) “O lado mundano está nos teatros ‘calças de fora’, *cujo* o nome diz tudo.” (p. 372)

(64) “O procurador admitiu que, eventualmente, pode não encaminhar à Justiça o nome de algum parlamentar, *cuj*a atuação não se encaixe em irregularidades.” (p. 372)

Em (62), ocorre o emprego inadequado do relativo *cujo*, em contexto locativo. Nesse caso, segundo Neves (2000), a melhor maneira de reescrever o enunciado seria “[...] galpões e casas antigas, locais *onde/em que/nos quais* há grandes [...]”. Em (63) e (64), a inadequação fica por conta do artigo definido *o* e *a*, respectivamente, no sintagma nominal introduzido pelo relativo *cujo/a*; eliminar o artigo resolve o problema.

Em relação ao estudo do pronome relativo *cujo*, destaque-se a análise de Bagno (2011, p. 903), segundo a qual esse constituinte, como pronome, está “definitivamente extinto do vernáculo brasileiro”. Aparecem para substituí-lo as estratégias de relativização cortadora (mais comum) e copiadora<sup>4</sup>, cuja formulação dá-se pela “quebra” do pronome, que é dividido em funções. Assim, se retomarmos (64), reescrevendo a oração, teremos: a) “*O procurador admitiu que, eventualmente, pode não encaminhar à Justiça o nome de algum parlamentar,*

<sup>4</sup> Conforme Bispo (2014), quando o antecedente do pronome relativo é copiado na oração relativa, por meio de um anafórico correferente, tem-se um caso de oração relativa copiadora; se ocorrer a supressão ou “corte” do termo relativizado, tem-se a oração relativa cortadora.

*que a atuação não se encaixe em irregularidades.*”, estratégia cortadora, na qual o relativo *que* substituiu *cujo*, e b) “*O procurador admitiu que, eventualmente, pode não encaminhar à Justiça o nome de algum parlamentar, que a atuação dele não se encaixe em irregularidades.*”, estratégia copiadora, na qual o *cujo* se dividiu em *que* para ligar as duas sentenças, e em *dele* para estabelecer a relação de posse.

Castilho (2010) ratifica esse desaparecimento de *cujo* no PB contemporâneo, mesmo no padrão culto, o que torna cada vez mais rara a construção de relativas-padrão introduzidas por esse pronome. Bagno (2011) afirma que essa “quebra” do relativo *cujo* não acontece por acaso. Deve-se ao constante processo de substituição da síntese pela análise que ocorre nas línguas românicas em geral e justifica a ausência desse pronome na fala brasileira. Tal fenômeno já se observa nos textos escritos mais monitorados, como em (65).

(65) “Estes são alguns dos equipamentos *que* a reserva de mercado não permitia *a entrada* no país sem autorização do DEPIN. (BAGNO, 2011, p. 905)

Nesse enunciado, se o pronome relativo *cujo* assumisse seu papel, daria ao texto uma nova redação: “Estes são alguns dos equipamentos *cuja* entrada no país sem autorização do DEPIN a reserva de mercado não permitia”.

Para Bagno (2011), quando uma forma linguística mais antiga é substituída por formas inovadoras nos textos escritos mais monitorados, a exemplo de (64), revela-se um processo de mudança se completando e o abandono da forma antiga, que não tem como voltar atrás. É o que parece estar ocorrendo com o pronome relativo *cujo* ao ser substituído pelas estratégias cortadora e copiadora. O linguista, então, propõe que esse pronome seja trabalhado em sala de aula, de forma que os alunos se apropriem do que a tradição gramatical postula, por entender que:

A baixíssima estatística de emprego do *cujo* e sua ocorrência limitada quase exclusivamente a gêneros textuais mais monitorados tornam obrigatório o ensino das construções com esse pronome, uma vez que sua utilização não pode ser aprendida naturalmente, no convívio com a família e com outros membros da comunidade, como acontece com a grande maioria das regras gramaticais que cada indivíduo aprende na infância, ouvindo as outras pessoas falarem. Aprender a usar o pronome *cujo* é aprender, na prática, uma regra ‘estrangeira’, que não pertence ao vernáculo, e quem vai ensinar precisa ter sempre isso na consciência.

Nesse sentido, Bagno (2011) sugere um trabalho que possibilite a compreensão desse fenômeno pelos alunos. Para isso, deve ser feita uma pesquisa em gramáticas tradicionais e outros materiais didáticos que o abordem, possibilitando o contato com a perspectiva

tradicional em sala de aula, o que deve ser encarado apenas como uma das possibilidades de explicação para esse fenômeno e não como o único jeito “certo” de entendê-lo.

O trabalho consiste em: a) pesquisas em gramáticas normativas e livros didáticos, a fim de que se observem semelhanças e diferenças nos trabalhos de gramáticos consagrados, mas também o que eles reconhecem como falhas nas conceituações tradicionais e que alternativas oferecem para tais explicações; b) constituição de um *corpus* a partir de produções orais e escritas (ambas monitoradas), com o objetivo de observar se no uso cotidiano da linguagem acontece de fato o que as gramáticas afirmam uma vez que as regras prescritas por elas não são especificadas; c) coleta de dados, com o objetivo de observar que gêneros textuais apresentam as maiores ocorrências do pronome *cujo*. É possível, nesse momento, perceber que a maior ou menor frequência do uso do pronome *cujo* reside no grau de monitoramento estilístico do gênero textual (falado ou escrito) e não na diferença entre a língua falada e a escrita, equívoco de muitos. Para o linguista, assim se evita postura preconceituosa de supervalorizar a língua escrita, em detrimento da língua falada, colocando-a como a única que admite erros; d) observação de outras formas existentes no PB para substituir o uso do pronome *cujo*, o que vai viabilizar a construção das relativas cortadora e copiadora para expressar a ideia de posse.

Após essas etapas, é momento de levar os alunos a usar o *cujo* adequadamente, observando a concordância em gênero e número com seu conseqüente bem como seu emprego nos contextos em que os verbos exigem complemento preposicionado.

## 1.2. O pronome relativo no livro didático

Apresentamos a seguir a maneira como os livros didáticos abordam o pronome relativo. Para isso, analisamos três coleções escolhidas dentre as aprovadas pelo último Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2017<sup>5</sup> para serem utilizadas nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental.

As coleções analisadas foram as seguintes: i) **Português: linguagens**, de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães e publicada pela Editora Saraiva, em 2015; ii) **Para Viver Juntos: Português**, de Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto, publicada

---

<sup>5</sup> A coleção **Universos: Língua Portuguesa** (2015), de Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz, organizada pelas Edições SM e utilizada na escola em que se deu esta pesquisa, não foi analisada pelo fato de não abordar o pronome relativo. Ele é apenas mencionado como elemento empregado para detalhar, especificar e determinar o substantivo, no momento em que as autoras tratam das orações adjetivas e a caracterização no poema, no manual do 9º ano.

pela Edições SM Ltda, em 2015; e iii) **Projeto Teláris: Português**, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicada pela Editora Ática, em 2016.

Essas coleções apresentam-se embasadas na concepção de linguagem como processo de interação que se realiza nas práticas sociais, tendo o texto como desencadeador das atividades de ensino e aprendizagem, conforme sugerem Oliveira e Cezario (2007, p. 90).

Em **Português: Linguagens**, os autores afirmaram pensar o ensino de português centrado na abordagem da leitura, da produção de textos e dos estudos gramaticais sob a mesma perspectiva de língua, ou seja, como meio de ação e interação social. As atividades planejadas e elaboradas por eles têm o objetivo de proporcionar aos alunos do ensino fundamental a condição de fazer uso da língua com autonomia, em situação real de comunicação.

A construção dessa mesma autonomia é buscada pelas autoras da coleção **Para viver juntos**. Elas afirmam que essa condição será conseguida com a instrumentalização dos alunos por meio da compreensão, da seleção e da organização das informações que circulam no mundo contemporâneo. Assim, organizaram as atividades considerando critérios utilizados pelos sistemas de avaliação externa, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que avaliam competências e habilidades dos alunos.

O projeto de estudo/ensino da Língua Portuguesa, na coleção **Projeto Teláris**, leva em consideração as novas formas de organização das linguagens, verbais e não verbais, e a necessidade de os indivíduos terem pleno domínio delas. Dessa forma, as autoras organizaram atividades que propiciem ao aluno tornar-se proficiente na leitura e na produção de textos, além de condicioná-lo a analisar e refletir sobre a língua, em situações reais de comunicação, tendo sempre o texto como motivador.

Em nossa análise, começamos por verificar que, nessas coleções, a abordagem ao PR é feita apenas no momento em que a oração adjetiva é tratada, no manual do 9º ano, embora na coleção **Para viver juntos** esses pronomes sejam mencionados no volume do 7º ano, superficialmente. Nos manuais **Português: linguagens** e **Para viver juntos**, os autores começam por apresentar a construção do conceito de PR a partir do texto. No primeiro, por meio de um anúncio publicitário de uma marca de tintas, sobre o qual são feitos alguns questionamentos de natureza sintático-semântica envolvendo o emprego do relativo *que*. No segundo, por meio de porções textuais copiadas literalmente de uma crônica (p. 80), comparando-as às suas versões reformuladas (alguns termos foram repetidos), com a finalidade de se observar o papel coesivo do *que*, presente nas primeiras versões. No manual

**Projeto Teláris**, os autores já apontam o *que*, colocado em duas manchetes, como pronome relativo.

Quanto à conceituação dos pronomes relativos nas coleções mencionadas, percebemos que os autores se encarregam de fazê-la logo após a introdução do tema, conforme dissemos no parágrafo anterior. Na coleção **Português: linguagens**, os autores definem o PR como “aquele que liga duas orações, substituindo na 2ª oração um termo antecedente, isto é, um termo já expresso na 1ª oração” (COCHAR; MAGALHÃES, 2015, p. 35). Na coleção **Para viver juntos**, os pronomes relativos são definidos como “as palavras que retomam os termos que as antecedem, substituindo-os e evitando sua repetição” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015, p. 86). Na terceira coleção analisada, o pronome relativo é conceituado como um elemento de ligação que inicia uma oração adjetiva relacionando a caracterização a um termo antecedente. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016). Ressaltamos que, nos dois primeiros manuais, a conceituação do PR já o aponta como elemento coesivo, enfatizando tanto seu papel fórico quanto de conector de orações. O terceiro manual apresenta-o apenas como introdutor de certo tipo oracional; seu papel coesivo é abordado a partir de exercícios.

Quanto aos pronomes apresentados nos três manuais, há pequena diferença entre os autores. Assim temos *que, o qual (a qual, os quais, as quais), quem, onde, cujo (cuja, cujos, cujas)* presentes nos três manuais; *quanto (quanta, quantos, quantas)*, somente em **Português: linguagens**. Em todos também se observa o emprego do PR acompanhado de preposição, todavia só alguns pronomes são mostrados em suas especificidades básicas. Em se tratando das funções sintáticas desempenhadas pelos pronomes relativos, somente Cochar e Magalhães (2015) as abordam: o *que*, nas funções de objeto direto, objeto indireto, sujeito e predicativo do sujeito; *cujo*, na função de adjunto adnominal e *onde*, como adjunto adverbial de lugar. Marchetti, Strecker e Cleto (2015) não as mencionam nem justificam o porquê. Borgatto, Bertin e Marchezi (2016) não as abordam, alegando que, no Ensino Fundamental, os alunos não precisam dessa análise; eles só precisam apropriar-se das estruturas básicas de uso e saber analisá-las. Para as autoras, o esforço gerado pela análise dessas funções é desnecessário para esse nível de ensino (p. 186).

Em relação a suas particularidades, os pronomes *cujo* e *onde* são descritos da seguinte maneira: *cujo* é o que liga dois termos, estabelecendo entre eles uma relação de posse, e *onde* é o que indica somente lugar concreto (*Português: linguagens*); *cujo* retoma palavra indicativa do ser que possui algo e *onde* retoma palavra que designa lugar (*Para viver juntos*) e *cujo* equivale a *do/da qual, dos/das quais*; *onde* refere-se apenas a lugar ou espaço físico (*Projeto Teláris*).

Destaquem-se alguns casos de admissão de variação no uso de PR por parte dos manuais didáticos analisados.

- a) QUE: é descrito pela gramática normativa como o que serve para referir-se a antecedentes animados ou inanimados, ou a coisas, pessoas ou lugares. Em função desse vasto emprego, pode ainda ser empregado na indicação de posse, em situações linguísticas menos monitoradas, contrariando a prescrição da gramática normativa para esses casos, nos quais deve ser empregado *cujo* e suas variantes (MARCHETTI, STRECKER e CLETO, 2015, p. 87)
- b) CUJO: nos três manuais analisados é dito que, sempre quando se quiser fazer referência à ideia de posse por meio de um pronome, deve ser empregado *cujo* ou uma de suas variantes em gênero e número. Em **Para viver juntos**, apresenta-se a possibilidade de, em situações de uso pouco monitoradas, esse pronome ser substituído pelo relativo *que*, a exemplo de (66).

(66) “O canal transmitiu a partida *que* o árbitro foi atingido intencionalmente por um jogador” (p. 87).

As autoras, pautadas na prescrição da gramática normativa, observam que o pronome *que*, nesse caso, não indica posse, por isso deve ser evitado. Vale observar aqui que há variação também quanto à abordagem de alguns aspectos desse pronome pelos autores: só os manuais **Português: linguagens** (p. 186) e **Projeto Teláris** (p. 39), respectivamente, advertem que “nunca há” ou “não pode haver” artigo após o pronome *cujo* e suas variantes e somente no segundo se fala da equivalência de *cujo* a *do/da qual, dos/das quais*.

- c) Quanto ao relativo *onde*, os três manuais o apresentam, *a priori*, como aquele que se refere a lugares fixos, concretos e não a situações, para as quais orientam o uso das formas equivalentes *em que, no/na qual, nos/nas quais*. Os manuais **Para viver juntos** e **Projeto Teláris** se referem ao emprego de *onde* em situações distintas do que é prescrito na gramática normativa, referindo-se a *tempo*, por exemplo, mas orientando para se evitar esse uso. No segundo manual, as autoras ressaltam que a referência feita por meio desse PR a termos abstratos (tempo, conclusões e situação) se dá principalmente na linguagem menos monitorada ou menos planejada.

Apresentamos, a partir de agora, a abordagem dos pronomes relativos nos exercícios propostos pelos autores das coleções analisadas.

No manual **Português: linguagens**, as atividades consistem em solicitar que os alunos a) unam duas orações, usando o pronome relativo para formar períodos compostos; b) empreguem esses pronomes de forma adequada, visando à coerência; c) identifiquem os pronomes relativos e seus antecedentes; d) reconheçam a função sintática desses elementos. Em outro exercício, o comando de uma questão solicita o emprego de *onde* e suas variantes preposicionadas *aonde*, *donde/de onde* ou ainda *em que*, conforme o contexto. Boa parte desses exercícios teve como base textos (anúncios, poemas e tiras).

Em outra atividade, as autoras trabalharam o PR na construção do texto de maneira criativa, dinâmica e interessante. Para isso se utilizaram de um anúncio da Caixa Econômica Federal (ver Figura 1, a seguir), cujo texto verbal, por meio de um processo metonímico, apresenta as mãos como agentes em várias atividades (artísticas, financeiras e culturais).

Figura 1 – Exercício sobre o pronome relativo na construção do texto.

## O PRONOME RELATIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia o anúncio ao lado.

1. O anúncio é construído com base em paralelismos sintáticos, isto é, com base em estruturas sintáticas semelhantes. Observe esta estrutura sintática:
 

“Mãos que interpretam.”

  - a) Qual é a classe gramatical da palavra **que**?  
*Pronome relativo.*
  - b) A que termo essa palavra se refere? *mãos*
  - c) Que função sintática a palavra **que** desempenha nessa estrutura? *A função de sujeito.*
2. Observe o emprego da palavra **que** nas outras estruturas sintáticas.
  - a) A classe gramatical da palavra **que** se modifica?  
*Não, ela é sempre pronome relativo.*
  - b) Qual é a função sintática da palavra **que** nessas outras estruturas sintáticas? *A função de sujeito.*

Até o final de 2013 serão mais de R\$ 60 milhões destinados às artes e aos artistas brasileiros. Onde tem cultura brasileira, tem as mãos da CAIXA.

(Revista Serafina, dezembro 2013. Folha de S. Paulo.)

3. Em “mãos que regem uma orquestra ou tocam um instrumento”, o anúncio faz uso de uma figura de linguagem.

a) Qual é essa figura? *A metonímia.*

b) A quem o anúncio se refere quando cita as mãos que regem uma orquestra, tocam um instrumento, talham a madeira, etc.? *Refere-se a todos os artistas brasileiros.*

c) Que relação existe entre as diferentes ações realizadas pelas mãos e a função sintática desempenhada pelo pronome relativo **que**? *O pronome relativo **que** refere-se a **mãos** e desempenha a função de sujeito, ou seja, são as **mãos (dos artistas) que** fazem a arte acontecer no país. As mãos (ou os artistas) são os sujeitos da história artística do país.*

4. Compare estas frases do texto:

- “Mãos que regem uma orquestra”

- “Mãos que merecem nosso apoio, mas que acima de tudo merecem nossos aplausos.”

a) Na 1ª frase, a palavra **mãos** se refere a que agente, isto é, quem realiza a ação de reger uma orquestra? *As mãos dos artistas.*

b) Na 2ª frase, as mãos que aplaudem são do mesmo agente? Explique. *Não, são as mãos dos patrocinadores (da Caixa) e do povo brasileiro em geral.*

c) A quem se refere o pronome **nostros** do enunciado? *Refere-se ao povo brasileiro em geral, mas também ao banco, que incentiva financeiramente a arte no país.*

d) A conjunção **mas** normalmente é adversativa e tem o sentido de oposição. Na 2ª frase, ela foi empregada com esse sentido? *Não, ela tem o sentido de adição.*

5. Todo anúncio tem a finalidade de promover um produto, uma marca ou uma ideia. Qual é a finalidade do anúncio em estudo? *Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. O anúncio representa uma homenagem aos artistas brasileiros. Contudo, não se pode deixar de notar que, fazendo isso, ele acaba promovendo a própria instituição, que passa a ser conhecida como um banco que se preocupa com a arte brasileira.*

6. Na parte de baixo do anúncio, lemos:

“Até o final de 2013 serão mais de **R\$ 60 milhões destinados às artes e aos artistas brasileiros**. Onde tem cultura brasileira, tem as mãos da CAIXA.”

Qual é o sentido da palavra **mãos** nesse contexto? *Tem o sentido de “ajuda financeira, apoio”.*

(COCHAR; MAGALHÃES, 2015, p. 41-42)

O termo *mãos* se refere às mãos de todos os artistas brasileiros, na maior parte do texto, e, no final, às de seus patrocinadores (principalmente da Caixa) e do povo em geral. O texto se estrutura em paralelismos sintáticos, a partir de uma sequência de orações adjetivas introduzidas pelo pronome relativo *que*, sempre desempenhando a função de sujeito e tendo como antecedente a palavra *mãos*.

Nesse exercício, a palavra *que* é questionada quanto a sua categoria gramatical, o termo a que se refere, sua função sintática e ainda se ao longo do texto ele sofre variações morfossintáticas. As autoras incluem na atividade a identificação da figura de linguagem (metonímia) e o questionamento do emprego do pronome possessivo *nostros* e da conjunção coordenativa *mas*, desempenhando, no texto, o sentido de adição e não de oposição. Na sequência, são levantadas algumas questões relativas à função discursiva do texto e ao sentido da palavra *mãos* na tessitura do texto.

Nesse manual há exercícios cujas questões apenas solicitam a identificação dos pronomes relativos e suas funções sintáticas. No entanto, a maior parte deles, que têm o texto

como base, privilegiam-no como meio para o trabalho com os constituintes linguísticos, conforme sugerem Oliveira e Cezario (2007). Nessa última, porém, o PR foi trabalhado de maneira contextualizada, favorecendo a compreensão da língua a serviço da sociointeração (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014). A abordagem à linguagem própria do gênero *anúncio* bem como do pronome relativo se deu de maneira bem produtiva, aproximando-se da perspectiva funcionalista, no sentido de que proporciona aos alunos a oportunidade de refletirem sobre a língua e seu funcionamento no texto. Logo, aproxima-se do ensino eficiente da língua e da gramática, como afirma Neves (2003), pois propicia e conduz a reflexão sobre como a linguagem funciona, fazendo o caminho do uso linguístico para os resultados de sentido.

No manual *Para viver juntos*, a seção de exercícios começa por explorar a união de duas orações por meio do pronome relativo, orientando a busca pelo elemento mais adequado ao contexto e a possibilidade de emprego de mais de um deles.

Em função da coesão, as autoras apresentam dois textos referentes ao livro *O pequeno príncipe*, de Exupéry (ver figura 2). O primeiro, composto de um único período, longo e denso (no qual se empregam os pronomes *que* e *cujos*), com orações intercaladas e termos na ordem inversa. Um dos comandos da questão solicitava a supressão de algumas orações consideradas acessórias (contendo datas, dados biográficos e explicações) a fim de que fosse observada a nova organização sintática, mais concisa e mais coesa. Esse exercício serve de pretexto para o trabalho com o segundo texto, relativamente à coesão. A atividade consistia em solicitar a reescritura do texto, empregando pronomes relativos para articular orações com as expressões repetidas (propositalmente) e destacadas. Especialmente nesse exercício, percebe-se a importância do PR para a economia do texto, por evitar a repetição dos termos, ou seja, como elemento articulador de porções textuais.

Figura 2 – Exercício sobre a importância do PR na coesão textual

O trecho abaixo faz referência à obra *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944). Leia-o para responder às questões.

[...] No livro *O pequeno príncipe*, em especial nas edições reproduzidas a partir da 1ª edição americana, pela Reynal & Hitchcock, de 1943, cuja ilustrações baseadas nas aquarelas originais do autor, que ainda estava vivo e exilado nos EUA, são superiores à 1ª edição francesa, de 1945, pela Librairie Gallimard, quer seja na expressão do desenho de Saint-Exupéry ou pela frase “Crianças! Cuidado com os baobás!”, depreende-se que essas árvores são a grande ameaça ao planeta do príncipezinho.

Gilberto Cunha. COP 17 - Saint-Exupéry e os baobás. Disponível em: <[http://www.projetopassofundo.com.br/principal.php?modulo=texto&con\\_codigo=22505&tipo=texto](http://www.projetopassofundo.com.br/principal.php?modulo=texto&con_codigo=22505&tipo=texto)>. Acesso em: 7 abr. 2015.

- Segundo o colunista, no livro *O pequeno príncipe*, os baobás são uma grande ameaça ao planeta do príncipezinho. Em que elementos do livro ele se baseou para fazer essa afirmação?
- Para compreender a estrutura sintática do trecho, copie a passagem no caderno e realize os seguintes procedimentos: Ver (MP)
  - Suprima (tachando o texto com uma linha horizontal) os dados referentes a cada edição: ano e editora. Depois releia o que permaneceu.
  - Suprima (tachando o texto com uma linha horizontal) a oração que apresenta um dado biográfico do autor do livro. Depois releia o que permaneceu.
  - Responda: quais as duas informações sobre as ilustrações?
  - Suprima (tachando o texto com uma linha horizontal) as orações que dão uma explicação sobre as ilustrações. Depois releia o que permaneceu.
- A organização sintática desse trecho exige atenção. Precisamente, que traços sintáticos contribuem para isso? Ver (MP)
- Copie a reformulação abaixo, empregando pronomes relativos para articular orações com as expressões repetidas em destaque. Ver (MP)

No livro *O pequeno príncipe*, depreende-se que os baobás são a grande ameaça ao planeta do príncipezinho. Isso pode ser claramente percebido no **texto**. No **texto** se lê a frase “Crianças! Cuidado com os baobás”. Outro **elemento** é a ilustração da obra. Esse **elemento** reforça a já citada ameaça. Ela se dá principalmente na **1ª edição estadunidense**, de 1943. A **1ª edição estadunidense** se baseia em aquarelas originais do autor. Naquele ano, ele ainda estava vivo e exilado nos EUA. A qualidade dos desenhos na edição americana é considerada superior à da primeira **edição** francesa. Essa **edição** é de 1945.

(MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015, p. 91)

No manual *Projeto Teláris*, a princípio as autoras sugerem o exercício com os pronomes relativos a partir das orações adjetivas, solicitando a identificação dessas orações dentro do período e o destaque do PR ou ainda a reescritura de enunciados, transformando adjetivos em orações adjetivas pela introdução desse elemento. Também exploram o recurso da junção de duas orações por meio do PR (incluindo *cujo* e variantes) e a reescritura de períodos com o emprego das formas *que*, *onde*, *em que* e *na qual*.

Percebemos, nos exercícios dos manuais *Para viver juntos* e *Projeto Teláris*, que os autores, predominantemente, se atêm à exploração da ideia de juntar duas orações para formar períodos compostos por meio do emprego de pronomes relativos. Embora seja uma atividade

válida para a articulação das orações, o que torna os enunciados mais enxutos, mais coesos, a ideia da coesão propriamente dita é pouco explorada; a mera substituição de um termo pelo PR, sem a reflexão do que está sendo feito, mecaniza a atividade, tornando-a com pouco ou nenhum sentido.

### 1.3. A coesão textual e o papel coesivo do pronome relativo

“Não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso” são as palavras de Antunes (2007, p. 53) para introduzir a ideia de que comunicar-se por meio de textos verbais não é tarefa simples nem fácil. Requer do falante, produtor/interlocutor, condições que implicam bem mais que conhecimento linguístico; são necessários também conhecimento de mundo e competência comunicativa.

Ao produzirmos um texto, independentemente do gênero ou da situação elocucional, objetivamos comunicar algo e sermos compreendidos. Assim, precisamos ter em mente o outro, que nem sempre dispõe das condições necessárias ao processamento das ideias e compreendê-las. Nesse sentido, nosso texto necessita apresentar elementos que promovam a sua interpretabilidade, o que acontece quando as partes do texto estão interligadas, isto é, quando há a continuidade das ideias, quando o fio que conduz o sentido do texto não se rompe. Para Antunes (2005), isso é função da coesão.

A coesão textual consiste na conexão interna entre vários elementos presentes no texto, o que não acontece por acaso. Os elementos que ligam as partes do texto devem ser criteriosamente selecionados e empregados, a fim de que se determine a direção de sentido pretendida. Fiorin e Savioli (1993) falam da conexão organicamente harmoniosa entre os enunciados, o que se consegue por meio de conectores adequados.

A coesão contribui para a textualidade, “é a manifestação linguística da coerência” (SOUZA, 2013). Ela se dá na superfície do texto, em que palavras, frases e parágrafos, encadeados, formam uma rede de sentidos que não apresentam rupturas nem contradições em seu percurso (VIANA, 2011: 8), resultando em um texto coerente. Significa que a maneira como as ligações se estabelecem superficialmente promovem ligações de sentido, subjacentes à materialidade do texto.

Antunes (2005) alerta para a necessidade de sabermos fazer essas ligações, uma vez que os segmentos de um texto são interdependentes. Ou seja, as interpretações que se vão estabelecendo por esses segmentos são afetadas por outras, anteriores ou subsequentes. Uma ligação inadequada pode promover um sentido indesejado. Conhecer tais aspectos é muito

valioso para nós, tanto como produtores quanto como interlocutores, participantes de uma atividade sociointerativa que mobiliza conhecimentos de muitos tipos, como já dissemos nos parágrafos iniciais.

São muitos os mecanismos disponíveis na língua para o estabelecimento da coesão e a consequente coerência nos textos que produzimos cotidianamente. Antunes (2005, p. 51) nos apresenta meios pelos quais podemos estabelecer relações dentro dos textos. São os seguintes:

- a) a reiteração, que se dá por meio da **repetição** de um termo ou ideia (por paráfrase, ou repetição de unidades lexicais ou gramaticais) ou pela **substituição**, que envolve a substituição gramatical (retomada por pronomes e advérbios), a substituição lexical (retomada por sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais) e ainda a elipse;
- b) a associação, que trabalha com a **seleção lexical**, ou seja, com palavras semanticamente próximas (antônimos e diferentes modos de relação de parte/todo);
- c) a conexão, que estabelece **relações semântico-sintáticas** entre orações, períodos e parágrafos, por meio do uso de diferentes conectores, preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções.

Dito isso, e considerando a justificativa deste trabalho, focamos nossa abordagem no recurso da substituição, especialmente na retomada por pronomes e, tendo em vista o objeto de nossa pesquisa, pelo pronome relativo. Gramáticos e linguistas são unânimes em definir o PR como o elemento que une duas orações, substituindo na 2ª um termo presente na 1ª e fazendo referência a esse mesmo termo, seu antecedente.

Todos os pronomes relativos, pelo seu caráter fórico, se prestam ao estabelecimento da coesão no texto, organizando-o de maneira a promover o que Antunes (2005: 49) chama de movimento de ida e volta dos segmentos que compõem a tessitura textual. Essa organização acontece tanto na escrita quanto na fala espontânea (ou relativamente espontânea), em função da qual os PR se mostram produtivos. Isso porque, conforme assumem Silva e Santos (2014), eles servem para fazer a retomada do tema tratado, em função de sua continuidade. Nos textos escritos mais monitorados, como o artigo de opinião, por exemplo, o emprego adequado do PR contribui, significativamente, para a articulação e organização das ideias e para a progressão discursiva. Em função dessa adequação, o emprego dos pronomes relativos deve estar, pelo menos minimamente, aliado às condições sintáticas, semânticas e pragmáticas, para que se realize o encadeamento das ideias e dos sentidos pretendidos.

Concluimos, assim, a apresentação do pronome relativo com base no que dizem sobre ele gramáticos tradicionais, linguistas e pesquisadores. Além disso, mostramos a abordagem feita sobre esse elemento linguístico em três coleções de manuais didáticos de Língua

Portuguesa, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2017 e, ainda, o papel coesivo do pronome relativo nas produções escritas.

## 2 APARATO TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos a abordagem teórica que fundamenta esta pesquisa: a Linguística Funcional, seus pressupostos básicos e os princípios iconicidade e marcação, utilizados para análise nesta pesquisa. Além disso, caracterizamos a abordagem do ensino de língua à luz do funcionalismo linguístico e a correlacionamos com diretrizes gerais para o ensino de língua portuguesa, conforme constam dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

### 2.1 Linguística Funcional: pressupostos e princípios

Esta pesquisa fundamenta-se teoricamente na Linguística Funcional e está embasada pela corrente funcionalista norte-americana, representada por Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, que defendem a análise da língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística.

Temos em Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015) que o funcionalismo linguístico concebe a linguagem como um instrumento de interação social e busca no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua, justificando-se assim o constante fazer-se da gramática ou sua instabilidade, o que Hopper (1987) chama de “gramática emergente”, uma vez que, em uma língua natural, sua gramática nunca estará completa.

Conforme Thompson e Couper-Kuhlen (2005 *apud* FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016), são contribuições do funcionalismo para uma nova compreensão da gramática o reconhecimento de que: a) os padrões rotinizados resultam dos modos rotinizados dos quais os falantes precisam para implementar ações no mundo; b) a gramática é conhecimento de como fazer coisas em conjunto; c) a linguística deve considerar a gramática como interacionalmente sensível e cognitivamente realística, se quiser explicar como as pessoas realmente usam a língua.

Nesse sentido, são meios para a investigação dos fatos linguísticos: a) o princípio da iconicidade, que se define como a correlação natural entre forma e função, entre o código linguístico e seu *designatum* (FURTADO DA CUNHA, COSTA e CEZARIO, 2015, p. 21) e cujos subprincípios relacionam quantidade de forma a quantidade de informação, integração de conteúdo a expressão e a linearidade dos segmentos pela ordem de importância (GIVÓN, 1984); b) o princípio da marcação, postulado por Givón (1990), que coloca a estrutura marcada, em relação à não marcada, mais complexa ou maior, menos frequente e

mais complexa cognitivamente; c) a gramaticalização e a discursivização, fenômenos associados aos processos de regularização do uso da língua, que se relacionam à variação e à mudança linguísticas.

Para o professor de língua materna, ter acesso a esses (re)conhecimentos é imprescindível. Entender a gramática como um sistema aberto, suscetível a mudanças e afetado pelo uso que lhe é atribuído cotidianamente deveria ser condição obrigatória a todos os que assumem a tarefa de ensinar a língua a falantes dessa mesma língua. Isso porque é necessário desvendar as muitas facetas que ela apresenta, as muitas possibilidades de serventia e os muitos jeitos pelos quais se pode expressá-la, ou seja, abstrair sua fluidez e seu caráter criativo. Vertentes linguísticas contemporâneas de base funcionalista têm realizado pesquisas com o objetivo de contribuir para a compreensão do funcionamento da língua em situação de comunicação, todavia, como afirmam Furtado da Cunha e Tavares (2016), os resultados das análises linguísticas não chegam ao professor dos níveis fundamental e médio. Conseqüentemente o ensino de língua(gem) continua reduzido ao “ensino” da gramática como um fim em si mesma e não como meio para se chegar a fins comunicativos em situações diversas de interação entre seres humanos.

Tal observação tem preocupado pesquisadores que se dedicam a explicar a organização da gramática e a codificação linguística com base em princípios de natureza cognitiva (iconicidade e marcação, por exemplo) e comunicativa (dinamismo comunicativo e coerência temática), conforme Givón (2001, apud FURTADO DA CUNHA e TAVARES, 2016). Vale dizer que, para pensar uma nova gramática e uma maneira de trabalhá-la em prol da comunicação efetiva dos falantes, faz-se necessário compreender o papel da linguagem como elemento primordial de interação social. Givón (1995) apresenta as características da concepção funcionalista da linguagem por meio de algumas premissas, a saber:

a linguagem é uma atividade sociocultural; a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas; a estrutura é não arbitrária, motivada, icônica; mudança e variação estão sempre presentes; o sentido é contextualmente dependente e não atômico; as categorias não são discretas; a estrutura é maleável e não rígida; as gramáticas são emergentes; as regras de gramática permitem algumas exceções. (GIVÓN, 1995, p. 9)

As premissas arroladas por Givón resumem a concepção da linguagem, tida como atividade de interação por meio da qual os seres humanos justificam seu estar e seu fazer no mundo. Essa interação se materializa em estruturas linguísticas flexíveis, variáveis e motivadas pelas necessidades cognitivas e comunicativas dos falantes da língua e, por isso

mesmo, essas estruturas têm seu sentido dependente da situação de uso. É nesse contexto que as gramáticas emergem e estão sujeitas a mudanças ocasionadas pela rotinização dos usos. Nessa perspectiva, observa-se a maleabilidade das estruturas gramaticais nas quais as categorias não são estanques nem discretas, mas organizadas num *continuum*. Também não se consideram somente palavras ou construções tradicionalmente aceitas como pertinentes ao âmbito gramatical; quaisquer porções linguísticas recorrentes, uma vez rotinizadas e fixas, sujeitam-se às pressões contextuais, como todas as formas gramaticais, conforme Hopper (1987 apud FURTADO DA CUNHA e TAVARES, 2016).

### 2.1.1. Iconicidade e marcação

Nesta pesquisa, serão considerados, para a discussão de dados, os princípios de iconicidade e de marcação. Por iconicidade entende-se a correlação natural entre forma e função, entre o código linguístico (expressão) e seu *designatum* (conteúdo), com base na ideia de que a estrutura linguística reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. A partir daí, supõe-se que, pelo fato de a linguagem ser uma faculdade humana, as propriedades da conceitualização humana do mundo ou as propriedades da mente humana são reveladas pela estrutura linguística. A marcação está relacionada à presença, em um par contrastivo, de uma propriedade ausente no outro membro, considerado não marcado, no que se refere à complexidade estrutural, à distribuição da frequência e à complexidade cognitiva (FURTADO DA CUNHA, COSTA, CEZARIO, 2015).

Acerca da iconicidade, Bolinger (1977), originalmente, postula a ideia do isomorfismo em sua visão mais radical, pelo qual na língua só haveria um sentido para cada forma e vice-versa. Os estudos sobre variação e mudança rebatem essa postura, comprovando a possibilidade de se dizer “a mesma coisa” de duas ou mais formas. Saliente-se ainda que, na língua usada no dia a dia, nem sempre há transparência na relação entre forma e conteúdo. A depender do grau de opacidade entre as estruturas e os papéis que desempenham, existem casos em que acontece a correlação entre uma forma e várias funções, ou entre uma função e várias formas. Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015) exemplificam o primeiro caso por meio do sufixo *-inho* exercendo seu papel original como indicador de tamanho diminuto (“*criancinha*”), mas também como marca de afetividade (“*paizinho*”) ou de pejoratividade (“*gentinha*”), e ainda, como indica Silva (2000), como marca de superlatividade de uma ideia (“*devagarzinho*”). Para o segundo caso, apontam vários recursos para codificar a impessoalização verbal, como se vê nestes exemplos de Furtado da Cunha, Costa e Cezario

(2015, p. 23): a) um verbo na 3ª pessoa do plural (“*Construíram uma ponte na cidade*”); b) uma partícula apassivadora (“*Construiu-se uma ponte na cidade*”); c) a voz passiva (“*Uma ponte foi construída na cidade*”); d) um pronome indefinido (“*Alguém construiu uma ponte na cidade*”) ou ainda e) um pronome de 3ª pessoa sem referente explícito (“*Eles construíram uma ponte na cidade*”).

Segundo Givón (1984), o princípio da iconicidade se assenta em três subprincípios: a) o da quantidade, que relaciona o volume de informação à quantidade de forma para codificá-la, subentendendo-se que a complexidade do pensamento tende a ser representada pela complexidade da expressão (SLOBIN, 1980), de modo que o que é mais simples codifica-se em estruturas menos complexas; b) o da integração, que correlaciona a distância linear entre os elementos à distância conceptual entre as ideias por eles representadas, isto é, o que está cognitivamente próximo tende a ser codificado de maneira mais integrada; c) o da topicalidade, que coloca a informação mais importante ou mais acessível no início da cadeia sintática; o posicionamento da informação velha antes da informação nova justifica a atuação desse princípio.

Como exemplo, apresentamos o *slogan* do Sedex, “Sedex. Mandou, chegou.”, posto em Furtado da Cunha e Bispo (2013) e cujo comentário feito pelos autores dá conta de que a) o fato de se utilizarem apenas duas formas verbais, sem os complementos, se explica pela previsível rapidez no serviço de entrega de mercadorias (subprincípio da quantidade); b) o fato de as formas verbais estarem muito próximas, dada a ausência dos complementos, reflete a proximidade também do tempo observado entre envio da mercadoria, pelo remetente, e o recebimento, pelo destinatário (subprincípio da proximidade) e c) o fato de os verbos do *slogan* estarem dispostos em ordem cronológica subentende a ordem em que os eventos codificados acontecem (subprincípio da ordenação linear).

No que se refere à marcação, consideram-se três critérios para estabelecimento da distinção entre as categorias marcadas e as não marcadas, em um contraste gramatical binário, conforme Givón (1990). Assim, a estrutura marcada, em relação à não marcada correspondente, tende a ser mais complexa ou maior estruturalmente, mais complexa cognitivamente e menos frequente, o que implica, no momento da interação, mais esforço mental, mais atenção e maior tempo de processamento. Em Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2015), temos que, nas línguas, esses três critérios tendem a coincidir, isto é, a marcação estrutural, a marcação cognitiva e a baixa frequência correlacionadas refletem a iconicidade na gramática, uma vez que representam o isomorfismo entre correlatos substantivos (de natureza comunicativa e cognitiva) e correlatos formais de marcação.

Para Givón (1995), a marcação é um fenômeno que depende do contexto (o que é marcado em uma situação pode não ser em outra) e, por isso, deve ser explicada com base em fatores comunicativos, socioculturais, cognitivos ou biológicos. Outro fator importante a ser considerado é a não restrição da marcação às categorias linguísticas: outros fenômenos comunicativos, como a distinção entre o discurso formal e a conversação espontânea também refletem essa dependência contextual.

Um exemplo desse último aspecto é o contraste entre afirmação e negação. Afirmar é cognitivamente mais simples, é mais esperado e, por isso, mais frequente na interação; logo, reflete-se na estrutura linguística não marcada. A negação, por ser mais complexa cognitivamente, menos esperada, menos frequente e estruturalmente maior (apresenta pelo menos um morfema a mais), constitui o caso marcado. Essa marcação, no entanto, será relativizada, ao se considerarem as diferentes estruturas negativas em português, segundo Furtado da Cunha (2000), que apresenta os seguintes exemplos retirados do *corpus* D&G/Natal:

(67) ... a nova regente ... ela *não tava sabendo* reger direito ... a regente do coral ... tava errando lá um monte de coisas ... né ... (corpus D&G/Natal: 278).

(68) ... e teve uma pessoa que chegou pra mim e perguntou ... “Gérson ... você aceita ficar no cargo e tudo” num sei que ... eu disse ... não ... *num aceito não* ... (corpus D&G/Natal: 178).

(69) ... tudo eu faço ... sabe? *tem isso comigo não* ... (corpus D&G/Natal: 264).

Hierarquicamente, a negativa padrão (67) é menos marcada que a negativa dupla (68), que é menos marcada que a negativa final (69). Embora a negativa padrão seja marcada em relação à afirmativa, é a menos marcada entre as três negativas: é mais frequente, é mais simples morfológicamente e, quanto ao contexto de uso, é a menos marcada pragmaticamente, pois pode ocorrer nos contextos que favorecem as outras duas negativas.

Em nosso trabalho, os princípios de iconicidade e de marcação serão utilizados no momento da análise dos dados para verificar os possíveis motivos da opção por um ou outro pronome relativo (ou mesmo pelo não emprego dele) nas produções escritas dos alunos.

## 2.2. O que dizem os PCN e o Funcionalismo sobre o ensino de língua

Nos PCN (1998, p. 20), temos que a língua é um “sistema de signos específico, histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” e a linguagem, uma forma de “ação interindividual orientada por uma finalidade específica”. Com base nessa compreensão, é possível afirmar que, se ao indivíduo é dado comunicar-se por meio de linguagens e se o sistema linguístico é um dos recursos disponíveis para esse fim, as aulas de língua portuguesa constituem-se no espaço, por excelência, para que o encontro dessas duas entidades se dê eficazmente. Nos eventos de interação, os sujeitos, por meio da fala ou da escrita, têm a oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa, observada na interlocução, na leitura e na produção de textos.

A despeito desse pensamento, Furtado da Cunha e Tavares (2016) apontam o que ainda se vê nas aulas de língua portuguesa dos níveis fundamental e médio: uma insatisfação generalizada com a qualidade do ensino, o que se atribui primordialmente ao tratamento dado à gramática. Esta é trabalhada de maneira degenerada, fragmentária, dogmática, prescritiva, irrefletida e, por isso mesmo, improdutiva. A postura oposta diz respeito à visão dinâmica, criativa, maleável e produtiva no preenchimento das necessidades comunicativas dos usuários da língua; no caso da escola, os alunos. Oliveira e Cezario (2007, p. 90) ratificam essa postura, quando, referindo-se a Halliday (1974), afirmam que o ensino produtivo da língua materna só é possível se os alunos forem preparados para o exercício linguístico pleno, uma vez que o amplo domínio de sua expressão verbal, falada ou escrita, lhes dará acesso à cidadania.

O ensino de gramática compartimentado, artificial e desvinculado do uso torna-se enfadonho e cansativo porque não considera as conexões que existem entre categorias gramaticais, concebendo o texto apenas como pretexto para o trabalho dos tópicos gramaticais, usando-se orações isoladas para esse fim. Dessa maneira, desconsideram-se as condições cognitivas e sociais que motivam a produção linguística dos alunos que lhes possibilitaria maior e melhor interação social. Práticas inovadoras na sala de aula, como as de letramento, são um caminho possível e viável nesse sentido. Isso porque, ao proporcionar aos alunos a oportunidade de (inter)agir de maneira autônoma e cidadã, o docente vai muito além da alfabetização dos discentes; faz com que adquiram algo bem mais amplo e complexo: sua competência linguística, conforme Soares (2000, *apud* OLIVEIRA; CEZARIO, 2007). Isso nos leva a pensar na insuficiência do conhecimento de uma metalinguagem técnica como suporte para desenvolver nos alunos o acesso a outros saberes, a outros mundos que vão além

da sala de aula, além dos muros da escola. É nesse contexto que entra o texto como *locus* privilegiado, em torno do qual todas as atividades de ensino e aprendizagem podem (e devem) se desenvolver (OLIVEIRA; CEZARIO, 2007, p. 90).

É fato, porém, que assumir esse posicionamento didático não é tão simples nem tão fácil para boa parte dos docentes que lidam com o ensino da língua materna, seja no Ensino Fundamental, níveis I e II, seja no Ensino Médio. Sobre essa questão, Bispo (2009) já nos aponta algumas causas muito pertinentes, dentre as quais está a própria formação docente (muitos professores foram mal formados ou não foram formados) para a atuação na área. Há ainda, segundo o pesquisador, a necessidade de os professores conhecerem os aspectos cognitivos, sociais e afetivos implicados no processo de ensino-aprendizagem, bem como os objetivos para o ensino de língua. Isso porque não se pode mais considerar o trabalho com a língua materna como o ensino daquela gramática preconizada na LDB/71, que orientava o estudo das categorias gramaticais de forma dissociada da análise do uso no discurso, com atividades de repetição que culminavam na não aprendizagem e no conseqüente fracasso escolar. Lamentavelmente, há muito dessas ideias ainda nas escolas, onde a gramática que se ensina é “a que estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua para aqueles que já dominam outras variantes dessa mesma língua” (BISPO, 2009, p. 111), o que se constitui em um considerável paradoxo. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor a) reflita sobre os fatos linguísticos, especialmente no que concerne ao campo da variação linguística (NEVES, 2003); b) conheça mais amplamente a estrutura e o funcionamento da língua por meio de estudos diversos; c) entenda que os aspectos formais, semânticos e discursivos de uma língua são articulados, ou seja, são faces de um mesmo objeto; d) desapegue-se do uso prioritário da língua escrita como se a oralidade merecesse *status* inferior no uso cotidiano dos alunos (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016).

O funcionalismo orienta, assim, um ensino de língua que respeite o saber linguístico dos alunos, a norma que eles já possuem, de forma que eles se sintam ativos e participativos nos diversos eventos comunicativos de que tomarem parte. As pesquisas linguísticas revelam a necessidade de expor os alunos a um conhecimento mais diversificado da realidade linguística brasileira e, para isso, cabe à escola desenvolver atividades que contemplem a variação linguística em textos reais orais e escritos de forma que se perceba o emprego da língua adequado à situação de interação.

Quanto ao ensino da norma socialmente valorizada aos alunos oriundos de contextos sociais desprivilegiados, Neves (2003) e Bispo (2009) comungam a ideia de que é preciso, sim, fazê-lo para que eles (os alunos) adquiram condições de acesso à conquista de bens

sociais, culturais e econômicos de prestígio; não fazer isso é preconceito e autoritarismo. Como afirma Neves (2003, p. 157),

autoritarismo é negar aos alunos que não têm a posse da norma prestigiada o acesso a esse padrão que lhes dará inclusão em estratos valorizados da sociedade, mas que, acima de tudo, lhes dará autonomia no uso da linguagem, pela multiplicação das possibilidades de escolha, caminho exato da maior probabilidade de adequação de registro.

Os PCN, à semelhança da perspectiva funcional de ensino, defendem que as práticas linguísticas manifestadas nas produções textuais combinem as instâncias gramatical e discursiva, o que, segundo Taylor (1995 *apud* OLIVEIRA; CEZARIO, 2007), possibilita enxergar a maleabilidade da língua, a exemplo da mobilidade das classes gramaticais, que devem ser analisadas num *continuum* e não de maneira estática, aristotélica. O trabalho eficiente com o texto na sala de aula é fundamental para esse fim, pois permite rever alguns conceitos consagrados pela gramática. O professor, nesse contexto, além de dominar os conteúdos gramaticais, deve ter condições de tratar os usos marginais não contemplados na abordagem convencional, mas que fazem parte do cotidiano linguístico dos alunos. A pertinência desse pensamento reside no fato de o novo momento histórico-social em que esses sujeitos estão inseridos exigir pessoas mais eficientes em termos linguísticos.

Com isso, concluímos a apresentação da Linguística Funcional enquanto abordagem teórica que fundamentou esta pesquisa, bem como seus pressupostos básicos e os princípios da iconicidade e marcação, utilizados na análise dos dados coletados. Nesta seção, ainda foi caracterizada a abordagem do ensino de língua, fazendo a correlação entre o pensamento do funcionalismo linguístico e as diretrizes gerais para o ensino de língua portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Neste capítulo apresentamos a contextualização da intervenção pedagógica, o tipo de pesquisa, o método nela utilizado os procedimentos metodológicos, particularmente a descrição da sequência didática com a explicitação das atividades desenvolvidas.

#### **3.1 A escola e a turma**

A proposta de intervenção pedagógica se deu na turma F do 9º ano (Ensino Fundamental) da Escola Estadual Santos Dumont, a “Escola da Base”, localizada em Parnamirim, à rua Felizardo Moura, s/n, no bairro Jardim Planalto. Atualmente, a escola conta com 1370 alunos (702 nas séries finais do ensino fundamental, no turno matutino, e 668 nas três séries do ensino médio, no turno vespertino), na faixa etária de 10 a 19 anos e residentes nos diversos bairros do município e em municípios vizinhos, como São José de Mipibu, Monte Alegre, Brejinho, Vera Cruz, Macaíba, São Gonçalo do Amarante e Natal.

A Santos Dumont, uma das escolas mais antigas de Parnamirim, nasceu no entorno da Base Aérea de Natal, para atender aos filhos dos militares na educação básica. Caracteriza-se como de boa qualidade, tendo em vista a aceitação e a credibilidade conferidas pela população de Parnamirim e de localidades adjacentes, por apresentar um histórico considerável de aprovação em vestibulares e no ENEM bem como em exames realizados para admissão dos alunos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN ou na Escola Agrícola de Jundiá – EAJ, anualmente<sup>6</sup>. Além disso, o número de evasão e desistência é muito baixo. Geralmente os alunos que saem da escola o fazem por motivo de mudança para outras cidades.

A turma, inicialmente, estava composta por 34 alunos, 24 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, todos na faixa etária média de 15 anos e novatos. Logo no início da pesquisa houve quatro transferências e o trabalho prosseguiu com 30 alunos. Vale pontuar que, ao final do ano letivo, matricularam-se mais 4 alunos, que não foram contabilizados na pesquisa porque não chegaram a tempo de participar dela. Dos 30 alunos participantes da pesquisa, 22 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A maioria reside no município de Parnamirim,

---

<sup>6</sup> Nos dois últimos anos, houve uma expressiva aprovação nos exames do ENEM e do IFRN, cujos dados não apresentamos porque a escola não dispunha do número de inscritos no ano de 2016 para fazermos o parâmetro.

em bairros centrais ou próximos ao centro, exceto três alunos que moram em bairros periféricos (Nova Parnamirim, Emaús e Cajupiranga) e outros três, em municípios vizinhos (Monte Alegre, São José de Mipibu e Natal). São filhos de funcionários públicos das áreas da saúde e educação, profissionais liberais e outros (jardineiros, donas de casa, faxineiras, motoristas, contadores e advogados), com alguns desempregados e outros aposentados. Desses alunos, 11 vieram de escolas privadas de Parnamirim e Natal; os demais, de escolas públicas estaduais e municipais.

Ao responderem a uma pesquisa para a montagem do perfil da turma, um número de 14 alunos disse nunca haver mudado de escola; os que mudaram alegaram mudança de endereço, oferta de série/nível e/ou motivos pessoais. 18 alunos disseram escolher a Santos Dumont motivados pela qualidade do trabalho oferecido; os demais alegaram vontade dos pais, mudança de endereço ou ainda falta de condições financeiras para se manter em uma instituição privada. Do total de alunos, 23 disseram nunca ter repetido uma série e afirmaram ter sérias dificuldades em Matemática, História, Geografia e Português, e maior facilidade em Ciências; os demais não quiseram responder. Questionados sobre o gosto pela leitura e pela escrita, 14 alegaram não gostar muito das duas atividades; disseram ler basicamente romances e gibis (e não o fazem com frequência) e escrevem só quando precisam fazer as atividades escolares. Para a escritura de textos, alegaram faltar paciência ou criatividade e/ou medo de não escrever “correto”. 11 alunos disseram gostar de ler, mas apenas dois afirmaram ler e escrever todos os dias. Os demais não se posicionaram. Mesmo assim, todos foram unânimes quanto à importância de saber ler e escrever com proficiência, sobretudo para “se dar bem” na redação do Instituto Federal do RN.

A atual Santos Dumont é relativamente nova. As atividades em suas dependências foram iniciadas em 2014, com parte de sua construção ainda inconclusa e, do que já estava “pronto”, muita coisa apresentar problemas, que se tornaram constantes com o passar do tempo. Durante todo o ano de 2017, tivemos muitas e sérias as dificuldades, como interrupção dos serviços elétricos e/ou hidráulicos e alagamentos no período das chuvas, o que causaram danos consideráveis nos materiais da biblioteca, de informática e na própria estrutura da escola. Além desses fatores, houve momentos de paralisação aos quais os professores aderimos na luta por condições dignas de trabalho. Tudo isso representou “quebras” significativas no andamento das atividades da instituição como um todo e, mais especificamente, na realização da proposta de intervenção com a turma escolhida.

A seguir, o quadro com a identificação dos alunos, que foi feita por meio de numeração e que será utilizada durante toda a análise dos dados.

Quadro 1 – Idade e sexo dos sujeitos da pesquisa

<b>ALUNOS</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>
Aluno 1	Feminino	14 anos
Aluno 2	Feminino	15 anos
Aluno 3	Feminino	16 anos
Aluno 4	Feminino	14 anos
Aluno 5	Feminino	14 anos
Aluno 6	Feminino	15 anos
Aluno 7	Feminino	15 anos
Aluno 8	Feminino	14 anos
Aluno 9	Feminino	15 anos
Aluno 10	Masculino	15 anos
Aluno 11	Feminino	15 anos
Aluno 12	Feminino	15 anos
Aluno 13	Feminino	14 anos
Aluno 14	Masculino	15 anos
Aluno 15	Feminino	14 anos
Aluno 16	Feminino	15 anos
Aluno 17	Feminino	15 anos
Aluno 18	Feminino	16 anos
Aluno 19	Masculino	14 anos
Aluno 20	Feminino	14 anos
Aluno 21	Masculino	15 anos
Aluno 22	Feminino	14 anos
Aluno 23	Masculino	14 anos
Aluno 24	Feminino	15 anos
Aluno 25	Masculino	16 anos
Aluno 26	Feminino	15 anos
Aluno 27	Feminino	16 anos
Aluno 28	Masculino	14 anos
Aluno 29	Feminino	15 anos
Aluno 30	Masculino	15 anos

A escolha da turma não teve como motivação o nível intelectual ou outra característica que a colocasse como uma das melhores. Como foi descrita anteriormente, era bem distinta de todas as turmas com as quais já havia trabalhado na instituição: composta de novatos, de certa forma indisciplinados, alguns muito faltosos e/ou pouco interessados em realizar as atividades e com consideráveis dificuldades relativas aos conteúdos de Língua Portuguesa. Esses fatos levaram à não concretização, por parte deles, de muitos exercícios propostos na sequência didática, o que prejudicou um pouco a pesquisa.

Outra agravante considerável para esse prejuízo foi o fato de eu ter chegado à turma já no início do 2º bimestre por causa de um sério problema de saúde iniciado em 2016, que se intensificou, culminando em um procedimento cirúrgico pouco antes do início do ano letivo. Isso não me deu tempo hábil para avaliar o perfil das turmas mais criteriosamente antes da escolha.

### 3.2. Natureza da pesquisa

Nossa pesquisa caracteriza-se como de natureza eminentemente qualitativa por constituir um método de investigação em que o pesquisador, por meio de diferentes instrumentos, cruza os dados coletados sobre determinado objeto – no nosso caso, o pronome relativo, – reflete sobre esses dados e faz os registros, descrevendo detalhadamente todos os procedimentos utilizados bem como os efeitos observados sobre esses procedimentos, o que confere a qualidade da pesquisa.

Esta pesquisa pode ser classificada como intervenção pedagógica, pois interfere diretamente e de forma planejada, no processo de aprendizagem dos sujeitos que dela participam, produzindo, assim, conhecimento intelectual. Esse aspecto é o que lhe concede *status* de trabalho investigativo.

A pesquisa interventiva diverge da pesquisa básica em alguns pontos quando se trata do trabalho no ambiente educacional e, nessa comparação, a primeira se apresenta numa posição benéfica porque a) tem caráter aplicado, uma vez que busca solucionar problemas práticos, enquanto a segunda preocupa-se apenas com a ampliação do conhecimento; b) realiza-se com pessoas e sobre pessoas, em laboratório do mundo real, conforme refere Robson (1995, *apud* Damianni *et al*, 2013); c) subsidia tomadas de decisão acerca de mudanças em práticas educacionais, promovendo melhorias no que já existe ou avaliando inovações, fazendo, assim, com que a produção acadêmica resulte no impacto desejado na prática educacional, uma vez que os professores atuam como investigadores.

Acerca desse último ponto, Damianni *et al* (2013), apontam o que dizem Zeichner & Diniz Pereira (2005), para quem o professor, ao investigar sua própria prática, desenvolve potencial para produzir conhecimento e promover transformação social, além de trazer benefícios para a prática de outros profissionais e subsidiar políticas educacionais.

Pelas características já arroladas, a pesquisa do tipo intervenção pedagógica aproxima-se da pesquisa-ação, que, nas palavras de Baldissera (2001: 6), tem relevante caráter pedagógico. Isso porque não se trata de um simples levantamento de dados, mas, sim, de um processo em que se dá o “conhecer”, na busca cuidadosa e recíproca, bem como na colaboração dos implicados, que sempre têm algo a “dizer” e a “fazer”. Nesse sentido, Damianni *et al* (2013) referem-se a outro ponto de convergência apresentado por Thiollent (2009): a necessidade de diálogo com um referencial teórico, fundamental para a significação da pesquisa, uma vez que, limitada à ação, ela seria reduzida a ativismo. O autor ressalta que, diferentemente da pesquisa-ação, a interventiva, embora vise à promoção de avanços educacionais, não tem seu foco principal nos objetivos emancipatórios. Na primeira, todos os envolvidos participam ativamente – do planejamento à implementação; na segunda, os sujeitos-alvo contribuem com opiniões, sugestões e críticas, mas é o pesquisador quem identifica e decide como irá resolvê-lo.

### 3.3 A intervenção pedagógica

Nossa intervenção pedagógica realizou-se por meio de uma sequência didática, em que foram desenvolvidas atividades diversificadas para mapeamento e uso intuitivo do pronome relativo para verificação do que os alunos-sujeitos já sabiam. Na sequência, foi apresentado o que diz a tradição gramatical sobre ele, bem como a possibilidade de variação no emprego dos pronomes relativos, em especial do *cuj*, que pelo seu uso cada vez mais obsoleto, pode ser substituído por outros relativos (preposicionados ou não) e ainda pelas orações relativas cortadora e copiadora. Todas essas atividades visaram ao (re)conhecimento do pronome relativo bem como a seu emprego adequado pelos alunos em situação monitorada de produção escrita.

A investigação dos usos do pronome relativo foi feita a partir da produção escrita de um artigo de opinião pelos alunos-sujeitos desta pesquisa. Escolhemos essa estrutura discursiva para o trabalho proposto, pois, como diz Paredes Silva (1996 *apud* Oliveira e Wilson, 2015, p. 106), ela está entre as que “repousam em unidades semânticas referentes à proposição, sintaticamente subordinadas”. Se essas unidades forem representadas por

cláusulas relativas encabeçadas por um conector, essa conexão será assumida por um pronome relativo.

O trabalho teve início com a exibição do filme brasileiro “*Que horas ela volta?*”, de Anna Muylaert, o qual tem Regina Casé como protagonista no papel de uma empregada doméstica. Alguém “quase da família”, a empregada sente-se querida, vive satisfeita com os padrões há mais de uma década; dorme em um quatinho nos fundos da casa e faz as refeições em uma mesa só sua, separada da família. As diferenças sociais, veladas num primeiro momento, não são questionadas. Porém, vão mudando a partir da chegada da filha da empregada: uma jovem que sai do interior de Pernambuco a fim de prestar vestibular para o curso de Arquitetura na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU. Seu “atrevimento” fere o ego da patroa de sua mãe, pois ela (a patroa) não aceita que a moça faça o mesmo curso que seu filho, um rapaz sem perspectivas, sem coragem e com pouca condição intelectual, ao contrário da forasteira, que esbanjava características opostas às do rapaz. Daí o desprezo e as investidas maliciosas e discriminatórias que a menina sofre por parte de Bárbara, a dona da casa grande e rica.

A temática do filme serviu de base à produção de um artigo de opinião cuja proposta focalizava o preconceito social e teve como recorte o questionamento da relação entre condição social e capacidade intelectual.

Para viabilizar a escritura dos textos por meio de uma linguagem monitorada, realizamos momentos de revisão compartilhada e de retextualização, como etapas da sequência didática. Isso foi feito com o objetivo de detectar problemas com estruturas inadequadas e substituí-las. Mas também, e principalmente, com o intuito de buscar alternativas e recursos diversificados que pudessem promover a articulação textual em função de diferentes efeitos de sentido.

O direcionamento para o recurso à retextualização baseou-se no dizer de Oliveira e Wilson (2015), que atribuem a essa atividade um importante papel no ensino de língua portuguesa pelo seu caráter lúdico, transformando-o em um interessante jogo no qual

ao acrescentar, retirar, deslocar ou transformar porções ou termos da sequência textual, estão os alunos aprendendo a manipular não só a estrutura discursiva, mas também os sentidos, os conteúdos veiculados pela mesma, desenvolvendo individual e coletivamente sua capacidade de percepção das estruturas ou recursos de linguagem a que todos estão submetidos numa comunidade linguística. (p. 82)

Parte das atividades relativas ao filme (exibição e discussões) e momentos de revisão e reescritura dos artigos produzidos foram realizados no contraturno, semanalmente, tendo em vista a otimização do tempo do trabalho com os alunos.

### 3.3.1 A sequência didática (SD)

Esta etapa do trabalho foi fundamentada em Dolz, Noverraz e Schinewly (2004), que, ao tratarem da SD, têm seu foco no texto. Para eles, qualquer atividade com produção de textos pode ser viabilizada pelo desenvolvimento da sequência didática, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 96). Numa visão mais abrangente desse procedimento, Kobashigawa et al. (2008, apud LEAL, 2013) coloca-o como um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o alcance do entendimento do tema ou conteúdo seja possibilitado ao discente. Nessa perspectiva, é algo bem mais amplo que um plano de aula, pois aborda várias estratégias de ensino e dura vários dias.

Esse procedimento possibilita criar situações didáticas em que os conteúdos sejam abordados em diversas oportunidades, de forma contínua e gradual, para que os alunos consigam, aos poucos, se apropriar dos conhecimentos pensados pelo professor. Essa característica justifica a adoção do trabalho com a SD como uma atitude democrática em relação a todos os envolvidos: ao professor, proporciona a oportunidade de adquirir conhecimentos enquanto se prepara para a aplicação do procedimento; aos discentes, a reflexão acerca do ensino proposto. Assim, quebra-se o paradigma ultrapassado da mera reprodução do conhecimento.

A rigor, a SD desenvolve-se num movimento geral do tipo complexo-simples-complexo, e essa complexidade inicial diz respeito ao momento da sondagem (ou produção inicial, no caso do trabalho específico com gênero textual), em que os alunos são postos em contato com a prática, da qual geralmente não têm qualquer conhecimento. Depois acontece o simples do procedimento, o que se dá por meio da diversificação das atividades e exercícios, em caráter modular. Por fim, retorna-se ao complexo no momento da produção final, em que o aluno é motivado a mostrar na prática que apreendeu os conhecimentos trabalhados pelo professor. Esse é o momento de o docente avaliar seu trabalho, o que faz assentado numa questão de comunicação e trocas em que todos saem ganhando, tendo em vista a atitude responsável, humanista e profissional dos docentes para com os discentes. A obediência a esse esquema básico garante a detecção e resolução consciente de problemas inerentes ao tema ou gênero e a sua linguagem bem como à própria língua.

Algumas especificidades do procedimento devem ser consideradas, com destaque para a) os princípios que lhe são adjacentes e que envolvem escolhas pedagógicas (pela diversidade de atividades e de exercícios, maximizam as chances de cada aluno se apropriar

dos instrumentos e noções propostas), psicológicas (visa à transformação do modo de agir do aluno diante das situações de aprendizagem, ampliando a consciência de seu comportamento linguístico em todos os níveis) e linguísticas (os instrumentos linguísticos usados permitem compreender textos e discursos, promovendo uma adaptação da língua a situações diversas de comunicação); b) a modularidade como princípio geral, que coloca os processos de observação e de descoberta no topo do procedimento, evitando o fazer por fazer, tendo em vista que o procedimento da SD

se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHINEUWLY, 2011, p. 110)

Segundo os autores, outro aspecto importantíssimo no trabalho com SD é a possibilidade de o aluno retrabalhar seu texto, revisando-o, reescrevendo-o, o que lhe permite aprender que reescrever é também escrever. E escrever com mais propriedade porque, ao observar seu comportamento e analisar suas produções, ele toma novas decisões a respeito dessa aprendizagem.

A finalidade da SD é, pois, orientar os alunos, ajudando-os a dominar melhor um determinado conteúdo ou gênero de texto. O que lhes permitirá posicionar-se, falando ou escrevendo, de maneira mais adequada e autônoma em situações diversas de comunicação uma vez que passam a dominar práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Por meio de percursos variados em função das capacidades, as atividades são selecionadas, adaptadas e transformadas para atender às necessidades e peculiaridades do grupo.

Na seção seguinte, são apresentadas as atividades planejadas para a nossa sequência didática.

### 3.3.2 Atividades desenvolvidas

As atividades realizadas nesta SD foram pensadas em consonância com a perspectiva funcionalista para o ensino da língua, que entende a linguagem como instrumento de interação e investiga a língua no contexto do discurso (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015) bem como com a proposta dos PCN (BRASIL, 1998) para esse nível de ensino. Nesse documento (p. 32), o primeiro objetivo para o trabalho com a língua portuguesa nas escolas de ensino fundamental preconiza a utilização da linguagem em contextos orais e escritos, em que as demandas sociais, as respostas aos propósitos comunicativos e expressivos bem como as condições de produção de discurso são diferentes e devem ser consideradas.

Nessa perspectiva, buscamos conduzir os alunos a interagirem com a língua portuguesa de maneira que eles pudessem perceber que a língua usada por eles nos mais diversos contextos do dia a dia é a mesma ensinada na sala de aula, apenas com uma “roupagem” diferente. Essa interação foi possibilitada aos alunos, já nas duas primeiras atividades, a partir da escuta atenta do texto do filme e, depois, da troca oral de ideias e opiniões, por meio da qual tiveram acesso ao que o outro viu, ouviu e pensou. Em seguida, o registro coletivo das impressões socializadas deu início à construção do artigo de opinião, gênero escolhido como ponto de partida e de chegada, “*locus privilegiado*” para o ensino da língua (OLIVEIRA E CEZARIO, 2007), no nosso caso, para o trabalho com o pronome relativo.

### 3.3.2.1 Atividade 1 – Exibição do filme e socialização de ideias

A primeira atividade da SD, iniciada no contraturno, foi a exibição do filme *Que horas ela volta?*, de Ana Muylaert, ao qual os alunos assistiram para logo depois participarem de uma discussão oral monitorada sobre aspectos pertinentes à temática do enredo. Para isso, foi feita a distribuição do material impresso com questões pontuais sobre a trama e orientações sobre o desenvolvimento da atividade. O trabalho, do qual participaram 21 alunos, teve como objetivo proporcionar a apreensão de conteúdo para a produção do artigo de opinião, que discutia um dos recortes temáticos de caráter social veiculados pelo filme. A exibição do filme e a discussão das ideias duraram 5 aulas de 50 minutos (4 no contraturno e 1 no turno regular). Das 4 primeiras aulas apenas 21 alunos participaram.

Antes de procedermos à exibição, distribuímos as fichas contendo questões que consideramos pertinentes sobre o filme a fim de que os alunos direcionassem o olhar para pontos importantes da trama, o que facilitaria a discussão e embasaria a produção do texto. Dois ou três alunos tiveram acesso a uma mesma pergunta. Terminada a exibição, os alunos deveriam agrupar-se para discutir a questão em comum para depois socializar com os colegas. Dado que o objetivo dessa etapa da atividade era ganhar conteúdo para produzir o texto, os alunos teriam de anotar tanto as impressões adquiridas por seu grupo quanto pelos outros colegas.

Os alunos que não puderam estar presentes foram orientados a ver o filme em casa e, na sala, seria feita uma retomada das questões para lhes dar suporte, o que aconteceu em uma aula de 50 minutos, no turno regular.

### 3.3.2.2 Atividade 2 – Primeira produção escrita

Nesta atividade, os alunos, em duplas, produziram o artigo de opinião com base no que viram no filme e nas ideias socializadas no momento da discussão. O objetivo dessa produção foi viabilizar o mapeamento, por nós, dos pronomes relativos mais empregados pelos alunos em situação de escrita monitorada.

Os alunos realizaram a atividade de produção após a retomada do artigo de opinião, em forma de oficina, momento em que foram lidos e analisados alguns textos para que os alunos relembassem as características do gênero. Isso porque já o havíamos trabalhado como parte das atividades programadas para o curso. Todavia, vale destacar que o gênero em questão não foi escolhido apenas como suporte material para esse mapeamento, dada a sua significância dentro do trabalho de pesquisa conforme está justificado na introdução.

A escritura do artigo de opinião teve como recorte temático o questionamento sobre a possibilidade de um estudante de escola pública, nordestino e pobre ingressar em universidade conceituada para fazer um curso considerado de elite. Para a realização da atividade, orientamos os alunos a reunirem-se em duplas a fim de socializarem as ideias apreendidas na atividade anterior. Entregamos a todos a folha com a proposta de produção impressa e eles tiveram 02 aulas de 50 minutos para a escritura do texto, completada apenas por 16 alunos. Esse fato suscitou a retomada da atividade, em momento posterior, *a priori*, com os que não a completaram, no entanto achamos melhor que todos participassem, na intenção de que pudessem melhorar a produção escrita. Nessa oportunidade, que teve a duração de duas aulas de 50 minutos, mais 10 alunos completaram a atividade, porém todos preferiram trabalhar individualmente. Os alunos 1, 4, 9 e 21 não realizaram a atividade, por não quererem ou não estarem presentes no momento.

Durante toda a atividade, no primeiro momento de produção, percebemos nas duplas uma certa dificuldade de trabalhar em conjunto; os alunos insistiam em cada um escrever seu texto, alegando que, ao final, escolheriam o melhor para entregar. Outra percepção nossa foi a preocupação dos alunos com o número de linhas a ser atingido, com o número de parágrafos necessários, entre outros detalhes que pouca importância tinham no momento, pois tudo isso seria trabalhado no momento de reescritura, na atividade 7 da sequência didática. Propomos aos alunos apenas pensarem suas opiniões sobre a temática e escreverem sem se preocupar tanto com as características do texto em si, visto que isso seria levantado posteriormente.

### 3.3.2.3 Atividade 3 – Uso intuitivo de pronomes relativos

Consideramos esta atividade a mais complexa, mas, ao mesmo tempo, a mais significativa de nossa SD pelo fato de comportar o maior número de desafios para os alunos em relação ao trabalho com o pronome relativo no contexto de uso, mesmo que intuitivamente. Aqui foram utilizadas porções textuais – trechos de resenhas e resumos sobre o filme, veiculados na mídia e modificados para fins da pesquisa – para o estudo dos PR em seu papel de conector, de articulador de sentido. Para a realização dessa atividade, necessitamos de 08 aulas de 50 minutos, 04 no contraturno e 04 no horário regular.

Nos exercícios I e III, os alunos tiveram oportunidade de escolher elementos linguísticos julgados convenientes para estabelecer a articulação entre partes de uma porção textual. Em II e IV, foram levados a comparar as diversas possibilidades de uso desses elementos bem como discutir os efeitos de sentido decorrentes das escolhas feitas. O conjunto de exercícios aponta para um dos aspectos da competência discursiva apresentado nos PCN (BRASIL, 1998). De acordo com esse documento, é preciso que o sujeito seja capaz de utilizar a língua de modo variado a fim de produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de comunicação. Essa orientação é posta em prática no exercício IV, a partir da reescrita de textos realizada pelos alunos e a posterior reflexão sobre as escolhas linguísticas bem como a avaliação das dificuldades na execução da atividade.

Distribuímos os trechos de textos mencionados anteriormente com o objetivo de que os alunos usassem intuitivamente os pronomes relativos. A princípio, a atividade foi dividida em duas etapas, com dois exercícios cada uma. Para a primeira etapa, os alunos tiveram acesso a trechos de textos coletados na mídia (resenhas e resumos) sobre o filme veiculado, conforme descrito na atividade 1 e dos quais, propositalmente, retiramos os pronomes relativos ou ainda modificamos a estrutura composta (na qual havia um pronome relativo ligando orações), transformando-a em dois períodos simples.

Os objetivos pretendidos nessa atividade foram, respectivamente: a) observar como os alunos preencheriam os espaços antes ocupados pelos pronomes relativos nos trechos de textos a eles apresentados; b) verificar se eles perceberiam diferenças e semelhanças entre as estruturas simples e compostas colocadas no exercício; c) observar se eles usariam pronomes relativos adequadamente para juntar as orações conforme pretendido no segundo exercício e d) verificar se eles conseguiriam eliminar os pronomes relativos do texto montado por nós, substituindo-os por outras construções equivalentes.

Para responder ao exercício **I**, os alunos foram orientados a utilizar elementos linguísticos que julgassem adequados (quadro 04), na expectativa de que empregassem pronomes relativos, de forma intuitiva, preenchendo os espaços propositalmente esvaziados e em ambientes propícios a esse emprego. Em seguida, foram questionados sobre: 1) a classe gramatical a que pertencia a palavra anterior ao espaço vazio; 2) a finalidade (serventia) da palavra usada no preenchimento; 3) necessidade de preenchimento ou não desse espaço para a compreensão do texto; 4) possibilidade de emprego de outra palavra que tivesse o mesmo sentido da empregada.

No exercício **II**, os alunos compararam as estruturas e levantaram hipóteses acerca delas quanto a sua organização sintática e ao sentido que veiculavam. Para isso, tiveram acesso a outros trechos coletados na mídia, dos quais foram retirados fragmentos com o emprego do PR e que tiveram sua estrutura alterada. As estruturas foram postas em colunas para serem comparadas e analisadas pelos alunos. Em seguida foi-lhes questionado: 1) se havia diferença estrutural entre os textos; 2) se a mudança na estrutura interferiria na compreensão da ideia veiculada e se haveria maior facilidade de compreensão de uma delas, especificamente; 3) se houve alteração de sentido entre os textos por causa da mudança.

Na etapa seguinte, o exercício **III** consistiu no emprego do PR, também intuitivamente, para a junção de orações formando períodos compostos, alguns dos casos com a relativo em função preposicionada. A resolução do exercício exigia dos alunos o emprego de palavras que servissem para a junção de períodos simples e, assim, para a formação de períodos compostos, com as devidas alterações estruturais. Além de observar se eles usariam pronomes relativos nessa junção, tivemos a intenção de verificar se conseguiriam fazê-lo adequadamente também nas situações em que os PR fossem precedidos de preposição. Interessava-nos ainda fazê-los refletir acerca das dificuldades que sentiram ao resolver os exercícios e da possibilidade de emprego de outros elementos para juntar as orações; além disso, avaliar os aspectos morfosintático e semântico da nova estrutura em relação à estrutura básica. Os questionamentos que se seguiram versavam sobre: 1) dificuldade ou não para resolver a atividade e justificativa; 2) possibilidade de haver mais de uma palavra para fazer a ligação e quais seriam elas; 3) necessidade ou não de usar preposições antes da palavra escolhida para a ligação e 4) avaliação da nova estrutura formada quanto à compreensão da ideia ou ainda se não houve diferença nesse sentido entre as duas estruturas.

No exercício **IV**, os alunos foram conduzidos a substituir o pronome relativo *que* (colocado profusamente em um texto) por outros recursos linguísticos, na busca de uma estrutura mais enxuta, concisa. Nesse exercício de reescritura, a substituição do *que* por outra

palavra ou expressão deveria ser feita preservando o sentido do texto. Logo após essa etapa, os alunos foram orientados a pensar sobre: 1) dificuldade ou não para realizar a atividade e a justificativa; 2) se houve benefício ou prejuízo para a compreensão dos leitores por causa da mudança na estrutura do texto e 3) se houve alteração de sentido no novo texto em relação ao original.

#### 3.3.2.4 Atividade 4 – Comparação de diferentes estratégias de relativização

Nesta atividade, foram trabalhadas as diferentes estratégias de relativização presentes em um texto criado pela pesquisadora especialmente para esse fim. Fizemos isso em 02 aulas de 50 minutos.

Para responder a ela, os alunos, em duplas, observaram uma pequena narrativa que montamos ainda usando o filme como mote e na qual foram utilizadas diferentes estratégias de relativização (sem que a nomenclatura fosse utilizada), em ambiente propício ao emprego do relativo *cujo*. Nosso objetivo foi o de levar os alunos a compararem as estruturas, perceberem diferentes maneiras de organizá-las e refletirem sobre elas. As estruturas foram organizadas da seguinte maneira: na estratégia padrão foi usado o relativo *cujo* e, nas variações, o relativo *que* em duas situações de estratégia não-padrão (cortadora e copiadora).

Em momento posterior à leitura da narrativa por toda a turma, os alunos foram incentivados a responder a alguns questionamentos, como: 1) qual das estratégias foi considerada mais fácil por eles e por quê; 2) qual das estratégias eles usariam estando no lugar dos personagens que falaram na narrativa; 3) se a resposta do aluno novato (personagem da narrativa), na qual ele usou o pronome relativo *cujo* era a adequada e por quê; 4) se houve mudança de sentido entre as estruturas montadas pela professora-personagem e as respostas dos alunos, personagens da narrativa e 5) se haveria outra maneira de responder à proposta inicial da professora-personagem.

#### 3.3.2.5 Atividade 5 – Revisão coletiva da atividade 3

Essa atividade consistiu na revisão coletiva dos exercícios propostos na atividade 3. O objetivo pretendido foi, prioritariamente, esclarecer dúvidas que os alunos apresentaram durante a realização da atividade referida, nas questões em que eles tiveram que usar pronomes relativos nos contextos solicitados ou nas questões em que tiveram que dissertar sobre o que fizeram, suas opiniões e dificuldades. Também foi apresentado o que diz a

tradição gramatical sobre o assunto. Nesse momento, os alunos tiveram acesso a todas as páginas de exercícios aplicados na atividade a fim de que fizessem as devidas correções com base no que foi apresentado e pudessem dirimir outras dúvidas. Dado o volume de questões a serem trabalhadas na revisão, foram necessárias 10 aulas de 50 minutos.

#### 3.3.2.6 Atividade 6 – Revisão da atividade 4

Esta atividade, que durou 05 aulas de 50 minutos, consistiu na revisão da atividade 4 e teve o objetivo de fazer os alunos refletirem acerca das possibilidades de uso de estruturas linguísticas, de maneira que eles percebessem a existência de mais de um jeito de dizer o que se quer dizer, o que inclui, por exemplo, usar e/ou compreender o relativo *cuj*o (e flexões) em situações de escrita mais monitorada. Para isso, apresentamos as orientações normativas sobre o emprego desse relativo. Concomitantemente devolveu as folhas com as atividades respondidas pelos alunos, de maneira que um aluno recebesse a atividade de outro para fazer as devidas alterações, proporcionando mais dinamicidade à aula.

#### 3.3.2.7 Atividade 7 – Revisão coletiva de dois artigos de opinião produzidos pelos alunos

Nesta atividade, foi realizada a revisão de dois artigos de opinião produzidos na atividade 2 da SD. Os objetivos pretendidos foram os seguintes: 1) observar estrutura e características do artigo de opinião (de maneira não muito aprofundada); 2) sinalizar e resolver problemas de ordem linguística (ortografia, concordância e outros), incluindo-se aí os recursos que servem para estabelecer a coesão e a coerência textuais e 3) observar o emprego do pronome relativo no encadeamento oracional do texto.

Com base nos objetivos propostos, tentamos fazer com que os alunos percebessem os caminhos a percorrer na elaboração de um texto mais monitorado. Para isso, retomamos dois textos razoavelmente estruturados, mas com alguns problemas linguísticos dos mencionados anteriormente, os quais foram comentados e cujas soluções orientadas para posterior aplicação, no momento da reescritura, que foi planejada para se realizar coletivamente. Por falta de tempo hábil para a realização da atividade conforme planejado, a revisão dos textos serviu como base para a produção individual, última versão (atividade 8).

O momento de revisão aconteceu no contraturno, em 04 aulas de 50 minutos, durante as quais os alunos tiveram acesso aos textos escolhidos, que foram digitados integral e

fielmente e expostos por meio de projetor multimídia, sem a identificação dos autores.

### 3.3.2.8 Atividade 8 – Produção escrita da última versão do artigo de opinião

Esta atividade, que durou duas aulas de 50 minutos, consistiu na reescritura do texto (sua produção final) com base na revisão anterior. O objetivo pretendido foi verificar se eles compreenderam as orientações a respeito do próprio gênero e das questões linguísticas trabalhadas. Também foi verificado se eles conseguiram estabelecer a articulação dos enunciados por meio do PR, quando necessário, e se esse elemento foi empregado adequadamente.

Nessa seção, contextualizamos nossa pesquisa, a partir da caracterização da escola e da turma que colaborou para a realização da intervenção pedagógica, seguindo-se da natureza da pesquisa realizada e do método nela utilizado, bem como dos procedimentos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento do trabalho. Particularmente, descrevemos a sequência didática planejada e explicamos as atividades desenvolvidas para a consecução dos objetivos propostos. Também pontuamos alguns entraves que interferiram na execução da intervenção pedagógica conforme havíamos planejado.

## **4 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, relatamos como a intervenção pedagógica se desenvolveu bem como analisamos os resultados dela decorrentes. Para tanto, trataremos do desenvolvimento de cada atividade individualmente.

### **4.1 Socialização das ideias para a produção do artigo de opinião a partir do filme exibido**

Dado que o objetivo desta atividade era proporcionar a apreensão e a socialização das ideias para a produção do artigo de opinião, apenas a oralização das opiniões foi considerada. No momento da socialização, fizemos interferências no sentido de levantar questões relacionadas às falas, ora interpelando o locutor da vez ora confrontando posicionamentos diferentes para suscitar ponderações e evitar opiniões ou argumentos falaciosos e/ou discriminatórios.

Percebemos, durante a atividade, a frequente associação de alguns fatos que compõem o enredo do filme à vida dos próprios alunos: muitos se identificaram com o descaso e ausência de afeto que o personagem Fabinho sofria por parte de seus pais; outros se viram no garoto que não levava os estudos a sério; outros, porém, projetaram no personagem Jéssica o desejo/sonho de “vencer na vida” por meio dos estudos, afirmando que, com esforço e dedicação, é possível, sim, que um estudante de escola pública, pobre e nordestino, ingresse em uma boa universidade e faça um curso considerado de elite.

O questionamento das ideias foi proveitoso e “acalorado”, talvez pelo fato de a trama “mobilizar” aspectos culturais, socioeconômicos, educacionais e familiares, tão presentes na vida dos alunos. A personagem Jéssica, para os alunos, representou bem o papel do jovem nordestino, pobre e desejoso de crescimento intelectual, no Brasil, onde a população desprestigiada não recebe educação escolar de boa qualidade e, por sua condição “natural”, não é capaz de equiparar-se à parcela de maior prestígio. Nesse contexto, Jéssica retrata a raridade, o improvável.

As ideias e opiniões pontuadas pelos alunos durante a discussão foram abordadas nos textos produzidos, o que, pelo menos minimamente, mostrou que eles têm condições de se expressar por meio da escrita. Nesse aspecto, consideramos que os objetivos pretendidos foram contemplados.

#### 4.2 Produção do artigo de opinião para mapeamento dos pronomes relativos

Esta atividade consistiu na primeira produção do artigo de opinião para mapeamento dos pronomes relativos empregados pelos alunos. Planejada para ser realizada em duplas, não houve adesão de todos os alunos ao comando, e algumas produções foram feitas individualmente e, ainda assim, somente 16 alunos a concluíram, número que consideramos insuficiente para a pesquisa. Em virtude disso, reorientamos a atividade para momento posterior do qual participaram 21 alunos, incluindo-se aí 11 alunos que já haviam participado do primeiro momento. Todos os participantes preferiram realizar a tarefa individualmente, alegando que, sozinhos, conseguiam pensar melhor. No quadro a seguir, as ocorrências dos pronomes relativos nos textos produzidos.

Quadro 2 – Pronomes relativos utilizados na primeira versão do artigo de opinião

PRONOME	FUNÇÃO	1º momento	2º momento
QUE	Sujeito	28	35
	Objeto direto	08	08
	Complemento nominal	02	-
	Adjunto adverbial	01	02
QUE (Precedido do demonstrativo <i>o/os</i> )	Objeto direto	02	-
	Sujeito	-	09
	Complemento nominal (com as preposições <i>de e a</i> )	02	-
QUEM	Sujeito	01	01
CUJO	Adjunto adnominal	02	01
O QUAL	Sujeito	01	01
ONDE (sem antecedente) (com antecedente)	Adjunto adverbial	-	02
	Adjunto adverbial	-	01

Ao realizarem essa atividade, os alunos não tinham ideia de qual seria o objetivo dela. Acreditavam que seriam avaliados pela produção textual que desenvolviam, o que talvez tenha provocado o emprego dos pronomes relativos tão espontaneamente.

Passemos à análise dos dados apresentados nos dois momentos desta atividade.

Pesquisas sobre as orações relativas têm constatado maior frequência do *que*, a exemplo de Bispo (2009), e que esse pronome é empregado em quase todas as funções sintáticas e para retomar antecedentes de natureza semântica distinta (humanos e não humanos), sendo considerado relativo universal, conforme Bechara (2009), Castilho (2010) e Bagno (2011). O exposto no quadro 03 ratifica essa constatação, pois mostra o emprego predominante do *que* pelos alunos, especialmente nas funções argumentais de sujeito e objeto direto.

A maior frequência do *que* em relação aos demais pronomes relativos pode também ser explicada pelo princípio da marcação, conforme o fez Bispo (2009). Comparado aos demais PR, ele é menos complexo estruturalmente (é menor, possui menos massa fônica), é cognitivamente menos complexo em termos de demandar menos esforço mental (menos atenção e menor tempo de elaboração e de processamento) e, em decorrência, é mais frequente.

Houve, também, uso do relativo em função preposicionada, conforme ilustra (70), em que o PR funciona como adjunto adverbial.

(70) “No momento **em que** ela decide estudar.” (Alunos 15 e 30)

Também encontramos casos de estruturas relativas introduzidas por *o que*, segundo demonstramos em (71), a seguir.

(71) “[...] uma infraestrutura boa e professores de qualidade, **o que** geralmente o governo não proporciona aos estudantes de escolas públicas [...].” (Alunos 6 e 27)

O pronome relativo, nesse caso, encabeça uma relativa explicativa de caráter apositivo, por meio da qual os alunos fazem um comentário a respeito das diferenças entre a escola pública e a privada. Essa estrutura se aproxima muito de uma relativa desgarrada (DECAT, 2014). Casos semelhantes a (71) foram detectados nos textos do segundo momento da produção, como em:

(72) “[...] na FAU que era a melhor faculdade de Arquitetura de São Paulo, e como mostrado no filme, ela passa, **o que** mostra que é sim possível [...].” (Aluno 19)

(73) “[...] tem bons registros de aprovação em institutos federais, **o que** mostra que com esforço, dedicação e oportunidades [...].” (Aluno 20)

Em todos os outros registros no formato demonstrativo *o/os* + relativo *que*, o PR desempenha função nominativa de sujeito.

- (74) "[...] até mesmo **os que** têm condições usam as coisas gratuitas [...]." (Aluno 3)
- (75) "[...] como dito antes, **o que** faz um aluno se destacar [...]." (Aluno 19)

A título de observação, destacamos um registro curioso do relativo *que* seguido da forma composta equivalente *o qual* precedido da preposição *em* (*no qual*), conforme se vê em (76):

- (76) “[...] ou seja é o empenho e o esforço do aluno que o diferencia dos demais, e mostra isso de novo no filme *Que horas ela volta?* **que no qual** mostra a filha de Val e que ela passou para a universidade [...]." (Aluno 19)

Essa construção sugere a (aparente) perda do caráter fórico do *que*, por isso o emprego de outro relativo, com marca de gênero e número, como forma de recuperar, com mais precisão, o antecedente (o filme). Esse fato pode estar relacionado com o princípio da iconicidade (GIVÓN, 1990), pois, ao utilizar o *no qual*, o aluno deixa mais transparente a relação entre o PR e o elemento por ele retomado, evitando, assim, alguma incompreensão por parte do leitor. No caso em questão, o emprego de uma estrutura mais extensa (*no qual*), seguindo outro relativo (*que*) imprime mais clareza ao enunciado, o que resulta em maior expressividade comunicativa.

Outros pronomes relativos foram registrados, nos dois momentos da produção, com frequência bastante inferior às ocorrências do *que*. Vejamos exemplos de registros com os pronomes *quem* e *onde*, todos encabeçando relativas livres, à exceção de (81). Nesses registros, o relativo *quem* desempenha a função de sujeito, e *onde*, a de adjunto adverbial de lugar.

- (77) “O desgaste acontece [...] no meio de *quem* necessite usufruir o sistema público de educação.” (Aluno 13 – 1º momento)
- (78) “Sim, tudo isso é uma barreira para *quem* é humilde [...]." (Aluno 8 – 2º momento)
- (79) “[...] são testados pela capacidade intelectual e não pelo financeiro ou de *onde* veio [...]." (Aluno 22 – 2º momento)
- (80) “[...] apesar das dificuldades o esforço é o que determina até *onde* pode-se chegar.” (Aluno 29 – 2º momento)
- (81) “Por causa da classe social, do lugar *onde* mora [...]." (Aluno 12 – 2º momento)

Houve três ocorrências do pronome relativo *cujo* nos textos de um mesmo aluno que, por talvez não conhecer, dominar seu emprego, registrou-o de forma semelhante a *que/o qual*. Vejamos (82), (83) e (84):

- (82) “[...] preparar jovens para uma faculdade de prestígio, caso *cujo* é preciso [...] motivação e interesse próprio do aluno.” (Aluno 2 – 1º momento)
- (83) “Essa dedução – *cujo* tem se instalado na mente, principalmente dos jovens estudantes – está errada.” (Aluno 2 – 1º momento)
- (84) “Não há dúvidas, que jovens *cujo* passaram maior parte de suas vidas estudando [...].” (Aluno 2 – 2º momento)

A possível tentativa de deixar seu texto um tanto mais elaborado fez com que o aluno incorresse num equívoco quanto ao uso de *cujo*. Isso porque o emprego desse relativo demanda do falante/escrivente maior esforço cognitivo: implica dois referentes nominais, o estabelecimento de relação de pertencimento entre eles e, em relação ao subsequente, concordância em número e gênero. Sendo, assim, trata-se de um elemento bem marcado em comparação aos demais PR.

Nos três casos referidos, ao que parece, o aluno empregou *cujo* de forma semelhante ao *que*, o PR mais recorrente, o qual caberia nas três situações: em (82), precedido ou não da preposição *em*: “caso (**em**) *que* é preciso”; em (83), “dedução – *que* tem se instalado” e, em (84), “jovens *que* passaram”.

Em nossa pesquisa, uma das questões postas foi a investigação de quais pronomes relativos os alunos empregariam em suas produções escritas e em que ocorrências o fariam adequadamente. O mapeamento, conforme o Quadro 2, nos dá conta da maior frequência do *que*, em relação aos demais PR e ainda do número bem superior de seu emprego nas funções nominativas de sujeito e de objeto direto, se comparado aos registros em funções preposicionadas. A análise de todas as ocorrências dos PR utilizados pelos alunos permitiu-nos observar que, na maioria dos casos, esses elementos foram empregados adequadamente, considerando o contexto de uso.

Já o pronome *cujo* não foi empregado adequadamente, e os pronomes *quem* e *onde* foram usados quase exclusivamente em relativas livres.

### 4.3 Aplicação intuitiva dos pronomes relativos

Como foi descrita na subseção 3.3.2.3, essa atividade teve como objetivo a aplicação dos pronomes relativos, intuitivamente, pelos alunos e se dividiu em quatro exercícios, nos quais, após o emprego dos relativos, os alunos deveriam elaborar raciocínios sobre o que fizeram.

#### 4.3.1 Exercício I – Preenchimento das lacunas em porções textuais referentes ao filme

No primeiro exercício, os alunos deveriam preencher espaços nos quais caberiam pronomes relativos, mas o comando da questão não dava “pistas” de que palavras deveriam ser usadas, visto que o objetivo era verificar se eles empregariam tais pronomes.

Foram apresentados seis excertos de textos midiáticos referentes ao filme exibido (resumos e resenhas), dos quais foram suprimidos os pronomes relativos que, possivelmente, os alunos resgatariam. Desse exercício participaram ativamente 30 alunos, cujas respostas não se distanciaram muito do que estava previsto, principalmente em relação à predominância do emprego do relativo *que*. A seguir, o quadro com as respostas em percentuais.

Quadro 3 – Percentual de atendimento às expectativas de respostas

EXCERTO	EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS	ATENDIMENTO ÀS EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS
A	que/a qual – que/o qual	73%
B	a quem/ao qual	0%
C	que/a qual – que/o qual	84%
D	onde/em que	3%
E	que/a qual – que/as quais	83%
F	que/a qual – que	83%

Como se observa nesse quadro, os alunos empregaram, predominantemente, o pronome relativo *que/o qual/a qual* em todos os excertos em cujas lacunas havia a possibilidade de que ele ocorresse. Dado que o preenchimento era intuitivo, podemos explicar esse fato com base no princípio da marcação e na universalização desse pronome, conforme

foi discutido na análise da atividade 2. De acordo com os percentuais apresentados, constatamos que, na maioria dos casos, os alunos atenderam às expectativas de respostas.

Casos houve, no entanto, em que as respostas dadas pelos alunos não corresponderam às das expectativas, a exemplo do que aconteceu no preenchimento do excerto A, onde a primeira lacuna foi preenchida pelos relativos *cujo* (1), *aonde* (2), *onde* (1) e pelo adjetivo *doméstica*. A ocorrência de *cujo* pode dever-se ao desconhecimento, por parte do aluno, do uso desse pronome; quanto a *aonde* e *onde*, parece que os alunos encontraram uma motivação locativa em “[...] *Val, empregada \_\_\_\_\_ trabalha [...] em São Paulo*”, fazendo uma referência catafórica à cidade em questão. Já o emprego do adjetivo *doméstica* pode dever-se à leitura de nome + modificador atuando como sujeito de *trabalhar*. Na segunda lacuna desse excerto, houve o emprego da conjunção coordenativa *e* (1) em “[...] *Val inconscientemente a substituiu pelo adolescente \_\_\_\_\_ ajudou a criar [...]*, o que pode ter como motivação a percepção, por parte do aluno, de uma relação de adição entre as duas orações.

Em B, o pronome relativo a ser empregado no trecho “[...] *além de cuidar de Fabinho [...] \_\_\_\_\_ ela dispensa todo carinho de mãe [...]*”, funcionaria como objeto indireto, sendo recomendadas, pela tradição normativa, as formas *a quem* ou *ao qual*. Em nenhum momento esses empregos ocorreram, todavia os alunos recorreram a outros relativos, como o *que* em três ocorrências, possibilitando a estratégia cortadora de relativização. Assim, no trecho “*além de cuidar de Fabinho [...] que ela dispensa todo carinho de mãe*”, produzido pelos alunos 1 e 18, 8 e 21, 9 e 27 (duplas), a preposição *a*, que antecederia o pronome relativo, foi suprimida, cortada.

Nesse mesmo ambiente, talvez por não dominarem o emprego dos relativos *cujo* e *onde*, os alunos os registraram semelhantemente a *que/o qual*. Empregaram ainda o pronome *quem* sem a antecedência da preposição e as formas *no qual* e *a qual*, esta última possivelmente em referência à personagem Val.

Em D, no espaço deixado no trecho “*criar um debate e mudar as coisas no Brasil, \_\_\_\_\_ as tradições estão profundamente enraizadas*”. Em vez de *onde, em que* ou *no qual*, os alunos empregaram o relativo *que* (4) e *o qual* (2), fazendo uso da chamada relativa cortadora, o que facilitou a resolução da questão. Conforme discute Bispo (2007, 2009), o uso desse tipo de estratégia é motivado, entre outros aspectos, pelo princípio da economia de esforço, dado que, entre outras coisas, ela implica a redução de um elemento, no caso a preposição.

O pronome *onde*, nesse item da atividade, foi empregado apenas por dois alunos. Os demais participantes encontraram formas alternativas para o preenchimento, como: 1) a contração da preposição *em* com o pronome lexical *ele*, resultando numa expressão adverbial

locativa, que faz referência imediata ao antecedente *Brasil*; 2) o pronome indefinido *todas* que, no contexto da sentença, serve como determinante do sintagma nominal *tradições* e 3) o conector *como*, que parece estabelecer uma relação de conformidade entre as cláusulas. Esses empregos, embora desviem da prescrição normativa, fazem certo sentido dentro do texto, conforme expusemos anteriormente. Revelam, ainda, a carência, por parte dos alunos, de conhecerem, dominarem outros recursos linguísticos necessários à textualidade, conforme postula Antunes (2005; p. 46), quando, em outras palavras, diz que num texto tudo deve vir encadeado, “amarrado”, para que os segmentos se completem, e o autor diga o que realmente quer dizer.

Cabe aqui observar que o não atendimento às expectativas pode dever-se ao fato de as respostas implicarem o emprego de pronomes relativos precedidos de preposição nos dois casos: a preposição *a*, em B, e *em*, no caso de D (onde = em que). Para o primeiro caso, o uso da preposição envolve o conhecimento da moldura semântico-sintática do verbo *dispensar* na acepção com que ele foi empregado, no sentido de identificar que ele requer objeto indireto e que esse termo introduz a oração relativa; na situação do preenchimento em D, é preciso reconhecer no relativo o papel de circunstanciador locativo. Nas duas situações, portanto, há mais esforço cognitivo implicado por parte do falante/escrivente, conforme tratado em Bispo (2007, 2009).

Terminado o preenchimento das lacunas, os alunos foram questionados sobre: 1) a classe gramatical a que pertencia a palavra antecedente à lacuna; 2) a finalidade ou serventia da palavra usada no preenchimento; 3) a necessidade de fazer esse preenchimento e o que ocorreria se o espaço ficasse vazio e 4) a possibilidade de, em alguns trechos, ser usada outra palavra que tivesse o mesmo sentido.

Em relação ao item 1 dos questionamentos, esperávamos que os alunos respondessem minimamente de acordo com o previsto, pois todas as palavras com as quais deviam trabalhar eram substantivos, à exceção da última, um pronome indefinido. No quadro 4, as respostas dadas pelos alunos.

Pelo exposto no quadro, percebemos que os alunos conseguiram, razoavelmente, identificar a categoria gramatical do antecedente do PR. Não houve preocupação com a natureza dos substantivos, pois a intenção dessa atividade foi apenas ver o nível de reconhecimento, por parte dos alunos, dessa categoria para que a retomada da atividade com a explicação sobre os pronomes relativos fosse facilitada, tendo em vista o antecedente desse elemento ser um substantivo ou palavra substantivada.

Quadro 4 – Identificação da categoria do antecedente do PR

ITEM	PALAVRA IDENTIFICADA	CLASSIFICAÇÃO				
		Substantivo	Adjetivo	advérbio	sujeito	outra
A	Empregada	10	08	-	02	-
	Adolescente	18	-	-	02	-
B	Fabinho	18	-	-	-	02
C	Realidade	10	04	06	-	-
	Moça	14	02	-	04	-
D	Brasil	20	-	-	-	-
E	Pessoa	16	-	-	02	02
	Coisas	16	04	-	-	-
F	Pernambucana	12	06	-	02	-
	Alguém	10	06	-	04	-

Embora a maioria dos substantivos tenha sido reconhecida, houve casos de inclusão dessas palavras na categoria dos adjetivos, o que leva a crer que os alunos tinham alguma noção da possibilidade de variação de categoria para essas palavras. A rigor, dentre as palavras questionadas nesse exercício, *empregada*, *adolescente*, *moça* e *pernambucana* são as que se destacam no processo de flutuação ou mudança categorial, pois comumente são empregadas como núcleo de um sintagma nominal ou como modificador. Houve ainda a inclusão na categoria advérbio. Todavia, o fato de os alunos terem classificado algumas palavras como sujeito nos deu a impressão de que ocorreu a mistura entre categorias morfológicas e sintáticas, o que, considerando-se o nível de escolaridade dos alunos, é compreensível.

Ao item 2, à exceção de 6 alunos que não responderam, alegando não saberem, todos os outros responderam dizendo que serviriam para: 1) “dar sentido” (16 alunos); 2) “ligar as orações para lhes dar nexos, deixá-las mais completas” (6 alunos) e 3) “facilitar a expressão” (2 alunos).

As respostas dadas pelos alunos sugerem que a maioria deles tem certa noção de que as palavras devem estar ligadas a outras das quais necessitam para estabelecer o sentido do texto. Todavia, ao verificar o percentual de emprego dos pronomes relativos e a correlação que os alunos fazem desse emprego com a articulação das orações, percebemos uma

considerável lacuna quanto ao conhecimento do papel sintático do PR como articulador de orações, o que é perfeitamente justificável, tendo em vista a escolaridade dos alunos.

No item 3, como resposta ao questionamento sobre a necessidade de os espaços serem preenchidos, apenas 04 alunos disseram que não, justificando que sem as palavras daria para compreender a mensagem que a frase veicula. Os 26 alunos que responderam afirmativamente deram como justificativas: 1) “sem tais palavras o texto não teria sentido, ficaria confuso para o leitor”; 2) “sem as palavras a compreensão ficaria dificultada”; 3) “as palavras fazem o texto ficar mais completo, mais compreensível” e 4) “as palavras promovem a conexão das frases”. Pelas respostas dos alunos, o estabelecimento do sentido foi a principal motivação para o preenchimento das lacunas. Isso nos mostra que eles, de certa forma, compreenderam a proposta do enunciado, embora não tenham identificado, em sua maioria, a função das palavras que usaram para preencher as lacunas.

No item 4, as respostas e explicações dos alunos nos levam a concluir que eles não compreenderam o enunciado ou não souberam mesmo responder, como alegaram os 08 alunos que não completaram o exercício. 18 alunos disseram haver possibilidade de emprego de outras palavras, mas não souberam dizer quais, e 04 disseram não haver possibilidades. Outra vez o nível de escolaridade dos alunos pode explicar os resultados.

#### 4.3.2 Exercício II – Análise e comparação de estruturas linguísticas

Levar os alunos a comparar duas estruturas linguísticas (uma, transcrita literalmente do material coletados nos blogs de críticos culturais; outra, modificada para os fins da atividade) e levantar hipóteses acerca delas quanto à organização sintática e ao(s) efeito(s) de sentido dela decorrente(s) foram os objetivos do segundo exercício da atividade 3. Os alunos tiveram acesso aos trechos de textos, que foram apresentados em duas colunas: os da coluna 2 foram transcritos literalmente dos excertos de resenhas do filme, coletados de *blogs* de críticos culturais; os da coluna 1 foram alterados de forma que o período composto se transformou em períodos simples em que as palavras retomadas pelos pronomes relativos nos textos originais se repetiram nas alterações, propositalmente. Em seguida os alunos foram questionados sobre: 1) diferenças estruturais entre os textos das duas colunas; 2) havendo diferença, se ela interferiria na compreensão da ideia e em qual das colunas os textos seriam compreendidos mais facilmente e 3) possível alteração de sentido entre os textos das duas colunas.

Respondendo ao questionamento 1, percebemos que alguns alunos podem não ter entendido o enunciado e se detiveram na questão do sentido, a exemplo destas respostas:

- a) “Na coluna 2 há uma elaboração melhor e de um fácil entendimento ao contrário da coluna 1 que ficou sem coerência.” (Alunos 6 e 13)
- b) “As palavras em negrito da coluna 1 foram substituídas por outras bem completamente diferente na coluna 2, mas o sentido na frase continua o mesmo.” (Alunos 9 e 26)
- c) “Porque os trechos da coluna 2 são mais diretos, mais fáceis, mais resumidos e nos trechos da coluna 1 eles são mais ‘enrolados’, menos diretos.” (Alunos 8 e 20)

Oito alunos disseram não saber a resposta. Os demais conseguiram perceber as estruturas diferentes, destacando a repetição das palavras nos textos modificados e a frequência do *que* nos textos originais.

Em resposta ao questionamento do item 2, 18 alunos disseram que a diferença na estrutura dos textos não interfere na compreensão da ideia. Esses mesmos alunos afirmaram que os textos da coluna 2 (com o pronome relativo ligando as orações) “são mais compreensíveis”, justificando que 1) “estão escritos de acordo com a gramática”; 2) “impedem que os nomes das pessoas se repitam”; 3) “a repetição das palavras na coluna 1 embarça a mente de quem lê” e 4) “as pequenas palavras tornam o texto menos repetitivo”. Pelas suas respostas, os alunos nos mostraram, em certa medida, que perceberam o papel coesivo do PR. Essa percepção dos alunos nos aponta o movimento de ida e volta na tessitura textual (ANTUNES, 2005) que, no nosso caso, foi provocado pelo emprego do pronome relativo. Isto é, a não repetição das palavras no texto deixou-o mais “enxuto”, logo mais coeso.

Dos 6 alunos que disseram haver interferência, 2 não souberam dizer em qual das colunas os textos eram mais facilmente compreendidos. Os outros afirmaram que “os textos da coluna 2 se apresentam de uma forma mais ‘seca’” ou que, “na coluna 2, o uso correto da conjunção (sic) promove a compreensão e a conversa entre as frases”. Os demais alunos não completaram o exercício. Acreditamos que as justificativas às respostas dadas por esses alunos deveram-se ao nível de conhecimento sobre o PR.

Avaliação idêntica podemos fazer em relação às respostas e justificativas quanto à possível alteração de sentido, no item 3, uma vez que 16 alunos afirmaram não haver, mas não souberam comentar. Da mesma maneira, 8 disseram haver alteração, mas não comentaram. Os demais não deram qualquer resposta.

Com base no exposto nos parágrafos anteriores, podemos dizer que os objetivos pretendidos foram atingidos na medida em que os alunos conseguiram perceber a função do PR como elemento de coesão dentro das porções textuais analisadas.

#### 4.3.3 Exercício III – Junção de orações para formação de períodos compostos

Solicitamos aos alunos que formassem períodos compostos a partir da junção de dois períodos simples, usando para isso uma palavra ou expressão que também substituísse um termo repetido no 2º período, conforme o modelo apresentado. Não revelamos, porém, nossa intenção: ver se eles empregariam pronomes relativos.

Em seguida, apresentamos aos alunos seis propostas de reescritura, das quais em apenas uma, a letra (D)<sup>7</sup> do exercício, o elemento a ser relativizado não era preposicionado (ver Apêndice III, item III). Nos demais itens apresentados, considerando o que prevê a prescrição gramatical, em (A) poderiam ocorrer *onde / em que / na qual*; em (B), *onde / em que / na qual*; em (C), *de que / da qual*; em (E), *com quem / com a qual* e, em (F), *por quem / pelo qual*. Outras possibilidades, porém, seriam consideradas. A seguir, o quadro 5 quantifica as respostas dos alunos de acordo com o atendimento ou não à gramática normativa (quanto ao uso do PR precedido de preposição) e com outras possibilidades de uso desse elemento.

Quadro 5 – Quantitativo de elementos empregados para a junção de orações com o PR em função preposicionada

	Usos previstos pela gramática normativa	Usos não previstos pela gramática normativa		Outros recursos
		<i>que</i> não precedido de preposição	Outros PR	
A	06	12	04	08
B	0	08	08	14
C	0	18	06	06
E	0	0	0	30
F	0	0	02	28

<sup>7</sup> Deixamos de apresentar o item D no quadro 5 pelo fato de o elemento relativizado não ser preposicionado. Comentamos a respeito disso após análise dos outros itens relacionados.

Em (A), (B) e (C), ocorreu, predominantemente, o emprego do relativo *que* na conexão das duas orações, com os usos das estratégias cortadora e copiadora e de uma estrutura adjetiva desgarrada (DECAT, 2014):

(85) Relativa cortadora:

(85a) “... bonita piscina *que* Val nunca entrou.” (04 ocorrências)

(85b) “... bonita piscina *que* Fabinho e os amigos sempre tomavam banho.” (08 ocorrências)

(85c) “... bonita piscina *que* Jéssica gostou muito.” (18 ocorrências)

(86) Relativa cortadora desgarrada:

(86a) “... havia uma bonita piscina. *Que* Val nunca entrou.” (02 ocorrências)

(86b) “... havia uma bonita piscina. *Que* Jéssica gostou muito. (02 ocorrências)

O registro das orações relativas cortadoras em (85) se deu em ambientes nos quais o PR exerce as funções de adjunto adverbial de lugar (85a) e (85b) e de complemento relativo (85c). As preposições *em*, regida pelo verbo *entrar* (85a) e selecionada pela expressão verbal *tomar banho* (85b), e *de*, regida pelo verbo *gostar* (85c), foram apagadas, em função de um texto mais leve, que possibilite maior facilidade na codificação e na compreensão, conforme discutido em Bispo (2014) com relação ao emprego da relativa cortadora.

Nas ocorrências em (86), esse mesmo apagamento ocorreu com as preposições *em* (86a) e *de* (86b), sendo que em estruturas desgarradas no formato (. *Que*), postulado por Decat (2014). Também ocorreu cortadora com a forma pronominal composta *a qual*, como em:

(87) “... piscina *a qual* Fabinho e os amigos sempre tomavam banho”;

(88) “... piscina *a qual* Val nunca entrou”

(89) “... piscina *a qual* Jéssica gostou muito”.

O uso da copiadora (90) se deu com o antecedente do PR sendo retomado sempre no final da oração relativa. Em (90a) e (90b), por meio do anafórico pronominal *ela*, precedido da preposição *em*, para indicar circunstância locativa. Em (90c), (90d) e (90e), pelo homônimo *piscina* precedido de determinante. Nessas ocorrências, apesar de um maior volume textual, há mais expressividade. Parece-nos que, para os alunos, foram mais fáceis de produzir.

(90) Relativa copiadora:

(90a) “... bonita piscina *que* Fabinho e os amigos sempre tomavam banho *nela*.” (02 ocorrências)

(90b) “... bonita piscina *que* Val nunca entrou *nela*.” (02 ocorrências)

- (90c) “... bonita piscina *que* Fabinho e os amigos sempre tomavam banho *na piscina*.” (02 ocorrências)  
 (90d) “... bonita piscina *que* Val nunca entrou *na piscina*.” (02 ocorrências)  
 (90e) “... bonita piscina *que* Jéssica gostou muito *da piscina*.” (02 ocorrências)

Com relação aos itens E e F, respectivamente (91) e (92), não ocorreu o registro de PR, previstos pela norma gramatical ou não. Para estabelecer a conexão entre as orações dadas, os alunos, predominantemente, substituíram o ponto que marcava o fim do primeiro período por uma vírgula, empregaram a conjunção aditiva *e* ou a explicativa *pois* e conservaram, em (91a), (91b) e (91c), *Val* pelo pronome *ela*. Da mesma maneira, em (92a), (92b) e (92c), *Fabinho* foi substituído por *ele*. A seguir, as duas propostas e a reescrita dos alunos.

- (91) *Fabinho estava sempre com Val. Ele gostava de conversar com Val.*  
 (91a) Fabinho estava sempre com Val, ele gostava de conversar com *ela*.  
 (91b) Fabinho estava sempre com Val *e* ele gostava de conversar com *ela*.  
 (91c) Fabinho estava sempre com Val, *pois* ele gostava de conversar com *ela*.

- (92) *Val estava sempre defendendo Fabinho. Ela morria de amores por Fabinho.*  
 (92a) Val estava sempre defendendo Fabinho, ela morria de amores por *ele*.  
 (92b) Val estava sempre defendendo Fabinho e *ela* morria de amores por *ele*.  
 (92c) Val estava sempre defendendo Fabinho, *pois* ela morria de amores por *ele*.

Nesses itens, a expectativa era que os alunos empregassem, em (91), os relativos *quem* ou *o qual* precedidos de *com* e, em (92), *quem* ou *a qual*, precedidos da preposição *por*. Tendo em vista que o emprego desses relativos se mostra mais marcado e, mais ainda, quando precedido de preposição, os alunos buscaram alternativas para realizar a atividade, fazendo uso de estratégias menos complexas e mais expressivas do ponto de vista comunicativo.

Também houve emprego de outros recursos para a articulação das orações em (B) e (C). No primeiro caso, como se pode ver em (93) e (94), foi empregado o conector *porém*, possivelmente porque alguns alunos devem ter compreendido a questão como uma oposição entre o fato de Val morar há tanto tempo na casa e ser tida como alguém “da família” e nunca ter entrado na piscina. Em (C), ocorreu o emprego da vírgula ou da conjunção aditiva *e*, com a repetição do nome *Jéssica*, como se pode ver em (95) e (96).

- (93) “Na casa dos patrões havia uma piscina, *porém* Val nunca entrou.” (Alunos 11 e 23)  
 (94) “Na casa dos patrões havia uma piscina, *porém* Val nunca entrou na piscina.” (Alunos 7 e 31)

- (95) “Na casa dos patrões havia uma piscina, *Jéssica* gostou bastante dela.” (Alunos 14 e 22)
- (96) “Na casa dos patrões havia uma piscina e *Jéssica* gostou muito dela.” (Alunos 8 e 21)

Nas respostas aos itens (B), (C), (E) e (F), os alunos não empregaram os relativos precedidos de preposição possivelmente em função de esse emprego demandar mais custo cognitivo (BISPO, 2007, 2009) no sentido de, entre outras coisas, implicar conhecimento do regime de verbos, da seleção de preposição e da antecipação do complemento de tais verbos, o que resulta em estruturas bem marcadas (GIVÓN, 1990), daí menos recorrentes. Todavia, conforme foi comentado, os alunos lançaram mão de mecanismos alternativos de maneira a “estabelecer e sinalizar os laços” (ANTUNES, 2005, p. 47) entre as porções textuais, de modo a articulá-las e proporcionar sentido ao texto.

No item D, essa previsão era de que se empregasse *que/a qual*. 12 alunos empregaram *que* e 18 se utilizaram de outros recursos, como a retomada do substantivo *Val* por meio do pronome pessoal *ela*, o emprego das conjunções coordenativas *e* (aditiva) e *pois* (explicativa), ou ainda o uso de uma barra entre os dois períodos simples.

Questionados sobre a possível dificuldade em resolver o exercício III, 22 alunos disseram que *não*, sob a justificativa de que: a) bastou “usar o método da substituição das palavras”; b) “foi fácil encontrar palavras para juntar as orações”; c) “bastou pensar um pouco e trocar ideias para achar as palavras adequadas”; d) “bastou alterar algumas palavras e remover outras”; e) “a única dificuldade foi encontrar ou lembrar os termos necessários”. 02 alunos consideraram difícil encontrar as palavras que se encaixassem na frase e tivessem o mesmo sentido e 06 alunos consideraram a dificuldade relativa por não compreenderem logo o que estava sendo solicitado ou por acharem complicado encontrar a palavra adequada, que tivesse o mesmo sentido para não “prejudicar a frase”.

O questionamento seguinte, sobre outras possibilidades de emprego para a ligação das orações, parece não ter sido compreendido pelos alunos, pois a maioria das respostas dadas são um tanto equivocadas: 20 alunos disseram que havia outras palavras, mas não souberam precisar que palavras serviriam para determinado item; 10 alunos não deram respostas.

Da mesma maneira, no questionamento sobre a necessidade de se usar uma preposição antes da palavra escolhida, os alunos demonstraram desconhecer o assunto. 20 alunos disseram que *sim*, porém não justificaram. Os que disseram não haver possibilidade também não souberam justificar.

Perguntados se a nova estrutura construída facilitou a compreensão ou se não fez diferença, 24 alunos disseram que ficou mais fácil, mais simples e mais compreensível porque: a) “deu mais sentido à frase”; b) “resumi, ficou mais direto”; c) “palavras repetidas em uma mesma frase ‘fica estranho’”; d) “se tornou uma só oração (sic) e ficou coerente”. 04 alunos disseram não haver diferença, pois, segundo eles, era possível entender as duas estruturas, e 02 não deram resposta.

Os objetivos deste exercício consistiam em observar se os alunos empregariam PR na junção das orações e se o fariam empregando a preposição nas situações em que ela fosse requerida antes dos pronomes. Além disso objetivávamos fazê-los refletir sobre a atividade realizada, no que se referia às possibilidades de emprego das palavras usadas bem como à avaliação dos resultados obtidos quanto ao sentido da nova estrutura. Pelas respostas dos alunos, constatamos que os objetivos pretendidos foram alcançados, pelo menos em parte, pois, conforme exposto anteriormente, no quadro 5, eles empregaram o PR na junção das orações, ainda que não o tenham feito segundo o previsto pela gramática normativa. Com relação a esse último aspecto, entendemos que o não alcance dos objetivos se deveu ao fato de os alunos desconhecerem ou não dominarem o que determinam as orientações normativas para a situação à qual foram desafiados. Todavia demonstraram “conhecer” outros caminhos linguísticos possíveis para expressar o conteúdo pretendido.

#### 4.3.4 Exercício IV – Reescritura de texto para verificação da coesão

Esse exercício solicitava dos alunos a reescritura de um pequeno texto, sob a intenção de que eles conseguissem, em algumas ocorrências do relativo *que*, substituí-lo por outros recursos linguísticos, a fim de que se estabelecesse a coesão textual, sobre a qual já havíamos tratado em sala, em aulas anteriores. O novo texto deveria conservar o sentido do primeiro. Após reescreverem o texto, os alunos foram incentivados a pensar sobre: a) a possível dificuldade em resolver a tarefa e o porquê; b) o benefício ou o prejuízo que a mudança estrutural provocaria na compreensão dos leitores e c) a possível alteração de sentido entre a segunda e a primeira versões. A seguir, a transcrição do texto original e de duas reescrituras das produzidas pelos alunos.

*Bárbara, que é uma estilista conceituada, é casada com Carlos, que é um artista plástico que vive doente e desanimado. A relação que eles vivem já não era boa, e ficou consideravelmente pior com a chegada de Jéssica, a filha que Val deixou no Nordeste, com os familiares. O filho do casal, Fabinho, que é um adolescente problemático, foi “criado” pela empregada, que cuida dele como se fosse seu filho.*

## Reescritura (a)

(97)“Bárbara, é uma estilista conceituada, **cujo** é casada com Carlos, um artista plástico **no qual** vive doente e desanimado. A relação **onde** eles vivem já não era boa, e ficou consideravelmente pior com a chegada de Jéssica, a filha **pela qual** Val deixou no Nordeste, com os familiares. O filho do casal, Fabinho, **cujo** é um adolescente problemático, foi “criado” pela empregada, **na qual** cuida dele como se fosse seu filho.” (Alunos 2 e 27)

## Reescritura (b)

(98)“Bárbara é uma estilista conceituada, é casada com Carlos, **ele** é um artista plástico **e** vive doente e desanimado. A relação **dos dois** já não era boa, e ficou consideravelmente pior com a chegada de Jéssica, a filha **deixada por** Val no Nordeste, com os familiares. O filho do casal, Fabinho, é um adolescente problemático, foi “criado” pela empregada, **ela** cuida dele como se fosse seu filho.” (Alunos 3 e 24)

## Reescritura (c)

(99)“Bárbara é uma estilista conceituada, é casada com Carlos, **que** é um artista plástico **a qual** vive doente e desanimado. A relação **da qual** eles vivem já não era boa, e ficou consideravelmente pior com a chegada de Jéssica, a filha **que** Val deixou no Nordeste, com os familiares. O filho do casal, Fabinho, é um adolescente problemático, foi “criado” pela empregada, **a qual** cuida dele como se fosse seu filho.” (Alunos 4 e 19)

Questionados sobre a dificuldade ou não em resolver o exercício, 12 alunos disseram que não houve, justificando que já conheciam o assunto ou que ele “era fácil” ou ainda que “não deu trabalho encontrar as palavras que substituiriam o *que*”. Oito alunos afirmaram ter sido difícil pelo fato de terem de “fazer a substituição sem tirar o sentido do texto, o que foi complicado”, ou ainda pelo fato de precisarem “usar vários recursos linguísticos (não especificados) para o texto não ficar repetitivo”. Segundo 10 alunos, a tarefa foi razoável porque não lembraram os termos a serem usados, porque “havia palavras fáceis e difíceis” ou ainda porque “foi necessário muito raciocínio para a frase não ficar sem sentido”.

Quanto à compreensão dos leitores ser prejudicada ou beneficiada, 12 alunos disseram haver prejuízo, principalmente porque “sem o *que* o texto fica sem nexos”, “mais formal”, mais difícil de entender”, “muda o sentido do texto”. Doze alunos consideraram que houve benefício, pois “o texto ficou mais culto”, “não se perdeu o sentido”, “fica mais compreensível” e também porque “não se repetiu o *que*”. Seis alunos não deram resposta.

Sobre haver alteração de sentido em relação ao texto original, 18 alunos afirmaram que não e, no geral, disseram que apenas o segundo texto ficou mais coerente e que a repetição da palavra *que* era desnecessária. Oito alunos afirmaram haver alteração pelo fato de que “as outras palavras não tinham” o mesmo sentido do *que*” e ainda que “as novas palavras não faziam sentido dentro da frase”. 04 alunos não deram resposta.

Percebemos, pelas respostas e justificativas dadas pela maioria dos alunos, que há uma lacuna considerável entre o que disseram ter feito e o que de fato fizeram e ainda por que fizeram. A exemplo dos alunos 2 e 27, que, equivocadamente, afirmaram conhecer o assunto tratado bem como os termos a serem usados para deixar o texto mais culto e coerente, seu texto, porém, figurou entre as reescrituras mais problemáticas. Note-se que, apenas na primeira substituição, se realiza a proposta de “enxugar” a frase, com o emprego do verbo *ser*. Na sequência, temos equívocos quanto ao emprego do relativo *cujo* (linhas 1 e 4), *no qual*, *pela qual* e *na qual* (linhas 1-2, 3 e 5) e *onde* (linha 2), inadequados no trecho em que ocorrem. A possível razão para tais equívocos, como já explicitada nas seções precedentes, é a falta de conhecimento do assunto. A dupla substituiu o relativo *que* em todas as ocorrências.

Outros alunos apresentaram (mais) coerência entre respostas dadas aos questionamentos e a reescritura em si, a exemplo de 3 e 24, os quais afirmaram que a mudança estrutural ocasionada pela substituição do *que* facilita o entendimento dos leitores e que não houve qualquer alteração de sentido. A versão apresentada pela dupla também teve o *que*, em todas as ocorrências, substituído por outros recursos linguísticos, o que foi feito de maneira adequada, sintática e semanticamente, promovendo a devida articulação das ideias e evitando a repetição excessiva do relativo em questão. Na reescritura desses alunos, o relativo *que* foi substituído pelo verbo *ser* (linhas 1 e 5), pela conjunção aditiva *e* (linha 1) e pelos pronomes *ele* (linha 1) e *ela* (linha 4). Na linha 2, a relativa foi convertida em sintagma preposicional (*dos dois*) e, em 3, em reduzida (*deixada por Val no Nordeste*), o que concorreu para a coesão e concisão do texto.

Os alunos 4 e 19 consideraram a atividade difícil por entenderem ser complicado “trocar” palavras sem que se perdesse o sentido do texto e, para eles, a única diferença entre a versão original e a reescritura foi “a eliminação das palavras repetitivas, desnecessárias para o texto”. Esses alunos, porém, não se utilizaram de outros recursos linguísticos para substituir o relativo *que*, preservado adequadamente em dois momentos. A forma variante *a qual* foi usada em todas as substituições, mas só na última linha, em “... empregada, *a qual* cuida dele...”, estava adequada. Nas duas outras substituições, houve equívocos, a saber: na primeira linha, há falta de concordância com relação ao nome retomado, em “... um artista plástico *a*

*qual vive...*” e, na segunda linha, há inadequação no pelo emprego da preposição *de*, não requerida em, “... A relação *da qual* eles vivem já não era boa...”. O emprego de *a qual*, nessa reescritura, repetiu-se várias vezes, o que incorreu em problema semelhante ao apresentado na versão original com o relativo *que*.

A análise das produções apresentadas ratifica a necessidade de pensar que, para se estabelecer a coesão e a consequente coerência textuais, não basta retirar palavras ou substituí-las por outras, simplesmente. Faz-se necessária a adequação dessas palavras ao co(n)texto<sup>8</sup> linguístico e à presumível intenção comunicativa do autor, de maneira que funcionem como “laços”, “nós” que sustentam, amarram as ideias pretendidas por quem as produz. Concordamos com Antunes (2005, p. 48) quando ela afirma que a função da coesão é “promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes para que não se perca o fio da unidade que garante a interpretabilidade”. Nessa direção, o texto dos alunos 3 e 24, apesar da eliminação total do relativo *que*, parece garantir essa continuidade e interligação, pois é possível acompanhar o caminho que eles percorreram para a elaboração da reescritura. Os alunos 4 e 19 conseguiram manter o relativo *que* em trechos do texto reescrito, o que foi relevante para a análise que vimos fazendo do emprego desse elemento linguístico.

#### 4.4 Comparação das estratégias de relativização – orações relativas genitivas

Nosso objetivo nesta atividade foi fazer com que os alunos tivessem contato com as estratégias de relativização<sup>9</sup>, sem que lhes fossem repassadas quaisquer informações sobre elas. Para isso, tiveram acesso a uma pequena narrativa, criada especialmente para esse fim e na qual os personagens, uma professora e seus alunos, trabalhariam tais construções. A professora-personagem teria proposto aos alunos a reescritura de uma frase: dois períodos simples seriam transformados em um período composto. Os alunos-personagens teriam que formular períodos diferentes, ou seja, cada resposta seria uma maneira diferente de dizer a informação. Na proposta da professora, os períodos simples “Bárbara explorava Val.” e “O prazer de Val era cuidar de Fabinho filho da patroa” foram reunidos de quatro maneiras: (1) “*Bárbara explorava Val, que ela tinha o prazer de cuidar de Fabinho, filho da patroa*”<sup>10</sup>; (2)

<sup>8</sup> Por cotexto entende-se o ambiente linguístico imediato (anterior ou posterior). Contexto, por sua vez, envolve a situação de comunicação, o que inclui, entre outras coisas, os interlocutores, o lugar e o momento da interlocução.

<sup>9</sup> Nessa atividade, trabalhamos prioritariamente com a relativa genitiva, conforme Kenedy (2014).

<sup>10</sup> Embora não corresponda, necessariamente, a uma relativa genitiva, essa estrutura representa uma possibilidade de uso nesse contexto, daí a termos considerado na proposta de atividade.

“*Bárbara explorava Val, que o prazer era cuidar de Fabinho, filho da patroa*”; (3) “*Bárbara explorava Val, que o prazer dela era cuidar de Fabinho, filho da patroa*” e (4) “*Bárbara explorava Val, cujo prazer era cuidar de Fabinho, filho da patroa*”.

No dia em que aplicamos essa atividade, apenas 26 alunos estavam presentes. Estes, após a leitura do texto, foram incentivados a refletir sobre 1) qual estrutura foi mais compreensível e por quê; 2) qual delas eles usariam se fossem os personagens da história; 3) a “correção” da resposta dada pelo aluno-personagem novato; 4) possíveis mudanças de sentido causadas pela nova estrutura e 5) outras maneiras de responder à questão posta pela professora.

Com relação ao item 1, 04 alunos afirmaram que a primeira reescritura “era mais a fácil de compreender”, “de mais fácil entendimento”, mas não deram justificativa. 08 alunos disseram ser a segunda a mais compreensível, pois foram “empregadas palavras mais simples”, que “aparentemente era a mais completa” ou ainda que era “o modo cotidiano de as pessoas falarem”. A terceira, para 04 alunos, estava melhor de compreender, pois dava “para saber a quem a frase se refere” ou ainda porque era a “mais simples, mais detalhada”. 10 alunos apontaram a quarta reescritura porque, segundo eles, “a forma como foi escrita” com “o uso do *cujo* facilitou a compreensão”, ou ainda porque “foi a única resposta dita com convicção, certeza”.

No item 2, justificando a escolha que fariam por uma ou outra maneira de dizer, 02 alunos apontaram a primeira, afirmando que ela estava “escrita de um modo mais simples”. A segunda seria escolhida por 04 alunos porque, para eles, estava “mais correta” e “mais fácil de compreender”. Quatro alunos escolheriam a terceira, “por ser mais afirmativa, mais compreensível”, “mais bem explicada”. A escolha pela quarta reescritura por 16 alunos se daria pelo fato de estar “mais correta”, “mais completa”, ser “mais compreensível”, “mais formal”, “mais explicativa” e ainda porque parecia “ter mais coerência”. Para alguns, o uso de *cujo* “deixou a frase mais elaborada”, por ser “um modo mais culto de falar”.

Bispo (2014, p. 132) assume que

muitos dos fenômenos linguísticos que resultam no uso de termos e construções em desacordo com o que preveem os compêndios gramaticais não se dão aleatoriamente, mas são devidos a fatores tanto de natureza sociointeracional quanto de ordem cognitiva, conforme se dá com o uso das relativas cortadora e copiadora.

Foi o que percebemos ao analisar as respostas e justificativas dos alunos aos questionamentos que lhes fizemos sobre as estruturas apresentadas pelos alunos-personagens. Parece-nos haver uma correlação entre os itens 1 e 2 no que se refere à facilidade de

compreensão e o possível emprego das formas não canônicas, ou seja, das estratégias copiadoras (1ª e 3ª reescrituras) e cortadora (2ª reescritura). Essas construções estão associadas, na avaliação dos alunos, à maior informalidade, à maior simplicidade estrutural, o que leva à maior facilidade de compreensão. Conforme discutido em Bispo (2014), o uso dessas duas estratégias está relacionado aos princípios de marcação e de expressividade. No caso das orações relativas sob análise, as que figuram em 1 e 3 são marcadas estruturalmente em relação à relativa em 2, no entanto as três apresentam maior expressividade se comparadas à forma canônica, presente em 4, com o uso do *cuj*o.

Quanto a essa última estratégia, presente em 4, os alunos a associaram à formalidade, à norma culta, o que, no dizer deles, proporcionou maior facilidade de compreensão, por ser mais elaborada, não necessitando de muitas palavras para ser expressa. Sabemos, porém, que o emprego adequado do relativo *cuj*o não é algo simples, visto que implica uma série de relações entre antecedente e conseqüente, conforme tratado anteriormente. A justificativa dos alunos nos remete a uma certa tendência de supervalorização da forma prevista pela gramática normativa em detrimento de formas alternativas, que podem cumprir o mesmo propósito comunicativo.

No item 3, à exceção de dois alunos que disseram não saber a resposta, todos os demais afirmaram que a estratégia usada pelo aluno-personagem novato estava correta. Como justificativa eles disseram que a) “ele já sabia o assunto”; b) “a professora já tinha ensinado ele a usar a preposição *cuj*o (*sic*), por isso a dele ficou superior às demais”; c) “explicou mais formalmente”, “ele foi mais formal, deu outro ‘ar’ à frase”; d) “a resposta ficou mais clara”; e) estava certa “na opinião dele, pois há outras maneiras de responder”. Dos alunos que responderam afirmativamente, 06 disseram não saber justificar.

As justificativas dos alunos nesse item, de certa maneira, ratificam o que expusemos anteriormente sobre a relação norma/correção gramaticais. Percebemos, porém, alguns equívocos, a exemplo da classificação de *cuj*o como preposição, o que é compreensível dado o nível de escolaridade dos alunos, que não conheciam ou não dominavam o conteúdo, conforme já mencionamos anteriormente.

No item 4, que questionava a possível perda de sentido do enunciado apresentado pela professora em relação às novas estruturas, 18 alunos disseram que não, porque “o sentido foi preservado” ou porque “todas as estruturas tinham o mesmo objetivo, o mesmo sentido”, “queriam dizer a mesma coisa”. Desses alunos, 04 disseram não saber a justificativa. Dos alunos que afirmaram ter havido perda, 02 disseram que o enunciado da professora-

personagem “estava em duas orações, por isso era mais compreensível”. Dois alunos disseram não saber a justificativa.

No item 5, ao serem questionados sobre haver a possibilidade de responder de outras maneiras à questão posta pela professora, 10 alunos disseram que não. Dos que disseram ser possível, 04 afirmaram não saber elaborar a resposta. Doze alunos elaboram as reescrituras que transcrevemos a seguir.

- (100) “Bárbara explorava Val, *no qual* o prazer dela era cuidar de Fabinho, filho da patroa.” (Alunos 4 e 27)
- (101) “Bárbara explorava Val, *a qual* tinha o prazer de cuidar de Fabinho, filho da patroa.” (Alunos 2 e 13)
- (102) “Bárbara explorava Val, *a empregada que* tinha o prazer de cuidar de Fabinho, filho da patroa.” (Alunos 12 e 25)
- (103) “Bárbara explorava Val, *ela* tinha o prazer de cuidar de Fabinho, filho da patroa.” (Alunos 6 e 22)
- (104) “Bárbara explorava Val, *que* tinha o prazer de cuidar de Fabinho, filho da patroa.” (Alunos 8 e 20)
- (105) “Bárbara explorava Val. Sendo que o prazer de Val era cuidar de Fabinho, filho da patroa.” (Alunos 5 e 30)

As estruturas formuladas pelos alunos nesse item nos mostram, mais uma vez, que os alunos encontram alternativas para a expressão de um mesmo conteúdo proposicional, apoiados nos diversos usos que o sistema linguístico possibilita. À exceção do equívoco observado em (100), pelo uso inadequado da preposição *em* seguida do artigo *o*, fazendo referência ao termo feminino Val, todas as outras construções apontam para a adequação linguística. Em (101) e (104), temos construções correspondentes ao modelo padrão, em que o pronome relativo (*a qual*, em [101] e *que*, em [104]) retoma o termo Val, na função nominativa de sujeito. Situação semelhante vemos em (102), em que os alunos empregaram o pronome relativo numa relativa padrão, mas retomando o termo Val por meio do substantivo *empregada*, como recurso facilitador da expressão. Em (103), os alunos empregaram o pronome *ela* em vez do relativo. Em (105), os alunos usaram como recurso o emprego da expressão adversativa *sendo que*, cujo registro denota a compreensão de que Val, apesar da exploração sofrida, tinha prazer em cuidar do filho da patroa.

#### 4.5 Revisão coletiva dos exercícios da atividade 3

Como foi descrito na subseção 3.3.2.5, esta etapa da SD consistiu na revisão coletiva dos exercícios postos na atividade 3 bem como na apresentação do que é posto pela tradição gramatical sobre o PR. Nossa intenção principal foi o esclarecimento de dúvidas apresentadas pelos alunos ao realizarem a atividade referida, quanto ao emprego dos PR nos ambientes solicitados e à sua adequação. Objetivamos ainda oportunizar a discussão das dificuldades sentidas durante o processo bem como das opiniões acerca do que fizeram, além de apresentar o que a gramática normativa diz a respeito do assunto estudado. De certa maneira, alcançamos os objetivos pretendidos, pois percebemos um crescente interesse por parte da maioria dos alunos pelo assunto tratado, à medida que alguma dúvida era tirada ou uma dificuldade sanada, durante a própria discussão sobre a atividade ou na exposição formal do conteúdo.

Começamos a atividade pela devolução aos alunos das folhas com os exercícios realizados por eles e outras com os mesmos exercícios, em branco, a fim de que pudessem refazê-los à medida que eram revisados. Para essa etapa da SD, que teve duração de 08 sessões de 50 minutos, as carteiras foram dispostas em semicírculo a fim de otimizar os momentos de socialização das respostas discursivas.

Primeiramente fizemos a retomada das palavras usadas por cada aluno no preenchimento das lacunas, a fim de que observassem a que foi mais evidente (cf. quadro 3). Em seguida perguntamos se sabiam a que categoria gramatical pertencia a palavra em destaque. Dentre as respostas dadas, as categorias mais citadas foram preposição e conjunção. Não houve referência ao pronome. Foi necessária uma explanação rápida sobre essas categorias, passando, em seguida, para o item que questionava a classe gramatical a que pertencia a palavra colocada anteriormente ao espaço preenchido. Percebemos, aí, haver certa segurança nos alunos que afirmaram serem essas palavras substantivos.

Aproveitamos para apresentar os papéis referencial e coesivo do pronome relativo, com base na gramática escolar de Patrocínio (2014) e no manual didático de Cereja e Magalhães (2015), que serviram para subsidiar a revisão a partir de então.

Em seguida, retomamos o início da atividade (Exercício I), mostrando aos alunos que nossa expectativa era que tivessem usado o PR no preenchimento que fizeram. A partir daí fizemos com que buscassem reconhecer se e onde haviam feito o emprego conforme esperávamos. O momento foi bem proveitoso, pois percebemos certa euforia, por parte deles, quando viam que tinham atendido à expectativa; os que não conseguiram, em sua maioria, justificaram nunca ter estudado o assunto ou não se lembrar dele. Concordamos com eles a

respeito disso, justificando que os livros didáticos, quando tratam desse elemento, fazem-no exatamente no 9º ano. Em nossa fala deixamos claro que outros recursos poderiam ser empregados, como aconteceu em alguns preenchimentos, desde que o sentido do texto se mantivesse.

Notamos, durante a retomada das questões discursivas, alguns alunos se esforçando para esclarecer dúvidas que ficaram do momento da execução da atividade, outros justificando não terem pensado melhor, outros alegando não terem entendido os enunciados. A maioria, porém, apresentou a dificuldade que encontrou em resolver as questões. Observações semelhantes surgiram em relação aos questionamentos do Exercício II. Todavia percebemos uma certa satisfação dos que relacionaram a estrutura dos textos da coluna 2 (com o emprego do PR) à concisão, à não repetição dos termos, como foi feito nos textos da coluna 1.

À revisão do Exercício III, os alunos estavam um tanto curiosos por saber até que ponto haviam dado respostas adequadas, tendo em vista o que havíamos falado sobre o assunto nos exercícios anteriores. Nossa maior dificuldade nesse momento da atividade foi o fato de os alunos não “aceitarem” a necessidade do emprego de preposição antes do PR em algumas respostas. Diante disso, tentamos fazê-los entender que a presença da preposição antes do PR é devida a um termo da oração (verbo ou nome) que a requer. Ao percebermos que alguns alunos ainda se mostravam com dificuldade em relação ao conteúdo, informamos haver outros usos que, embora possíveis, são desabonados em situações mais monitoradas da língua. Dissemos ainda que eles (os alunos) necessitavam conhecer esse uso para, quando solicitados, fazerem o emprego adequado dos relativos, antecédidos ou não de preposição. Faltou-nos, porém, tempo suficiente para tratarmos de regência, o que foi abordado superficialmente a cada item em que ela estava implicada.

A retomada do Exercício IV se iniciou com a leitura oral da reescritura que cada dupla havia produzido para apreciação dos colegas, os quais tiveram oportunidade de opinar, apontando as que consideravam mais bem estruturadas e as que necessitavam de ajustes. Percebemos, aí, que eles, em certa medida, tinham noção do que seria um texto coeso, embora tenham classificado como melhores aqueles em que o relativo *que* foi eliminado em todas as ocorrências, e o sentido se manteve.

Aproveitamos para comentar as reescrituras que não ficaram de acordo com as expectativas e mostramos que o propósito da atividade não era eliminação completa do elemento em questão, mas (e muito importante) o encontro de caminhos para estabelecer a coesão textual e, conseqüentemente, tornar o texto mais inteligível. Conforme expusemos na

subseção 4.3.4, os alunos 3 e 24 parecem ter encontrado caminhos possíveis, mesmo sem o emprego do pronome relativo; os alunos 4 e 19 também souberam conduzir sua reescritura, pois empregaram o pronome relativo *que* e a forma variante *a qual*, considerando-se as duas inadequações observadas.

#### 4.6 Revisão coletiva da Atividade 4

Como foi descrito na subseção 3.3.2.6, esta atividade consistiu na retomada do que os alunos realizaram durante a Atividade 4, em que compararam estruturas com orações relativas genitivas, refletiram sobre o emprego delas e elaboraram outras possibilidades de estruturação. Nossa intenção foi proporcionar a reflexão dos alunos sobre a existência de mais de uma estrutura linguística para um mesmo propósito comunicativo e a possibilidade de uso delas considerando as situações de escrita não-monitoradas e monitoradas. Em favor da segunda situação, visamos ao uso e/ou à compreensão do relativo (e flexões).

Começamos por distribuir as folhas dos exercícios com as respostas dadas pelos alunos a fim de que acompanhassem a revisão. Ao mesmo tempo entregamos folhas com os mesmos exercícios em branco para que pudessem refazer suas respostas, como forma de terem o material para posterior consulta. A atividade teve início com a leitura compartilhada do texto, para descontração da turma. A partir daí, retomamos as respostas dos alunos, que eram lidas por eles e postas em discussão. Quanto aos itens 1 e 2, a visão dos alunos no momento permaneceu praticamente inalterada em relação ao que haviam dito na execução da atividade, conforme descrito na subseção 4.4.

Seguimos com a revisão do questionamento 3, o que provocou certo movimento nos alunos que haviam classificado a resposta do aluno-personagem novato como correta; pareciamos que eles já percebiam a questão de outra maneira. Como essa resposta envolvia o emprego do relativo *cujos*, apresentamos aos alunos o que diz a tradição gramatical sobre ele. Associado a essa explanação, retomamos o dito na subseção 4.5 (revisão do Exercício III) acerca de usos linguísticos em textos monitorados e não-monitorados. Dessa maneira, não só a relativa presente em (4) mas também as demais seriam admitidas, considerando o contexto em que elas foram utilizadas.

O questionamento 4, sobre o sentido das estruturas apresentadas na atividade, teve poucas intervenções tendo em vista que a maioria dos alunos havia respondido de maneira coerente. Isso porque se manteve a postura deles sobre não ter havido perda de sentido entre a

estrutura montada pela professora-personagem e a reestruturação que fizeram, conforme está dito na subseção 4.4.

Considerando o propósito do item 5, as novas estruturas produzidas pelos alunos representam outras possibilidades de organização do conteúdo comunicado pela junção de períodos proposta na atividade.

Com base no exposto, os objetivos pretendidos, no geral, foram atingidos, visto que os alunos conseguiram analisar as estruturas apresentadas na atividade e refletir sobre elas como possibilidades de uso em situações discursivas diferentes. Nesse sentido, conseguiram ainda montar outras estruturas condizentes com o propósito comunicativo almejado pela atividade, conforme ilustram as amostras de (100) a (105).

#### 4.7 Revisão coletiva de dois artigos de opinião

Os dois textos escolhidos para esta atividade e reproduzidos literalmente a seguir exemplificam o que a maior parte dos alunos conseguiu fazer em sua produção. Quanto às características do gênero, ambos estão bem próximos do que se considera um artigo de opinião propriamente dito: discutem um tema relativamente polêmico, apresentam argumentação e elaboram uma conclusão, ainda que esses três itens tenham deixado algumas “pontas soltas”. Nos dois textos, a ideia de que qualquer estudante é capaz de ingressar em uma universidade renomada, desde que se esforce, se interesse e se dedique, perpassa toda a explanação. Evidenciam-se, nos textos, a preocupação com o papel do governo, da escola e dos professores nessa escalada bem como a diferença que distancia as escolas públicas das escolas privadas quanto à estrutura física e à qualidade de ensino.

Percebemos, nos dois textos, algumas inadequações vocabulares, além de outros problemas de ordem linguística, como: concordância verbal (texto 1), ortografia (texto 2) e o emprego inadequado do pronome relativo *cuj*o (texto 1), que, como já foi comentado anteriormente, pode ser devido à falta de conhecimento do aluno acerca do funcionamento desse elemento. Detectados os problemas, passamos à resolução deles, apresentando, ainda que sucintamente, o que a tradição gramatical prevê para os casos abordados. Com relação ao relativo *cuj*o, retomamos a abordagem conforme apresentada na subseção anterior e, em seguida, questionamos o ambiente em que se deu o uso do PR no texto em análise. Alguns alunos conseguiram perceber a inadequação ao confrontarmos a prescrição normativa e o emprego feito pelo aluno.

Quanto ao emprego do PR no encadeamento oracional do texto, prevaleceu o *que*, adequadamente utilizado em todas as ocorrências, à exceção de seu uso no trecho em itálico, no 3º parágrafo do texto 1, para o qual a tradição gramatical prevê a presença da preposição *em* antes do PR.

Nossa intenção nessa etapa da SD foi revisar coletivamente os textos produzidos pelos alunos no sentido de observar as características gerais do gênero artigo de opinião, apontar e solucionar problemas linguísticos ou que estão implicados na coesão e na coerência textuais. Além desses, observar o PR no encadeamento oracional. Considerando tais objetivos, podemos dizer que eles foram atingidos, pelo menos por parte dos alunos, pois conseguimos constatar alguns avanços na escritura da última versão quanto a esses aspectos.

Consideramos esse momento da atividade bem proveitoso, pois os alunos puderam perceber, em textos mais próximos deles, alguns detalhes importantes até então desconhecidos ou desconsiderados por eles. Somado a isso, o fato de poderem interagir, questionando ou sugerindo maneiras de se chegar à melhor escritura, trouxe mais dinamicidade à aula, o que facilitou o desenvolvimento da atividade. Ainda assim, sabemos que a revisão feita não foi suficiente para dirimir todas as dificuldades apresentadas pelos alunos nos textos revisados. E mais, que havia nos textos de outros alunos problemas semelhantes ou um tanto mais carentes de atenção, mas não haveria como trabalhá-los dadas a diversidade de aspectos a serem abordados, a exiguidade de tempo e a demanda de questões implicadas no alcance da solução dos problemas detectados. Além disso, o nível geral da turma não possibilitou o desenvolvimento da atividade como era necessário.

A seguir, expomos os textos que foram revisados nessa aula.

<p>Texto 1. A dedicação ultrapassa a classe social</p> <p>É evidente que a educação herdada de escolas particulares ou públicas são um tanto distintas. Contudo, no aspecto de se empenhar em ingressar em uma universidade requisitada, o contexto muda, pois independente da escola adentrada e da educação <b>que</b> tais escolas proporcionam aos jovens, o considerável será o esforço.</p> <p>Não há dúvidas, que jovens <b>cujo</b> passaram maior parte de suas vidas estudando em escolas particulares possuem mais benefícios de que os <b>que</b> estudaram em escolas públicas, pela grande controvérsia de estrutura e ensino entre as duas. O governo consente essa diferença ao dispor a lei de cotas aos estudantes <b>que</b> tem poucas condições financeiras ou <b>que</b> cursaram escolas públicas. A questão imposta para entrar em uma universidade prestigiada não é a classe social ou a escola ingressada, mas sim o empenho do aluno em não se conter diante as limitações educacionais. Se o interesse é presente, a capacidade intelectual será evoluída, independente da escola.</p> <p>A educação é o principal aspecto de desenvolvimento de uma nação, entretanto <i>com o estado</i> <b>que</b> tal <i>permanece</i> não teremos um país avançado e muito menos jovens formados em universidades de elite. Claro que a dedicação é um ponto forte para que tal citação aconteça, mas com investimentos necessários na educação, por exemplo, com a implementação de cursos gratuitos ou projetos de auxílio para os jovens ingressarem em uma universidade, não seria preciso a lei de cotas e a discriminação com alunos de escolas públicas seria inexistente.</p>
---

(Aluno 02)	
Texto 2.	Nada é impossível quando há esforço
	Cursar uma universidade para um estudante de colégios bem conceituados já é um grande desafio, e para alunos de escola pública pode parecer um sonho ainda mais distante que não puderam contar com um ensino de tanta qualidade quanto aos outros. Porém para aqueles <b>que</b> vão além da sua capacidade, isso não significa que seja um sonho impossível.
	Em rede pública nem sempre os professores comentam sobre faculdade e vestibulares, ou falam! mas não o suficiente mostrando as informações <b>que</b> são de extrema importância. Alguns mostram a matéria de uma (?) muito descontextualizada, e isso dificultava o sucesso dos alunos no Enem. E os estudantes procuram algum tipo de curso popular gratuito para obter melhores informações sobre como deve se preparar.
	Então é preciso que se esforcem mais do que os outros, se preparando sozinhos estudando por livro e acompanhar videoaulas. No filme podemos ver que a menina Jéssica, uma garota pobre do interior de família pobre, conseguiu passar em uma universidade conceituada e para um curso considerado de elite, já o Fabinho garoto com condições superior a de Jéssica, não conseguiu passar. E isso pode mostrar que realmente <b>o que</b> vale é todo o esforço e dedicação.
	(Aluno 25)

#### 4.8 Produção da versão final do artigo de opinião para verificação dos avanços

Conforme o exposto na subseção 3.3.2.8, o objetivo dessa atividade foi verificar a compreensão dos alunos acerca do artigo de opinião como gênero textual bem como dos aspectos linguísticos abordados na revisão coletiva efetuada. Em especial, objetivamos observar o emprego do PR como articulador de orações e como elemento coesivo. Dessa atividade, que teve a duração de duas aulas de 50 minutos, participaram apenas 23 alunos, pois alguns não estavam presentes e outros não quiseram realizá-la.

Para a maioria dos alunos presentes, esse momento da SD foi proveitoso, pois tiveram a oportunidade de rever seu trabalho e tentar reorganizá-lo de acordo com as orientações passadas na aula da atividade 7 bem como nas revisões das primeiras atividades aplicadas. Percebemos, porém, que, apesar da tentativa em deixar o texto mais adequado à exigência do gênero, muitos alunos não conseguiram fazê-lo como esperávamos. A seguir, o quadro dos pronomes relativos empregados na última versão do artigo de opinião.

Quadro 6 – Pronomes relativos utilizados na última versão do artigo de opinião

Pronome relativo	Função	Quantitativo
QUE	Sujeito	36
	Objeto direto	04
QUE (preced. de demonstrativo)	Sujeito	05
	Objeto direto	06
A QUAL	Sujeito	03

O QUAL	Sujeito	02
OS QUAIS	Sujeito	01
NA QUAL	Adjunto adv. de lugar	01
ONDE (sem antecedente)	Adjunto adv. de lugar	01
(com antecedente)	Adjunto adv. de lugar	02
CUJO	Adjunto adnominal	02
QUEM (sem antecedente)	Sujeito	01

Conforme exposto nesse quadro, os dados referentes ao emprego do PR na produção final foram semelhantes aos da primeira produção (2º momento). Proporcionalmente, o registro do *que* é equivalente na função de sujeito; como objeto direto, houve um decréscimo próximo de 50%. Quando precedido de demonstrativo, houve diferença considerável: diminuiu a frequência na função de objeto direto e ocorreram registros na função de sujeito, o que não houve na primeira versão. Não houve emprego do *que* em funções preposicionadas.

Em contrapartida, a forma composta *o qual* e suas variantes foram utilizadas na função de sujeito e, precedido da preposição *em*, marcando indicação locativa. Podemos atribuir esse fato aos momentos de retomada das atividades, especialmente do Exercício IV da Atividade 3, no qual trabalhamos a reescritura do texto com base na eliminação do *que* e sua substituição por outros elementos, objetivando a coesão textual. Com relação a isso, destacamos os registros feitos em (106/106a, 107/107a), aluno 14; (108/108a), aluno 15 e (109/109a), aluno 27, apresentados e comentados a seguir.

(106) “Não é impossível uma pessoa de escola pública passar em um concurso considerado de elite.” (1ª versão)

(106a) “Não é impossível uma pessoa *a qual* estuda em uma escola pública passar em um concurso considerado de elite.” (Última versão)

(107) “Ao contrário de Fabinho, ele não se esforçou muito [...].” (1ª versão)

(107a) “Ao contrário de Fabinho, *o qual* ele não se esforçou muito [...].” (Última versão)

Ressaltamos aqui que o aluno 14, em todo o texto da primeira versão, não havia empregado qualquer PR. Na última versão, registrou o PR adequadamente em (106a) e numa relativa copiadora, em (107a).

Observemos os registros do aluno 15 nas duas versões do artigo de opinião:

- (108) “Mas o filho da patroa *que* estudava em escola boa tinha tudo *que* queria e não conseguiu passar.” (1 versão)
- (108a) “Porém o filho da patroa *o qual* estudava em escolas boas não conseguiu.” (Última versão)

Esses registros nos mostram que o aluno, possivelmente, percebeu o papel do PR na articulação oracional e na coesão textual. Na primeira versão, o emprego do *que* nas duas ocorrências provocou certa ambiguidade estrutural: possibilidade de o PR referir-se a *filho* ou *patroa*; a segunda versão, pelo emprego de *o qual*, além de ficar mais “enxuta”, esclarece a possível confusão. Ao suprimir o trecho supérfluo “tinha tudo *que* queria” e o verbo *passar* (presente na referência a Jéssica no parágrafo anterior), o aluno conseguiu deixar o texto mais conciso e coeso.

Na primeira versão, o aluno 27 havia feito o registro equivocado do relativo *a qual*, na função de sujeito, precedido da preposição *em*. O trecho, que versava sobre os mecanismos de acesso de estudantes de escolas públicas à universidade, teve o problema resolvido com a eliminação da preposição na versão final. Vejamos:

- (109) “[...] o governo estabeleceu a lei de cotas, *na qual* facilita a sua entrada na universidade [...].” (1ª versão)
- (109a) “[...] o governo estabeleceu a lei de cotas, *a qual* facilita a sua entrada na universidade [...].” (Última versão)

Na última versão do artigo de opinião, persistiu o emprego de *cujo* com comportamento semelhante ao *que*. Vejamos os casos:

- (110) “[...] a filha da empregada *cujo* estudava [...].” (Aluno 15)
- (111) “[...] essas pessoas *cujo* conseguiram [...].” (Aluno 21)

Podemos atribuir o uso inadequado de *cujo* ao desconhecimento das relações implicadas no emprego desse pronome, o que o torna bem marcado em relação aos demais PR. Ressaltamos aqui um avanço quanto ao emprego desse pronome no texto do aluno 2 (cf. versões transcritas nesta seção). O emprego do relativo *quem* não foi alterado.

Quanto às características do artigo de opinião propriamente ditas, alguns alunos conseguiram avançar. A maioria, porém, não fez alterações consideráveis em seu texto,

limitando-se a fazer alguns “consertos” linguísticos, mas conservando a estrutura da primeira versão.

Para melhor compararmos os avanços dos quais falamos, apresentamos a seguir as reescrituras produzidas pelos alunos 2 e 25, cujas primeiras versões foram expostas na subseção anterior.

<p>Texto 1.</p> <p>É evidente que a educação herdada de escolas particulares ou públicas é um tanto distinta. Contudo, no aspecto de se empenhar em ingressar numa universidade requisitada, o contexto muda, pois independente da escola de origem e da educação <b>que</b> tais instituições proporcionaram aos jovens, um dos fatores consideráveis será o esforço.</p> <p>Não há dúvida que existe uma grande diferença entre as duas instituições e o governo consente essa diferença ao dispor a lei de cotas aos estudantes de poucas condições ou <b>que</b> frequentaram escolas públicas. Mesmo que alguns jovens contem com mais benefícios, o <b>que</b> julgará seu desempenho – para entrar numa universidade de elite – não é a classe social ou a escola de origem, mas o empenho do aluno em não se conter diante das limitações educacionais e a busca por recursos <b>que</b>, irão os auxiliar e lhes são disponíveis gratuitamente. Se o interesse é presente, a capacidade intelectual será evoluída.</p> <p>A educação é um dos principais aspectos de desenvolvimento de uma nação, mas com seu estado não teremos avanço nacional e nem jovens formados em universidades prestigiadas. Claro que o esforço dos estudantes é um ponto forte, mas com investimentos na educação, por exemplo, com a implementação de cursos gratuitos ou projetos de auxílio para os jovens, não seria preciso a lei de cotas e a discriminação com alunos de escolas públicas seria inexistente.</p>	<p>Condição não significa limite</p> <p>(Aluno 2)</p>
<p>Texto 2.</p> <p>Cursar na universidade para estudantes de colégios bem conceituados já é um grande desafio, e para alunos de escola pública pode parecer um sonho ainda mais distante porque não puderam contar com um ensino de tanta qualidade quanto os outros. Porém para esses <b>que</b> vão além da sua capacidade, isso não significa que seja um sonho impossível.</p> <p>Em rede pública nem sempre os professores comentam sobre faculdades e vestibulares, ou falam, mas não o suficiente mostrando as informações <b>que</b> são de extrema importância. As estruturas <b>que</b> encontramos nas escolas públicas na maioria das vezes não são adequadas para que os professores mostrem seu trabalho da melhor forma possível e isso sem contar com os materiais <b>que</b> não são exatamente corretos, e assim fica muito difícil para os alunos terem aprovação na universidade.</p> <p>Então é preciso que se esforcem mais do que os outros, se preparando sozinhos estudando por livros e acompanhando vídeo-aulas. Um bom exemplo é o filme “Que horas ela volta?” <b>aonde</b> podemos ver que a menina Jéssica, uma garota do interior do nordeste, conseguiu passar em uma universidade conceituada e para um curso considerado de elite, já o Fabinho com condições superiores a de Jéssica, não conseguiu à aprovação. E isso pode mostrar que realmente o <b>que</b> vale é todo esforço e dedicação.</p>	<p>Nada pode ser impossível</p> <p>(Aluno 25)</p>

Nesses exemplos, persistiram alguns desvios de aspectos linguísticos relativos à norma culta (pontuação, acentuação gráfica, ortografia, sintaxe de concordância e de colocação), e caros à elaboração de textos conforme vimos discutindo neste trabalho. Além desses aspectos, ainda se percebem questões do âmbito estrutural, como períodos muito longos, o que a nosso ver dificultou ainda mais a escrita dos alunos. Todavia ressaltamos que,

mesmo quanto a esses aspectos, houve algum avanço, a partir do cuidado observado em referência à relativa obediência às características básicas do gênero e ao vocabulário empregado. Esses casos não tiveram destaque em nosso trabalho, tendo em vista não constituírem seu foco.

Desenvolvemos nossa pesquisa objetivando, principalmente, o trabalho com o pronome em situação monitorada por alunos do ensino fundamental de forma que o emprego desse elemento linguístico fosse aprimorado, com vistas à ampliação da competência comunicativa. A análise das atividades desenvolvidas pelos estudantes nos mostrou que, quanto ao uso dos pronomes relativos, houve avanços em suas produções, ainda que minimamente, conforme exemplos expostos anteriormente.

Considerados os objetivos específicos, no primeiro momento, foram mapeados os pronomes relativos empregados pelos alunos, intuitivamente. Na análise dos dados coletados da primeira versão dos textos, observamos a predominância do relativo *que*, nas funções nominativas de sujeito e de objeto direto, conforme o Quadro 2, que também mostra o emprego de outros pronomes relativos, em menor escala e com algumas inadequações. Como exemplo de inadequação, temos o relativo *cujo* empregado inadequadamente em “... jovens *cujo* passaram...”, no texto do aluno 2. O pronome referido, nesse ambiente, assume o comportamento do relativo *que*, empregado em mais cinco ocorrências: uma na função de objeto direto e quatro na função de sujeito. No texto do aluno 25, temos três ocorrências do relativo *que*, todas na função de sujeito. Na última ocorrência, o *que* foi empregado em caráter resumitivo, precedido do demonstrativo *o*.

Na última versão, elaborada pelo aluno 2, o relativo *cujo* foi substituído pelo *que*, desfazendo-se o equívoco. O aluno 25 empregou o relativo *que* mais duas vezes, o que foi considerado necessário em função da reorganização estrutural do texto. Registramos, no entanto, nesse último texto, o emprego inadequado do relativo *onde*, em “... o filme ‘Que horas ela volta?’ *aonde* podemos ver...”. Nessa situação, poderiam ser empregados *em que* ou *no qual*. Notamos, assim, certa preocupação por parte dos alunos quanto ao uso de um ou outro relativo em suas produções, em busca de maior adequação à situação de escrita a que foram submetidos. Isso nos permite dizer que os alunos, na última versão do artigo de opinião, conseguiram empregar os PR de forma adequada na maioria dos casos, conforme quadro 6, promovendo, assim, a articulação de porções textuais.

Nosso segundo objetivo foi identificar fatores cognitivos e/ou comunicativos implicados no emprego dos pronomes relativos nas produções dos alunos. Retomemos os textos dos alunos 2 e 25, nos quais as ocorrências do relativo *que* predominaram nas duas

versões. Tal fato, como foi exposto na seção 4.2, é explicado pelo princípio da marcação, segundo o qual, conforme Bispo (2009), o *que* é menos complexo estruturalmente, demanda menos esforço mental e, decorrente disso, tem maior frequência. Nesse contexto, destacamos o emprego de *cujo*, que, a exemplo de outros também considerados mais marcados por serem mais complexos estrutural e cognitivamente, tiveram baixa frequência nas produções dos alunos em comparação ao *que*.

Desenvolver uma intervenção pedagógica, tendo por fundamento a perspectiva funcional de ensino de língua, focando no uso adequado do pronome relativo à situação de comunicação, foi nosso terceiro objetivo específico. A intervenção empreendida resultou positivamente uma vez que possibilitou aos envolvidos na pesquisa, entre outras coisas, (re)conhecer a importância de se trabalharem elementos linguísticos com foco na língua em funcionamento. Isso se deu em nossa atividade a partir da aplicação do PR em textos autênticos e da análise desse elemento como articulador de porções textuais. Destacamos também como ponto positivo que o acesso aos diversos modos de organizar enunciados por meio de diferentes PR e a reflexão sobre cada modo, avaliando o PR no contexto de uso, trouxe aos alunos a possibilidade de fazer escolhas por um ou outro relativo visando à adequação de seu emprego à situação comunicativa.

Nesse sentido, outro aspecto relevante em nossa pesquisa foi a evidência dada à variação linguística, especialmente pela consideração das estratégias de relativização, conforme Bispo (2007, 2014). A atividade planejada para esse fim priorizou a relativa genitiva (KENEDY, 2014), nas formas canônica e não canônica, por meio das quais os alunos puderam refletir sobre diferentes modos de organizar enunciados e avaliá-los para posterior escolha entre uma ou outro de acordo com a situação comunicativa. Na análise feita pelos alunos, as estratégias não canônicas (com destaque para a cortadora) foram avaliadas como as que apresentam maior possibilidade de uso por sua informalidade e simplicidade estrutural, o que pode facilitar a compreensão do conteúdo veiculado. A forma canônica, com o uso do *cujo*, foi avaliada pelos alunos como a mais formal, e alguns a consideraram mais “correta” porque “mais culta”. Por fim, concluíram que todas as estratégias fazem sentido e podem ser usadas, respeitando-se a formalidade ou a informalidade dos contextos comunicativos.

Dito isso, e considerando os resultados obtidos por meio das atividades programadas na sequência didática e expostos na seção 4, podemos afirmar que, pelo menos minimamente, conseguimos realizar o que foi proposto. As últimas versões do artigo de opinião elaboradas pelos alunos apresentaram alguns avanços quanto ao emprego do pronome relativo em situação de escrita monitorada, conforme verificamos nos exemplares expostos e comentados

anteriormente, e nos demais textos em anexo. Dessa maneira, corroborou-se para nós o pensamento de que o ensino de gramática numa perspectiva funcionalista faz com que o trabalho docente se torne mais significativo e mais produtivo.

Isso posto, concluímos esta seção, na qual relatamos como se deu o desenvolvimento da intervenção pedagógica e expusemos os resultados obtidos a partir das atividades realizadas. Para isso, apresentamos a análise de cada atividade, individualmente, considerando (a) as dificuldades encontradas pelos estudantes ao desenvolvê-la, e as possíveis razões pelas quais essas dificuldades se deram; (b) a maneira como os estudantes refletiram sobre essas atividades e avaliaram a execução de cada etapa planejada; (c) os avanços que demonstraram ao final da aplicação da sequência didática, especialmente na escritura da última versão do artigo de opinião.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo principal aprimorar o uso do pronome relativo em situação de escrita monitorada de alunos de ensino fundamental, visando à ampliação da competência comunicativa. Para tal, fizemos o mapeamento do emprego do PR e observamos a adequação dos usos desse elemento linguístico em textos produzidos pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Parnamirim/RN. Além dos aspectos citados anteriormente, ainda analisamos fatores cognitivos e/ou comunicativos envolvidos no emprego do PR.

A pesquisa empreendida fundamentou-se teoricamente na Linguística Funcional de vertente norte-americana (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2015), na visão funcionalista sobre ensino de língua (OLIVEIRA; CEZARIO, 2007; FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA; 2014; OLIVEIRA; WILSON, 2015) e em orientações dos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998).

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, elaboramos uma sequência didática composta de oito atividades. Na primeira delas, exibimos o filme “Que horas ela volta?” (Ana Muylaert), cuja temática se aproxima da realidade dos alunos-sujeitos da pesquisa, com o objetivo de suscitar ideias para a produção de um artigo de opinião. Como professores das séries finais do Ensino Fundamental, sabemos o quão difícil tem sido levar os alunos a produzirem textos, o que, para muitos deles, é um “verdadeiro sacrifício”. Sabemos também que, muitas vezes, esse comportamento dos alunos se deve a uma prática ainda existente entre os professores de Língua Portuguesa: solicitar a produção de textos, na sala de aula, como forma de “preencher” o tempo e, não raro, como uma punição. Buscando amenizar esses entraves e viabilizar a escritura dos textos, após a exibição do filme, debatemos a temática a partir de questionamentos que possibilitaram a reflexão e a socialização das ideias.

Na segunda atividade, os alunos foram instigados a produzir o artigo de opinião, cujo recorte temático propiciava a discussão sobre a possibilidade de um estudante de escola pública, nordestino e pobre conquistar uma vaga em uma universidade prestigiada para fazer um curso considerado de elite. O tema se mostrou polêmico, mesmo porque a universidade citada na trama do filme foi a USP (Universidade de São Paulo), particularmente a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) e, muito mais, porque a candidata à vaga era a filha da empregada de uma família abastada de São Paulo e concorrente do filho dos patrões (da mãe). Nossa proposta de realização da atividade em dupla não foi acatada por todos os alunos, em quem percebemos certa preferência pelo trabalho individual, contrariando sua performance no

momento da discussão das ideias do filme, no qual a maioria deles quis opinar. Pouco mais da metade da turma concluiu a atividade, a qual foi retomada a fim de que tivéssemos dados suficientes para a observação de nosso objetivo: mapear os pronomes relativos empregados.

Os artigos de opinião produzidos se aproximaram razoavelmente das características básicas do gênero, embora tenham apresentado alguns desvios quanto à estrutura e à linguagem, além de outros de caráter linguístico. O mapeamento dos PR empregados nos mostrou uma frequência consideravelmente superior do *que*, nas funções de sujeito e objeto direto em relação às outras funções. Seu vasto emprego nos textos corrobora o título de relativo universal tanto por gramáticos (BECHARA, 2009) quanto por linguistas (CASTILHO, 2010) e (BAGNO, 2011). Os outros relativos empregados tiveram frequência ínfima em comparação ao *que*, fato justificado em nossa análise com base no princípio da marcação (GIVÓN, 1990), por ser esse pronome menos marcado cognitivamente e estruturalmente em relação aos demais. No que diz respeito à adequação dos PR na situação comunicativa em que foram empregados, na segunda versão, os alunos conseguiram fazê-lo, pelo menos minimamente, inclusive em ambientes em que foi requerida a presença de preposição antes do relativo. Houve alguns equívocos, principalmente em relação ao *cujos*, possivelmente em razão de os alunos não dominarem o funcionamento textual desse elemento.

Na Atividade 3, trabalhamos o emprego dos PR em quatro exercícios diferentes, mas todos visando a seu papel na articulação de porções textuais. No primeiro deles, em que o uso do relativo *que*, nas funções nominativas, era esperado para o preenchimento das lacunas, os alunos chegaram a uma média de 83% de atendimento às expectativas de resposta; nos casos em que o emprego do relativo implicava a antecedência de preposição, porém, esse atendimento foi quase zero. No segundo, os alunos identificaram diferenças e semelhanças sintático-semânticas em duas versões de um mesmo texto (com e sem PR), demonstrando certa noção de seu papel coesivo nos textos que analisaram. No terceiro exercício, os alunos empregaram os relativos na junção de orações para formar períodos compostos, no entanto não conseguiram fazê-lo como determina a gramática normativa nas situações de emprego preposicionado. Na verdade, não esperávamos que o fizessem, em decorrência do nível da turma, das relações implicadas para esse emprego e de esse conteúdo não haver sido trabalhado até então. O exercício mostrou-se produtivo, pois, entre outras coisas, os alunos encontraram formas alternativas de articular orações com uso de outros elementos linguísticos, além de produzirem diferentes orações relativas não canônicas, com a predominância das cortadoras (30 ocorrências), seguidas das copiadoras (10 ocorrências) e cortadoras desgarradas (4 ocorrências). No quarto exercício, os alunos conseguiram

reestruturar o texto conforme nossa expectativa, mas a maioria o fez por meio de formas alternativas, de modo que encontraram saídas possíveis na resolução do desafio a que foram submetidos. Alguns alunos, porém, conseguiram fazê-lo conforme nossa expectativa.

Na Atividade 4, trabalhamos prioritariamente com relativas genitivas, cujos usos os alunos analisaram, avaliando em termos de adequado/não adequado. Salientamos que essa atividade foi realizada sem que houvésemos apresentado qualquer sistematização formal do conteúdo à turma. Pelos dados apresentados, os alunos perceberam as relativas não canônicas como variantes possíveis na língua e passíveis de emprego em seus textos. Apesar disso, a forma canônica figurou como a mais correta e a que seria mais empregada por eles.

Particularmente em relação a essa atividade, consideramos que houve lacunas em nosso trabalho pelo fato de não termos aprofundado a exploração do relativo *cujos*, conforme sugere Bagno (2011) em atividade descrita na subseção 1.2 g). O linguista chama a atenção para a necessidade de, nas aulas de Língua Portuguesa, os professores abordarem esse PR considerando seu emprego em situações de comunicação oral ou escrita mais e menos monitoradas. Pelos fatores expostos na subseção 3.1, não tivemos tempo suficiente para realizar a atividade citada, oportunidade na qual os alunos observariam em que contextos o *cujos* (ainda) é empregado e por quem, bem como em que contextos deixou de ser usado e que possíveis consequências esse fato provoca.

Nas Atividades 5 a 7, revisamos as atividades realizadas anteriormente. Em relação à 3 e à 4, alguns alunos demonstraram certa frustração ao perceberem desvios que cometeram; para eles, “erros”. Nos momentos de reflexão, os alunos expressaram suas inquietações a respeito do conteúdo tratado, principalmente ao perceberem que não dominavam muitos aspectos linguísticos abordados durante a revisão. Também nesses momentos e pelas mesmas razões mencionadas no parágrafo anterior, falhamos. Reconhecemos que o conteúdo deveria ter sido bem mais enfatizado, o que, possivelmente, teria afetado, de forma positiva, o resultado da última produção do texto pelos alunos.

Na atividade 8, os alunos produziram a última versão do artigo de opinião, por meio da qual avaliamos os avanços ocorridos em relação à primeira, no que se refere à escritura do texto em si e, principalmente, ao emprego do PR e sua adequação à situação comunicativa. Esses avanços foram notados na mudança de postura de alguns alunos, como se pode perceber nos textos-amostras discutidos na subseção 4.8. Nesses textos, percebemos certa preocupação por parte dos alunos em reorganizar sua escrita, demonstrando certo cuidado para encontrar o melhor jeito de expressar suas ideias, adequando o emprego dos relativos, o que proporcionou a inteligibilidade do texto.

A partir desses resultados, constatamos que o pronome relativo representa um recurso linguístico muito importante à construção de textos em que se exija a formalidade da língua, tanto em relação à articulação oracional quanto ao estabelecimento da textualidade. É preciso, portanto, que o emprego desse elemento se dê de forma adequada a fim de que cumpra o propósito de organizar as porções do texto, garantindo-lhe coesão e alcance dos fins comunicativos.

Isso não é tarefa fácil. Durante nossa intervenção, percebemos que faltam aos estudantes conhecimentos básicos sobre alguns fatos da língua que dificultam o avanço de forma mais independente e segura em alguns conteúdos. São aspectos do saber sistematizado a que têm direito e que lhes são caros para o acesso a bens socioculturais, dos quais nos fala Neves (2003). Isso fez com que fortalecesse ainda mais uma percepção que há muito nos inquieta a respeito de como a língua é tratada em algumas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental. Em umas, prioriza-se o trabalho com o texto pelo texto, sem a correlação com o estudo dos elementos linguísticos e pragmáticos que lhe garantem estruturação e organicidade e lhe possibilitam interpretabilidade; em outras, o foco maior está na metalinguagem, e os conteúdos são tratados de forma descontextualizada, fragmentada e, por isso, cansativa.

As duas posturas quase sempre levam à aversão, pela maioria dos alunos, às aulas de Língua Portuguesa, pois as associam à veiculação de regras e “receitas” que, acreditam, nunca usarão. Como professores de língua materna, sabemos que uma mudança consistente nesse sentido não acontecerá repentinamente nem de qualquer maneira. É preciso que assumamos uma postura por meio da qual os sujeitos envolvidos nos processos comunicativos se apropriem da língua, percebendo-a em seu papel na interação verbal. A esse respeito, consideremos a importância de se interrelacionar conhecimento metalinguístico e práticas linguísticas, o que Travaglia (2001) chama de “ensino produtivo”. Isso, segundo o autor, significa ensinar a língua sob uma visão funcional.

Nessa direção, em nossa empreitada, buscamos realizar um ensino produtivo, uma vez que trabalhamos o pronome relativo no uso, tendo o texto como “pano de fundo” em todas as atividades desenvolvidas. Proporcionamos o reconhecimento e a valorização de empregos que fogem à norma-padrão, como é o caso das orações relativas não-canônicas, variantes vistas pelos alunos como possibilidades de uso em eventos discursivos de que tomam parte. Enfatizamos que, em alguns contextos, essas formas são estigmatizadas socialmente, em detrimento da valorização das formas canônicas. Por isso a necessidade de (re)conhecer os diferentes usos de formas linguísticas, particularmente dos pronome relativos, de modo a

empregá-los adequadamente nas diversas situações comunicativas. Acreditamos que pouco aproveitamento teríamos se tivéssemos trabalhado nosso objeto de pesquisa de forma mecânica, a partir da apresentação de conceitos e aplicação de exercícios descontextualizados. Pelo menos para alguns alunos, o trabalho realizado fará a diferença quando, em suas produções, mais monitoradas ou não, eles conseguirem fazer escolhas por um ou outro pronome relativo, ou ainda outro recurso linguístico para atingirem o propósito comunicativo desejado.

Esperamos que nosso trabalho possa ser minimamente útil aos professores de língua materna que o acessarem, quanto à análise e reflexão de suas práticas no ensino de gramática. Desejamos que professores e alunos se inquietem frente ao tratamento da língua feito de forma isolada, fragmentada, distante do uso que dela fazem em suas comunidades linguísticas e possam assumir uma postura de falantes conscientes das variantes que possibilitam a comunicação em situações diversas. Dito isso, esperamos que a ideia do ensino de gramática/língua baseado na Linguística Funcional desperte a curiosidade dos professores e profissionais afins para novos estudos e para a mudança nas práticas pedagógicas em função de uma nova compreensão do que é ensinar (e aprender) a língua materna.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir”. *Revista Sociedade em debate*. Pelotas, 7 (2): 5-25, Agosto/2001.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BISPO, E. B. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. 164 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Natal: UFRN, 2009.
- \_\_\_\_\_. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. *Linguagem & Ensino*, v. 10, p. 163-186, 2007.
- \_\_\_\_\_. Orações relativas em perspectiva histórica: interface uso e cognição. *Veredas*, nº 1, p. 222-235, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Relativa copiadora: uso regularização e ensino*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Natal, UFRN 2003.
- \_\_\_\_\_. Estratégias de relativização no PB: motivações discursivo-interacionais e cognitivas. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. de (Orgs.). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói: Editora da UFF, 2014, p.131-155.
- BOLINGER, D. *The form of language*. London: Longmans, 1977.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. *Projeto Teláris: Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. v. 4.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. v. 4.
- CORRÊA, V. R. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. Tese de Doutorado orientada por Mary Aizawa Kato, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas-SP, 1998.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação – FaE / PPGE / UFPel*. Pelotas [45] 57-67, maio/agosto 2013.

DECAT, M. B. N. Orações relativas apositivas desgarradas no português em uso. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. de (Orgs.). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói: Editora da UFF, 2014, p.157-189.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p 96-128.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto. Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1993.

FURTADO DA CUNHA, M. A. A negação no português: uma perspectiva panocrônica. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal. Uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRN. 2000.

\_\_\_\_\_. BISPO, E. B. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da linguística funcional centrada no uso. *Revista do Gelne*. v.15. n. 1 e 2, p. 49-74, 2013.

\_\_\_\_\_. BISPO, E. B; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. *Gragoatá*, n. 36, p. 80-104, 2014.

\_\_\_\_\_. COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MATELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 21-47.

\_\_\_\_\_. TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2016.

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. I, Amsterdam: John Benjamins, 1984.

\_\_\_\_\_. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. II, Amsterdam: John Benjamins, 1990.

HOPPER, P. Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*, v. 13, 1987.

KENEDY, E. Estruturas sintáticas de orações relativas. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. de (Orgs.). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói: Editora da UFF, 2014, p.11-46.

KURY, A. da G. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 1987.

LEAL, C. A. *Vamos brincar de quê? Os jogos cooperativos no ensino de ciências*. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências), Rio de Janeiro: IFRJ, 2013.

MARCHETTI, G; STRECKER, H; CLETO, M. L. *Para viver juntos: português, 9º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MATELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 11-20.

MATEUS *et al.* *Gramática da língua portuguesa*. 7ª edição. Editorial Caminho, SA, Lisboa. 2003.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, M. R. de; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino*, v. 10, p. 87-108, 2007.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística funcional aplicada ao ensino do português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MATELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 79-110.

PATROCÍNIO, M. F. do. *Aprender e praticar gramática: volume único: ensino médio*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2014.

PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 32. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1994.

SILVA, J. R. Mecanismos alternativos de superlativização. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal. Uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRN. 2000.

SILVA, C. R.; SANTOS, N. C. F. “Diga-me quem te antecede que eu digo quem és”: o papel do antecedente como determinante da função do relativo. *Revista Prolíngua*. v. 9, n. 2, p. 56-67, 2014.

SLOBIN, D. I. *Psicolinguística*. São Paulo: Editora Nacional/EDUSP, 1980.

SOUZA, D. P. da S. Produção textual: mecanismos de coesão textual. Publicado em 22/12/2013. [www.webartigos.com](http://www.webartigos.com) (Acesso em 26/06/2018)

TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. University of Pennsylvania, Ph. D. dissertation, 1983.

VIANA, A. C. *Guia de redação: escreva melhor*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Atividade 1 da SD

ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MARIA ESTELA LIMA DA COSTA AMURIM

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

ANO: 9º

TURMA: F

TURNO: MATUTINO

#### Atividade 1

1. Assista ao filme *Que horas ela volta?* com bastante atenção a fim de que tenha condições de contribuir com a socialização das ideias a serem discutidas após a exibição.
2. Reflita sobre as questões postas a respeito de ideias veiculadas no filme *Que horas ela volta?*, a que você assistiu, e apresente suas considerações ao grupo.
  - a) No início da trama, o menino Fabinho faz a pergunta que se transformou no título do filme: *Que horas ela volta?* Na sua opinião, que sentido essa pergunta faz ao longo do enredo?
  - b) Em uma das cenas, a família (Carlos, Bárbara e Fabinho) está à mesa de jantar, em silêncio, cada um conectado em seu mundo virtual. De que maneira essa imagem se relaciona com o perfil familiar dos personagens em questão?
  - c) A chegada de Jéssica à casa dos patrões de sua mãe provocou reações diferentes nos três membros da família. Que reações foram essas e como você as avalia?
  - d) Ao saber qual o curso que a filha da empregada pretendia fazer, Bárbara questiona a “ousadia” da garota, enfatizando o possível fracasso de Jéssica pelo fato de ela ter estudado em uma escola pública. Você concorda com a ideia de que um aluno de escola pública é incapaz de ascender intelectualmente? Justifique sua resposta.
  - e) Jéssica cita um professor como “culpado” pelo seu jeito de pensar e agir. Até que ponto um professor pode influenciar a vida de um aluno? Comente.
  - f) No filme, percebemos que Val se anula como mãe para cuidar de Fabinho, que quase inexistente como filho para Bárbara. Que consequências essa anulação provocou em Fabinho e Jéssica?

- g) Durante mais de 10 anos, Val trabalhou na casa de Bárbara e Carlos como uma pessoa “da família”, mas nunca tomou um banho na piscina. Em uma das últimas cenas, ela entra na piscina e age de uma maneira inusitada, o que, metaforicamente, seria uma atitude de liberdade. Como se explica isso e qual a importância de Jéssica nessa nova postura de Val?
- h) Podemos dizer que o filme retrata a estratificação social, ou seja, as diferenças existentes entre as classes sociais. Aponte momentos/trechos do enredo que mostram essas diferenças.



APÊNDICE C – Atividade 3 da SD: Aplicação intuitiva dos pronomes relativos

ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MARIA ESTELA LIMA DA COSTA AMURIM

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

ANO: 9º

TURMA: F

TURNO: MATUTINO

Atividade 3

Exercício I

Nos trechos a seguir (todos coletados de resenhas e comentários sobre o filme *Que horas ela volta?*, na mídia), foram suprimidas algumas palavras, propositalmente. Sua tarefa será preencher cada espaço vazio com uma palavra que julgar adequada.

- a) “**Regina Casé** demonstra seu talento de atriz no papel de Val, empregada \_\_\_\_\_ trabalha há anos para uma família de elite em São Paulo. Ela não vê sua filha há uma década, e Val inconscientemente a substituiu pelo adolescente \_\_\_\_\_ ajudou a criar como doméstica (daí o título em inglês do filme, "a segunda mãe"). (...)”

Marcelo Hessel

(Fonte: <https://omelete.uol.com.br/filmes/criticas/que-horas-ela-volta/>. Acesso em 10/08/2017)

- b) “Ela trabalha como empregada doméstica na casa do casal Carlos (Lourenço Mutarelli) e Bárbara (Karine Teles). Nessa residência ela faz de tudo: lava, cozinha, põe a mesa, retira os pratos, além de cuidar de Fabinho (Michel Joelsas) \_\_\_\_\_ ela dispensa todo carinho de mãe, já que, foi obrigada a deixar sua única filha no Nordeste.”

Gio Souza

(Fonte: <https://atraidospelaleitura.wordpress.com/que-horas-ela-volta/>. Acesso em 10/08/2017)

- c) “Ainda não vi esse filme, mas já participei da “realidade” \_\_\_\_\_ ele retrata e confesso que fiquei espantada em ver que os empregados eram “estranhos” na casa das pessoas. (...) Quando fui morar com *mio amore* a moça \_\_\_\_\_ trabalhava na casa não se sentava a mesa com a gente. Foi muito difícil mudar isso. Ela me dizia que sabia o seu “lugar”. Acho certas coisas estranhíssimas...”

(*Lunna Guedes* – Comentário)

(Fonte: <https://atraidospelaleitura.wordpress.com/que-horas-ela-volta/>. Acesso em 10/08/2017)

- d) “A cineasta, também conhecida pelo filme "O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias" (2006) e "É Proibido Fumar" (2009), espera que sua nova obra contribua para "discutir, criar um debate e mudar as coisas" no Brasil, \_\_\_\_\_ as tradições estão profundamente enraizadas entre os seus mais de 200 milhões de habitantes.”

(Fonte: <https://br.noticias.yahoo.com/horas-volta-mostra-empregada-domestica-segunda.html>. Acesso em 08/08/2017)

(Trechos do resumo, por Sara Puig)

- e) (Adaptado) “Então... mas tomando por base o "meu" comportamento enquanto hospede: Não escolho onde prefiro ficar, não vou mexer em uma prateleira e tirar um livro, nunca (jamais) aceitaria ser servida por uma pessoa \_\_\_\_\_ está saindo para trabalhar, em

geral respondo "não obrigada" para as coisas \_\_\_\_\_ claramente estão me sendo servidas por educação. (...)"

([Luana Palhares](#) - Comentário)

(Fonte: <https://atraidospelaleitura.wordpress.com/que-horas-ela-volta/>. Acesso em 10/08/2017)

- f) “Um dos grandes méritos deste roteiro, também assinado por Anna, é a capacidade de articular vários planos de uma mesma situação e multiplicar os olhares sobre ela. Assim, elege como sua protagonista a doméstica Val (Regina Casé), uma pernambucana \_\_\_\_\_ há vários anos trabalha como babá e empregada na casa de uma família de classe média alta em São Paulo. Ou seja, assume o ponto de vista de alguém \_\_\_\_\_ ocupa o andar de baixo, literal e metaforicamente, na trama.”

(Resumo - por Neusa Barbosa)

(Fonte: <https://br.noticias.yahoo.com/estreia-que-horas-ela-volta-explora-contradicoes-universo.html/>. Acesso em 08/08/2017)

1. Observe, nos trechos de **a** a **f**, a palavra que vem antes do espaço preenchido por você. Qual é essa palavra e a que classe gramatical pertence?

- a) \_\_\_\_\_  
 b) \_\_\_\_\_  
 c) \_\_\_\_\_  
 d) \_\_\_\_\_  
 e) \_\_\_\_\_  
 f) \_\_\_\_\_

2. Em relação aos trechos anterior e posterior ao espaço preenchido em cada texto, qual a finalidade da palavra que você usou no preenchimento, isto é, qual a serventia dessa palavra no espaço em que foi inserida? Elabore uma explicação.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3. Você acha mesmo necessário o preenchimento dos espaços em questão? Se não fossem preenchidos com a palavra escolhida por você, ou seja, se eles fossem vazios, o que aconteceria no que se refere à compreensão de cada texto? Apresente uma justificativa para suas respostas.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4. Você percebeu a possibilidade de, em algum(ns) trecho(s), ser usada outra palavra que fizesse o mesmo efeito? Em que trecho(s) isso seria possível e que palavra(s) você usaria?

---



---



---

## Exercício II

Leia atentamente os trechos de resenhas do filme, coletados de *blogs* de críticos culturais.

- A. “Durante pelo menos meia hora de filme, acompanhamos o dia-a-dia de Val, que abdicou do convívio da filha Jéssica, que ficou com sua família no Nordeste, e mora na casa dos patrões. As cenas são diretas e ela acaba quase sempre engolida pelo cenário, muito limpo e muito grande; pela rotina circular; e pelo tratamento frio, mas não muito da patroa, inconscientemente camuflado em pequenos afagos e elogios. Seu bálsamo é Fabinho, “menino mais bonito não tem no Brasil”, que ajudou a criar e que trata com beijos e cafunés.”

(Fonte: <http://filmesdochico.uol.com.br/que-horas-ela-volta/>. Acesso em 10/08/17)

- B. “**De todo modo, ela (Jéssica) não era bem-vinda ali; seu lugar naquela casa era incerto ou, pior, de rejeição.** Para a patroa Bárbara, uma intrusa; para o patrão Carlos, quase como uma *sinhazinha* de quem ele se sentia no direito de abusar; para Fabinho, uma espécie de concorrente (não se esqueçam de sua defensiva “*Eu também gosto de ler*”, ao notar que Jéssica entendia muito mais dos livros que ele próprio); para Val, um fardo, na medida em que a filha expunha a precariedade das condições de vida da própria mãe.

(Fonte: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com>. Acesso em 10/08/2017)

- C. Com um olhar crítico para a sociedade brasileira dos nossos dias, a trama tem como foco central a vida da empregada doméstica Val, interpretada com brilhantismo por Regina Casé, uma pernambucana que deixou a filha com a irmã e veio tentar a sorte em São Paulo. Ela trabalha numa mansão no Morumbi, onde além de todos os afazeres domésticos é babá de Fabinho (vivido por Michel Joelsas já adolescente).

(Fonte: <http://favodomellone.com.br/que-horas-ela-vota-filme-tem-olhar-critico-a-sociedade-contemporanea/>. Acesso em 10/08/2017)

- Observe os trechos das colunas a seguir.

COLUNA 1	COLUNA 2
a) Durante pelo menos meia hora de filme, acompanhamos o dia-a-dia de Val. <b>Val</b> abdicou do convívio da filha Jéssica. <b>Jéssica</b> ficou com sua família no Nordeste.	b) “Durante pelo menos meia hora de filme, acompanhamos o dia-a-dia de Val, <b>que</b> abdicou do convívio da filha Jéssica, <b>que</b> ficou com sua família no Nordeste...”
c) Seu bálsamo é Fabinho. Ajudou a criar <b>Fabinho</b> . Trata <b>Fabinho</b> com	d) “Seu bálsamo é Fabinho, (...), <b>que</b> ajudou a criar e <b>que</b> trata com beijos e cafunés.”

beijos e cafunés.	
e) Para a patroa Bárbara, uma intrusa; para o patrão Carlos, quase como uma <i>sinhazinha</i> . O patrão se sentia no direito de abusar da <i>sinhazinha</i> .	f) “Para a patroa Bárbara, uma intrusa; para o patrão Carlos, quase como uma <i>sinhazinha</i> <b>de quem</b> ele se sentia no direito de abusar [...]”
g) Ela trabalha numa mansão no Morumbi. <b>Na mansão</b> , além de todos os afazeres domésticos é babá de Fabinho.	h) “Ela trabalha numa mansão no Morumbi, <b>onde</b> além de todos os afazeres domésticos é babá de Fabinho [...]”

1. Comparando os trechos da coluna **1** (modificados pela professora) com os da coluna **2** (originais), que diferença você percebe na estrutura de cada um deles?

---



---



---



---



---



---

2. A diferença que você percebeu interfere na compreensão da ideia veiculada? Em alguma das colunas os textos são compreendidos mais rapidamente? Justifique.

---



---



---



---



---

3. E quanto ao sentido, você percebeu alguma alteração entre os textos das duas colunas? Comente.

---



---



---



---



---

## Exercício III

Leia com atenção as duas orações (períodos simples) abaixo. Veja que na segunda se repete um termo da primeira.

1ª oração: **Na casa dos patrões havia uma bonita piscina.**

2ª oração: **A piscina estava sempre iluminada.**

- Juntando as duas orações por meio de uma palavra específica, o termo repetido na segunda oração desapareceu, e o período ficou assim:

**Na casa dos patrões havia uma piscina / que estava sempre iluminada.**

1ª oração

2ª oração

1. Sua primeira tarefa é continuar juntando a segunda oração à primeira para formar um período composto. Observe como aconteceu no modelo, encontre uma palavra específica para cada situação e escreva sua versão.

- a) Na casa dos patrões havia uma bonita piscina. Fabinho e os amigos sempre tomavam banho na piscina.

---



---

- b) Na casa dos patrões havia uma bonita piscina. Val nunca entrou na piscina.

---



---

- c) Na casa dos patrões havia uma bonita piscina. Jéssica gostou muito da piscina.

---



---

- d) Fabinho estava sempre com Val. Val o tratava com carinho materno.

---



---

- e) Fabinho estava sempre com Val. Ele gostava de conversar com Val.

---



---

- f) Val estava sempre defendendo Fabinho. Ela morria de amores por Fabinho.

---



---

2. Com base no que fez no exercício anterior, responda:

a) Você teve dificuldades para resolver esse exercício? Por quê?

---

---

---

---

---

---

b) Ao juntar as orações, você percebeu se havia mais de uma possibilidade de ligação, ou seja, havia outra palavra que servisse para ligar as orações no período? Apresente as opções percebidas por você para cada situação.

---

---

---

---

---

---

---

---

c) Como foi dito no início deste exercício, a palavra escolhida para juntar as orações evitaria que um termo da primeira oração fosse repetido na segunda. Você percebeu se em alguma situação houve a necessidade de usar uma preposição antes da palavra que você escolheu para evitar a repetição? Comente.

---

---

---

---

---

---

d) Como você avalia a nova estrutura (formada por você), após juntar as orações no período composto? O novo período formado ficou mais fácil de ser compreendido ou você não percebeu diferença entre as duas estruturas? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---



- b) Houve alteração de sentido na versão produzida por você em relação ao texto original?  
Diga o que você percebeu e comente.

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D – Atividade 4 da SD: Comparação entre diferentes estratégias de relativização

### A dúvida

Certo dia, numa aula em que a professora aplicava algumas atividades sobre o filme *Que horas ela volta?*, ao qual tinha assistido com os alunos, ela coloca para eles um exercício em que deveriam transformar dois períodos simples em um período composto. Para isso eles teriam que encontrar maneiras diferentes, isto é, as respostas não poderiam se repetir. A professora anotaria cada resposta no quadro. Ela então apresentou o seguinte enunciado básico: “*Bárbara explorava Val. O prazer de Val era cuidar de Fabinho, filho da patroa*”.

Passados alguns minutos, uma garota bem espevitada que sentava na frente levantou a mão e disse, com ar de quem sabe tudo, que havia duas possibilidades:

– *Bárbara explorava Val, que ela tinha o prazer de cuidar de Fabinho, filho da patroa. E Bárbara explorava Val, que o prazer era cuidar de Fabinho, filho da patroa.*

Outra menina, para desbancar a colega:

– Professora, é assim: *Bárbara explorava Val, que o prazer dela era cuidar de Fabinho, filho da patroa.*

Assim que a professora terminou de anotar a segunda resposta no quadro, ouve-se a voz do novato, que ficava o tempo todo calado no fundo da sala:

– Professora, a maneira certa é esta: *Bárbara explorava Val, cujo prazer era cuidar de Fabinho, filho da patroa.*

A turma toda se espantou ao ver que o garoto novato se revelou. Foi então que outro aluno fez a pergunta:

– E aí, professora, como é que se diz? Fiquei bolado nessa... numa dúvida cruel. E eu gosto de saber as respostas. Me ajude, por favor!

(Tocou o sinal.)

Texto criado por Maria Estela Lima da Costa Amurim, em 14/08/17, especialmente para esta atividade.

- Resolvemos que é você quem vai ajudar o garoto duvidoso na próxima aula. Para ficar mais “esperto”, reflita sobre as questões seguintes e prepare-se, pois o colega é curioso!

1. Das estruturas elaboradas pelos alunos, qual você considera mais fácil de ser compreendida? Por quê?

---



---



---

2. Qual delas você teria usado como resposta se fosse um dos três alunos que falaram? Por qual razão você a usaria?

---



---



---

3. A resposta do novato estava realmente *certa*? Por que será que ele fez essa observação a respeito da resposta que deu à professora? Comente.

---

---

---

4. Na sua opinião, ao mudarem-se as estruturas, o sentido do primeiro enunciado (da professora) se perdeu? Comente.

---

---

---

5. Você teria outra maneira de responder a questão posta pela professora? Apresente-a.

---

---

---

APÊNDICE E – Plano de aula da Atividade 1 da SD.

<p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição do filme <i>Que horas ela volta?</i>, de Ana Muylaert.</li> <li>• Discussão e socialização das ideias veiculadas no enredo do filme.</li> </ul>
<p>Objetivos da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibir o filme para posterior discussão das ideias.</li> <li>• Discutir e socializar as ideias para viabilizar a produção de um artigo de opinião.</li> </ul>
<p>Duração:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 aulas de 50 minutos.</li> </ul>
<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição do filme na telessala.</li> <li>• Distribuição de cartelas com questionamentos acerca do filme para serem debatidos e socializados.</li> <li>• Discussão/ socialização das respostas aos questionamentos.</li> </ul>
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho de TV, <i>pendrive</i>, cartelas contendo perguntas e questionamentos.</li> </ul>
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da compreensão dos alunos acerca da temática do filme, a partir dos pontos apresentados na discussão.</li> </ul>
<p>Fontes bibliográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://omelete.uol.com.br">https://omelete.uol.com.br</a></li> <li>• <a href="https://atraidospelaleitura.wordpress.com">https://atraidospelaleitura.wordpress.com</a></li> <li>• <a href="https://br.noticias.yahoo.com">https://br.noticias.yahoo.com</a></li> <li>• <a href="http://filmesdochico.uol.com">http://filmesdochico.uol.com</a></li> <li>• <a href="https://ensaiosdegenero.wordpress.com">https://ensaiosdegenero.wordpress.com</a></li> <li>• <a href="http://favodomellone.com.br">http://favodomellone.com.br</a></li> </ul>

## APÊNDICE F – Plano de aula da Atividade 2 da SD.

<p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita da primeira versão do artigo de opinião.</li> </ul>
<p>Objetivo da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar a produção do texto para posteriores mapeamento dos pronomes relativos e observação da adequação desse emprego bem como da produção do gênero artigo de opinião propriamente dito.</li> </ul>
<p>Duração</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 aulas de 50 minutos.</li> </ul>
<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização adequada da sala a fim de propiciar um momento tranquilo para a produção do texto.</li> <li>• Distribuição das folhas impressas com a proposta de produção.</li> </ul>
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas de papel A4 com a impressão da proposta de produção.</li> </ul>
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da produção do gênero textual proposto de acordo com suas características.</li> <li>• Mapeamento dos pronomes relativos empregados e de sua adequação à situação comunicativa.</li> </ul>
<p>Fontes bibliográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. <i>Projeto Teláris: Português</i>. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. v. 4.</li> <li>• CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: linguagens</i>. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. v. 4.</li> </ul>

## APÊNDICE G – Plano de aula da Atividade 3 da SD.

<p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação intuitiva de pronomes relativos em porções textuais referentes ao filme exibido.</li> </ul>
<p>Objetivos da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o emprego e a adequação dos pronomes relativos pelos alunos.</li> <li>• Proporcionar a reflexão sobre os pronomes empregados no que se refere à motivação desse emprego bem como às dificuldades em realizar a atividade.</li> <li>• Verificar se os alunos reconhecem o papel dos pronomes relativos na articulação das orações e na organização de sentidos dos textos.</li> </ul>
<p>Duração</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 aulas de 50 minutos.</li> </ul>
<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização da turma em duplas.</li> <li>• Distribuição de material impresso com os exercícios programados.</li> </ul>
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas de papel A4 com os exercícios impressos.</li> </ul>
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação será realizada a partir da observação da interação das duplas na realização da atividade e das respostas dadas.</li> </ul>
<p>Fontes bibliográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. <i>Projeto Teláris: Português</i>. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. v. 4.</li> <li>• CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: linguagens</i>. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. v. 4.</li> <li>• PATROCÍNIO, M. F. do. <i>Aprender e praticar gramática: volume único: ensino médio</i>. 4. ed. São Paulo: FTD, 2014.</li> </ul>

## APÊNDICE H – Plano de aula da Atividade 4 da SD.

<p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação de diferentes estratégias de relativização</li> </ul>
<p>Objetivos da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a compararem relativas padrão e não-padrão, observando as diferentes formas de organizá-las.</li> <li>• Proporcionar a reflexão sobre as estruturas apresentadas, quanto à noção adequado/inadequado, e à possibilidade e motivação de seu emprego.</li> <li>• Suscitar a elaboração, por parte dos alunos, de outras estruturas que se prestem ao mesmo propósito comunicativo daquelas propostas pela atividade.</li> </ul>
<p>Duração:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 02 aulas de 50 minutos</li> </ul>
<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização da turma em duplas de trabalho.</li> <li>• Distribuição de material impresso com a atividade proposta.</li> </ul>
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas de papel A4 com a atividade impressa.</li> </ul>
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade será avaliada a partir da observação do envolvimento das duplas na atividade e das respostas apresentadas.</li> </ul>
<p>Fontes bibliográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. <i>Projeto Teláris: Português</i>. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. v. 4.</li> <li>• CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: linguagens</i>. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. v. 4.</li> <li>• PATROCÍNIO, M. F. do. <i>Aprender e praticar gramática: volume único: ensino médio</i>. 4. ed. São Paulo: FTD, 2014.</li> </ul>

## APÊNDICE I – Plano de aula da Atividade 5 da SD

<p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão coletiva da atividade 3 da SD.</li> <li>• Apresentação do que diz a tradição gramatical a respeito do pronome relativo.</li> </ul>
<p>Objetivos da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer as dúvidas apresentadas pelos alunos durante a realização da atividade referida.</li> <li>• Apresentar o pronome relativo com base na tradição gramatical.</li> </ul>
<p>Duração</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 aulas de 50 minutos</li> </ul>
<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devolução das folhas de exercícios trabalhados pelos alunos.</li> <li>• Distribuição de folhas com os mesmos exercícios, em branco, para que os alunos revisem e refaçam suas respostas.</li> <li>• Aula expositiva sobre o pronome relativo e seu papel como elemento coesivo.</li> <li>• Distribuição de material impresso sobre o pronome relativo e lista de exercícios.</li> </ul>
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas de papel A4 com exercícios em branco, material impresso sobre os pronomes relativos, aparelho de multimídia, quadro branco e pincel atômico para quadro branco.</li> </ul>
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação das respostas dos alunos aos exercícios e da comparação entre as respostas da primeira versão e as da versão revisada.</li> </ul>
<p>Fontes bibliográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. <i>Projeto Teláris: Português</i>. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. v. 4.</li> <li>• CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: linguagens</i>. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. v. 4.</li> <li>• PATROCÍNIO, M. F. do. <i>Aprender e praticar gramática: volume único: ensino médio</i>. 4. ed. São Paulo: FTD, 2014.</li> </ul>

## APÊNDICE J – Plano de aula da Atividade 6 da SD

<p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão coletiva da Atividade 4 da SD.</li> <li>• Aula expositiva sobre o pronome relativo <i>cujo</i>.</li> </ul>
<p>Objetivos da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer dúvidas apresentadas pelos alunos durante a realização da atividade referida.</li> <li>• Apresentar o pronome relativo <i>cujo</i> com base na gramática normativa.</li> </ul>
<p>Duração:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 05 aulas de 50 minutos.</li> </ul>
<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devolução das folhas com a atividade realizada pelos alunos.</li> <li>• Organização da turma em semicírculo para otimizar os momentos de leitura do texto e socialização das respostas às questões discursivas postas na atividade.</li> <li>• Leitura dramatizada do texto para descontração da turma.</li> <li>• Aula expositiva sobre o pronome relativo <i>cujo</i>.</li> </ul>
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas de papel A4 com a atividade realizada pelos estudantes, aparelho de multimídia, quadro branco e lápis para quadro branco.</li> </ul>
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação do envolvimento dos alunos tanto na discussão quanto na aula expositiva.</li> </ul>
<p>Fontes bibliográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. <i>Projeto Teláris: Português</i>. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. v. 4.</li> <li>• CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: linguagens</i>. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. v. 4.</li> <li>• PATROCÍNIO, M. F. do. <i>Aprender e praticar gramática: volume único: ensino médio</i>. 4. ed. São Paulo: FTD, 2014.</li> </ul>

## APÊNDICE L – Plano de aula da Atividade 7 da SD

<p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão coletiva da primeira versão do artigo de opinião a partir de textos produzidos por dois alunos.</li> </ul>
<p>Objetivos da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a observarem aspectos dos textos relativos às características do gênero em análise bem como questões linguísticas implicadas na escritura do referido texto.</li> <li>• Identificar e solucionar os problemas ocorridos nos textos em análise.</li> <li>• Observar emprego de PR nos textos e a adequação desse emprego à situação comunicativa proposta.</li> </ul>
<p>Duração:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 04 aulas de 50 minutos.</li> </ul>
<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação, em aparelho de multimídia, dos dois textos selecionados para essa atividade, digitados fiel e integralmente.</li> <li>• Observação de aspectos próprios ao gênero artigo de opinião e dos aspectos linguísticos bem como dos PR empregados, sua adequação à situação comunicativa.</li> </ul>
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho de multimídia, <i>slides</i> com os textos digitados, quadro branco, pincel atômico para quadro branco.</li> </ul>
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação da atividade se dará por meio da interação dos alunos durante a revisão.</li> </ul>
<p>Fontes bibliográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. <i>Projeto Teláris: Português</i>. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. v. 4.</li> <li>• CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: linguagens</i>. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. v. 4.</li> <li>• PATROCÍNIO, M. F. do. <i>Aprender e praticar gramática: volume único: ensino médio</i>. 4. ed. São Paulo: FTD, 2014.</li> </ul>

## APÊNDICE M – Plano de aula da Atividade 8 da SD

<p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescritura individual do artigo de opinião (última versão).</li> </ul>
<p>Objetivos da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a escreverem a última versão do artigo de opinião, com base nas orientações da revisão coletiva dos textos e das atividades aplicadas na SD.</li> <li>• Comparar os textos produzidos com a primeira versão para verificação dos possíveis avanços em relação às características do próprio gênero e a aspectos linguísticos envolvidos nessa produção.</li> <li>• Observar se e quais avanços houve quanto ao uso dos PR, no que se refere a sua adequação à situação comunicativa e ainda quanto ao seu papel como articulador de porções textuais.</li> </ul>
<p>Duração</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 02 aulas de 50 minutos.</li> </ul>
<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição das folhas com a proposta de produção impressa conforme o recorte temático da primeira versão.</li> </ul>
<p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas de papel A4 impressas com a proposta de produção do artigo de opinião.</li> </ul>
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A atividade será avaliada por meio da análise da versão final do texto, considerando características próprias do artigo de opinião e aspectos linguísticos implicados na situação de escrita monitorada, particularmente o emprego adequado de PR.</li> </ul>
<p>Fontes bibliográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. <i>Projeto Teláris: Português</i>. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. v. 4.</li> <li>• CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: linguagens</i>. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. v. 4.</li> <li>• ANTUNES, I. <i>Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.</li> <li>• VIANA, A. C. <i>Guia de redação: escreva melhor</i>. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.</li> </ul>

ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MARIA ESTELA LIMA DA COSTA AMURIM

ESTUDANTE: (2)

ANO: 9º F

TURMA: F

TURNO: MATUTINO

Atividade 2

Produção de texto: Artigo de opinião

O filme *Que horas ela volta?*, a partir de certo momento, apresenta a filha de Val determinada a entrar para a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo – FAU, para cursar Arquitetura, o que choca os patrões pelo fato de que o filho deles também vai fazer o mesmo vestibular. Em uma das falas da patroa, fica bem clara a ideia de que seria impossível para Jéssica, menina pobre, filha da empregada, estudante de escola pública, no Nordeste, ser bem-sucedida.

Refleta sobre o que viu no filme e apoie-se nas ideias socializadas por seus colegas no momento da discussão para escrever um artigo de opinião, apresentando seu ponto de vista acerca da seguinte questão: “É possível um estudante pobre, de escola pública, ingressar em uma universidade conceituada, para fazer um curso considerado de elite?”

Obs.: Seu texto deve ter, no mínimo 20 e no máximo 25 linhas, e obedecer à estrutura característica do gênero.

### A DEDICAÇÃO ULTRAPASSA A CLASSE SOCIAL

É evidente que a educação vendada de escolas particulares ou públicas não são um tanto distintas. Contudo, no aspecto de se ingressar em uma universidade, requisitada, o contexto muda, pois independente da escola, a dedicação que tanto instituições proporcionam aos alunos, o tempo disponível para o estudo.

Não há dúvidas que filhos que pertencem maior parte de suas vidas estudando em escolas particulares possuem mais vantagens de que os que estudaram em escolas públicas, pela grande contradição de estrutura e ensino entre as duas. O governo consente essa diferença ao dispor a lei de cotas aos estudantes que têm poucas condições financeiras ou que cursaram escolas públicas. A questão importante para entrar em uma universidade prestigiada não é a classe social ou a escola ingressada, mas sim o empenho do aluno em não se contentar diante as limitações educacionais. Se o interesse é presente, a capacidade intelectual não é esvaziada, independente da escola.

A educação é o principal aspecto de desenvolvimento de uma nação, entretanto com o estado que hoje permanece e não teremos um país avançado e muito menos filhos formados em universidades de elite. Claro que a dedicação é um ponto forte para que tal educação aconteça, mas com investimentos necessários na educação, por exemplo, com a implementação de cursos gratuitos ou projetos de auxílio para os alunos ingressarem em uma universidade, não seria preciso a lei de cotas e a discriminação com alunos de escolas públicas seria inexistente.

Atividade 6

B

Produção de texto: Reescritura individual do artigo de opinião

O filme *Que horas ela volta?*, a partir de certo momento, apresenta a filha de Val determinada a entrar para a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo – FAU, para cursar Arquitetura, o que choca os padrões pelo fato de que o filho deles também vai fazer o mesmo vestibular. Em uma das falas da patroa, fica bem clara a ideia de que seria impossível para Jéssica, menina pobre, filha da empregada, estudante de escola pública, no Nordeste, ser bem-sucedida.

Refleta sobre o que viu no filme e apoie-se nas ideias socializadas por seus colegas no momento da discussão para escrever um artigo de opinião, apresentando seu ponto de vista acerca da seguinte questão: “É possível um estudante pobre, de escola pública, ingressar em uma universidade conceituada, para fazer um curso considerado de elite?”

Obs.: Seu texto deve ter, no mínimo 20 e no máximo 25 linhas, e obedecer à estrutura característica do gênero.

CONDICÃO NÃO SIGNIFICA LIMITE

É evidente que a educação herdada de escolas particulares de públicas é um tanto distinta. Contudo, no aspecto de se empenhar em ingressar numa universidade requisitada, o contexto muda, pois independente da escola de origem e da educação que tais instituições proporcionaram aos jovens, um dos fatores consideráveis seria o esforço.

Não há dúvida que existe uma grande diferença entre as duas instituições e o governo consente essa diferença ao adotar a lei de cotas aos estudantes de poucas condições ou que frequentaram escolas públicas. Mesmo que alguns jovens contem com mais benefícios, o que julgarei seu desempenho – para entrar numa universidade de elite – não é a das-se social ou a escola de origem, mas o empenho do aluno um não se conter diante das limitações educacionais e a busca por recursos que, irão os auxiliar e lhes são disponíveis gratuitamente. Se o interesse é presente, a capacidade intelectual será incluída.

A educação é um dos principais aspectos de desenvolvimento de uma nação, mas com seu estado não tem mais avanço nacional e nem jovens formados em universidades prestigiadas. Claro que o esforço dos estudantes é um ponto forte, mas com investimentos na educação, por exemplo, com a implementação de cursos gratuitos ou projetos de auxílio para os jovens, não seria preciso a lei de cotas e a discriminação com alunos de escolas públicas seria inexistente.

Obs.: Seu texto deve ter, no mínimo 20 e no máximo 25 linhas, e obedecer a estrutura característica do gênero.

Uma pessoa pobre ingressou em uma universidade

Uma pessoa pode sim ingressar em uma universidade conceituada, só basta estudar bastante e acreditar em si mesmo, pois você tem conhecimento das coisas, você vai longe em seu futuro. Conheço várias pessoas que eram pobres e hoje em dia têm condições por ter um bom trabalho justamente por ter se esforçado lá atrás e de mesmo jeito que essas pessoas conseguiram, todos nós podemos conseguir também só basta querer e acreditar que tudo é possível. Antigamente não sei, mas hoje em dia tem muitas portas abertas para as pessoas que não tem muitas condições financeiras e a maioria das coisas que você precisa é gratuito para todos, até mesmo as que tem condições usam as coisas gratuitas por que dá no mesmo você pagar para pagar alguma coisa ou usar os recursos do governo, por isso que as pessoas ainda se assusta pelo fato de uma pessoa pobre conseguir ingressar em uma universidade boa.

Aluno

3

1ª versão

Obs.: Seu texto deve ter, no mínimo 20 e no máximo 25 linhas, e obedecer a estrutura característica do gênero.

gênero.

Um pobre ingressando em uma faculdade

última versão

Um pobre pode sim ingressar em uma universidade conceituada, basta estudar bastante e acreditar em si mesmo, pois você tem conhecimento das coisas, você vai longe em seu futuro. Eu mesma conheço várias pessoas que eram pobres e conseguiram terminar a faculdade, conseguiram um emprego bom, com um salário digno, justamente por ter se esforçado lá atrás e de mesmo jeito que essas pessoas conseguiram, todos nós podemos conseguir também, só basta querer e acreditar que tudo é possível. Antigamente não sei, mas hoje em dia existe muitas possibilidades de uma pessoa pobre ter um futuro bom, pois tem, escolas, faculdades, cursos do governo, até mesmo as pessoas que tem condições usam essas possibilidades, por que dá no mesmo pagar alguma coisa ou usar os recursos do governo.

Por isso as pessoas ainda se assusta pelo fato de um pessoa pobre conseguir ingressar em uma universidade conceituada.

## Possibilidades.

1ª versão

Um aluno, independentemente de cursar em uma escola pública e ser pobre, pode sem ingressar em uma universidade conceituada, para fazer um curso considerado de elite, depende da força de vontade. Certo que existem muitos obstáculos tentando impedir que o desejo dessa pessoa seja alcançada.

Em uma universidade conceituada ou não, requer uma certa atenção, pois fácil não é. Porém o indivíduo que não tem nenhum benefício comparado aos outros concorrentes, pode sem entrar em uma universidade conceituada, para fazer o curso que ele bem entender, seja de elite ou não.

Podem, pode, agora se não for só isso se enfrentam as dificuldades colocadas em planis, ninguém consegue, nem mesmo os que tem tudo para ser algo que mais quer. Então, todos podem, até mesmo os pobres e estudantes de escola pública.

Obs.: Seu texto deve ter, no mínimo 20 e no máximo 25 linhas.  
gênero. Vamos vencer as barreiras.

última versão

Um aluno, independente de fazer parte de uma escola pública e ser pobre, pode sem dúvida alguma ingressar em uma universidade conceituada que obtenha um curso de elite. É claro que as dificuldades vão ser maiores no contrário dos que têm uma condição melhor.

Mas mesmo diante de todos esses obstáculos, temos que lembrar das dificuldades passadas e das que temos. Sabemos que por um jovem ser nordestino e pobre, gera uma grande repercussão preconceituosa.

Todos falam que vão basta querer, mas não vão apenas isso. Temos que ir atrás dos desejos, onde quer que eles estejam. Podem ser eles, ingressar em um curso de elite ou até mesmo usar.

É então diante das coisas que citei, a minha percepção sobre isso, entretanto é que todos podem, sendo eles de classe baixa, média ou alta, até mesmo nordestinos.

A vida de um nordestino.

# Discriminação de valores

Aluno (F)

1ª versão

A diferença em ser filha de empregada e não, a inúmeras qualidades em se da bem em uma prova de alto rendimento de uma faculdade conceituada, certo, é bem mais complexo uma filha de empregada conquistar tal universidade por não ter um estudo excepcional em uma escala de baixo rendimento.

O pai de Jéssica conseguiu entender os assuntos que a família entende, ficaram surpresos por ser uma menina pobre, filha de doméstica com condições para ter estudos avançados.

Isso se tornou uma concorrência para Fabíola, mas nunca achou que ela fosse capaz de conseguir uma nota alta, apesar que ela conseguiu passar, uma nordestina pobre com poucos recursos para estudos, qualquer força de vontade.

gênero.

última versão

# Discriminação de valores.

A diferença em ser filha de empregada e não, a inúmeras qualidades em se da bem em uma prova de alto nível de uma faculdade conceituada, tudésem, é bem mais complexo uma filha de uma empregada conquistar a tal universidade por não ter um estudo adequado em uma escala de baixo rendimento.

O pai de Jéssica conseguiu acompanhar os assuntos que a família entende, ficaram surpresos pois é uma filha de empregada e não tem "muitos" estudos avançados.

Isso se tornou uma concorrência para Fabíola, ~~o~~ e substituiu a sessão mas ele nunca achou que ela fosse capaz de conseguir passar, uma nordestina pobre com poucos recursos para estudos, qualquer força de vontade para conseguir passar em um vestibular de alto rendimento.

Vida Nordestina.

## Força de vontade: Chave para o sucesso

1ª versão

É possível sim uma pessoa pobre e que não tenha estudado em escola pública conseguir entrar em faculdade legal e bem sucedida.

Muita gente acha que não é possível, por várias razões: Quando a pessoa não tem muitas condições financeiras, é claro que não pode pagar um curso preparatório, aulas particulares, etc;

Se uma pessoa estuda em uma escola pública, é muito ~~provável~~ provável que o ensino não seja tão bom quanto uma escola particular, pela estrutura, ensino, horas, etc.

Sim, tudo isso é uma barreira para quem é humilde, mas se a pessoa tentar, se esforçar, e persistir, tudo é possível. Como no filme Que horas ela volta?, a filha da empregada estudou, deu o sangue naquilo que queria, e conseguiu passar no concurso.

Já o filho da patroa, que também estava tentando o mesmo concurso de arquitetura, não conseguiu passar, tendo dinheiro suficiente para pagar cursos.

A base de tudo nessa vida é o esforço, a ~~força~~ determinação, e o apoio das pessoas próximas. Com isso tudo, qualquer coisa é possível.

## Força de vontade: Chave para o sucesso

Última versão

Sim, é possível uma pessoa com poucas condições, de dinheiro e que tenha estudado em escola pública conseguir entrar em uma boa faculdade, ou até mesmo considerada de elite por conta de motivos realistas, algumas pessoas acham que isso é quase impossível de acontecer, por ela, Jéssica do filme Que horas ela volta? no caso, ela pobre, tem estudado em escola pública, etc.

Realmente, é muito difícil uma pessoa sem muitas condições entrar em uma boa faculdade, pois não pode pagar aulas particulares, cursos preparatórios, e várias outras coisas que poderiam deixar o caminho mais fácil, mas, as condições não ajudam como muitos sabem, as escolas públicas não chegam aos pés das particulares, por ela ter um ensino e uma infraestrutura melhor, e também um nome e zelo. Já a escola pública, na maioria delas, não tem nem ensino nem infraestrutura boa, pelo menos no Brasil, mas, mesmo assim, algumas pessoas saem dessas escolas públicas direto para uma boa faculdade, como no caso de Jéssica. É certo que o esforço é necessário, ficar noites em claro estudando e se dedicando, com muita força de vontade, mas, algumas outras coisas também ajudam, como o apoio das pessoas próximas, persistência e determinação. Sua determinação e vontade, pode fazer uma grande diferença no futuro. Qualquer coisa é possível quando se quer.

Sim, é possível um estudante pobre, de escola pública, ingressar em uma universidade de elite.

Para um aluno pobre cursar em uma faculdade de elite, precisa muito do seu esforço próprio, e do apoio familiar. Por ele ser de baixa renda, e estudar em escola pública, muitas vezes ele é subestimado por outros alunos de escolas particulares.

Os alunos ricos acham que os pobres não são inteligentes, e muitas vezes tiram notas bem menores em exames como o ENEM. Muitos alunos ricos não querem estudar pelo motivo de serem ricos, e por causa disso que os de baixa renda levam vantagem sobre eles.

Por estes motivos que eu acho que, os alunos pobres, conseguem passar em um vestibular. Geralmente se esforçam mais que os ricos, e tem mais motivação, por causa da sua situação financeira.

gênero:

Você Consegue!

última versão

Sim, é possível um estudante pobre, de escola pública, ingressar em uma universidade de elite.

Para um aluno pobre cursar em uma faculdade de elite, precisa muito do seu esforço próprio, e do apoio familiar. Por ele ser de baixa renda, e estudar em escola pública, muitas vezes ele é subestimado por outros alunos de escolas particulares.

Os alunos ricos acham que os pobres não são inteligentes, e muitas vezes tiram notas bem menores em exames como o ENEM. Muitos alunos ricos não querem estudar, pelo motivo de serem ricos, e por causa disso que os de baixa renda levam vantagem sobre eles.

Por estes motivos que eu acho que, os alunos pobres conseguem passar em um vestibular. Geralmente se esforçam mais que os ricos, e tem mais motivação, por causa da sua situação financeira.

## É possível?

No filme "que horas ela volta?", diante de todas as dificuldades enfrentadas pela Joem Jissica que é nordestina pobre, que estuda em escola pública e filha de empregada. Mostra que é possível sim, que qualquer estudante com as mesma características de Jissica ingressar em uma universidade conceituada em um curso concorrido como arquitetura ou qualquer outro. Mesmo com alguns problemas sociais e econômicos, justificar isso é ver o esforço e dedicação diante dos problemas sociais enfrentando em nosso país. Mesmo não tendo uma boa condição econômica entrar em uma faculdade de elite se torna mais próximo tendo mostrada a pontuação do estudante. Isso é muito importante acontecer para mostra que todas as coisas dependem dessa e prova que dependerá somente do desempenho do aluno. No início disso acontece que a outro estudante de boa condição econômica não entra na universidade por motivos de não ter o mesmo interesse que o da escola pública.

## É possível?

No filme "que horas ela volta?", diante de todas as dificuldades enfrentadas pela Joem Jissica na qual é nordestina pobre e filha de empregada mostra que é possível sim, que qualquer estudante com as mesma características de Jissica ingressar em uma universidade conceituada em um curso concorrido como arquitetura ou qualquer outro.

Mesmo com alguns problemas sociais e econômicos, justificar isso é ver o esforço e dedicação diante dos problemas enfrentados em nosso país. Ainda não tendo uma boa condição econômica entrar em uma faculdade de elite se torna mais próximo tendo as mesmo características dela isso é muito importante acontecer para mostrar que todas as coisas dependem mesmo sendo de condições econômicas diferentes isso dependerá do desempenho do Aluno no seu próximo estudantil.

Não é porque seja pobre ou de escola pública, que não possa ingressar em uma universidade conceituada.

Um estudante "rico" num pode, porque um estudante de baixa renda não? Só porque não tem dinheiro? Ou porque estuda em escola pública? Pode até ser difícil mas é possível.

Não depende só da classe social ou da escola que estuda e sim do esforço e da dedicação do aluno.

Quando um aluno de baixa renda, começa a estudar em uma universidade conceituada, sofre muito preconceito. Por causa da classe social, do lugar onde mora ou até por causa da cor da pele. É um absurdo, pois todos têm o mesmo direito, mas fazer o que se ainda existe muita gente preconceituosa. Mesmo diante disto eles não devem abaixar a cabeça e sim prosseguir em frente e buscar seus objetivos.

Primeira versão

## ESTUDANTE POBRE NA UNIVERSIDADE

Última versão

Muitos dos estudantes pobres e de escola pública, estão se dedicando muito nos estudos, mais do que os jovens ricos. Mediante a isto eu te pergunto:

- É possível um estudante de classe social baixa, e de escola pública, ingressar em uma universidade conceituada?

Sim, pois não depende só da classe social ou da escola que estuda ou estudou e sim do esforço e da dedicação do aluno. Muitos deles sofrem muito preconceito, por causa da classe social, do lugar onde mora ou até por causa da cor da pele. É um absurdo, pois todos têm o mesmo direito. Mesmo diante de todo esse preconceito, eles não devem abaixar a cabeça e sim prosseguir em frente e buscar seus objetivos.

# Superando Expectativas

Aluno (13)

1ª versão

É fácil entrarmos em uma escola pública e nos depararmos com diversos problemas enfrentados, desde as estruturas das salas até a falta de professores. Os problemas não faltam, os alunos sabem com essa realidade porém, o comodismo se instalou na maioria. O desgosto acontece e já não vemos mais as reivindicações naturais no meio de quem necessita usufruir o sistema público de educação.

Além disso, os alunos de escolas públicas sofrem com a alta concorrência de alunos de escolas particulares que sabem muito se após necessário para ter uma nota bem sucedida.

Entretanto, essa realidade pode ser mudada a partir do empenho escolar do aluno. O esforço é fundamental para qualquer pessoa que deseja ingressar em uma universidade a busca do candidato é indispensável para uma boa pontuação caso não haja o sentimento não será satisfatório.

Portanto, supera todos as Expectativas. esse, e não fronte seus limites e isso digo para todos, todo e qualquer estudante, aluno ou apenas leitor. A porta está aberta para todos basta expressar as oportunidades. Não deixe o comodismo nem mesmo se quiserem sem seus investimentos inteiros e seu melhor.

Assim também o governo precisa desempenhar seu papel em ajudar e prestar seu devido serviço de educação e seu funcionamento realmente efetivo. Como uma minoria feita de professores, disponibilizar aulas de laboratório com os materiais necessários, aulas de informática e palestras de conscientização.

gênero.

# Nem das Expectativas

última versão

É coerente afirmar, que há diferenças perceptíveis entre o ensino de escolas públicas e particulares. A infraestrutura é distinta e a realidade familiar dos alunos também. Entretanto é sabido que a pesar de todos os problemas enfrentados pelos estudantes de escolas públicas, como professores insuficientes, falta de material para estudos e as aulas como um ato de negligência do governo em investimentos também ~~recurso~~ ~~aband~~ não é algo que possa impedir o estudante a ter um futuro promissor.

A falta de investimentos também recruta alunos e professores desmotivados e conseqüentemente os pais sem esperança de uma carreira de sucesso para seus filhos que desempenhando esforço nos estudos podem tornar as expectativas de seus pais frustradas e garantir um futuro promissor. Um exemplo como este é o filme "Que horas da volta" onde Jessica filha de uma empregada doméstica, estudante de escolas públicas, aparentemente sem qualquer capacidade passar em uma universidade concorrida.

## Nada é impossível

Aluno (14)

1ª versão

Não é impossível uma pessoa de escola pública passar em um concurso considerado de elite. Basta apenas estudar e se esforçar bastante, assistir vídeo-aulas, ou seja, estudar bastante.

No filme *Que horas ela volta?*, a menina Zuzica, ela era de família com poucas condições, filha de empregada, estudava em uma escola pública não muito boa, mas, mesmo assim, ela se esforçou muito nos estudos e conseguiu passar no vestibular da FAP, em São Paulo, para Faculdade de Arquitetura onde ela sempre sonhou passar.

Do contrário de Fabinho, ele não se esforçou muito, queria truncando com os amigos. É como ele não se esforçou muito, ele não conseguiu passar no concurso.

Nada é impossível para ninguém, só basta se esforçar e prestar muita atenção nos estudos.  
Nada é impossível.

## Nada é impossível

última versão

Não é impossível uma pessoa a qual estuda em uma escola pública passar em um concurso considerado de elite.

Basta apenas se esforçar bastante nos estudos, assistir vídeo-aulas, ou seja, estudar muito.

No filme *Que horas ela volta?*, a menina Zuzica ela era filha de empregada, estudava numa escola a qual não era muito boa, mas, mesmo assim, ela se esforçou muito nos estudos, e conseguiu passar no vestibular da FAP, em São Paulo, para Faculdade de Arquitetura onde ela sempre sonhou passar.

Do contrário de Fabinho, o qual ele não se esforçou para passar e não conseguiu passar no concurso.

Nada é impossível para ninguém, basta apenas estudar e prestar bastante atenção nas aulas.

É possível sim, um estudante de escola pública <sup>1ª versão</sup> ingressar em uma universidade conceituada.

A formação de um estudante de escola pública é permeada por dificuldades. De fato os estudantes de escola pública representam uma maioria dentro da universidade.

Entre estudantes de baixa renda e estudantes de condições financeiras mais elevadas, vai muito além de fatores econômicos, e também como desigualdade de oportunidade.

Um exemplo é do filme "que horas ela volta?" que a filha da empregada consegue passar no vestibular, enquanto o filho da patroa não.

A filha da empregada estudou em escola pública passando por várias dificuldades sendo que sustentou o seu filho, ela conseguiu.

Mas o filho da patroa que estudou em escola boa nunca tudo que queria e não conseguiu passar.

isso prova que estudante de escola pública tem condições de passar em uma universidade.

Obs.: seu texto

gênero.

última versão

## A Diferença

É possível sim, um estudante de escola pública ingressar em uma escola boa ou universidade conceituada.

A formação de um estudante de escola pública é permeada por dificuldades. De fato os estudantes de escola pública representam uma maioria dentro da universidade.

Entre estudantes de baixa renda e estudantes de condições mais elevadas, vai muito além de fatores econômicos, e também como desigualdade de oportunidade.

Um exemplo é do filme "que horas ela volta?" a filha da empregada conseguiu estudar em escola pública enquanto o filho da patroa não.

A filha da empregada passou por dificuldades sim mas sustentou seu filho. Porém o filho da patroa o qual estudou em escolas boas não conseguiu.

Os estudantes

É Possível sim que alguns estudantes da escola pública ser entressa, Porque os estudantes pobre alguns não Poder Pagar a faculdade. E Também não ~~é~~ é Possível alguns estudantes não ser entressa Para fazer curso mais tem alguns que não que nada com a vida. O meu Ponto de Vista e que Jessica fazia sua faculdade Por que queria melhorar sua vida, Porque ela queria fazer a faculdade e não tinha condições de Pagar. Por que Jessica tinha preconceito com os pobres e ela queria ser rica mais todos tem a mesma aparência, e Porque ela Tava com inveja do filho da Patricia Por que ele ia fazer a mesma faculdade da filha de Val, Por que ela queria fazer arquitetura e o filho da Patricia Também.

E não é Possível que tem alguns estudantes que não que fazer faculdade e nenhum curso. E Para fazer o curso e Para estudar Para Poder fazer.

E Jessica tinha tanta coisa Para Poder fazer, ela tinha que cuidar do filho estudar Para faculdade e muito mais. e Val achava ruim Por que a filha não queria nada com a vida mais de Pais ela Penso e depois ser arrependeu. Por ter feito Tudo.

Os estudantes

Sim é Possível que alguns estudantes da escola pública ser entressa, Porque os estudantes pobre não tem condições de Pagar a faculdade. mais Também não seria Possível alguns que não ser entressa Para fazer o curso, mas tem alguns que não querem nada com a vida.

O meu Ponto de Vista que Jessica fazia sua faculdade Porque queria melhorar sua vida, mais ela queria fazer a faculdade e não teria condições de pagar. Mais ela Tava com inveja do filho da Patricia onde ele vai fazer a mesma faculdade com a filha de Val Porém ela queria fazer faculdade de arquitetura e o filho da Patricia Também.

E não é Possível mais tem alguns estudantes que não querem fazer faculdade e nenhum curso.

E mais Para fazer o curso e Para estudar Para poder fazer. E Jessica tinha tanta coisa Para poder fazer, ela tinha que cuidar do filho, Porém Para estudar é Preciso. fazer faculdade e Val achava ruim mais a filha não queria nada com a vida mais depois ela é mais ser arrependeu. Por ter feito Tudo.

Sim, pois não é a escola que define a capacidade do aluno. E sim, ele mesmo, ou seja, o estudante de escola particular, não vai ser mais inteligente do que o de escola pública só por ter uma infraestrutura melhor, temos o exemplo do filho de Vol, do filme "Que Horas Ela Volta" que fala de uma menina de interior do Nordeste que estuda em escola pública e tem um sonho de ir para São Paulo e fazer uma faculdade de arquitetura bem conhecida (FAU) e ter um futuro melhor do, certamente do pai e paião para a sociedade que mesmo um aluno de escola pública pode ser algum na vida tanto se empregar, temos o exemplo da escola Santa Dismund que aprovou 24 alunos para o ITA (e o curso é um público e de) contrário de outras escolas que não tiveram um número tão elevado de aprovados. O pai não se emprega e o estanco do aluno que o deferencia dos demais, e mantém isso de pai no filme "Que Horas Ela Volta" que no qual mantém o filho de Vol, e que ela possa pagar a universidade e assim provando para todos que ela pode ser alguém na vida e melhorando o país. Cabe a Messa Verdadeira que alonguemos e julga de uma forma errada um dos outros e principalmente os alunos das classes sociais. E se, espero realmente que um dia isso pare e que nos deixarmos de lado esse preconceito de lado porque só assim podemos ter uma sociedade justa e que julga de uma maneira correta e prudente, e parar de deixar de lado a educação e começar ensinar que tanto as escolas particulares quanto as públicas tem o mesmo objetivo que é preparar o aluno para ter um bom futuro.

gênero.

última versão

### Estudo e desempenho!

Sim, é possível, pois o que realmente importa é o esforço dado pelo aluno tanto de escola pública ou particular, o desempenho é o que vai ~~destaca-lo~~ destaca-lo dos demais estudantes, logo que uma escola de qual tenha uma infraestrutura de qualidade que possibilite o aluno aprender mais ~~justamente~~ justamente por ter mais conforto, a melhor do que as escolas públicas; um exemplo é do filme "Que Horas Ela Volta?" de um lobo também um aluno de escola particular e de classe alta da entre Fabiana tinha de empregada e estuda de escola pública de interior com sonho de ser uma arquiteta bem-sucedida e ter o mesmo curso que Fabiana, e para a surpresa de todos ela passa, provando então que qualquer um pode passar em concursos como no caso dela que conseguiu ingressar em uma faculdade de sucesso a FAU (concluímos que sim é possível passar para um faculdade seja o aluno de escola pública ou particular, isso não significa que seja fácil passar, pois como mostrado no filme Fabiana passou por dificuldades justamente por ser de família pobre, isso reflete a situação de vários lugares do mundo principalmente aqui no Brasil onde muitos deixam de estudar para ajudar os pais que na maioria das vezes estão desempregados, e no caso de Jessica ela teve que estudar mesmo em escola pública.

## Questão de dedicação

Aluno (20)

Em certa parte, é possível para alguns alunos de escola pública entrarem em faculdades consideradas de elite, claro que não é a maioria, pois não são todas as escolas públicas que têm professores dedicados ou uma estrutura necessária, mas com esforço e dedicação de cada um, existe uma boa possibilidade de ingressar em um curso, faculdade ou algo do gênero.

Claro que temos que considerar os alunos de escolas particulares, ~~os~~ qual muitos desses podem pagar cursos preparatórios e até ter professores para reforço e coisas assim. Sem falar na estrutura fornecida por essas escolas.

Mas temos escolas públicas que servem como exemplo deste assunto. Como por exemplo a Santos Dumont que tem bons registros de aprovação em institutos federais, o que mostra que com esforço, dedicação e oportunidades alunos de escola pública também são capazes.

Obs.: Ser capaz de gênero.

última versão

## Questão de dedicação

Em certa parte, é possível para alguns alunos de escola pública entrarem em universidades consideradas de elite, claro que não é a maioria, pois nem todas as escolas são dedicadas e não são todas as escolas que possuem professores dedicados ou se ocupam em assuntos como o enem e vestibulares ou possuem uma estrutura necessária para melhor aprendizagem. Mas com esforço e dedicação de cada um, existe uma boa possibilidade de ~~ser~~ ~~ser~~ ser aprovados em faculdades, e tudo mais.

Claro que não podemos deixar de considerar os alunos de escolas particulares, os quais muitos destes podem pagar cursos preparatórios e ter professores para reforço e coisas assim. Sem falar na estrutura fornecida por essas escolas que é indiscutivelmente melhor que a das escolas públicas.

Existem sim escolas públicas com bons registros de aprovação em institutos federais, o que mostra que com esforço, dedicação e oportunidades, alunos de escolas públicas podem ingressar em universidades conceituadas.

Porque não seria possível?

Sabemos que há uma grande dificuldade de alunos de escolas públicas ingressar em uma universidade conceituada, no entanto também sabemos que não é impossível pois muitos conseguem assim como outros de escolas particulares não entram na universidade, também temos a consciência de que os alunos de escolas públicas não a memória nas universidades podem entrar pessoas que conseguiram ocupar essa vaga tiveram que enfrentar inúmeras dificuldades como o preconceito e os estudos que não precários comparados a o de escolas particulares.

Por tanto, sim é possível pois os alunos não testados pela capacidade intelectual e não pelo financeiro ou de onde veio. Um exemplo que retrata esse assunto é o filme "que horas ela volta?" que tem uma das personagens, Jessica, que veio do nordeste, estudou em escola pública, a mãe empregada doméstica e apesar disso conseguiu ingressar em uma universidade conceituada em um curso considerado de elite enquanto Fabinho que tinha condições financeiras, estudou em escola particular, fez o mesmo vestibular que Jessica mas não passou, com isso prova que qualquer pessoa que se esforçar poderá passar em uma universidade conceituada.

gênero.

Porque não seria possível?

Sabemos que há uma grande dificuldade de alunos de escolas públicas ingressar em uma universidade conceituada, no entanto também sabemos que não é impossível pois muitos conseguem assim como outros de escolas particulares não entram na universidade, também temos a consciência de que os alunos de escolas públicas não a memória nas universidades podem entrar pessoas cujo conseguiram ocupar essa \* vaga tiveram que enfrentar inúmeras dificuldades como o preconceito e os estudos inferior ao de escolas particulares.

Por tanto, sim é possível pois os alunos não testados pela capacidade intelectual e não pelo financeiro, um exemplo que retrata claramente esse assunto é o filme "que horas ela volta?" na qual tem uma personagem, Jessica, veio do nordeste, estudou em escola pública, a mãe empregada doméstica, e apesar disso conseguiu ingressar em uma universidade conceituada em um curso considerado de elite, enquanto Fabinho que tinha uma boa condição financeira, estudou em escola particular, fez o mesmo vestibular que Jessica, no entanto não passou. Isso prova que não importa a classe social qualquer um pode passar em uma universidade conceituada basta se esforçar.

## A realidade da Vida

Sim, é possível sim, não é só uma pessoa sem sucedida que pode crescer na vida, geralmente as pessoas com menos condições tem mais motivação da família, e assim fica mais fácil temos que lutar pelo nosso, para não ficar dependente dos pais, se for uma pessoa esforçada, com visão de futuro vai conseguir se na frente se formar em uma faculdade de elite, mas se for uma pessoa que não quer nada com a vida e vive encostado nos pais não vai conseguir nunca. Tem muitas pessoas com condições boas e também não quer nada com a vida, dependente dos pais, acham que por ter dinheiro rico, já estão com a vida feita, existem casos e casos, mas é possível sim.

## A realidade da Vida

Sim, é possível sim, não é só uma pessoa sem sucedida que pode crescer na vida, geralmente as pessoas com menos condições tem mais motivação da família, e assim fica mais fácil. Temos que lutar pelo nosso, para não ficarmos dependentes de ninguém, se for uma pessoa esforçada e com visão de futuro vai conseguir se na frente se formar em uma faculdade de elite, mas se for uma pessoa que não quer nada com a vida e vive encostado nos pais não vai conseguir nunca. Tem muita gente com condições boas e também não quer nada com a vida, depende dos pais para tudo, acham que por terem dinheiro rico, já estão com a vida feita, existem casos e casos, mas é possível sim.

Nada é impossível quando há esforço

Cursar uma universidade para um estudante de colégios bem conceituados já é um grande desafio, e para alunos de escola pública pode parecer um sonho ainda mais distante que não poderiam contar com um ensino de tanta qualidade quanto aos outros. Porém para aqueles que vão além da sua capacidade, isso não significa que seja um sonho impossível.

Em rede pública nem sempre os professores comentam sobre faculdades e vestibulares, ou falam, mas não o suficiente mostrando as informações que são de extrema importância. Alguns mostram a matéria de uma muito descontextualizada, e isso dificultava o sucesso dos alunos no Enem. E os estudantes procuram algum tipo de curso popular gratuito para obter melhores informações sobre como deve se preparar.

Então é preciso que se esforcem mais do que os outros, se preparando sozinhos estudando por livros e acompanhando vídeos aulas. No filme podemos ver que a menina física, uma garota pobre do interior de família pobre, conseguiu passar em uma universidade conceituada e para um curso considerado de elite, já o Fabiano garoto com condições superiores a de física, não conseguiu passar. E isso pode mostrar que realmente que vale é todo o esforço e dedicação.

gênero.

Nada pode ser impossível

última versão

Cursar na universidade para um estudante de colégios bem conceituados já é um grande desafio, e para alunos de escola pública pode parecer um sonho ainda mais distante porque não poderiam contar com um ensino de tanta qualidade quanto os outros. Porém para esses que vão além da sua capacidade, isso não significa que seja um sonho impossível.

Em rede pública nem sempre os professores comentam sobre faculdades e vestibulares, ou falam, mas não o suficiente mostrando as informações que são de extrema importância. As estruturas que encontramos nas escolas públicas na maioria das vezes não são adequadas para que os professores mostrem seu trabalho da melhor forma possível e isso nem contar com os materiais que não são exatamente corretos, e assim fica muito difícil para os alunos terem aprovação na universidade.

Então é preciso que se esforcem mais do que os outros, se preparando sozinhos estudando por livros e acompanhando vídeos aulas. Um bom exemplo é o filme "Que horas ela volta?" onde podemos ver que a menina física, uma garota do interior do Nordeste, conseguiu passar em uma universidade conceituada e para um curso considerado de elite, já o Fabiano com condições superiores a de física, não conseguiu a aprovação. E isso pode mostrar que realmente o que vale é todo o esforço e dedicação.

É possível um estudante pobre, de escola pública, ingressar em uma universidade conceituada, para fazer um curso considerado de elite? Me deparei com essa pergunta e me pus a pensar, é possível? Bem, creio que muitos falaram, "mas é claro que é possível, com muito esforço e dedicação tudo é possível", sim, isso é verdade, com dedicação é possível sim, mas vamos nos aprofundar mais nessa pergunta, pensem comigo: Um estudante, pobre, com uma educação que não é uma das melhores, competindo com alunos que podem pagar por uma boa educação e bons cursos.

É claro que é possível, mas as inscrições não são gratuitas, por exemplo: eu tenho uma amiga que não fez o IFRR porque não tinha dinheiro para a inscrição, acho que depende de esforço sim, mas também precisa de "sorte" para receber oportunidades por exemplo: a personagem do filme, a Jessica, ela teve a oportunidade de viajar pra São Paulo pra poder fazer a prova, mas tem muitas pessoas que não têm condições pra isso, sair do interior, acho que é preciso de muito esforço sim, mas também deve contar com um pouco de SORTE.

genero.

## UM POUCO DE SORTE

última versão

É possível um estudante pobre, de escola pública, ingressar em uma universidade conceituada, para fazer um curso considerado de elite? Me deparei com essa pergunta e me pus a pensar, é possível? Bem, creio que muitos falaram: "mas é claro que é possível, com esforço e dedicação tudo é possível", e conferteço eles estão certos nessa afirmação.

Mas vamos nos aprofundar mais nesse assunto, um estudante pobre, que mora no interior, com uma educação que não é uma das melhores, competindo com alunos de boas condições financeiras, que podem pagar por bons cursos e etc., a parti daí mas já sabemos quem tem uma certa vantagem, mas vamos supor que o estudante pobre teve um bom preparo devido a estudos muito conferteço ele vai estar mais que preparado para competir em concursos, mas na maioria das vezes as provas desses concursos são feitas nas cidades e tem que pagar uma quantia para fazê-las, e tem alguns jovens que não têm condições de ir a cidade ou até mesmo pagar pela inscrição.

concluindo: é claro que é possível, com esforço e dedicação, mas também é preciso contar com um pouco de sorte, para surgir oportunidades

De acordo com o tema exposto, é coerente afirmar que um estudante, brava mente possui maior dificuldade que uma criança, porém, isso não quer dizer que não haja capacidade, pois, mesmo poderiam, em uma universidade de elite.

Quando se trata desse assunto, é importante avaliar, sempre, os locais, pois, há várias questões completamente diferentes, começando a avaliar pela infraestrutura de uma escola pública, que é completamente diferente quando comparada a particular, pois, além da falta de: professores, etc. tem que encarar salas com péssimas condições de hall aula.

Para aumentar as chances de um estudante poder conseguir a vaga, o governo estabeleceu a lei das cotas, na qual facilita a sua entrada na universidade, pois, mesmo com notas inferiores, a vaga está garantida.

Conclui-se que, mesmo com estas dificuldades, com esforço necessário, um mérito não alcançado, ou seja, é possível um aluno brava mente se destacar em uma universidade de elite.

## O esforço leva a conquista

De acordo com o tema exposto, é coerente afirmar que um estudante, brava mente possui maior dificuldade quando comparado às crianças de escola pública, porém, isso não significa que sejam incapazes de se destacar em uma universidade de elite.

Quando se trata desse assunto é importante avaliar sempre os locais, pois, há várias questões completamente diferentes, começando a avaliar pela infraestrutura de uma escola pública que é completamente diferente a desigualdade quando comparadas a escolas particulares, pois, há salas com péssimas condições de hall aula, falta de água, merenda, falta de professores, dentre outros fatores que contribuem a rede pública.

Para aumentar as chances de um estudante poder conseguir a vaga, o governo estabeleceu a lei das cotas, a qual facilita a sua entrada na universidade, pois, com notas menores a vaga está praticamente garantida.

Conclui-se que, mesmo com estas dificuldades, com esforço e dedicação necessária, um mérito não alcançado.

Sim, claramente é possível, o filme "Que horas ela volta?" é um exemplo que acontece todos os dias não só em grandes cidades, apesar de ser uma história fictícia é algo comum em nossa sociedade, e nem todos conseguem entender o seu objetivo inicial, já no filme a filha do empregado começa que trabalha no FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), uma universidade de elite.

É ao longo do filme descobrimos que a empregada vai trabalhar em São Paulo com motivos parecidos, uma vida melhor para a filha, porém a filha vai com o objetivo de estudar, diferente de sua mãe que quer chegar em SP com a intenção de trabalhar para ganhar dinheiro para sua filha no mercado.

Na casa da Patrícia ela vai que trabalhou como empregada, já viveu no frequentemente humilhação pelo patrão de casa, recebe um grande preconceito com pessoas de classe baixa, na atualidade de nosso país, no cotidiano não deveria se manter apenas a cor da nossa cor, mais sim a classe econômica também pois uma pessoa de classe baixa, tem mais dificuldade, pois a maioria dos escolas públicas em sua grande parte é inferior em os ensino de escolas particulares.

gênero.

Última versão

## Do ensino público nos céus

Claro, o filme "Que horas ela volta?" é apenas mais um exemplo de algo que acontece de maneira constante, apesar de ser uma história fictícia, é algo que acontece todos os dias, na nossa sociedade, até mesmo dentro das nossas famílias, amigos e colegas.

De acordo com o filme vemos também no histórico quanto da personagem Jéssica, que por sua vez foi para São Paulo por motivos parecidos de sua mãe, a empregada vai ao lugar modesto, mas com a intenção de uma vida melhor para suas filhas, ao que a diferença entre elas é que Jéssica foi para fazer um curso no FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), diferente de sua mãe que foi para trabalhar e ganhar dinheiro para sua filha.

Na casa da Patrícia, Jéssica era vista como inferior e tudo por causa de ser pobre e modesto, também assim o mesmo ocorre que a filha da patroa (Patrícia), mas no final do filme vemos que Jéssica que cursa no FAU.

De certa forma, a vida de um estudante é um desafio, cada dia enfrentam uma jornada de conhecimentos para alguns de escolas particulares e outros de escolas públicas e fazer valer o seu investimento, já alguns pela rede pública sofrem com falta de infraestrutura e às vezes um bom ensino.

Dada as circunstâncias, percebemos uma grande diferença de realidade, mas não torna um maior esforço que outros, pois apesar das dificuldades e esforços é o que determina o resultado a ser alcançado.

Porém embora haja vários tabus sobre as dificuldades, vantagens e desvantagens oferecidas pelas instituições, é que leva um aluno a um lugar melhor ou a um novo estágio de sua vida acadêmica e o seu conhecimento e a sua vontade de dar o seu melhor.

Então concluímos que é que leva um estudante a uma universidade, ou ensino superior e a sua vontade e esforços de chegar lá.

De certa forma, a vida de um estudante é um desafio, cada dia enfrentam uma jornada de conhecimentos para alguns de escolas particulares e outros de escolas públicas e fazer valer o seu investimento, já alguns pela rede pública, sofrem com falta de infraestrutura e às vezes um bom ensino.

Dada as circunstâncias, percebemos uma grande diferença de realidade, mas não torna um maior esforço que outros, pois apesar das dificuldades e esforços é o que determina o resultado a ser alcançado.

Porém embora haja vários tabus sobre as dificuldades, vantagens e desvantagens oferecidas pelas instituições, é que leva um aluno a um lugar melhor ou a um novo estágio de sua vida acadêmica e o seu conhecimento e a sua vontade de dar o seu melhor.

Então concluímos que é que leva um estudante a uma universidade, ou ensino superior e a sua vontade e esforços de chegar lá.