

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RIMYLLES FABRÍCIO ALVES DA SILVA

**AS ORAÇÕES RELATIVAS OBLÍQUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma
proposta de intervenção pedagógica**

NATAL/RN
2017

RIMYLLES FABRÍCIO ALVES DA SILVA

AS ORAÇÕES RELATIVAS OBLÍQUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de intervenção pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Martins

NATAL/RN
2017

RIMYLLES FABRÍCIO ALVES DA SILVA

AS ORAÇÕES RELATIVAS OBLÍQUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de intervenção pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Martins

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antonio Martins
UFSC (Presidente)

Prof. Dr. Edvaldo Balduino Bispo
UFRN (Membro interno)

Prof^ª. Dr^ª. Izete Lehmkuhl Coelho
UFSC (Membro externo)

Natal/RN, 16 de fevereiro de 2017

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Sistema de Bibliotecas – SISBI
Catalogação da Publicação na Fonte - Biblioteca Central Zila Mamede

Silva, Rimylyles Fabricio Alves da.

As orações relativas oblíquas no ensino fundamental: uma proposta de intervenção pedagógica / Rimylyles Fabricio Alves da Silva. - 2017.

142 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras. Natal, RN, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Martins.

1. Ensino de gramática - Dissertação. 2. Relativas oblíquas - Dissertação. 3. Intervenção pedagógica - Dissertação. I. Martins, Marco Antonio. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 811.134.3'36

AGRADECIMENTOS

A todos os deuses e forças naturais/ sobrenaturais que possam ter me fortalecido para a realização deste trabalho.

À minha família, que sempre acreditou no meu potencial e fez tudo que podia e não podia para que eu estudasse e fosse alguém na vida: minha mãe Fátima, meu pai Reinaldo e meus irmãos Rayanna, Rivânio e Rayslânia.

À família de Fernanda, que se tornou minha segunda família, e me adotou há dez anos. Não tenho palavras para agradecer por tudo que vocês fizeram por mim. Em especial, agradeço a Fernanda, que se tornou minha irmã e companheira de vida acadêmica na graduação, especialização e mestrado.

À professora Milagres, que despertou em mim essa paixão pelo estudo da Língua Portuguesa; às professoras Lígia e Maria da Paz que, no Ensino Médio, contribuíram para que eu tivesse a certeza de que seguiria o caminho das Letras.

Aos professores Romerito Silva e Conceição Flores, verdadeiros mestres na graduação. Vocês foram exemplos de profissionais competentes e dedicados que eu busco tomar como exemplo na minha carreira docente.

Ao professor Marco Martins, pela paciência na orientação desse trabalho e, pelo compromisso com a educação, através da formação de professores.

Aos professores Edvaldo Bispo e Izete Coelho, por aceitarem o convite para participação da banca.

Aos meus amigos, de infância à pós-graduação, que sempre me apoiaram com suas palavras de carinho e força nos momentos em que pensava que não conseguiria.

Aos meus amados colegas da turma II do PROFLETRAS – Natal. Obrigado por toda a cumplicidade e por todos os momentos que compartilhamos ao longo desses dois anos de muita correria. Já valeu a pena só por ter conhecido pessoas tão maravilhosas e que, com certeza, levarei como amigos para a vida.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desse trabalho.

Muito obrigado!

RESUMO

Preocupados com a situação do ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente com o ensino de gramática, e seguindo os pressupostos teóricos e a metodologia sistematizada em estudos recentes sobre a temática (VIEIRA, 2007; 2016; COELHO; GÖRSK, 2009; MARTINS, 2013; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014), propomos e aplicamos neste trabalho uma intervenção pedagógica para o trabalho com as orações relativas oblíquas no Ensino Fundamental (EF), numa turma do 9º ano da Escola Municipal Desembargador Silvino Bezerra Neto, da rede municipal de Parnamirim/RN. Nossa hipótese de trabalho foi a de que os alunos do último ano do EF fazem uso apenas das orações relativas oblíquas cortadoras e copiadoras com o pronome lembrete, com uso quase categórico do relativo “que”, cortando a preposição exigida pelo verbo como prescreve a norma padrão. Mais: o que esses alunos efetivamente não dominam (e nem aprendem na escola) são as diferentes estratégias de relativização como um todo, como conhecimento epilinguístico, e sua função como estratégia de coesão textual; assim como não aprendem o uso da relativa oblíqua padrão com a preposição. Diante de um quadro preliminar que confirmou a nossa hipótese, aplicamos uma sequência didática a partir de atividades epilinguísticas, em que os estudantes foram incitados a criar conceitos e utilizar diferentes estratégias de relativização, de uso de pronomes relativos e de orações adjetivas para depois compará-los com os conceitos trazidos por livros didáticos. Foram ainda levados a produzir diferentes estratégias de relativização e diferenciar estruturalmente essas estratégias. Por fim, os alunos produziram novos textos escritos nos quais utilizaram os pronomes relativos oblíquos e as orações relativas adequadamente, seguindo a norma padrão da língua portuguesa, tomando consciência, assim, da funcionalidade desses elementos na construção da coesão e coerência textuais e das diferentes normas associadas aos usos das orações relativas oblíquas no português brasileiro culto. Por fim, constatamos que a aplicação da sequência didática voltada às estratégias de relativização e aos diferentes usos das relativas oblíquas resultou numa consciência dos alunos sobre a pluralidade de normas em textos falados e escritos em diferentes situações de comunicação.

Palavras-chave: Ensino de gramática; Relativas Oblíquas; Sociolinguística Variacionista; Pluralidade de normas; Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

Concerned with the situation of Portuguese language teaching, and more specifically with the teaching of grammar, and following the theoretical assumptions and methodology systematized in recent studies on the subject (COELHO; GÖRSK, 2009, VIEIRA, 2007; 2016; MARTINS, 2013) , we proposed and applied in this work a pedagogical intervention for the work with the relative oblique clauses in Elementary School, in a class of the 9th grade of the Escola Municipal Desembargador Silvino Bezerra Neto, located in the city of Parnamirim / RN. Our working hypothesis was that the students of the last year of Elementary School use only the PP-chopping and (copiadora) - non-standard relative clauses - with the pronoun reminder, with almost categorical use of the relative "que", cutting off the preposition required by the verb as it prescribes the norm pattern. Moreover, what these students do not effectively master (and do not even learn in school) are the different strategies of relativization as a whole, as epilingual knowledge, and its function as a strategy of textual cohesion; Just as they do not learn the use of the relative oblique pattern with the preposition. In view of a preliminary framework confirming our hypothesis, we applied a didactic sequence based on epilingual activities, in which students were encouraged to create concepts and use different strategies of relativization, use of relative pronouns and adjective sentences, with the concepts brought by textbooks. They were also led to produce different strategies of relativization and structurally differentiate these strategies. Finally, students produced new written texts in which they used the oblique relative pronouns and the relative clauses appropriately, following the norm already dominated by them and the standard norm of the Portuguese language, thus becoming aware of the functionality of these elements in the construction of cohesion and coherence and of the different norms associated to the uses of oblique relative clauses in Brazilian Portuguese. Finally, the application of the didactic sequence directed to the strategies of relativization and the different uses of the oblique relative resulted in an awareness among the students of the plurality of standards in spoken and written texts in different situations of communication.

Keywords: Grammar teaching; Oblique relative clauses; Relative pronouns; Variationist Sociolinguistics; Language norms; Pedagogical intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 - Porcentagem e tipologia de orações relativas oblíquas encontradas nos dados da atividade 2	104
Gráfico 2 - Porcentagem de orações relativas que os estudantes utilizaram em seus textos escritos	114
Gráfico 3 - Porcentagem com os tipos de oração relativa considerada mais correta pelos estudantes	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pronomes relativos quanto à forma em Cunha e Cintra (2013)	17
Quadro 2 - Pronomes relativos em Raposo <i>et al</i> (2013)	37
Quadro 3 - Pronomes relativos na Coleção <i>Singular & Plural</i>	39
Quadro 4 - Pronomes relativos na coleção <i>Para viver juntos</i>	39
Quadro 5 - Pronomes relativos, funções sintáticas e usos na Coleção <i>Português nos dias de hoje</i>	43
Quadro 6 - Atividade 1 da SD	73
Quadro 7 - Atividade 2 da SD	81
Quadro 8 - Atividade 3 da SD	82
Quadro 9 - Atividade 4 da SD	83
Quadro 10 - Atividade 5 da SD	88
Quadro 11 – Sexo e idade dos alunos da turma do 9º ano A	92
Quadro 12 - Formas e palavras utilizadas na construção de relativas de acordo com os estudantes do 9ºA	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PRONOMES RELATIVOS E ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO EM PORTUGUÊS (E ESPECIFICIDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO): DEFINIÇÕES E USOS	15
1.1 OS PRONOMES RELATIVOS E AS ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO NA TRADIÇÃO GRAMATICAL.....	15
1.2 O QUE DIZEM OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAS DE TRADIÇÃO LINGÜÍSTICA SOBRE OS PRONOMES RELATIVOS E AS ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO?.....	21
1.3 O ENSINO DOS PRONOMES RELATIVOS E DAS ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO NA ESCOLA: O QUE NOS MOSTRAM OS LIVROS DIDÁTICOS?.....	40
2 ENSINO DE LÍNGUA, ENSINO DE GRAMÁTICA	55
2.1 INQUIETAÇÕES INICIAIS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/ DE GRAMÁTICA.....	55
2.2 DEFININDO GRAMÁTICA	57
2.3 SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/ DE GRAMÁTICA	60
2.4 AS DIFERENTES NORMAS NO PORTUGUÊS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/DE GRAMÁTICA.....	64
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DAS ORAÇÕES RELATIVAS OBLÍQUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	73
3.1 ATIVIDADE 1 – COMPREENDENDO OS PRONOMES RELATIVOS E AS ORAÇÕES ADJETIVAS: CONSTRUINDO CONCEITOS	74
3.2 ATIVIDADE 2 – FOCANDO AS ORAÇÕES RELATIVAS OBLÍQUAS.....	81
3.3 ATIVIDADE 3 – REFLETINDO SOBRE AS RELATIVAS OBLÍQUAS E DIFERENTES NORMAS DO PORTUGUÊS	83
3.4 ATIVIDADE 4 – AS RELATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	84
3.5 ATIVIDADE 5 – AS POSSÍVEIS MOTIVAÇÕES PARA UTILIZAÇÃO DAS DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO.....	89
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO APLICADA	92
4.1 O LOCAL E A TURMA DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	92
4.2 DESCRIÇÃO DAS AULAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	94
4.2.1 A primeira atividade	95
4.2.2 A segunda atividade	96
4.2.3 A terceira atividade	96
4.2.4 As primeiras discussões e aulas expositivas	97
4.2.5 A quarta atividade	99
4.2.6 A quinta atividade	100
4.2.7 Apresentação dos resultados da atividade 2 aos estudantes	100
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	101

4.3.1 Construindo conceitos	101
4.3.2 Confirmando a hipótese	104
4.3.3 As estratégias de relativização na percepção dos alunos	113
4.3.4 O uso dos pronomes relativos e orações relativas como recursos coesivos	117
4.3.5 Possíveis fatores que interferem na escolha das estratégias de relativização: a modalidade da língua e o nível de escolaridade	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	137

INTRODUÇÃO

É fato que as médias atingidas pelos estudantes brasileiros em exames nacionais como o ENEM e a Prova Brasil na disciplina de Língua Portuguesa são muito baixas. Como exemplo disso, podemos citar o fato de que 53.032 mil estudantes zeraram a prova de redação no ENEM 2015 de acordo com reportagem de Mariana Tokarnia da Agência Brasil, publicada em 11/01/2016 no sítio agenciabrasil.ebc.com.br. O dado citado, quanto ao ENEM, é preocupante porque revela o fracasso no ensino e aprendizado de Língua Portuguesa no Brasil. Depois de anos na escolarização, muitos estudantes não são capazes de ler, interpretar e escrever um texto adequadamente dentro dos padrões exigidos pelo exame. Isso pode ser confirmado por Antunes ao apresentar resultados do Indicador de Analfabetismo Funcional 2011 – 2012 (INAF). Os dados mostram que

entre os alfabetizados brasileiros, com mais de 15 anos, apenas 26% são plenamente alfabetizados (cerca de 30 milhões de pessoas), o que significa dizer que são capazes de ler e entender textos medianamente complexos.

Essa constatação, poderíamos admitir, não seria muito diferente se o objeto de verificação fosse a capacidade de esses sujeitos escreverem um texto, com ideias, informações ou argumentos relevantes e bem ordenados. (ANTUNES, 2012, p.71)

Zilles e Faraco (2006, p. 25) também comentam a respeito do fracasso dos estudantes na educação básica no domínio da leitura. Além disso, a partir da análise de livros didáticos, confirmam o destaque que esses livros dão aos conteúdos gramaticais, privilegiando a norma-padrão. Nas palavras dos linguistas:

O ensino em nossas escolas fundamentais e médias continua precário, excessivamente conservador e reiterador de velhas práticas de violência simbólica. São testemunhas desse quadro os exames de escolaridade como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que, há mais de dez anos, apontam, por exemplo, a persistência, em boa parte dos alunos do ensino fundamental e do médio, de grandes fragilidades no domínio da leitura. Por outro lado, uma análise dos livros didáticos em uso na escola fundamental e média mostra que os conteúdos gramaticais permanecem em lugar de destaque e que a referência normativa continua sendo a norma-padrão idealizada de tradição lusitanizante (nos termos de Mattos e Silva, 2000, p. 21). Por fim, a violência simbólica que se pratica na escola nada mais é do que reflexo de valores e atitudes disseminados socialmente em forma de preconceitos linguísticos que são concretamente visíveis em certos consultórios gramaticais da imprensa, conforme a análise de Scherre (2005).

Um ponto fundamental para a melhoria do ensino da disciplina é investir na formação dos professores. Um bom professor precisa estar constantemente se atualizando para acompanhar os avanços nos estudos linguísticos e levá-los para sua sala de aula.

O Governo Federal tem demonstrado uma preocupação com os baixos índices da educação brasileira ao criar programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – implementado no início de 2013 - com o objetivo de que os alunos realmente sejam alfabetizados nos primeiros anos do Ensino Fundamental de modo que esses estudantes não mais cheguem ao sexto ano sem as habilidades mínimas para ler e escrever. O Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) é outro programa importante para a formação de professores, especialmente pela proposta de se intervir na realidade de ensino da escola onde quem cursa o ProfLetras trabalha. Os desafios são enormes, mas precisamos seguir buscando as soluções para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Neste trabalho, nossa preocupação é com o ensino de gramática, especificamente ligando-o à variação linguística inerente a qualquer língua natural. Uma crítica que podemos fazer ao ensino de gramática que se preocupa somente em apresentar aos estudantes o conjunto de nomenclaturas estabelecidas pela tradição gramatical é que a língua ali representada não corresponde ao português culto brasileiro falado ou escrito no Brasil, ou muito menos ao português utilizado por grande parte dos brasileiros no seu dia a dia.

Buscando contribuir para melhorar o ensino de gramática, este trabalho tem como objetivo geral a aplicação de uma intervenção pedagógica no que se refere ao ensino das relativas oblíquas no Ensino Fundamental. Buscamos diagnosticar como as relativas oblíquas e as estratégias de relativização estão sendo usadas por estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Parnamirim/RN. Nossa hipótese é de que, cotidianamente, os estudantes utilizam com uma frequência maior as orações relativas cortadoras, que se caracterizam pela eliminação da preposição exigida pelo verbo da relativa e que deveria anteceder o pronome relativo nessas estruturas oracionais consideradas padrão se levarmos em conta a Norma Padrão. Considerando o português culto falado no Brasil, precisamos compreender que nem sempre essa preposição será exigida pelo verbo.

Nossos objetivos específicos com este trabalho são: i) diagnosticar como os estudantes da turma do 9º ano A utilizam as diferentes formas de relativização no português brasileiro; ii) fazer um diagnóstico, de modo a verificar como os estudantes de uma turma do último ano do Ensino Fundamental fazem uso das relativas oblíquas; iii) comparar os mecanismos linguísticos utilizados na construção dos processos de relativização no que se refere às relativas oblíquas; iv) refletir acerca do valor social das variantes linguísticas das relativas oblíquas (padrão, copiadora e cortadora) e v) contribuir para o domínio das relativas oblíquas padrão para além das outras já por eles conhecidas e utilizadas.

O trabalho busca dar contribuições para o professor do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino de língua portuguesa e o ensino de Gramática, apontando caminhos para que professores e estudantes reconheçam e valorizem as variantes linguísticas que são aprendidas em seu cotidiano e que a escola cumpra seu papel de ensinar as variantes que eles não dominam, de modo que possam utilizar as mais diversas variantes adequando esses usos às diversas situações de comunicação. O trabalho é socialmente importante porque esperamos que seus resultados possam, minimamente, ajudar professores do Ensino Fundamental a repensar suas práticas e, assim, contribuir para um ensino de gramática mais reflexivo. No entanto, é preciso destacar que se trata de uma ação pontual, sobre um tópico específico, desenvolvida em uma única turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Parnamirim/RN.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos: no capítulo 1, discutimos aspectos relativos aos pronomes relativos e às estratégias de relativização no português brasileiro com base em gramáticas tradicionais, gramáticas de tradição linguística e coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); no capítulo 2, tratamos dos conceitos de gramática e de norma e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa; no capítulo 3, apresentamos a sequência didática elaborada e aplicada numa de 9º ano do Ensino Fundamental e, no capítulo 4, mostramos e discutimos os resultados alcançados com a realização do trabalho de intervenção pedagógica sobre as estratégias de relativização no português brasileiro.

Fundamentamos nossa proposta de intervenção para justificar a necessidade do ensino de Língua Portuguesa e de gramática (VIEIRA, 2007; MARTINS, 2013) na perspectiva da Sociolinguística Variacionista (cf. LABOV, 2008 [1972]; WEINREICH,

LABOV, HERZOG, 2006 [1968]), COELHO *et al* (2015). Conceitos-chave como o de gramática (FRANCHI, 2006) e os de norma, norma culta, norma padrão e norma gramatical (FARACO, 2008) e as contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua (COELHO; GÖRSKI, 2006; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014; MARTINS; TAVARES, 2013) darão suporte à discussão acerca da temática.

CAPÍTULO 1

Pronomes relativos e estratégias de relativização em português (e especificidades do português brasileiro): definições e usos

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de relativização, com enfoque nas relativas oblíquas em português assim como o conceito de pronome relativo e seus usos a partir da tradição gramatical, de gramáticas produzidas por linguistas e de estudos linguísticos. Por fim, analisamos quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa a fim de mostrar como esses temas são tratados em materiais didáticos usados em escolas públicas brasileiras, especificamente coleções analisadas pelos professores de Língua Portuguesa da Escola Municipal Desembargador Silvino Bezerra Neto em Parnamirim/RN, aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro didático foi escolhido em 2013 para ser utilizado nos três anos seguintes.

1.1 As estratégias de relativização e os pronomes relativos na tradição gramatical

Bechara (2009), Cunha e Cintra (2013) e Rocha Lima (2014) não definem o que seria o processo de relativização nem apontam as estratégias de relativização existentes em português. O que esses gramáticos trazem é a definição das orações adjetivas e de pronome relativo. Nas palavras deles, orações adjetivas são aquelas que equivalem sintática e semanticamente a um adjetivo. O pronome relativo reintroduz na oração subordinada o antecedente a que se refere assim como exerce uma função sintática dentro da mesma oração.

Quanto à subclassificação das orações adjetivas, os gramáticos pesquisados as dividem em restritivas e explicativas. As explicativas são, para Bechara (2009, p. 467), uma espécie de apêndice considerando que se referem “a uma particularidade que não modifica a natureza do antecedente”. Desse modo, nessa perspectiva, elas podem ser retiradas sem que haja um prejuízo total para a compreensão do sentido da mensagem. Na fala, é marcada por uma pausa em relação ao seu antecedente; enquanto, na escrita, a pausa é marcada pelos sinais de pontuação adequados, geralmente a vírgula. Já as restritivas, na fala são enunciadas sem pausa e, na escrita, não são separadas do

antecedente por nenhum sinal de pontuação. Dessa forma, as restritivas funcionam como elementos delimitadores. Ao propor uma subclassificação das orações relativas, fica claro que os critérios privilegiados pelos gramáticos, em geral, são o semântico e o sintático, evidenciado o caráter apositivo das orações relativas explicativas e o modificador das relativas restritivas.

Observem-se os exemplos seguintes:

(1) O homem, que vinha a cavalo, parou defronte da igreja.

(2) O homem que vinha a cavalo parou defronte da igreja. (BECHARA, 2009, p. 467)

Em (1), há uma oração adjetiva explicativa: compreende-se que havia apenas um homem e ele para defronte da igreja. Nesse caso, seria “dispensável” a oração **que vinha a cavalo**. Em (2), há uma oração adjetiva restritiva, cuja compreensão é distinta da anterior. Nela, supõe-se que havia mais de um homem e apenas o que vinha a cavalo para defronte da igreja.

No que se refere às orações adjetivas, Rocha Lima (2014) aponta que as orações adjetivas funcionam sintaticamente como adjuntos adnominais. São subordinadas a um termo da oração anterior que tenha como núcleo um substantivo. Elas possibilitam que características complexas sejam atribuídas aos substantivos, uma vez que nem sempre há um adjetivo léxico para descrever tais características.

Rocha Lima ainda destaca que as orações adjetivas desenvolvidas são introduzidas pelos pronomes relativos **que, o qual, quem, cujo, quanto** e pelos advérbios relativos **onde, quando** e **como** que se prendem a um termo da oração anterior que se denomina antecedente. Os pronomes relativos, além de elo oracional, exercem uma função sintática no interior da oração adjetiva. Embora o relativo apresente a significação de seu antecedente, é necessário saber que a função sintática do relativo não está ligada à do seu antecedente. Deve-se ressaltar sempre a função do relativo dentro da oração adjetiva. As orações desenvolvidas podem ser transformadas em reduzidas que apresentam em sua estrutura uma das formas nominais dos verbos. Podem ser reduzidas de particípio presente ou passado, de infinitivo ou de gerúndio.

Cunha e Cintra (2013), ao tratar das funções sintáticas dos pronomes relativos, apresentam dois exemplos de relativas oblíquas quando mostram a função sintática do

relativo **que** funcionando como objeto indireto e complemento nominal, termos regidos tradicionalmente por preposições.

No exemplo (3) a seguir, a relativa oblíqua é introduzida pelo relativo **que**, antecedido pela preposição **de**, exigida pelo verbo **falar**.

(3) Eu aguardava com ansiedade medonha esta ceia **de que tanto se falava**. (J. Lins do Rego, ME, 58.) (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 358).

No exemplo (4), é apresentada uma relativa oblíqua em que o relativo funciona como complemento nominal. Observamos que ela é introduzida da mesma forma, no entanto, a preposição **de** é exigida por um nome: **capaz**.

(4) Lembrava-me de que deixara toda a minha vida ao acaso e que não pusera ao estudo e ao trabalho com a força **de que era capaz**. (Lima Barreto, REIC, 287). (IBIDEM, p. 359).

Bechara (2009) traz um tópico em sua gramática denominado "O relativo marcado por índice preposicional", e apresenta dois exemplos de orações relativas que exigem a preposição antes do relativo; não citaremos esses exemplos aqui por serem semelhantes aos de Cunha e Cintra. Por fim, Rocha Lima (2014), ao tratar das funções dos pronomes relativos, esclarece que o relativo **que**, tendo em vista as diversas funções sintáticas que ele assume, pode exigir uma variedade significativa de preposições. Exemplifica também relativas oblíquas com os relativos **quem** e **o qual** e suas flexões.

Como pudemos observar, em algumas das principais gramáticas que representam a tradição gramatical, não se define relativização nem se trata das estratégias de relativização. Para distinguir as orações relativas, os gramáticos utilizam os critérios semântico e sintático. O critério sintático é usado para indicar a função sintática do pronome relativo dentro da oração relativa em relação a seu antecedente e destacar a função de aposto da oração adjetiva explicativa. Como era de se esperar, não há espaço para a variação linguística dentro da tradição gramatical, tendo em vista que o objetivo dos gramáticos é mesmo o de apresentar a norma-padrão da língua.

Quanto aos pronomes relativos, Cunha e Cintra (2013) explicam que esses apresentam essa nomenclatura porque, geralmente, referem-se a um termo anterior, denominado de antecedente, explicação assumida também por Bechara e Rocha Lima. Bechara (2009) acrescenta que os pronomes relativos apresentam duas funções

gramaticais: além de fazer referência ao antecedente enquanto pronome, também exercem a função de transpositor de uma oração independente a adjetivo, exercendo nessa oração independente a função de adjunto adnominal do antecedente. Destaca ainda Bechara que a diferença entre os pronomes relativos e as conjunções enquanto transpositores é o fato de o relativo sempre exercer uma função sintática na oração, enquanto a conjunção não apresenta essa função.

Quanto à forma, Cunha e Cintra (2013, p. 357) mostram que os relativos podem ser variáveis e invariáveis conforme o quadro reproduzido abaixo.

Quadro 1 - Pronomes relativos quanto à forma

Variáveis		Invariáveis
Masculino	Feminino	
o qual, os quais	a qual, as quais	que
cujo, cujos	cuja, cujas	quem
quanto, quantos	---- quantas	onde

Além disso, são divididos, também, no que tange à forma, em simples (que, quem, onde, cujo, quanto) e compostos (o qual). Observam ainda que o relativo **onde** pode vir acompanhado das preposições **de** e **a** e, quando isso ocorre, relativo e preposições se unem formando **donde** e **aonde**.

Tratando da natureza do antecedente do pronome relativo, Cunha e Cintra mostram e exemplificam que os antecedentes dos pronomes relativos podem ser os substantivos, pronomes, adjetivos, advérbios ou uma oração que pode ser resumida pelo pronome demonstrativo **o**.

Os pronomes relativos podem assumir a função sintática de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, adjunto adnominal, complemento nominal, adjunto adverbial e agente da passiva. Cunha e Cintra fazem uma ressalva quanto aos relativos **cujo** e **onde**: o primeiro funciona sempre como adjunto adnominal e o segundo como adjunto adverbial de lugar. Mencionam também casos em que o emprego dos pronomes relativos pode ser feito sem que haja um antecedente expresso linguisticamente: **quem** e **onde** podem ser empregados sem antecedentes, recebendo a denominação de relativos indefinidos. Nesse caso de emprego absoluto dos relativos **quem** e **onde**, alguns gramáticos defendem que

há um antecedente interno, podendo o **quem** ser substituído por **aquele que** e **onde** por **no lugar em que**. Outro caso é a omissão comum do antecedente do relativo **quanto(s)**.

Cunha e Cintra (2013) tratam também dos valores e usos dos pronomes relativos. As informações quanto aos relativos na gramática dos autores estão sistematizadas abaixo e quando há qualquer informação advinda de outro gramático, ela terá sua devida referência no texto que segue.

a) **que** – chamado pela tradição gramatical de relativo básico, é usado para se referir a pessoa ou coisa, independentemente do número, além de introduzir as orações adjetivas restritivas e explicativas. É possível que o antecedente do **que** não seja expresso assim como seu antecedente “pode ser o sentido de uma expressão ou oração anterior” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 361). Esses gramáticos destacam que, nesse contexto, o relativo **que** é frequentemente antecedido pelo demonstrativo **o**, pela palavra **coisa** ou equivalente com o objetivo de resumir a oração à qual se refere o relativo **que**. Bechara (2009) destaca que o relativo **que** pode aparecer sem nenhuma função sintática na linguagem coloquial e popular. Sua função, nesses casos, seria de simples transpositor oracional. A função que deveria ser assumida por esse relativo passa a ser exercida por algum substantivo ou pronome precedido de preposição. O relativo **que** é denominado assim de relativo universal.

b) **qual, o qual, a qual, os quais, as quais** - podem ser usados para substituir o relativo **que**, com antecedente substantivo, em orações adjetivas explicativas. Embora haja casos em que a substituição seja um recurso estilístico, há outros em que essa substituição é exigida. **Que** é empregado preferencialmente depois das preposições monossilábicas como **a, com, de, em** e **por**, enquanto as outras preposições simples ou as locuções prepositivas ocorrem predominante ou obrigatoriamente com o relativo **o qual**. **O qual** pode ser utilizado ainda como partitivo após alguns pronomes indefinidos, numerais e superlativos. **Qual** é indefinido, equivalente a **um...outro**, quando repetido simetricamente. O relativo **o qual** e suas flexões devem ser utilizados no lugar do relativo **que** quando seu antecedente estiver distante, para que não haja mais de uma interpretação. Assim, há a necessidade de se evitar que o relativo e seu antecedente estejam muito distantes principalmente em casos nos quais ele seja precedido de termos que podem assumir sua referência. O bom uso da pontuação pode favorecer a construção de textos mais claros em que não ocorra ambiguidade.

c) **quem** – empregado somente para se referir a pessoas ou coisas personificadas. Caso seja empregado com seu antecedente explícito, ele se equivale a **o qual** e será sempre antecedido por uma preposição. Se repetido em formas alternadas, corresponde ao indefinido um...outro, embora essa construção não seja tão comum no português moderno. Quando empregado de modo absoluto, o relativo **quem** pode aparecer sem se referir a nenhum antecedente. Nesse caso, quem é considerado masculino e singular. Esses relativos sem antecedentes podem ser chamados de relativos indefinidos, embora alguns autores prefiram acreditar que existe um antecedente subentendido no contexto.

d) **cujo** – funciona simultaneamente como pronome relativo e possessivo, tendo sentido equivalente a **de que, de quem** ou **do qual**. Usado apenas como pronome adjetivo e sua concordância é feita em gênero e número com a coisa possuída. Bechara (2009) recomenda que se observem algumas construções viciosas que fogem à norma-padrão para que façamos o emprego do pronome corretamente. Primeiramente, não se deve utilizar os relativos **quem** ou **que** precedidos da preposição **de** para expressar a ideia de posse. Também não se devem empregar artigos antes de **cujo** e suas flexões e, por fim, não se devem empregar **cujo** e flexões com o sentido de **o qual** e suas flexões.

e) **quanto** – enquanto relativo, seus antecedentes possíveis são os pronomes indefinidos tudo, todos (as), portanto, também tem valor indefinido; há a possibilidade de se omitir os indefinidos.

f) **onde** – considerado por alguns gramáticos um advérbio relativo pelo fato de assumir sempre a função de adjunto adverbial de lugar. Mostram ainda que a distinção entre **onde** (o lugar em que) e **aonde** (o lugar a que) praticamente inexistente na linguagem coloquial, também não era tão forte nos clássicos. Para os gramáticos pesquisados, essa distinção que continua sendo trazida pelas gramáticas para a língua culta contemporânea se justifica porque permite uma maior clareza idiomática. Assim como o relativo **quem**, pode ser empregado de modo absoluto, ou seja, sem que haja referência a um antecedente. Pode ser denominado também de relativo indefinido por não ter antecedente, mas alguns autores acreditam que haja um antecedente subentendido no contexto.

Nesta seção, vimos como algumas Gramáticas Tradicionais conceituam os pronomes relativos e as orações adjetivas, quais são os pronomes relativos e a classificação sintático-semântica das orações adjetivas. Percebemos que os gramáticos não trabalham com o conceito de estratégias de relativização nem apontam quais são elas.

Não há qualquer menção, por exemplo, ao desuso de pronomes relativos como cujo e suas variantes do português brasileiro, mesmo se considerarmos a norma culta falada. A tradição gramatical está preocupada, essencialmente, com a prescrição da língua e não exatamente com os usos que fazemos dela, portanto, há uma distância grande entre o que é prescrito e o que é efetivamente utilizado pelos falantes.

1.2 O que nos dizem as gramáticas de tradição linguística e os estudos linguísticos sobre os pronomes relativos e as estratégias de relativização?

Apresentamos agora resultados de estudos linguísticos que trabalham a relativização, as estratégias de relativização, os pronomes relativos e seus usos e, de modo mais específico, as relativas oblíquas, tema objeto de estudo desta dissertação. Neste tópico, analisamos as seguintes obras: **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença**, volume II, organizado por Mary Kato e Milton Nascimento, publicada em 2009 pela Editora da Unicamp, especificamente o capítulo “As construções-Q no português brasileiro falado”, escrito por Maria Luiza Braga, Mary Kato e Carlos Miotto; **Gramática do Português Brasileiro**, publicada em 2010, de Mário Perini; **Nova Gramática do Português Brasileiro** de Ataliba de Castilho, publicada em 2010; **Gramática do Português I e II**, organizada por Raposo *et al*, publicada em 2013; e **Gramática pedagógica do português brasileiro** escrita por Marcos Bagno e publicada em 2012. Apresentamos também brevemente o resultado de alguns estudos linguísticos que tratam das estratégias de relativização no Português Brasileiro: Corrêa (1998), Bispo (2009) e Vale (2014), aos quais tivemos acesso, destacando as relativas oblíquas. Podemos citar ainda outros estudos sobre a temática como: Mollica (1977), Tarallo (1983), Pinheiro (1998), Barros (2000), Burgos (2003), aos quais não tivemos acesso, mas comentaremos a partir de Souza e Rodrigues (2014) e Bispo (2014).

Souza e Rodrigues (2014) e Bispo (2014) destacam o pioneirismo do estudo de Mollica (1977) no que se refere às orações relativas. A pesquisadora trabalhou com dados de fala de quatro informantes semiescolarizados e participantes do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) na cidade do Rio de Janeiro. Para Mollica, o apagamento da cópia nas sentenças relativas é opcional, o que confirma a existência da variação. Analisando as relativas a partir das funções sintáticas (sujeito, objeto sem

preposição e objeto preposicionado) do pronome relativo, ela concluiu que, no português, é categórica a ausência do pronome cópia com preposições tônicas, de modo que esses dados não foram considerados. Assim, ela considerou apenas os dados com preposição átona que possibilitavam a variação. Além disso, constatou que a regra de apagamento é a variável mais aplicada, favorecida principalmente pela distância entre o antecedente e o pronome relativo e o traço semântico mais ou menos humano do antecedente do relativo e que a variação é maior se o antecedente for um sintagma preposicionado. Mollica não separou as orações relativas padrão e cortadoras, incluindo-as numa só categoria: as relativas com apagamento. Em 95, 3% dos casos, os informantes aplicaram a regra de apagamento, o que chamou a atenção da autora por se tratar de falantes com baixo grau de escolaridade.

O estudo de Tarallo (1983) é considerado um dos mais completos no que se refere às estratégias de relativização do Português Brasileiro. Como veremos nas gramáticas de tradição linguística e em estudos linguísticos mencionados nesse trabalho, há bastantes referências a sua pesquisa sobre a temática. Seu estudo incluiu dados de fala de quarenta informantes da cidade de São Paulo, separados a partir das variáveis sexo, nível de escolaridade, classe social e faixa etária assim como dados coletados em programas de TV (*corpus* sincrônico), cartas e textos literários (*corpus* diacrônico). Para o linguista, as relativas não-padrão ocorriam devido a “uma possível perda de movimento na origem da estrutura e a perda de propriedades pronominais do relativo, que parecia estar assumindo apenas o papel de conjunção.” (BISPO, 2014, p. 139). Consideremos para o âmbito dessa pesquisa, apenas os resultados obtidos quanto ao uso das relativas oblíquas. Nos dados sincrônicos, foi observado que, em contexto preposicionado, prevalece o uso da relativa cortadora com 82,2% em funções oblíquas e 75% na função de objeto indireto. Considerando os dados diacrônicos, observa-se que, entre os anos de 1725 e 1880, houve um aumento significativo na utilização das relativas cortadoras (de uma ocorrência em 1725 para 106 em 1880. Com a relativa padrão, há uma redução nos números: de 99 ocorrências nos dados de 1725 para 63 nos dados de 1880. Assim, ele concluiu que foi na segunda metade do século XIX que a relativa cortadora e a padrão entraram em competição, sendo que a primeira superou a segunda (BISPO, 2014).

Correa (1998) faz um estudo das orações relativas a partir de pressupostos teóricos do gerativismo e da sociolinguística, enfatizando a ideia de que a estrutura relativa padrão é adquirida por meio da educação formal. Para a realização de seu estudo, a linguista

utilizou como corpora: a produção de 50 narrativas orais e 45 narrativas escritas feitas a partir da encenação de uma peça teatral que utilizava a linguagem gestual somente por 40 estudantes do antigo 1º Grau de uma escola pública de São Paulo, sendo 5 de cada uma das oito séries que compunham o nível de ensino na época, 5 informantes não escolarizados e 5 informantes com nível superior. Foram coletados ainda dados de estudantes do antigo 2º Grau (atual Ensino Médio) de uma escola particular de São Paulo. Após o estudo das orações relativas, foram recolhidos 90 exercícios que se compunham de duas partes. Na primeira parte, eles deveriam preencher lacunas de modo a trabalhar com as relativas em ambientes preposicionados, já que, segundo a autora, sua produção espontânea na fala é muito baixa. Na segunda parte, os estudantes deveriam parafrasear o trecho, mantendo as convenções da escrita.

Correa (1998) conclui que os que não frequentaram a escola utilizam estratégias de relativização vernaculares, enquanto a relativa padrão seria fruto do processo de escolarização formal. Entre os falantes escolarizados, há variação entre as estratégias de relativização. Quanto aos informantes não escolarizados, ela ressalta que, devido à pequena quantidade de dados, não se pode afirmar categoricamente que eles não fazem uso da relativa padrão.

A autora ainda confirmou que não foi encontrada nenhuma oração relativa padrão em ambientes preposicionados nos dados dos informantes não-escolarizados e dos informantes do antigo 1º grau. Desse modo, ela constata que a relativa padrão não existe para esses grupos de pessoas. Embora ela relativize essa constatação considerando que a quantidade de dados analisados é pequena para retratar toda a realidade escolar brasileira, ela “aponta para a irrelevante presença da relativa preposicionada na vida desses falantes.” (CORREA, 1998, p.152).

Analisando os dados do antigo 2º Grau, Correa constatou que a probabilidade de um estudante da primeira série produzir uma relativa padrão é de 0.42, enquanto é de 0.87 para os alunos da terceira série. A autora destaca ainda o fato de que para atingir essa probabilidade foram considerados os casos de hesitações e correções pelos estudantes, o que revela uma conscientização dos alunos acerca do prestígio que as variantes padrão possuem na sociedade. A escola, portanto, tem papel fundamental para a aquisição da relativa padrão.

Pinheiro (1998), trabalhando com o *corpus* do PORCUFORT (Português Oral Culto de Fortaleza), a respeito das orações relativas em contextos preposicionados, constatou que, de 325 orações relativas encontradas no *corpus*, 60% eram orações cortadoras e 40%, orações padrão. O resultado chamou a atenção do autor por se tratar de uma pesquisa realizada somente com falantes cultos, de modo que se esperava uma maior utilização da relativa padrão. Barros (2000) também constatou um maior uso de relativas cortadoras em sua pesquisa utilizando dados de fala extraídos do projeto VALPB para o estudo da relativa cortadora na fala pessoense: das 413 orações relativas encontradas no *corpus*, 197 eram cortadoras, 164 orações padrão e 52 copiadoras. Os informantes eram pessoas de diferentes faixas etárias e níveis de escolarização.

Burgos (2003) realizou um estudo sobre as estratégias de relativização utilizando dados de fala do projeto Vertentes do Português rural da região da Bahia e Sergipe. O lócus da pesquisa foi a comunidade rural de Helvécia, no sul da Bahia, onde vivem descendentes afro-brasileiros. Os informantes eram de baixa escolaridade ou sem escolaridade, com idades entre 20 e 60 anos e de sexos distintos também. Havia ainda a necessidade de serem filhos de falantes nativos e terem nascido na comunidade ou terem vivido lá, no mínimo, 75% de suas vidas. O autor constatou que das 569 orações relativas encontradas no *corpus*, 366 eram padrão, 185 cortadoras e 18 copiadoras. Excetuando-se as funções de sujeito e objeto direto, responsáveis por 98% e 97% de orações padrão, respectivamente, prevaleceu o uso das relativas cortadoras nas outras funções sintáticas, atingindo 100% na função de objeto indireto. (BISPO, 2014)

Bispo (2009) estudou as relativas cortadoras a partir de dados dos *corpora* D&G/Natal e D&G/Rio de Janeiro na perspectiva da linguística cognitivo-funcional. Ao todo, foram analisados textos falados e escritos de 48 informantes: 12 de Natal/RN e 36 do Rio de Janeiro. O pesquisador analisou a ocorrência das relativas padrão (com ou sem preposição) e das relativas consideradas não-padrão (cortadora e copiadora), considerando os seguintes fatores: modalidade oral ou escrita da língua, nível de escolaridade do falante (fundamental, médio ou superior), tipo de pronome relativo, função sintática do pronome relativo, classificação prototípica das relativas em restritivas e explicativas, tipo de verbo ou nome regente e a da preposição apagada, além do nível de integração sintático-semântica da oração relativa em relação à oração principal. Novamente, apresentamos apenas os resultados gerais no que se refere às relativas oblíquas.

Considerando as relativas em ambiente preposicionado encontradas em ambos os *corpora*, separados por estratégia de relativização e nível de escolaridade, na modalidade falada, o pesquisador obteve os seguintes resultados: nos dados do Ensino Fundamental, ocorreram 83% de orações cortadoras (44), 11,3% de orações padrão (6) e 5,7% de orações copiadoras (3); considerando os dados do Ensino Médio, foram encontradas 146 orações cortadoras (96,7%), 2 orações padrão (1,3%) e 3 orações copiadoras (2%); e, no Ensino Superior, 83% das relativas são cortadoras (78 ocorrências), 10,6% são relativas padrão (10 ocorrências) e 6,4% são copiadoras (6 ocorrências). Considerando os dados gerais dessa modalidade, 90% das orações encontradas foram de relativas cortadoras, ao passo que as relativas padrão e copiadora atingiram, respectivamente, 6% e 4%.

Em relação à modalidade escrita da língua, o pesquisador apresenta os seguintes resultados: entre os informantes de Ensino Fundamental, foram encontradas apenas relativas padrão e relativas cortadoras com 18 ocorrências para cada tipo; entres aqueles do Ensino Médio, ocorreram 17 orações padrão (44,7%) e 21 cortadoras (55,3%); e, levando em conta os informantes de nível superior, houve uma ocorrência de relativa copiadora (3,2%), 21 relativas padrão (67,8%) e 9 orações cortadoras (29%). Considerando a totalidade dos dados, observa-se que 53,3% das ocorrências foram de relativas padrão, 45,7% de orações cortadoras e apenas 1% de orações copiadoras.

Vale (2014) realizou um estudo sobre as relativas na fala maranhense. Utilizou como *corpus* uma amostra denominada “Memória de Velhos”, composta de entrevistas feitas nas décadas de 1980 e 1990 nas cidades de São Luís e Alcântara. A amostra é formada por dados de fala de 32 informantes acima dos 60 anos dos sexos masculino e feminino. Ela analisou a fala de 7 homens e 7 mulheres, acima de 60 anos, com diferentes níveis de letramento, sendo 10 informantes analfabetos ou alfabetizados, 2 homens com nível superior e 2 mulheres, consideradas mais letradas pelo maior contato com as práticas de leitura e escrita, apesar de não possuírem nível superior.

Na análise de dados, a linguista considerou a variável estratégias de relativização e suas variantes padrão, copiadora e cortadora e fatores linguísticos como o tipo de pronome relativo, a função sintática do pronome relativo, o tipo de preposição (expressa ou apagada), o traço de animacidade do antecedente, o status informacional do elemento relativizado, a distância entre o relativo e a função relativizada em número de sílabas e fatores sociais como sexo e nível de letramento.

Nos dados analisados foram encontradas 2.287 ocorrências de orações relativas, sendo 884 nos dados dos mais letrados e 1.403 nos dados de informantes menos letrados. Apresentamos no nosso trabalho apenas os resultados alcançados em relação às relativas oblíquas nos dados gerais. Considerando apenas as estratégias de relativização em funções oblíquas, foram registradas 473 ocorrências. Entre os falantes mais letrados, foram encontrados: 120 orações padrão (71%), 9 orações copiadoras (5%) e 40 orações cortadoras (24%), totalizando 169 orações. Já entre os menos letrados, prevaleceu a ocorrência das relativas cortadoras com 236 ocorrências (78%). Foram encontradas ainda 57 orações relativas padrão (19%) e 11 copiadoras (3%). No geral, predominaram as orações cortadoras com 276 ocorrências, totalizando 58, 5%. Retirando-se dos dados o relativo **onde** em funções oblíquas, foi constatado que, entre os mais letrados, houve o domínio da relativa padrão com 65% ao passo que, entre os menos letrados, esse índice é de apenas 1% com três ocorrências. No que se refere às orações relativas cortadoras, o grupo de informantes menos letrados produziu 94, 5% das ocorrências, ao passo que, entre os mais letrados, foram apenas 29% das ocorrências. As copiadoras tiveram baixos índices de ocorrências nos dois grupos: 6% entre os mais letrados e 4,5 entre os menos letrados.

Vejamos a seguir o que está posto nas gramáticas de tradição linguística.

Das quatro gramáticas de tradição linguística aqui analisadas, Castilho (2010, p. 366) é o único que define o que seria relativização ou processo de relativização. Define as orações relativas como aquelas que se encaixam em um sintagma nominal, exercendo a função de complementadores. Sendo assim, essas são encaixadas nas expressões-núcleo do sintagma nominal, incluindo a categoria vazia. Para o gramático-linguista, “o processo de relativização é, portanto, o relacionamento de dois sintagmas nominais correferenciais.” (p. 366).

Para melhor compreensão, observem-se os exemplos retirados do autor:

(5) a) [O aluno atento] passa de ano.

b) [O aluno estudioso] passa de ano.

c) [O aluno atento **que é estudioso**] passa de ano. (IBIDEM, p. 366)

Por meio desse exemplo, Castilho mostra que os sintagmas **o aluno atento** e **o aluno estudioso** estão fazendo referência ao mesmo indivíduo no exemplo **c**, isto é, são correferenciais.

Braga, Kato e Miotto (2009) definem sentenças relativas como aquelas sentenças encaixadas que partilham com a sentença matriz um constituinte, chamado de relativizado. A relativização é feita por meio do que os autores denominam de pronomes-Q. Para eles, esses pronomes formam uma classe fechada de itens, sendo chamados de -Q pelo fato de corresponder à raiz de quase todos os pronomes, excetuando-se **onde**, **cujo** e **como**. As orações relativas se estabelecem a partir da presença ou ausência de um nome, considerado núcleo do sintagma nominal que se localiza fora da oração relativa.

(6) bem é diferente um pouco *da maioria das pessoas* que eu conheço (D2 REC) (BRAGA; KATO e MIOTO, 2009, p. 188).

No exemplo acima, percebemos que a oração relativa **que eu conheço** partilha com a oração matriz o constituinte **a maioria das pessoas** retomado na oração matriz pelo pronome **que**.

Perini (2010) assegura que as orações relativas possuem uma estrutura muito peculiar e de fácil identificação. São compostas, geralmente, por um nominal, seguido ou não de determinante ou modificador + relativo + estrutura oracional incompleta, faltando um dos complementos. A oração relativa focaliza um dos elementos internos da oração, que é relativizado, para se fazer uma afirmação sobre ele.

(7) a) [A bobagem] **que o cara disse** me deixou irritado.

b) [O cara] **que disse a bobagem** me deixou irritado. (PERINI, 2010, p. 191)

Nos exemplos acima, podemos perceber que os sintagmas nominais entre parênteses são os elementos focalizados, o tópico sobre o qual as afirmações são feitas.

De acordo com Perini, umas das características das estruturas relativas é a possibilidade de corrigir problemas na realização da valência dos verbos. A valência é realizada de uma maneira sintaticamente diferente de modo que não haja problemas para a compreensão do sentido nas estruturas relativas. Para o gramático-linguista, a “construção relativa é um recurso que a língua tem para singularizar um dos SNs da oração subordinada e fazer dele um dos argumentos da principal.” (PERINI, 2010, p. 190).

Segundo Braga, Kato e Miotto (2009), se existe o nome, a oração relativa fica em sua adjacência e é denominada relativa com núcleo. No caso, essa oração é um elemento modificador do núcleo, classificada, portanto, como restritiva. Ao funcionar como aposto, as orações relativas recebem o nome de explicativas ou apositivas. Quando inexistente esse núcleo nominal externo, essas orações são denominadas relativas livres. Existem alguns tipos de orações relativas com núcleo nominal, formadas por diferentes estratégias. Nas relativas-padrão, observamos que sempre ocorrerá o deslocamento das expressões-Q para a periferia esquerda das estruturas relativas. Assim, a posição ocupada por elas fica vazia. Para esses autores, nos outros dois tipos de sentenças relativas com núcleo nominal, não se pode afirmar com clareza que haja o movimento das expressões-Q¹. Em um dos tipos, o pronome **que** ocupa a posição periférica da sentença relativa e há um pronome na posição do elemento relativizado, que pode ser ou não antecedido por uma preposição. Nesse tipo de oração, o pronome retoma anaforicamente o constituinte que sofreu a relativização. O fato de aparecer esse pronome, chamado pelos autores de resumptivo, pode confirmar que não houve movimento do pronome-Q porque não há a categoria vazia na sentença. O outro tipo de relativa é a cortadora, que se constitui de um **que** na periferia da relativa e de uma categoria vazia na posição do elemento relativizado. Considerando a inexistência de uma preposição seguida de um pronome-Q na periferia esquerda das relativas, não é possível afirmar que essa categoria vazia se constitui devido ao deslocamento da expressão-Q².

Em resumo, podemos classificar as relativas no português em padrão e não-padrão. As primeiras são formadas por movimento de toda a expressão-Q (incluindo a preposição nos casos dos constituintes preposicionados); as expressões-Q destas, às vezes, apresentam concordância de gênero e número (*a qual, as quais*) e traços semânticos como [+/- humano] (*quem, o que*), [lugar] (*onde*), [modo] (*como*), [quantia] (*quanto*). As segundas englobam dois tipos que, a rigor, não parecem ser formados por

¹ Nas orações relativas, ocorre o movimento da expressão-Q. Esse movimento é simplesmente o deslocamento da expressão-Q para a periferia esquerda da sentença relativa. Segundo Kato, Braga e Miotto (2015, p. 189), se esse movimento não ocorrer a sentença relativa será agramatical como em “*...cadeia de supermercado [você é assessor *da qual*]”. Quando fazemos a movimentação da expressão-Q, temos: “...cadeia de supermercado *da qual* você é assessor.”

² Sabemos que as gramáticas e estudos linguísticos citados nesse trabalho tomam a tese de doutoramento de Fernando Tarallo como referência. No entanto, por não termos acesso ao texto do linguista, não foi possível citá-lo diretamente. Nesse trabalho, ele aponta a existência de dois tipos de relativização: “um gerado pela regra de movimento, chamado *piedpiping*, e outro gerado por apagamento. A relativização por apagamento, por sua vez, constitui-se de três estratégias: a do pronome-lembrete (ou pronome-cópia), a cortadora (ou *PP-chopping*) e a *gap-leaving*. (SOUZA; RODRIGUES, 2014, p. 107).

movimento do pronome-Q. O primeiro tipo formado pela estratégia resumptiva ou copiadora tem um **que** na periferia esquerda da sentença relativa e um pronome resumptivo *in situ*. O segundo tem apenas um que na periferia esquerda da sentença. (BRAGA; KATO; MIOTO, 2009, 246). Os exemplos a seguir representam as três estratégias de relativização existentes no português.

(8) a) ... cadeia de supermercado [*da qual* você é assessor] (D2 REC) (IBIDEM, p. 189) – relativa padrão.

b) eu preferia deixar evidentemente essa questão... a um consultor jurídico *que ele* poderia então lhe dar: uma resposta mais conclusiva... (DID REC) (IBIDEM, p. 190) – relativa copiadora.

c) Belo Horizonte...que é uma cidade *que* eu pelo menos não gosto \emptyset (D2 SSA) (IBIDEM, p. 191) – relativa cortadora.

Quanto às estratégias de relativização, Castilho (2010) mostra o resultado de alguns estudos (Lemle, 1978; Tarallo, 1983; Kato; Tarallo, 1983; Dik, 1997; Neves, 2000; Mira Mateus, 1989; 2003; 2005; Braga; Manfili, 2004). Um importante resultado alcançado por esses estudos é o de que há uma variação nas línguas no que se refere ao número de posições que podem ser relativizadas, sendo mais provável, por exemplo, a relativização do SN sujeito. Assim, revela-se que há o que foi denominado de hierarquia de acessibilidade dos sintagmas nominais à relativização nas línguas: todas elas relativizam sujeitos; a relativização não pode romper a hierarquia, ou seja, para se relativizar um objeto indireto, é necessário que se relativize um objeto direto primeiramente; as estratégias podem ser interrompidas em qualquer ponto da hierarquia. Explicando semântico-cognitivamente essa hierarquia, a razão apontada é a facilidade que se tem de processar as informações presentes num SN sujeito, em um SN objeto direto e, assim, sucessivamente. Quanto mais complexa a estrutura, mais difícil o processamento das informações.

Castilho, retomando a descrição e proposta de muitos autores (Tarallo e outros), mostra três estratégias de relativização no PB: a padrão, a copiadora e a cortadora. Na adjetiva padrão, os pronomes relativos apresentam as formas advindas do caso exigido pelo verbo. Assim, se o caso for nominativo, o pronome relativo funcionará como sujeito.

O autor ainda relaciona a transformação do **que** em relativo universal com a consequente restrição dos outros relativos, o que aponta para a estrutura copiadora

fortemente presente no português culto falado e escrito no Brasil. Com a despronominalização do pronome relativo, ele perde sua função fórica que passará a ser exercida por um pronome pessoal preposicionado ou não, assim temos as famigeradas copadoras. Nesse caso, o pronome relativo é apenas uma conjunção que liga as orações. Quando ocorre o apagamento do pronome pessoal que aparece na estrutura copadora e da preposição exigida pelo verbo no caso das relativas oblíquas, temos a oração adjetiva cortadora.

(9) a) Não há uma área em São Paulo **em que a polícia não entre**. (relativa padrão)

b) Não há uma área em São Paulo **que a polícia não entre nela**. (relativa copadora)

c) Não há uma área em São Paulo **que a polícia não entre**. (Folha de S. Paulo, 17 dez. 2008, p. C3) (relativa cortadora) (CASTILHO, 2010, p. 367).

Considerando as propriedades semânticas, Castilho divide as orações adjetivas em quatro tipos: as restritivas ou determinativas, as explicativas ou apositivas, as restritivas finais e as restritivas causais.

As restritivas ou determinativas são aquelas nas quais há a especificação do sintagma nominal em que estão encaixadas de modo que uma informação importante é acrescentada. Mira Mateus (1989; 2003; 2005), em estudos citados por Castilho, destaca o fato de que as restritivas colaboram “para a construção do valor referencial da expressão nominal” (p. 370). Além disso, baseado nos estudos de Neves (2000), ele mostra que a informação acrescida ao sintagma nominal identifica um subconjunto dentro do conjunto expresso pelo núcleo do SN, como se pode observar em (10) a seguir.

(10) O homem **que** comprou o livro veio trocá-lo. (CASTILHO, 2010, p. 369)

As orações explicativas ou apositivas são consideradas um aposto do sintagma nominal já que elas não especificam um subconjunto dentro do conjunto. São um comentário feito pelo locutor em relação à entidade presente no SN antecedente da relativa, como ilustra (11):

(11) A neve, **que é branca**, transforma-se numa lama escura depois de muito pisada. (CASTILHO, p. 371)

As restritivas finais são aquelas que trazem o verbo no subjuntivo, adicionando à oração adjetiva a noção de finalidade e as restritivas causais, a noção de causalidade:

(12) Mandou retirarem seus sapatos enlameados, **que não sujassem sua sala**. (IBIDEM, p. 371) - restritiva final.

(13) O cão, **que é amigo fiel**, vigiou a casa durante toda a noite. (IBIDEM, p. 371) – restritiva causal.

Para Bagno (2010), as sentenças relativas ou adjetivas são estruturas de encaixamento sintático. Quando usado nesse tipo de sentenças, o pronome **que** tem duas funções: retoma anaforicamente seu antecedente na sentença matriz e serve como transpositor, o que significa que ele altera a categoria da sentença encaixada transformando-a em adjetivo.

Esse autor destaca ainda o fato de que, em várias línguas românicas, as sentenças adjetivas estão passando por um processo de mudança, através do qual a palavra **que** perdeu sua propriedade anafórica, ou seja, de retomada do antecedente e tem funcionado como mero conector de duas sentenças independentes. Nesse caso, a função anafórica passa a ser realizada por um pronome de não-pessoa. A despronominalização do **que** tem alcançado todas as categorias sintáticas retomadas por ele enquanto pronome.

Bagno também aponta três tipos de orações adjetivas/relativas e/ou o que ele chama de estratégias de relativização: a padrão, a copiadora e a cortadora. As copiadoras são assim chamadas porque apresentam na segunda sentença um pronome-cópia do termo que seria retomado pelo pronome relativo. Nessa oração, o pronome-cópia exerce na segunda oração a mesma função que o relativo deveria exercer. Na relativa cortadora, ocorre o apagamento da preposição que é regida pelo verbo e, portanto, deveria aparecer na oração adjetiva de acordo com a norma-padrão. Esse apagamento acontece diante de verbos transitivos indiretos ou oblíquos, para usar a terminologia do autor. Esse tipo de estrutura relativa será o foco da proposta de intervenção pedagógica que apresentamos neste trabalho.

Tratando dos pronomes relativos e dos pronomes de não-pessoa, Marcos Bagno apresenta a pesquisa desenvolvida pelo linguista brasileiro Fernando Tarallo sobre as estratégias de relativização no português brasileiro, na qual Tarallo mostra que existe uma correlação entre as estratégias de relativização e as chamadas estratégias de pronominalização (o emprego dos pronomes de não-pessoa).

As três estratégias de relativização são a padrão, a copiadora e a cortadora, enquanto as três estratégias de pronominalização são o clítico, o ele-acusativo e o objeto nulo. Segundo o autor, no português brasileiro contemporâneo, é bastante raro o uso das relativas padrão assim como o do clítico de não-pessoa. Quanto a essas estratégias, os estudos têm demonstrado que a estrutura relativa cortadora e que o uso do objeto nulo são as mais comuns no português brasileiro.

Duarte e Ramos (2015), ao revisitarem teses e dissertações com o objetivo de apresentar uma síntese no que diz respeito à distribuição dos complementos pronominais no português brasileiro em relação aos sistemas linguísticos e sociais, confirmam que o uso do objeto nulo é mais comum. Afirmam as autoras:

No que diz respeito ao acusativo e ao dativo de terceira pessoa, os trabalhos realizados em diferentes regiões apontam grande semelhança no que diz respeito à quase extinção dos clíticos o(s)/a(s) e lhe na língua oral. O acusativo é substituído preferencialmente por um objeto nulo, seguido de longe por um SN anafórico ou um pronome lexical (na forma nominativa). Isso vem a mostrar o quão estão errados os que afirmam que o brasileiro usa o pronome nominativo com muita frequência em função acusativa. [...] A escola ou o contato com a escrita [...] conseguem recuperar parcialmente esses clíticos, mas implementam igualmente o objeto nulo e outras formas alternativas. E, curiosamente, o falante letrado não transfere para sua fala espontânea essas formas recuperadas. (DUARTE; RAMOS, 2015, p. 193-4)

Castilho (2010), citando pesquisas de Mary Kato, mostra que a autora evidenciou a harmonia existente no tratamento dos clíticos e dos pronomes relativos pelo fato de compartilharem a propriedade da foricidade. Kato destaca que o falante que usar pronomes clíticos em anáforas utilizará a relativa padrão, enquanto se a anáfora se der por meio de elipse, a estratégia de relativização empregada será a copiadora, por exemplo. Por fim, a autora relaciona o uso maior das estruturas copiadoras e cortadoras ao desaparecimento dos clíticos no português brasileiro.

Bagno, no que se refere ao ensino da estratégia de relativização padrão, reconhece a importância de seu conhecimento e da familiarização pelos estudantes com essas estruturas porque eles se depararão com elas em diversos textos. Assim, precisam compreender como se dá seu processamento sintático, como a preposição se desloca, propiciando uma reflexão sobre os usos que fazemos da língua. Por meio disso, “será possível conscientizar as pessoas de que existem determinadas regras que, embora

contrariando a intuição linguística dos falantes nativos, ainda contam com alguns focos de resistência, como os gêneros textuais mais monitorados” (BAGNO, 2010, p. 918).

Vale a pena mostrar o que nos apresenta a gramática do português de Raposo *et al*, apesar de se tratar de uma gramática do Português Europeu que apresenta uma classificação das orações relativas, em alguns aspectos distinta, da já mostrada em gramáticas do Português Brasileiro.

De acordo com Raposo *et al*, quanto à natureza do antecedente, há as orações relativas com antecedente explícito quando ele é foneticamente representado e há as orações relativas com antecedente implícito, ou seja, embora seja possível identificar traços semânticos do antecedente, ele não aparece na superfície textual, conforme exemplos em (14) a seguir.

(14) a) Eu elogiei **alguém que** fez os trabalhos de casa. – oração adjetiva com antecedente foneticamente explícito.

b) Eu elogiei **quem** fez os trabalhos de casa. (Raposo *et al*, 2013, p. 2066) – oração adjetiva com antecedente foneticamente implícito.

Considerando características de natureza sintática, semântica e prosódica, temos as relativas restritivas e as apositivas, diferença motivada pela relação que essas orações estabelecem com o seu antecedente. Nas restritivas, não ocorre nenhum tipo de ruptura sintática ou prosódica entre a oração relativa e o antecedente. As diferenças sintáticas e prosódicas interferem na semântica das orações relativas. Nesses casos, as orações relativas são elementos modificadores restritivos dos nomes e, por isso, são chamadas restritivas, contribuindo para a construção do valor referencial do sintagma nominal. O antecedente de orações restritivas “é apenas a parte do grupo nominal que precede a oração, excluindo o especificador” (Raposo *et al*, 2013, p. 2068). Destacam, ainda, os autores que as orações relativas com antecedente implícito são sempre restritivas.

Quando as relativas formam um grupo sintático e prosódico autônomos, elas não são parte do sintagma complexo. Essa independência é marcada na escrita pela separação da relativa por vírgulas, travessões ou parênteses. Classificadas como orações relativas apositivas, também podem ser chamadas de orações relativas não restritivas ou orações relativas explicativas, não contribuem para a identificação do referente. A oração relativa

funciona, nesse caso, como uma espécie de acréscimo informacional acerca do referente. Elas se assemelham a um aposto, daí o nome apositivas.

[...] nas orações relativas apositivas, o antecedente é um sintagma nominal autônomo e completo, plenamente referencial, que precede a oração, ou seja, inclui o especificador [...] Uma oração relativa apositiva e o seu antecedente (um SN) constituem grupos autônomos, mas formam em conjunto um sintagma nominal mais abrangente, através de uma ligação de natureza paratática, típica dos apostos, a qual se traduz num grau de integração mais ‘frouxo’ da oração relativa nesse constituinte mais abrangente [...]” (RAPOSO et al, 2013, p. 2068).

As orações relativas ainda são classificadas na gramática do português de Raposo *et al* em orações relativas de nome e orações relativas de frase. Essa classificação está relacionada à natureza do antecedente: se é um nome ou uma frase. Estas últimas são consideradas sempre apositivas e o pronome relativo retoma a oração antecedente em sua completude. Os períodos em (15) trazem exemplos de orações relativas de nome. Em (16), a locução relativa **o que** não retoma um sintagma nominal específico, mas sim toda a oração anterior.

(15) a) [Os gatos da minha vizinha *que vêm cá a casa*] não gostam de bofe.

b) [Os gatos da minha vizinha] [, *que vem cá a casa,*] não gostam de bofe. (RAPOSO et al., p. 2068)

(16) As pessoas continuam a procurar as grandes cidades, **o que causa desertificação rural** (RAPOSO et al, p. 2069).

Não há distinção entre o constituinte relativo e o pronome relativo se o último funcionar como sujeito ou complemento direto da oração relativa. Entretanto, no caso de outras funções gramaticais, a tendência é que o pronome relativo faça parte de um constituinte relativo, especialmente quando o pronome faz parte de um sintagma preposicional nas funções de complemento direto, complemento oblíquo ou adjunto adverbial. No caso das orações relativas mais típicas, essa preposição tem que anteceder o pronome relativo no início da oração relativa e, compulsoriamente, compor o constituinte relativo.

A natureza do constituinte relativo pode ser ainda mais complexa de modo que o pronome relativo estará numa posição subordinada. Assim, o constituinte pode ser de natureza oracional, um adjunto adverbial ou complemento de nome, um sintagma

nominal complexo com função de sujeito ou complemento direto da relativa e, ainda, um sintagma nominal complexo preposicionado na função de complemento oblíquo.

Quando as funções gramaticais dos pronomes relativos e dos constituintes relativos são distintas em determinadas orações, será o constituinte relativo o responsável pelo desempenho da função gramatical na relativa. Dentro dele, o pronome relativo também terá sua função que poderá ser de complemento da preposição, complemento ou modificador de um nome e de complemento direto.

A posição do constituinte relativo dentro da oração relativa está diretamente ligada à função gramatical exercida por ele, embora estejam sempre no início. Quando o constituinte relativo desempenha a função de sujeito, não há mudanças na ordem dos elementos dentro da oração, já que normalmente é o sujeito que ocupa a posição inicial da oração. Não há mudanças também se os constituintes relativos são orações de participípio ou gerúndio. Em outras funções sintáticas, a ordenação dos elementos é alterada.

Finalmente, esses gramáticos do Português Europeu apresentam as chamadas orações relativas não canônicas: as orações relativas com estratégia cortadora e as orações relativas com estratégia de pronome de retoma (copiadora), já aqui exemplificadas pelos gramáticos do Português Brasileiro. Essas estruturas oracionais são marginais na língua-padrão em PE e não são descritas normalmente pela tradição gramatical do português, embora sejam utilizadas por falantes dos mais variados grupos sociais e com diferentes graus de escolarização, mesmo em Portugal, como afirmam Raposo *et al* (2013). Ocorrem, mais frequentemente, na oralidade em situações informais, mas já é possível localizá-las em textos jornalísticos e literários, por exemplo.

É importante mencionar o fato de que a Gramática do Português de Raposo *et al* (2013) aqui analisada é a única que menciona as estruturas relativas não-padrão como sentenças marginais em relação ao padrão da língua, porém reconhece que a utilização das mesmas é feita por pessoas dos mais diferentes grupos sociais e com diferentes graus de escolaridade em Portugal. Embora afirmem que elas ocorrem com muito mais frequência na fala, apontam a possibilidade de encontrá-las na escrita, em determinados gêneros textuais.

Como já explicitado, a oração relativa com estratégia cortadora caracteriza-se por simplificar o constituinte relativo, cortando qualquer preposição que deveria introduzir

esse constituinte de acordo com a função desempenhada por ele dentro da relativa e pelo uso sistemático do relativo **que**. A estratégia cortadora acontece quando o constituinte relativo é um sintagma preposicional e, mais frequentemente, com valor temporal ou locativo. As orações relativas com estratégia cortadora podem ser restritivas ou apositivas e seus antecedentes podem ser definidos ou não.

Os autores ainda apontam que as orações relativas cortadoras são mais frequentes em duas situações:

quando o constituinte relativo é um complemento oblíquo introduzido por uma preposição com função puramente gramatical, tipicamente *de* ou *a*, selecionado por verbos como *falar*, *gostar* ou *precisar* [...], quando o constituinte relativo é um complemento indireto ou oblíquo, agora introduzido por uma preposição com valor semântico, ou ainda quando o constituinte relativo é complemento ou modificador de um nome da oração relativa [...] (RAPOSO, 2013, p. 2128-2129)

As orações relativas com pronome de retoma caracterizam-se por apresentarem, dentro da parte proposicional da oração relativa, uma pró-forma que, geralmente, é um pronome pessoal com a função de retomar o constituinte relativo no que se refere à função e à significação. Os pronomes usados para fazer essa retomada do constituinte relativo recebem o nome de pronomes de retoma. Ainda podem ser usados como pró-formas de retoma, pronomes demonstrativos, advérbios locativos, um quantificador pronominal neutro e um sintagma nominal completo que tenha o nome do SN idêntico ao antecedente ou que ele seja um sinônimo ou hiperônimo do mesmo SN. (cf. RAPOSO, 2013, p. 2129-2133).

Alguns contextos favorecem a utilização dessa estratégia de relativização: se a oração relativa é uma oração complexa que contém uma subordinada e o constituinte relativo tem uma função na oração mais encaixada; a coordenação de orações relativas; o caráter indefinido da construção relativa; a complexidade do sintagma a partir do qual se forma o constituinte relativo e com a relação que este estabelece com o antecedente.

As relativas oblíquas não recebem essa nomenclatura em nenhuma das gramáticas analisadas, mas correspondem ao que os autores chamam de relativas cortadoras e copiadoras, ou seja, as relativas consideradas não-padrão em que ocorre a eliminação da preposição exigida pelo verbo presente na oração relativa. Vejamos dois exemplos extraídos de Raposo *et al* (2013) que ilustram esses tipos de relativas não-padrão.

(17) Porque há coisas na cultura americana que eu realmente não gosto. (CRPC, C-ORAL-ROM, pfamd120) (cf. coisas na cultura americana de que eu realmente não gosto) (IBIDEM, p. 2129, grifos dos autores)

(18) Porque isso são ordens que eu tenho e que não posso fugir **a elas**. (cf. e às quais não posso fugir _) (RAPOSO et al, p. 2131, grifos dos autores)

Quanto aos pronomes relativos, Raposo *et al* (2013) apontam algumas de suas propriedades. Graficamente, eles são geralmente iniciados pelo dígrafo **-qu** ou **-c** e pelo fone [k]. São eles **que, quem, quando, como, cujo, qual e quanto**. Destacam ainda que **onde** também é considerado um pronome relativo, pois apresenta o mesmo comportamento sintático dos já citados, embora não compartilhe das semelhanças ortográficas e fonológicas dos outros pronomes relativos. Ainda são considerados pronomes relativos as locuções pronominais **o que e o qual** (e suas variantes). As outras gramáticas apresentadas neste tópico não discutem o uso dos pronomes relativos.

Braga, Kato e Mito (2009) afirmam que os pronomes relativos são utilizados para introduzir sentenças do tipo pergunta_Q matriz, pergunta_Q encaixada, relativa e relativa livre. Castilho (2010) destaca o fato de os pronomes relativos apresentarem uma dupla função: “enquanto pronome, recebe[m] funções argumentais ou de adjunção do verbo da sentença que ele[s] encabeça[m]; enquanto conjunção, liga[m] a adjetiva ao núcleo do sintagma da matriz” (CASTILHO, 2010, pp. 368-9). Castilho menciona ainda que o pronome **que** está se tornando uma espécie de pronome relativo universal na língua falada, assumindo lugar de outros pronomes. É importante destacar que, de acordo com a Gramática Normativa, como revisamos na seção 1.1 deste capítulo, essa substituição é um erro.

Na sequência, Castilho mostra que as funções argumentais assumidas pelos pronomes relativos são sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento oblíquo, adjunto adnominal e adjunto adverbial.

Bagno (2010) afirma que o pronome relativo serve como transpositor, o que significa que ele altera a categoria da sentença encaixada, transformando-a em adjetivo. Bagno também não apresenta um estudo detalhado no que diz respeito ao uso de todos os pronomes relativos nem mostra quais são eles.

Considerando que os dados apresentados são referentes ao PB, achamos importante trazer informações sobre a temática no que tange ao Português Europeu. Raposo *et al* mencionam ainda que alguns pronomes relativos funcionam como codificadores de aspectos semânticos do grupo nominal antecedente. Isso significa que os relativos **quem, onde, quando** e **como** codificam respectivamente os traços [+ humano], [+ lugar], [+ tempo] e [+ modo], ou seja, equivalem a que pessoa, em que lugar, em que tempo e com/de que modo. Já o pronome **que** pode ser utilizado para se referir a antecedentes com valores positivos ou negativos.

Os pronomes **como, onde** e **quando** são apresentados como aqueles que possuem o estatuto de advérbio e funcionam como adjuntos adverbiais. **Cujo**, por sua vez, tem valor semântico de constituinte possessivo. Isso significa que sua função gramatical na oração relativa é de especificador do grupo nominal que se refere à coisa possuída. O pronome **quanto** também pode ser especificador quando é variável.

Em sua maioria, as formas pronominais relativas apresentam a função de sintagma nominal dentro de uma oração relativa e referem-se a um antecedente nominal.

Quadro 2 - Pronomes relativos em Raposo *et al* (2013)

PRONOMES RELATIVOS VARIÁVEIS	PRONOMES RELATIVOS INVARIÁVEIS
o qual, a qual, os quais, as quais cujo, cuja, cujos, cujas quanto, quanta, quantos, quantas	Que o que quem onde como quando quanto

FONTE: (RAPOSO *et al*, 2013, p. 2078)

Na sequência, são descritos mais detalhadamente os aspectos sintáticos e semânticos que caracterizam os pronomes relativos apresentados no quadro acima, com base em Raposo *et al* (2013).

a) **quando** – sintaticamente, defendem que as orações introduzidas por **quando** também podem ser consideradas orações relativas, embora possuam um valor temporal e,

tradicionalmente, a Gramática Tradicional e os livros didáticos classificam-nas como orações adverbiais. Apresentam ainda a informação de que as orações introduzidas por **quando** são classificadas originalmente como adverbiais devido ao fato de que o antecedente das orações com o pronome estarem implícitos.

b) **como** – tradicionalmente não é considerado uma forma pronominal relativa. É antecedido sempre por um sintagma nominal com “significado extremamente geral como maneira, forma ou modo”. Dentro das orações relativas, seu valor é sempre adverbial.

c) **onde** – semanticamente é caracterizado pelo traço [+ lugar]. Dessa forma, seu antecedente tem que exprimir ideia de lugar e seu valor semântico dentro de uma oração relativa é necessariamente locativo, independente de ele funcionar como adjunto adverbial ou complemento oblíquo.

d) **quanto** – pode equivaler a um sintagma nominal quando seu antecedente é o pronome **tudo** ou em orações relativas com um antecedente quantificacional implícito. Nesse caso, ele é morfológicamente invariável. Mas quando ele funciona como especificador, ele é variável em número e gênero. Ele concordará com o grupo nominal presente no constituinte relativo ou em seu antecedente. **Quanto** tem valor semântico de quantidade e seu antecedente representa a quantificação do sintagma nominal ao qual a oração relativa se liga e não necessariamente ao grupo nominal a que se refere.

e) **cujo** – equivale semanticamente a um pronome possessivo de terceira pessoa. Eles se assemelham porque **cujo** retoma o possuidor na relação de posse estabelecida no sintagma nominal ao qual se refere; é um complemento ou especificador do nome que representa a coisa possuída; antecede o nome que indica a coisa possuída; concorda em gênero e número com o seu conseqüente e equivale ainda a um sintagma preposicional introduzido pela preposição de.

d) **o qual** – tem função de sintagma nominal, varia em gênero e número, concordando com o núcleo nominal de seu antecedente. Só ocorre em orações relativas de nome quando o antecedente é explícito. Ela não ocorre em orações relativas com antecedente implícito porque essa forma pronominal não permite a recuperação do antecedente já que “não marca morfológicamente nenhum traço semântico”.

e) **quem** – semanticamente apresenta o traço inerente [+humano] porque seu antecedente também o é. Por esta razão, ele ocorre apenas em orações relativas de nome. Mesmo nas

orações relativas de nome, ele só é utilizado quando fizer parte de um constituinte relativo iniciado por preposição.

f) **o que** – tradicionalmente é considerado pelas gramáticas apenas como uma variante de **que**. É considerada uma locução pronominal relativa formada por um artigo definido o + o pronome relativo que. Comumente ocorre em orações relativas apositivas, portanto apresenta um antecedente oracional.

g) **que** – ocorre em orações relativas de nome, mas geralmente é excluído das relativas de frase. O pronome **que** é semanticamente subespecificado, portanto pode se referir a qualquer antecedente nas orações relativas de nome. Por essa razão, ele não é usado com frequência em orações relativas com antecedentes implícitos por não apresentar os traços semânticos que permitam a recuperação de seu antecedente.

Após apresentar os resultados de alguns estudos linguísticos sobre as estratégias de relativização no Português do Brasil e mostrar como gramáticas escritas por linguistas também tratam dessa temática, vejamos o que é dito sobre os pronomes relativos e estratégias de relativização em quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa.

1.3 O ensino dos pronomes relativos e das estratégias de relativização na escola: o que nos mostram os livros didáticos?

A seguir, mostramos como os pronomes relativos e as estratégias de relativização são abordados em quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa que foram utilizadas no Ensino Fundamental entre os anos de 2014 e 2016 em muitas escolas públicas brasileiras. Todas as coleções foram aprovadas pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD).

As coleções analisadas foram: (I) Coleção “**Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem**”, escrita por Laura de Figueiredo, Maria Balthasar e Shirley Goulart, publicada em 2012, pela Editora Moderna; (II) Coleção “**Para viver juntos: português**”, publicada em 2012 pela editora Edições SM (a autoria varia conforme o volume); (III) Coleção “**Português: linguagens**”, escrita por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães publicada pela editora Saraiva em 2012, reformulada em sua

sétima edição; e (IV) Coleção **Português nos dias de hoje**, publicada em 2012 pela Editora Leya, cuja autoria é de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura.

O primeiro aspecto a considerar é que não há nesses livros das quatro Coleções uma uniformidade em relação à série em que os pronomes relativos e as orações adjetivas são trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa. Na coleção **Singular & Plural**, praticamente não se trabalham os pronomes relativos. É feita uma menção aos pronomes relativos no volume destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental como um dos tipos de pronomes da nossa língua. Em outro volume, cujo público-alvo são alunos do 8º ano, aparece nos anexos da obra a tabela reproduzida a seguir. Por fim, no volume do 9º ano, são estudadas as orações adjetivas.

Quadro 3 - Pronomes relativos na Coleção *Singular & Plural*

Pronomes relativos				
Variáveis				Invariáveis
Masculino		Feminino		
o qual	os quais ^o	a qual	as quais	que
cujo	cujos	cuja	cujas	quem
quanto	quantos	—	quantas	onde

(FIGUEIREDO; BALTHASAR, GOULART, 2012, v.3, p. 286)

Na coleção **Para viver juntos**, os pronomes relativos são mencionados inicialmente no volume do 7º ano do Ensino Fundamental e apresentam o quadro seguinte. No volume do 9º ano, dedica-se um espaço maior para o estudo dos pronomes relativos e das orações adjetivas.

Quadro 4 - Pronomes relativos na Coleção *Para viver juntos*

Pronomes relativos		
Variáveis		Invariáveis
Masculino	Feminino	
o qual, os quais	a qual, as quais	que
cujo, cujos	cuja, cujas	quem
quanto, quantos	quanta, quantas	onde

(COSTA *et ali*, 2012, v.2, p. 70)

Já na coleção **Português: Linguagens**, os pronomes relativos e as orações adjetivas são mencionados e trabalhados somente no volume destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental. Por fim, na coleção **Português nos dias de hoje**, esse mesmo trabalho é feito no volume 3, cujo público-alvo são estudantes do 8º ano.

Em nenhuma das obras há referência ao termo “estratégias de relativização” nem às diferentes estratégias de relativização: padrão - embora seja ela a estratégia trabalhada nos livros didáticos -, cortadora e copiadora já reportadas anteriormente neste trabalho.

Passemos agora a verificar como os autores definem os pronomes relativos e as orações adjetivas/ relativas nas coleções já citadas. Na coleção *Singular & Plural*, não há nenhuma definição de pronome relativo. Os pronomes relativos são mencionados apenas ao tratar das orações adjetivas como os elementos que as introduzem. Na coleção *Para viver juntos*, os autores definem os pronomes relativos como “as palavras que retomam os termos que as antecedem, substituindo-as” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012, v.4, p. 86). Na terceira coleção analisada, *Português: linguagens*, os autores conceituam esse tipo de pronome como “aquele que liga duas orações, substituindo na 2ª oração um termo antecedente, isto é, um termo já expresso na 1ª oração.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 38). Por fim, na coleção *Português nos dias de hoje*, o pronome relativo é conceituado pelos autores como a palavra que substitui um substantivo expresso na primeira oração na segunda, além de fazer a ligação entre as orações. Destacam os pronomes relativos enquanto elementos que introduzem as orações subordinadas adjetivas (FARACO; MOURA, 2012, v. 3, p. 68).

Quanto à conceituação do pronome relativo, pode-se observar que, em geral, os autores destacam os pronomes relativos como os elementos que introduzem as orações subordinadas adjetivas, ligam duas orações, são responsáveis por substituir na segunda oração um termo expresso na primeira e fazem referência a esse termo substituído, denominado antecedente.

Quanto ao conceito de oração subordinada adjetiva, as orações subordinadas adjetivas são definidas pelas autoras da coleção *Singular & Plural* como aquelas “que especifica[m], esclarece[m] ou caracteriza[m] um nome de uma oração principal” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, v.4, p. 233), equivalendo a um adjetivo. Na coleção *Para viver juntos*, são apontadas como “aquela[s] que desempenha[m] a função sintática de adjunto adnominal em relação a um termo da oração

principal” (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2012, v.4, p. 100), além de serem introduzidas por pronomes relativos. Na coleção *Português nos dias de hoje*, as orações subordinadas adjetivas, segundo os autores, caracterizam e descrevem os seres. São subordinadas porque estão ligadas a outra oração, dependendo dela sintaticamente. No caso das adjetivas, essas exercem o papel sintático de adjunto adnominal de um termo da oração principal. São adjetivas porque apresentam a mesma função dos adjetivos que é a de caracterizar os seres (FARACO; MOURA, 2012, v.3, p. 68). São definidas como “aquela que tem valor de adjetivo, pois cumpre o papel de caracterizar um substantivo (nome ou pronome) antecedente” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, v.4, p. 57) na coleção *Português: linguagens*.

No que diz respeito às definições de orações subordinadas adjetivas, podemos destacar as seguintes características presentes nos livros didáticos: têm valor de adjetivo, exercem a função sintática de adjunto adnominal de um termo expresso na oração principal, são ligadas a uma oração principal das quais dependem sintaticamente.

Em todas as coleções analisadas neste trabalho, os autores assumem a divisão feita pela tradição gramatical no que diz respeito à classificação das orações adjetivas em dois tipos: as restritivas (pois restringem, delimitam ou especificam o sentido de um termo) e as explicativas (aquelas que explicam o sentido de um termo, fazendo um acréscimo informacional. As explicativas são separadas por vírgulas da oração principal).

Além das definições de pronomes relativos e de orações subordinadas adjetivas, alguns tópicos relacionados a esse tema complementam os estudos. Na coleção *Singular & Plural*, os autores trabalham com as orações adjetivas reduzidas e com a diferença entre a oração subordinada adjetiva explicativa e a oração subordinada substantiva apositiva. De todas as coleções analisadas é a que dedica menos espaço ao estudo dos pronomes relativos e das orações subordinadas adjetivas.

Os tópicos discutidos na coleção *Para viver juntos* relacionados aos pronomes relativos são: (a) o emprego dos pronomes relativos **onde** e **cujo**, o pronome relativo regido de preposição, (b) o relativo **que** enquanto pronome relativo e conjunção integrante, (c) os pronomes relativos e a ambiguidade e a importância dos pronomes relativos na coesão textual. Quanto às orações subordinadas adjetivas, mais dois tópicos são trabalhados: a posição das orações adjetivas (se intercalada ou após a principal) e a

utilização das orações subordinadas adjetivas para generalizar e especificar informações em um texto.

Na coleção *Português: linguagens*, os tópicos relacionados aos pronomes relativos são: a morfossintaxe do pronome relativo (suas funções sintáticas), os relativos **cujo** e **onde** e o pronome relativo na construção do texto. No que se refere às orações subordinadas adjetivas, os autores ocupam-se das orações reduzidas e das orações adjetivas na construção do texto.

Na coleção *Português nos dias de hoje*, os temas abordados são as funções sintáticas e usos dos pronomes relativos (conforme reproduzido no quadro a seguir), o uso do pronome **que** como relativo universal, as orações adjetivas e a descrição de situações e de seres em geral e o uso da vírgula nas orações adjetivas.

Quadro 5 - Pronomes relativos, funções sintáticas e usos na Coleção *Português nos dias de hoje*

Pronome relativo	Função sintática e uso	Exemplos
Que	Liga duas orações e pode substituir seres da categoria animada ou inanimada. Pode vir acompanhado por preposição, caso a regência do verbo exija.	<p>a)</p> <p>I. Conheço aquele homem.</p> <p>II. O homem está sentado no banco. (sujeito)</p> <p>I e II. Conheço aquele homem que está sentado no banco. (que = sujeito)</p> <p>b)</p> <p>I. Aquele carro é bem grande.</p> <p>II. Eu te falei daquele carro. (objeto indireto)</p> <p>I e II. Aquele carro de que te falei é bem grande. (complemento objeto indireto)</p>
Quem	Liga duas orações e funciona como complemento	<p>I. Os dois médicos são muito prestativos.</p> <p>II. Pedi ajuda aos dois médicos.</p>

<p>O qual (os quais, a qual, as quais)</p>	<p>preposicionado. Sempre substitui seres da categoria animada.</p> <p>a) Liga duas orações e funciona como complemento introduzido por qualquer preposição. Substitui seres de categoria animada ou inanimada.</p> <p>b) Usa-se no lugar do pronome que quando este tornaria o sentido ambíguo ou confuso.</p> <p>c) Em qualquer caso, concorda em gênero e número com o substantivo que substitui.</p>	<p>I e II. Os dois médicos a quem pedi ajuda são muito prestativos. (complemento com preposição)</p> <p>a)</p> <p>I. Conheci dois ambientalistas. II. Conversei longamente com os dois ambientalistas.</p> <p>I e II. Conheci dois ambientalistas com os quais conversei longamente.</p> <p>b)</p> <p>I. Conheci dois médicos e três enfermeiras. II. Achei as enfermeiras muito inteligentes.</p> <p>I e II. Conheci dois médicos e três enfermeiras, as quais achei muito inteligentes. (Se utilizássemos o pronome que neste caso, não saberíamos se inteligentes seria referente aos médicos ou às enfermeiras ou a ambos. O pronome as quais deixa claro que o adjetivo se refere às enfermeiras.)</p>
<p>Cujo (cujos, cuja, cujas)</p>	<p>Liga duas orações e estabelece uma relação de posse. Pode ser precedido de preposição. Concorda em gênero e número com o ser possuído.</p>	<p>a)</p> <p>I. Comprei uma casa nova. II. As janelas da casa são de madeira.</p> <p>I e II. Comprei uma casa nova cujas janelas são de madeira.</p> <p>b)</p> <p>I. O prédio foi inundado anteontem. II. No porão do prédio há um poço artesiano há muito desativado foi inundado anteontem.</p>

<p>Onde</p>	<p>Liga duas orações e funciona sempre como adjunto adverbial de lugar. Pode ser precedido por preposições.</p> <p>Pode vir acompanhado da preposição a, formando aonde, ou da preposição de, formando de onde ou donde.</p>	<p>I e II. O prédio em cujo porão há um poço artesiano há muito desativado foi inundado anteontem.</p> <p>a)</p> <p>I. A Amazônia é recoberta por densa floresta equatorial.</p> <p>II. Há muitos rios na Amazônia (adjunto adverbial de lugar)</p> <p>I e II. A Amazônia, onde há muitos rios, é recoberta por densa floresta equatorial. (onde = adjunto adverbial de lugar)</p> <p>b)</p> <p>I. A catedral foi completamente reformada.</p> <p>II. Sempre levamos nossos amigos turistas à catedral.</p> <p>I e II. A catedral, aonde sempre levamos nossos amigos turistas, foi completamente reformada.</p>
<p>Quando</p>	<p>Liga duas orações e funciona sempre como adjunto adverbial de tempo.</p>	<p>I. Na semana passada, chovia muito.</p> <p>II. Nossos amigos chegaram ao Rio na semana passada. (adjunto adverbial de tempo)</p> <p>I e II. Na semana passada, quando nossos amigos chegaram ao Rio, chovia muito. (quando = adjunto adverbial de tempo)</p>
<p>Quanto (quantos, quanta, quantas)</p>	<p>Liga duas orações quando há ideia de quantidade ou de comparação, sempre em relação com os pronomes</p>	<p>a)</p> <p>Comeu tanta carne quanto conseguiu.</p> <p>b)</p> <p>Leia sempre muitos livros, tantos quantos você puder.</p>

	<p>tanto (tanta, tantos, tantas), todo (toda, todos, todas) ou tudo. Sempre concorda em gênero e número com o pronome com o qual se relaciona.</p>	
Como	<p>Liga duas orações e funciona sempre como adjunto adverbial de modo. Seus antecedentes são as palavras modo, maneira, forma e sinônimos.</p>	<p>A maneira como o menino se comportou foi exemplar.</p>

(FARACO; MOURA, 2012, v.3, p. 69-71)

Apenas a coleção *Singular & Plural* não traz nenhum exemplo de variação linguística no que tange aos pronomes relativos. Nas coleções *Para viver juntos e Português: linguagens*, os autores mencionam alguns casos de variação linguística quanto ao uso dos relativos **onde**, **cujo** e **que**, que merecem destaque:

a) **Onde** – é dito que esse pronome deve ser usado apenas para se referir a lugares, mas as autoras assumem que é possível utilizar outros pronomes relativos como **em que** ou **no qual** para indicar lugares. Além disso, mencionam variação quanto ao uso do pronome relativo **onde** no português falado no Brasil, usado para designar algo que não pode ser entendido como um lugar. Veja-se o exemplo citado pelas autoras, por meio do qual elas destacam que a utilização do pronome **onde** nesse contexto deve ser evitado de acordo com a norma-padrão devendo ser substituído por **na qual**.

(19) “Surpreende-me a ideia **onde** o escritor se baseou.” (MARCHETTI, STRECKER; CLETO, 2012, v. 4, p. 87).

b) **Cujo** – esse pronome e suas variantes em gênero e número são utilizados quando queremos estabelecer uma relação de posse por meio de um pronome. As autoras mencionam também variação na fala por meio da substituição do **cujo** e suas flexões pelo pronome **que**, ressaltando a não aceitação desse uso pela norma-padrão, segundo a qual

não existe possibilidade de o pronome relativo **que** estabelecer uma relação de posse. Afirmam, por fim, que o pronome **cujo** deve sempre concordar em gênero e número com a coisa possuída.

c) **Que** – destacam que esse é o relativo mais empregado pelo fato de poder se referir a coisas, pessoas e lugares, além de ser mais sintético do que **o qual**. No entanto, em se tratando de norma-padrão, as autoras apontam que o pronome relativo **que** “não pode ser antecedido por preposições que tenham mais de uma sílaba, como *contra*, *entre*, *para*. Nesse caso, ele deve ser substituído por **o qual**.” (MARCHETTI, STRECKER; CLETO, 2012, p. 87). Na coleção *Português nos dias de hoje*, os autores trazem o pronome **que** como relativo universal. Chamam-no desse modo porque, segundo eles, o relativo **que** tem sido utilizado na linguagem coloquial ou em situações informais de comunicação no lugar de outros relativos, o que não deveria ocorrer de acordo com a norma urbana de prestígio. Além disso, há a frequente omissão da preposição que deveria acompanhar o pronome relativo **que**. Por fim, ressaltam que essas situações de uso do **que** são vistas negativamente pela norma urbana de prestígio e sugerem que, em situações formais de comunicação, nas quais haja necessidade de se utilizar aquela norma, seja feito um esforço para o uso do relativo adequado.

Comentamos agora, de modo geral, como são os exercícios de cada coleção em relação à temática. Na coleção *Singular & Plural*, as atividades se restringem à identificação de quantas orações há nos períodos dados, à indicação de qual é a subordinada e qual é a principal, à identificação do conector que estabelece o elo entre as orações e à reescritura de períodos de modo a substituir a oração subordinada por um adjetivo. Exploram, ainda, a distinção semântica entre adjetivas restritivas e explicativas, bastante difundida na tradição gramatical.

▼ Orações adjetivas explicativas e restritivas

▼ Leia o artigo a seguir, que define o que é a Páscoa dos cristãos.

Páscoa

A Páscoa é uma festa móvel que costuma cair em março ou no começo de abril. É o 47º dia após o Carnaval.

A palavra “páscoa” vem de *pessach*, que significa “passagem” em hebraico. A Páscoa festeja a ressurreição de Cristo, a passagem da morte para a vida. Por isso na Páscoa tem coelho e ovos, eles são símbolos da fecundidade, da vida.

ROCHA, Ruth. *Almanaque*.
São Paulo: Ática, 2005. p. 34.

1. Releia.

A Páscoa é uma festa móvel que costuma cair em março ou no começo de abril.

- Essa frase é formada por um período composto por subordinação. Indique qual é a oração principal e qual é a oração subordinada.
- Quantas festas móveis você conhece, ou seja, festas que não têm uma data fixa para acontecer?
- Nesse período composto, a que festa móvel exatamente a autora se refere?
- Qual das orações contribuiu para **restringir, particularizar, especificar melhor** a informação de que essa festa é móvel?
- Substitua a oração subordinada por um adjetivo.

2. Releia.

A palavra ‘páscoa’ vem de *pessach*, que significa ‘passagem’ em hebraico.

- Indique qual é a oração principal e qual é a subordinada desse período.
- A oração subordinada desse período se refere a qual palavra da oração principal?
- A oração subordinada **explica** ou **restringe** o sentido dessa palavra?

A oração que restringe, delimita, especifica o sentido de um termo é chamada de **oração subordinada adjetiva restritiva**. Ela é introduzida por um pronome relativo. Exemplo:

O homem que trabalha progride. → O homem trabalhador progride.

↓
oração subordinada
adjetiva restritiva

↓
adjetivo

Quanto às atividades trazidas pela coleção *Para viver juntos* no volume IV, percebemos que, antes de tratar do tópico orações adjetivas em si, a primeira atividade parte de um poema de Adélia Prado para que os alunos percebam que é possível qualificar um sintagma nominal por meio de um adjetivo ou de uma oração adjetiva. Depois dessa atividade, é que as autoras partem para a definição do que são as orações adjetivas.

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

Orações subordinadas adjetivas

1. Leia o poema que segue.

O sempre amor
 Amor é a coisa mais alegre
 amor é a coisa mais triste
 amor é coisa que mais quero.
 Por causa dele falo palavras como lanças.
 Amor é a coisa mais alegre
 amor é a coisa mais triste
 amor é coisa que mais quero.
 Por causa dele podem entalhar-me,
 sou de pedra-sabão.
 Alegre ou triste,
 amor é coisa que mais quero.

Adélia Prado. *Poesia reunida*. São Paulo: Arx, 2002. p. 86.

1a. No terceiro verso, o substantivo *coisa* foi qualificado por uma oração ("que mais quero").

a) Nos dois primeiros versos, o substantivo *coisa* foi qualificado pelos adjetivos *alegre* e *triste*. Como esse substantivo foi qualificado no terceiro verso?

b) Reescreva a terceira oração do poema, substituindo o pronome relativo *que* por *onde*. Como esse substantivo foi qualificado no terceiro verso?

É frequente o emprego de estruturas como a do terceiro verso para caracterizar substantivos e pronomes: presente *que mais quero* (equivale a "presente querido"), presente *que surpreende* (equivale a "presente surpreendente"), etc.

Você estudou no capítulo 1 as orações que desempenham uma função sintática, as orações subordinadas. O capítulo 2 ocupou-se das orações subordinadas substantivas. Neste capítulo, estudaremos as orações subordinadas que equivalem a um adjetivo e desempenham a função sintática que lhe é própria: a de adjunto adnominal.

As **orações subordinadas adjetivas** são introduzidas por pronomes relativos e caracterizam o substantivo ou o pronome da oração principal ao qual se referem. Observe.

ginásio

Ele mostrou o ginásio / **onde** os atletas treinam.

oração principal oração subordinada adjetiva

o (aquilo)

Não consegui o / **que** mais eu desejava.

oração principal oração subordinada adjetiva

EXERCÍCIO
 A oração subordinada adjetiva é aquela que desempenha a função sintática de adjunto adnominal em relação a um termo da oração principal. Ela é introduzida por pronomes relativos: *que, quem, o qual, cujo, onde, etc.*

Na sequência de atividades, exploram as diferenças semânticas entre as adjetivas restritivas e explicativas, porém fazem o inverso do que foi feito na primeira atividade. Inicialmente, apontam a distinção semântica para, em seguida, apresentar as atividades. Apesar de as questões priorizarem classificação e identificação de orações adjetivas, as autoras trazem questões que exploram a função das orações relativas na construção de um texto, exercícios que permitem que os estudantes produzam orações relativas a partir de uma oração principal já dada. Por fim, apresentam atividades que destacam os aspectos semânticos de generalização e especificação das orações adjetivas.

Na coleção *Português: linguagens*, os autores sempre trazem um tópico denominado "Construindo o conceito". Partem de uma atividade para depois explicitar o conceito. Nessa atividade, pedem que os estudantes identifiquem quantos verbos foram empregados na fala, quantas orações há no período e a delimitação dessas orações. Depois de mencionar que a palavra **que** estabelece a conexão entre as duas orações e substitui uma palavra empregada na primeira oração, eles perguntam qual é a palavra substituída.

Após explicitar o conceito, os autores pedem que os estudantes façam a ligação entre duas orações usando o **que** como pronome relativo, unam orações completando-as com o relativo que dê coerência ao período e identifiquem relativos e seus antecedentes em um poema.

Na última questão deste tópico, trabalham com as relativas oblíquas. Entretanto, assim como nas outras obras, a questão da variação entre as estratégias de relativização não é mencionada. No comando da questão, eles dizem que o pronome relativo deve ser antecedido de preposição quando o verbo da segunda oração o exigir. O exercício é que os alunos reúnam duas orações em que eles terão que empregar uma preposição, ao utilizar uma relativa padrão, antes do relativo exigido pelo verbo.

Nas atividades que trabalham com a análise sintática dos pronomes relativos, pede-se que os estudantes identifiquem pronomes relativos empregados numa tira, seus antecedentes e suas funções sintáticas. Na segunda questão, os autores pedem apenas que sejam identificadas as funções sintáticas de pronomes relativos destacados dentro de trechos de poemas.

EXERCÍCIOS

1. Leia esta tira:

(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 28/9/2004.)

- Identifique os pronomes relativos empregados na tira. 1º quadrinho: que; 2º quadrinho: que
- Qual é o antecedente de cada um deles? 1º quadrinho: um frango; 2º quadrinho: a padaria
- Qual é a função sintática desses pronomes relativos? Amos desempenham a função de sujeito.
- Explique o humor da tira. O humor está na comparação banal que o sabio estabelece entre a Terra e um frango e entre padaria e sistema solar e no fato de o ratozinho considerar essa comparação como prova de sabedoria.

2. Reconheça a função sintática dos pronomes relativos destacados nas frases a seguir.

- "A maior solidão é a do ser **que** não ama. A maior solidão é a do ser **que** se ausenta, **que** se defende, **que** se fecha, **que** se recusa a participar da vida humana." (Vinícius de Moraes) Todos os pronomes têm a função de sujeito.
- O anel **que** tu me deste era vidro e se quebrou o amor **que** tu me tinhas era pouco e se acabou. Os dois pronomes têm a função de objeto direto.
(Canção popular.)
- Não era esta a independência **que** eu sonhava não era esta a república **que** eu sonhava não era este o socialismo **que** eu sonhava não era este o apocalipse **que** eu sonhava. Todos os pronomes têm a função de objeto direto.
(José Paulo Paes)

No caso das atividades sobre as orações adjetivas, para construir o conceito, os autores partem de um anúncio da Fundação S.O.S Mata Atlântica no intuito de introduzir

o assunto. Na primeira parte, exploram a interpretação textual. Na segunda, exploram a oração adjetiva do anúncio: identificação da palavra modificada pela oração adjetiva, a substituição dessa oração por um adjetivo e a classe de palavra a que essa palavra pertence.

Após a explicitação do conceito, os autores repetem exercícios de identificação de antecedentes dos pronomes relativos e das funções sintáticas por eles desempenhadas. Os exercícios de identificação e classificação continuam no que se refere à tradicional divisão semântica das orações adjetivas entre restritivas e explicativas.

No tópico **As orações adjetivas na construção do texto**, os autores seguem o mesmo modelo já citado de identificação e classificação. No entanto, na última questão, eles exploram a importância das orações adjetivas na construção da tirinha que está ligada ao sentido de generalização e restrição, responsáveis pela construção do humor na tirinha. No tópico **Semântica e discurso**, as atividades destacam a mudança de sentido provocada pela utilização das vírgulas nas orações adjetivas. Por fim, apresentam as orações relativas como um dos possíveis elementos coesivos, pedindo que os estudantes reescrevam um texto utilizando-se desses recursos coesivos.

Na Coleção *Português nos dias de hoje*, os autores também buscam a construção do conceito pelo estudante a partir de um período. Os alunos terão que identificar características, que palavra ou palavras expressam essa característica e, por fim, afirmam, que a oração relativa presente no período caracteriza ou descreve os seres. Após definirem as orações adjetivas, pedem que os estudantes identifiquem as orações relativas em quatro períodos e reúnam orações em um único período por meio do relativo **que**.

Na sequência, os autores continuam explorando a ideia de reunião de duas orações utilizando o pronome relativo que ele considerar mais adequado. Uma proposta interessante de atividade apresentada a seguir é a sugestão de que, em grupos, os estudantes pesquisem em reportagens de jornais e revistas orações adjetivas, identificando que seres são caracterizados por elas.

8 Leia os pares de frases a seguir e reescreva-os no caderno, ligando-os com os relativos **onde**, **quando** ou **em que**, aquele que você achar mais adequado em cada caso.

a) O chefe da embarcação deu ordem para lançar âncora. Nesse minuto, o navio se chocou contra um recife. 8a. O chefe da embarcação deu ordem para lançar âncora no minuto quando/em que o navio se chocou contra um recife.

b) O Brasil é um vasto país. No Brasil, há uma grande variedade biológica. O Brasil é um vasto país onde/em que/no qual há uma grande variedade biológica.

9 No caderno, reescreva as orações a seguir, unindo os pares com o pronome **cujo** (e variações) para indicar a posse. Não se esqueça de utilizar a preposição antes do pronome quando ela for necessária:

a) Comprei um carro. O motor dele é muito potente. Comprei um carro cujo motor é muito potente.

b) Vou comprar uma casinha no litoral. No jardim dessa casa, quero plantar uma roseira.

c) Os pais de Ricardo têm um apartamento em Ipanema. Das janelas desse apartamento a gente pode ver a linda orla marítima! Os pais de Ricardo têm um apartamento em Ipanema, de cujas janelas a gente pode ver a linda orla marítima!

Os autores pedem em uma das atividades que os estudantes construam notícias, utilizando orações adjetivas, a partir de três pares de períodos dados, unindo-os. A atividade explora a função das orações adjetivas para descrever situações e seres em geral.

O exercício proposto para trabalhar o relativo **que** como universal chama a atenção para o fato de o relativo *que* ser usado no lugar de outros relativos. No entanto, os autores destacam que esse uso não é aceito pelo que chamam de norma urbana de prestígio. Assim, nas situações formais que exijam a utilização dessa norma, os estudantes devem usar adequadamente os pronomes relativos e as preposições exigidas quando necessárias.

Em se tratando do relativo **que**, os autores propõem que sejam registrados pelos estudantes enunciados que utilizem pronomes relativos em situações de comunicação oral ou escrita assim como o tipo de comunicação: se formal ou informal. Depois de reunir os dados coletados, os estudantes devem, juntamente com o professor, analisar quais estão de acordo com a norma-padrão. Aqueles exemplos que não estiverem, deverão ser reescritos pelos estudantes. Depois de ter feito esse trabalho, os estudantes deverão apontar em que situações de comunicação os relativos foram utilizados conforme a norma urbana de prestígio e em quais o **que** é usado como relativo universal. Por fim, deverão registrar a que conclusões chegaram sobre o uso dos pronomes relativos.

Sobre o uso da vírgula nas orações adjetivas, Faraco e Moura exploram nas atividades a distinção entre as restritivas e explicativas, de modo que os estudantes percebam que a oração entre vírgulas é um aposto, portanto, um termo acessório, que

pode ser retirado sem prejuízo para o sentido do período, enquanto nas restritivas ocorre o contrário. Isso é feito antes de eles explorarem a distinção semântica entre as orações. Após a exposição, há uma atividade que pede que os estudantes utilizem a vírgula para separar a oração adjetiva explicativa da oração principal.

Os autores de todas as coleções, de modo geral, trazem em suas obras e atividades o que está posto na tradição gramatical de forma mais simplificada de modo a adequar o assunto ao nível de ensino. Em muitas questões, o texto é usado como pretexto para a identificação de funções sintáticas dos pronomes relativos, identificação do antecedente deles e separação de orações principais das orações subordinadas adjetivas, por exemplo.

Pudemos observar, ao analisarmos essas coleções de livros didáticos, que o trabalho com a variação em relação às estratégias de relativização no português é ínfimo, considerando a quantidade de estudos linguísticos desenvolvidos sobre o tema. É importante trabalhar com variação linguística em sala de aula de modo a conscientizar os estudantes sobre o preconceito linguístico, sobre o uso da língua enquanto instrumento de poder e, principalmente, sobre a variação e a mudança como características inerentes a qualquer língua natural.

Neste capítulo, apresentamos um balanço do que é dito sobre os pronomes relativos e estratégias de relativização em gramáticas tradicionais, em gramáticas escritas por linguistas e em quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, assim como o resultado de alguns estudos linguísticos que tratam das estratégias de relativização, focando nos resultados sobre as relativas oblíquas.

Desse modo, acreditamos que essa revisão bibliográfica e discussão acerca da temática contribuíram significativamente para a construção e implementação da proposta de intervenção pedagógica, apresentada no Capítulo 3 deste trabalho.

No capítulo seguinte, fazemos uma breve discussão acerca do que se entende por gramática e norma. Também colocamos algumas questões no que se refere ao ensino de gramática e de Língua Portuguesa no Brasil.

CAPÍTULO 2

Ensino de língua, ensino de gramática

Nossa proposta de intervenção para justificar a necessidade do ensino de gramática (VIEIRA, 2007; MARTINS, 2013) tem como base os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (cf. LABOV, 2008 [1972]; COELHO *et al* (2015), assim como muitos estudos descritivos do português brasileiro realizados nesse quadro teórico. Outros conceitos-chave como o de gramática (FRANCHI, 2006; ANTUNES, 2007) e os de norma, norma culta, norma padrão e norma gramatical (FARACO, 2002, 2008, 2015; ANTUNES, 2014) e as contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua (COELHO; GÖRSKI, 2006; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014; MARTINS; TAVARES, 2013) darão suporte à proposta de intervenção pedagógica que elaboramos e aplicamos em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental para o ensino de um fenômeno gramatical importante para a construção da significação textual, as relativas oblíquas.

2.1 Inquietações iniciais sobre ensino de Língua Portuguesa/ de gramática

Enquanto professor de Língua Portuguesa, sempre me inquietou o fato de que os livros didáticos não apresentavam os resultados dos estudos linguísticos feitos há pelo menos 40 anos no Brasil no que se refere ao ensino de Língua e, mais especificamente, de gramática; e quando faziam era de modo tímido e insuficiente para promover junto aos estudantes reflexões significativas sobre a língua.

Infelizmente, o ensino de gramática no Brasil, muitas vezes, tem sido reduzido a decorar conceitos morfológicos e sintáticos, nomenclaturas. Quando não são utilizadas orações descontextualizadas, usa-se o texto como pretexto para fazer exatamente a mesma coisa. Isso torna o ensino de gramática enfadonho e infrutífero para os estudantes, que acabam inserindo em seu discurso que não sabem sua língua materna, mesmo dominando plenamente as regras gramaticais de sua variedade linguística, que português é difícil e que são incapazes de aprendê-lo.

Faraco (2008) traça um percurso histórico a respeito do ensino de gramática no Brasil com o objetivo de explicar sua ineficácia. Segundo o autor, até meados do século XX, o que se condenava não era o ensino de gramática, mas o que ele chama de defeitos desse ensino: “a obsessão do erro, a ênfase na terminologia e não nos fatos e o excesso de formalismo da análise linguística tradicional” (FARACO, 2008, p. 185). No início da década de 1970, a condenação recaiu sobre o ensino de gramática em si. Com a reforma do ensino de 1972, a disciplina de Língua Portuguesa foi substituída por Comunicação e Expressão, o que resultou na retirada da gramática de muitos livros didáticos. No entanto, isso não significa que a gramática tenha desaparecido das escolas brasileiras. Pelo contrário, ela permaneceu motivada pela visão equivocada de que ensino de português e ensino de gramática são a mesma coisa. Isso contribuiu para que esse ensino de gramática se tornasse ainda mais ineficaz porque era feito desprovido de qualquer sustentação teórica de base linguística e/ou filológica.

O autor destaca, ainda, a falta de comunicação existente entre os documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e a prática pedagógica cotidiana referente não apenas ao ensino de gramática, mas ao ensino de língua portuguesa como um todo, evidenciando a distância que se mantém entre os professores da educação básica e os que teorizam sobre a língua e redigem as diretrizes do ensino de língua.

Mesmo após a reforma de 1996 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) não houve grandes mudanças no Ensino de Língua Portuguesa, o que pode ser facilmente comprovado ao analisar os resultados de estudantes brasileiros dos Ensinos Fundamental e Médio em exames nacionais como a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o ENEM, usados para compor o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada escola do país ou de exames internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos³).

³ De acordo com o resultado do PISA (2015), a média brasileira em leitura foi de 407, abaixo da média dos países que compõem a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), cuja média é 493. Dentre os 72 países avaliados pelo programa, o Brasil ficou na 59ª posição em leitura. Dados disponíveis em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>. Acesso em 25/01/2017.

Quanto ao IDEB 2015, temos os seguintes resultados: nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a meta de 5,2 foi superada com o resultado de 5,5; nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º

Considerando o fosso já mencionado entre professores de Língua Portuguesa (doravante LP) nos Ensinos Fundamental e Médio e linguistas, Faraco (2008) ratifica que

[...] não foi possível superar criticamente, nestas quase [cinco] décadas, o falso dilema pedagógico trazido pelos anos 1970, ou seja, ainda nos engalfinhamos a propósito de ensinar ou não ensinar gramática. Sempre posta nesses termos dicotômicos, a discussão não tem sido mais que um embate estéril já que desligada de uma visão de conjunto do ensino de língua materna. Por isso, nem tem servido para esclarecer a questão, nem tem provocado mudança efetiva das práticas escolares.

Nesse processo, não se conseguiu também delinear e difundir, para além das generalidades, uma nova pedagogia da gramática, ou seja, uma pedagogia que oriente adequadamente uma reflexão sobre o funcionamento estrutural e funcional da língua – uma pedagogia livre dos antigos vícios, emancipada dos procedimentos da tradição escolástica e articulada efetivamente com o domínio das práticas de língua falada e escrita. (FARACO, 2008, p. 186)

Não se pode mais negar aos professores da educação básica uma participação mais significativa nesses processos de discussão e tomada de decisões em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Além disso, é preciso investir cada vez mais na formação dos docentes. É inconcebível pensar que no Brasil um professor graduado atue durante 25 a 30 anos numa sala de aula sem a oportunidade de acompanhar a renovação dos estudos linguísticos por motivos vários. Outro ponto importante diz respeito à valorização profissional dos professores através da oferta de melhores salários e condições de trabalho. Torna-se, possivelmente, inviável para um professor de LP desenvolver um bom trabalho quando ele exerce sua função em dois turnos com no mínimo oito turmas que possuem, em média, entre 30 e 40 estudantes.

2.2 Definindo gramática...

Antunes (2007, p. 25-34) demonstra que, quando usamos o termo gramática, podemos estar falando de, pelo menos, seis coisas distintas: um tipo de livro, uma disciplina escolar, regras que regem o funcionamento de uma língua ou norma

ano), a nota alcançada foi de 4,5, não atingindo a meta de 4,7; no Ensino Médio, a meta era de 4,3, mas a nota alcançada foi de 3,7. Dados disponíveis em: <https://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulga-resultados-do-ideb-2015>. Acesso em 25/01/2017

específicas, uma perspectiva de estudo ou uma tendência histórica de abordagem. Portanto, é um termo polissêmico.

Se vista como um tipo de livro, a gramática é a materialização no papel de uma descrição do funcionamento da língua, que pode ser feito por meio de uma visão prescritiva ou descritiva. Por serem produtos da cultura humana, elas são passíveis de falhas e é fundamental que não se negue seu caráter político, pois adotar determinada gramática é adotar sua visão de língua. Muito usado nos ambientes escolares, o sentido de gramática como disciplina escolar é um dos termos que gera mais problemas. A comunidade extraescolar acaba absorvendo a ideia de que ensino de língua e ensino de gramática são a mesma coisa. Ora, assim como não existe língua sem gramática, o saber gramatical só tem lugar dentro das atividades comunicativas. Numa terceira acepção, gramática diz respeito a uma “perspectiva científica ou um método de investigação sobre as línguas” (ANTUNES, 2007, p. 31), como por exemplo, o estruturalismo, o funcionalismo, o gerativismo etc.

Expressando o conjunto de regras que regem o funcionamento da língua, podemos compreendê-la como todas as regras de uso da língua. É um conhecimento que vamos internalizando desde os primeiros anos de vida, mesmo sem ter noção de que o estamos fazendo. Nessa perspectiva, é impossível aprender uma língua sem saber sua gramática. Todavia, quando compreendemos gramática como um conjunto de normas que ditam o uso da norma culta. Nesse sentido, a gramática considera aceitável somente os usos considerados prestigiados que são estabelecidos por fatores extralinguísticos. É a gramática do certo contrapondo-se à do erro. Ao invés de usar o termo culta nesse contexto, a autora deveria ter usado o termo norma padrão, seguindo a proposta de Faraco (2008).

Antunes (2012, p. 17), ao retomar a temática sobre as concepções que se tem a respeito das funções e limites da gramática destaca que: (1) a gramática é apenas um dos vários elementos que constituem a língua; (2) sua função normatizadora, independente da variedade da língua de que tratemos; (3) constitui-se por diversas unidades e (4) que o estudo delas é possivelmente a parte menos importante no aprendizado da língua; e, por ser um componente da língua, vista enquanto conjunto de regras, a gramática é flexível porque por natureza as línguas também o são. A partir dessas considerações, a linguista define gramática

como o conjunto de regras que especificam os padrões (fonológicos, morfossintáticos e semânticos) de funcionamento de uma determinada língua. Nesse sentido, toda língua tem sua gramática ou, noutra perspectiva, toda gramática regula os modos de realização da língua a que pertence. (ANTUNES, 2012, p. 17)

Franchi (2006) também discute o conceito de gramática. Ele aponta a existência de três concepções de gramática: a normativa, a descritiva e a gramática em uma perspectiva diversa das duas anteriores.

Em se tratando de Gramática Normativa, o autor a define como “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16). Nesse caso, quem sabe gramática é aquele que domina o que denominamos de norma-padrão da língua como veremos adiante. Considerando essa definição, nenhum falante do português brasileiro utiliza a língua de acordo com os preceitos da Gramática Normativa em situações mais monitoradas de sua fala. Isso significa que a Gramática Normativa “cria” uma variedade ideal da língua.

Quanto à Gramática Descritiva, ele a caracteriza como um “sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical” (FRANCHI, p. 22). Embora seja uma noção distinta da Gramática Normativa, a Descritiva mantém os preconceitos linguísticos daquela. Ela não é tão neutra quanto parece, já que o estudioso da língua pode desconsiderar fenômenos linguísticos que ocorrem nas variedades da língua desprestigiadas socialmente. Além disso, a Gramática Descritiva pode acabar se tornando uma receita que prescreve as regras da gramática normativa no ensino. Essas duas concepções de gramática não dão conta da variedade de fenômenos linguísticos que caracterizam qualquer língua natural nem reflete a própria construção heterogênea do povo que a utiliza.

Como a linguagem é uma característica inerente ao ser humano, todos eles possuem uma gramática internalizada de suas línguas, dominando-a desde a infância. Então, como é possível se manter o preconceito de que os brasileiros não falam bem o português se eles dominam sua gramática?

Na visão de Gramática que se contrapõe às anteriores, o autor a conceitua como “o saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, p. 25). Saber gramática está diretamente relacionado, nessa concepção, ao domínio do conjunto de princípios que regem a construção das expressões linguísticas. Nessa perspectiva de Gramática, a variação linguística é aceita e respeitada. Entende-se que, assim como a variedade padrão da língua, as outras variedades também apresentam suas regras organizacionais.

Franchi chama a atenção para o engano existente em se pensar que a gramática está dissociada da produção e compreensão de textos. Ele a define

como o conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação. Antes de ser um livro de etiquetas sociais ou um manual descritivo, a gramática é, de início, esse saber linguístico que todo falante possui, em um elevado grau de domínio e perfeição. Em um segundo plano, a explicitação formal desse saber. (FRANCHI, 2006, p. 99).

Desse modo, podemos concluir que as regras a que se refere Franchi são construídas socialmente, portanto, fazem parte de todo um sistema sociocultural vivenciado e compartilhado pelos falantes com suas comunidades. Portanto, não podem ser vistas como algo fixo, mas mutável e sempre passível de revisões.

2.3 Sobre o ensino de Língua Portuguesa/ de gramática

Barbosa (2008), citando as palavras de Castilho, declara que os professores de Língua Portuguesa no Brasil se defrontam com três crises: a crise científica, a crise do magistério, que está diretamente relacionada à desvalorização da profissão no que se refere aos salários; e a crise social, oriunda do êxodo rural, que provocou um aumento significativo do número de alunos ingressando nas escolas brasileiras. Esses estudantes levavam para as salas de aula suas variedades linguísticas que estavam longe de corresponder ao padrão almejado pela elite brasileira.

Como bem sabemos, não existem fórmulas para o ensino de Língua Portuguesa. Barbosa ainda menciona que, ao se ensinar LP nas escolas, três tipos de saberes precisam ser considerados: o saber linguístico da norma vernácula usada pelo falante, o saber linguístico descritivo/prescritivo e o saber linguístico apreendido pelos professores nos cursos de formação de professores decorrentes do estudo dos diversos tipos de gramáticas descritivo-científicas.

O primeiro saber se refere ao saber social da língua que absorvemos por meio das relações sociais iniciadas no seio familiar e que se expandem na medida em que temos contato com os diferentes grupos sociais ao longo da vida, além da capacidade inata da linguagem que todos os seres humanos têm e que compartilham com sua comunidade. Em relação ao segundo saber, ele corresponde àquele da Gramática Tradicional, inspirado nos modelos gramaticais dos gregos e latinos. Contudo, Barbosa (2008, p. 39) ressalta que esse

conjunto de regras da gramática escolar é uma artificialidade, um conjunto de convenções gráficas, sintáticas, de pronúncia e de variantes morfológicas, conjunto formado por gente de lugares diferentes, de momentos históricos diferentes, de estilos diferentes.

Por fim, o terceiro saber é o saber que o professor adquire no curso superior e que o capacita (pelo menos deveria) para operar com a linguagem e toda sua complexidade. É na “universidade, de certa forma, [que se] ensina um conjunto mínimo de informações técnicas que interage com o objetivo maior de fazer o graduando aprender a aprender na área de conhecimento que ele escolheu”. (BARBOSA, 2008, p. 41).

Callou (2008) alerta para o fato da impossibilidade de o ensino de Língua Portuguesa ser realizado em um contexto homogêneo, mesmo considerando a expansão significativa dos índices de escolaridade e da penetração dos meios de comunicação em massa em nossa sociedade a partir do começo dos anos 2000. Para ela, é papel da escola desenvolver as competências comunicativas orais e escritas dos estudantes com o intuito de que eles possam utilizar de forma mais efetiva a língua; identificar a variação linguística inerente à qualquer língua natural, sendo capaz de valorizar sua variedade e conviver pacificamente com as outras e superar a dicotomia certo/errado, entre outras. Desse modo, o professor deve: promover o contato com a pluralidade de normas através das diversas práticas de leitura e escrita e proporcionar aos estudantes que dominem

eficazmente diversas modalidades de uso, já que a linguista considera “fundamental em sala de aula fazer o aluno ter contato com a língua falada e escrita e fazê-lo produzir textos os mais variados, levando-o à compreensão do sentido global do texto e dos mecanismos produtores de sentidos”. (CALLOU, 2008, p. 28).

Foltran (2013) defende que, nas séries iniciais, o trabalho com a língua deve estar voltado à alfabetização dos estudantes. É o período em que eles entram em contato com o mundo da escrita e começam a dominar esse código, mas é possível já nessa fase diversificar os eventos de letramento, fornecendo elementos necessários para que eles possam se mostrar nas suas produções orais e escritas. Para a linguista, “não há como negar que uma educação eficiente instrumentaliza os alunos no trabalho com a língua, na exploração dos seus recursos, formando o leitor e o “escritor” competente, capaz de se expressar e de agir por meio da linguagem.” (FOLTRAN, 2013, p. 168).

Quanto ao ensino de gramática especificamente, a necessidade de se superar essa dicotomia entre ensinar e não ensinar gramática é urgente. Sabemos que as discussões e estudos realizados na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, até os dias atuais ainda não foram capazes de resolver essa questão e nem podemos precisar quando (e se) isso ocorrerá em breve. Apesar disso, assumimos com Martins (2013, p. 189) que

sim, devemos ensinar gramática. Devemos [...] ensinar gramática como naturalmente se reconhece e trabalha com questões/fenômenos da linguagem, com questões que envolvem o uso que qualquer criança ao entrar na escola (e mesmo antes disso) faz do conhecimento adquirido da Língua que ela domina/fala. E devemos, desde muito cedo, desde sempre, ensinar gramática.

Sobre esse tema, Foltran (2013) adverte, no entanto, que “um ensino de gramática que privilegia mera etiquetagem de termos não tem uma funcionalidade em direção a nenhuma competência [...] (FOLTRAN, 2013, p. 168). Isso não significa que os professores de LP não possam trabalhar com a metalinguagem própria de sua área. Como já foi dito, esse estudo da gramática não deve se ater somente à metalinguagem, pois permanecerá infrutífero, porém não devemos excluir totalmente a metalinguagem de nossas aulas de gramática. Nas diversas disciplinas escolares, os estudantes operam com a metalinguagem própria de cada área, então, não há razão para demonizar a metalinguagem no ensino de LP e de gramática. A linguista defende que os estudantes

precisam ter contato com a descrição gramatical no decurso de sua escolarização básica, embora não precise em que momento isso deva ocorrer.

É importante considerar ainda que o cerne do ensino de gramática é a questão da significação, como afirma Franchi (2006). Portanto, esse ensino deve buscar resposta para uma questão: “por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?” Como sabemos, todos os seres humanos são dotados da faculdade da linguagem e, por meio dela, no convívio com os outros, construímos todo um sistema de representação do mundo.

Criticando o modo como são realizados os estudos gramaticais nas escolas, esse linguista argumenta que não existem boas definições para as categorias gramaticais e que elas não são significantes para estudantes e professores considerando como se tem trabalhado com a análise gramatical nas escolas. Para ele, o propósito dos estudos gramaticais deve ser o de “levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções.” (FRANCHI, 2006, p. 63-4). Ele entende que o pilar das atividades gramaticais passa pelo entendimento que o sujeito deve ter dos processos utilizados em sua atuação linguística.

Ele resume os problemas do ensino de gramática em quatro pontos principais. São eles: não se buscam respostas para o problema da significação das expressões linguísticas; redução do ensino gramatical à mera classificação de determinados componentes da linguagem; manutenção de uma normatividade no ensino, causador de diversos preconceitos linguísticos, tendo em vista que tem como objetivo que o aluno domine a modalidade culta e escrita da língua e, por fim, a inoperância de vários critérios do sistema nocional descritivo da gramática que não conseguem explicar ou enquadrar dentro de seus limites todos os fatos das línguas naturais.

Para dirimir esses problemas, Franchi (2006, p. 88), estabelece como “fundamental na descrição gramatical: estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido. Repetindo: gramática é o estudo das condições linguísticas de significação.”

O ensino de gramática deve abarcar três tipos de atividades de acordo com o linguista: as atividades linguística, epilinguística e metalinguística. No início da escolarização, ele defende que sejam privilegiados os dois primeiros tipos de atividades.

A atividade linguística é aquela que trabalha com o saber linguístico que as crianças já trazem para a escola e que são realizadas no contato com os diferentes grupos sociais com os quais elas têm contato ao longo de sua formação como ser humano. Elas representam “nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem.” (FRANCHI, 2006, p. 95).

Por sua vez, a atividade epilinguística é a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.” (FRANCHI, p. 97). São as atividades epilinguísticas bem realizadas que permitirão que os estudantes realizem eficazmente o trabalho de sistematização gramatical, de modo que eles estejam prontos para operar com a metalinguagem própria da ciência da linguagem.

Ensinar gramática nessa perspectiva é, portanto, cuidar para que os alunos, principalmente do Ensino Fundamental, tenham acesso à diversidade de modos de dizer da nossa língua para que os conheçam e os utilizem em contextos adequados. À escola, cabe também o ensino da modalidade escrita culta de sua língua. Tratar a língua com os preconceitos construídos sociohistoricamente no que tange às variedades diferentes da culta é, no mínimo, ignorar a riqueza da diversidade linguística do nosso povo. Assim, o ensino de gramática nessa visão mais contemporânea condena qualquer discriminação contra as variedades linguísticas socialmente desprestigiadas. Quando se ensina gramática, não se deve colocar em lados opostos a variedade culta e as variedades ditas populares. Podem ser realizadas atividades linguísticas que possibilitem a comparação dos princípios que regem a norma culta com aqueles que regem as variedades populares.

Faraco (2008, p. 157-158) defende o que ele chama de ensino de gramática que proporcione a reflexão gramatical sem gramatiquice e o estudo da norma culta sem normativismo. O ensino da língua para ser significativo passa pela reflexão sobre a língua. Não deve ter apenas a ampliação das atividades linguísticas orais e escritas como objetivo. Na proposta de intervenção pedagógica, procuramos assumir essa postura, ao propor o trabalho com a construção de conceitos, o estudo da variação linguística existente entre as estratégias de relativização e do valor social a elas atribuído, destacamos a necessidade de dominar diferentes normas para além das que os estudantes já dominam e a necessidade de adequar a linguagem à situação de comunicação dependendo do seu grau de formalidade/informalidade e do quanto essa situação é ou não monitorada.

2.4 As diferentes normas no português e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa

O conceito de norma, como veremos, é polissêmico. Antunes (2007) propõe inicialmente uma distinção entre norma enquanto regularidade ou significando prescrição ou normatividade. Para a autora, uma norma linguística prescritiva seria aquela que estabelece como deve ser o uso da língua, sendo que esta prescrição é legitimada pelos grupos sociais com maior grau de escolaridade e que, portanto, convivem mais com a modalidade escrita da língua de modo que este uso normativo é aquele encontrado nos mais diversos compêndios gramaticais. Por outro lado, se a norma for vista como regularidade, diz respeito aos usos mais frequentes que os falantes fazem da língua. Portanto, o que importa nesse sentido é a normalidade, não cabendo julgamentos de certo e errado.

Faraco (2012) destaca o fato de que diferentes grupos sociais fazem uso de diferentes normas linguísticas. Dessa forma, conceitua norma linguística “como um conjunto de formas linguísticas” e como “um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (2012, p. 37). Assim, evidencia a impossibilidade de isolamento dos mais diversos grupos sociais, reconhece a importância do intercâmbio entre as formas linguísticas utilizadas pelos diferentes grupos para assegurar que não existe uma norma pura, mas sempre uma hibridização porque as diversas normas acabam se influenciando. Esse processo de troca e convivência entre as diversas normas contribui para as mudanças linguísticas. Assim, “toda realidade linguística é organizada, heterogênea, híbrida e mutante” (FARACO, 2008, p. 43).

Um outro aspecto a ser abordado quando tratamos de norma é o fato de que todas as diferentes normas de uma língua, independentemente de corresponder a uma variedade culta mais prestigiada ou a uma variedade rural estigmatizada, valores esses de natureza política, econômica e social, possuem organização. É inconcebível a existência de uma norma desprovida de organização. Portanto, aqueles que pensam que os falantes de uma variedade linguística estigmatizada, por exemplo, não seguem normas, falam sem gramática estão cometendo um tremendo equívoco.

Nesse sentido, Faraco (2008) ratifica a necessidade de se colocar em xeque a noção de erro. Considerando que cada norma linguística possui uma organização e uma

gramática específicas, não seria plausível apontar erros dentro dessa variedade tendo como parâmetro a organização da norma de uma outra variedade. É forçoso ainda admitir que, dentro de uma mesma comunidade linguística, várias normas são utilizadas. Como fazemos parte de uma sociedade heterogênea e estamos em contato com diferentes grupos sociais, heterogêneas também serão as normas linguísticas.

Assumindo os pressupostos da Sociolinguística Variacionista⁴, o linguista assegura que as comunidades linguísticas são formadas por diversas comunidades de prática. Essas últimas são definidas como um grupo de pessoas que partilham diversas experiências no âmbito da vida em sociedade de modo que um indivíduo da comunidade linguística pode pertencer a diversas comunidades de prática. Ele assevera que

Em cada uma dessas comunidades, costuma haver modos peculiares de falar (ou seja, há normas específicas) e o comportamento normal do falante é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que ele/ela se encontra. É parte do repertório linguístico de cada falante um senso de adequação, ou seja, ele/ela acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence. Por isso, se diz que cada falante é um camaleão linguístico. [...] (FARACO, 2008, p. 38).

Tratando agora da norma culta, Faraco ressalta o fato de que, ao sair do espaço universitário, a expressão foi perdendo precisão semântica. Ela tem sido interpretada equivocadamente como sinônimo de norma-padrão, de gramática ou ainda de expressão escrita. O linguista a define como

a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2012, p. 37).

O que o linguista destaca nesse trecho é a necessidade de precisar o que se entende por culto. Sabe-se que todos os grupos humanos produzem cultura, mas na expressão

⁴ A Sociolinguística é a área dos estudos linguísticos que busca compreender as relações estabelecidas entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos. Seu construto teórico-metodológico permite diversos modos de estudar a língua. Porém, neste trabalho, estamos tratando especificamente de uma subárea da Sociolinguística, a Variacionista. A Sociolinguística se constituiu enquanto uma nova maneira de se olhar a língua na década de 1960 nos Estados Unidos em contraposição a alguns pressupostos do Estruturalismo saussuriano e do Gerativismo chomskiano. William Labov, Uriel Weinreich e Marvin Herzog foram os responsáveis por retomar estudos que consideravam a dimensão social da linguagem.

norma culta, o adjetivo refere-se especificamente à cultura escrita. No entanto, não se pode pensar que a norma culta está ligada somente à escrita. Quando Faraco menciona situações que envolvem certos graus de formalidade, as situações de fala, desde que apresentem o referido grau, também estão englobadas na expressão.

O projeto NURC (Norma Urbana Culta) estabeleceu que os falantes cultos seriam aqueles que possuíssem educação superior completa. No entanto, Faraco (2008) alerta que deveriam ser consideradas letradas pelo menos aquelas pessoas que concluíram o Ensino Médio em sociedades que distribuam com equidade seus bens culturais e educacionais. Este obviamente não é o caso do Brasil, país onde não é garantido às crianças o mínimo de nove anos de escolarização, em que as taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental e Médio são significativas e, no qual, segundo o INEP, considerando dados de 2014, 3 milhões de pessoas entre 4 e 17 anos não frequentavam a escola. Esses índices deixam claro que apenas uma pequena parte da população brasileira tem acesso à cultura letrada e, conseqüentemente, ao estudo da norma culta. “Por isso também é que ela pode funcionar entre nós como um fator de discriminação social, econômica e cultural.” (FARACO, 2008, p. 59).

Faraco sugere até mesmo o abandono da terminologia **norma culta** devido ao elitismo que foi associado ao conceito e por acreditar que esse abandono possibilitaria que tivéssemos uma maior aproximação da realidade linguística brasileira, pois para ele não existem diferenças significativas entre o que se convencionou chamar de norma culta e a linguagem urbana comum, especialmente na modalidade falada da língua. Defende a adoção de termos como **norma comum** ou **norma standard**, termos esses menos carregados ideologicamente. No entanto, não temos a intenção de aprofundar essa discussão terminológica e seguiremos utilizando o termo **norma culta** ou **normas cultas** para designar as variedades utilizadas pelos falantes nas situações que exigem certo grau de formalidade, como visto anteriormente.

Essas variedades da língua consideradas cultas são faladas principalmente por pessoas com maior grau de escolaridade, com acesso aos bens da cultura escrita, com faixa de renda de média para alta. Portanto, as variedades consideradas cultas são as mais prestigiadas e valorizadas socialmente. Vale assinalar que esses valores não são de natureza linguística. São fatores sociais, econômicos, políticos e ideológicos que atribuem valor positivo a determinadas variedades da língua que, portanto, são denominadas cultas, e valor negativo às variedades estigmatizadas.

Antunes (2007) e Faraco (2008) chamam a atenção para a incorreção da expressão **norma culta**, considerando-se um viés ideológico, opondo os cultos aos incultos ou ao se utilizar os termos **norma culta** e **norma popular** como contrárias. Com isso, é possível o surgimento do preconceito linguístico e da vivência de situações discriminatórias, especialmente, pelos grupos socioeconomicamente menos favorecidos, caso essa norma culta seja tomada como modelo a ser seguido.

A concepção de que a língua é constituída heterogeneamente é amplamente aceita pelos linguistas. Não se discute que ela é formada por um conjunto de variedades. Não existe uma língua e suas variedades vistas como algo separado da língua porque as variedades são a própria língua. Cada uma dessas variedades obedece à determinada norma, isto é, as normas são entidades organizadoras da língua conforme os pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

Com isso, a concepção de erro em língua precisa ser reconsiderada. Como toda norma é estruturalmente organizada, um analfabeto ou um falante de uma variedade linguística desprestigiada socialmente são regidos por normas linguísticas ao utilizarem sua língua. Portanto, não estariam cometendo erros nem falando sem gramática como se diz no senso comum. Não existe gramática sem normas assim como não existe língua sem gramática. No português falado e mesmo escrito no Brasil, encontraremos diversas normas, o que desvela a heterogeneidade constitutiva da própria sociedade brasileira.

Para ilustrar, Faraco apresenta a surpresa dos pesquisadores do projeto NURC ao terem sua hipótese de trabalho refutada: eles acreditavam que nas situações de comunicação oral mais monitoradas, os falantes considerados cultos falavam de acordo com os preceitos da gramática normativa, o que não ocorreu. A fala deles foi bem mais próxima da linguagem urbana comum.

Não se pode dizer que as variedades linguísticas designadas como norma culta são homogêneas. A variação é característica inerente da linguagem. Essas variedades apresentam traços comuns, mas não apresentam uniformidade.

Há ainda que se distinguir a norma culta falada da norma culta escrita, tendo em vista que alguns fenômenos ocorridos na fala chegam a ser considerados inaceitáveis na escrita, denotando que usamos variedades linguísticas distintas em situações mais monitoradas de fala e de escrita.

Segundo Faraco (2008), a ideia de norma-padrão é contemporânea à formação dos Estados Nacionais na Europa. Numa época em que os países europeus buscavam superar a fragmentação característica da Idade Média, por meio da centralização do poder nas mãos dos monarcas, havia a necessidade de uma unidade linguística que superasse os dialetos que coexistiam nos diversos territórios de um mesmo Estado. Assim, surgiu a necessidade de se estabelecer um padrão de língua: surgiu, então, a norma-padrão. Segundo Faraco (2008, p. 73), “a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”. Não corresponde, assim, a uma variedade real da língua, diferentemente da norma culta, que é a variedade mais prestigiada socialmente por ser utilizada pelas pessoas consideradas letradas de dada sociedade em suas práticas mais monitoradas de fala e de escrita.

Ainda de acordo com Faraco, é preciso superar essa confusão que se estabeleceu no senso comum de que a língua é sinônimo de norma-padrão porque nem os falantes considerados mais cultos utilizam essa idealização da língua nas situações mais monitoradas de fala e escrita vivenciadas em seus cotidianos. Em se tratando de norma-padrão, a palavra norma é utilizada com o significado “de preceito, isto é, designa aquilo que tem caráter normativo, que serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações” (FARACO, p. 74).

Situando historicamente a questão do surgimento da norma-padrão no português brasileiro, Faraco faz um percurso pelas últimas décadas do século XIX e início do século XX. Enquanto os escritores românticos tentavam abrigar o português, tornando cultos os usos que os brasileiros faziam da língua, a elite conservadora rechaçou esse projeto, acusando esses escritores românticos de corromperem a língua portuguesa. Na verdade, o que esses escritores buscavam era aliar a independência política à independência literária e cultural. (FARACO, 2015, p 21-2). Desse modo, embora já fossem significativas as mudanças existentes entre o português brasileiro e o português europeu no fim do século XIX, a referida elite defendeu veementemente que fosse adotado o português culto europeu como referência para o Ensino de Língua Portuguesa. Não podemos esquecer o verdadeiro propósito de grande parte da elite conservadora brasileira de branquear a população e constituir uma sociedade europeia nos trópicos.

Faraco (2012, p. 41), tratando desse processo de padronização, assegura que

ele teve, historicamente, um curioso efeito. – o de aproximar, no imaginário das comunidades o padrão e a língua. Desse modo, é o padrão que passa a constituir a referência com a qual os falantes (ou, pelo menos, aqueles grupos sociais que operam mais diretamente com ele) dão sentido à realidade linguística. Atribui-se à língua, por esse viés, um caráter homogêneo, o que redundava em tratar a variação e a mudança linguísticas como desvios, como erros, como não língua. É-lhes, no fundo, incompreensível aquilo que se depreende dos estudos científicos sistemáticos dos últimos duzentos anos: uma língua só existe como um conjunto de variedades (que se entrecruzam continuamente) e a mudança é um processo inexorável (que alcança todas as variedades em múltiplas direções)

Com estas palavras, Faraco confirma que não se pode tomar língua e padrão como sinônimos. Portanto, ensinar a língua não é ensinar regras gramaticais obsoletas que diferem significativamente dos usos cultos da língua nas situações mais monitoradas assim como destaca a inevitabilidade de se aceitar a variação e a mudança linguísticas como características inerentes de qualquer língua natural.

A norma gramatical pode ser definida como um conjunto de fenômenos considerados cultos por alguns gramáticos brasileiros da segunda metade do século XX que objetivavam flexibilizar as normas-padrão estabelecidas pelos gramáticos normativos. O problema é que, apesar dessa tentativa, muitos ainda consideram a língua monitorada como aquela prescrita pela Gramática Normativa. Embora aceitemos que a norma-padrão, definitivamente, não rege o modo como o português é falado no Brasil, permite diversas ideias equivocadas no senso comum, dentre elas a ideia de que os brasileiros não falam bem a língua portuguesa.

Faraco (2008, p. 92) menciona ainda a chamada norma curta, termo utilizado por ele para designar “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta,/comum/ standard.” Apesar de os usos dos falantes da língua se distanciarem desses preceitos dogmáticos e de todos os estudos linguísticos que têm sido feitos a respeito das variedades cultas do português brasileiro, os fenômenos linguísticos vistos como regulares pela norma culta permanecem sendo considerados erros, ainda reflexo do purismo conservador que teve início na segunda metade do século XIX. Ou seja, é uma norma inflexível que não reconhece os processos de variação e mudança por que passam todas as línguas naturais.

Os defensores e reprodutores da norma curta apresentam uma visão extremamente estreita da língua, o que não contribui em nada para a disseminação de uma cultura escrita.

Na tentativa de superar esse normativismo sem fundamentos, baseado na dicotomia certo/errado, o linguista mostra que a chamada cultura gramatical de melhor qualidade tem investido no equilíbrio entre inovação e tradição. Gramáticos e dicionaristas têm observado e registrado os distintos usos que se fazem da língua, atentos para as mudanças pelas quais a língua passa.

Faraco tece ainda algumas críticas à norma curta: o fato de usos linguísticos frequentes serem considerados erros, o desconhecimento dos defensores dessa norma dos melhores instrumentos normativos no português brasileiro e a difamação ferrenha dos mesmos e o discurso desrespeitoso dos que a exaltam contra os falantes. Eles não são capazes de reconhecer que são os usos da língua que a determinam e não o que está prescrito nos compêndios gramaticais.

No que diz respeito ao estudo da norma culta, Antunes (2007) e Faraco (2008, 2015) propõem alguns caminhos: oportunizar a formação continuada dos professores; conscientizar os alunos acerca da variação linguística inerente às línguas naturais; reconhecer que a norma culta é apenas uma das muitas variedades linguísticas coexistentes; reconhecer que as normas socialmente mais prestigiadas não são necessariamente melhores, mas que esse valor é atribuído por fatores sociais e não linguísticos; prover aos estudantes diversos momentos de contato com as variedades cultas sem menosprezar as variedades populares (devem perceber os pontos essenciais que distinguem a variedade usada por eles das variedades cultas no intuito de que a escolarização permita que eles dominem as últimas); reconhecer que o domínio da norma culta passa pelo contato com a língua nas suas diversas manifestações, inclusive a leitura de textos literários; fomentar pesquisas que desenvolvam estratégias de ensino da temática; relativizar a perspectiva do erro no que diz respeito aos usos linguísticos e a ampla divulgação dos diversos estudos que desvelam a realidade linguística nacional.

Faraco (2015, p. 28) defende que encontremos

meios para instaurarmos um efetivo debate nacional sobre nossas questões linguísticas, [a necessidade] de submeter nosso parâmetro normativo a uma crítica sistemática e, nesse processo específico, construir guias normativos que possam servir de referência a quem escreve, a quem ensina e a quem aprende.

Contudo, esses guias normativos deverão seguir princípios gerais, dentre os quais estão a apresentação nesses manuais das normas cultas que são regularmente utilizadas pelos falantes da língua e o reconhecimento da heterogeneidade das variedades cultas, portanto, o correto seria tratar de normas cultas, usando a expressão no plural. Nesse sentido, a superação da dicotomia que coloca em lados opostos a caracterização e a difusão das variedades cultas e a fixação de uma norma-padrão artificial e irreal auxiliará na busca por soluções para “a urgente necessidade de a sociedade brasileira democratizar o letramento como uma das condições vitais para seu desenvolvimento efetivo” (FARACO, 2008, p. 86). Temos, portanto, um grave problema de natureza político-social a ser deslindado.

Neste capítulo, expusemos algumas inquietações e questões a respeito de ensino de gramática e de LP, uma discussão acerca do que se entende por gramática baseado em Franchi (2006) e Antunes (2007) e tratamos ainda do conceito de norma baseado em Antunes (2007) e Faraco (2008, 2012). Todas essas discussões subsidiaram o desenvolvimento e execução da proposta de intervenção pedagógica assim como o trabalho desenvolvido em sala de aula durante a aplicação da proposta.

No capítulo seguinte, apresentamos detalhadamente a proposta de intervenção pedagógica sobre as estratégias de relativização, com foco nas relativas oblíquas, desenvolvida e implementada numa turma de 9º ano da Escola Municipal Desembargador Silvino Bezerra Neto em Parnamirim. Os resultados alcançados são mostrados e comentados no capítulo 4 deste trabalho.

CAPÍTULO 3

Uma proposta de intervenção para o ensino das orações relativas oblíquas no Ensino Fundamental

Neste capítulo, apresentamos a Sequência Didática (SD) aplicada como proposta de intervenção para o ensino das relativas oblíquas em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Desembargador Silvino Bezerra Neto, localizada na cidade de Parnamirim/RN, no segundo semestre de 2016.

Vieira (no prelo) defende que o ensino de gramática deve ser realizado a partir dos seguintes eixos: 1º) Gramática e atividade reflexiva; 2º) Gramática e produção dos sentidos no texto e 3º) Gramática, variação e normas. Segundo a autora, a escola deve trabalhar o ensino de gramática:

(i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);

(ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,

(iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados.

É importante destacar que, inicialmente, a sequência didática aplicada nesta pesquisa contemplou atividades indutivas, isto é, que buscaram permitir que o estudante realizasse um trabalho intuitivo com a linguagem/gramática, sem utilização de uma metalinguagem específica. Sabemos que, em sua comunicação diária, os alunos fazem uso frequente das estratégias de relativização. Nosso foco foi verificar como esse uso se dá nas variedades linguísticas trazidas por eles para a sala de aula.

Como dito, a sequência didática foi aplicada na turma A do 9º ano do Ensino Fundamental entre os meses de setembro e outubro de 2016, turma sob minha responsabilidade nesse período. De modo a não interromper a sequência de conteúdos previstos para os 3º e 4º bimestres na turma, escolhemos um dia por semana para fazer a aplicação das atividades da sequência didática, quando as aulas eram nos dois últimos horários. Desse modo, a aplicação da sequência foi intercalada com outras

investe de lança em riste, tomando-os por gigantes perigosos.” (Revista *Mundo Estranho*, São Paulo, Abril, p. 14, nov. 2002.)

Trecho original	Trecho reformulado pelo autor do livro didático
O famoso <i>Dom Quixote de La Mancha</i> (1605), do espanhol Cervantes, narra as aventuras de um fidalgo de aldeia que enlouquece lendo livros de cavalaria	O famoso <i>Dom Quixote de La Mancha</i> (1605), do espanhol Cervantes, narra as aventuras de um fidalgo de aldeia . O fidalgo de aldeia enlouquece lendo livros de cavalaria

c) [...]

“O salário é de fato baixo. Mesmo com abono, chega a R\$ 630. O sindicato que representa os cerca de 1.350 funcionários do setor defende um reajuste de 40%.”

[...]

A greve dos *coveiros*. (Editorial publicado em 11 de setembro de 2011). Disponível em: <http://www.agora.uol.com.br/editorial/ult10112u968483.shtml> Acesso em: 29 mai. 2016.

Trecho original	Trecho reformulado pelo professor
O salário é de fato baixo. Mesmo com abono, chega a R\$ 630. O sindicato que representa os cerca de 1.350 funcionários do setor defende um reajuste de 40%.	O salário é de fato baixo. Mesmo com abono, chega a R\$ 630. O sindicato representa os cerca de 1.350 funcionários do setor. O sindicato defende um reajuste de 40%.

d)

CHICLETE COM BANANA /Angeli



Disponível em: http://fatimalp.blogspot.com.br/2012/03/funcao-sintatica-do-pronome-relativo_28.html. Acessado em 10 de março de 2016.

Trecho original	Trecho reformulado pelo professor
Balão 3: “Ora, eu me refiro exatamente às coisas!”	Balão 3: “Ora, eu me refiro exatamente às coisas! ”
Balão 4: “Que vão de mal a pior!”	Balão 4: As coisas vão de mal a pior!

e)

OI.

TCHAU.

CHEGOU SONIC, O PORCO-ESPINHO SUPERSÔNICO QUE NINGUÉM CONSEGUE DETER.

Super-veloz, supercolorido, super...
Sonic! O jogo de maior sucesso para
Mega Drive no mundo inteiro está
chegando com tudo ao Brasil.
Por essa você não esperava: um porco-espinho
supersônico, que viaja com super-velocidade num
centro em terceira dimensão, tentando salvar

seus amigos que foram transformados em robôs
por um cientista malvado.
E você vai acompanhá-lo com movimentos que
você nunca viu em outro videogame: pulando,
correndo, fazendo loops, malacos, com
muitos inimigos pelo caminho. Tudo isso
acompanhado por uma música incrível para

dar ainda mais emoção.
Tem até computadores onde Sonic ganha anéis
que dão pontos, escudos protetores, velocidade
extra e até vidas.
Sonic é demais. Nem você nem seu Mega Drive
jamais viram nada tão rápido e alucinante. E nem vão
ver, se você continuar aí parado.

SEGA
TEC TOY
É SUPER. É DA TEC TOY.

http://jo.imguol.com/album/tematicos/propagandas-brasileiras-de-games_f_050.jpg Acesso em 29 mai. 2016.

Trecho original	Trecho reformulado pelo professor
Chegou Sonic, o porco-espinho supersônico que ninguém consegue deter.	Chegou Sonic, o porco-espinho supersônico. Ninguém consegue deter Sonic, o porco-espinho supersônico.

2. Ao comparar os trechos originais e os trechos reformulados, quais diferenças estruturais na escrita dos períodos e das orações você observa?

3. Você observou que, nos trechos reformulados pelos autores de livros didáticos ou pelo professor, há palavras ou grupos de palavras que são repetidos? Por que isso não ocorreu nos trechos ou fragmentos originais?

4. Nos trechos originais, quais palavras evitam a repetição das expressões destacadas nos trechos reformulados?

5. Qual é a função (quais são as funções) dessas palavras que você escreveu na resposta da questão anterior dentro dos trechos originais?

6. Nos trechos originais, a que termos as palavras escritas por você na questão 3 se referem?

7. Essas palavras que você escreveu na questão 2 são pronomes relativos. Depois de observar esses textos e fragmentos textuais originais e reformulados e de responder essas questões anteriores, vamos construir um conceito de pronome relativo. **Como você define pronome relativo?**

8. Observe trechos dos textos “Movimento de garotas cola nos EUA” e da reportagem “Gente Invisível”, da Revista Época.

a) “Quem vê Ariel Fox – uma garota de 15 anos, baixinha e de meigos olhos azuis – não imagina que ela seja a combativa líder do primeiro movimento de que se tem notícias nos Estados Unidos de valorização das garotas, o Girl Power (“Poder das Meninas”).

[...]

Ariel se comunica com o vasto exército de colaboradores do seu posto de comando, que também é seu quaro e a oficina de trabalho. [...] Sua lista de endereços já tem mais de mil nomes, e são essas conversas que inspiram a criação dos seus produtos. Possui também uma home-page, na qual expõe os catálogos de novos materiais, e os journals, seu espaço de comentários e opiniões pessoais.

[...]

Nas férias de verão (de junho a fim de agosto) pretende lançar um grupo de apoio em que garotas mais velhas ajudem as mais novas. Essa vai ser a primeira experiência de militância propriamente dita, na qual as garotas vão se encontrar para trocar experiências.”

[...]

(Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 mar. 1998. Suplemento Folhateen, p. 8)

Trecho 1

Trecho original	Trecho reformulado pelo professor
Quem vê Ariel Fox – uma garota de 15 anos, baixinha e de meigos olhos azuis – não imagina que ela seja a combativa líder do primeiro movimento de que se tem notícias nos Estados Unidos de valorização das garotas, o Girl Power (“Poder das Meninas”).	Quem vê Ariel Fox – uma garota de 15 anos, baixinha e de meigos olhos azuis – não imagina que ela seja a combativa líder do primeiro movimento de valorização das garotas, o Girl Power (“Poder das Meninas”).

Trecho 2

Trecho original	Trecho reformulado pelo professor
Ariel se comunica com o vasto exército de colaboradores do seu posto de comando, que também é seu quarto e a oficina de trabalho.	Ariel se comunica com o vasto exército de colaboradores do seu posto de comando.

Trecho 3

Trecho original	Trecho reformulado pelo professor
Sua lista de endereços já tem mais de mil nomes, e são essas conversas que inspiram a criação dos seus produtos. Possui também uma home-page, na qual expõe os catálogos de novos materiais , e os journals, seu espaço de comentários e opiniões pessoais.	Sua lista de endereços já tem mais de mil nomes, e são essas conversas que inspiram a criação dos seus produtos. Possui também uma home-page e os journals, seu espaço de comentários e opiniões pessoais.

Trecho 4

Trecho original	Trecho reformulado pelo professor
Nas férias de verão (de junho a fim de agosto) pretende lançar um grupo de apoio em que garotas mais velhas ajudem as mais novas.	Nas férias de verão (de junho a fim de agosto) pretende lançar um grupo de apoio.

Trecho 5

Trecho original	Trecho reformulado pelo professor
Essa vai ser a primeira experiência de militância propriamente dita, na qual as garotas vão se encontrar para trocar experiências.	Essa vai ser a primeira experiência de militância propriamente dita.

“Gente invisível

Psicólogo investiga a vida das pessoas que, ao vestir um uniforme, ganham invisibilidade – são tratadas como se não existissem

Em novembro de 1994, o então estudante do 2º ano de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) Fernando Braga tornou-se invisível. “Fiquei atordoado, não conseguia sentir o gosto da comida, perdi meu centro”, lembra. Nem loucura nem ficção científica. Braga atingiu a invisibilidade ao vestir um uniforme de gari. Como parte de um estágio solicitado por uma das disciplinas que cursava, ele resolveu acompanhar, de duas a três vezes por semana, a rotina dos garis da Cidade Universitária – pegando no pesado junto com eles. Ao vestir calça, camisa e boné como seus colegas de “varreção”, esperava causar espanto, curiosidade ou até mesmo indignação em seus amigos, professores, companheiros de futebol e conhecidos da USP. No entanto, não conseguiu nem mesmo receber um bom-dia. [...] Os professores com quem havia conversado pela manhã passaram por ele e nem perceberam sua presença. Não é que tenha sido ignorado, menosprezado, rejeitado. Pior: nem foi visto. Era como não estar lá; como “não ser”. [...]”

Paula Mageste. Gente invisível. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0.6993.EPT764232-1664.00.html>. Acesso em 04 jun. 2016.

Trecho 6

Trecho original	Trecho reformulado
[...] Como parte de um estágio solicitado por uma das disciplinas que cursava , ele resolveu acompanhar, de duas a três vezes por semana, a rotina dos garis da Cidade Universitária – pegando no pesado junto com eles. [...]	[...] Como parte de um estágio solicitado por uma das disciplinas, ele resolveu acompanhar, de duas a três vezes por semana, a rotina dos garis da Cidade Universitária – pegando no pesado junto com eles. [...]

Trecho 7

Trecho original	Trecho reformulado
Os professores com quem havia conversado pela manhã passaram por ele e nem perceberam sua presença.	Os professores passaram por ele e nem perceberam sua presença.

a) Qual é a diferença estrutural na construção dos períodos e das orações entre os trechos originais e os reformulados pelo professor nos trechos acima?

b) Nos trechos originais 1, 4, 6, e 7, que função têm as orações destacadas? E qual é a função das orações dos trechos destacados em 2, 3 e 5?

c) Nos trechos 1, 4, 6 e 7, reformulados pelo professor, uma oração é retirada de cada um deles. A eliminação dessa oração prejudica a compreensão do fragmento textual se comparado aos trechos originais? Ocorre o mesmo com a supressão das orações nos trechos em 2, 3 e 5? Por quê?

d) Nos trechos originais, que palavras introduzem as orações destacadas?

e) Observe a oração destacada no trecho a seguir: “Os professores **com quem havia conversado pela manhã** passaram por ele e nem perceberam sua presença.” Essa oração está encaixada em outra oração? Ela poderia ser deslocada para algum outro lugar desse período? Por quê?

f) O termo “os professores” do trecho 7 é retomado por qual pronome relativo na oração destacada da questão anterior?

g) Observem, portanto, que esses termos fazem referência um ao outro considerando a oração destacada e a oração principal da questão e. Depois de responder a essas questões, como podemos definir a oração destacada na questão e?

9. Em grupo, complete a tabela abaixo a partir de uma pesquisa a ser feita em uma Gramática da Língua Portuguesa ou em uma coleção de livros didáticos da disciplina disponíveis na escola.

Obra analisada
Conceito de pronome relativo
Conceito de oração relativa/adjetiva
Conceito de processos de relativização

- a) Nas primeiras atividades, você criou um conceito de pronome relativo. Que diferenças você observa comparando o conceito elaborado por você e o conceito presente no livro ou na gramática pesquisada?

- b) Há elementos em comum nas definições? Quais?

Nos fragmentos para responder as questões de 2 a 7 descritas no quadro 1, os alunos observaram orações relativas não preposicionadas, enquanto para responder a questão 8, observaram orações relativas oblíquas.

Partindo dessas observações, para responder as questões de 2 a 6, os alunos compararam os trechos originais e reformulados de modo a identificar as diferenças estruturais entre esses trechos, explicaram por que não ocorre a repetição do termo destacado nos trechos reformulados nos trechos originais; apontaram as palavras que evitavam a repetição do termo nos trechos originais; identificaram os referentes dos pronomes relativos de cada trecho; escreveram a respeito das funções do pronome relativo

nos trechos originais; e construíram em conjunto com os colegas e com o professor um conceito de pronome relativo.

Para responder a questão 8, os estudantes também observaram fragmentos textuais originais e reformulados, escreveram sobre a diferença estrutural na construção das orações e sobre a função das orações destacadas em cada trecho, identificaram o relativo que introduzia uma das orações destacadas em um dos trechos originais, analisaram a supressão das orações destacadas nos trechos originais de modo a perceber se elas eram essenciais para a compreensão do texto ou se se tratavam de um acréscimo informacional, verificaram a possibilidade de deslocamento de uma das orações destacadas para outro lugar do período e criaram uma definição para esse tipo de oração.

Por fim, os alunos foram divididos em cinco grupos e cada grupo recebeu uma coleção completa de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovada no PNLD 2016. Nos livros, eles buscaram os conceitos de pronome relativo, oração adjetiva/relativa e processo de relativização. Depois, compararam os conceitos de pronome relativo elaborados por eles com o conceito encontrado no livro didático, anotando semelhanças e diferenças.

3.2 ATIVIDADE 2 – Focando as orações relativas oblíquas

Na atividade 2, na primeira questão, os estudantes deveriam utilizar pronomes relativos para a união de duas orações em um período composto. Nosso objetivo foi levantar um diagnóstico, antes de qualquer intervenção a respeito do tema, de quais estratégias de relativização seriam por eles utilizadas. Em todas as situações, ao se construir uma oração relativa padrão, seguindo os preceitos da gramática tradicional, há a necessidade de utilização de uma preposição antecedendo o pronome relativo. Nossa hipótese, considerando os resultados de pesquisas sobre as relativas oblíquas no PB, descritos no capítulo 1 desta dissertação, era a de que os estudantes não fariam uso das preposições, construindo orações relativas cortadoras ou mesmo copiadoras com o uso do pronome **que**. Depois de unir as orações em um único período, atividade feita individualmente, os alunos formaram duplas de modo que eles pudessem refletir na segunda questão sobre a maneira utilizada para responder a questão 1 e compará-la com o modo utilizado pelo colega, ou seja, que recursos linguísticos foram usados por eles para realizar a atividade pedida.

Oração 1: Eu encontrei **aquele garoto**.

Oração 2: Eu me referi ontem **àquele garoto**.

2. Em dupla, reflita juntamente com seu colega sobre a questão 1, e responda:

a) O que você fez para reunir as sentenças, evitando a repetição dos termos destacados?

b) Você precisou utilizar palavras específicas para fazer a ligação entre as sentenças? Quais?

c) Compare a maneira com que vocês responderam a questão anterior com a de outro grupo, observando se eles utilizaram uma maneira diferente da sua para reunir as sentenças. Se sim, qual? Peça que o grupo explique o porquê e anote.

3.3 ATIVIDADE 3 – Refletindo sobre as relativas oblíquas e as diferentes normas do português

Na atividade 3, trabalhamos com a variação nas estratégias de relativização, apresentando as três possibilidades existentes no português brasileiro que deveriam ser analisadas e discutidas pelos estudantes de modo que eles observassem as diferenças existentes quanto à sua forma de expressão e expusessem a sua opinião a respeito de qual estrutura utilizariam na sua escrita e se consideravam alguma das estratégias de relativização mais correta que as outras.

Quadro 8 – Atividade 3 da SD

ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR SILVINO BEZERRA NETO
ENSINO FUNDAMENTAL
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: RIMYLLES FABRÍCIO ALVES DA SILVA

ESTUDANTE: _____

ANO: 9º

TURMA: A

TURNOS: VESPERTINO

Atividade 3

1. Observe as orações adjetivas destacadas nos três trechos do *Corpus Discurso & Gramática* da cidade do Rio de Janeiro, extraídas e/ou adaptadas da tese de Edvaldo Balduino Bispo (2009).

a) A sala não tem muitos móveis, só uma rede, uma mesinha de metal preta, uma cadeira de couro e madeira, quatro de metal preto que geralmente ficam fechadas e esta cadeira **que eu gosto**. (Corpus D&G Rio de Janeiro, língua escrita, ensino superior, informante 3, descrição de local)

b) A sala não tem muitos móveis, só uma rede, uma mesinha de metal preta, uma cadeira de couro e madeira, quatro de metal preto que geralmente ficam fechadas e esta cadeira **de que eu gosto**.

c) A sala não tem muitos móveis, só uma rede, uma mesinha de metal preta, uma cadeira de couro e madeira, quatro de metal preto que geralmente ficam fechadas e esta cadeira **que eu gosto dela**.

2. Após observar os trechos, discutam, em grupo com seus colegas, as questões abaixo e anatem suas conclusões no verso da página.

a) Ao comparar as três orações relativas destacadas, quais diferenças vocês observam entre elas?

b) Qual dessas estruturas você utilizaria nesse período se tivesse sido escrito por você?

c) Você acha que alguma dessas estruturas é mais correta que a outra? Por quê?

3. 4. ATIVIDADE 4 – As relativas na construção do texto

Na atividade 4, trabalhamos com os pronomes relativos e as orações relativas na construção da significação do texto, explorando seus efeitos de sentido e sua utilização enquanto recursos coesivos.

Quadro 9 – Atividade 4 da SD

ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR SILVINO BEZERRA NETO

ENSINO FUNDAMENTAL

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: RIMYLLES FABRÍCIO ALVES DA SILVA

ESTUDANTE _____

ANO: 9º

TURMA: A

TURNOS: VESPERTINO

Atividade 4

1. Leia o período abaixo.

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

A repetição do pronome relativo “que” torna a leitura do período confusa. Reescreva-o, substituindo por outras estratégias de relativização e recursos linguísticos.

2. O trecho abaixo foi extraído de uma crônica publicada em 20 de abril de 1957, na qual Nelson Rodrigues comenta resultados do Brasil no Campeonato Sulamericano.

“Conservou-se, ao máximo, a formação Zizinho-Didi, **que poderia funcionar contra adversários menos categorizados**, mas **que era de todo contraindicada nos jogos contra os uruguaios e os argentinos**. Manteve-se um Edson, **que não apresentava condição de jogo**, e deixou-se uma muralha como Bellini na cerca. Um jogador decisivo como Garrincha, **que se caracteriza pela penetração e velocidade**, só jogou na partida final. Conclusão – nos cotejos **que**, realmente, **decidiram o certame**, o ataque brasileiro era um sossego, um repouso para o antagonista. Do ponto de vista tático, fomos de uma falta de imaginação, de invenção, de eficiência **que dava pena**.”

Nelson Rodrigues. *O berro impresso das manchetes*. Rio de Janeiro: Agir, 2007, p. 226.

a) A que o cronista atribui o resultado decepcionante da partida que comenta: à Seleção Brasileira ou ao esquema tático posto em prática? Justifique sua resposta e escreva sobre a ambiguidade da construção.

b) Observe as quatro primeiras orações destacadas no texto. Qual é a função dessas orações?

c) Releia o trecho omitindo essas quatro orações mencionadas na questão anterior. Qual é o papel das orações omitidas para a construção do sentido do texto?

d) Levando em conta o contexto da crônica, quais palavras poderiam substituir a expressão “nos cotejos que, realmente, decidiram o certame”?

e) Releia os dois períodos finais, omitindo as orações em destaque. As orações omitidas nos períodos finais possuem a mesma função no texto que aquelas orações omitidas no item c)?

f) Como classificamos semanticamente as orações destacadas no fragmento?

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

O começo do adeus do Manezinho da Ilha

Guga começa a se despedir do tênis hoje, ali pelas 21h, na Bahia, mais exatamente na Copa do Sauípe, no Torneio Aberto do Brasil.

Seu adversário será o argentino Carlos Berlocq, que acaba de ser quadrifinalista no Aberto de Viña del Mar, no Chile.

O argentino é o favorito e o próprio Guga é quem diz que ganhar ou perder, agora, não tem mais a menor importância.

Ele quer ter apenas o prazer de jogar, presente que se deu antes de abandonar definitivamente a raquete, encerramento prematuro da carreira por problemas físicos.

Mas carreira que já está para a história do tênis mundial, como tricampeão em Roland Garros.

E carreira do melhor jogador brasileiro de tênis de todos os tempos, o único que chegou a ser número 1 do mundo e por quase um ano.

Hoje, como ontem e amanhã, é dia de bater palmas para Gustavo Kuerten, o Guga, quatro letras como Pelé, como Zico, como Mané, ele que sempre gostou de ser chamado de manezinho da Ilha.

Juca Kfourri. Disponível em: <http://www.bloglhada.com.br>. Acesso em 4 nov. 2011.

a) O cronista, sem rodeios, anuncia que o jogador argentino Carlos Berlocq é favorito no jogo contra Guga. Que efeito de sentido essa afirmação pode causar no leitor? Justifique sua resposta.

b) Observe.

“Seu adversário será o argentino Carlos Berlocq, **que acaba de ser quadrifinalista**, no Aberto de Viña del Mar, no Chile.”

“[...] do melhor jogador brasileiro de tênis de todos os tempos, o único **que chegou a ser número 1 do mundo** [...]”

É significativo o uso de orações adjetivas para tratar de ambos os jogadores. Qual é a função delas?

c) Como se classifica cada uma das orações adjetivas destacadas nos trechos em b)?

d) Por que é importante que a crônica explique ao leitor quem é Carlos Berlocq?

4. Responda com base nos dois trechos acima.

a) Quais são, respectivamente, os antecedentes das orações relativas destacadas?

b) Qual das duas subordinadas adjetivas é sintaticamente indispensável à frase: a que se refere ao argentino ou a que se refere a Guga?

5. Como o cronista constrói no texto a singularidade da carreira de Guga? Em outras palavras: de que modo ele atesta que não se trata de uma carreira qualquer?

6. O texto aproxima o tênis do futebol e compara Gustavo Kuerten a alguns dos melhores jogadores de futebol de todos os tempos.

a) O que permite o estabelecimento dessas relações? Através de que tipo de oração essa relação é expressa no texto?

b) Qual é a importância desses paralelos em um país onde, em comparação ao futebol, o tênis é um esporte que mobiliza pouco o público e a imprensa?

7. A crônica abaixo foi produzida pelo mesmo autor e divulgada no dia seguinte ao da crônica lida anteriormente. Atente aos sentidos criados pelas orações relativas em destaque.

“Eu não consigo mais”

“Não é que eu não queira jogar mais, é que não consigo mais.”

Mais claro, sincero, franco, impossível.

Era Guga, se dirigindo aos torcedores depois de perder na estreia do Torneio Aberto do Brasil, na Costa do Sauípe, por 2 a 0, com parciais de 7/5 e 6/1.

O nome do vencedor, um tenista argentino, sinceramente, e sem nenhum menosprezo, não interessa.

Porque sem que tenha culpa disso, ele é como o forasteiro **que ganha o duelo com o velho xerife já sem forças**, por mais que tenha sido o melhor do oeste, do sul e do norte e do leste.

Guga não consegue mais, depois de ter conseguido ser o número 1 do mundo por quase uma temporada inteira.

Não entender a dor de Guga, não entender o sofrimento de Guga, não entender o prazer de Guga, não entender o esforço de Guga e não entender a despedida de Guga não é só não entender de Guga, é não entender a vida que, como a de Guga, é repleta de altos e baixos.

Juca Kfourri. Disponível em: <<http://www.blogdojuca.blog.uol.com.br>>. Acesso em 9 nov. 2011.

a) Na crônica do dia anterior, o jogador argentino fora apresentado através de uma oração subordinada adjetiva explicativa. Já nesse segundo momento, o cronista refere-se a ele “como o forasteiro que ganha

o duelo com o velho xerife já sem forças”. Essa oração subordinada adjetiva restritiva singulariza o jogador? Explique sua resposta.

b) Por que se pode afirmar que a subordinada adjetiva restritiva “que ganha o duelo com o velho xerife já sem forças” tem sentido pejorativo?

8. Ao redigirmos nossos textos, podemos evitar repetições e explicar as ligações entre ideias por meio do emprego de pronomes e conjunções. Outro recurso para construir textos com coesão é fazer uso das orações relativas.

Reescreva o texto seguinte, tornando-o claro, coeso e enxuto. Para isso elimine as repetições, empregando orações relativas, pronomes e outros elementos que achar adequados.

“Eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos. O garoto e a garota mudaram-se para nossa cidade recentemente. Eles estão na minha classe. No começo, ninguém deu muita atenção para o garoto e a garota. O garoto e a garota são tímidos, magrelos e meio desajeitados. Hoje, na aula de computação, o garoto e a garota deram um show. Eles são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela garota. Ai, meu Deus! Tomara que seja correspondido!” (CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012. v.4, p. 63.

Na primeira e na última questões, os estudantes reescreveram pequenos trechos de texto, utilizando os pronomes relativos e outros recursos linguísticos como as orações relativas de modo a tornarem os textos mais coesos. Para responder as questões 2 a 7, eles leram três fragmentos e/ou crônicas completas. Exploraram, na interpretação das questões, os efeitos de sentido criados no texto pelas orações adjetivas restritivas e explicativas, dentre outros aspectos.

3.5 ATIVIDADE 5 – As possíveis motivações para utilização das diferentes estratégias de relativização

Na atividade 5, a partir de amostras das modalidades falada e escrita do português brasileiro, os alunos identificaram as estratégias de relativização utilizadas pelos informantes do *Corpus* Discurso & Gramática, avaliando os possíveis fatores que motivaram a utilização de determinada estratégia.

Por fim, os estudantes analisaram três situações comunicativas, posicionando-se quanto ao preconceito linguístico que pode se refletir nas estratégias de relativização consideradas desvios da norma-padrão: a copiadora e a cortadora. Deveriam também ser capazes de distinguir as situações comunicativas em que devemos utilizar a estratégia de relativização padrão e as não-padrão, estabelecendo a relação entre os usos e o contínuo de monitoração estilística.

Quadro 10 – Atividade 5 da SD

ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR SILVINO BEZERRA NETO		
ENSINO FUNDAMENTAL		
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA		
PROFESSOR: RIMYLLES FABRÍCIO ALVES DA SILVA		
ESTUDANTE: _____		
ANO: 9º	TURMA: A	TURNO: VESPERTINO
Atividade 5		
1. Observe os trechos da modalidade falada da língua abaixo do <i>Corpus</i> Discurso & Gramática da cidade do Rio de Janeiro, retirados da tese de Edvaldo Balduino Bispo.		
I) “bem... o fato mais chato que não aconteceu comigo mas com um grupo de amigos... que eu faço academia ... :: o que? há um mês atrás? ...” (Corpus D&G Rio de Janeiro, língua falada, ensino superior, informante 1, narrativa recontada)		
II) “... ah ... tem ... tem que aproveitar muito a vida...” por que ... por que não aproveitar do lado ... dessa pessoa que você ... que você gosta e que você ... está namorando? Por que não?” (Corpus D&G Rio de Janeiro, língua falada, ensino médio, informante 13, relato de opinião)		
III) “... esses moleques mata... sabe? tudo mafioso ... sabe? aí falaram ... falaram ... que iam matar ele ... não sei o quê ... () até ficaram de aparecer hoje aqui no colégio ... os cara lá que ele brigou ... aí falou que na hora da saída/até ele falou pra ele ... na hora da saída que ele vai sair escondido que ...” (Corpus D&G Rio de Janeiro, língua falada, ensino fundamental, informante 33, narrativa recontada)		
a) Que estratégia de relativização foi utilizada pelos informantes?		

b) Você acredita que o nível de escolaridade dos informantes interferiu na escolha da estratégia de relativização? Por quê?		

c) Você acredita que o fato de os textos representarem a modalidade falada da língua interferiu na estratégia de relativização utilizada pelos informantes? Por quê?

d) Que hipóteses podemos levantar para explicar o fato de que, mesmo possuindo níveis de escolaridade diferentes, todos os informantes utilizaram a mesma estratégia de relativização?

2. Agora observe os trechos abaixo da modalidade escrita da língua do *Corpus* Discurso & Gramática da cidade de Natal, retirados da tese do autor já mencionado na questão anterior.

I) “O advogado **de quem vamos falar** era uma pessoa de renome, vinha de uma família tradicional e muito rica, tinha um escritório de advocacia no centro da cidade e morava numa pequena chácara no subúrbio Parisiense.” (*Corpus* Discurso & Gramática Natal, língua escrita, ensino superior, narrativa recontada, p. 67)

II) “A última experiência que vivi foi na última Semana Santa e foi uma das mais gratificantes **que já passei**.” (*Corpus* Discurso & Gramática Natal, língua escrita, ensino médio, narrativa de experiência pessoal, p. 204)

III) De manhã fomos conhecer a casa **que nasceu Marechal Deodoro da Fonseca**, e lá vimos as camas o penico o Armário, mesa e as cadeiras. (*Corpus* Discurso & Gramática Natal, língua escrita, ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal, p. 360)

a) Que estratégias de relativização foram utilizadas pelos informantes?

b) Você acredita que o nível de escolaridade dos informantes interferiu na escolha das estratégias de relativização? Por quê?

c) Você acredita que o fato de os textos representarem a modalidade escrita da língua interferiu na estratégia de relativização utilizada pelos informantes? Por quê?

d) Que hipóteses podem ser levantadas para explicar o uso da relativa cortadora pelos informantes dos ensinos fundamental e médio?

3. Analise as situações comunicativas abaixo. Os trechos entre aspas são do *Corpus* Discurso & Gramática do Rio de Janeiro, extraídos e adaptados da tese de Edvaldo Balduino Bispo.

a) Em uma conversa entre amigos adolescentes, um deles narra uma experiência pessoal: “... daí es/ minha colega estava ... pensando em sair com uma pessoa **que ela tinha saído no fim de semana passado** ... quando ele dá conta ... ele estava com outra pessoa na frente dela ...”.

Após terminar a narrativa, um dos amigos critica o outro a respeito da estrutura relativa utilizada por ele. “Esse homem não lembra que a professora falou que essa frase está errada porque falta uma preposição antes do pronome relativo. Você tem que dizer: uma pessoa **com quem ela tinha saído no fim de semana passado**.”

Sabendo que as estratégias de relativização estão em variação no português, se você fosse o narrador dessa experiência pessoal, como você se posicionaria de maneira contrária ao comentário feito pelo seu amigo? Por quê?

b) Você é aluno do Ensino Superior e relatou o seguinte na apresentação de um seminário da disciplina de Economia Brasileira Contemporânea em 1993: “Nesse momento o Brasil atravessa a maior de todas as crises econômicas **pelos quais já passou**. Apesar de a economia estar demonstrando uma pequena melhoria nos últimos meses, a inflação assim como o desemprego continuam muito altos mostrando que o país não se recuperou da devastação do governo Collor.”

Por que você utilizou, nessa situação comunicativa, a oração relativa padrão?

c) Você é aluno do Ensino Médio e está descrevendo o lugar de que você mais gosta em sua casa para a turma. “Descrever um lugar **que gosto** ... a sala da minha casa ... porque tem um som maravilhoso ... particularmente adoro música, um aquário **que eu mesmo cuido com muita presteza** (...)”

No fim de seu relato, você é surpreendido pelo comentário de sua professora de Língua Portuguesa. Ela comenta: “Gente, vamos falar correto! Não é o lugar que gosto! É o lugar de que gosto porque quem gosta, gosta de algo ou alguém. Também não devemos falar “um aquário que eu mesmo cuido”. O correto é “um aquário do qual ou de que eu mesmo cuido” porque quem cuida, cuida de alguém ou de algo.

Tendo noções básicas sobre variação linguística e preconceito linguístico, que argumentos você utilizaria para responder educadamente ao comentário da sua professora?

Neste capítulo, apresentamos as atividades que compuseram a intervenção pedagógica para o trabalho com as relativas oblíquas. No capítulo seguinte, caracterizamos a escola e a turma, descrevemos as aulas dadas durante todo o processo de intervenção e apresentamos os principais resultados alcançados com essa intervenção pedagógica.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO APLICADA

Neste capítulo, apresentamos mais detalhadamente o local e a turma em que a sequência didática foi aplicada (seção 4.1), descrevemos as aulas dadas durante a aplicação da proposta de intervenção (seção 4.2), assim como analisamos os dados colhidos que atestam nossa hipótese de que, em sua maioria, os estudantes fazem uso de orações cortadoras em sua escrita. Ao final, fazemos uma avaliação crítica da aplicação da proposta (seção 4.3).

4. 1 O local e a turma de aplicação da proposta de intervenção

A sequência didática apresentada no capítulo 3 foi aplicada na Escola Municipal Desembargador Silvino Bezerra Neto, localizada na Rua Delfim Moreira, s/n, no bairro de Santa Tereza em Parnamirim, RN. Ela situa-se em um bairro periférico da cidade, que enfrenta problemas como a violência motivada pelo tráfico de drogas, falta de saneamento básico e falta de áreas de lazer para a população, dentre outros.

Inaugurada em 2005, a escola atende alunos do Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino. Pela manhã, frequentam a escola alunos dos 6º e 7º anos, e à tarde, o público-alvo são estudantes dos 8º e 9º anos. No ano de 2016, a escola atendeu aproximadamente 450 alunos, distribuídos em 4 turmas de 6º ano, 4 turmas de 7º ano, 3 turmas de 8º ano e 4 turmas de 9º ano. Os alunos moram no bairro de Santa Tereza e em bairros próximos, como Bela Parnamirim, Vale do Sol, Rosa dos Ventos, Loteamento Bosque Brasil, dentre outros.

Durante o ano de 2016, enfrentamos na escola alguns problemas que se intensificaram no segundo semestre. Dentre eles, a falta de merenda motivou, por diversas vezes, a suspensão das aulas, o que atrapalhou o início e a continuidade da aplicação da proposta de intervenção. Os alunos tinham as três primeiras aulas e eram liberados.

Outro problema grave que a escola precisa superar é a falta de acesso à Internet. Para se conseguir fazer o Censo Escolar, inscrições de alunos em processos seletivos

como o do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e da Escola Agrícola de Jundiá, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, diretoria, secretaria e professores precisavam levar o trabalho para ser feito em casa ou trazer seus próprios modems para ter acesso à Internet na escola.

A turma escolhida para a aplicação da sequência didática foi a turma A do 9º ano porque era uma das turmas sob minha responsabilidade durante o ano letivo de 2016. A turma iniciou o ano com 30 alunos matriculados, dentre eles uma aluna com necessidades educacionais especiais. No início do segundo semestre, mais um estudante foi matriculado na turma, totalizando 31 alunos, número que encerrou o ano letivo. As idades dos estudantes variam de 14 a 18 anos. Quanto ao sexo, 13 são do sexo masculino e 18 do sexo feminino.

De modo a não identificar os alunos, eles receberam números de 1 a 31 conforme o quadro a seguir. Na análise de dados, eles serão mencionados por meio dessa numeração.

Quadro 11 – Sexo e idade dos alunos da turma do 9º ano A

ALUNOS	SEXO	IDADE
Aluno 1	Masculino	18 anos
Aluno 2	Masculino	14 anos
Aluno 3	Feminino	16 anos
Aluno 4	Feminino	14 anos
Aluno 5	Feminino	14 anos
Aluno 6	Masculino	14 anos
Aluno 7	Masculino	15 anos
Aluno 8	Masculino	15 anos
Aluno 9	Masculino	15 anos
Aluno 10	Feminino	15 anos
Aluno 11	Masculino	15 anos
Aluno 12	Feminino	15 anos
Aluno 13	Feminino	15 anos
Aluno 14	Feminino	15 anos
Aluno 15	Feminino	15 anos
Aluno 16	Masculino	14 anos

Aluno 17	Feminino	15 anos
Aluno 18	Feminino	15 anos
Aluno 19	Masculino	15 anos
Aluno 20	Feminino	15 anos
Aluno 21	Masculino	14 anos
Aluno 22	Feminino	15 anos
Aluno 23	Feminino	15 anos
Aluno 24	Feminino	16 anos
Aluno 25	Feminino	17 anos
Aluno 26	Masculino	14 anos
Aluno 27	Masculino	14 anos
Aluno 28	Feminino	14 anos
Aluno 29	Feminino	15 anos
Aluno 30	Feminino	15 anos
Aluno 31	Masculino	15 anos

De forma geral, a turma escolhida para a aplicação da proposta de intervenção caracterizava-se por: melhor nível de rendimento quando comparada às outras turmas de 9º ano da escola, menor nível de indisciplina, maior realização das atividades em sala e em casa e menor dificuldade de concentração por parte da maioria dos estudantes. Mesmo assim, os estudantes apresentam, em maior ou menor grau, dificuldades de compreensão e interpretação de textos; dificuldades de escrita, como falta de coesão, coerência e progressão textual, por exemplo.

4. 2 Descrição das aulas da intervenção pedagógica

Nesta seção, descrevemos como foi a aplicação de cada uma das atividades realizadas durante o processo de intervenção pedagógica para o trabalho com as orações relativas oblíquas na turma caracterizada. Para facilitar o trabalho de descrição, nós não o faremos por aula e, sim, por atividade. No entanto, descreveremos também as aulas

expositivas e a apresentação dos resultados da atividade 2 aos estudantes. Os dados colhidos nessas atividades foram analisados na seção 4.3.

4.2.1 A primeira atividade

A primeira atividade foi realizada durante quatro aulas de 50 minutos porque os estudantes apresentaram algumas dificuldades na execução da mesma. No entanto, poucas foram as intervenções de modo que fosse possível levantar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o tema trabalhado.

Começamos lendo os cinco textos ou fragmentos textuais da questão 1. Depois disso, os alunos deveriam responder seis questões: comparar estruturalmente os trechos originais e reformulados, explicar porque não houve repetição dos termos destacados nos trechos reformulados nos trechos originais, dizer que palavras evitaram essas repetições, quais as funções dessas palavras, identificar os antecedentes dos pronomes relativos e criar um conceito de pronome relativo.

Inicialmente, pedimos que eles realizassem a atividade individualmente, mas considerando as dificuldades e quantidade de dúvidas apresentadas no começo da atividade, resolvemos formar grupos de 3 a 4 pessoas, o que facilitou a realização da atividade para eles por causa do debate e troca de ideias.

Na questão 8, os estudantes observaram trechos originais em que havia orações relativas restritivas e explicativas e trechos reformulados nos quais essas orações foram omitidas. Na sequência, eles responderam sete questões que tratavam: da diferença estrutural na construção dos períodos entre os trechos originais e reformulados, das funções das orações destacadas nos trechos originais, se a eliminação dessas orações dos trechos originais prejudicaria a compreensão geral do texto, da identificação das palavras que introduzem essas orações. Por fim, a partir de uma oração destacada, eles deveriam verificar se ela estava encaixada em outra oração, se ela poderia ser deslocada dentro do período e explicar o porquê, identificar o pronome relativo que retoma o termo destacado na oração e criar um conceito para a oração destacada na questão. O objetivo era que um conceito de oração adjetiva fosse criado pelos estudantes.

Para concluir essa atividade, foram distribuídas quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do PNLD 2016 para que eles buscassem os conceitos de pronome relativo e oração adjetiva. As coleções utilizadas foram: *Projeto Teláris, Português: linguagens, Para viver juntos* e *Universos: língua portuguesa*. Após encontrar os conceitos, eles deveriam comparar os conceitos do livro didático com os que eles criaram nas questões já respondidas.

4.2.2 A segunda atividade

A atividade 2 da intervenção pedagógica se constituiu de duas questões e tinha o objetivo de fazer um diagnóstico de como os estudantes faziam uso das orações relativas oblíquas, de modo a confirmar ou refutar nossa hipótese de que, dentre as estratégias de relativização do Português Brasileiro, eles utilizariam, com uma frequência significativamente maior, as orações cortadoras.

No início de cada atividade, fazíamos a leitura em voz alta da atividade e perguntávamos se tinham dúvidas. Para aplicá-la, formamos quatro filas na sala e pedimos que eles respondessem a primeira questão sem nenhum tipo de interação com os colegas como se estivessem realizando uma atividade avaliativa individual.

Na sequência, eles formaram pequenos grupos de 3 ou 4 pessoas, no máximo, para responder a segunda questão, na qual eles deveriam comparar a maneira e os recursos linguísticos utilizados para fazer a atividade.

4.2.3 A terceira atividade

A terceira atividade foi aplicada exatamente no mesmo dia em que apliquei a segunda. A atividade continha fragmentos textuais e em cada um deles aparecia uma das três estratégias de relativização do português brasileiro: padrão, cortadora e copiadora.

Após a leitura e a observação das orações destacadas nos textos, os estudantes deveriam apontar as diferenças estruturais entre elas, dizer qual delas utilizariam se eles

tivessem escrito os trechos e se consideravam alguma das três estruturas mais correta que as outras e justificar a resposta. Eles não apresentaram dificuldades para a realização dessa atividade.

4.2.4 As primeiras discussões e aulas expositivas

Durante as três primeiras atividades, procuramos intervir o mínimo possível. Apenas lemos com eles as atividades e, quando surgia alguma dúvida, essa era tirada individual ou coletivamente.

As duas primeiras atividades exigiam uma discussão após suas execuções, mas resolvemos deixar essas discussões para serem feitas juntamente com as aulas expositivas. Na primeira atividade, os alunos trabalharam com a construção de conceitos de pronome relativo e de orações adjetivas. Depois disso, pesquisaram esses mesmos conceitos nos livros didáticos, além do conceito de processo de relativização, que não apareceu em nenhuma das coleções. No fim, eles deveriam apresentar as semelhanças e as diferenças entre os conceitos criados por eles e aqueles encontrados nos livros didáticos.

Começamos retomando essas semelhanças e diferenças apontadas pelos alunos em seus relatos. Após eles relatarem suas impressões, iniciei a aula expositiva de modo a fazer uma retomada do conceito de pronome relativo e de orações adjetivas, apresentar os pronomes relativos e apresentar a distinção sintático-semântica que a Gramática Tradicional faz das orações adjetivas. Além disso, destaquei o caráter apositivo da oração adjetiva explicativa, conforme Mateus et al (2003), que propõe sua classificação como relativa apositiva. Fizemos essa primeira parte em uma aula de 50 minutos.

Na outra aula de 50 minutos, discutimos as maneiras utilizadas por eles para formar as orações relativas oblíquas. Na sequência, apresentei-lhes as três estratégias de relativização com as quais tiveram contato na atividade 3, retomando com eles quais diferenças estruturais que haviam sido observadas nas três estruturas. Embora fosse um assunto completamente novo para os estudantes no que diz respeito à nomenclatura, não houve grandes dificuldades de assimilação. A partir de suas falas, comentando as

atividades 2 e 3, disseram que utilizavam no dia a dia, essencialmente, a oração relativa cortadora. Veremos isso em detalhes na análise dos dados na seção 4.3.

Para avaliar e tratar das diferentes normas do português e do valor social a elas atribuído e do preconceito linguístico que se origina desse valor social, comecei a aula com duas questões: Português é difícil? Vocês sabem português? Obviamente, a maioria deles responderam que Português era muito difícil e eles não sabiam falar português direito. Segundo os estudantes, muitos falavam errado e achavam mais fácil a língua estrangeira porque tiravam notas melhores.

Para desmitificar essa ideia, começamos a questioná-los se não eram capazes de avisar a mãe que iam sair para comprar pão, se eram capazes de aconselhar um amigo que estava sofrendo com o fim de um namoro, se conseguiam apresentar um seminário na escola, se conseguiam ligar para um amigo para parabenizá-lo por alguma razão, dentre outras situações. Com a resposta positiva, eu lhes disse que, como falantes nativos da língua portuguesa, eles dominavam essa língua e eram capazes de utilizá-la muito bem nas mais diversas situações de comunicação das quais eles participavam no cotidiano.

Na verdade, discutimos que o português que a maioria das pessoas acha difícil e acha que não sabe falar é o Português prescrito e descrito pela tradição gramatical que se afasta significativamente do português que usamos cotidianamente por se tratar de uma língua ideal, quase nunca ou nunca utilizada por todos os falantes, mesmo os mais escolarizados, em situações de comunicação altamente monitoradas.

Para discutir essas diferentes normas e a necessidade de adequar os usos linguísticos às situações comunicativas, usamos as estratégias de relativização vistas nas aulas anteriores. Verificamos que a relativa padrão é a mais bem vista socialmente, enquanto as outras duas estratégias sofrem preconceitos por serem consideradas desvios do padrão ideal. Considerando as duas estratégias de relativização não-padrão, a copiadora é ainda mais estigmatizada e associada a pessoas com baixo grau de escolaridade. Concluimos que usamos diferentes normas e precisamos ter acesso a elas para que possamos transitar nas mais diversas comunidades de fala e adequarmo-nos às distintas situações de comunicação. É responsabilidade da escola ensinar aquilo que os estudantes não dominam, sem rejeitar o conhecimento que já possuem da língua.

4.2.5 A quarta atividade

A quarta atividade foi, certamente, a mais complicada de todas para os estudantes. Como envolvia leitura e interpretação de textos e o uso das relativas como recurso linguístico na construção de sentido nos textos, os alunos apresentaram mais dificuldades e precisamos fazer várias intervenções ao longo da atividade para explicar cada uma das questões. Também foi necessário utilizar a estratégia de trabalho em pequenos grupos para facilitar o acompanhamento da realização da atividade.

Começamos com as questões um e oito, nas quais eles deveriam reescrever pequenos trechos, utilizando os pronomes relativos e orações relativas como recursos coesivos.

Trabalhamos ainda, nessa atividade, com duas crônicas de Juca Kfourri sobre o final da carreira de Gustavo Kuerten, e um trecho de uma crônica de Nelson Rodrigues sobre a participação da seleção brasileira de futebol no sulamericano de 1957.

No trecho da crônica de Nelson Rodrigues, precisei intervir para esclarecer algumas coisas relacionadas ao contexto. Por exemplo, eles não sabiam que Edson era Pelé. Nesse texto, exploramos principalmente a função das orações adjetivas destacadas no texto, se a omissão das mesmas causaria prejuízo ao sentido do texto, a classificação semântica dessas orações.

Nas outras duas crônicas, trabalhamos com questões de interpretação textual assim como continuamos explorando as orações adjetivas sintática e semanticamente. Alguns estudantes não conheciam Gustavo Kuerten, mas pelo próprio texto eles conseguiram entender que se tratava do melhor jogador de tênis do Brasil de todos os tempos que, naquele momento, estava encerrando sua carreira por problemas físicos.

Nessa atividade 4, não conseguimos focar nas orações relativas oblíquas em si, mas de toda forma trabalhamos com as relativas e sua função na construção do sentido dos textos. Acreditamos que, nessa atividade, poderia ter algum exercício de produção textual, para além da reescritura dos trechos já comentados. No entanto, não pensamos em um gênero textual específico que garantisse que os estudantes utilizariam esse tipo de orações. Na verdade, essa produção de relativas oblíquas poderia ocorrer em qualquer gênero textual, mas era impossível ter certeza que isso ocorreria. De toda forma, a

produção textual teria ajudado a perceber como eles utilizariam as orações relativas como recursos linguísticos para a construção do sentido do texto.

4.2.6 A quinta atividade

Essa última atividade foi aplicada em duas aulas de 50 minutos. Também optamos pelo trabalho em pequenos grupos. Nessa atividade, o nível de dificuldades apresentado por eles foi inferior à quarta atividade. A grande dificuldade que perpassou todo esse trabalho está diretamente relacionada ao problema da leitura. A maioria lê as questões, mas não sabe exatamente o que é para fazer, ou seja, lê, mas não entende. Quase sempre havia a necessidade de “traduzir” as questões para que eles conseguissem entendê-las e respondê-las.

Após ter trabalhado com as estratégias de relativização na atividade 3 e nas discussões já relatadas, na última atividade da intervenção pedagógica, voltamos a tratar das estratégias de relativização, buscando as opiniões dos alunos sobre as prováveis hipóteses que motivariam o uso de uma ou de outra estratégia. Na primeira questão, trabalhamos com as orações relativas cortadoras, buscando saber se o nível de escolaridade e o fato de serem textos da modalidade falada da língua poderiam ter levado os informantes a produzirem orações relativas cortadoras. Além disso, levantamos hipóteses que pudessem explicar porque razão os falantes mesmo possuindo níveis de escolaridade diferentes fizeram usos de diferentes estratégias. Na questão 2, trabalhamos novamente com o levantamento de hipóteses para explicar a escolha por determinada estratégia de relativização, mas em trechos de modalidade escrita da língua.

Por fim, na questão final, os alunos analisaram três situações comunicativas e deveriam se posicionar diante delas a partir das questões respondidas. Acreditamos que esse momento foi muito significativo para que pudessem refletir sobre a variação linguística entre as três estratégias de relativização e seus usos em diferentes situações comunicativas, o que fez com que eles refletissem sobre as diferentes normas do português.

4.2.7 Apresentação dos resultados da atividade 2 aos estudantes

Para finalizar a aplicação da intervenção pedagógica, preparamos gráficos apresentando o resultado geral, em números percentuais, das orações relativas produzidas por eles na atividade 2. Depois do resultado geral, apresentamos separadamente gráficos com o resultado, em números percentuais, de cada uma das situações comunicativas apresentadas na tarefa. Para cada uma das situações, colocamos vários exemplos das orações produzidas por eles: padrão, copiadora, cortadora e também aquelas que consideramos casos inesperados, como veremos na análise.

O resultado não os surpreendeu pelo fato de, nas aulas expositivas, eles já terem comentado que usavam mais a oração relativa cortadora. Por fim, eles viram que o que efetivamente precisavam aprender era a estratégia padrão a ser usada em situações de comunicação em que haja um maior grau de monitoramento do discurso. Outro comentário importante diz respeito à relativização da noção de erro na língua. Um aluno comentou que as orações cortadoras e copiadoras não são erradas, fazem parte da língua, mas que para fazer uso dessas estruturas eles precisam estar atentos à situação comunicativa, ao interlocutor.

Acreditamos que teria sido importante nessa atividade uma produção escrita, na qual eles se expressassem sobre a percepção desses resultados e se a intervenção pedagógica contribuía de alguma forma para o aprendizado dessa temática especificamente.

4.3 Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos os resultados alcançados com a implementação da proposta de intervenção pedagógica para o estudo das relativas oblíquas.

4.3.1 Construindo conceitos

Na primeira atividade, analisamos os conceitos criados pelos estudantes para pronomes relativos e orações adjetivas. A partir daí, comparamos essas definições com os conceitos encontrados nos livros didáticos. Essa atividade foi realizada em pequenos grupos formados por 3 ou 4 componentes. Como essa atividade foi realizada em duas datas diferentes, alguns estudantes faltaram em uma das duas datas, por isso as atividades incompletas foram desconsideradas nessa análise. Dos 31 alunos da turma, 21 completaram a atividade.

O conceito de pronome relativo foi construído por eles depois que haviam (1) observado trechos originais em que o pronome relativo é utilizado e trechos reformulados, nos quais há uma repetição do termo ao qual se refere o pronome relativo, devido ao não uso do pronome; (2) comparado esses trechos estruturalmente; (3) explicado o que evitava a repetição nos trechos originais; (4) apontado as palavras que evitam a repetição e a função dessa palavra nos trechos originais; e (5) identificado os antecedentes/referentes desses pronomes. Vejamos agora alguns dos conceitos criados:

Aluno 2: “É uma palavra para explicar o termo anterior. ”

Aluno 3: “São palavras que servem como conectivos, para explicar termos e evitar repetições.”

Aluno 6: “São palavras que servem para explicar o termo anterior e que não haja repetições.”

Aluno 9: “Conectivos que são usados para ligar orações e fazer com que não haja repetições.”

Aluno 15: “É uma palavra que serve para explicar o termo anterior e pra evita a repetição do termo e pra ligar a oração.”

Aluno 21: “É uma palavra que impede a repetição de termos e liga as ideias”.

Aluno 23: “São palavras que servem para ligar as orações. E para evita as repetições dos termos.”

Considerando as ideias apresentadas pelos estudantes, podemos perceber que eles reconheceram o fato de o pronome relativo funcionar como um elemento coesivo, evitando a repetição de termos da oração e servem para ligar as orações (oração principal e a oração adjetiva). No entanto, eles se equivocam ao mencionar que os pronomes

relativos explicam um termo anterior. Na verdade, esses pronomes se referem a um termo anterior.

Como vimos no capítulo 1, nas gramáticas tradicionais, o pronome relativo reintroduz na oração subordinada o antecedente a que se refere assim como exerce uma função sintática dentro da mesma oração. Ele apresenta duas funções gramaticais: além de fazer referência ao antecedente enquanto pronome, também funciona transpositor de uma oração independente a adjetivo, exercendo nessa oração independente a função de adjunto adnominal do antecedente. A diferença entre os pronomes relativos e as conjunções enquanto transpositores é o fato de o relativo sempre exercer uma função sintática na oração, enquanto a conjunção não apresenta essa função (BECHARA (2009); CUNHA; CINTRA (2013), LIMA (2014)).

Nenhum estudante menciona o fato de que esses pronomes relativos exercem uma função sintática dentro da oração relativa/adjetiva nem que eles introduzem orações subordinadas relativas/adjetivas. Não seria plausível esperar que isso fosse mencionado por eles considerando o nível de ensino que frequentavam. Mesmo existindo elementos que ficaram de fora de suas definições, podemos perceber que eles foram capazes de apresentar uma definição que continha pelo menos uma das características dos pronomes relativos.

Verifiquemos agora como eles conceituaram oração relativa/adjetiva. Eles seguiram basicamente os mesmos passos que culminaram na elaboração do conceito de pronome relativo. Primeiramente observaram trechos originais com orações adjetivas explicativas e restritivas presentes com aqueles em que essas mesmas orações foram retiradas. Compararam estruturalmente os trechos de modo que percebessem que uma oração havia sido retirada dos mesmos, verificaram as funções das orações nos fragmentos e se a supressão das mesmas prejudicaria a compreensão deles e identificaram as palavras que introduziam essas orações. Por fim, eles deveriam construir o conceito de uma oração adjetiva a partir da oração restritiva destacada a seguir: “Os professores **com quem havia conversado pela manhã** passaram por ele sem perceber sua presença.”

Aluno 31: “Oração adjetiva, que serve para acrescentar um informação.”

Aluno 28: “Orações subordinadas adjetivas que servem para explicar.”

Aluno 26: “Uma oração adjetiva para explicar ou acrescentar uma informação.”

Aluno 27: “Oração adjetiva aditiva acrescenta algo a mais.”

Percebemos nas definições dos alunos que eles se limitam a definir a oração adjetiva como uma oração que serve para explicar ou acrescentar informações. Uma oração adjetiva corresponde, sim, a um acréscimo informacional, mas nada foi mencionado em relação ao fato de que há uma equivalência entre a oração adjetiva e o adjetivo/adjunto adnominal. As definições feitas por eles estão mais próximas da função de uma oração adjetiva explicativa, que é exatamente a de acrescentar uma informação que não modifica a natureza do antecedente e cujo grau de integração sintática é muito menor, daí seu caráter apositivo. Porém, a oração fornecida para a definição se tratava de uma oração restritiva que modificava a natureza do antecedente “os professores”. Não se tratava de acrescentar uma informação a mais sobre os professores, mas de restringir esse grupo de professores àqueles “com quem havia conversado pela manhã”.

Nas gramáticas tradicionais, as orações adjetivas são definidas como aquelas que equivalem sintática e semanticamente a um adjetivo/adjunto adnominal. São subordinadas a um termo da oração anterior que tenha como núcleo um substantivo. Elas possibilitam que características complexas sejam atribuídas aos substantivos, uma vez que nem sempre há um adjetivo léxico para descrever tais características.

Precisamos destacar o fato de que essa atividade foi realizada pelos estudantes praticamente sem nenhuma intervenção do professor no que diz respeito aos conteúdos. As intervenções se deram para tirar dúvidas relacionadas a determinadas questões. Era uma atividade que objetivava a construção de conceitos a partir de observações ao invés de partir do conceito pronto e acabado como geralmente é feito nos livros didáticos e gramáticas escolares. Portanto, consideramos positivo o processo de construção de conceito, especialmente de pronomes relativos, porque os estudantes foram capazes de apontar características desses pronomes. Entretanto, quanto ao conceito de orações adjetivas, a única informação mencionada foi o fato de elas acrescentarem uma informação.

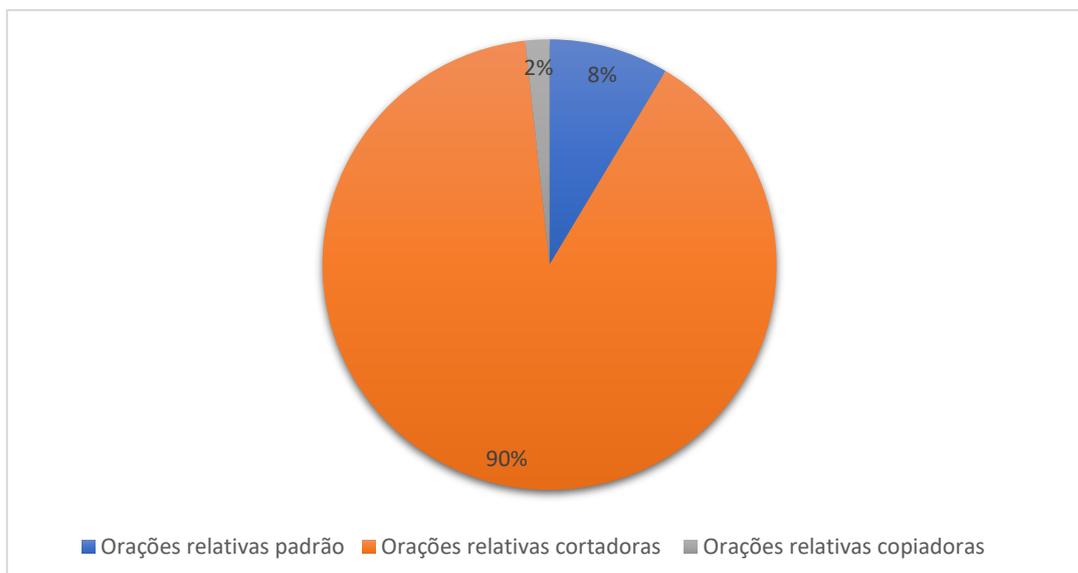
4.3.2 Confirmando a hipótese

Ao propor esse trabalho com as relativas oblíquas, levantamos como hipótese o fato de que os estudantes utilizariam muito pouco a relativa padrão em funções preposicionadas, optando na grande maioria das vezes pela oração relativa cortadora com o **que** porque as relativas padrão não fazem parte da gramática da língua que eles falam e escrevem no dia a dia no convívio com parentes e amigos, por exemplo.

Para verificar se essa hipótese se confirmava, fornecemos seis situações comunicativas. Para cada uma das situações, havia um par de orações que os estudantes deveriam reunir, transformando-as num período composto e evitando a repetição do termo destacado em cada uma delas. Em todos os casos, se eles seguissem a norma-padrão da língua portuguesa, seria necessária a presença de uma preposição antes do pronome relativo. Nossa suposição era que a maioria deles iria suprimir essa preposição exigida pelo verbo. Nossa hipótese foi confirmada nos dados obtidos por meio dessa atividade, descrita no capítulo 3 desta dissertação.

Dos 31 alunos da turma, 26 realizaram essa atividade, o que gerou um total de 156 respostas, 6 de cada estudante. Considerando os dados como um todo, apareceram as três estratégias de relativização: padrão, cortadora e copiadora. Também houve diversos casos em que os estudantes não utilizaram relativas oblíquas, provavelmente por não entenderem o que deveria ser feito na questão. Esses dados não foram computados. Os resultados em termos percentuais estão dispostos no gráfico 1:

Gráfico 1 – Porcentagem e tipologia de orações relativas oblíquas encontradas nos dados da atividade 2



Analisando os resultados expostos no gráfico 1, percebemos que das 117 orações oblíquas produzidas pelos estudantes, 105 foram de orações cortadoras, o que corresponde a 90% do total. Esse número confirma a nossa hipótese de que a relativa cortadora é a estratégia de relativização mais utilizada pelos alunos dessa turma. Quanto às outras estratégias de relativização, apareceram apenas 2 casos de orações copiadoras e 10 casos de orações relativas padrão, representando 2% e 8% do total, respectivamente. Encontramos ainda mais 4 casos de orações oblíquas, entretanto a preposição foi usada de forma inadequada. Essas não foram incluídas nos resultados do gráfico 1.

Vejam os exemplos na sequência.

A situação A era a seguinte: Imagine que a filha está contando para a mãe que sua melhor amiga apresentará um grande amigo a ela e outras colegas.

Oração 1: Ela nos apresentará **um amigo**.

Oração 2: Ela sempre falou **do amigo**.

Nessa situação, esperávamos uma resposta como: Ela nos apresentará um amigo **do qual/de quem/de que sempre falou**.

- 1) ela nos apresentará um amigo **que sempre falou** (Aluno 3, feminino, 16 anos)
- 2) ela nos apresentará um amigo **que ela sempre falou**. (Aluno 15, feminino, 15 anos)

Observando as orações cortadoras destacadas acima, percebemos evidentemente a omissão da preposição antes do relativo **que**. A única diferença nos dois casos diz respeito ao fato de o Aluno 15 ter preenchido o sujeito em ambas as orações.

Na situação A, foram produzidas, ainda, uma oração relativa padrão e uma oração uma oração relativa copiadora.

- 3) ela nos apresentará um amigo **de quem sempre falou**. (Aluno 14, feminino, 15 anos)

Percebemos uma oração relativa padrão no exemplo 3. O termo **um amigo** é retomado pelo relativo **quem** na oração padrão assim como aparece a preposição **de** exigida pelo verbo **falou**.

- 4) ela nos apresentará o amigo **que sempre fala dele**. (Aluno 30, feminino, 15 anos)

No dado (4), há uma oração relativa cortadora destacada. O termo **o amigo** da oração principal é retomado pelo relativo **que** na oração relativa, não é feito o uso da preposição exigida pelo verbo **fala** e o termo **o amigo** ainda é retomado na oração relativa pela junção da preposição **de** com o pronome **ele: dele**.

A situação B era a seguinte: Imagine que você está escrevendo em seu diário sobre uma peça a que você assistiu no fim de semana.

Oração 1: **A peça é maravilhosa.**

Oração 2: Assistimos **à peça** no fim de semana.

No exemplo 5, observamos um caso de oração relativa cortadora. Ao unir esses períodos, para formar uma relativa padrão preposicionada, teríamos: A peça **a que assistimos no fim de semana** é maravilhosa. Na oração cortadora, a preposição **a** exigida pelo verbo **assistir**, no sentido de ver alguma coisa, foi suprimida pelo estudante. Vale ressaltar que a regência do verbo **assistir** no sentido de ver como transitivo direto já é bem aceita e bastante utilizada no português brasileiro culto falado. Considerando apenas as orações relativas oblíquas, nessa situação, foram produzidas orações relativas cortadoras.

5) a peça **que assistimos no fim de semana** é maravilhosa (Aluno 2, masculino, 14 anos)

Na Situação C: Você é professor (a) de literatura e está comentando com seus alunos em aula sobre um romance lido por eles (as). Nessa situação, a resposta esperada era: Este é o romance **de que/ do qual/ sobre o qual falei**.

Oração 1: Este é **o romance**.

Oração 2: Eu falei **desse romance**.

Nos dados (6) e (7), observamos o uso da oração relativa cortadora. Nessa situação 1, o verbo falar exige as preposições **de** ou **sobre**, omitidas pelos estudantes. Já no dado (8), percebemos o uso de uma relativa padrão. Ao todo nessa situação, quatro orações relativas padrão foram produzidas.

6) o romance **que eu falei** é este. (Aluno 22, feminino, 15 anos)

7) este é o romance **que eu falei** (Aluno 25, feminino, 17 anos)

8) este é o romance **de que falei** (Aluno 12, feminino, 15 anos)

Na situação D: Você e sua (seu) esposa (o) estão em uma concessionária conversando sobre a compra do carro tão desejado. Nessa situação, esperamos como resposta: Aqui está o veículo **com que/com o qual sonhamos**.

Oração 1: Aqui está **o veículo**.

Oração 2: Sonhamos com **esse veículo**.

Nessa situação, o verbo **sonhar** exige a preposição **com** que foi cortada pelos dois estudantes nos dados (9) e (10).

9) o veículo **que sonhamos** está aqui. (Aluno 11, masculino, 15 anos)

10) aqui está o veículo **que sonhamos**. (Aluno 14, feminino, 15 anos)

Encontramos ainda três orações relativas padrão dentre as oblíquas produzidas nessa situação. No dado (11), o termo **o veículo** é retomado na oração relativa pelo pronome **que**, antecedida pela preposição **com** exigida pelo verbo **sonhar**.

11) o veículo **com que sonhamos** está aqui. (Aluno 22, feminino, 15 anos)

Na situação E, os estudantes tinham a seguinte situação comunicativa: Você e seu irmão estão conversando na varanda de casa sobre uma viagem de moto que fizeram para o interior quando passa alguém dirigindo a moto usada por vocês na viagem.

Oração 1: Aquela é **a motocicleta**.

Oração 2: Viajamos **na motocicleta** pelo interior do estado.

Nos dados (12), (13) e (14), os estudantes cortaram a preposição **em** antes do relativo **que**. Poderiam ainda ter usado **na qual**. A oração relativa padrão correspondente poderia ser, portanto: Aquela é a motocicleta **em que/na qual viajamos pelo interior do estado**. Apenas orações cortadoras foram encontradas nessa situação se considerarmos apenas as relativas oblíquas.

12) aquela e o motocicleta **que nos viosamos pelo interior do etado**. (Aluno 1, 18 anos, masculino)

13) aquela é a motocicleta **que viajamos pelo interior do estado**. (Aluno 3, 16 anos, feminino)

14) aquela é a motocicleta **que nos viajamos pelo interior** (Aluno 6, 14 anos, masculino)

A situação F era: O delegado da cidade de Parnamirim escreve uma mensagem formal para um juiz sobre um garoto delinquente investigado por ele. Eles haviam

conversado sobre o garoto por telefone na noite anterior. Nessa situação, esperamos como resposta: Eu encontrei aquele garoto **a quem/ao qual me referi ontem**.

Oração 1: Eu encontrei **aquele garoto**.

Oração 2: Eu me referi ontem **àquele garoto**.

No dado (15), o aluno 31 deveria ter usado a preposição **a** + os relativos **que/quem** ou a preposição **ao** + o relativo **qual**. No entanto, para ligar as duas orações e evitar a repetição do termo **aquele garoto**, ele utiliza simplesmente o relativo **que**.

15) eu encontrei aquele garoto **que me referi ontem**. (Aluno 31, masculino, 15 anos)

No dado (16), o aluno 12 utiliza adequadamente a relativa padrão: utiliza o relativo **quem** para retomar **aquele garoto** e a preposição **a** exigida pelo verbo **referir**.

16) eu encontrei aquele garoto **a quem me referi ontem** (Aluno 12, feminino, 15 anos)

Passamos a olhar agora os casos em que os estudantes não entenderam o comando da questão e/ou não produziram relativas oblíquas como era esperado. Das 156 respostas obtidas, tivemos 39 casos não contabilizados como orações relativas oblíquas.

Nos dados (17), (18), (19) e (20) apesar de produzirem orações relativas, os estudantes não escreveram nenhuma oblíqua, resposta esperada na atividade. O verbo **apresentar** não exige preposição nos dados (17) e (18). No dado (19), o aluno caracteriza a peça por meio de uma oração relativa, mas não oblíqua. No (20), a oração relativa construída pelo aluno restringe o termo **aquele garoto** e o verbo **encontrar** por ser transitivo direto, não necessita de preposição.

17) ela sempre falou de um amigo **que nos apresentara** (Aluno 20, feminino, 15 anos)

18) ela falou do amigo **que nos apresentará**. (Aluno 28, feminino, 14 anos)

19) assistimos uma peça no fim de semana **que foi maravilhosa** (Aluno 12, feminino, 15 anos)

20) eu me referi ontem aquele garoto **que eu encontrei** (Aluno 4, feminino, 14 anos)

Observamos ainda casos de justaposição ou de, simplesmente, períodos simples. Nos dados (21), (22), (23), (24), (25), (26), (27), foram construídos períodos simples. Os

estudantes não conseguiram construir orações relativas. Nos dados (28) e (29), a aluna 25 também não constrói orações relativas: apenas uma justaposição das duas orações dadas em cada situação.

- 21) assistimos á peça maravilhosa (Aluno 5, feminino, 14 anos)
- 22) neste fim de semana, assistimos uma peça maravilhosa. (Aluno 8, masculino, 15 anos)
- 23) o romance foi falado por mim (Aluno 8, masculino, 15 anos)
- 24) aquela é a motocicleta que nos viajamos pelo interior (Aluno 6, 14 anos, masculino)
- 25) naquela motocicleta viajamos pelo interior do estado (Aluno 8, masculino, 15 anos)
- 26) a motocicleta pelo interior do estado é aquela. (Aluno 22, feminino, 15 anos)
- 27) aquela é a motocicleta viajamos com ela pelo interior do estado (Aluno 25, feminino, 17 anos)
- 28) aqui está o veiculo. Sonhamos tanto com ele (Aluno 25, feminino, 17 anos)
- 29) encontrei aquele garoto eu me referi a ele ontem (Aluno 25, feminino, 17 anos)

Encontramos ainda casos de orações clivadas como nos dados (29) e (30).

- 29) este romance **foi o que eu falei** (Aluno 5, feminino, 14 anos)
- 30) aquela motocicleta **foi a que viajamos no interior do estado.** (Aluno 5, feminino, 14 anos)

Encontramos nos dados quatro casos de orações relativas oblíquas com preposição inadequada. Nos dados (31) e (32), o verbo **falou/falei** nessas situações exigem a preposição **de**, no entanto, os alunos 29 e 4 utilizaram a preposição **a**. No dado (33), o verbo **sonhamos** requer a preposição **com**: sonhamos com o veículo. No entanto, o aluno 17 utiliza a preposição **em**, o que modifica o sentido do período: ao invés de se sonhar com o objeto veículo, usando a preposição **em** temos a ideia de que nós dormimos e sonhamos dentro do veículo. No dado (34), o verbo **referi** pede a preposição **a** (quem se refere, refere-se a algo ou a alguém), porém o estudante 13 usa equivocadamente a preposição **com**.

- 31) ela nos apresentará um amigo **ao qual ela sempre falou.** (Aluno 29, feminino, 15 anos)
- 32) este é o romance **ao que falei** (Aluno 4, feminino, 14 anos)
- 33) aqui esta o veiculo **em que sonhamos** (Aluno 17, feminino, 15 anos)

34) encontrei aquele garoto **com quem me referi ontem**. (Aluno 13, feminino, 15 anos)

Após apresentar esses dados, vejamos o que os estudantes disseram a respeito da maneira utilizada por eles para responder a atividade solicitada.

Quadro 12 - Formas e palavras utilizadas na construção de relativas de acordo com os estudantes do 9ºA

Aluno	Forma utilizada para responder a questão	Palavras utilizadas na construção das orações relativas
Aluno 1	eu tive que colocar as palavras, que nos	as, que e o nos
Aluno 2	usei o pronome relativo	que
Aluno 3	colocamos pronomes relativos	a palavra que
Aluno 4	usando o pronome relativo “que”.	Pronomes “que” e “onde”
Aluno 5	coloquei a conjunção “que” de pronome relativo	“que”/ “foi”
Aluno 6	Pronome relativo que e onde	que e onde
Aluno 8	Pronomes relativos que e onde	pronomes que e onde
Aluno 9	Pronomes relativos	pronomes que e onde
Aluno 10	Usando o pronome relativo	que
Aluno 12	usando outros termos para substituir de forma que continuasse com o mesmo sentido	ele(a), com que, a qual, de que.
Aluno 13	colocamos pronomes relativos	que
Aluno 14	usando o pronome relativo que	pronomes “que” e “onde”

Aluno 15	conjunção para substituir de forma que ficasse com o mesmo sentido.	que
Aluno 17	usa o pronome relativo	que
Aluno 18	usei pronomes relativos	A palavra “que”
Aluno 19	pronome relativo	Pronome que e onde
Aluno 20	eu juntei butando na maioria dos casos substituindo o termo destacado pelo que	Apenas o que
Aluno 21	usando uma preposição	que
Aluno 22	usamos formas para não repeti, de modo em que não perdesse o sentido das frases.	ele(a), que, o com
Aluno 25	usei conjunção que e em uma retirou palavras	que
Aluno 26	usei o pronome relativo.	a palavra “que”.
Aluno 27	usei o pronome relativo	a palavra “que”
Aluno 28	colocamos pronomes relativos	que
Aluno 29	usando, outro adverbio para substituir de forma que não ficasse o mesmo termo repetindo.	“que” e “ao qual”
Aluno 30	usei a conjunção que, é em uma retirei palavras.	que
Aluno 31	usei o pronome relativo	a palavra “que”

De acordo com o quadro 12, podemos observar que dos 26 alunos que responderam essa atividade, 16 deles disseram ter utilizado pronomes relativos na união das orações em um período composto por subordinação. Eles foram unânimes na

utilização do relativo **que** para a realização da tarefa, sendo que 15 deles utilizaram apenas o relativo **que**. Dentre as outras palavras mencionadas, temos os relativos **onde** e **a (o) qual**. Porém, nenhum dos alunos utilizou o relativo **onde** na produção das orações relativas. Equivocadamente, alguns estudantes mencionam palavras que não são usadas na introdução de orações relativas, como o artigo **as** e os pronomes **ele (a)** e **nós**. O aluno 5 menciona o verbo “foi” utilizado nas orações clivadas.

Alguns estudantes cometem equívocos no que diz respeito à classificação das palavras utilizadas por eles para a produção das relativas. Por exemplo, a estudante 29 diz que utilizou advérbios e outros quatro estudantes mencionam que utilizaram conjunções. Três deles classificam o **que** como conjunção nas orações relativas. Já o aluno 21 afirma ter utilizado a preposição **que**, classificação equivocada. Apesar de o **que** também funcionar como conjunção nas orações relativas, estabelecendo sua ligação com a oração principal, ele também faz referência a seu antecedente e exerce uma função sintática dentro da oração relativa. Isso não foi mencionado pelos estudantes. O relativo **onde**, que também pode ser classificado como advérbio, poderia ter levado o aluno 29 a cometer esse equívoco já que esse relativo também pode ser usado para introduzir as orações relativas, porém o aluno 29 não o utiliza em nenhuma das relativas produzidas na atividade.

4.3.3 As estratégias de relativização na percepção dos alunos

Os primeiros dados colhidos nessa atividade dizem respeito à comparação das estratégias de relativização quanto à estrutura. Não houve como fazer uma análise quantitativa desses dados. Portanto, vamos selecionar algumas respostas dadas pelos estudantes e comentá-las.

Aluno 3: na letra “b” foi acrescentado antes “que eu gosto” o “de” e na letra “c” depois do “que eu gosto” foi acrescentado o “dela”

Aluno 4: a primeira da segunda não tem “de” a cilaba ta faltando já na segunda para a terceira a diferença é que não tem dela.

Aluno 27: na (b) acrescenta-se preposição “de”, na (c) acrescenta-se o “dela” e se tira a preposição “de”, e na (a) não tem nem o “de” nem o “dela”

Aluno 26: na a, tem um pronome relativo no começo, na b, uma preposição no começo, na c um pronome possessivo no final.

Aluno 10: a diferença que algumas estão mais elaboradas que a outra.

Aluno 11: a diferença e algumas palavras que não tem em todas orações.

Aluno 20: na segunda e terceira oração é mais explicativa ao meu ver.

Aluno 22: o sentido no final de cada oração que é mudado.

Conforme observamos nas respostas dos alunos 10, 20 e 22, os estudantes não entenderam o comando da questão. O aluno 10 afirma que algumas das orações estão mais elaboradas que outras, mas não detalha bem sua resposta. O aluno 20 comenta que a segunda e a terceira oração são mais explicativas, possivelmente considerando a maior quantidade de forma linguística nas duas orações. Já o aluno 22 acredita que há uma mudança no sentido de cada oração, entretanto, isso não ocorre.

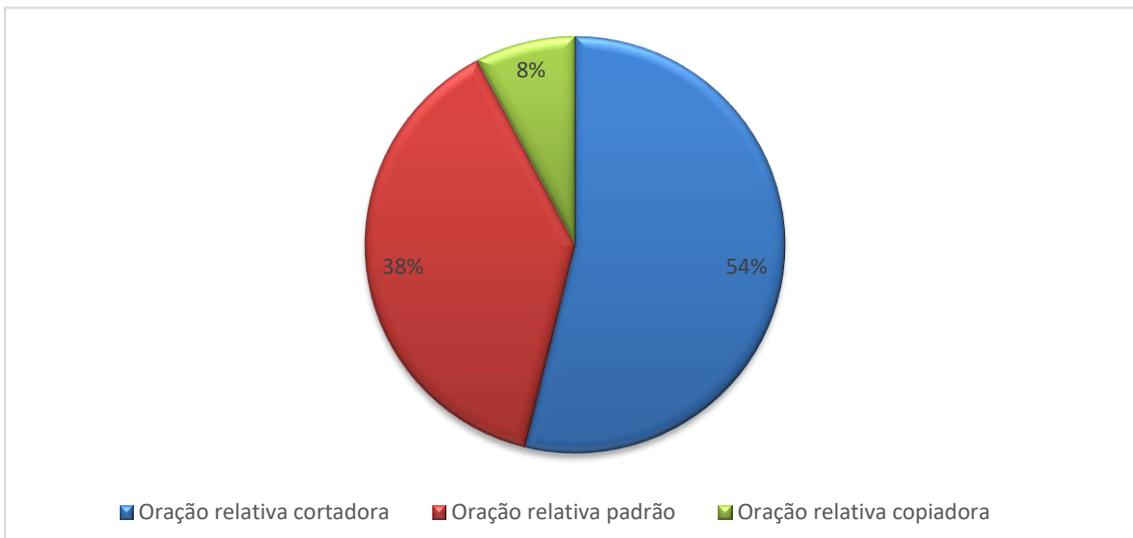
Os alunos 3, 4, 11, 26 e 27 percebem diferenças no nível estrutural, porém suas respostas variam quanto à completude. O aluno 11 simplesmente comenta que algumas palavras não estão presentes em todas as orações, certamente tratando da preposição **de** e do pronome **dela**.

O aluno 4 aponta que a diferença entre as duas primeiras orações é o **de**, que chama de sílaba equivocadamente. O aluno 3 diz que a diferença está no acréscimo do **de** na segunda oração e do **dela** na terceira oração.

O aluno 26 destaca que a primeira oração é iniciada pelo pronome relativo **que**; na segunda, uma preposição inicia a oração relativa e na terceira existe um pronome possessivo no final. O aluno 27 percebe bem as diferenças estruturais, mas não nomeia as palavras que diferenciam as orações. Na segunda oração, ele observa o acréscimo de **de** em relação à primeira oração; na terceira em comparação à segunda, desaparece o **de** e acrescenta-se o **dela**; e na primeira, se comparado às outras duas, não há nem o **de** nem o **dela**.

Ainda nessa atividade, após comparar trechos de textos, que apresentavam cada um deles uma das estratégias de relativização (cortadora, padrão e copiadora), foi perguntado aos estudantes qual das estruturas eles utilizariam se aquele trecho tivesse sido escrito por eles. Os resultados são apresentados no gráfico 2:

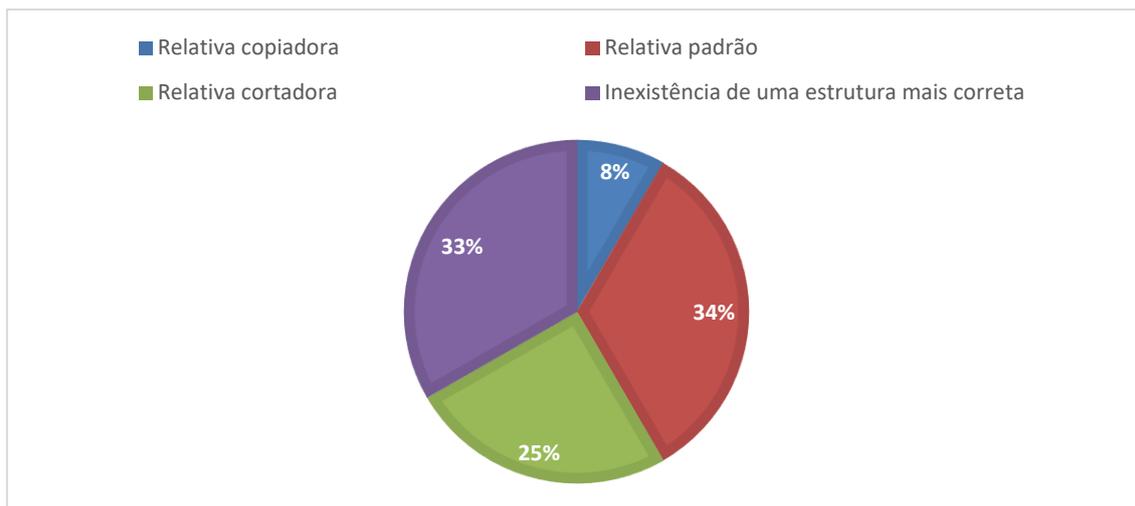
Gráfico 2 - Porcentagem de orações relativas que os estudantes utilizariam em seus textos escritos



No gráfico seguinte, observamos que 54 % (14) dos estudantes afirmaram que usariam a relativa cortadora, 38% (10 estudantes) utilizariam a relativa padrão (10 alunos) e apenas 8%, o que corresponde a 2 estudantes, optariam pela relativa copiadora.

Perguntados se consideravam alguma das estruturas mais correta que a outra, obtivemos os seguintes dados expressos no gráfico 3. Três estudantes, mesmo afirmando que existia uma estrutura mais correta, não apontaram qual era ela.

Gráfico 3 - Porcentagem de tipos de orações relativas consideradas mais corretas pelos estudantes



De acordo com o gráfico 3, 25% dos estudantes (6 alunos) que expressaram sua preferência por uma das estruturas disseram que a estrutura cortadora seria a mais correta. Vejamos algumas justificativas:

Aluno 26: a “A”, porque se refere a cadeira que eu gosto.

Aluno 3: sim, porque acho incorreta a letra “c” porque já está bem explicado de que se trata dela “a cadeira” e não tem para que “dela” nessa palavra.

Aluno 15: a (a), pois ela esta mais correta é a mais que esta elaboradas pois e uma linguagem mas formal.

Aluno 31: sim, pois na letra c não seria necessário acrescentar a palavra “dela”.

O aluno 26 justifica sua preferência pela relativa cortadora, mostrando que ela se refere à cadeira que eu gosto. Não é uma justificativa plausível porque nos três trechos a relativa destacada faz referência à cadeira. Os alunos 3 e 31, por sua vez, apontam que já está claro para eles que se trata da cadeira, então, não haveria necessidade do pronome **dela** retomando esse referente. Assim, eles consideram as relativas padrão e cortadoras como mais corretas. O aluno 15 comete um equívoco, acreditando que a relativa cortadora é a mais elaborada. Como o texto foi escrito por um informante de ensino superior, é provável que ele tenha usado elementos que caracterizam uma linguagem formal, levando o estudante a pensar que essa estrutura é mais elaborada que as outras.

Por outro lado, oito estudantes (aproximadamente 34% daqueles que opinaram) declararam que nenhuma das estruturas é mais correta que a outra. Vejamos alguns

comentários. Percebemos que, nesses casos, eles não veem diferenças de sentido nas três estratégias de relativização.

Aluno 2: não, porque fica o mesmo sentido

Aluno 10: não, porque todas tem o mesmo sentido.

Aluno 21: não, porque são todas iguais.

Apenas dois estudantes consideraram que a relativa copiadora era a mais correta. O aluno 6 somente aponta a estrutura copiadora como a mais correta, sem justificar. O aluno 4 relaciona o substantivo cadeira ao gênero feminino e acredita que quando se usa o pronome dela há um reforço no sentido da oração.

Aluno 4: a terceira porque a cadeira e no sentido feminino então quando ela fala “dela” ai tem um sentido melhor

Aluno 6: o trecho (c) que eu gosto dela é mais correto

Finalmente, 8 estudantes (aproximadamente 33% daqueles que expressaram sua preferência) escolheram a oração padrão. Vejamos seus motivos:

Aluno 9: o segundo, pois o (dela) e desnecessário de se usar pois essa já explica

Aluno 8: o segundo pois a palavra dela é dispensada

Aluno 28: sim, porque eu acho que a letra b está mais certa do que as outras.

As justificativas para explicar a escolha da relativa padrão também são bem fracas. O aluno 28 diz simplesmente que ela está mais certa que as outras, o aluno 8 comenta que a palavra **dela** na relativa copiadora é desnecessária, mas não faz nenhuma menção à oração cortadora que também não apresenta o “dela” e o aluno 9 defende que o uso do pronome demonstrativo **essa** antes do substantivo **cadeira** torna a palavra **dela** desnecessária.

Por fim, 34% dos estudantes afirmaram que, dentre as três estratégias de relativização, não havia nenhuma mais correta. Para eles, há uma equivalência entre elas.

Possivelmente, eles concluíram isso a partir do fato de que, apesar de as relativas possuírem estruturas diferentes, não há uma mudança de significado.

4.3.4 O uso dos pronomes relativos e de orações relativas como recursos coesivos

A atividade 4 foi a primeira a ser realizada após toda a sistematização do que havia sido proposto nas três primeiras. Além das aulas expositivas, nas quais foram retomados os conceitos de pronomes relativos e orações adjetivas, suas funções, a apresentação das estratégias de relativização, a variação existente entre elas e o valor social atribuído a cada variante, discutimos sobre determinadas questões respondidas por eles conforme descrito na seção 4.2 e nas análises já apresentadas na seção 4.3. Dos 31 estudantes da turma, 21 completaram a atividade. Apenas as atividades completas foram consideradas na análise de dados.

A atividade explorou ainda o uso e o sentido das orações relativas dentro de três crônicas, a tradicional distinção entre relativas restritivas e explicativas e questões ligadas à interpretação do texto, além da reescrita de dois pequenos trechos de textos. Estes serão o objeto de análise desta seção. Por se tratar de uma atividade extensa, para os limites deste trabalho, não foi possível analisar questão por questão.

Na questão 1, os estudantes deveriam reescrever o trecho a seguir, retirado de um livro didático, no qual há uma repetição excessiva do relativo **que**, o que torna o período confuso. Eles deveriam substituí-lo por outros recursos linguísticos de modo que o texto ficasse mais claro. O período era: “Os patos possuem uma glândula que fica perto da cloaca, que se chama glândula uropigial, que produz uma secreção que é capaz de tornar as penas impermeáveis à água.” Na reescrita desse trecho, havia a possibilidade de eliminação de todos os relativos **que**. O período ficaria: “Os patos possuem uma glândula localizada perto da cloaca, chamada glândula uropigial, produtora de uma secreção capaz de tornar as pernas impermeáveis.” Usando os participípios **localizada** e **chamada**, o adjetivo **produtora** e eliminando **que é** antes do adjetivo **capaz** tornamos o texto mais claro.

Vejamos algumas das respostas dadas por alguns dos estudantes.

Aluno 2: “Os patos possuem uma glândula **que** fica perto da cloaca, **chamada** glandula uropigial, **ela produzindo** uma secreção **capaz** de tornar as pernas impermeáveis a agua.”

Nesse trecho, acertadamente o aluno 2 mantém o relativo **que** na primeira oração, utiliza o particípio **chamada** para substituir **que se chama** e retira **que é** de antes do adjetivo **capaz**. O único problema foi que, ao invés de usar **ela produzindo**, ele poderia ter usado o adjetivo **produtora** ou finalizado a oração em **uropigial** e começado outra oração com Ela produz...

Aluno 3: “os patos possuem uma glândula, **que** fica perto da cloaca, **chamada** glândula uropigial, **capaz** de produzir uma secreção **que pode** tornar as penas impermeáveis á agua.”

No caso do aluno 3, o único problema foi o uso do modalizador **pode** antes do verbo **tornar**, pois altera o sentido do trecho. O trecho afirma que a secreção é capaz de tornar as penas impermeáveis à agua, ao passo que quando ele utiliza o modalizador **pode** ele pressupõe também a não ocorrência da impermeabilidade.

Aluno 09: “os patos possuem uma glândula **que fica perto da cloaca, chamada** de glândula uropigial. Ela produz uma secreção **capaz** de tornar as penas impermeáveis a agua.”

Aluno 13: “os patos possuem uma glândula **que fica perto da cloaca. Ela é chamada** de glândula uropigial e produz uma secreção **que e capaz** de tornar as penas impermeáveis a agua”

Aluno 27: “Os patos possuem uma glândula **que fica perto da cloaca chamada** glândula uropigial, **ela produz** uma secreção capaz de tornar penas impermeáveis a agua.”

Os alunos 9, 13 e 27 conseguiram tornar os textos mais claros através do uso do particípio **chamada**. Os alunos 9 e 13 também recorrem ao desmembramento do parágrafo, utilizando melhor a pontuação. Um problema no texto do aluno 27 foi não ter separado com ponto final a oração terminada em **uropigial** da oração iniciada por **ela**.

Aluno 7: “os patos possuem uma glândula **próxima** da cloaca, **chamada** de glândula uropigial, **produtora** de uma secreção **de capacidade para** tornar as penas impermeáveis a água”

Nesse trecho, o aluno 7 consegue eliminar todos os relativos **que**. A primeira oração relativa **que fica perto**, ele substitui pelo adjetivo **próxima** e **que se chama** pelo particípio **chamada**. Porém, comete equívocos ao substituir **capaz** por **de capacidade para** e **que produz** por **produtora**. Apesar de o adjetivo ter sido escrito erroneamente, percebemos que corresponde ao adjetivo **produtora**, o que não compromete o sentido do parágrafo.

Aluno 19: “Os patos possuem uma glândula **onde** fica perto da cloaca, **chamada** de glândula uropigial. **Ela produz** uma secreção **capaz** de tornar as penas impermeáveis a água.”

Percebemos nesse trecho que o único equívoco cometido pelo aluno 19 foi o uso inadequado do relativo **onde**. Ele poderia simplesmente ter mantido o relativo **que** ou substituído **que fica perto** pelo adjetivo **próxima** conforme o aluno 7.

Na última questão, os estudantes também deveriam reescrever um parágrafo um pouco maior, que não apresentava nenhum pronome relativo ou oração relativa. A sugestão era de que eles fizessem utilização desses pronomes tendo em vista tudo que já fora estudado, além de outros recursos linguísticos conhecidos por eles de modo a tornar o texto mais coeso, evitando as repetições sempre que possível. O trecho era o seguinte: “Eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos. O garoto e a garota mudaram-se para nossa cidade recentemente. Eles estão na minha classe. No começo, ninguém deu muita atenção para o garoto e a garota. O garoto e a garota são tímidos, magrelos e meio desajeitados. Hoje, na aula de computação, o garoto e a garota deram um show. Eles são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela garota. Ai, meu Deus! Tomara que seja correspondido!” (CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012. v.4, p. 63.)

Um dado que surpreendeu foi o fato de 11 estudantes dos 21 que completaram a atividade não terem utilizado em seus textos nenhuma oração relativa na reescrita, mesmo depois das aulas expositivas, discussões e atividades realizadas anteriormente. No

entanto, eles utilizaram outros recursos coesivos, especialmente a anáfora pronominal, a anáfora zero, a anáfora fiel e orações coordenadas explicativas e conclusivas truncadas em alguns casos. Também houve casos em que as relativas foram truncadas.

Aluno 5: “eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos. Se mudaram-se para nossa cidade recentemente. **Eles** estão em minha classe. No começo, ninguém deu muita atenção para **os irmãos**. **Eles** erao muito tímidos magrelos e meio desajeitados. Hoje na aula de computação **os dois** deram um show. Eles são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela a garota. Ai meu deus! Tomara que seja correspondido!”

Aluno 6: “eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos **eles dois** mudaram-se para nossa cidade recentemente. **Eles** estão na minha classe. No começo ninguém deu muita atenção pra **ele e ela**. **Os dois** são tímidos , magrelos, e meio desajeitados. Hoje, na aula de computação **ele e ela** deram um show. Eles são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela garota. Ai, meu deus! Tomara que seja correspondido!”

Aluno 13: “eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos **eles dois** mudaram-se para nossa cidade recentemente. **Os dois** estudam na minha classe. No começo ninguém deu muita atenção para **eles os irmãos** são tímidos magrelos e meio desajeitados. Hoje na aula de computação **os irmãos** deram um show. Eles são feras no teclado. A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela garota. Ai, meu deus! Tomara que seja correspondido!”

Aluno 23: “eu conheci um menino e um menina. Eles são irmãos. **Eles** ser mudaram para nossa cidade recentemente **eles** estão na minha classe. No começo, ninguém deu muita atenção para **o casal de irmãos**. **O garoto e a garota** deram um show. Eles são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela marcela. Ai, meu deus! Que seja correspondido!”

Aluno 26: “eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos. **Ambos** mudaram-se para nossa cidade recentemente. **Eles** estão na minha classe. No começo, ninguém deu muita atenção para **os dois**. **Eles** são tímidos, magrelos e meio desajeitados. Hoje, na aula de computação, **eles** deram um show. Ambos são fera no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela garota. Ai, meu deus! Tomara que seja correspondido”

Observamos nos parágrafos reescritos pelos alunos 5, 6, 13, 23 e 26 a não utilização de nenhuma oração adjetiva como elemento coesivo. Três alunos utilizam adequadamente a oração relativa para tornar o texto mais coeso como se pode notar em “**que se mudaram para nossa cidade recentemente**” no dado do aluno 27, em que o relativo **que** se refere ao antecedente **irmãos**. O aluno 15 utilizou exatamente a mesma oração adjetiva que o aluno 27.

Aluno 27: “eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos **que se mudaram para nossa cidade recentemente**, e, estão na minha classe. No começo, ninguém deu muita atenção **aos dois**. **Eles** são tímidos, magrelos e meio desajeitados. Hoje, na aula de computação, **o garoto e a garota** deram um show. **Os dois** são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído pela garota. Ai, meu deus! Tomara que seja correspondido!”

Aluno 15: “eu conheci um garoto e um garota. Eles são irmãos **que mudaram-se para nossa cidade recentemente**. Estão na minha classe. No começo, ninguém deu muita atenção para **os dois pois** são tímidos, magrelos e meio desajeitados. Hoje, na aula, de computação **os jovens** deram um show. Eles são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído por ela ou, meu deus! Tomara que seja correspondido.”

Aluno 3: “eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos e se mudaram para nossa cidade recentemente. **Ambos** estão na minha classe. No começo ninguém deu muita atenção para **os dois que são tímidos, magrelos e meio desajeitados**. Hoje, na aula de computação, deram um show, **por que arrasam no teclado!** A turma ficou boquiaberta e acho que estou caidinho pela menina. Ah meu deus! Quero ser correspondido!”

O aluno 3 também utiliza uma oração relativa “**que são tímidos, magrelos e meio desajeitados**”, evitando uma nova anáfora pronominal caso a retomada fosse feita pelo pronome **eles**. Ele ainda utiliza uma oração coordenada explicativa: **por que arrasaram no teclado** para apontar o motivo do show dado por eles.

Aluno 11: “eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos. **Os dois** mudaram-se para minha classe. No começo ninguém deu muita atenção para **ambos**. **Aos quais são tímidos, magrelos e meio desajeitados**. Hoje, na aula de computação; **os dois** deram um

show. Ele são feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído por ela. Ai, meu deus! Tomara que seja correspondido.”

Nesse trecho escrito pelo aluno 11, percebemos que no início, há uma alteração no sentido do texto. Ele escreve que os irmãos mudaram para a classe quando, na verdade, mudaram-se para a cidade. Provavelmente, isso foi motivado por uma falha de atenção no momento da reescrita. Ele utiliza uma relativa preposicionada “**Aos quais são tímidos, magrelos e meio desajeitados.**” para acrescentar informações sobre os irmãos. No entanto, isso é feito por meio de uma oração truncada. O aluno separa com ponto final a oração principal da oração relativa. Outro equívoco cometido pelo aluno foi a utilização da preposição **a** em **aos quais**. Ele deveria usar somente o relativo **os quais** nessa situação, pois não se trata de um ambiente preposicionado.

Aluno 16: “eu conheci um garoto e uma garota. **Que são irmãos. Eles** se mudaram para nossa cidade recentemente. **Os dois** estão na minha classe. No início, ninguém deu muita atenção para **eles. Apesar que são tímidos, magrelos e meio desajeitados.** Hoje na aula de computação, deram um show. São feras no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caído por ela. Ai, meu deus! Tomara que seja correspondido!”

Há uma oração relativa truncada no dado do aluno 16: “eu conheci um garoto e uma garota. **Que são irmãos.**” Em “No início, ninguém deu muita atenção para **eles. Apesar que são tímidos, magrelos e meio desajeitados.**”, ele tenta construir uma oração coordenada explicativa, porém utiliza a conjunção **apesar** que não estabelece uma relação de explicação com a oração principal.

Aluno 22: “eu conheci um garoto e uma garota. Eles são irmãos. **Que mudaram-se para nossa cidade recentemente.** Estão na minha classe. No começo, ninguém deu muita para **os dois, pois são tímidos, magrelos e meio desajeitados.** Hoje, na aula de computação **os jovens** deram um show. Eles são fera no teclado! A turma ficou boquiaberta e eu fiquei caíquinho por ela. Ai meu deus tomara que seja correspondido!”

No dado do aluno 22, também foi utilizada uma relativa truncada: Eles são irmãos. **Que mudaram-se para nossa cidade recentemente.** Além disso, foi utilizada como

recurso coesivo uma oração coordenada explicativa iniciada pela conjunção **pois: pois são tímidos, magrelos e meio desajeitados.**

Por meio desses dados, percebemos a necessidade de aprofundar a utilização das orações relativas como recursos coesivos, de modo que os estudantes sejam capazes de escrever textos mais claros e coesos.

Não houve tempo de apresentar aos estudantes o resultado dessa atividade, o que poderia contribuir para uma maior consciência da importância de se utilizarem as orações relativas nos textos. Acreditamos que uma reescrita individual e, posteriormente, uma reescritura coletiva, depois de uma apresentação sistemática dos resultados observados nos textos deles, também auxiliaria nesse processo de conscientização da necessidade de usos de diversos recursos coesivos.

4.3.5. Possíveis fatores que interferem na escolha das estratégias de relativização: a modalidade da língua e o nível de escolaridade

Na atividade 5, primeiramente os estudantes foram expostos a três trechos de textos da modalidade falada, produzidos por informantes de três níveis de escolaridade diferentes (ensino fundamental, médio e superior), que utilizaram a mesma estratégia de relativização.

Os estudantes foram unânimes em afirmar que não houve interferência do nível de escolaridade na estratégia de relativização, o que de fato ocorreu nos trechos lidos.

Vejamos algumas justificativas:

Aluno 31: não. Pois é um texto informal e falado.

Aluno 30: não, porque a situação comunicativa é uma conversa falada é informal.

Aluno 29: não, porque a situação de comunicação é informal, e o tipo de texto é falado.

O aluno 31 explica sua resposta, afirmando que o nível de escolaridade não interfere na estratégia de relativização por se tratar de um texto informal e da modalidade falada da língua. O aluno 30 destaca o grau de informalidade da situação de comunicação, ao passo que o aluno 29, além de mencionar esse fator, também aponta para o que chama de texto falado.

Quanto ao fato de a escolha da estratégia de relativização sofrer interferência da modalidade falada da língua nesses três trechos, 15 estudantes afirmaram que há interferência, enquanto 13 declararam que isso não ocorre. Vejamos algumas das opiniões:

Aluno 2: Não pois não a interferência no sentido do texto.

Aluno 12: não, porque a situação comunicativa falada não interfere o sentido mesmo sendo cortadora.

Aluno 22: não, porque se fosse no passado pra escrita ele não iria mudar muito de sua forma.

Concluimos, a partir dessas respostas, que a explicação dada por eles para esclarecer que a modalidade falada da língua não interferiu na escolha da estratégia de relativização foi, para os alunos 2 e 12, o fato de que não há interferência no sentido do texto, enquanto o aluno 22 acredita que a transcrição dos trechos para a modalidade escrita não acarretaria em grande mudança na forma do texto. Esse aluno demonstra, portanto, que acredita numa equivalência entre fala e escrita, cometendo um equívoco.

Agora analisemos os argumentos usados por aqueles que acreditam haver uma influência na escolha da estratégia de relativização pela modalidade falada da língua.

Aluno 3: sim, porque a nossa fala é diferente da nossa escrita...

Aluno 9: sim, já que eles estavam falando para um público, eles não precisaram falar na norma culta padrão.

Diferentemente do aluno 22, o aluno 3 reconhece a diferença entre fala e escrita, por isso acredita ter havido interferência da modalidade falada na escolha da relativa cortadora nos três trechos. Já o aluno 9 e vários outros mencionam que eles não precisariam falar usando a norma culta padrão por causa de um público. No entanto, não sabemos o que eles entendem por **público** nessa resposta. Possivelmente, a pessoa com quem os informantes interagem no momento da fala.

Como possíveis hipóteses que motivam o fato de os falantes de níveis de escolaridade diferentes terem optado pela mesma estratégia de relativização, os estudantes mencionam: o fato de o texto ser da modalidade falada da língua, a informalidade da situação de comunicação e a localidade. Como a atividade foi feita em pequenos grupos, há pouca variação nas respostas, porém o aluno 20 é o único a

mencionar a localidade como possível fator que explica o uso da mesma estratégia: ele percebeu que todos os informantes nessa questão eram do Rio de Janeiro.

Em relação à modalidade escrita da língua, os estudantes foram expostos a três trechos de textos, também produzidos por informantes de níveis de escolaridade distintos, porém eles utilizaram estratégias de relativização diferentes em textos narrativos: a padrão foi usada pelo informante de ensino superior, enquanto a cortadora foi utilizada pelos informantes dos ensinos fundamental e médio.

Nessa situação, 25 estudantes afirmam que o nível de escolaridade interferiu na escolha das estratégias de relativização e apenas três deles consideraram que não havia interferência.

Aluno 20: sim, porque os dois informantes que esta no ensino médio e fundamental usou a cortadora e o informante do ensino superior usou a padrão.

Aluno 4: sim, porque o que causa o ensino superior tem a carga de escrita maior que o médio e o fundamental.

Aluno 5: sim, porque pelo seu nível de escolaridade ser maior, ele tinha uma noção maior da escrita.

O aluno 20 percebe que o estudante que tem maior nível de escolaridade utilizou a relativa padrão, mais prestigiada socialmente, enquanto os outros dois informantes de menor nível de escolaridade utilizaram orações cortadoras. Já os alunos 4 e 5 atribuem essa diferença na escolha da estratégia de relativização ao contato maior que eles presumiram que o informante de ensino superior tem com a escrita.

Vejamos agora as opiniões daqueles que dizem que o nível de escolaridade não interferiu na escolha da estratégia de relativização:

Aluno 21: não, porque a variação linguística e o tipo do texto não interferem na escolha da oração relativa.

Aluno 27: não, porque a escolha da relativa deve-se ao tipo de texto.

O aluno 27 diz que a escolha da relativa se deve ao tipo de texto. Seguindo essa lógica, todos os informantes teriam usado a mesma estratégia de relativização já que se trata de textos narrativos. Portanto, ele se equivoca em sua resposta. Já o aluno 21 diz que

o tipo de texto não interfere na escolha da oração relativa, no entanto não dá para entender se o estudante está tratando de texto falado ou escrito ou de um gênero específico.

Questionados a respeito da interferência da modalidade escrita da língua na escolha das estratégias de relativização, 19 estudantes afirmaram que há interferência, 7 deles declararam que não existe essa possibilidade e 2 não responderam a questão.

Vejamos as justificativas para tais opiniões.

Aluno 31: sim, pois textos com linguagens formais ou informais interfere na escolha das orações relativas.

Aluno 19: sim, já que os outros eram narrativas pessoais, não precisaram usar o padrão.

O aluno 19 diz que há interferência e ela se justifica pelo fato de os informantes de nível fundamental e médio terem utilizado relativas cortadoras em narrativas de experiência pessoal, portanto não havia a necessidade de usar o padrão, enquanto o informante de ensino superior utilizou a padrão na narrativa recontada. Há uma percepção por parte do aluno de que a narrativa de experiência pessoal é menos formal do que a narrativa recontada.

O aluno 31 atribui a interferência ao que ele chama de textos com linguagens formais ou informais. Possivelmente, sua intenção era dizer que a formalidade ou informalidade da situação comunicativa é um fator que determina a escolha da estratégia de relativização.

Todos os estudantes que disseram que não existe interferência da modalidade escrita da língua na escolha da estratégia de relativização usaram como justificativa o fato de se tratar de uma narrativa de experiência pessoal. Uma explicação para tal informação pode estar no fato de que as relativas cortadoras produzidas por informantes dos ensinos fundamental e médio estão em narrativas de experiência pessoal, enquanto o informante de ensino superior produziu uma relativa padrão numa narrativa recontada. Não acreditamos que os gêneros textuais narrativa recontada e narrativa de experiência pessoal interfiram na escolha das estratégias de relativização.

Aluno 4: não, porque é uma narrativa de uma experiência

Os estudantes levantaram as seguintes hipóteses para explicar o uso da relativa cortadora por informantes do ensino fundamental e médio: menor nível de escolaridade, a modalidade escrita do texto, o fato de serem narrativas pessoais (mencionado por vários estudantes, porém um dos textos se trata de uma narrativa recontada), consideram uma forma mais simples de contar a história (nesse caso, há a percepção de que a relativa padrão é uma estrutura mais complexa) e usada pelas pessoas que têm menos conhecimentos linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nosso objetivo primeiro foi criar e aplicar uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino das relativas oblíquas, focalizando a variação existente quanto ao uso das estratégias de relativização em ambientes preposicionados no português brasileiro. Partimos da hipótese geral de que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Desembargador Silvino Bezerra Neto, localizada na cidade de Parnamirim/RN, utilizariam, em sua maioria, a oração relativa cortadora em funções oblíquas.

Considerando alguns conceitos da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008), Weinreich, Labov, Herzog (2006), Coelho; Görski (2006), Coelho *et al* (2015) e tomando por base os estudos e discussões acerca dos conceitos de norma e gramática de Antunes (2007, 2014), Faraco (2008, 2012, 2015), Franchi (2006), Foltran (2013), Martins (2013), Vieira e Brandão (2011) e Vieira (noprolo) elaboramos nossa proposta de intervenção para o trabalho com um conteúdo de gramática.

Partindo da hipótese geral, elaboramos uma Sequência Didática, composta de cinco atividades. Na primeira atividade, consideramos importante o trabalho com a construção de conceitos de pronomes relativos e orações adjetivas. Tradicionalmente, apesar de não realizarmos um estudo de como se dá o ensino de Língua Portuguesa e, especificamente de gramática, no Brasil, sabemos com base em nossa experiência que, muitas vezes, o professor parte do conceito proposto nas gramáticas e livros didáticos para, em seguida, mostrar exemplos que elucidem esse conceito. Buscamos seguir um caminho diferente: a partir de observações e análises de trechos originais e reformulados com a utilização de relativos e sem eles, respectivamente, os estudantes deveriam criar conceitos de pronomes relativos e de orações adjetivas. Em relação ao conceito de pronome relativo, podemos perceber que os alunos foram capazes de apontar diversos elementos que definem um pronome relativo e alguns poucos apontaram elementos que caracterizam as orações adjetivas.

A atividade 2 foi nossa atividade diagnóstica, elaborada com o objetivo de testar a nossa hipótese. Considerando apenas as relativas oblíquas produzidas pelos estudantes, concluímos que 90% dessas orações são relativas cortadoras. Nesse sentido, esses resultados se aproximaram daqueles apresentados por estudos linguísticos como os de

Tarallo (1983) e Bispo (2009), dentre outros, que confirmam a predominância das relativas não-padrão em ambientes preposicionados. Considerando ainda 2% de orações cortadoras, teríamos 92% de orações relativas não padrão em funções oblíquas. A confirmação da hipótese evidencia a necessidade de se trabalhar na escola a oração relativa padrão já que ela não faz parte da gramática cotidiana desses estudantes (Correa, 1998).

Na atividade 3, trabalhamos com as diferentes estratégias de relativização, explorando a diferença estrutural e a percepção que os estudantes tinham dessas estruturas quanto à sua avaliação social, considerando as noções de certo/errado. Na reescrita dos trechos de textos trabalhados na atividade, 54% dos estudantes disseram que usariam a oração cortadora, 8% fariam uso da copiadora e 38% utilizariam a relativa padrão. No entanto, se comparamos esses dados com os da atividade 2, percebemos que ainda prevalece a preferência pela cortadora. Porém, cai de 90% na atividade 2 para 54% na atividade 3, ao passo que a relativa padrão teria sua frequência de uso aumentada para 38% na atividade 3 quando fora de apenas 8% na atividade 2. Nesses resultados da atividade 3, percebe-se que os estudantes não veem a relativa cortadora como uma variante desprestigiada, sobre a qual recairia um valor social negativo, mas cresce a visão da relativa padrão como forma prestigiada. Vale salientar que essas três atividades foram realizadas antes de qualquer sistematização formal do conteúdo, que se deu imediatamente depois de completadas as três primeiras atividades, conforme a descrição das aulas feitas no capítulo 4 dessa dissertação.

No nível textual, trabalhamos na atividade 4 com as orações relativas como elementos coesivos, porém elas foram muito pouco aproveitadas pelos estudantes na reescrita de um parágrafo de um texto, no qual deveriam, para além delas, utilizar outros mecanismos coesivos. Esse tópico precisava de um trabalho mais aprofundado que levaria um pouco mais de tempo e poderia ter sido feito a partir da reescrita dos textos pelos alunos, mostrando os problemas apresentados nos textos para a turma em geral e, posteriormente, poderia ter sido proposto um trabalho de reescrita individual, seguida, de uma reescrita coletiva.

Na atividade 5, discutimos a modalidade da língua e o nível de escolaridade do falante como possíveis fatores que interferem na escolha das estratégias de relativização. Expostos a 3 trechos de textos da modalidade falada produzidos por falantes de níveis de escolaridades distintos que produziram a mesma estratégia de relativização, os estudantes

unanimemente afirmaram corretamente que não houve interferência do nível de escolaridade na escolha da estratégia de relativização. Dentre as possíveis razões para tal, eles destacaram a informalidade da situação de comunicação, o fato de ser um texto falado e a localidade. também foram expostos a 3 trechos de textos da modalidade escrita da língua, também produzidos por informantes de níveis de escolaridade distintos e que utilizaram estratégias de relativização distintas. Vinte e cinco dentre 28 estudantes destacaram a influência do nível de escolaridade na escolha da estratégia de relativização. Para eles, quanto maior o nível de escolaridade, mais contato com a modalidade escrita da língua e, conseqüentemente, maior utilização da relativa oblíqua padrão.

Como professores, sabemos que não existem receitas nem fórmulas mágicas que garantam resultados positivos se utilizarmos determinada metodologia ou determinada atividade. A prática pedagógica precisa ser constantemente avaliada e repensada para que não continuemos cometendo os mesmos erros e possamos aprimorar as práticas que apresentaram resultados positivos. Além disso, é preciso cuidar da nossa formação. O professor precisa assumir a postura de um eterno aluno, sempre em busca de novos conhecimentos que permitirão que ele possa realizar um trabalho mais significativo. Obviamente, se as redes de ensino não oferecerem esse suporte certamente haverá uma maior dificuldade de qualificação dos professores.

Como professor, precisamos reconhecer as falhas cometidas durante o percurso. Nessa pesquisa, aplicamos a proposta de intervenção pedagógica no último semestre do curso de mestrado, o que não permitiu que tivéssemos tempo de refazer atividades e mesmo de apresentar e discutir com os estudantes da turma os resultados alcançados por eles já que a análise de quase todas as atividades foi feita após o fim do ano letivo. Portanto, deveríamos ter aplicado a proposta de intervenção com maior antecedência.

Pensamos inicialmente em finalizar a sequência didática reaplicando a atividade 2 no intuito de saber se haveria uma mudança depois da sistematização do conteúdo, mas não o fizemos por achar que isso influenciaria o resultado. Mas não seria esse o objetivo do trabalho pedagógico: após confirmar que os estudantes fazem uso de uma determinada estrutura, trabalhar para que eles dominassem aquelas que eles desconhecem ou pouco utilizam em sua gramática cotidiana e que é função da escola ensiná-las de modo a permitir que os estudantes dominem diferentes normas e, portanto, sejam capazes de participar de diversos eventos e práticas de letramento na sociedade? Pensando assim,

acreditamos que cometemos um equívoco ao não aplicar essa atividade que permitiria ter uma comparação entre os dados colhidos antes da intervenção e no final desse processo.

Uma outra falha diz respeito ao fato de não termos trabalhado com a produção de textos de modo a perceber a ocorrência das relativas oblíquas nas suas produções escritas. No entanto, sabemos que não poderíamos garantir a produção desse tipo de dados em textos escritos e que se eles ocorressem provavelmente seria em uma quantidade muito baixa, impossibilitando uma análise. Após a leitura do trabalho de Correa (1998), feita após a aplicação dessa Sequência Didática, vimos uma atividade aplicada para turmas do antigo segundo grau, atual Ensino médio, que poderia ter sido reformulada e aplicada para a coleta de dados escritos em uma produção textual, mesmo que ela não fosse uma produção espontânea, mas uma paráfrase.

Acreditamos que a maior contribuição deste trabalho para o ensino de gramática está no fato de termos trabalhado com a variação linguística das orações relativas oblíquas, reconhecendo e valorizando a variante cortadora, dominada e amplamente utilizada pelos estudantes da turma, para posteriormente trabalharmos com outras variantes e analisarmos a necessidade de se dominar as diferentes normas e a de despertar a consciência de que a essas normas e variantes são atribuídos valores sociais distintos, que as tornam prestigiadas ou estigmatizadas. Esses valores não são de natureza linguística, mas social o que permite que compreendamos a língua como um instrumento de poder.

Não adianta simplesmente chegar em sala de aula e apresentar aos alunos as orações relativas padrão em ambientes preposicionados e dizer que elas são as corretas e que os alunos devem aprendê-las, desconsiderando aquilo que faz parte da gramática de suas comunidades de fala. Pode ser que alguns aprendam para fazer uma avaliação escrita, mas muitos falharão por não reconhecerem esse português como sua língua. Esse ensino de gramática, desvinculado da realidade linguística do aluno e essencialmente classificatório não proporciona uma reflexão significativa sobre a língua, contribuindo para a manutenção e a reprodução sistemática da ideia de que português é difícil e que não sabemos português, por exemplo. Na verdade, os estudantes dominam a língua e demonstram isso ao participar de diversas situações comunicativas cotidianamente.

Esperamos que este trabalho possa contribuir, minimamente, considerando seus limites de aplicação, com os professores de língua materna que a ele tenham acesso para

que possam refletir sobre suas práticas de ensino de gramática de modo a modificá-las ou renová-las sempre que necessário no que se refere ao trabalho com as orações relativas oblíquas. É preciso que estudantes e professores estejam conscientes de que a língua é uma estrutura dinâmica, variável e mutável e o estudo da gramática é o estudo da significação das expressões linguísticas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da Norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2008, p.31- 54

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BISPO, Edvaldo Balduino. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. Tese de Doutorado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2009.

BISPO, Edvaldo Balduino; OLIVEIRA, Mariângela Rios de (orgs.). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói, Editora da UFF, 2014.

BISPO, Edvaldo Balduino. Estratégias de relativização no PB: motivações discursivo-interacionais e cognitivas. In: BISPO, Edvaldo Balduino; OLIVEIRA, Mariângela Rios de (orgs.). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói, Editora da UFF, 2014. p. 131-155.

BRAGA, Maria Luiza; KATO, Mary A.; MIOTO, Carlos. As construções_Q no português brasileiro falado: relativas, clivadas e interrogativas. In: KATO, Mary A.; NASCIMENTO, Milton do (orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 187-227.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 13-29.

CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 7.ed reform. São Paulo: Saraiva, 2012. v.4.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; GÖRSKI, Edair Maria (orgs). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

COSTA, Cibele Lopresti et ali. *Para viver juntos: português*. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012. v.2.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Gramática do português contemporâneo*. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DUARTE, Maria Eugênia; RAMOS, Jânia M. Variação nas funções acusativa, dativa e reflexiva. In: MARTINS, M. A.; ABRACADO, Jussara (orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 172 - 195.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da Norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 35 - 56.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19 - 30.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Português nos dias de hoje*. 1. ed. São Paulo: Leya, 2012. v.3. (Coleção nos dias de hoje)

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2012.

FOLTRAN, Maria José. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org.) *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013, p.167- 185.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRAGA, Maria Luiza; KATO, Mary A.; MIOTO, Carlos. As construções_Q no português brasileiro falado: relativas, clivadas e interrogativas. In: KATO, Mary A.; NASCIMENTO, Milton do (orgs.) *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*. São Paulo: Contexto, 2015, 187-227.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues de Oliveira. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. *Para viver juntos: português*. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012. v.4.

MARTINS, Marco Antonio (org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino, v.1)

MARTINS, M. A. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no Português Brasileiro. In: M. A. M. (Org.). *Gramática e Ensino*. Natal: EDUFRN, 2013, p. 189-205.

MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.) *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.) *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, Jussara (orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAPOSO, E. et al. (Orgs.) *Gramática do Português I e II*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 52. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2014.

SOUZA, Elenice Santos de Assis Costa de; RODRIGUES, Violeta Virgínia. As orações com que tenho mais dificuldade são as relativas? Ou as orações que tenho mais dificuldade (com elas) são as relativas? In: BISPO, Edvaldo Balduino; OLIVEIRA, Mariângela Rios de (orgs.). *Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas*. Niterói, Editora da UFF, 2014. p. 95-129.

VALE, Maria José Quaresma. *Estratégias de relativização na fala de adultos maranhenses*. Tese de Doutorado orientada por Maria Cecília de Magalhães Mollica, Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues (no prelo). *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*.

WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

APÊNDICE A

QUADRO 1: PLANO DE AULA DA PRIMEIRA ATIVIDADE

<p>Atividade:</p> <p>Observação de textos e trechos de texto originais e reformulados mostrando a repetição de termos quando não são usados pronomes relativos nos trechos reformulados.</p> <p>Objetivo da atividade:</p> <p>Construir um conceito de pronome relativo e oração relativa/processo de relativização.</p> <p>Buscar em livros didáticos os conceitos acima para compará-los com os construídos por eles.</p> <p>Duração: 4 aulas de 50 minutos</p> <p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>Distribuição do material com a atividade impressa.</p> <p>Orientações sobre a atividade a ser realizada.</p> <p>Discussão da atividade e do conceito criado por eles para pronome relativo e oração relativa/processo de relativização.</p>
<p>Material:</p> <p>Folhas de papel A4 com as atividades impressas; quadro branco; piloto.</p> <p>Avaliação:</p> <p>Será feita uma análise das atividades realizadas com o objetivo de verificar se eles foram capazes de construir um conceito de pronome relativo.</p>
<p>Referências:</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: linguagens</i>. 7.ed reform. São Paulo: Saraiva, 2012. v.4.</p> <p>FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. <i>Português nos dias de hoje</i>. 1. ed. São Paulo: Leya, 2012. v.3. (Coleção nos dias de hoje)</p> <p>FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. <i>Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i>. São Paulo: Moderna, 2012.</p> <p>MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. <i>Para viver juntos: português</i>. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012. v.4.</p>

APÊNDICE B

QUADRO 2: PLANO DE AULA DA SEGUNDA ATIVIDADE

Atividades:

Formação, a partir de união de dois períodos simples, de um período composto, cuja construção exigirá deles a utilização de estratégias de relativização. Para fazer isso, eles deverão partir de uma situação comunicativa dada. Como trabalharemos com as relativas oblíquas especificamente, as relativas a serem formadas pelos estudantes deverão apresentar uma preposição antes do pronome relativo para a construção das relativas padrão seguindo o determina a tradição gramatical. Supomos que essas preposições serão cortadas na escrita deles.

Observação e análise de como a atividade anterior foi realizada: como eles fizeram essa união, que palavras eles utilizaram para unir os períodos simples.

Comparação com a atividade do colega: fizemos de modo semelhante ou diferente?

Objetivos das atividades:

Analisar o modo como a atividade de união dos períodos foi realizada pelos estudantes, observando o uso dos pronomes relativos;

Verificar quais estratégias de relativização serão usadas por eles na atividade;

Confirmar ou refutar a hipótese de que eles não utilizarão a oração relativa padrão para a realização da tarefa.

Duração: 1 aula de 50 minutos

Procedimentos metodológicos:

Distribuição das folhas com a atividade impressa para ser respondida pelos estudantes.

Orientação para a realização da atividade. Consideramos aqui que alguns conhecimentos como a noção de oração, período simples e composto já são dominados por eles. Caso isso não se confirme, podemos retomar brevemente de modo que eles consigam realizar a atividade proposta.

Formação de grupos para a resolução da questão 2 da atividade.

Orientações para a observação da atividade de um outro grupo a ser comparada com a dele (a) próprio (a).

Material:

Folhas de papel A4 com as atividades impressas; quadro branco; piloto para quadro branco.

Avaliação:

Será feita uma análise da atividade de construção de períodos por relativização que será tomada como diagnóstico inicial e uma forma de busca pela confirmação da hipótese de que os estudantes não utilizarão a relativa padrão na construção dos períodos compostos.

Referências:

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 7.ed reform. São Paulo: Saraiva, 2012. v.4.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Português nos dias de hoje*. 1. ed. São Paulo: Leya, 2012. v.3. (Coleção nos dias de hoje)

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2012.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. *Para viver juntos: português*. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012. v.4.

APÊNDICE C

QUADRO 3: PLANO DE AULA DA TERCEIRA ATIVIDADE

<p>Atividade:</p> <p>Análise comparativa de três períodos compostos com diferentes estratégias de relativização: padrão, copiadora e cortadora.</p> <p>Objetivos da atividade:</p> <p>Fazer uma comparação das estratégias de relativização em três diferentes períodos.</p> <p>Reconhecer as diferenças entre as estratégias de relativização no que se refere à estrutura.</p> <p>Discutir as conclusões a que eles chegaram na atividade de comparação das estratégias de relativização.</p>
<p>Duração: 1 aula de 50 minutos</p>
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>Entregar o material aos estudantes e, em grupos, eles deverão discutir as questões propostas e expor, oralmente, a que conclusões chegaram.</p>
<p>Material:</p> <p>Folhas de papel A4 com as atividades impressas.</p> <p>Data show.</p> <p>Avaliação:</p> <p>Será feita uma avaliação das conclusões a que os estudantes chegaram após a discussão e exposição oral.</p>
<p>Referências:</p> <p>BISPO, Edvaldo Balduino. <i>Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras</i>. Tese de Doutorado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2009.</p>

APÊNDICE D

QUADRO 4: PLANO DE AULA DAS AULAS EXPOSITIVAS E DISCUSSÕES

<p>Atividade:</p> <p>Discussão de algumas questões realizadas nas atividades 1, 2 e 3 como as discussões dos conceitos de pronome relativo e oração adjetiva criados por eles e a comparação com os conceitos dos livros didáticos.</p> <p>Discussão a respeito das diferenças estruturais das estratégias de relativização.</p>
<p>Objetivo da atividade:</p> <p>Construir um conceito de pronome relativo e oração relativa/processo de relativização.</p> <p>Buscar em livros didáticos os conceitos acima para compará-los com os construídos por eles.</p>
<p>Duração: 3 aulas de 50 minutos</p>
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>Aulas expositivas; Discussão coletiva.</p>
<p>Material:</p> <p>Quadro branco, piloto e data show.</p>
<p>Avaliação:</p> <p>A avaliação será feita por meio da avaliação da participação dos estudantes nas aulas expositivas e nas discussões.</p>
<p>Referências:</p> <p>BAGNO, Marcos. <i>Gramática pedagógica do português brasileiro</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.</p> <p>BECHARA, Evanildo. <i>Moderna gramática portuguesa</i>. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.</p> <p>BISPO, Edvaldo Balduino. <i>Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras</i>. Tese de Doutorado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2009.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: linguagens</i>. 7.ed reform. São Paulo: Saraiva, 2012. v.4.</p>

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Gramática do português contemporâneo*. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Português nos dias de hoje*. 1. ed. São Paulo: Leya, 2012. v.3. (Coleção nos dias de hoje)

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2012.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 52. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2014.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. *Para viver juntos: português*. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012. v.4.

VIEIRA. S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011, p.31- 54

APÊNDICE E

QUADRO 5: PLANO DE AULA DA QUARTA ATIVIDADE

<p>Atividades:</p> <p>Exercícios de reescrita de trechos de textos utilizando os pronomes relativos e as orações relativas como elementos coesivos;</p> <p>Exercícios de compreensão e interpretação de textos, focando no efeito de sentido provocado pelo uso de orações adjetivas/ relativas.</p> <p>Objetivos das atividades:</p> <p>Analisar o efeito de sentido das orações adjetivas nos textos: generalização e especificação.</p> <p>Compreender os pronomes relativos e as orações relativas enquanto elementos coesivos.</p> <p>Duração: 4 aulas de 50 minutos</p>
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>Distribuição do material com as atividades. Essas atividades foram retiradas e/ou adaptadas dos livros didáticos analisados no primeiro capítulo da dissertação.</p> <p>A realização dessas atividades pode ser feita em pequenos grupos de três estudantes, de modo a incentivar o diálogo e a discussão de ideias entre eles.</p> <p>Depois de realizadas as atividades, elas deverão ser corrigidas e discutidas juntamente com a turma. Nas questões que tratam dos pronomes relativos e orações relativas como elementos de coesão textual, pode ser usado um data show para mostrar as respostas dadas por eles, discutindo se estão adequadas ou não e como poderiam ser melhoradas.</p> <p>Material:</p> <p>Folhas de papel A4 com as atividades serão entregues impressos aos alunos; quadro branco, piloto para quadro branco, data show.</p>
<p>Avaliação:</p> <p>Análise a partir das atividades realizadas com o objetivo de verificar se ocorreu a assimilação do conteúdo por parte dos estudantes.</p> <p>Referências:</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Português: linguagens</i>. 7.ed reform. São Paulo: Saraiva, 2012. v.4.</p>

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Português nos dias de hoje*. 1. ed. São Paulo: Leya, 2012. v.3. (Coleção nos dias de hoje)

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2012.

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. *Para viver juntos: português*. 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012. v.4.

APÊNDICE F**QUADRO 5: PLANO DE AULA DA QUINTA ATIVIDADE****Atividades:**

Exercícios de análise de trechos de língua falada e escrita quanto ao uso de estratégias de relativização;

Análise e levantamento de hipóteses: fatores como grau de escolaridade, grau de monitoramento da situação comunicativa, modalidade da língua interfere na escolha da estratégia de relativização utilizada pelos informantes?

Objetivos das atividades:

Entender a noção de variação linguística dentro das estratégias de relativização, estabelecendo uma relação com a situação comunicativa e o prestígio social de cada uma das variantes.

Compreender que qualquer língua natural é variável em seus diversos níveis de organização, focalizando especificamente o sintático;

Ser capaz de valorizar a sua própria variante linguística;

Dominar as diversas estratégias de relativização, compreendendo que sua utilização está relacionada aos contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística, assegurando que os estudantes sejam capazes de participar de variados eventos de letramento;

Combater o preconceito linguístico referente às variantes mais estigmatizadas, de modo a perceber que o português falado pela grande maioria da população brasileira não é “errado”.

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Procedimentos metodológicos:

Entrega do material impresso aos estudantes;

Discussão sobre a variação linguística e o preconceito linguístico com as diversas variedades linguísticas sem prestígio social, focando especificamente nas estratégias de relativização.

Discussão sobre a necessidade de adequação da linguagem ao nível de formalidade e monitoração da situação comunicativa.

Material:

Folhas de papel A4 com as atividades impressas; quadro branco; piloto para quadro branco.

Avaliação:

A avaliação será feita por meio das análises das atividades dessa última fase da sequência para verificar se os estudantes compreenderam a variação linguística no que diz respeito às estratégias de relativização em ambientes preposicionados, a necessidade de adequação da linguagem e utilização de determinada variedade linguística a depender da situação comunicativa.

Referências:

BISPO, Edvaldo Balduino. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. Tese de Doutorado orientada por Maria Angélica Furtado da Cunha, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal, 2009.