

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

VIVIANE MENDES DA CUNHA

*PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ESTUDO E USO DOS
PRONOMES RELATIVOS E DAS SENTENÇAS RELATIVAS / ADJETIVAS NO
ENSINO FUNDAMENTAL.*

SEROPÉDICA

2015

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ESTUDO E USO DOS PRONOMES RELATIVOS E DAS SENTENÇAS RELATIVAS / ADJETIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.

VIVIANE MENDES DA CUNHA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação PROFLETRAS, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito necessário para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Marina Bravin dos Santos

Seropédica

Agosto de 2015

469.07

C972p Cunha, Viviane Mendes da, 1985-

T Proposta de intervenção pedagógica para estudo e uso dos pronomes relativos e das sentenças relativas/adjetivas no ensino fundamental / Viviane Mendes da Cunha. - 2015.

185 f.: il.

Orientador: Angela Marina Bravin dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Mestrado Profissional em Letras, 2015.

Bibliografia: f. 156-158.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Teses. 2. Língua portuguesa - Pronomes - Teses. 3. Língua portuguesa - Orações - Teses. I. Santos, Angela Marina Bravin dos, 1965- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

VIVIANE MENDES DA CUNHA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA ESTUDO E USO DOS PRONOMES RELATIVOS E DAS SENTENÇAS RELATIVAS / ADJETIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação PROFLETRAS, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito necessário para a obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em 20 / 08 / 2015

Angela Marina Bravin dos Santos

Profa. Dra. Angela Marina Bravin dos Santos – UFRRJ (Orientadora)

Profa. Dra. Bianca Graziela Souza Gomes da Silva (UFRJ) (Membro externo)

Bianca Graziela Souza Gomes da Silva

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva – UFRRJ (Membro interno)

Profa. Fernanda Costa Demier Rodrigues – (Suplente – Membro externo)

Roza Maria Palomanes Ribeiro

Profa. Dra. Roza Maria Palomanes Ribeiro – UFRRJ (Suplente – Membro interno)

AGRADECIMENTO

A minha orientadora, profa. dra Angela Marina Bravin dos Santos, pelo apoio e dedicação para a realização deste trabalho; por ter sido, desde o início da orientação, compreensiva, carinhosa, paciente e amiga; e pela alegria e otimismo com que encarou cada fase da pesquisa.

Aos professores integrantes da Banca de Exame desta dissertação, prof. dr. Gerson Rodrigues da Silva, profa. dra. Bianca Graziela Souza Gomes da Silva e Profa. Dra. Roza Maria Palomanes Ribeiro, pelas contribuições para a realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro à pesquisa científica.

Ao professor e coordenador do PROFLETRAS/UFRRJ, prof. dr. Gerson Rodrigues da Silva, pela atenção para a resolução de problemas e questões burocráticas referentes ao curso.

A todos os professores que ministraram as disciplinas do Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pelos conhecimentos transmitidos.

A meus pais, Isabel Cristina e Manoel Cláudio, à minha irmã, Bruna Mendes e ao meu marido Hebert Sant'Anna, pelo apoio, carinho, paciência e incentivo; ao meu cunhado Elton Simões, por sempre me incentivar a seguir estudando.

A todos os meus familiares e amigos que me apoiaram durante o curso.

Aos meus alunos, colegas de trabalho e à instituição onde leciono, pelas contribuições para a realização desta dissertação.

Aos colegas do curso de mestrado, Arielly Figueira, Talita Fonseca, Janne Braga e Mário Mangabeira, pela parceria nos trabalhos acadêmicos, em especial a este último, pela contribuição direta para esta dissertação.

EPÍGRAFE

“Lute sempre pra vencer
Acredite em você
Faça da sua vida um sonho, você pode, é só querer!”
(CUNHA, 2000).

RESUMO

CUNHA, Viviane Mendes da. *Proposta de intervenção pedagógica para estudo e uso dos pronomes relativos e das sentenças relativas / adjetivas no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Letras apresentada à Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* da Faculdade de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Rio de Janeiro, 2015. 184 fls.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para o estudo e uso dos pronomes relativos e das sentenças relativas — consideradas tradicionalmente orações subordinadas adjetivas. Tal proposta foi elaborada a partir de um diagnóstico realizado no ano de 2014, em uma escola pública de ensino fundamental do município de Itaguaí / RJ, com três segmentos: professor, aluno e livro didático. Em relação ao primeiro segmento, baseamo-nos nas respostas de um questionário, aplicado aos docentes da referida escola, para conhecer as crenças e atitudes deles quanto ao uso e estudo desse fenômeno linguístico; com os discentes, todos do nono ano, procedemos à análise de redações produzidas por eles em 2014, para verificar o real uso que fazem desses pronomes e dessas orações; no tocante ao livro didático de Língua Portuguesa, adotado pela unidade escolar, examinamos a fundamentação metodológica que subjaz à proposta didática oferecida por esse recurso no que se refere aos pronomes e sentenças mencionados. Os resultados obtidos a partir do diagnóstico mostraram que os professores reconhecem que, entre as sentenças prescritas pela norma padrão, os alunos usam com frequência, na fala e na escrita, as estruturas que não exigem preposição, como “O livro que comprei está rasgado” e “Conheço o rapaz que apareceu no jornal”, mas não conhecem, e, por isso, não utilizam construções como “Esse é o professor de que / do qual mais gosto”, no lugar da qual produzem períodos do tipo “Esse é o professor que mais gosto” e “Esse é o professor que mais gosto dele”, que destoam dessa norma idealizada. As redações usadas para o diagnóstico confirmam essa intuição dos professores, não ocorrendo, nesses textos, apenas o tipo de relativa do último exemplo. A análise do livro didático mostrou que esse recurso didático pouco explora o uso real de tais estruturas sintáticas, privilegiando a prescrição normativa. Quanto à intervenção pedagógica propriamente dita, apoiamo-nos no modelo dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005), com ênfase no contínuo de monitoração estilística, situado na perspectiva da linguagem em uso (Mollica e Roncarati, 2014; Oliveira e Coelho, 2003; Melo, Cyranka e Silva, 2010; Martins e Moura, 2014; Bortoni-Ricardo, 2005), e na proposta didática de aprendizagem colaborativa de Moran, Masetto e Behrens (2013).

PALAVRAS-CHAVE: Orações relativas; Linguagem em uso; Contínuo de monitoração estilística; Proposta de intervenção pedagógica.

ABSTRACT

CUNHA, Viviane Mendes da. Proposal for a pedagogical intervention for the study and use of relative pronouns and of relative / adjective clauses in elementary school. Master of Arts Dissertation presented to the Coordination of *strict sense* Graduation Courses of the Faculdade de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Rio de Janeiro, 2015. 184 pgs.

This work aims to present a proposal for a pedagogical intervention for the study and use of relative pronouns and relative sentences - traditionally considered adjective subordinate clauses. This proposal was drafted from a diagnosis made in 2014 in an elementary public school in the municipality of Itaguaí / RJ, with three segments: teacher, student and textbook. Compared to the first segment, we relied on responses from a questionnaire applied to the school teachers, to get to know their beliefs and attitudes regarding the use and study of this linguistic phenomenon; with the students, all of them ninth graders, we proceeded to the analysis of essays produced by them in 2014 to verify the actual use made of these pronouns and clauses; regarding the textbook of Portuguese, adopted by the school unit, we examined the methodological basis underlying the didactic proposal offered by this feature with regard to pronouns and mentioned sentences. The results obtained from the diagnosis showed that teachers recognize that among the sentences prescribed by the standard norm, students use frequently in speech and writing, the structures that do not require preposition, such as "The book which I bought is torn" and "I know the guy who appeared in the newspaper," but they do not know, and therefore do not use constructs such as "That's the teacher whom I like best", in whose place they produce sentences like "This is the teacher I like best" and "This is the teacher that I like better him", which diverge from this idealized standard. The essays used for the diagnosis confirm this teachers' intuition, not occurring, in these texts, just the kind of relative of the last example. The analysis of textbooks has shown that this teaching resource hardly explores the actual use of such syntactic structures, focusing on normative precept. As for pedagogical intervention itself, we relied on the model of Bortoni-Ricardo continuous (2004 e 2005), with emphasis on continuous monitoring stylistic, situated in the perspective of the language in use (Mollica and Roncarati, 2014; Oliveira and Coelho, 2003; Melo, Cyranka and Silva, 2010; Martins and Moura, 2014; Bortoni-Ricardo, 2005), and in the didactic proposal for collaborative learning of Moran, Masetto and Behrens (2013).

KEY-WORDS: Relative clauses; Language in use; Monitoring stylistic continuous; Proposal for pedagogical intervention.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Lista de quadros	p.
Quadro 1: Primeira parte do questionário para os professores (Questão 1 a 6)	33
Quadro 2: Segunda parte do questionário para os professores (Questão 1 a 4)	35
Quadro 3: Segunda parte do questionário para os professores (Questão 5 a 8)	37
Quadro 4: Segunda parte do questionário para os professores (Questões 9 e 10)	39
Quadro 5: Questionário para os professores (Respostas para a questão 10)	42
Quadro 6: Etapas do projeto de aprendizagem colaborativa	93

Lista de tabelas	p.
Tabela 1: Pronomes relativos segundo a tradição gramatical	21
Tabela 2: Respostas referentes ao texto 1 (anexo 12)	129
Tabela 3: Respostas referentes ao texto 2 (anexo 12)	130
Tabela 4: Respostas referentes ao texto 3 (anexo 12)	130
Tabela 5: Respostas referentes ao texto 4 (anexo 12)	131
Tabela 6: Respostas referentes ao texto 5 (anexo 12)	131
Tabela 7: Respostas referentes ao texto 6 (anexo 12)	132
Tabela 8: Respostas referentes ao texto 7 (anexo 12)	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: ESTUDOS SOBRE PRONOMES RELATIVOS E ORAÇÕES ADJETIVAS/RELATIVAS	19
1.1 Pronomes relativos	19
1.2 Orações subordinadas adjetivas	23
1.3. Descrições linguísticas recentes	25
CAPÍTULO 2: ESTUDO E USO DAS ORAÇÕES RELATIVAS NA ESCOLA	33
2.1.Diagnóstico: o olhar dos professores para os pronomes relativos e as orações relativas	34
2.2. Diagnóstico: uso das orações relativas pelos alunos.	46
2.2.1.Redações do gênero carta pessoal.....	48
2.2.1.1.Redação 1.....	48
2.2.1.2.Redação 2.....	49
2.2.1.3. Redação 3.....	51
2.2.1.4. Redação 4.....	52
2.2.2. Redações do gênero carta formal	53
2.2.2.1.Redação 1.....	54
2.2.2.2.Redação 2.....	55
2.2.2.3.Redação 3.....	56
2.2.2.4.Redação 4.....	58
2.2.3. Considerações gerais sobre o uso das orações relativas e dos pronomes relativos nas redações dos alunos.....	59
2.3. Diagnóstico: o livro didático utilizado na escola	60
CAPÍTULO 3: APORTE TEÓRICO PARA A INTERMEDIÇÃO PEDAGÓGICA	81
3.1. Algumas considerações sobre a linguagem em uso	82
3.2. Os três contínuos para entender a variação linguística no português brasileiro	86
3.3. Etapas da proposta de aprendizagem colaborativa	94

CAPÍTULO 4: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	97
4.1. Primeira etapa: Apresentação e problematização do tema.....	98
4.1.1. Descrição da etapa.....	98
4.1.1.1. Atividade 1.....	98
4.1.1.2. Atividade 2.....	100
4.1.1.3. Atividade 3.....	103
4.1.1.4. Atividade 4.....	106
4.1.2. Aplicação da etapa.....	106
4.2. Segunda etapa: Aulas teóricas exploratórias.....	109
4.2.1. Descrição da etapa.....	109
4.2.1.1. Atividade 1.....	110
4.2.1.2. Atividade 2.....	114
4.2.1.3. Atividade 3.....	117
4.2.2. Aplicação da etapa.....	118
4.3. Terceira etapa: Pesquisa individual ou em grupo.....	122
4.3.1. Descrição da etapa.....	122
4.3.2. Aplicação da etapa.....	123
4.4. Quarta etapa: Resolução de atividades e discussão coletiva, crítica e reflexiva.....	125
4.4.1. Descrição da etapa.....	125
4.4.1.1. Atividade 1.....	126
4.4.1.2. Atividade 4.....	127
4.4.2. Aplicação da etapa.....	129
4.5. Quinta etapa: Produção coletiva e socialização do aprendizado.....	136
4.5.1. Descrição da etapa.....	136
4.5.2. Aplicação da etapa.....	138
4.6. Sexta etapa: Produção individual e avaliação do professor e dos alunos.....	141
4.6.1. Descrição da etapa.....	141
4.6.2. Aplicação da etapa.....	141
4.6.2.1. Redação 1.....	142
4.6.2.2. Redação 2.....	143
4.6.2.3. Redação 3.....	144
4.6.2.4. Redação 4.....	145
4.6.2.5. Redação 5.....	147

CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica para o estudo e uso dos pronomes relativos e das sentenças relativas — consideradas tradicionalmente orações subordinadas adjetivas. Trata-se de uma dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na linha de pesquisa Teorias da linguagem e ensino.

As orações adjetivas / relativas¹ são aquelas introduzidas pelos pronomes relativos *que, quem, o qual (a qual, os quais, as quais), onde, cujo (cuja, cujos, cujas)*, antecidos por preposição quando substituem um termo preposicionado, conforme ocorre nos exemplos (2) e (3):

(1) O livro que comprei está rasgado.

(2) Minha mãe é a pessoa em quem mais confio.

(3) Essa é a reportagem sobre a qual lhe falei.

(4) O lugar onde vivo é lindo.

(5) O restaurante cujo dono faleceu será vendido.

Na norma padrão do português, o emprego da preposição em sentenças como (2) e (3) é obrigatório. Já na linguagem em uso, principalmente na fala, tal como apontam Silva e Lopes (2007), concorrem com essa estratégia outras duas, chamadas cortadoras (6) e copiadoras (7), que não são contempladas pela tradição gramatical:

(6) Minha mãe é a pessoa que mais confio.

(7) O rapaz que falei com ele ontem se divorciou.

Três motivos nos levaram à escolha dos pronomes relativos e das orações relativas como tema de nossa pesquisa. Em primeiro lugar, nas aulas para alunos do

¹ Consideraremos nesta dissertação as orações adjetivas/relativas nas quais o pronome relativo substitui um termo antecedente (núcleo nominal) expresso na oração principal. Existem também as chamadas *relativas livres*, que não serão consideradas nesta pesquisa. Nessas orações, o pronome relativo não substitui um termo antecedente, como ocorre com QUEM, no exemplo “Quem estuda vence na vida”. Sobre esse tipo de oração, daremos algumas informações mais detalhadas no capítulo 1, apenas para diferenciá-lo do tipo de oração relativa que de fato nos interessa nesta dissertação.

nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Itaguaí (RJ), nossa expectativa era a de que esses alunos já pudessem ter mantido um maior contato com as orações relativas padrão, ainda que esse contato não tivesse sido proporcionado de maneira sistemática. Desse modo, acreditávamos que eles utilizariam esse tipo de sentença na criação de seus textos. No entanto, observamos que a relativa padrão que aparecia era apenas a introduzida pelo pronome “que” com funções de sujeito e de objeto direto, que eles já usam em seu cotidiano. As orações encabeçadas por outros pronomes relativos e as iniciadas por preposição não eram utilizadas, nem mesmo após a realização de exercícios mais tradicionais, como os propostos por livros didáticos, por exemplo.

Em segundo lugar, na disciplina *Gramática, variação e ensino*, do curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), entramos em contato com textos teóricos do professor Tarallo (1993), Braga, Kato e Miotto (2009) e Silva e Lopes (2007), que se tornaram ponto de partida para entender a realidade dos estudantes no que diz respeito ao uso das orações relativas, visto que nos chamaram a atenção para o fato de que nossos alunos empregavam, tanto na modalidade falada quanto na escrita, as relativas cortadoras e copiadoras. Essas relativas, entretanto, não são contempladas pela tradição gramatical e, por isso, não são levadas à sala de aula para serem objeto de reflexão. Tivemos contato também com a pesquisa de Santos Silva (2009) sobre o uso de orações relativas por alunos do ensino fundamental e médio de uma escola particular de São Paulo. A conclusão a que a autora chegou é a de que as orações relativas preposicionadas estão praticamente ausentes nos dados de sua pesquisa, o que confirma a dificuldade dos alunos no aprendizado e produção dessas orações, mesmo após anos de escolarização, que não garante, desse modo, um aprendizado e uso efetivo da relativa padrão.

Em terceiro lugar, cabe mencionar que, embora os alunos praticamente não empreguem a relativa padrão (preposicionada e / ou introduzida pelos relativos diferentes do “que”), o conteúdo “Pronomes relativos e orações subordinadas adjetivas” aparece nos livros didáticos voltados para o ensino fundamental e faz parte da grade curricular de muitas instituições desse nível de ensino, inclusive da escola que serviu como ponto de partida para nossa investigação. Isso nos levou a pensar em uma proposta de intervenção pedagógica que pudesse facilitar ao aluno

o estudo de tal conteúdo, uma vez que, por estar na grade curricular mencionada, é atribuído ao professor o dever de ensiná-lo.

Esses motivos nos levaram às seguintes questões, que são centrais nesta dissertação:

- 1) Que situações didático-pedagógicas podemos desenvolver com os alunos de forma a colocar em prática uma proposta colaborativa de ensino-aprendizagem para a reflexão sobre o uso dos pronomes relativos e das orações relativas?
- 2) Como relacionar tais situações a uma fundamentação teórica com base em uma abordagem que leve em conta a linguagem em uso, afastando-se da simplificada dicotomia linguagem formal e informal?

Com base nessas questões, decidimos elaborar uma proposta de intermediação pedagógica para o estudo e uso dos pronomes relativos e das orações relativas, com base na abordagem pedagógica de aprendizagem colaborativa de Moran, Masetto e Behrens (2013), a partir da qual criamos uma sequência didática dividida em etapas com objetivos específicos. Para fundamentarmos teoricamente a criação dessa sequência, baseamo-nos nas considerações de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) sobre o contínuo de monitoração estilística, situado na perspectiva da linguagem em uso (Mollica e Roncarati, 2014; Oliveira e Coelho, 2003; Melo, Cyranka e Silva, 2010; Martins e Moura, 2014; Bortoni-Ricardo, 2005).

O objetivo de nossa proposta de intervenção pedagógica é levar o aluno do nono ano do ensino fundamental a analisar o uso real das orações relativas e a refletir² sobre ele, partindo de textos de gêneros diversos que apresentem esse uso no contínuo de monitoração estilística (desde o estilo menos monitorado ao mais monitorado). Dessa forma, não consideraremos somente o que preconiza a norma padrão quanto ao emprego dessas sentenças para efeito de ensino-aprendizagem

² Utilizamos o verbo “refletir” porque baseamo-nos nos PCNs (1997), que propõem que os alunos sejam levados a analisar e a refletir sobre a língua para aprimorar sua capacidade de compreender e expressar-se em situações comunicativas escritas e orais; e no objetivo geral que aparece na ementa da disciplina Gramática, variação e ensino, do Profletras, que é “refletir sobre os fenômenos gramaticais a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada, levando em consideração a língua em uso nas suas modalidades oral e escrita”.

— prática comum em livros didáticos, gramáticas e em muitas escolas desse nível de ensino.

Cabe esclarecer que não é nosso objetivo fazer com que os alunos utilizem especificamente as relativas padrão, como as introduzidas por preposição, por exemplo, em suas produções escritas. O uso a que nos referimos no título desta dissertação é o das sentenças relativas como um todo, o que inclui as não contempladas pela tradição gramatical, como as cortadoras e as copiadoras. Buscamos principalmente, com nossa proposta de intervenção pedagógica, que eles consigam compreender a adequação das diversas estruturas relativas à situação comunicativa e pensá-las como diferentes possibilidades de escolha de quem escreve. Nossa tentativa é a de preparar nosso aluno para o ensino médio, facilitando, talvez, esse uso futuro da relativa padrão preposicionada em seus próprios textos, quando o contexto exigir um estilo mais monitorado.

É nosso objetivo também, embora não seja o principal, verificar se, após ou durante a aplicação de nossas atividades, os alunos tentarão monitorar seus estilos com relação ao uso dos pronomes relativos e das orações relativas em seus próprios textos e, em caso afirmativo, como farão essa tentativa.

A hipótese inicial deste trabalho é, portanto, a de que, se os alunos estudarem as estratégias relativas, tal como ocorrem na linguagem em uso, no contínuo de monitoração estilística, refletindo sobre a adequação ou inadequação dessas estratégias às diversas situações comunicativas, poderão compreendê-las como recursos de que a língua dispõe para que quem fala ou escreve possa alcançar seus objetivos. Essa compreensão pode desfazer a noção, tanto para o aluno quanto para o professor, de que a relativa padrão não é aprendida ou é “inalcançável”, já que o aprendizado e o alcance, nesse caso, confundem-se com o emprego dessa estrutura pelo aluno em texto escrito; e de que as variantes não padrão são “erros” a serem evitados. Além disso, acreditamos que essa compreensão pode levar o estudante a monitorar seu estilo de escrita quanto ao emprego das estratégias relativas em suas redações, quando assim o desejar e for seu objetivo, ainda que a utilização de tais estratégias não esteja totalmente de acordo com o que preconiza a norma padrão.

Este texto organiza-se em quatro capítulos. No primeiro, apresentaremos, inicialmente, a maneira como os pronomes relativos e as orações subordinadas

adjetivas são considerados pela tradição gramatical em Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (2007) e Bechara (2005). Em seguida, mostraremos os trabalhos de Braga, Kato e Mito (2009), Tarallo (1993), Silva e Lopes (2007) e Santos Silva (2009), que serviram como ponto de partida para esta dissertação, por incluírem as variantes relativas que não são contempladas pela tradição gramatical.

No capítulo 2, analisaremos, primeiramente, com base nas respostas a um questionário, as crenças e atitudes dos professores da escola que serviu como ponto de partida para esta investigação e da rede municipal de Itaguaí sobre o ensino de português em geral e sobre a utilização das sentenças relativas pelos alunos. Em seguida, apresentaremos algumas redações de estudantes do nono ano da escola mencionada, produzidas no ano de 2014, com o objetivo de diagnosticar o uso dos pronomes relativos e das orações relativas por esses estudantes em seus textos. Por último, analisaremos também a proposta didática, para o ensino do conteúdo mencionado, oferecida pelo livro didático (LD) adotado pelos professores da rede municipal de Itaguaí, a partir do ano de 2014. O objetivo do capítulo é chegar ao diagnóstico que nos levou a elaborar nossa proposta de intervenção pedagógica.

No capítulo 3, para embasar teoricamente nosso trabalho, mostraremos, em um primeiro momento, algumas considerações sobre a língua em uso, a partir de enfoques diversos. O objetivo dessa primeira parte é situar a teoria de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) — que também apresentaremos — sobre os contínuos para entender a variação no português brasileiro em um contexto mais amplo sobre a linguagem em uso. Interessa-nos, especialmente, o contínuo de monitoração estilística, que irá orientar o andamento de nossa proposta. Ainda neste capítulo, comentaremos, brevemente, a proposta de aprendizagem colaborativa de Moran, Masetto e Behrens (2013), abordagem pedagógica que nos levou a organizar nossa sequência didática para o estudo dos pronomes relativos e das orações relativas em etapas com objetivos específicos para cada uma.

No capítulo 4, apresentaremos nossa proposta de intermediação pedagógica para o trabalho com o tema em questão. Descreveremos, primeiramente, as atividades de cada etapa e, em seguida, a aplicação das mesmas em duas turmas de nono ano da escola que serviu como ponto de partida para nossa investigação. Essa escola consiste em um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), e

atende a alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã, tarde e noite. Escolhemos, como mencionamos, duas turmas de nono ano — grupos para os quais está previsto o ensino dos pronomes relativos e das orações relativas — que estudam no turno da manhã no ano de 2015. Os alunos têm idade entre 13 e 17 anos e quase todos estão cursando o nono ano pela primeira vez. A maioria nasceu no próprio município de Itaguaí, mas alguns vêm de outras cidades do Estado do Rio de Janeiro. Nas duas turmas há, em média, um total de 50 alunos. Aplicamos as atividades para as duas turmas, embora nem todos os alunos tenham participado, de fato, de todas elas.

Por último, apresentaremos as considerações finais com relação à aplicação de nossa proposta de intervenção pedagógica e à realização desta dissertação, de modo geral.

CAPÍTULO 1

ESTUDOS SOBRE PRONOMES RELATIVOS E ORAÇÕES ADJETIVAS/RELATIVAS

Neste capítulo, apresentaremos, primeiramente, a forma como os pronomes relativos e as orações subordinadas adjetivas são considerados pela tradição gramatical em Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (2007) e Bechara (2005). Depois, mostraremos as considerações dos trabalhos de Braga, Kato e Mito (2009), Tarallo (1993), Silva e Lopes (2007) e Santos Silva (2009), que serviram como ponto de partida para esta dissertação. Julgamos necessário apresentar as considerações da gramática tradicional sobre os pronomes relativos e sobre as orações relativas, bem como os estudos científicos mais recentes acerca da realização desses elementos linguísticos no Português Brasileiro, para elaborarmos nossa proposta de intermediação pedagógica com mais conhecimento sobre o objeto de estudo escolhido para esta pesquisa.

1.1 Pronomes relativos

Cunha e Cintra (2008) destacam que os pronomes relativos têm esse nome porque se referem a um termo anterior, chamado antecedente. Apresentam formas variáveis (o qual, cujo, quanto) e invariáveis (que, quem, onde) e formas simples (cujo e variantes, quanto e variantes, que, quem, onde) e compostas (o qual e variantes). Podem ter como antecedente um substantivo, um pronome, um adjetivo, um advérbio e até uma oração, podendo exercer, na oração subordinada adjetiva, funções sintáticas de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, adjunto adnominal, complemento nominal, adjunto adverbial e agente da passiva, destacando-se o fato de o relativo *cujo* e suas variantes exercerem sempre função de adjunto adnominal e o relativo *onde* exercer sempre função de adjunto adverbial. Os exemplos dados pelos autores para as funções sintáticas dos pronomes relativos são:

Quero ver do alto o horizonte, / **Que** foge sempre de mim. (O Mariano, TPV, II, 434.) [*que* = sujeito de *foge*].

— Já não se lembra da picardia **que** me fez? (A. Ribeiro, M, 67.) [*que* = objeto direto de *fez*].

Eu aguardava com uma ansiedade medonha esta cheia **de que** tanto se falava. (José Lins do Rego, ME, 58) [*de que* = objeto indireto de *se falava*].

Não conheço **quem** fui no **que** hoje sou. (F. Pessoa, OP, 91.) [*que e quem* = predicativos do sujeito eu, oculto].

Há pessoas **cuja** aversão e desprezo honram mais que os seus louvores e amizade. (Marquês de Maricá, M, 223.) [*cuja* = adjunto adnominal de *aversão e desprezo*, mais em concordância apenas com o primeiro substantivo, o mais próximo].

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.) [*de que* = complemento nominal de *capaz*].

Entrava-se de barco pelo corredor da velha casa de cômodos onde eu morava. (M. Quintana, P, 92.) [*onde*= adjunto adverbial de *morava*].

— Sim, sua adorável pupila, a quem amo, a quem idolatro e **por quem** sou correspondido com igual ardor! (A. Azevedo) [*por quem* = agente da passiva do verbo *corresponder*]. (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 358 e 359).

Rocha Lima (2007) ressalta que os pronomes relativos não possuem significação própria, reproduzindo, numa oração, o sentido de um termo ou da totalidade de uma oração anterior. Em um dos exemplos mostrados, o antecedente é a totalidade da oração anterior: “Todos estavam reunidos no mesmo pátio, o que facilitou a chamada” (p.116). Nesse exemplo, segundo o autor, o pronome relativo refere-se à oração anterior e vem precedido de “o”. Sobre esses casos, cabe mencionar que Bechara (2005), com o exemplo “José partiu, o que deixou a casa triste” (p.490) diz que a oração *o que deixou a casa triste* é “adjetiva transposta a substantivo”, pois funciona como aposto da oração *José partiu*. Incluem-se nos casos de oração adjetiva substantivada, segundo o autor, exemplos como “De ordinário os que reclamam mais liberdade são os que menos a merecem” (p.490),

em que as orações *os que reclamam mais liberdade* e *os que menos a merecem* não possuem antecedente explícito.

O autor menciona os mesmos pronomes relativos de Cunha e Cintra (2008), mas não inclui *onde*, que aparece, juntamente com *quando* e *como*, como advérbios relativos, os quais também introduzem orações subordinadas adjetivas, segundo o autor. Os relativos *onde*, *quando* e *como*, para Rocha Lima (2007), funcionam exclusivamente como adjuntos adverbiais de lugar, tempo e modo, respectivamente. Além disso, o autor recorda que os relativos (pronomes ou advérbios) não só ligam orações, mas também exercem função sintática na oração adjetiva, a qual não é necessariamente a mesma de seu antecedente: “Era uma vez, já faz muito tempo, havia um homem / *que era ateu*” (RACHEL DE QUEIROZ *apud* ROCHA LIMA, 2007, p. 269). No exemplo do autor, o relativo “que” exerce a função sintática de sujeito na oração adjetiva “que era ateu”, mas seu antecedente “um homem” exerce a função de objeto direto na oração “havia um homem”.

Bechara (2005) enfatiza que o pronome relativo, além de referir-se a um antecedente como pronome, funciona também como *transpositor* de uma oração que era originariamente independente a adjetivo, e essa oração passa a exercer função de adjunto adnominal do antecedente. Para exemplificar, o autor menciona que uma oração original como “O freguês compra por último o jornal” passa a “Eu sou o freguês que por último compra o jornal” (BECHARA, 2005, p.171). Os pronomes relativos, segundo Bechara (2005), são os mesmos mencionados por Cunha e Cintra (2008). Segundo o autor, o pronome *quem* refere-se a pessoas ou coisas personificadas, funciona como pronome substantivo e aparece sempre precedido de preposição; *que* e *o qual* têm como referentes pessoas ou coisas (o primeiro funciona como pronome substantivo e o segundo pode aparecer como substantivo ou adjetivo); *cujo* tem sempre função adjetiva e, em geral, pede antecedente e conseqüente expressos, sendo o primeiro possuidor do segundo; e *quanto* tem como antecedente um pronome indefinido (tudo, todo, todos, todas, tanto).

Sobre o pronome *cujo* (e variantes), o autor destaca que “constitui erro empregar *cujo* precedido ou seguido de artigo” (BECHARA, 2005, p.487) como nos exemplos: “Compramos os livros de cujos os autores nos esquecemos” e “Este é o autor à cuja obra te referiste ” (BECHARA, 2005, p.487). Além disso, ressalta que é

impróprio empregar um relativo precedido de preposição *de* como adjunto adnominal, no lugar do relativo *cujo*, como no exemplo “o escritor de que todos conhecemos o livro” (BECHARA, 2005, p.486). O autor também trata do relativo *onde*, assim como *donde* e *aonde*, que se empregam no lugar de *em que*, *de que*, e *a que*, respectivamente, nas referências a lugar, enfatizando que os gramáticos têm reservado o emprego de *onde* para a ideia de repouso e *aonde* para a de movimento.

Sobre os pronomes relativos, segundo a tradição gramatical, cabe mostrar aqui a tabela exposta por Silva (2011, p.29), na qual se resumem os pronomes relativos, seus tipos de referente, flexão e uso, com as informações que aparecem em comum nas obras dos gramáticos mencionados, entre outros citados pela autora:

Tabela 1: Pronomes relativos segundo a tradição gramatical.

	Referente	Flexão	Comentário
QUE	Pessoa ou coisa	Invariável	Relativo básico
O QUAL	Pessoa ou coisa	Variável: os quais, a qual, as quais	Substituto de <i>que</i> (com preposição)
QUEM	Pessoa ou coisa personificada	Invariável	Precedido de preposição
CUJO	Substantivo, termo possuidor	Variável: cujos, cuja, cujas	Equivale a <i>de que/quem</i> e <i>do qual</i>
ONDE	Lugar	Invariável	Equivale a <i>o lugar em que, no qual</i> .
QUANTO	Pronomes indefinidos (tudo, todos ou todas)	Variável: quantos, quantas	Pode ter o antecedente omitido

(SILVA, 2011, p.29).

A tabela 1 refere-se aos pronomes relativos e seu emprego com antecedente. Mas há, como tratam Cunha e Cintra (2008) e Bechara (2005), o emprego dos pronomes relativos, como *quem* e *onde*, sem antecedente, que os autores chamam de “relativos indefinidos” e com antecedente omitido, caso do *quando*:

Quem tem amor, e tem calma, / tem calma... Não tem amor.
(A. Tavares, PG, 81.)

Passeias **onde** não ando, / Andas sem eu te encontrar. (F. Pessoa, QGP, nº47.) (...)

Hoje penso **quanto** faço. (F. pessoa, OP, 92.) (CUNHA e CINTRA, 2008, p. 360).

Rocha Lima (2007, p.271), sobre esses casos, chama de *relativos condensados* os pronomes *que*, *quem*, *quanto*, *onde* e *como*, que, segundo o autor, podem “condensar” as funções de termo da oração principal e termo da adjetiva: “Não há quem dele que se apiede”. O autor explica que, nesse exemplo, o pronome “quem” equivale a “ninguém que”, sendo “ninguém” objeto direto da oração principal e “que” sujeito da oração adjetiva.

Cabe destacar que, para esta dissertação, serão considerados os pronomes relativos mencionados na tabela exposta por Silva (2011) — já mostrada aqui anteriormente — e com termo antecedente expresso na oração principal.

1.2. Orações subordinadas adjetivas

Sobre as orações subordinadas adjetivas, Cunha e Cintra (2008) as definem como aquelas que normalmente são iniciadas por pronomes relativos — e que exercem no período função de adjunto adnominal de um substantivo ou pronome antecedente. Como um adjunto adnominal, podem depender de qualquer termo da oração principal (o antecedente) que tenha como núcleo um substantivo ou pronome (sujeito, predicativo, complemento nominal, objeto direto, objeto indireto, agente da passiva, adjunto adverbial, aposto e vocativo). Um dos exemplos dados pelo autor é: “Deu-lho a criada / Velha / **que o trouxe ao colo.**” (CUNHA E CINTRA, 2008, p.616). A oração adjetiva funciona como adjunto adnominal do antecedente *criada*, termo da oração principal, que é sujeito de *deu-lho*.

Os autores fazem a classificação das orações subordinadas adjetivas como restritivas e explicativas. As primeiras são aquelas que restringem o significado do substantivo ou pronome antecedente e que se ligam a esse antecedente sem pausa, portanto sem vírgula na escrita, sendo, desse modo, indispensáveis ao sentido da frase. Já as explicativas são semelhantes ao aposto (esclarecem melhor o significado do antecedente), não indispensáveis ao sentido da frase, e separam-se do antecedente por uma pausa, com vírgula na escrita. Exemplos dados pelos

autores, o primeiro mostrando uma oração subordinada adjetiva restritiva, o segundo, uma oração subordinada adjetiva explicativa:

És um dos raros homens **que têm o mundo nas mãos**.(A.Abelaira, NC, 121).

Tio Cosme, **que era advogado**, confiava-lhe a cópia de papéis de autos. (Machado de Assis, OC, I, 734). (CUNHA e CINTRA, 2008, p.618).

Rocha Lima (2007), além do já exposto por Cunha e Cintra (2008), destaca que as orações adjetivas valem por adjetivos, como no período “*A água é um líquido / que não tem cor*” (p.268), na qual a oração *que não tem cor* acrescenta ao substantivo *água* a ideia que poderia igualmente ser expressa pelo adjetivo *incolor*. Bechara (2005) menciona que é por essa possibilidade de equivalência sintática e semântica com um adjetivo que as orações tratadas aqui podem ser chamadas adjetivas. Rocha Lima (2007) ressalta que empregar orações adjetivas possibilita atribuir ao substantivo características mais complexas que, muitas vezes, não têm um adjetivo que expresse sentido equivalente na língua, como no exemplo: “Dizei-me, águas mansas do rio, / Para onde levais essa flor / Que no vosso espelho caiu?” (RIBEIRO COUTO *apud* ROCHA LIMA, 2007, p. 268). O gramático também lembra que as orações adjetivas podem aparecer na forma desenvolvida — quando introduzidas pelos pronomes relativos *que*, *o qual* (e flexões), *cujo* (e flexões), *quanto* (e flexões) e *quem* e pelos advérbios relativos *onde*, *quando* e *como* — e na forma reduzida (de particípio presente, de particípio passado, de gerúndio e de infinitivo).

Para esta dissertação, interessam as orações subordinadas desenvolvidas, isto é, não serão analisados casos de uso pelos alunos das orações subordinadas adjetivas reduzidas, nem a proposta didática será voltada para tais orações.

Bechara (2005), além do já mencionado pelos demais gramáticos, chama a atenção para as orações adjetivas que precisam ser introduzidas por preposição, quando o pronome relativo substitui um termo preposicionado. Em “O livro de que gostas está esgotado” (p.466), o verbo *gostas*, na oração adjetiva *de que gostas está esgotado*, tem como complemento o antecedente *livro* e rege a preposição *de* (gostas do livro), a qual, por isso, aparece anteposta ao relativo *que*, que exerce

função de complemento relativo por reintroduzir na oração adjetiva o antecedente mencionado. Nas palavras do autor, “como o complemento relativo é um termo argumental marcado por um índice preposicional e como o verbo *gostar* se acompanha da preposição *de*, é imprescindível que este índice esteja introduzindo o relativo *que*” (BECHARA, 2005, p.466).

Bechara (2005) trata do pronome *que* funcionando como *relativo universal*, quando, na linguagem coloquial e popular, perde a função sintática, tornando-se “simples elemento transpositor oracional” (BECHARA, 2005, p.491), deixando a função que deveria ser exercida por ele expressa por substantivo ou pronome que aparecem mais adiante, como no exemplo “O homem QUE eu falei COM ELE” no lugar de “O homem COM QUEM (ou COM QUE) eu falei” (BECHARA, 2005, p.492). Segundo o autor, “embora a língua padrão recomende o correto emprego dos relativos, o relativo universal se torna, no falar despreocupado, um ‘elemento linguístico extremamente prático’ [KN.I, 330]” (BECHARA, 2005, p.492).

Assim, pode-se dizer que os gramáticos mencionados, de um modo geral, tratam predominantemente da norma padrão com relação aos pronomes relativos e às orações adjetivas. Apenas Bechara (2005) menciona, ainda que brevemente, uma forma de uso coloquial e popular dessas orações. No ensino de português, esse tipo de descrição tradicional é necessário, já que os alunos precisam conhecer os pronomes relativos e as orações adjetivas da forma como preconiza a norma padrão. No entanto, é importante que seu aprendizado inclua também o reconhecimento de como essas orações são usadas de fato em seu cotidiano e na linguagem coloquial dos brasileiros, o que é mostrado nos trabalhos de Braga, Kato e Mioto (2009), Tarallo (1993), Silva e Lopes (2007) e Santos Silva (2009).

1.3. Descrições linguísticas recentes

Braga, Kato e Mioto (2009, p.242) definem as relativas como sentenças encaixadas que têm como característica partilhar com a sentença matriz um constituinte relativizado: “então é muito mais fácil mandar [embora] esses professores que ganham... um salário aula tal”. Nesse exemplo, o constituinte relativizado é “esses professores”, que funciona ao mesmo tempo como objeto direto

do verbo “mandar”, na oração principal, e como sujeito do verbo “ganham” na oração relativa. O processo de relativização, segundo os autores, é realizado por meio de um pronome-Q relativo (tais como que, quem, qual e flexões, onde, quanto, como, cujo e flexões).

Essas orações relativas são, desse modo, iniciadas pelos pronomes, advérbios ou adjetivos relativos, os quais funcionam como elementos que ligam ou subordinam orações, desempenhando função sintática na oração da qual fazem parte (as relativas) e podem atuar como complementos que modificam um núcleo nominal antecedente (substantivo ou palavra equivalente), estabelecendo com ele uma relação anafórica. A função sintática do pronome relativo não tem que ser a mesma desempenhada por esse núcleo nominal na oração principal: “O vestido [que comprei] está na última moda. (que é objeto direto de “comprei”, retoma o antecedente ‘o vestido’, sujeito da oração principal ‘o vestido está na última moda’)” (SILVA E LOPES, 2007, p. 82).

Segundo Braga, Kato e Mioto (2009), os principais tipos de relativa são estabelecidos de acordo com a presença ou ausência de um nome, chamado núcleo, que aparece externo a elas. Na presença de um nome antecedente, a sentença relativa imediata a esse nome é chamada de *relativa com núcleo nominal*. Já as relativas sem núcleo nominal externo são chamadas *relativas livres*.

Em relação às relativas com núcleo nominal, os autores mencionam três tipos existentes: as relativas padrão, as relativas cortadoras e as relativas copiadoras ou resumptivas.

A relativa padrão ou canônica, segundo Silva e Lopes (2007), envolve o uso de sintagmas preposicionados e não preposicionados, como se pode observar nos exemplos das autoras:

Eu tenho um colega [que bebeu cerveja] (sujeito – sintagma não-preposicional)

Paulo tem um colega [que eu vi ontem] (objeto direto – sintagma não preposicional)

Paulo tem um livro [de que gosto muito] (**de que** = complemento relativo³ – sintagma preposicional). (SILVA E LOPES, 2007, p. 87).

³ As autoras adotam a nomenclatura “complemento relativo”, de Rocha Lima, para a função sintática de objeto indireto”.

Segundo Braga, Kato e Mioto (2009), os pronomes relativos “sempre se movem para uma posição periférica à esquerda da sentença relativa, antes do sujeito, deixando na posição de onde são movidos uma categoria vazia” (BRAGA, KATO E MIOTO, 2009, p. 244). Esse deslocamento do pronome para o início da oração subordinada, levando com ele também a preposição, caracteriza as chamadas relativas-padrão. Esse tipo de relativa é o contemplado pelas gramáticas tradicionais.

Tarallo (1993) denomina *relativa com lacuna* a estratégia que se assemelha às relativas encontradas na norma padrão, pelo menos na superfície, e apresenta uma lacuna na relativa na posição original do sintagma relativizado (QU): “Tem as que (e) não estão nem aí, não é?” (TARALLO, 1993, p.85).

Os outros dois tipos de relativas com núcleo nominal (copiadoras e cortadoras), que formam o grupo das relativas não padrão, segundo Braga, Kato e Mioto (2009), são correntes no português brasileiro falado e o movimento do pronome relativo não é claro. No caso das copiadoras, há um “que” na periferia esquerda da sentença e um pronome ocupando a posição do constituinte relativizado (antecedente), retomando-o: “eu tenho um rapaz que trabalha conosco, me esqueci o nome dele é D... **que ele** é lá de Ituaçu” (Braga, Kato e Mioto, 2009, p.245). A presença do pronome “ele”, chamado resumptivo, no exemplo mencionado, indica que não houve movimento do pronome-Q, visto que não existe uma categoria vazia.

As relativas copiadoras, assim como as consideradas padrão, também envolvem o uso de sintagmas preposicionados e não preposicionados, como se pode comprovar nos exemplos abaixo, propostos por Silva e Lopes (2007):

Eu tenho um colega [que ele bebeu cerveja] – (sujeito – sintagma não-preposicional).

Paulo tem um colega [que eu vi ele ontem] – (objeto – sintagma não preposicional).

Paulo tem um livro [que eu gosto muito dele] – (complemento relativo – sintagma preposicional). (SILVA E LOPES, 2007. p. 88.)

Tarallo (1993) chama a estratégia copiadora de *estratégia do pronome lembrete*, a qual, diferentemente da *relativa com lacuna*, não apresenta lacuna, posição que é preenchida por um pronome co-referente com o sintagma nominal que encabeça a relativa: “Você acredita que um dia teve uma mulher que *ela* queria

que a gente entrevistasse ela pelo interfone?” (TARALLO, 1993, p.86). Segundo Tarallo, este tipo de relativa ocorre com todas as funções sintáticas, diferentemente do primeiro (relativa com lacuna) que só ocorre com posições de sujeito e objeto direto. O autor destaca que para outras funções sintáticas, a norma padrão prescreve o que ele chama de *uso de piedpiping* (relativa padrão, que envolve deslocamento da preposição para antes do pronome relativo): “E um deles foi esse fulano aí, *com quem* eu nunca tive aula (e). (e= empty)” (TARALLO, 1993, p.86).

O terceiro tipo de relativa, as cortadoras (que têm esse nome por dispensarem a preposição), também apresenta um “que” na periferia esquerda da sentença, como as copiadoras, mas diferentemente destas, envolvem uma categoria vazia (sem pronome lembrete) na posição do constituinte relativizado: “Belo Horizonte ... que é uma cidade que eu pelo menos não gosto” (Braga, Kato e Miotto, 2009, p.245). Essas orações só ocorrem com funções sintáticas que pedem um sintagma preposicionado (Silva e Lopes, 2007, p. 88) e diferem da relativa padrão, segundo os autores, por não apresentarem a preposição seguida de um pronome relativo na periferia esquerda da sentença, o que resulta na impossibilidade de deduzir que a categoria vazia é formada por movimento do pronome-Q.

Tarallo (1993) destaca que a relativa cortadora é também um tipo de relativa com lacuna, mas a diferença em relação à primeira estratégia mencionada pelo autor é que o sintagma nominal relativizado é objeto de preposição. Tanto a preposição quanto o sintagma relativizado estão ausentes na relativa: “E uma pessoa que essas besteiras que a gente fica se preocupando (*com*) (e), ela não fica esquentando a cabeça.” (TARALLO, 1993, p.86).

Resumindo, segundo Braga, Kato e Miotto (2009), as relativas no português podem ser classificadas em padrão e em não-padrão (copiadoras e cortadoras ou resumptivas):

As primeiras são formadas por movimento de toda a expressão-Q (incluindo a preposição no caso 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 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 na periferia esquerda da sentença. (BRAGA, KATO e MIOTO, 2009, p.246).

Em relação às funções sintáticas do “que” nas três estratégias relativas, Silva e Lopes (2007) destacam que nos casos em que ele funciona como sujeito ou objeto direto, a variação só ocorre entre estratégias padrão e copiadora. Nas demais funções sintáticas, podem ser identificados os três tipos de estratégias (padrão, copiadora e cortadora):

Paulo tem um livro [que eu gosto muito] (complemento relativo).
É um local [que não dá para eu ter acesso] (complemento nominal).
São três prateleiras [que eu coloco os bichinhos de pelúcia] (adjunto adverbial).
Ofereceram dinheiro para o Luis [que aprendemos o nome] (adjunto adnominal). (SILVA E LOPES, 2007, p. 88).

Sobre a variação das relativas, Braga, Kato e Mito (2009) analisaram dados obtidos a partir de corpus do Nurc⁴. Um dos resultados é a baixa frequência de relativas copiadoras, o que mostra, segundo os autores, que a escolarização atua diretamente na produção de relativas sem pronome resumptivo. Em relação às relativas que envolvem o deslocamento da preposição (padrão) ou o apagamento da mesma (cortadora), a estratégia padrão foi menos utilizada, o que demonstra que, se a escola dos falantes investigados tentou atuar para que eles produzissem mais relativas padrão, deslocando todo o sintagma preposicionado, não teve sucesso. (Braga, Kato e Mito, 2009, p.251).

Silva e Lopes (2007), a partir de uma pesquisa envolvendo o uso das três estratégias de relativização mencionadas (padrão, cortadora e copiadora), em amostra de fala e escrita de pessoas de diferentes níveis de escolaridade, destacam a produtividade que vem ocorrendo no Brasil das relativas cortadoras e copiadoras, confirmando também a maior produtividade das primeiras que das segundas, como estratégia para evitar na fala a relativa padrão.

As autoras defendem a hipótese de que o alto índice de uso das relativas padrão de sujeito e de objeto direto pode ser o que está influenciando o uso da oração relativa cortadora (em que se apaga a preposição exigida pelo verbo da relativa) nas outras funções sintáticas. Tal, hipótese, segundo as autoras, baseia-se

⁴Informações disponíveis no site <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>

no fato de que as relativas de sujeito e de objeto, como apontado por Corrêa (1998 *apud* Silva e Lopes, p. 81), têm “o mesmo output fonético da estratégia não padrão cortadora (...): iniciam-se pela partícula *que* sem marca de preposição em alguma posição”, como se pode comparar nos exemplos mostrados pelas autoras:

O garoto que veio hoje (padrão - sujeito).
O garoto que encontrei hoje (padrão - objeto).
O garoto que gosto muito (cortadora – objeto indireto)
(SILVA e LOPES, 2007, p.81).

Na modalidade escrita, de acordo com as autoras, a partir dos dados da pesquisa realizada, predominam as estratégias relativas do tipo padrão; as cortadoras e copiadoras apresentam maiores índices de frequência na fala, mas, tanto na fala quanto na escrita, a estratégia padrão é predominante. No entanto, cabe destacar que, segundo as autoras, a maior parte dos dados analisados como padrão é de orações relativas de sujeito e de objeto direto, mais comuns na fala e na escrita que as relativas padrão que envolvem outras funções sintáticas. No entanto, as autoras destacam também que, na fala, comparando-se somente as três estratégias de relativização em ambiente que favorece a presença da preposição, a preferência do falante é pela relativa cortadora.

Em relação ao ensino das relativas, cabe mencionar a pesquisa de Santos Silva (2009). A autora parte da hipótese de que a oração relativa padrão (chamada pela autora de relativa convencional em oposição às formas copiadoras e cortadoras, denominadas vernaculares) não resulta diretamente da gramática que se constrói na infância (nuclear), mas é aprendida de modo formal, no processo de escolarização. Inclusive no caso das relativas de sujeito e objeto direto, os falantes, mesmo letrados, as produzem mantendo a estratégia de relativização presente em sua língua L1, isto é, anterior à escolarização. A extração do elemento que se relativiza da posição de sujeito não envolve movimento de preposição, o que representa menos dificuldades na produção desse tipo de relativa.

Santos Silva (2009, p.172) questiona o porquê de um aluno, mesmo após anos de escolarização, não conseguir produzir a relativa convencional. Segundo a autora, as orações relativas de sujeito e objeto direto são as mais frequentes no discurso, diferentemente das preposicionadas, que estão praticamente ausentes nos dados de sua pesquisa, a qual envolve o uso de orações relativas por alunos do ensino fundamental e médio de uma escola particular de São Paulo. Isso confirma a

dificuldade dos alunos no aprendizado e produção dessas orações. Faltam aos alunos o domínio conceitual e o conhecimento dos procedimentos para manipular conscientemente a estrutura gramatical de certas sentenças relativas.

Segundo Corrêa (1998 *apud* Santos Silva, 2009, p.175), é comum, mesmo no estágio final da escolarização, evitar o uso da relativa convencional, o que resulta da falta de identificação dos contextos em que as preposições precisam ser empregadas. A frequência das relativas de sujeito e objeto direto pode explicar-se pelo fato de ocuparem uma posição mais próxima do pronome relativo e não envolverem preposição (Corrêa, 1998, p.147 *apud* Santos Silva, 2009, p.175). Santos Silva (2009) considera as orações relativas de sujeito e objeto direto vernaculares (não padrão), visto que tais orações já fazem parte do conhecimento anterior à escolarização, diferentemente das relativas convencionais, que precisam ser aprendidas na escola. Para esta dissertação, consideraremos as relativas de sujeito e objeto como relativas padrão, baseando-nos nos demais autores, que em sua maioria as consideram como tal.

De acordo com Santos Silva (2009, p.173), o conhecimento linguístico do falante letrado, na aprendizagem de uma língua estrangeira, não é resultado da gramática naturalmente internalizada (gramática nuclear), que se constrói no processo de aquisição natural de uma língua, mas sim, é resultado de uma gramática periférica. A aprendizagem de uma língua estrangeira se dá por regras, que não surgem de modo natural, como ocorre na aquisição da língua materna. Pode-se dizer que isso ocorre com a aquisição das orações relativas convencionais, que precisam ser aprendidas na escola, já que não são adquiridas de modo natural, e ficam na periferia do letrado.

No entanto, segundo a autora, a escolarização também não é garantia de que a aprendizagem ocorrerá de modo efetivo, já que os dados de sua pesquisa mostram que, mesmo após anos de escolarização, o aluno não consegue utilizar as orações mencionadas. Entre as hipóteses levantadas pela autora para a não concretização do aprendizado dessas orações estão a interferência da gramática da fala na gramática da escrita e o alcance limitado do processo de ensino / aprendizagem (levando-se em consideração o trabalho docente, o material didático, etc.).

Sobre o tratamento didático que, em geral, é dado às orações relativas, segundo a autora, os procedimentos baseados em algoritmos convencionais (explicações e exercícios tradicionais para produção de orações relativas), de certo modo, padronizam e limitam as ações dos falantes. Além disso, a tendência é que os conhecimentos que se transmitem por meio de tais procedimentos sejam esquecidos pelos falantes quando estes deixam de utilizá-los com frequência. (Catelão e Calsa, 2004 *apud* Santos Silva, 2009, p. 173).

Esses trabalhos contribuíram, como já foi mencionado, para que pudéssemos entender a realidade linguística de nossos alunos em relação ao uso das orações relativas, já que contemplam, além da relativa padrão, já tratada pela gramática tradicional, as relativas cortadoras e copiadoras, que existem na linguagem em uso dos brasileiros. Estas últimas, por serem utilizadas na fala, acabam por aparecer, muitas vezes, também na escrita. Desse modo, é necessário que os alunos reconheçam a existência dessas orações, mas aprendam também a relativa padrão, que aparece em textos mais monitorados. Por isso, é importante refletir sobre maneiras de ensinar esse tipo de sentença, de modo a facilitar o aprendizado do aluno sobre os pronomes relativos e sobre a relativa padrão.

Concordamos com Santos Silva (2009) no que diz respeito aos exercícios tradicionais para a produção de relativas da norma padrão, já que tais exercícios podem auxiliar no aprendizado, mas não devem ser a única forma de ensino dessas orações. É necessário que os alunos possam refletir sobre as orações relativas em uso, a partir de textos, percebendo-as, com suas diferenças, como recursos de que a língua dispõe para o alcance de determinados objetivos comunicativos.

Além de verificar o que preconiza a tradição gramatical para os pronomes relativos e para as orações relativas e os estudos recentes sobre esses recursos linguísticos, precisamos, para embasar nossa proposta de intermediação pedagógica, analisar o trabalho com os pronomes relativos e com as orações relativas na escola onde será aplicada essa proposta.

CAPÍTULO 2

ESTUDO E USO DAS ORAÇÕES RELATIVAS NA ESCOLA

No capítulo 1, mostramos o estudo dos pronomes relativos e das orações relativas nas gramáticas tradicionais e em trabalhos recentes, devido à importância de conhecermos esses estudos para melhor estruturarmos nossa proposta de mediação pedagógica. Essa importância vem do fato de que, por um lado, as gramáticas tradicionais apresentam as formas das relativas-padrão, por outro, os estudos recentes descrevem, além da padrão, as não contempladas pela gramática tradicional.

De posse de tais conhecimentos, torna-se mais consciente a análise que desenvolveremos, neste capítulo, sobre as crenças e atitudes dos professores da escola que serviu de ponto de partida para nossa investigação, e sobre o real uso das orações relativas e dos pronomes relativos pelos alunos dessa mesma escola e, por fim, analisaremos também a proposta didática, para o ensino desse conteúdo, oferecida pelo livro didático (LD) adotado por esses professores.

Assim, na primeira parte deste capítulo, interpretaremos, com base em um questionário, as crenças e atitudes dos docentes; na segunda, apresentaremos algumas redações de alunos do nono ano da escola mencionada, produzidas no ano de 2014, com o objetivo de avaliar o uso dos pronomes relativos e das orações relativas por esses alunos em seus textos. Na terceira, analisaremos a sequência didática proposta pelo LD de Língua Portuguesa. O objetivo deste capítulo é, pois, fazer um diagnóstico da relação ensino / aprendizado, e do uso, dos pronomes relativos e das orações relativas na escola onde será aplicada nossa proposta de intermediação pedagógica, para melhor fundamentá-la.

2.1.Diagnóstico: o olhar dos professores para os pronomes relativos e as orações relativas

Foi aplicado um questionário aos professores de língua portuguesa da escola que serviu como ponto de partida para nossa investigação e da rede municipal de Itaguaí a fim de conhecermos as atitudes e crenças (Cyranka, 2007) desses professores no tocante não só aos pronomes relativos e às orações adjetivas, mas também em relação ao ensino de português de maneira geral. As respostas solicitadas eram, em sua maioria, objetivas, mas alguns professores preferiram, em alguns itens, explicar suas respostas. Quando entregamos as questões, deixamos claro que não haveria identificação dos informantes e que ficaria a critério deles, caso quisessem, escreverem alguma observação, mas que não eram obrigados a fazê-lo.

Apenas quatro professores responderam às perguntas, entre os oito para os quais as entregamos. A primeira parte do questionário chama-se “Dados Pessoais” e envolve questões com informações dos professores sobre tempo de magistério, grau e tempo de formação, escolas onde lecionam e perfil dos alunos dessas escolas. Seguem os dados solicitados, no quadro 1:

Quadro 1: Primeira parte do questionário para os professores (Questão 1 a 6).

<p>DADOS PESSOAIS</p> <p>1. Sexo: () Masculino () Feminino</p> <p>2. Local de Trabalho: () Rede Pública Federal () Rede Pública Estadual () Rede Pública Municipal de _____ () Escola Particular () Outro (s): _____</p> <p>3. Curso de habilitação profissional () Graduação em _____ () Especialização em _____ () Mestrado em _____ () Doutorado em _____</p>

4. Tempo de formado (a):

- () Recém-formado
- () Entre 1 e 5 anos
- () Entre 6 e 10 anos
- () Entre 11 e 15 anos
- () Entre 16 e 20 anos
- () Mais de 20 anos

5. Há quanto tempo leciona? _____ anos

6. Características dos alunos na (s) escola (s) onde você trabalha:

- () Predominantemente de classe alta
- () Predominantemente de classe média
- () Predominantemente de classe baixa
- () Outras: _____

Julgamos essas informações necessárias para verificarmos o perfil dos professores que estavam respondendo às questões. Além disso, era nosso interesse também saber se haveria diferenças nas respostas apresentadas por professores com perfis diferentes, como, por exemplo, aqueles que lecionam em escolas particulares em relação aos que lecionam em escolas públicas; ou os que fizeram cursos de pós-graduação em relação aos que não os fizeram.

Todos os informantes são do sexo feminino. Sobre o local de trabalho, três das professoras responderam que trabalham atualmente no município de Itaguaí; uma, no município do Rio de Janeiro, mas já foi da rede de Itaguaí; uma delas, além de lecionar em Itaguaí, trabalha também no estado do Rio de Janeiro e outra trabalha também na rede particular de ensino.

Na questão que trata do curso de habilitação profissional, duas professoras informaram que têm mestrado (em estudos da linguagem) e duas que têm especialização (uma em língua portuguesa e uma em estudos literários). Quanto ao tempo de formação, três professoras têm entre um e cinco anos; e uma, entre 6 e 10 anos. Em relação ao tempo de magistério, três professoras lecionam há três anos e uma, há 10. Em relação ao perfil dos alunos, as quatro professoras responderam que seus alunos são predominantemente de classe baixa e apenas uma informou que também leciona para estudantes de classe média baixa.

Desse modo, podemos resumir, quanto ao perfil das informantes, que elas, em sua maioria, são formadas há pouco tempo e, conseqüentemente, estão no

magistério há poucos anos. Todas continuaram estudando depois da graduação, são professoras que trabalham em escolas públicas — apenas uma leciona em escola particular — e têm alunos em sua maioria de classe baixa — somente uma declarou também ter alunos de classe média baixa.

Na segunda parte do questionário, elaboramos questões relacionadas ao ensino de português em geral, e, em seguida, ao ensino dos pronomes relativos e das orações relativas. Nosso objetivo é diagnosticar, ainda que de modo superficial, a percepção das informantes quanto à sua prática em sala de aula. Os itens que tratam do ensino de português de um modo geral encontram-se no quadro 2:

Quadro 2: Segunda parte do questionário para os professores (Questão 1 a 4).

1. Você considera que o professor de português deve corrigir os desvios de norma padrão na fala dos alunos em sala de aula?

Sim Às vezes Não Quase sempre Raramente
 Nunca

2. Você considera que o professor de português deve corrigir os desvios de norma padrão nas produções escritas de seus alunos?

Sim Às vezes Não Quase sempre Raramente
 Nunca

3. Você, durante o ensino de língua portuguesa, reforça a importância da adequação da fala e da escrita ao (s) destinatário (s) e ao (s) objetivo (s) da comunicação?

Sim Às vezes Não Quase sempre Raramente
 Nunca

4. Você, durante o ensino de língua portuguesa, explica a diferença entre uso padrão e não padrão da língua?

Sim Às vezes Não Quase sempre Raramente
 Nunca

Por meio dessas perguntas, queríamos saber se as professoras se preocupavam apenas em corrigir os “erros” dos alunos com relação à norma padrão⁵, tanto na fala quanto na escrita, ou se buscavam também observar com eles a adequação da fala e da escrita ao contexto de comunicação e as diferenças entre o uso padrão e não padrão da língua portuguesa.

Nas respostas para a primeira questão, verificamos que três docentes responderam que o professor de português deve corrigir os desvios de norma padrão dos alunos na fala “às vezes” e uma escolheu “quase sempre”, mostrando que, na opinião delas, deve haver essa preocupação por parte do professor, ainda que não sempre. Uma das que marcou “às vezes” justificou por escrito:

A sala de aula é o local para se estar em contato com a norma padrão, portanto devo alertar (e não corrigi-lo , já que não é uma questão de erro e sim de adequação ou não ao contexto de fala) o meu aluno de que ele pode continuar falando do jeito que ele fala em casa, com os amigos, isto é, em situações informais. E que na sala de aula e em contextos mais formais , ele deve optar por determinadas construções ditas “ corretas”, e que na verdade é uma das normas da língua, a dita padrão. E para que ele entenda melhor essas possibilidades, faço sempre a comparação com a adequação e inadequação de certas roupas a determinados ambientes. Entretanto, não é sempre que chamo a atenção do aluno, pois dependendo da situação posso deixar meu aluno constrangido e/ou com vergonha de se expressar para tirar uma dúvida ou fazer um comentário sobre a matéria.

Como se pode ver, na justificativa, a professora destaca que deve “alertar” seus alunos quanto ao desvio da norma padrão, apenas para que ele saiba a diferença entre o uso da língua em contexto formal (como no caso da sala de aula) e em contexto informal, não como forma de imposição da norma padrão como a única “correta”.

Na segunda questão, queríamos saber se haveria alguma diferença na opinião das professoras quanto à correção dos desvios da norma padrão por parte dos alunos na escrita. Verificamos que duas professoras diferenciaram sua resposta

⁵ Neste momento do trabalho, usamos as expressões norma padrão e não padrão para sermos fieis à realidade da escola, já que, de maneira geral, são esses os termos empregados por nós, professores, para designar, respectivamente, o registro linguístico supostamente idealizado e prescrito pela tradição dos estudos da Língua Portuguesa e o registro que se utiliza de fenômenos linguísticos distanciados dessa padronização.

em relação à primeira questão, escolhendo “sim”; e duas mantiveram o que responderam na questão 1, uma marcando “às vezes” e uma “quase sempre”.

Como destacamos, duas professoras mudaram suas respostas de “às vezes” na fala, para “sim” na escrita. Isso indica, que, para elas, na escrita, a correção deve sempre ser feita, provavelmente independentemente do contexto mais ou menos monitorado, e que a preocupação que existe de corrigir a fala do aluno em sala de aula é menor do que a de corrigir a escrita dele.

A professora que marcou “às vezes”, sem mudar sua escolha em relação à correção dos desvios na fala, é a mesma informante que justificou sua resposta na questão anterior, e também o fez nessa questão:

A correção dos desvios da norma padrão deve ser feita de acordo com o situação e o com o interlocutor. Por exemplo, o bilhete é um gênero geralmente utilizado para se dirigir aos familiares e amigos, portanto, não precisa estar de acordo com a norma padrão. Acho válido, conversar com o aluno e explicar que esse gênero em determinada condição permite um “pra”, mas um documento, não. É bastante interessante mostrar também que um e-mail escrito com a norma padrão para um amigo não fica adequado, mas se fosse para a diretora da escola, sim.

Do mesmo modo, na justificativa, a professora demonstra que, assim como na fala, na escrita, deve haver uma preocupação em corrigir os desvios da norma padrão apenas se o contexto exigir que tal norma seja utilizada.

Nas questões três e quatro, as professoras foram unânimes: todas marcaram “Sim”. Isso quer dizer que todas elas consideram que, em sua prática, reforçam a importância da adequação da fala e da escrita ao (s) destinatário (s) e aos (s) objetivos da comunicação e explicam a diferença entre o uso padrão e não padrão da língua, inclusive aquelas que responderam que o professor de português deve corrigir os desvios de norma padrão na escrita (mesmo sem a questão informar se o contexto é mais ou menos monitorado, formal ou informal, etc.).

Os itens de 5 a 8 estão no quadro 3:

Quadro 3: Segunda parte do questionário para os professores (Questão 5 a 8).

5. Assinale três conteúdos gramaticais cujo uso não padrão você considera mais grave:

- Colocação Pronominal
- Uso dos pronomes
- Concordância verbal
- Concordância nominal
- Acentuação
- Ortografia
- Regência Verbal
- Regência Nominal

6. Se você marcou “Uso dos pronomes” na questão anterior, especifique qual ou quais:

- Pronomes pessoais
- Pronomes possessivos
- Pronomes demonstrativos
- Pronomes relativos
- Pronomes interrogativos
- Pronomes indefinidos
- Todos

7. Você já abordou ou aborda o assunto “Uso dos pronomes relativos”? Se sim, em que ano (s) de escolaridade?

- Sim Não
- Sexto ano Sétimo ano Oitavo ano Nono ano

8. Você utiliza ou já utilizou livro (s) didáticos para ensinar o assunto mencionado?

- Sim Não Nunca ensinei o assunto.

Com os itens 5 e 6, nosso objetivo era saber se o uso não padrão dos pronomes, especificamente dos relativos, que introduzem as orações relativas, estava dentro do que os professores consideram um “problema a ser resolvido”.

Uma das informantes respondeu que nunca refletiu sobre o assunto e não marcou as opções. Três apontaram “Concordância verbal” e uma, “Concordância Nominal”; duas escolheram “Ortografia” e, das quatro, apenas duas marcaram “Uso dos pronomes”, porém uma considerava grave apenas o uso não padrão dos pronomes pessoais. Somente uma das informantes apontou, além dos pronomes pessoais, também os pronomes relativos na questão 6. Isso mostra que a maioria não considera o uso não padrão dos pronomes relativos como algo “grave”, que deva ser resolvido, provavelmente porque esse uso é o único existente na fala e na escrita de seus alunos. Além disso, pode-se dizer que talvez o professor de português não perceba que o uso real dos pronomes relativos está entre os que não fazem parte do que geralmente denominamos português padrão, porque nem ele mesmo faz uso frequente das estratégias de relativização consideradas próprias da norma idealizada.

Na questão 7, buscávamos saber se as informantes já haviam ensinado o uso dos pronomes relativos e em qual ano de escolaridade, para observar se haveria um padrão quanto ao ano em que esse assunto é ensinado. Uma das informantes respondeu que nunca ensinou o assunto. As outras três já ensinaram, mas não houve uma resposta uniforme quanto ao ano de escolaridade: duas apontaram que já ensinaram os pronomes relativos no oitavo ano, uma delas continuou o assunto no nono; e uma marcou apenas o sétimo ano.

Na questão 8, das três professoras que já ensinaram os pronomes relativos, duas utilizaram livro didático para fazê-lo. Com isso, percebemos a necessidade de avaliar a maneira como os pronomes relativos e as orações relativas são ensinados no livro didático utilizado na escola, o que será visto mais adiante.

As questões 9 e 10 estão no quadro 4:

Quadro 4: Segunda parte do questionário para os professores (Questões 9 e 10).

9. Se seus alunos fossem produzir as frases abaixo, qual (is) você considera que eles usariam

(1) frequentemente, (2) pouco, (3) raramente ou (4) nunca ?

Escreva nos parêntesis o número correspondente a sua resposta, com base no que você observa ou já observou em suas turmas.

- A) () Aquela é a professora que eu mais gosto.
B) () O professor que eu menos gosto dele é o de matemática.
C) () Trouxe o livro sobre o qual falei ontem.
D) () Minha mãe é a pessoa que eu mais confio.
E) () Conheci um menino que o nome dele é engraçado.
F) () Esse é o site de que preciso para fazer meu trabalho.
G) () A matéria que copiei vai cair na prova?
H) () O professor de cuja matéria gostei não veio hoje.
I) () Eu tenho um cachorro que ele late o dia todo.
J) () A rua que eu moro é cheia de buracos.

10. Você corrigiria alguma (s) delas no uso de seus alunos? Se sim, qual (is)?
Escreva a (s) letra (s) (A a J) correspondentes:

Na questão 9, escrevemos dez frases com orações relativas: três cortadoras; três copiadoras; quatro da norma padrão, mas uma era relativa de objeto direto introduzida pelo pronome “que”, geralmente mais comum no uso do português, assim como a relativa de sujeito. O objetivo era verificar a visão das professoras sobre as possibilidades de utilização de construções contendo relativas de vários tipos.

Pedimos às informantes que classificassem o uso das relativas pelos alunos por meio de números correspondentes às seguintes respostas: (1) frequentemente, (2) pouco, (3) raramente e (4) nunca. Separamos abaixo as orações relativas por grupos para melhor visualização e para facilitar os comentários:

Grupo 1: Orações relativas copiadoras.

1. O professor **que eu menos gosto dele** é o de matemática.
2. Conheci um menino **que o nome dele é engraçado**.
3. Eu tenho um cachorro **que ele late o dia todo**.

Para as frases do grupo 1, as respostas foram basicamente as mesmas para as quatro informantes: 3 escreveram (1) para todas as frases, isto é, declararam que

seus alunos utilizam as três construções frequentemente e apenas uma informante escreveu (2) para todas as frases, informando que seus alunos as utilizam pouco. De qualquer modo, para a maioria das professoras, os alunos utilizam ou utilizariam as frases com orações relativas copiadoras frequentemente, o que comprova que o uso dessas orações ocorre de modo que os professores já conseguem perceber sua frequência.

Grupo 2: Orações relativas cortadoras.

1. Aquela é a professora **que eu mais gosto**.
2. Minha mãe é a pessoa **que eu mais confio**.
3. A rua **que eu moro** é cheia de buracos.

Para as duas primeiras frases do grupo 2, todas as professoras escreveram (1), informando, desse modo, que seus alunos as utilizam frequentemente. Para a última frase, três professoras registraram (1) também; apenas uma escreveu (2), declarando, assim, que seus alunos a utilizam pouco. Podemos verificar que quase todas as frases contendo relativas cortadoras foram percebidas pelas professoras como comumente usadas pelos alunos, mais, inclusive, que em relação às relativas copiadoras. Isso nos mostra, mais uma vez, que a percepção dos docentes quanto ao uso das estratégias de relativização vai de encontro com o que realmente ocorre em nossa língua, na qual frequentemente se utiliza a relativa cortadora, tal como apontam os estudos apresentados no capítulo 1.

Grupo 3: orações relativas da norma padrão

1. Trouxe o livro **sobre o qual falei ontem**.
2. Esse é o site **de que preciso** para fazer meu trabalho.
3. A matéria **que copiei** vai cair na prova?
4. O professor **de cuja matéria gostei** não veio hoje.

Nas frases 1, 2 e 4, todas as informantes escreveram (4), informando que seus alunos nunca utilizaram ou utilizariam as frases com orações relativas da norma padrão. Apenas para a relativa padrão de objeto direto (frase 3), todas as

professoras registraram (1), declarando que seus alunos a utilizam ou utilizariam frequentemente, o que assemelha-se ao que foi declarado em relação às relativas cortadoras e copiadoras.

Assim, pode-se dizer que, para efeito de comparação das respostas, segundo as professoras, as frases com maior possibilidade de uso são as que contêm orações relativas cortadoras e a única frase que contém uma relativa padrão de objeto direto; em seguida aparecem as copiadoras. As demais frases com relativas padrão, na visão das professoras, não são utilizadas pelos alunos.

Esse resultado mostra que a percepção dos professores quanto à utilização das estratégias de relativização coincide com os estudos que apresentamos no capítulo 1, tal como o de Silva e Lopes (2007), que ressalta a produtividade das relativas cortadoras e copiadoras no Brasil, principalmente a alta frequência das cortadoras na oralidade, e do frequente uso da relativa padrão de sujeito e de objeto direto tanto na fala quanto na escrita; e o estudo de Santos Silva (2009), que também destaca a frequência da relativa de sujeito e de objeto, em oposição à relativa padrão preposicionada, que praticamente não aparece nos dados de sua pesquisa com alunos do ensino fundamental e médio.

Além disso, o resultado obtido neste teste de crenças e atitudes possibilitou-nos confirmar que nossa proposta de intermediação pedagógica não poderia privilegiar a relativa padrão em detrimento das relativas cortadoras e copiadoras, as utilizadas de fato pelos alunos.

Na questão 10, buscávamos saber se as professoras corrigiriam algumas das frases no uso de seus alunos. Uma das professoras respondeu que “depende do contexto de uso”, não apontando, dessa forma, nenhuma das orações. No quadro 5, estão as respostas das professoras que apontaram algumas orações:

Quadro 5: Questionário para os professores (Respostas para a questão 10).

Resposta 1

(A),(D),(E),(G),(J). Corrigiria todas, mas só o faria nas produções escritas.

Resposta 2

Corrigiria, dependendo da atividade. Se fosse uma atividade abordando o uso da norma padrão, por exemplo, as frases “A”, “B”, “D”, “E”, “I” e “J” seriam corrigidas. Seriam todas aceitáveis, no entanto, em gêneros textuais que não exigem tanto da norma, como, por exemplo, um diário.

Resposta 3

Na escrita, todos os usos inadequados. Na oralidade b, e, i.

A professora responsável pela resposta 1 escolheu as seguintes frases para correção:

- A) () Aquela é a professora que eu mais gosto
- D) () Minha mãe é a pessoa que eu mais confio.
- E) () Conheci um menino que o nome dele é engraçado.
- G) () A matéria que copiei vai cair na prova?
- J) () A rua que eu moro é cheia de buracos

Essa escolha inclui duas relativas cortadoras, duas copiadoras e uma padrão. Esta última (“A matéria que copiei vai cair na prova”) talvez tenha sido apontada não pela forma, mas pelo conteúdo mais informal. A informante não seguiu, desse modo, um padrão para escolher as frases que seriam corrigidas e, como justificativa, apenas escreveu que o faria somente em produções escritas, não na oralidade, o que mostra uma maior preocupação com a correção de desvios na escrita, independentemente do contexto.

A informante da resposta 2 apontou as seguintes frases:

- A) () Aquela é a professora que eu mais gosto.
- B) () O professor que eu menos gosto dele é o de matemática.
- D) () Minha mãe é a pessoa que eu mais confio.
- E) () Conheci um menino que o nome dele é engraçado.
- I) () Eu tenho um cachorro que ele late o dia todo.
- J) () A rua que eu moro é cheia de buracos.

Como se pode ver, todas as frases apontadas contêm relativas não padrão, mas a informante deixou claro que as corrigiria somente em atividade que abordasse o uso da norma padrão, não em atividades cuja linguagem exigida fosse mais informal.

A professora cuja resposta foi a 3 escreveu de forma mais genérica que corrigiria todas as frases “inadequadas” na escrita, sem deixar claro o que considera

como inadequado. E destacou que, na oralidade, corrigiria apenas as seguintes frases:

B) () O professor que eu menos gosto dele é o de matemática.

E) () Conheci um menino que o nome dele é engraçado.

I) () Eu tenho um cachorro que ele late o dia todo.

Todas essas frases contêm orações relativas copadoras, que, para a docente, devem ser corrigidas na fala, talvez porque ela considere essas orações mais “inadequadas” que as cortadoras na oralidade. Cabe mencionar também que houve mais uma vez, assim como na resposta 1, uma dicotomia entre escrita e oralidade na escolha das frases que mereciam correção, com a escrita sendo eleita como aquela que deve ser mais corrigida.

Percebemos, assim, de um modo geral, que os pronomes relativos não foram marcados pelas professoras como algo cujo uso não padrão seja considerado grave. E que, em relação às orações relativas, a padrão preposicionada, na visão delas, não é utilizada pelos alunos, em momento algum. Já muitas das copadoras e cortadoras são frequentemente utilizadas, e algumas devem ser corrigidas apenas na escrita ou dependendo do contexto de uso.⁶

Os professores já observaram a ausência da relativa padrão preposicionada, seja na fala ou na escrita de seus alunos, e a presença constante das estratégias cortadora e copadora. Essa observação é necessária para que o docente possa escolher a melhor maneira de propor o estudo das orações relativas para os estudantes. Conhecendo o uso real dessas orações, o professor pode partir dele para ensinar a relativa padrão preposicionada, que não é utilizada pelo aluno, mas é necessária em determinados contextos.

No entanto, é preciso repensar a ideia de correção das estratégias relativas não padrão, mantida por alguns professores, já que elas não se configuram como “erro a ser corrigido”, mas como estratégias utilizadas de fato na língua portuguesa, não somente pelos alunos, mas por professores e falantes em geral. Desse modo, elas devem ser consideradas nas atividades de reflexão sobre a língua, tanto quanto a relativa padrão.

⁶ Cabe mencionar que traçamos uma visão geral das respostas ao questionário porque não percebemos diferenças significativas nessas respostas que pudessem ser relacionadas ao perfil das informantes, inclusive porque esse perfil era semelhante.

Em nossa proposta de intermediação pedagógica, nosso objetivo será levar o aluno a refletir sobre o uso dos pronomes relativos e das orações relativas, padrão ou não padrão, sem a intenção de corrigir determinadas estruturas. Consideraremos, também, como objeto de reflexão, a forma como os próprios alunos utilizam as estratégias de relativização em seus textos, o que será apresentado a seguir.

2.2. Diagnóstico: uso das orações relativas pelos alunos.

Nesta parte do capítulo, analisaremos algumas redações de alunos do nono ano do ensino fundamental da escola que nos serviu de apoio para esta pesquisa, produzidas no ano de 2014, com o objetivo de mostrar o uso pelos alunos das orações relativas e dos pronomes relativos que as introduzem. Escolhemos duas turmas de alunos do nono ano do ensino fundamental por acreditar que este grupo já possa ter mantido um maior contato com as orações relativas padrão, ao longo dos anos de estudo com texto.

As redações selecionadas são do gênero carta, tanto formal quanto pessoal. Esse gênero foi escolhido por ter sido ensinado nos primeiros bimestres do ano letivo de 2014 e por estar no currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro, adotado no ano de 2013 pelo município de Itaguaí.

Para a escrita da carta formal, o texto base ⁷, isto é, o que foi utilizado para exemplificação do gênero, está disponível na prova de língua portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)⁸ para o nono ano no primeiro bimestre de 2014. As características do gênero foram debatidas a partir desse texto, que trata de reclamações e sugestões de moradores, em relação ao trânsito da rua onde moram, enviadas ao diretor do departamento de trânsito da prefeitura local. Como atividade para verificarmos se os alunos assimilaram as características desse tipo de carta, foi-lhes solicitada a elaboração de uma carta formal para o prefeito de Itaguaí, em que se destacavam os problemas dessa cidade para os quais foram também sugeridas soluções. A ideia era levar os alunos a

⁷ Texto disponível no site <http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-solicitacao.html>.

⁸ Informações disponíveis no site <http://www.saerj.caedufjf.net/saerj/>

convencerem essa autoridade a adotar as propostas de melhorias sugeridas por eles.

Para a elaboração da carta pessoal, o texto-base⁹ consiste em uma carta enviada de uma amiga a outra. Também foram abordadas suas características em sala de aula e, em seguida, foi proposta a escrita de uma carta pessoal à professora. O aluno deveria imaginar-se com 30 anos, para contar como estava anos depois que já tivesse saído da escola. Essa proposta foi parte de um projeto criado pela escola no qual os alunos deveriam expor seus sonhos e objetivos de vida.

Como nem todos os alunos fizeram as redações, tivemos uma amostra de 40 produções escritas (15 cartas formais e 25 cartas pessoais) embora houvesse mais ou menos um total de 55 alunos em duas turmas de nono ano. Desse total de produções, escolhemos 8 cartas (4 formais e 4 pessoais) para mostrar o uso das orações relativas e dos pronomes relativos. Buscamos, nas redações, orações relativas padrão e não padrão. Nas sentenças em que encontramos tal configuração sintática, verificamos se apareciam pronomes relativos diferentes do “que” como critério de seleção. Selecionamos também alguns textos com exemplos de estratégias relativas que se repetiram em outros textos ou que encontramos uma única vez, apenas para mostrar um diagnóstico, ainda que superficial, do uso pelos alunos dessas estratégias. Escolhemos redações do gênero carta, tanto formal quanto pessoal, para verificar se haveria diferenças no uso das orações relativas de um contexto mais formal para um mais informal.

Cabe mencionar que nossa intenção é apenas verificar o uso dos pronomes relativos e das orações relativas, isto é, não houve preocupação em avaliar se as características do gênero foram respeitadas, nem a estrutura da redação nem outros aspectos tais como ortografia, concordância verbal e nominal, coesão e coerência, entre outros. Esses aspectos apenas foram comentados quando havia necessidade, isto é, se ocorressem dentro das orações relativas.

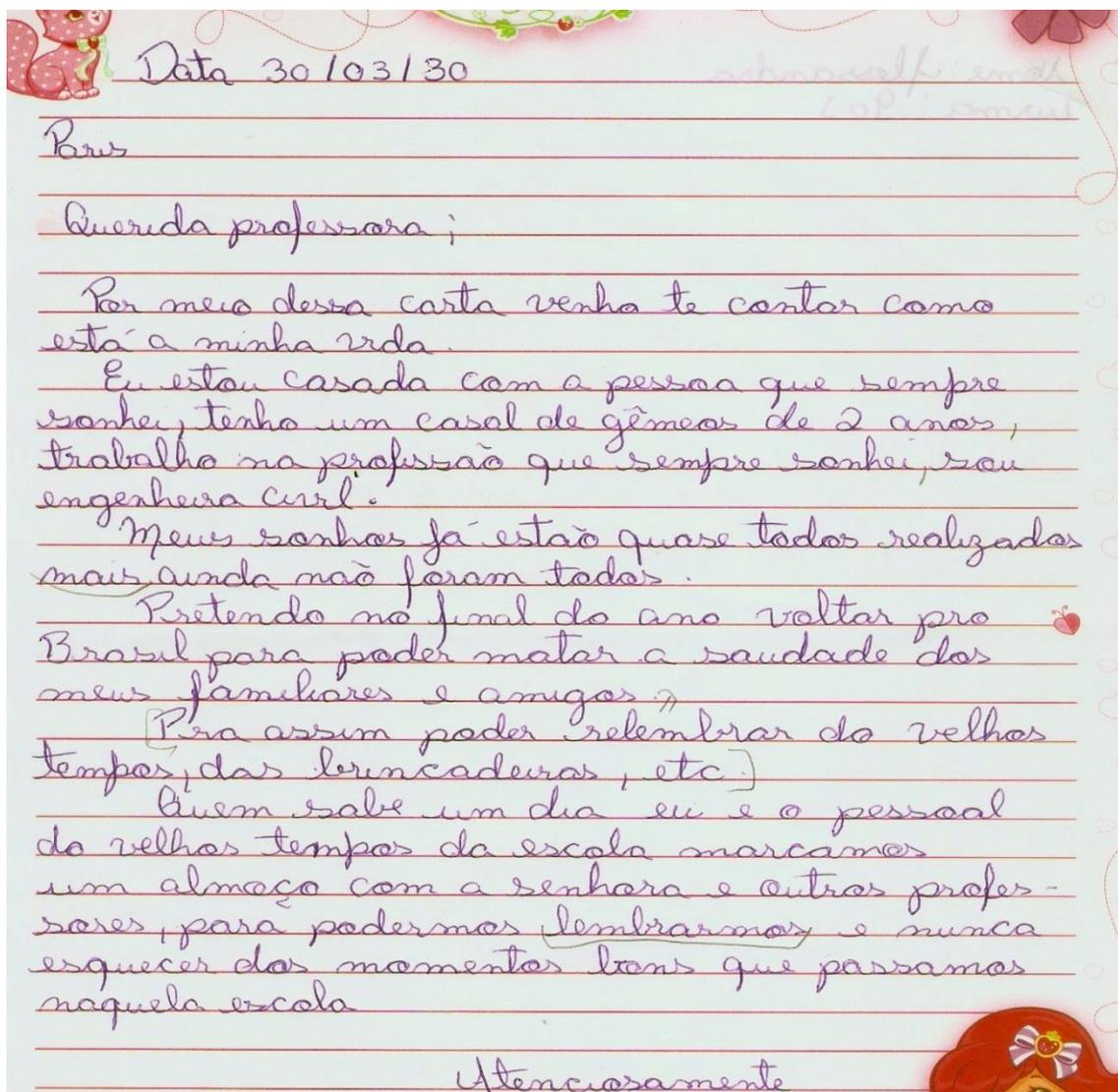
Antes de começarmos a mostrar as redações selecionadas, julgamos necessário acrescentar que retiramos delas qualquer identificação dos alunos, de suas turmas e da escola, para mantê-los no anonimato.

⁹ Texto disponível no site: <http://pensandoproducao.blogspot.com.br/2013/06/carta-pessoal.html>

2.2.1.Redações do gênero carta pessoal

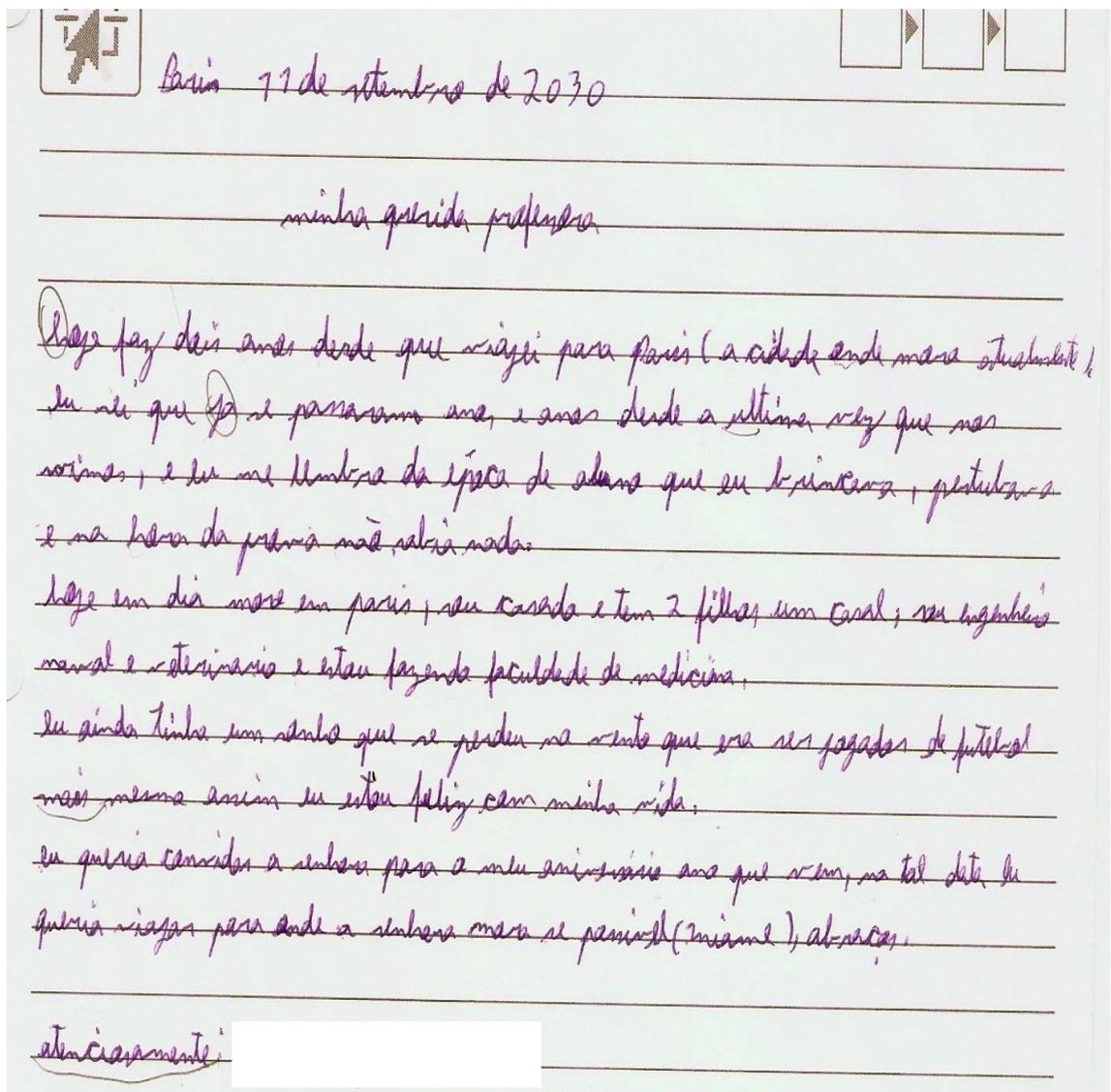
Na escrita das cartas pessoais, por tratar-se de textos em que os interlocutores mantêm maior proximidade, pressupõe-se que os alunos empreguem estruturas linguísticas normalmente mais utilizadas na oralidade, como as relativas cortadoras e copiadoras. No entanto, como a proposta era escrever uma carta para a professora, talvez houvesse uma maior preocupação com o uso da linguagem. Vamos mostrar, como já destacamos anteriormente, quatro redações para exemplificar os tipos de orações relativas que encontramos nos textos dos alunos, no gênero mencionado.

2.2.1.1.Redação 1



Nessa redação, encontramos três orações relativas: “Eu estou casada com a pessoa **que sempre sonhei**”, “trabalho com a profissão **que sempre sonhei**” e “nunca esquecer dos momentos bons **que passamos naquela escola**”. As duas primeiras realizam-se sem o movimento da preposição “com”, exigida pelo verbo “sonhei”, antes do pronome relativo “que”, enquanto a terceira se apresenta no modelo considerado padrão, com o pronome relativo “que”, na função de objeto direto.

2.2.1.2.Redação 2



Paris 11 de setembro de 2030

minha querida professora

Hoje faz dois anos desde que viajei para Paris (a cidade onde moro atualmente),
eu sei que ~~ela~~ se passaram anos, e anos desde a última vez que nos
vimos, e eu me lembro da época de anos que eu brincava, brincava
e na hora da prova não sabia nada.

Hoje em dia moro em Paris, sou casada e tem 2 filhas com canal, sou engenheira
marítima e veterinária e estou fazendo faculdade de medicina.

Eu ainda tenho um sonho que se perdeu no tempo que era ser jogadora de futebol
mas mesmo assim eu estou feliz com minha vida.

Eu queria convidar a senhora para o meu aniversário ano que vem, no tal dia, eu
queria viajar para onde a senhora mora se possível (Miami), obrigada.

Atenciosamente: [redacted]

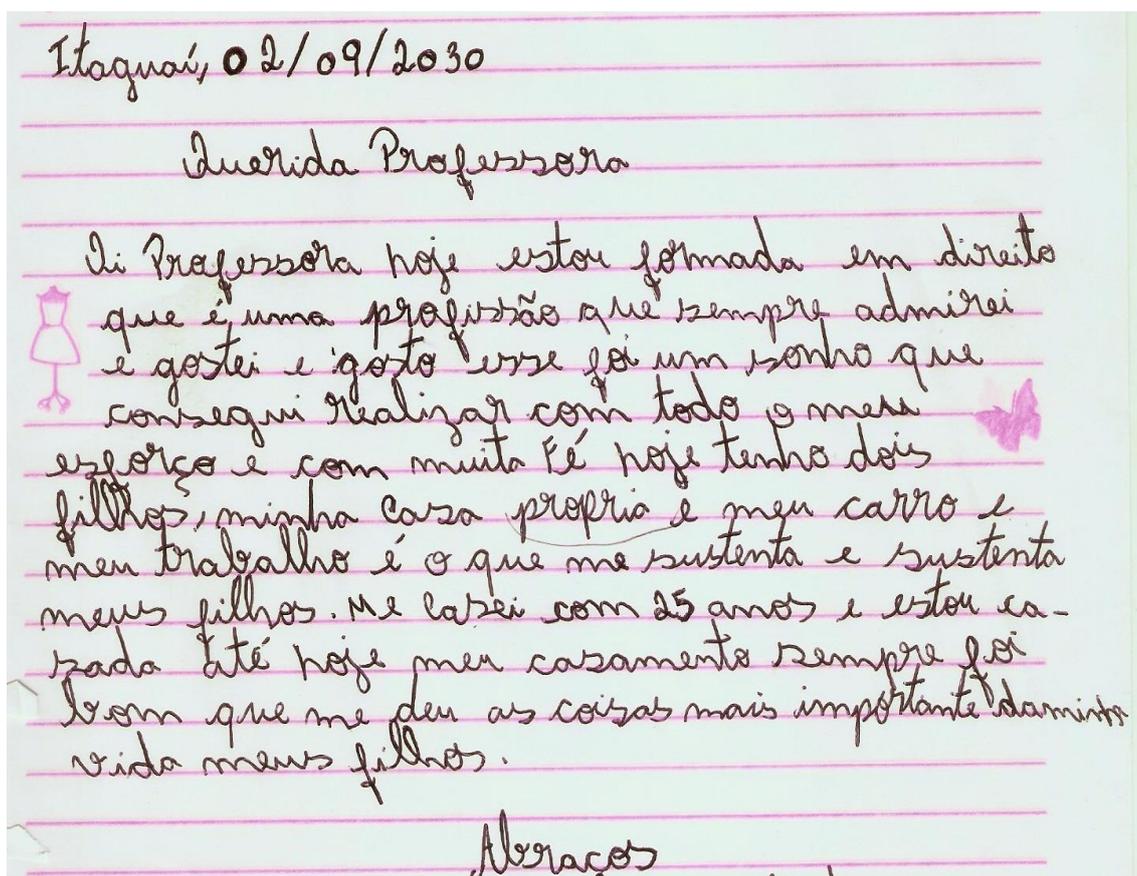
Na redação 2, a primeira relativa ocorre no fragmento “Hoje faz dois anos desde que viajei para Paris (a cidade **onde moro atualmente**)”. Veja que se trata

de uma relativa padrão introduzida por “onde”, pronome relativo distinto do prototípico “que”. Essa ocorrência foi a única identificada em todas as redações analisadas, o que, a julgar pelos resultados obtidos pelas pesquisas sobre as relativas no português brasileiro, já era de se esperar, pois se entende que quanto menos um fenômeno linguístico se mostra na oralidade mais raro ele será na escrita.

Mais cinco relativas ocorrem nessa redação, sendo duas cortadoras, com apagamento de “em” : “já se passaram anos, e anos desde a última vez **que nos vimos**, e eu me lembro da época de aluno **que eu brincava**”; e três sentenças com o relativo na função de sujeito: “eu ainda tinha um sonho **que se perdeu no vento que era ser jogador de futebol**” e, por fim, “Eu queria convidar a senhora para o meu aniversário ano **que vem**”.

O que chama a atenção nesse texto é o significativo número de estruturas relativas. Percebe-se a necessidade que o aluno tem de relacionar as ideias por meio da retomada de um referente via pronome relativo. Isso se revela na justaposição das orações “**que se perdeu no vento**” e “**que era ser jogador de futebol**”.

2.2.1.3. Redação 3



Na redação 3, encontramos cinco orações relativas. Quatro estão no fragmento “hoje estou formada em direito **que é uma profissão que sempre admirei e gostei e gosto**”: “que é uma profissão” e “que sempre admirei” são relativas padrão introduzidas pelo pronome relativo “que” com função sintática de sujeito e de objeto direto, respectivamente; “gostei” e “gosto” são relativas cortadoras (coordenadas entre si), já que não foi utilizada a preposição “de”, exigida pelo verbo gostar, com o pronome relativo “que” (hoje estou formada em direito que é uma profissão **que sempre admirei, de que / da qual sempre gostei e de que / da qual gosto**).

A outra relativa, também padrão e encabeçada pelo pronome “que” exercendo função de objeto direto, está no trecho “esse foi um sonho **que consegui realizar**”.

Essa maior ocorrência de relativas padrão de sujeito e de objeto direto confirma o que mostram os estudos apresentados no capítulo 1, tal como o de Silva e Lopes (2007) e o de Santos Silva (2009), que destacam a frequência dessas relativas, cujo uso não depende de escolarização, na fala e na escrita dos alunos.

2.2.1.4. Redação 4

Londres 15/05/2023

Querida professora

Tenho por meio desta carta dizer que estou morrendo de saudades de você tenho tantas coisas pra te contar tantas coisas realizadas.

Hoje com 30 anos, tenho uma filha linda de 4 anos e um marido maravilhoso. Consegui realizar meu sonho de ser Médica. Hoje sou uma grande médica (Pediatra) tenho uma instituição contra o Câncer, e agora estou voltando à faculdade para fazer Medicina novamente só que como (Cirurgia plástica) Atualmente moro em Inglaterra (Londres). Sinto muitas saudades do meu país e dos meus amigos principalmente de você que me ajudou tanto a me tornar esta médica que sou hoje. Obrigada por tudo que fez por mim, por pego no meu pé, por ser chata às vezes, mas sei que tudo que fez foi para que hoje eu estivesse aqui.

Volto ao Brasil esta semana para matar a saudade, quero te ver, Linda professo-

credeal

Mãe.

Um grande abraço e fica com Deus quero te ver em breve para te agradecer por tudo!!!

Um grande abraço e um Beijo da sua eterna aluna...

Nessa redação, encontramos quatro orações relativas: “Sinto muitas saudades do meu país e dos meus amigos, principalmente de você **que me ajudou tanto** a me tornar essa médica **que sou hoje**. Obrigada por tudo **que fez por mim**,

por pega no meu pé, por ser chata às vezes, mas sei que tudo **que fez** foi para que hoje eu estivesse aqui”.

Todas as orações destacadas apresentam-se no modelo considerado padrão e são introduzidas pelo pronome relativo “que”: em “que me ajudou tanto” e “que fez por mim” o pronome “que” tem função sintática de sujeito; em “que fez por mim” e “que fez”, ele exerce função de objeto direto. Essas sentenças, como já mencionamos na análise da redação 3, estão de acordo com a norma padrão, mas são estruturas básicas da língua, já normalmente utilizadas pelos falantes em geral.

2.2.2. Redações do gênero carta formal

Em redações desse gênero, espera-se encontrar orações relativas padrão. No entanto, sabemos, inclusive pelos estudos que lemos e mostramos aqui nesta pesquisa, que muitos alunos não sabem construir esse tipo de relativa, a não ser as introduzidas pelo pronome relativo “que” com função sintática de sujeito ou de objeto direto. Passemos à análise de algumas redações.

2.2.2.1.Redação 1

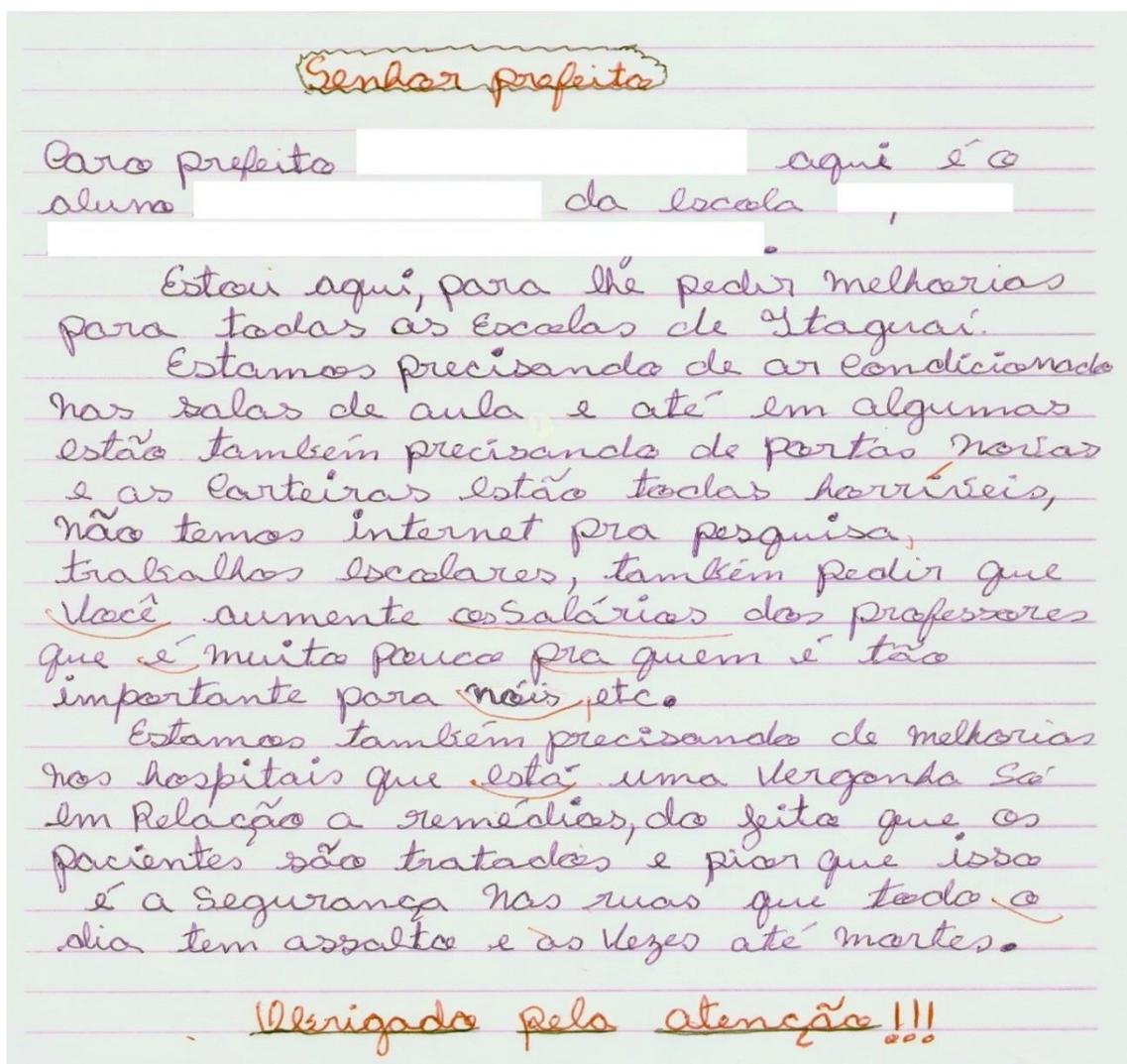
Bo Sr. Prefeito

O meu nome é [redacted] eu queria falar que essa nossa cidade não está legal, a saúde está uma percaria, um desastre em os pacientes, pessoas estão morrendo porque alguns médicos não querem atender gente, está faltando de medicamentos, pacientes estão deitados em macas nos corredores, falta de ambulância e a nossa cidade está sem segurança e as escolas estão muito ruins, tem salas que nem ventiladores funcionam e os ar-condicionados não funcionam.

Atenciosamente, [redacted]

Nesse texto, chamou-nos a atenção o trecho “tem salas **que nem ventilador funciona**”. A oração “que nem ventilador funciona” é uma relativa cortadora, isto é, não padrão. Por tratar-se de uma carta formal, o aluno poderia ter optado por uma relativa padrão, se conhecesse tal estrutura, escrevendo, por exemplo, “Há salas cujos ventiladores não funcionam” ou “Há salas em que / nas quais os ventiladores não funcionam”, ou mesmo “Há salas onde os ventiladores não funcionam”. No entanto, por desconhecimento de estruturas com pronomes relativos diferentes do “que” e introduzidas por preposição, utiliza estratégias relativas mais familiares, como a cortadora.

2.2.2.2.Redação 2



Na redação 2, encontramos duas relativas com pronome “que” na função de sujeito: “também pedir que você aumente os salários dos professores **que é muito pouco**” e “Estamos também precisando de melhorias nos hospitais **que está uma vergonha**”. Embora haja um desvio de concordância verbal nas duas orações destacadas, podemos, apenas por uma questão de classificação, considerar esse tipo de estrutura relativa de sujeito como padrão. Quanto ao desvio, talvez ele ocorra por desconhecimento do aluno de que o verbo da oração relativa deve concordar com o antecedente do pronome relativo.

Há também uma relativa cortadora em “pior que isso é a segurança nas ruas **que todo o dia tem assalto e até mortes**”. O aluno, se conhecesse os mecanismos de construção de uma relativa padrão, poderia ter optado por escrever “Pior que isso

é a segurança nas ruas, em que todos os dias há assalto”, ou “Pior que isso é a segurança nas ruas, nas quais todos os dias há assalto” ou ainda “Pior que isso é a segurança nas ruas, onde todos os dias há assalto”. No entanto, sabemos, com base nos estudos apresentados no capítulo 1 e nas informações dos professores mostradas na primeira parte do capítulo 2, que os alunos pouco conhecem essas estruturas da norma padrão.

2.2.2.3.Redação 3

Itaquai, 01/04/14.

Prezada senhor Prefeita,

As condições aqui no meu bairro não está muito boa, porque tem muito entulho acumulado na rua e os lixeiros não limpam.

A nossa cidade precisa melhorar muito porque falta médicos nos hospitais e quando há eles não atende direito ou faltam sem motivos e como fixamos?

Temos que recorrer aos hospitais particulares, às vezes nem temos o dinheiro para pagar, as escolas não tem ventilador e quando tem mal funciona, ar-condicionado nem se fala, precisamos ter comida boa [que nós gostamos], temos que ter uma limpeza geral nessa cidade, asfaltar essas ruas, fazer mais casas para pessoas desabrigadas morar, precisamos ter médicos bons para nos atender quando a gente mais precisa e entre outras coisas que precisam ser feita na nossa cidade e nos escolas.

credeal

Atenciosamente:

Na redação 3, há duas sentenças relativas: “precisamos ter comidas boas **que nós gostamos**” e “entre outras coisas **que precisam ser feita na nossa cidade e nas escolas**”. A primeira oração destacada consiste em uma relativa cortadora, já que se realiza sem o movimento da preposição “de”, exigida pelo verbo “gostar” (comidas boas **de que nós gostamos**). Esse tipo de relativa já era esperado, visto que, embora o texto consista em uma carta formal, o aluno não conhece o mecanismo de deslocamento da preposição que ocorre em uma relativa padrão.

Na segunda sentença, “**que precisam ser feita na nossa cidade e nas escolas**”, a estrutura, com pronome relativo na função de sujeito, é padrão, apesar de não ser feita a concordância do verbo “fazer” com o antecedente “outras coisas”. Trata-se do tipo de estrutura padrão que já faz parte do vernáculo do aluno e que, por isso, aparece com frequência nos textos aqui apresentados.

2.2.2.4.Redação 4

Caro senhor prefeito, estou aqui para ti informar que nessa cidade está um caos, as escolas estão necessitando de reformas em todos os cômodos, nos salos de aula não temos ventilação. Bem, até temos só que não funcionam. Os professores não estão recebendo o pagamento direito, os alunos não tem material de ensino.

Nessa cidade está em uma situação bem precária, no ramo da saúde principalmente, os hospitais não estão funcionando devido à falta de médicos de qualidade e remédios. Tem hospitais que está sem nenhuma condição de uso, por não ter médicos para trabalhar, os vezes até tem só que não é infraestrutura boa e nem dignos para a população.

Também estamos necessitando de saneamento básico, está acontecendo muitos enchentes por causa da falta de limpeza, muitos não trabalham por falta de verba.

Está ocorrendo muita falta de empregos na cidade, estão dando prioridade para os moradores da cidade de fora.

Caro senhor prefeito, venho ti dar alguns subsídios para melhorar nessa cidade como: melhorias em nossas escolas, uma reforma geral, ligar os arcondici-
onados, materiais escolares, material para os professores.

Falo também um pouco da nossa cidade. Melhorias em hospitais, mas equipamentos, remédios e profissionais especializados.

Vamos valorizar os votos que em ti foram depositados. Trabalhar para o povo e a favor do povo (que estam perecendo sem empregos e sem saúde.)

Atenciosamente:

Na redação 4, encontramos três orações relativas, todas introduzidas pelo pronome “que” com função de sujeito: “tem hospitais **que está sem nenhuma condição de uso**”, “Vamos valorizar os votos **que em ti foram depositados**” e “Trabalhar para o povo e a favor do povo **que estam sem empregos e sem saúde**”. Na primeira e na última, há um desvio na concordância verbal entre o antecedente do pronome relativo e o verbo da oração relativa, talvez porque o aluno não saiba que deve fazer essa concordância. Na última, há também um desvio de ortografia

(“estam” no lugar de “estão”). Já a oração “que em ti foram depositados” pode ser considerada padrão, pelo menos na estrutura.

Mais uma vez, predominam as estruturas relativas de sujeito, que, assim como as de objeto, aparecem frequentemente nas redações analisadas por tratarem-se de construções sintáticas que os alunos já conhecem e utilizam naturalmente.

2.2.3. Considerações gerais sobre o uso das orações relativas e dos pronomes relativos nas redações dos alunos.

As redações não mostradas aqui repetem essas construções que comentamos. Encontramos apenas uma oração com o pronome relativo “onde”, utilizado de acordo com a norma padrão. As demais orações relativas eram todas introduzidas pelo pronome relativo “que”, a maioria com função sintática de sujeito ou de objeto direto, e outros poucos com função de adjunto adverbial.

Em muitas redações não apresentadas ocorreu apenas um exemplo de relativa, semelhante às sentenças que expusemos aqui, por isso não consideramos necessário mostrar todos os textos, inclusive porque não nos interessa uma análise quantitativa, isto é, não era nosso objetivo contabilizar as orações relativas que apareceram nas produções escritas.

Houve alguns casos de orações relativas consideradas padrão, mas a maioria daquelas introduzidas pelo pronome relativo “que” (não apareceram outros pronomes relativos, com exceção do “onde”, como foi mencionado) com função de sujeito ou de objeto direto, isto é, não houve ocorrência de relativa padrão preposicionada. Os trabalhos que expusemos no capítulo 1 e o diagnóstico a partir do olhar dos professores, relatado neste capítulo, já apontavam para a falta de uso pelos alunos das sentenças relativas preposicionadas.

Houve também algumas relativas cortadoras, como as mostradas nos exemplos, e nenhum caso de relativa copiadora. Esse resultado já era esperado, pois, conforme estudos apresentados no capítulo 1, tal como o de Braga, Kato e Mito (2009), as relativas cortadoras e copiadoras são correntes no português brasileiro, porém, na escrita, é baixa a frequência de relativas copiadoras, já que a escolarização atua de modo a evitá-la.

Verificamos, desse modo, que não houve diferenças consideráveis entre as cartas pessoais e as formais, já que os alunos praticamente não conseguiram construir orações relativas da norma padrão preposicionadas ou com pronomes relativos diferentes do “que” em nenhuma das produções escritas. As relativas padrão construídas, conforme já relatamos, foram as introduzidas pelo pronome “que” com função sintática de sujeito e de objeto direto, normalmente mais comuns no uso dos alunos, como já foi discutido nos estudos mencionados nesta pesquisa, visto que não envolvem deslocamento de preposição.

Consideramos que é importante ensinar as estruturas da norma padrão, como as relativas preposicionadas e as introduzidas por pronomes relativos diferentes do “que”, já que os estudantes não as conhecem, mas levando-os a refletir sobre quando e com que objetivos utilizar essas sentenças. No entanto, não podemos desconsiderar as relativas não padrão, que são as variantes que eles já empregam frequentemente tanto na fala quanto na escrita. Desse modo, com base nesse diagnóstico, em nossa proposta de intermediação pedagógica, tentaremos abarcar a reflexão não só sobre o uso das estruturas relativas padrão, mas também daquelas não contempladas pela tradição gramatical, visto que, apesar de amplamente realizadas pelos falantes do português, praticamente não aparecem em gramáticas, como expusemos no capítulo 1, e também em livros didáticos, em relação aos quais cabe destacar que julgamos necessário verificar também, para complementar esse diagnóstico e melhor embasar nossa proposta, a sequência didática para o estudo dos pronomes relativos e das orações adjetivas no livro adotado pela escola que serviu como ponto de partida para nossa investigação e pelos professores que responderam ao nosso questionário. É o que veremos a seguir.

2.3. Diagnóstico: o livro didático utilizado na escola

A coleção utilizada na escola mencionada é a *Jornadas.port*, de Delmanto e Carvalho (2012). Escolhemos o livro voltado para o nono ano do ensino fundamental por estarem nele as considerações sobre os pronomes relativos e sobre as orações adjetivas, que, com os exercícios, se encontram na seção “Reflexão sobre a língua”, cujas atividades, segundo as autoras, permitem que o aluno “reflita sobre o uso da

gramática como recurso para uma comunicação oral e escrita competente e expressiva” (DELMANTO E CARVALHO, 2012, p.5).

Quanto a essa postura do livro, cabe mencionar que se trata de um procedimento didático que teoricamente reflete as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) acerca da análise linguística no ensino de português, já que o documento destaca que a análise e reflexão sobre a língua tem como objetivo principal “ melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (PCNs, 1997,p.53).

Sobre a concepção de linguagem na obra, as autoras destacam que não tratam a língua como um “fenômeno separado do universo social e histórico”, já que ela não se resume a um “sistema regido por regras gramaticais” (DELMANTO e CARVALHO, 2012, Manual do professor, p.5). Saber usar a linguagem é saber adequar-se às variadas situações de comunicação e construir sentido a partir das relações com o interlocutor, com os conhecimentos prévios e com o contexto social em que ocorre a interlocução (Delmanto e Carvalho, 2012). Essa concepção também reflete a postura dos PCNs (1997) com relação ao uso da linguagem.

As autoras ainda ressaltam que escolheram organizar a coleção por meio dos gêneros do discurso, para que o aluno saiba selecionar o gênero mais adequado às suas necessidades, ao interlocutor, ao suporte e ao lugar de circulação. Enfatizam também que o ensino tradicional da gramática já não basta, pois é necessário formar o aluno para o uso efetivo de sua língua materna, o que se faz através de gêneros. O trabalho com gêneros em sala de aula, inclusive, segundo Delmanto e Carvalho (2012), permite “trabalho contextualizado dos níveis de linguagem e de adequação / inadequação dos registros informal e formal” (DELMANTO e CARVALHO, 2012, Manual do Professor, p.8). Mencionamos essa informação porque é nosso interesse verificar se o livro didático realmente faz esse trabalho contextualizado com o ensino da língua portuguesa, a partir dos gêneros, levando o aluno a refletir sobre a adequação ou inadequação da linguagem à situação comunicativa, já que nossa proposta de intermediação pedagógica tem como base o ensino das orações relativas a partir de seu uso observado em textos de gêneros diversos.

Sobre o estudo da gramática, as autoras esclarecem que o objetivo do ensino de língua portuguesa é levar o aluno a dominar sua língua materna, o que não quer dizer ensinar gramática como um fim em si mesmo. Texto e gramática

estão sempre vinculados e, desse modo, o estudo da gramática da língua materna deve estar vinculado ao trabalho com leitura e produção de textos, já que seu objetivo é ampliar a competência comunicativa do aluno, de modo que ele possa conhecer, reconhecer e empregar de maneira adequada os recursos de que a língua dispõe para alcançar seus objetivos em cada situação comunicativa (Delmanto e Carvalho, 2012). Para as autoras, o significado de aprender gramática é oferecer ao aluno a oportunidade de “desenvolver atividades que lhe permitem refletir sobre o funcionamento da língua e apropriar-se de seus recursos, operando por meio dela, compreendendo e produzindo textos conforme seus próprios objetivos sociocomunicativos.” (DELMANTO E CARVALHO, 2012, Manual do Professor, p.11). Por esse motivo, o papel do ensino da gramática é, de acordo com Delmanto e Carvalho (2012), ajudar o aluno a construir os sentidos do texto, em qualquer gênero, na medida em que ele pode observar o uso dos recursos linguísticos disponíveis atrelados a determinados objetivos e situações comunicativas.

Com base nessas considerações, que refletem a postura teórica da obra *Jornadas.port* (2012), vamos analisar a sequência didática proposta para o estudo dos pronomes relativos e das orações relativas (adjetivas).

As autoras introduzem as orações adjetivas com as demais subordinadas (substantivas e adverbiais), enfatizando as características de um período composto por subordinação, no qual uma oração desempenha uma função em relação a outra. Iniciam a atividade de reflexão sobre a língua a partir de períodos, não de textos (contrariando sua proposta inicial de trabalhar somente com textos) e, especificamente sobre as orações adjetivas, fazem, inicialmente, questionamentos sobre o antecedente de um pronome relativo, para, em seguida, apresentar a definição de tal tipo de pronome como “palavras que relacionam duas orações e, ao mesmo tempo, substituem na segunda oração um termo expresso na oração anterior” (DELMANTO E CARVALHO, 2012, p.94). Antes de definir a oração subordinada adjetiva como aquela que “exerce a função sintática de adjunto adnominal de um termo da oração principal” (DELMANTO E CARVALHO, 2012, p.95), propõe uma atividade em que o aluno deve reescrever o período “Vimos que o líquido **denso** ficou no fundo do frasco”, substituindo a palavra “denso” por uma oração introduzida pelo pronome relativo *que*. Vejamos:

2. Reescreva este período no caderno, substituindo o trecho destacado por uma oração introduzida pelo pronome relativo **que**.

Vimos que o líquido denso ficou no fundo do frasco.

adjetivo com a função de adjunto adnominal *Vimos que o líquido que era denso ficou no fundo do frasco.*

A oração que você criou, equivalente a um adjetivo, é uma oração subordinada adjetiva; exerce a função de um adjunto adnominal em relação a um termo da oração principal.

A **oração subordinada adjetiva** exerce a função sintática de adjunto adnominal de um termo da oração principal.

(DELMANTO E CARVALHO, 2012, p.95).

Essa atividade, como se pode ver, exige apenas que o aluno converta um adjetivo em uma oração adjetiva, somente para que ele entenda o conceito desse tipo de oração, que vem logo abaixo da atividade. Como parte de um período isolado, isto é, não inserido em um texto, contraria a proposta da obra de trabalhar com a gramática vinculada a textos.

As autoras chamam a atenção para a equivalência entre a oração adjetiva e um adjetivo e, nos exercícios propostos — seis atividades envolvendo as orações subordinadas, de um modo geral, sendo apenas um deles voltado para as orações adjetivas especificamente — continuam trabalhando essa equivalência:

2. Leia esta matéria. *ram varias muitas, mas esperam que o papel em que elas estão impressas absorva o óleo, assim não precisarão pagá-las.*

Amorim. Disponível em: <www.amorimcartoons.com.br> Acesso em: 11 abr. 2012.

Porcos, aves e vacas são os animais que mais sofrem maus-tratos no mundo

[...]

Os culpados por tanta crueldade? Os consumidores de carne, ovos e laticínios, já que esses animais são maltratados, exclusivamente, para a produção de alimentos. Quem manda o recado é a HSI – Humane Society International-Brasil, que [...] está promovendo no país uma campanha em prol do bem-estar dos animais de produção.

O foco central da ação não é levantar a bandeira do vegetarianismo, mas sim do consumo consciente. [...]

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blogs/planeta/porcos-aves-e-vacas-sao-os-animais-que-mais-sofrem-maus-tratos-no-mundo/>>. Acesso em: 29 nov. 2011.

- a) Qual é a palavra que introduz a oração subordinada no título da matéria? *que*
b) Compare.

I. "Porcos, aves e vacas são os animais que **mais sofrem maus-tratos no mundo.**"

II. Porcos, aves e vacas são os animais **mais maltratados no mundo.**

Pela equivalência dos trechos destacados, como poderíamos classificar a oração subordinada no período I? Como você chegou a essa resposta?

*Oração subordinada adjetiva, porque é equivalente a um adjetivo, atribuído ao substantivo **animais**.*

(DELMANTO E CARVALHO, 2012, P.96)

A atividade solicita, inicialmente, apenas a identificação da palavra que introduz a oração subordinada, sem nomeá-la e, em seguida, a classificação de uma oração destacada em um período (subordinada adjetiva) a partir da comparação com um trecho destacado em outro período que contém um adjetivo equivalente: “Porcos, aves e vacas são os animais **que mais sofrem maus-tratos no mundo**” (p.96) e “Porcos, aves e vacas são os animais **mais maltratados no mundo**” (p.96). O exercício também pede que o aluno explique como chegou à classificação da oração, esperando que escreva como resposta que a oração é subordinada adjetiva porque é equivalente a um adjetivo atribuído ao substantivo *animais*.

Como o objetivo principal da atividade é levar o aluno à classificação da oração subordinada, aproxima-se do ensino tradicional de gramática. Embora haja o fragmento de um texto, este não é aproveitado, isto é, é utilizado apenas como pretexto para que o aluno chegue à classificação de uma oração. Nesse caso, ainda que a oração aparecesse isolada (fora do texto), a atividade poderia ser resolvida normalmente pelo aluno.

Em um capítulo posterior, as autoras tratam dos pronomes relativos e das orações adjetivas, começando pelos primeiros. Vejamos a forma como introduzem a sequência:

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Pronome relativo

1. Leia a tira.



Quino. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003

Você acha que Suzanita realmente deseja ser diferente das mulheres da geração anterior? Explique. Não, o humor da tira está no fato de Suzanita dar a entender que deseja

dedicar-se à ciência, quando, na verdade, pretende ser dona de casa.

2. Releia este trecho e observe o emprego da palavra destacada.

"Não posso ser uma mulher como nossas mães, **que** se conformavam [...]"

↓
primeira oração

↓
segunda oração

A palavra destacada tem duas funções:

- relaciona as duas orações;
 - substitui, na segunda oração, uma palavra da oração anterior.
- a) Que palavra da primeira oração ela substitui? Qual a classe gramatical dessa palavra? mães: substantivo
- b) Como se denomina a classe de palavras que substituem os substantivos? Pronomes.

As palavras que relacionam duas orações e, ao mesmo tempo, substituem na segunda oração um termo da oração anterior são chamadas de **pronomes relativos**.

São pronomes relativos: **que, quem, onde, o qual (a qual, os quais, as quais), quanto (quanta, quantos, quantas), cujo (cuja, cujos, cujas).**

O termo anterior a que o pronome relativo se refere é chamado de **antecedente**.

3. No caderno, reescreva cada item, transformando os dois períodos simples em um só. Empregue o pronome relativo adequado e exclua as palavras repetidas.

- a) Os indígenas valorizam muito a terra. A terra lhes dá o sustento.
Os indígenas valorizam muito a terra que lhes dá o sustento.
- b) Os homens valorizavam a região. Os homens nasceram nessa região.
Os homens valorizavam a região onde/em que nasceram.
- c) Uma aluna foi escolhida representante dos colegas. Todos confiavam na aluna. Uma aluna em que todos confiavam foi escolhida representante dos colegas.

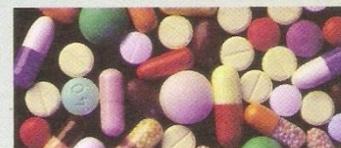
170

(DELMANTO E CARVALHO, 2012, p. 170)

4. Leia o início de uma reportagem. **Compulsório:** obrigatório.

O paraíso dos remédios falsificados

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos



É um dos piores crimes que se pode cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes – presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. [...] Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr o risco de piorar ou até morrer. [...]

Karina Pastore. Revista Veja. São Paulo, Abril, 8 jul. 1998.

- a) Por que, de acordo com a reportagem, falsificar remédios é um dos piores crimes que se pode cometer?
- b) Na linha fina e no primeiro período do texto, aparece um pronome relativo. Qual? *que*
- c) Qual é o antecedente desse pronome em cada caso? *Máfia e crimes, respectivamente.*

4. a) Porque as vítimas desse tipo de fraude são pessoas doentes, que vão consumir os remédios falsificados na ilusão de que eles lhes trarão saúde.

O pronome relativo permite unir orações e eliminar palavras repetidas.

(DELMANTO E CARVALHO, 2012, p. 170)

Sobre os pronomes relativos, as autoras iniciam a sequência didática com um texto do gênero tira e propõem uma questão inicial de interpretação textual, partindo da opinião do aluno. Em seguida, destacam um trecho desse texto com um pronome relativo (que) para explicar sua dupla função, isto é, a de relacionar duas orações e a de substituir um termo da oração principal, o antecedente. O objetivo da apresentação do texto, nesse caso, é apenas mostrar uma frase contendo uma oração introduzida por um pronome relativo que não esteja isolada, mas novamente não se trabalha o uso do pronome dentro do gênero textual, como é a proposta descrita pelas autoras no manual do professor.

Depois de propor questões que levem o aluno a perceber a função dos pronomes de substituir substantivos, apresentam os pronomes relativos de modo geral (os mesmos apresentados comumente nas gramáticas tradicionais) e propõem algumas atividades introdutórias de união de duas orações com um pronome relativo (ressaltando a eliminação de palavras repetidas com o pronome) e de identificação desse tipo de pronome, bem como de seu antecedente.

Como se pode ver na atividade 3, pede-se ao aluno que una dois períodos simples, excluindo as palavras repetidas através do uso de um pronome relativo. No entanto, o aluno que nunca estudou o uso dos pronomes relativos pode, inicialmente, não conseguir resolver esse tipo de atividade, principalmente porque não há nem mesmo a apresentação de um modelo de resolução. Consideramos que esse tipo de atividade deveria aparecer em um momento posterior, no qual o aluno já tivesse pelo menos visto o uso dos pronomes relativos em textos. Sem estudar o emprego desses pronomes, fica quase impossível resolver a atividade proposta. Além disso, esse exercício é feito a partir de frases isoladas, não de textos, o que se aproxima de atividades tradicionais de gramática e diferencia-se da proposta da coleção, que é a de ensinar gramática vinculada a textos de gêneros diversos.

A atividade 4 é apenas de identificação do pronome relativo e de seu antecedente. Como não há orientação na atividade quanto à identificação dos antecedentes dos pronomes relativos, caberia ao professor conduzir o aluno nessa tarefa. Quanto ao texto-base para a atividade, embora ele exista, é apenas utilizado como pretexto para essa identificação do pronome relativo e de seu antecedente, já que o gênero, reportagem, não é trabalhado de modo a ser relacionado ao uso dos pronomes relativos e das orações relativas.

Depois, dando continuidade à sequência, as autoras tratam de modo resumido do emprego dos pronomes *que, quem, onde, o qual* (e variantes) e *cujo* (e variantes):

Emprego dos principais pronomes relativos

Habilidade em foco: estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo.

1. De todos os pronomes relativos, o **que** é o mais empregado. Leia.

Microrrevoluções: conheça o TED e saiba o que rolou no TEDxJovem@Ibira

Neste final de ano, que tal pensar em microrrevolucionar algo no seu dia a dia que você considera que precisa de mudança? Aquele projeto **que** está na gaveta pode entrar nas resoluções de ano-novo, afinal, só com o primeiro passo é possível caminhar para promover mudanças, mesmo que pequenas.

E justamente para mostrar que revoluções na escala "micro" fazem toda a diferença, aconteceu em São Paulo, no começo de dezembro, o TEDxJovem@Ibira. [...]

TED é a abreviação de Technology, Entertainment, Design (Tecnologia, Diversão, *Design*). O evento foi criado nos EUA em 1984 com a missão de apresentar "ideias **que** merecem ser espalhadas". É uma forma de transformar palco e plateia em espaços de troca de experiências e situações **que** inspiram pessoas a fazer a diferença no mundo [...]

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blogs/ideias-verdes/microrrevolucoes-conheca-o-ted-e-saiba-o-que-rolou-no-tedxjovemibira/>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

- a) Qual o antecedente de cada pronome relativo destacado no texto?

- b) Leia.

O evento apresentou ideias **que** merecem ser espalhadas.

Há duas orações nesse período. Quais são elas? Primeira: "O evento apresentou ideias";
segunda: "que merecem ser espalhadas"

- c) Qual o antecedente do pronome **que** destacado? O substantivo *ideias*.

Agora observe o emprego do pronome relativo **que** no título.

pronome demonstrativo (= aquilo)

"Microrrevoluções: conheça o TED e saiba **o** que rolou no TEDxJovem@Ibira"

pronome relativo

1. a) Respectivamente, *aquele projeto, ideias e experiências e situações.*

Professor: Mostre aos alunos que o antecedente pode ser uma expressão com valor de substantivo.

171

(DEMANTO e CARVALHO, 2012, P.171)

Nesse contexto, o pronome relativo **que** tem como antecedente um pronome demonstrativo: **o** (que equivale a “aquilo”: “saiba aquilo que rolou”).

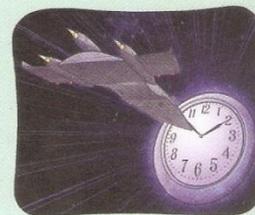
O pronome **que** pode ter como antecedentes também os pronomes demonstrativos **o, a, os, as**.

2. Leia.

I.

A movimentação dos indivíduos afeta a sua percepção da passagem do tempo. Foi o que Einstein, para **quem** a forma como os indivíduos percebem a passagem do tempo muda conforme eles se movimentam, descobriu: quando a sua velocidade aumenta, você corre em direção ao futuro mais rápido do que aquele que está parado.

Revista Superinteressante. São Paulo: Abril, jan. 2011. Adaptado.



II.

[...] A tarefa de proteger a Amazônia traduz-se em uma equação complexa, que soma o trabalho de monitoramento e fiscalização à necessidade de desenvolvimento de uma região **onde** vivem 25 milhões de pessoas.

Disponível em: <<http://revista.brasil.gov.br/reportagens/plano-nacional-combate-mudancas-climaticas/plano-nacional-combate-mudancas-climaticas>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

III.

A caatinga está em risco: estudo revela que 59% da vegetação original desse bioma já sofreu algum tipo de modificação por atividades humanas. Imagens de satélite e visitas de campo serviram de base para os autores de uma pesquisa **que** mapeou a degradação dessa vegetação em áreas com mais de 40 hectares em todos os estados **nos quais** o bioma está presente.

Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/251/caatinga-muito-prazer/>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

- Os três trechos acima expõem informações, narram ações ou procuram convencer o leitor de algo por meio de argumentação? *Expõem informações.*
- Identifique o antecedente dos pronomes relativos destacados. I. *Einstein*; II. *região*; III. *pesquisa/estados*

O pronome relativo **quem** faz referência apenas a seres humanos ou a entidades personificadas.

Onde indica lugar e pode ser substituído por **em que**.

O qual e **a qual** concordam em gênero e número com seu antecedente.

3. Leia.

Criado em 1937, o parque do Itatiaia, **cujo** nome vem do tupi e significa “penhasco cheio de pontas”, está na mata Atlântica e é formado por montanhas que estão entre as mais altas do país. Lá está localizado o pico das Agulhas Negras, com mais de 2700 metros.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/turismo/1029507-moradores-do-rio-rechacam-cobranca-de-ingresso-para-cachoeira-no-parque-do-itiatiaia.shtml>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

- Nesse trecho, que expressões o pronome relativo **cujo** relaciona? *parque do Itatiaia, nome*
- Que relação o pronome estabelece entre as expressões: de causa, de posse ou de semelhança? *Posse.*

172

(DELMANTO e CARVALHO, 2012, P.172)

4. Observe os pronomes destacados e as palavras a que estão ligados.

As colmeias [...] estão mais para um único grande organismo, **cujos** “braços”, “pernas” e “estômago” são as abelhas operárias e **cujos** órgãos sexuais são as rainhas e os zangões – únicos indivíduos que chegam a se reproduzir em toda aquela massa de zumbidoras. [...]

Revista Galileu. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDR84824-8489,00.html>>. Acesso em: 12 jan. 2012.



- a) Por que o pronome **cujo** foi empregado no plural na primeira ocorrência?
Não só porque se refere a três substantivos (braços, pernas, estômago), mas porque esses substantivos estão no plural.
- b) Por que foi empregado no masculino plural na segunda ocorrência?
Porque se refere à expressão órgãos sexuais (das colmeias), no masculino plural.

O pronome relativo **cujo** é variável, portanto se flexiona de acordo com o termo que vem a seguir: **cujo marido**, **cuja filha**, **cujas netas**, **cujos pais** etc. Não se usa artigo o(a) depois do pronome relativo **cujo**. Por exemplo, não se diz **cuja a namorada**, mas **cuja namorada**.

Veja ao lado o quadro dos pronomes relativos.

Variáveis		Invariáveis
Masculinos	Femininos	
O qual os quais	a qual as quais	que
cujo cujos	cuja cujas	quem
quanto quantos	quanta quantas	onde

(DEMANTO e CARVALHO, 2012, P.173)

Na atividade 1, as autoras propõem questões de identificação dos antecedentes possíveis para o pronome relativo “que”, que aparece destacado três vezes em um texto.

Na atividade 2, há fragmentos de textos com os pronomes “quem”, “onde” e “o qual” destacados para que os alunos identifiquem seus antecedentes e percebam a diferença do pronome “o qual”, que é variável, para os outros, em relação à concordância com o antecedente.

As atividades 3 e 4 tratam do emprego do pronome “cujo” e variantes, levando os alunos a pensarem sobre as palavras e/ ou expressões que esse pronome relaciona em um fragmento de texto, sobre a relação de posse estabelecida por ele e sobre a concordância desse pronome com o termo que aparece depois dele, não com o antecedente. Além disso, as autoras enfatizam que “não se usa o artigo o (a)” depois do pronome “cujo” e de suas variantes, destacando, como exemplo, que “não

se diz cuja a namorada, mas cuja namorada”. Não mostram, no entanto, textos em que esse “erro” foi cometido.

Como se pode ver, a sequência é conduzida a partir de fragmentos de textos, que servem apenas para mostrar os tipos de referente / antecedente de alguns dos pronomes relativos estudados (seres humanos, coisas, lugares, os pronomes demonstrativos *o, a, os, as* antes do *que*, entre outros), a concordância de alguns desses pronomes com seus antecedentes (caso de “o qual” e variantes) ou termos posteriores (caso de “cujo” e variantes) e para que os alunos identifiquem os antecedentes dos pronomes destacados nesses fragmentos. Não se trabalham, portanto, os gêneros desses textos, nem o uso dos pronomes, nem das orações relativas dentro desses gêneros, inclusive porque o objetivo dessa parte da sequência apresentada não é esse.

As autoras também apresentam um quadro – resumo com os pronomes relativos, separando-os por variáveis masculinos e femininos e por invariáveis, após a apresentação dos fragmentos.

Em seguida, abordam brevemente o uso das preposições antes dos relativos:

O pronome relativo e as preposições

Segundo a norma-padrão, os pronomes relativos devem ser antecedidos pela preposição exigida pelo verbo da oração a que pertencem, se substituírem um termo que completa o sentido desse verbo. Observe.

Aquele é o tênis **de que** lhe falei. (falei **do** tênis)

Esta é a menina **com quem** saí ontem. (saí **com** a menina)

Ele é o médico **em quem** mais confio. (confio **no** médico)

ATENÇÃO

No português do Brasil, é cada vez mais frequente a omissão da preposição em casos como os mostrados ao lado. Nas ocasiões mais formais, porém, fique atento e utilize a preposição exigida pelo verbo.

Para lembrar

- **Pronome relativo:** palavra que relaciona duas orações e, ao mesmo tempo, substitui na segunda oração um termo expresso na oração anterior (o termo antecedente). São pronomes relativos: **que, quem, onde, o qual** (a qual, os quais, as quais), **quanto** (quanta, quantos, quantas), **cujo** (cuja, cujos, cujas).
- **Que:** pode ter como antecedentes substantivos e pronomes.
- **Quem:** faz referência apenas a seres humanos ou a entidades personificadas.
- **Onde:** indica lugar e pode ser substituído por **em que**.
- **O qual, quanto** e suas variantes: concordam em gênero e número com o antecedente.
- **Cujo** e suas variantes: concordam em gênero e número com o antecedente.
- O pronome relativo deve ser antecedido pela preposição exigida pelo verbo da oração a que pertence, caso substitua um termo que completa esse verbo.

Podemos perceber que as autoras explicitam que, de acordo com a norma padrão, os pronomes relativos devem ser precedidos pela preposição exigida pelo verbo da oração que introduzem, quando substituem um termo que completa o sentido do verbo dessa oração. Não são utilizados textos para mostrar o uso preposicionado dos pronomes relativos, pois há apenas três exemplos com frases soltas: Aquela é o tênis **de que** lhe falei (falei **do** tênis); Esta é a menina **com quem** saí ontem (Saí **com** a menina); Ele é o médico **em quem** mais confio (Confio **no** médico). O livro chama a atenção para a frequência da omissão da preposição no português do Brasil em casos como os exemplos mostrados, sem, no entanto, especificar os contextos em que isso ocorre. Apenas aconselham o aluno a ficar atento, utilizando a preposição “nas ocasiões mais formais”, porém sem maiores detalhes, isto é, não mostram exemplos dessas ocasiões mais formais através de textos, ficando apenas com os exemplos de frases, o que não é suficiente para que o aluno aprenda a usar as preposições nas orações relativas, quando necessário.

Há cinco exercícios após a sequência explicativa sobre o uso dos pronomes relativos, que finaliza com um resumo sobre tudo o que já foi explicado:

ATIVIDADES

1. Copie as frases no caderno completando-as com o pronome relativo adequado.

- O menino de ■ lhe falei venceu uma grave doença. *quem*
- A casa ■ elas moram é bem perto daqui. *onde/em que*
- Não conheço as artistas ■ quadros estão expostos nesta galeria. *cujos*
- "O vento estorcia-se, uivando como um doido de asas e redemoinhava em torno das oliveiras, ■ sombras desenhavam na aspereza do solo fantasmas singulares e monstros extravagantemente disformes." (Aluísio de Azevedo. *Uma lágrima de mulher.*) *cujas*



2. Leia a tira.



Ziraldo. Disponível em: <<http://www.meninomalquinho.educacional.com.br/PaginaTirinha/PaginaAnterior.asp?da=10082008>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

a) Observe.

"O único material que eu preciso para estudar são meus miolinhos!"

Nessa fala, foi omitida a preposição que, pela norma-padrão, deveria acompanhar o pronome relativo. Qual é a preposição? *de*

b) Reescreva o período no caderno de acordo com a norma-padrão.

O único material de que eu preciso para estudar são meus miolinhos!

c) Compare as duas formas, a original e a que você redigiu. Qual você considera mais adequada ao contexto? Explique. *Resposta pessoal.*

Professor: Espera-se que os alunos observem que a fala original é mais adequada, já que a frase é a fala de um menino que conversa com uma amiga; nessa situação, não se esperaria o uso da norma-padrão.

3. Levando em conta o uso dos pronomes relativos e das preposições, responda: quais das frases a seguir apresentam linguagem informal? *Resposta: a, b, d.*

- O filme que lhe falei estreia hoje.
- O muro que as paredes estavam pichadas foi demolido.
- As pessoas com que conversei foram muito gentis.
- A amiga que eu saí com ela estava gripada.
- A amiga a quem entreguei os documentos os enviará pelo correio.

4. Se fosse preciso empregar as frases que você indicou na atividade anterior de acordo com a norma-padrão, como elas poderiam ser reescritas? *O filme de que lhe falei estreia hoje. O muro cujas paredes estavam pichadas foi demolido. A amiga com quem eu saí estava gripada.*

174

(DELMANTO e CARVALHO, 2012, P.174)

5. Observe.

- O cão se perdera. O cão voltou com eles.
- O cão que se perdera voltou com eles.

Agora relacione as duas orações de cada item por meio de um pronome relativo.

- a) O professor falou de uma grande tragédia. A grande tragédia ocorrera durante a Idade Média.
O professor falou de uma grande tragédia que ocorrera durante a Idade Média.
- b) Li um poema africano. O autor do poema é totalmente desconhecido.
Li um poema africano cujo autor é totalmente desconhecido.
- c) A cidade era aborrecida. O ator viveu nessa cidade.
A cidade em que/onde viveu o ator era aborrecida.
- d) O cineasta já foi várias vezes premiado. Os filmes do cineasta passaram ontem na televisão.
O cineasta cujos filmes passaram ontem na televisão já foi várias vezes premiado.

(DELMANTO e CARVALHO, 2012, P.175)

O primeiro exercício envolve tarefas de completar frases com pronomes relativos. Os alunos devem descobrir qual pronome relativo é o mais adequado para completar cada frase. Como se pode ver, é uma atividade nos moldes tradicionais, a partir de frases soltas.

O segundo apresenta um texto, solicita ao aluno que identifique em uma frase desse texto a preposição que foi omitida antes do pronome relativo. O objetivo é levá-lo a reescrever o período de acordo com a norma-padrão, comparando, em seguida, a forma original e a reescrita, para explicar qual considera mais adequada ao contexto. O texto apresentado é uma tirinha que reproduz o diálogo entre duas crianças. Espera-se que o aluno conclua que a forma original, sem a preposição, é mais adequada, por tratar-se de contexto informal. Esse exercício é o que mais se aproxima da proposta inicial da coleção, que é a de trabalhar a gramática a partir do texto, com foco no gênero textual, levando-o a refletir sobre o uso dos recursos linguísticos e seus objetivos. Para responder a última questão (letra c), o aluno precisa refletir sobre o uso do pronome relativo preposicionado ou não dentro de um contexto.

O terceiro e o quarto solicitam a identificação de frases que apresentam linguagem informal, com a omissão da preposição, e a reescrita delas de acordo com a norma padrão: “O filme que lhe falei estreia hoje” por “O filme de que lhe falei estreia hoje”; “O muro que as paredes estavam pichadas foi demolido” por “O muro cujas paredes estavam pichadas forma demolidos”; e “A amiga que eu saí com ela estava gripada” por “A amiga com quem eu saí estava gripada”. Esse exercício,

embora trate de linguagem formal ou informal, é feito a partir de frases soltas, o que impede a visão do aluno sobre essas frases dentro de um contexto.

A última atividade propõe a união de frases soltas por meio de pronomes relativos, de modo semelhante ao exercício 3, do início da sequência sobre os pronomes relativos (p.170), porém, diferentemente desse, há a apresentação de um modelo de como resolver o exercício para orientar o aluno.

Há ainda três exercícios somente sobre o uso do pronome “onde”:

⚠ Fique atento... ao uso do pronome relativo **onde**

1. Leia.

Então é Natal

Dezembro é um momento em nossas vidas onde somos obrigados a refletir sobre tudo que passou. Vivemos em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e injustiças cada vez mais latentes em nosso meio e não podemos fechar os olhos para esta realidade. Infelizmente, ainda somos obrigados a ver o Papai Noel realizando os sonhos de uns e não conseguindo realizar os de tantas outras crianças.

Marcelo Serafim. Disponível em: <<http://blogs.d24am.com/artigos/2011/12/22/entao-e-natal-2/>>.

Acesso em: 13 jan. 2012.

- a) Qual a reflexão proposta pelo texto? Não devemos ficar alheios às diferenças sociais, que ficam mais evidentes no período do Natal.
- b) Releia.

“Dezembro é um momento em nossas vidas onde somos obrigados a refletir sobre tudo que passou.”

Nesse período, qual é o antecedente do pronome relativo **onde**? dezembro

- c) O antecedente refere-se a um tempo ou a um lugar? A um tempo.
- d) Sabendo que, na norma-padrão, o **onde** como pronome relativo se emprega apenas para lugares, reescreva a frase de acordo com a norma-padrão. Dezembro é um momento em nossas vidas em que/no qual somos obrigados a refletir sobre tudo que passou.

O pronome relativo **onde** só deve ser empregado para substituir palavras ou expressões que indiquem lugar. O seu emprego indiscriminado dificulta a compreensão da relação entre as orações.

Veja um exemplo.

Um dos problemas está na personagem principal, **onde** ela representa o papel da corrupção.

Como deve ser:

Um dos problemas está na personagem principal, **que** representa o papel da corrupção.



175

(DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.175)

2. Abaixo transcrevemos frases veiculadas na mídia ou utilizadas em redações escolares. Em quais delas a palavra **onde** está em desacordo com a norma-padrão? Identifique-as e reescreva-as substituindo adequadamente o pronome empregado.
- Ficarei no clube até o final do ano, **onde** poderei ter meu passe negociado com um clube europeu. *quando*
 - Essas coisas prejudicam a gente, **onde** a gente não pode mais nem reagir. *de tal forma que*
 - Quando temos uma sociedade **onde** qualquer segmento do consumo trabalha a partir das informações de seus consumidores, a informação vira algo essencial ao desenvolvimento do mercado. *em que*
 - Estamos em um típico momento **onde** a indústria está prestes a criar uma situação de desbalanceamento, determinando como será feita a coleta de informação. *em que*
 - O divórcio foi instituído no país no ano **onde** o número de separações chegava a níveis astronômicos. *em que*
3. Em seu caderno, complete os períodos utilizando o pronome relativo **onde** para retomar palavras ou expressões que expressem ideia de lugar físico; nos demais casos, utilize **em que** ou **no qual**.
- Ela obrigou o marido a transportar todos os seus vestidos de casa até o hotel ■ ficariam hospedados. *onde*
 - O caminhão passa e leva embora o problema do lixo lá para Perus ou para São Mateus, ■ ficam os aterros. *onde*
 - Ele desenvolve um comportamento ■, por defesa, nega a necessidade que tem dos cuidados maternos e desvaloriza a mulher em geral. *em que*
 - Fui levado a uma mesa de refeição ■ a comida tinha forma geométrica. *em que/onde*
 - As histórias mentirosas, pilhérias, anedotas são muito populares e constituem um gênero especial, ■ a imaginação exagerada e livre se liberta dos limites da lógica. *em que*
 - Esse é o momento ■ se apresentam os pontos mais interessantes do programa. *em que*

(DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.175)

O primeiro exercício solicita a identificação do antecedente do pronome relativo “onde” em uma frase destacada de um texto e a reescrita dessa frase, que está em desacordo com a norma padrão quanto ao uso prescrito para esse pronome. A atividade chama a atenção para o fato de a norma padrão exigir o emprego do pronome “onde” para referir-se apenas a lugares. O texto e seu gênero, no entanto, não são utilizados para direcionar a reflexão sobre o uso do pronome “onde”, serve apenas para a retirada de uma frase, para a identificação do

antecedente do pronome e para e a reescrita da frase de acordo com a norma padrão, nos mesmos moldes dos exercícios tradicionais, o que contraria a proposta inicial da coleção.

No exercício 2, os alunos devem identificar, entre frases veiculadas na mídia e outras usadas em redações escolares, aquelas que estão em desacordo com a norma padrão e reescrevê-las. No exercício 3, os alunos são solicitados a completar frases, optando pelo pronome “onde” apenas para retomar palavras ou expressões que expressem ideia de lugar físico, e por “*em que*” ou “*no qual*” nos demais casos.

Como podemos perceber, de um modo geral, os exercícios da sequência sobre os pronomes relativos são tradicionais. Há muitos elaborados a partir de frases soltas, descontextualizadas, o que não leva o aluno à reflexão sobre o uso dos pronomes relativos e das orações relativas em diferentes contextos. Os que se baseiam em textos só os utilizam como pretexto para a realização de atividades também tradicionais de gramática (identificação dos pronomes e seus antecedentes, reescrita de frases de acordo com a norma padrão, etc.), não trabalhando os gêneros textuais em que os pronomes e as orações estão inseridos nem levando o aluno a refletir sobre o porquê dessa inserção.

Isso contraria a proposta inicial da coleção para o ensino de gramática, mencionada no Manual do professor, e, inclusive, os objetivos da seção “Reflexão sobre a língua”, que são levar o aluno a refletir sobre o uso dos recursos linguísticos de acordo com os objetivos envolvidos na situação de comunicação, para aprender a comunicar-se na oralidade e na escrita de forma competente e expressiva. Isso se faz a partir de textos, não de frases. No Manual do professor, inclusive, comenta-se que a língua não deve ser tratada como um fenômeno separado do universo social e histórico e que os textos de diversos gêneros permitem um trabalho contextualizado com os recursos linguísticos, o que prova que a gramática deveria ter sido trabalhada, na obra, a partir da reflexão sobre os textos, tal como, inicialmente, propõem as autoras.

Chamaram-nos a atenção as atividades 2 e 3 da página 174, que tratam do uso das preposições antes dos pronomes relativos, por focarem na questão do uso mais formal ou mais informal desses pronomes. No entanto, a atividade 3 seria melhor aproveitada se fosse elaborada a partir de textos de gêneros diversos em que estivessem inseridos os pronomes relativos e as orações relativas.

A atividade 2 da página 174, como já foi destacado, é a que mais se aproxima da proposta da coleção mencionada no Manual do professor, que é a de trabalhar a gramática a partir do texto, levando-se em consideração o gênero textual.

Acreditamos que deveria haver uma ampliação desse tipo de atividade, visto que, talvez, se o aluno compreender que as preposições aparecem antes dos relativos em contextos de maior monitoração linguística e desaparecem em contextos que não exigem essa monitoração, através de vários textos e/ ou fragmentos de textos como exemplos e da reflexão sobre o uso mais monitorado ou menos monitorado desses pronomes, o reconhecimento das orações relativas padrão e não padrão seja facilitado, ainda que o aluno não consiga, em um primeiro momento, aplicar a relativa padrão em seus próprios textos.

Os exercícios tradicionais sobre o uso dos pronomes relativos que aparecem na sequência (identificação do pronome relativo e de seu antecedente; união de períodos com um pronome relativo; preenchimento de lacunas com o pronome adequado, entre outros) são também necessários, mas, a nosso ver, não podem ser a única forma de ensino desses pronomes, pois não são suficientes para que o aluno consiga, de fato, compreender seu uso ou utilizá-los fora do contexto desses exercícios. Sendo assim, podem ser aproveitados em uma sequência sobre o ensino dos relativos, mas não devem ser a única fonte de aprendizado.

Mais adiante, no mesmo capítulo, as autoras tratam sobre as orações adjetivas. Inicialmente, apresentam duas frases, uma com oração adjetiva e outra com adjetivo para caracterizar um substantivo com o objetivo de relembrar a definição de oração adjetiva (já apresentada anteriormente, no capítulo que trata das orações subordinadas de um modo geral).

Depois, explicam os tipos de orações adjetivas (restritivas e explicativas, de modo semelhante às gramáticas tradicionais) a partir de um fragmento de texto, com questões de comparação entre orações de cada tipo. Este é o foco da sequência: levar o aluno a identificar uma oração adjetiva e a saber diferenciar uma oração adjetiva restritiva de uma explicativa, lembrando-se inclusive de seus nomes.

Há sete exercícios, cinco a partir de textos e dois a partir de frases, envolvendo a localização de pronomes relativos e de seus antecedentes, substituição de um pronome relativo por outro, de modo que não haja alteração de sentido, identificação de uma oração adjetiva e sua classificação como restritiva ou

explicativa, comparação entre esses dois tipos e reflexão sobre a mudança de sentido que gera a escolha de um por outro. No entanto, assim como na sequência sobre os pronomes relativos, os gêneros (tira, piadas, propaganda, entre outros) não são aproveitados para levar o aluno à reflexão sobre o uso dos pronomes relativos e das orações adjetivas. Os exercícios são tradicionais e os textos são utilizados, em sua maioria, como pretextos para a identificação e classificação de orações e pronomes.

Não mostramos os exercícios aqui (apenas no anexo 1) porque aqueles referentes à identificação dos pronomes relativos e de seus antecedentes são semelhantes aos já apresentados na sequência sobre pronomes relativos. E, sobre as orações adjetivas, os exercícios ficam apenas com foco em sua classificação e na diferenciação entre orações adjetivas explicativas e restritivas, tal como ocorre nas gramáticas tradicionais. Essa diferenciação não é o foco de nosso trabalho. Nosso foco é a diferenciação entre a relativa padrão e as relativas não padrão e, como essa diferenciação, ainda que não nomeada desse modo, aparece um pouco na sequência sobre os pronomes relativos (exercícios que mostram o uso padrão e não padrão dos pronomes relativos), optamos por mostrá-la aqui.

A sequência didática sobre os pronomes relativos e as orações adjetivas não apresenta uma direção didático-pedagógica pautada em uma metodologia que una uma abordagem didática a uma teoria linguística. Os objetivos das atividades não se relacionam com as considerações apresentadas no Manual do professor com relação ao ensino de gramática, pois não há uma preocupação em levar o aluno à reflexão sobre a língua em uso, relacionada à situação de comunicação. Os textos ou fragmentos de textos, quando aparecem, estão, em sua maioria, no estilo monitorado, mas nem mesmo esse estilo é aproveitado para que o aluno reflita sobre o uso das orações relativas e dos pronomes relativos nele.

Nossa proposta de intermediação didática estará baseada na associação entre uma abordagem pedagógica e uma teoria linguística, na tentativa, justamente, de preencher as lacunas do livro didático adotado pela rede municipal de Itaguaí. A sequência do livro, como já expusemos, pode ser utilizada na escola pelo professor, mas, sozinha, não é suficiente para que o aluno compreenda o uso dos pronomes relativos e das orações relativas.

Em 2014, os alunos da escola na qual aplicamos nossa proposta de intervenção pedagógica só conseguiram realizar as atividades do livro didático mostradas aqui com o auxílio do professor, que os guiava para que chegassem até a resposta esperada, fazendo os exercícios junto com eles. Sem uma orientação de como responder às atividades, eles não conseguiam dar as respostas esperadas para cada uma.

Desse modo, é necessário que haja uma ampliação da sequência desenvolvida pelo livro didático, com atividades que levem os alunos a refletirem sobre os pronomes relativos e sobre as orações relativas em uso de fato, isto é, em textos no contínuo de monitoração estilística¹⁰ (desde o estilo menos monitorado ao mais monitorado). Sendo assim, quando falamos em orações relativas, consideramos não somente as da norma padrão, mas também as não padrão, que foram pouco contempladas pelo livro em questão.

A partir dos resultados deste capítulo, pudemos perceber que os professores que responderam ao nosso questionário reconhecem que seus alunos não utilizam a relativa padrão preposicionada, mas sim a padrão iniciada pelo pronome “que” não preposicionado, as sentenças cortadoras e também as copiadoras na fala e na escrita; os textos aqui analisados, produzidos por alunos do nono ano de 2014 da escola municipal de Itaguaí, na qual aplicamos nossa proposta de intervenção pedagógica, confirmaram esse uso, não apresentando apenas as relativas copiadoras; o livro didático utilizado pela mesma escola pouco leva em consideração o uso real das estratégias de relativização. Para preencher as lacunas apontadas por esse diagnóstico, nossa proposta de intermediação pedagógica terá como objetivo, justamente, levar os alunos a reconhecerem os pronomes relativos e as orações relativas tal como eles são utilizados de fato com maior ou menor monitoração estilística.

¹⁰ As considerações sobre o contínuo de monitoração estilística aparecerão no capítulo 4

CAPÍTULO 3

APORTE TEÓRICO PARA A INTERMEDIÇÃO PEDAGÓGICA

No livro didático analisado no capítulo 2, verificamos que muitas atividades baseavam-se apenas em frases, isto é, não em textos, para o ensino dos pronomes relativos e das orações relativas. Mesmo quando os textos se faziam presentes, eram apenas pretexto para a retirada de uma frase contendo as estruturas relativas e, desse modo, o aluno não era levado a pensar no gênero textual, no grau de formalidade exigido para a situação comunicativa em questão, nos objetivos que levaram o escritor a escolher determinada forma linguística, entre outras considerações necessárias para que pudesse haver a reflexão sobre o uso dos pronomes e das orações mencionados. Além disso, privilegiou-se a norma padrão, quase não aparecendo as demais normas nos textos.

Para nossa proposta de intermediação pedagógica, interessa-nos a língua vista da perspectiva do uso. Isso quer dizer que não buscamos mostrar aos alunos somente a norma padrão com relação às relativas, mas sim o uso real dessas orações de maneira que haja a reflexão sobre ele em diversas situações comunicativas, partindo de textos de gêneros diversos, não de frases isoladas. Assim, a fim de embasar nosso trabalho, neste capítulo, vamos, inicialmente, mostrar algumas considerações sobre a língua em uso com o objetivo de situar o modelo dos contínuos (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), abordagem teórica que fundamenta a proposta.

Por último, apresentaremos, brevemente, a abordagem didático-pedagógica de aprendizagem colaborativa de Moran, Masetto e Behrens (2013), com base na qual elaboramos as atividades práticas da intermediação propriamente dita para o estudo e uso dos pronomes relativos e das orações relativas.

3.1. Algumas considerações sobre a linguagem em uso

Pensando na linguagem em uso, podemos citar os enfoques funcionalistas, que, segundo Mollica e Roncarati (2014), envolvem a associação estreita da estrutura linguística com os contextos de uso e com as escolhas feitas pelos falantes com o objetivo de “satisfazer seus propósitos e necessidades discursivo-interacionais” (MOLLICA E RONCARATI, 2014, p.218). Segundo as autoras, as formas assumidas pela linguagem levam em consideração a eficiência comunicativa entre o falante e seu interlocutor, o qual pode estar presente ou ausente.

Oliveira e Coelho (2003), aplicando o funcionalismo ao ensino, destacam que a proposta dos PCNs (1998) para o ensino fundamental em língua portuguesa é, de um modo geral, funcionalista, já que o documento ressalta que se deve alcançar o uso competente da língua portuguesa não só como instrumento para acessar e apropriar-se de bens culturais e participar ativamente do mundo letrado, mas também para ser utilizado para resolver e superar problemas do cotidiano.

Nesse sentido, a proposta do documento é funcionalista, de acordo com as autoras, porque o aluno trabalha as questões linguísticas com objetivos pragmáticos e comunicativos ligados a seu ambiente histórico-social, prática que se resume na atividade de analisar e refletir sobre a língua, que melhora a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em contextos comunicativos orais e escritos.

Os PCNs destacam também, como ponto de partida para a análise dos recursos linguísticos, o trabalho de reescrita de textos para detectar problemas, substituir estratégias inadequadas, buscar alternativas de outros recursos para organizar o texto que produzam diferentes efeitos discursivos, o que, ainda de acordo com as autoras, encaixa-se na proposta funcionalista, que “se fundamenta na relação unidirecional função > forma, relação em que alteração de configuração implica alteração de conteúdo, em que dizer de outra maneira passa a significar de outra maneira” (OLIVEIRA E COELHO, 2003, p.93).

A proposta de tratamento dos itens gramaticais é a de que deve ser contínuo com o objetivo de facilitar as atividades de produção e reescrita dos textos, de modo que o aluno tenha o conhecimento necessário para monitorar sua atividade de análise e reflexão sobre a língua (explorando a funcionalidade dos diversos recursos que a língua disponibiliza a seus usuários), aprimorando seu desempenho

linguístico. Os PCNs afirmam também, segundo as autoras, que a atividade de análise linguística é possível somente em situação de uso, em funcionamento, levando-se em consideração as diversas interferências dentro e fora do texto. As autoras continuam ressaltando que, nos PCNs, “a declaração de que a língua em uso é a representação e o reflexo da experiência humana, permeada de emoções, atitudes e necessidades, sintetiza a relação básica da orientação funcionalista, o binômio função > forma”. (OLIVEIRA E COELHO, 2003, p.96).

Oliveira e Coelho (2003) enfatizam que a hipótese funcionalista postula que a estrutura gramatical é dependente do uso feito da língua, determinado pela situação comunicativa (contexto), o que leva à conclusão de que “pensar a língua e, conseqüentemente a gramática, implica compreendê-las motivadas pelas circunstâncias e pelos contextos específicos de uso” (OLIVEIRA E COELHO, 2003, p.106). O ensino de gramática, desse modo, deve levar em conta não a noção de correção ou incorreção (presente na gramática tradicional / normativa, a qual não é adequada para dar conta de variedade que não seja a culta na modalidade escrita), mas de adequação ou inadequação dos recursos linguísticos ao contexto comunicativo (gênero e registro) e aos objetivos de uso.

Também como proposta de trabalho com a língua em uso, Melo, Cyranka e Silva (2010) tratam da sociolinguística educacional. A Sociolinguística, segundo as autoras, tem como objeto de estudo a variação, e, desse modo, a língua em uso. A escola, nessa perspectiva, deve oportunizar os saberes aos alunos, os quais, na sociolinguística, estão relacionados ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua. É necessário, assim, oferecer a norma padrão (de prestígio) na escola, mas sem abordá-la como principal referência e como ponto de partida, já que não se pode estigmatizar a variedade dos alunos, nem tratar a língua como algo inalcançável.

No trabalho com a sociolinguística educacional, segundo as autoras, pode-se pensar em três momentos:

(...) seria adequado que, num primeiro momento, o professor se proponha a situar os alunos como falantes competentes de sua língua materna, como forma de desmistificar a noção de erro linguístico. Um segundo momento seria a conscientização dos alunos sobre as variedades, levando-os a perceber que existem variantes mais prestigiadas e outras menos. E o terceiro, seria a proposta de ampliação da competência comunicativa dos alunos. (MELO, CYRANKA E SILVA, 2010, P.3326)

Para ampliar essa competência comunicativa dos alunos, segundo Martins e Moura (2014), é papel da escola conduzir o ensino de modo a levá-los a comparar o uso que fazem da língua e o que necessitarão fazer para inserirem-se em outras redes sociais, ampliando não só sua competência comunicativa mas também seu poder de interação social.

Faz parte da ampliação dessa competência também o ensino da norma padrão, a qual, segundo Bortoni-Ricardo (2005), é possível ser ensinada a falantes do português popular sem gerar situações de conflito, desde que haja a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível em sala de aula, por meio do respeito às características socioculturais e individuais dos alunos. Esse conceito, de acordo com a autora, foi proposto por Erickson (1987 *apud* Bortoni-Ricardo, 2005) e consiste em uma proposta pedagógica de esforço, por parte da escola, para reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos e impedir o conflito entre eles, tornando-se culturalmente sensível para lidar com a variação linguística e cultural das crianças. E, para implementar essa pedagogia, há diversas formas:

(...) aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhe são familiares; desenvolvendo estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.209).

Entendemos, assim, que, na escola, é preciso considerar as experiências linguísticas dos alunos e ampliá-las, porém partindo das situações reais de uso, não da visão da gramática tradicional, que não contempla essas situações e, desse modo, não dá conta do aspecto interacional da língua, tal como apontam Martins e Moura (2014). As autoras propõem, para o ensino de gramática, uma abordagem interacionista, cuja proposta é estudar o uso da língua em interação social. Essa abordagem considera que estamos inseridos em contextos diversos e variados que exigem que o falante use expressões adequadas a cada situação de comunicação. Isso significa ensinar a gramática levando-se em consideração os participantes da

interação, o conhecimento linguístico de cada um, o contexto de produção do enunciado e os sentidos que se constroem na relação entre os sujeitos, o que exige um estudo da língua que privilegie seu funcionamento. Essa ação pedagógica interacionista, de acordo com as autoras, além de se preocupar em ser culturalmente sensível, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, deve comprometer-se em propor ações para desenvolver a competência comunicativa deles.

Cabe destacar que as considerações que tratam do enfoque funcionalista, da sociolinguística e da abordagem interacionista, mencionadas neste capítulo, têm em comum o fato de tratarem do ensino de português relacionado à linguagem em uso.

A noção de que a gramática deve ser pensada no uso que se faz da língua, e que esse uso é determinado pelo contexto comunicativo, nos leva a considerar que o ensino de gramática, para levar em conta a adequação dos recursos linguísticos ao contexto, deve ser feito a partir de textos, não com base somente em frases autônomas, como fazem muitos exercícios tradicionais. Tais exercícios, embora tenham seu papel no ensino, não devem ser a única fonte para levar os alunos à compreensão e ao uso dos recursos de que a língua dispõe em seus textos. O aluno deve pensar nos recursos linguísticos a partir de seu uso nos textos, dos objetivos desse uso e de sua adequação ao contexto para, com base nessa reflexão, aprender a utilizar esses recursos em suas próprias produções textuais.

Para nossa proposta, interessa-nos, dessas concepções tratadas aqui, esse trabalho com a linguagem em uso, com um ensino de gramática que faça com que os alunos reflitam sobre as orações relativas em textos e das implicações da escolha de uma forma relativa por outra (dentro do contínuo de monitoração estilística¹¹). Buscamos também pensar o ensino das relativas partindo da forma como os alunos as utilizam em seus próprios textos e em seu cotidiano, e fornecer-lhes, além disso, modelos de estilos monitorados da língua, mostrando como e quando usar esses estilos, tal como aponta, por exemplo, a proposta de uma pedagogia culturalmente sensível.

¹¹ Esse conceito de contínuo monitoração estilística será visto mais adiante, ainda no presente capítulo.

Subjaz ao enfoque funcionalista, aos pressupostos da Sociolinguística e da abordagem interacional a noção de competência comunicativa¹². Dessa forma, uma proposta que se pautar em abordagens que priorizem a linguagem em uso do aluno terá como objetivo desenvolver tal competência. Esse objetivo, segundo Melo, Cyranka e Silva (2010), pode ser alcançado por meio de atividades didáticas que priorizem as variantes linguísticas em uso no Português Brasileiro e, para tanto, devem estar pautadas em uma abordagem linguística que focalize justamente a linguagem em uso. Esses aspectos encontram-se presentes no modelo dos contínuos proposto por Bortoni-Ricardo (2004), o que nos levou a escolher tal abordagem para fundamentar a proposta aqui desenvolvida. A descrição do modelo será desenvolvida na próxima seção.

3.2. Os três contínuos para entender a variação linguística no português brasileiro.

Bortoni-Ricardo (2004) explica que, na descrição do português brasileiro, as gramáticas mais antigas optam por fazer a diferenciação entre língua padrão e não padrão, dialetos, etc. No entanto, segundo a autora, “a terminologia tradicional carrega uma forte dose de preconceito” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 50) além de passar a impressão de que há fronteiras rígidas entre língua padrão e não padrão, por exemplo, o que não se configura como verdade. Por esse motivo, a autora propõe, para entender a variação no português brasileiro, três contínuos: O contínuo de urbanização; o contínuo de oralidade-letramento; e o contínuo de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização pode ser imaginado como uma linha. Em uma das pontas dessa linha estão os falares rurais mais isolados (usados por comunidades

¹² Esse conceito de competência foi proposto por Hymes (1972 *apud* Bortoni-Ricardo, 2005). Segundo Bortoni-Ricardo (2005), do ponto de vista da sociolinguística educacional, um membro de uma comunidade de fala tem que aprender o que dizer e como dizê-lo de maneira apropriada, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias, capacidade essa que inclui, desse modo, tanto o conhecimento de um código comum quanto a habilidade de utilizá-lo. Essa capacidade é o que se denominou competência comunicativa. Não pretendemos aprofundar-nos nesse conceito, apenas descrevê-lo para que possa ser compreendido, visto que ele aparece nesta dissertação.

geograficamente mais isoladas), devido a dificuldades geográficas de acesso e falta de meios de comunicação. Na outra ponta da linha do contínuo de urbanização, estão os falares urbanos, que foram, ao longo do processo sócio-histórico, sofrendo a influência de agências que padronizam a língua, definindo “padrões corretos de uso”, tais como a imprensa, as obras literárias, gramáticas, dicionários e principalmente a escola (Bortoni-Ricardo, 2004).

Esse contínuo pode ser visualizado na linha abaixo:

.....

Variedades rurais isoladas	Área rurbana	Variedades urbanas padronizadas
-----------------------------------	---------------------	--

No espaço entre as variedades rurais isoladas e as variedades urbanas padronizadas estão os grupos rurbanos:

Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.52).

Nesse contínuo de urbanização, segundo a autora, não há fronteiras rígidas para separar os falares rurais, rurbanos e urbanos, o que justifica falar-se em contínuo, já que “as fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.53).

O outro contínuo é o de oralidade-letramento:

.....

Eventos de oralidade	Eventos de letramento
-----------------------------	------------------------------

Em uma das pontas estão os eventos de oralidade, não influenciados diretamente pela língua escrita e, na outra ponta, os eventos de letramento, totalmente mediados pela língua escrita, já que os participantes de um evento de letramento se apoiam em um texto escrito. No entanto, segundo a autora, assim como no contínuo de urbanização, não há fronteiras rígidas entre os eventos de oralidade e os de letramento. Uma aula, que é um evento de letramento, pode conter

também eventos de oralidade, assim como uma conversa de bar, que é um evento de oralidade, pode conter eventos de letramento, se um dos participantes, por exemplo, começa a recitar um poema tirado de suas leituras. (Bortoni-Ricardo,2004)

O terceiro contínuo, que é o que nos interessa para esta dissertação, é o de monitoração estilística:

.....
-Monitoração **+Monitoração**

Em uma das pontas do contínuo, situam-se as interações espontâneas, com pouca atenção à forma da língua e, desse modo, menos monitoradas. Na outra ponta, estão os falares mais monitorados, isto é, que exigem um planejamento prévio e maior atenção do falante.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), nós nos monitoramos quando a situação comunicativa exige essa monitoração linguística por vários motivos, como pelo poder ou ascendência do interlocutor sobre nós, pela impressão positiva que se quer causar a alguém, ou por haver uma exigência de maior cerimônia para o tratamento de determinado assunto. De modo geral, segundo a autora, há três fatores que nos levam a utilizar um estilo mais monitorado: o ambiente; o interlocutor; e o tópico da conversa.

Para Bell (1984, *apud* Bortoni-Ricardo, 2005), a escolha do estilo mais ou menos monitorado é uma adaptação do falante às características de seu (s) interlocutor (es), contrariando Labov, que atribuía essa escolha à maior ou menor atenção dada à fala. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), as posições de Bell e Labov se complementam, pois

um falante, diante de interlocutor desconhecido, de maior poder na hierarquia social ou a quem ele precisa ou deseja impressionar, sente-se na obrigação de usar um estilo mais cuidado. Para obter este efeito, necessita prestar mais atenção à forma de sua produção verbal. Pode-se resumir esse processo, argumentando que o interlocutor é um dos fatores — talvez o mais importante — que determina o grau de pressão comunicativa que incide sobre o falante (BORTONI-RICARDO, 2005, p.41).

A autora esclarece que o grau de atenção e planejamento que exige a monitoração estilística decorre de alguns fatores, entre eles: a acomodação do falante ao interlocutor; o apoio contextual na produção de enunciados (grau de conhecimento que o falante compartilha com seus interlocutores); a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística (quantidade de informação que o falante

tem que processar); e a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida. A autora relaciona essas características à maior ou menor pressão comunicativa que recai sobre o falante, na produção do estilo monitorado:

Na produção do estilo monitorado, o falante presta mais atenção à própria fala. Este estilo geralmente caracteriza-se pela maior complexidade cognitiva do tema abordado. Se o falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como maior familiaridade com a tarefa comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa. A pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática, mais complexa. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.41).

Labov (1972 *apud* Bortoni-Ricardo, 2005) observa que não existe falante de estilo único, porém, para um falante implementar estilos monitorados em sua fala, ele vai depender dos recursos viabilizados pelas diversas tarefas comunicativas relacionadas com os papéis sociais assumidos por ele em seu grupo social. Desse modo, haverá diferenças no estilo monitorado de um professor universitário e no de uma pessoa com pouca escolarização.

Relacionando o uso do estilo monitorado ao ensino, Bortoni-Ricardo (2005) comenta que nos ambientes de aprendizagem de língua materna aparecem justapostos o dialeto popular dos alunos e a variedade utilizada nos estilos monitorados da língua, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Esses estilos monitorados são, de acordo com a autora, aqueles sobrepostos ao vernáculo, que é a primeira variedade que a criança aprende em seu contato inicial com a família e, depois, com seus pares. É tarefa da escola ensinar não esse vernáculo, que a criança já traz antes de iniciar a escolarização, mas acrescentar a ele outras variedades, que são os estilos mais formais ou mais monitorados de língua. Desse modo, a criança começa a acessar estilos diferentes de seu vernáculo na escola e, a partir desse acesso, tenta incorporá-los ao seu repertório linguístico. (Bortoni-Ricardo, 2005).

Entendemos assim que, para monitorar seu estilo, a criança tem que ter acesso à variedade culta da língua, para utilizá-la quando julgar necessário. E esse acesso tem que ser disponibilizado na escola. Martins e Moura (2014) ressaltam que a sistematização do uso da língua, através do ensino, ocorre porque a escola é “a instância legítima para essa ação” e o uso de determinada escolha lexical ou construção sintática pode facilitar ou dificultar a interação social, consciência essa que professores e alunos devem ter. Além disso, a educação linguística tem o papel

político de ensinar com o objetivo de inserir o aluno nas redes sociais. Segundo Magda Soares (1980, *apud* Martins e Moura, 2014),

um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas [que reconheça], no quadro destas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e [que fixe] como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências da uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental de participação. (MAGDA SOARES, 1980 *apud* MARTINS e MOURA, 2014, P.110).

Dessa forma, segundo as autoras, é necessário criar as condições para que o aluno possa fazer suas escolhas linguísticas, considerando o contexto em que se insere a situação comunicativa, mais formal ou menos formal, exigindo, desse modo, um estilo mais ou menos monitorado.

No entanto, Bortoni-Ricardo (2005) destaca que o ensino de língua materna no Brasil tem sido realizado de modo tradicional, privilegiando-se a metalinguagem gramatical com base, geralmente, na norma padrão e esperando-se do aluno, a partir da posse dessa metalinguagem, a aquisição de estilos monitorados nas modalidades escrita e oral da língua. Sabemos, contudo, que estudar a língua portuguesa não se resume a estudar a gramática normativa dela, que considera somente um falante ideal e não contempla as variações. No cotidiano, o que existe é um falante real que utiliza a língua de acordo com seus conhecimentos linguísticos e com as possibilidades que a própria língua dá (Martins e Moura, 2014). Por isso, é necessário levar o aluno ao reconhecimento das diversas variedades linguísticas, para aumentar seus conhecimentos linguísticos e aprender a monitorar seu estilo em contextos nos quais essa monitoração é exigida.

Pensando no uso das orações relativas, interessa-nos a descrição do contínuo de monitoração estilística, que está relacionado diretamente com os processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação. Embora a autora trate desse contínuo com base especialmente na fala, podemos utilizá-lo também na escrita, tal como a adaptação feita por Vieira (2013), que combina modalidade (escrita e oral) e a monitoração estilística (mais ou menos monitorado):

.....

+ escrita	+ escrita	+ oral	+ oral
+ monitorado	- monitorado	+ monitorado	- monitorado

Para que os alunos entendam o uso das relativas, podemos apresentar as três variantes dessa sentença, situando-as dentro do contínuo de monitoração estilística e da modalidade escrita ou oral. Bortoni-Ricardo (2004) destaca que para a sentença “Esta é a casa em que eu moro” (variante padrão) há mais duas variantes (a relativa cortadora e a copiadora, respectivamente): “Esta é a casa que eu moro” e “Esta é a casa que eu moro nela” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.57). Segundo a autora, a primeira variante (padrão) é a mais prestigiada e usada na língua escrita (monitorada). As demais (cortadora e copiadora) são mais encontradas na língua oral, em estilos não monitorados.

Desse modo, se sabemos, tal como apontado por Bortoni (2005), que os estilos monitorados devem ser ensinados na escola, para serem acrescidos ao vernáculo da criança, — sem estigmatizá-lo — podemos pensar em ensinar as orações relativas partindo de sua variação na fala e dos usos que o próprio aluno faz, com menor monitoração, para um uso mais monitorado, que é o da relativa padrão preposicionada. Cabe esclarecer que não é nossa intenção inicial levar o aluno obrigatoriamente a utilizar a relativa padrão preposicionada em seus textos, já que, conforme apontado pelo Santos Silva (2009), mesmo após anos de escolarização, o aluno quase não consegue produzi-la, pela dificuldade no aprendizado e produção desse tipo de oração. Verificamos isso, por exemplo, nos textos de nossos alunos, mostrados no capítulo 2, nos quais a relativa padrão preposicionada não aparece, mesmo em contextos que exigem um estilo mais monitorado. Correa (1998 *apud* Martins e Moura, 2014) aponta que há um tempo necessário para que o aluno aprenda a relativa padrão preposicionada, o que, muitas vezes, só ocorre no ensino médio e, mesmo no final da escolarização, ainda é comum evitar essa relativa:

No segundo grau, foi preciso levar os alunos a usar conscientemente a relativa preposicionada. E o que aconteceu? De fato, na série inicial, a maioria dos alunos escreveu sua redação empregando a preposição nas orações relativas de sintagma preposicional, de acordo com a prescrição gramatical. [...]

Se os alunos praticamente aprenderam, o que nos resta dizer? Em primeiro lugar, há o tempo consumido para que o aprendizado ocorresse. Os alunos de 3ª série do 2º grau estiveram na escola, estudando português por no mínimo 11 anos e, mesmo premiados pelas circunstâncias, não produziram categoricamente a relativa padrão quando a oportunidade ocorria, isto é, quando eles próprios escolhiam relativizar termos que, dentro da relativa, exerciam funções preposicionadas. Temos ainda que considerar um segundo ponto: seja por estarem se prevenindo contra um resultado indesejado, seja por rejeitarem a estratégia preposicionada [...] muitos alunos esquivaram-se as circunstâncias que os forçariam a usar a preposição (CORRÊA, 1998, p.153-154 *apud* MARTINS E MOURA, 2014, p. 116).

Sendo assim, nossa proposta de intermediação pedagógica terá como objetivo levar o aluno do último ano do ensino fundamental a refletir sobre o uso das orações relativas, partindo de textos com essas orações no contínuo de monitoração estilística (em estilos mais ou menos monitorados). Nossa tentativa é a de preencher a lacuna do livro didático, que não leva o aluno a essa reflexão e de prepará-lo para o ensino médio, facilitando, talvez, esse uso futuro da relativa padrão preposicionada e/ou introduzida por pronomes relativos diferentes do “que” em seus próprios textos, quando o contexto exigir um estilo mais monitorado.

Acreditamos que a sequência do livro didático pode e deve ser mantida, mas não pode ser a única forma de ensino das orações relativas, já que nem sempre leva o aluno à reflexão gramatical. A reflexão gramatical no ensino de língua materna, segundo Inês Duarte (2000 *apud* Martins e Moura, 2014), é importante por três motivos: “primeiro, constitui uma atividade metacognitiva; segundo, facilita o acesso à variante padrão; terceiro, permite a conscientização dos mecanismos e processos linguísticos mobilizados na escrita” (MARTINS e MOURA, 2014, p.125). Cardoso e Cobucci (2014) destacam que a falta de reflexão é uma falha justamente de nós, professores de língua portuguesa ou de gramática, que temos o costume de “pegar as verdades prontas dos livros didáticos e despejá-las sobre nossos alunos, sem refletir sobre o real funcionamento dos fatos e sem ensinar, obviamente, nossos alunos a refletirem” (CARDOSO E COBUCCI, 2014, p.99).

Essa reflexão deve ser feita a partir de textos de gêneros diversos, para que o aluno perceba o estilo mais adequado a cada situação comunicativa. Segundo Melo, Cyranka e Silva (2010), a proposta de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) sobre os contínuos está vinculada à compreensão de gêneros do discurso proposta por

Bakhtin (2003), segundo o qual “os enunciados são ditos pelos seres humanos de acordo com diferentes campos de atividade, sendo os gêneros do discurso produzidos nessas esferas de atividade” (Melo, Cyranka e Silva, 2010, p.3327). Desse modo, para Bakhtin (2003), as esferas de atividade humana relacionam-se à utilização da língua e, portanto, elaboram tipos relativamente estáveis de enunciado, constituindo assim os gêneros do discurso, que, por sua vez, constituem-se por elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional.

De acordo com Melo, Cyranka e Silva (2010), compreender a relação entre os contínuos e os gêneros é necessário, pois por meio dela é possível utilizar de maneira mais adequada a língua diante de nossos propósitos comunicativos.

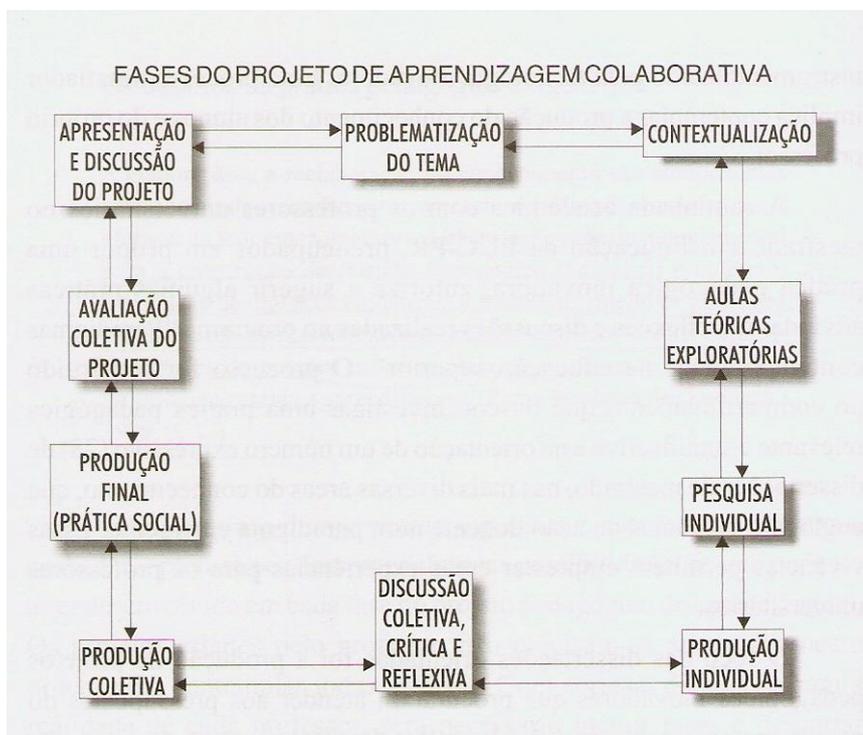
Acreditamos, assim, que, ao refletir sobre o uso das orações relativas a partir da ideia do contínuo de monitoração estilística, dentro do texto, levando em consideração o gênero desse texto, o aluno pode compreender melhor esse uso e passar a fazê-lo de modo mais fácil, ainda que em um momento posterior. Essa reflexão é importante, pois, ainda que o aluno não aprenda a aplicar o conhecimento da relativa padrão preposicionada em seus textos em um primeiro momento, ela já introduz a compreensão sobre o uso das orações relativas, o que é necessário, já que o conteúdo “Pronomes relativos e orações adjetivas” aparece nos livros didáticos do ensino fundamental e faz parte da grade curricular de muitas instituições de ensino fundamental.

Com base nisso, pensamos em uma sequência didática para estudo e uso dos pronomes relativos e das sentenças relativas, dividida em etapas com cada uma apoiada em um objetivo específico. Essa ideia de dividir as atividades em etapas partiu da necessidade didática de planejarmos e aplicarmos efetivamente a proposta. Para tanto, recorreremos à metodologia proposta pelo modelo de aprendizagem colaborativa, de Moran, Masetto e Behrens (2013), voltado para o processo ensino-aprendizagem desenvolvido a partir de procedimentos utilizados em pesquisas, em que o aluno se torna sujeito de seu aprendizado, mas em constante contato com os demais participantes do jogo educativo, estando exposto, portanto, às diferentes cenas comunicativas. A descrição das etapas de um projeto com base na noção de aprendizagem colaborativa é o que veremos a seguir.

3.3. Etapas da proposta de aprendizagem colaborativa

Podemos visualizar as etapas da proposta de Moran, Masetto e Behrens (2013, p.116) no quadro abaixo:

Quadro 6: Etapas do projeto de aprendizagem colaborativa.



A primeira etapa é a apresentação e discussão do projeto a ser desenvolvido com a turma. Sobre ela, os autores explicam que o professor deve construir um projeto de aprendizagem envolvendo o tema proposto pela disciplina, pensando sempre em discutir cada etapa com os alunos, apresentando as fases do projeto e permitindo a colaboração dos alunos para a ampliação da proposta. Além disso, é necessário que o professor possibilite aos alunos a compreensão de que “o sucesso depende do envolvimento e da parceria do grupo” (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 117).

A segunda etapa é a problematização do tema, na qual deve haver um exercício de envolvimento dos alunos na temática proposta partindo de um processo de reflexão que leve ao levantamento de problemas relacionados a essa temática.

Nessa etapa, o professor deve provocar o aluno para buscar soluções com relação à problemática levantada.

A terceira etapa é a da contextualização, na qual o professor precisa argumentar e explorar o tema integralmente, para que os alunos tenham uma visão global do projeto, visualizando o todo com suas referidas partes. Nessa etapa,

O professor precisa estar atento para que (...) estejam presentes dados da realidade, os aspectos sociais, históricos, econômicos e outros referentes à problemática levantada. Deve ficar claro para o aluno que o problema proposto advém de um contexto maior e que naquele momento pode-se apresentar dessa maneira, mas que as respostas que possam ser alicerçadas não são absolutas e inquestionáveis.

Outro fator relevante a ser contemplado é a provisoriedade. Deve-se instigar o aluno para que reflita sobre os questionamentos e as possíveis soluções, não como respostas únicas e verdadeiras, mas como caminhos significativos para produzir seu conhecimento e o do grupo. (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 121).

A quarta etapa envolve aulas teóricas e exploratórias, com momentos nos quais o professor apresenta a temática e os conhecimentos básicos envolvidos com os seus tópicos e subtópicos. Trata-se de aulas expositivas dialogadas, as quais devem abarcar os temas, os conteúdos e as informações para que o aluno possa perceber quais são os assuntos relacionados à problematização levantada. O objetivo dessa fase é “clarear e instrumentalizar os estudantes sobre os componentes do tema proposto pela problematização” (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 121).

A quinta etapa é a da pesquisa individual, em que o aluno, sozinho, precisa buscar e investigar, a partir da problematização, as informações que poderão levar à solução da problemática levantada. O professor deve orientar essa pesquisa, oferecendo alguns endereços eletrônicos, mostrando como se pesquisa na internet, criando uma homepage ou recorrendo a chats ou fóruns eletrônicos com o objetivo de promover o diálogo com seus alunos e entre eles para facilitar o desenvolvimento dessa etapa e compartilhar o material encontrado.

A sexta etapa é a produção individual, na qual se pode propor que o aluno produza um texto com base na pesquisa feita por ele e no material disponibilizado

pelo grupo. Essa atividade pode ser realizada dentro da sala e aula ou fora dela, mas os autores recomendam fazê-la dentro de sala para melhor orientação do professor. O objetivo dessa fase é que os alunos produzam um texto atendendo às normas da ABNT e exercitando os procedimentos de citação de autores.

A sétima etapa é a da discussão coletiva, crítica e reflexiva, em que o professor devolve os textos dos alunos e provoca a discussão sobre a problemática levantada a partir desses textos. É a fase em que os alunos têm a possibilidade de discutir e levantar suas dúvidas e de confrontar seus textos com os demais.

A oitava fase é a da produção coletiva, na qual os alunos têm a possibilidade de aprender a trabalhar em parcerias, produzindo um texto coletivamente com base nas produções individuais e nas reflexões e contribuições da discussão coletiva.

A nona fase é a da produção final, em que os alunos escolhem uma forma de socializar seus trabalhos ou o professor indica alguma forma de fazê-lo. Alguns exemplos são a divulgação do trabalho em uma página da internet e a criação de peças e de apresentações públicas na sala de aula ou na escola.

A décima e última fase é a avaliação coletiva do projeto, momento em que os alunos e o professor devem avaliar-se, avaliar o grupo e o projeto como um todo.

Descrevemos essa abordagem brevemente apenas para mostrar a fonte de nossa ideia de estruturar a proposta de trabalho sobre os pronomes relativos e as orações relativas em fases ou etapas com objetivos específicos, mas salientamos que as fases descritas foram adaptadas para o ensino fundamental, já que, na verdade, a proposta de aprendizagem colaborativa aqui delineada foi pensada para o ensino superior.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentaremos nossa proposta de intervenção pedagógica propriamente dita, cujo objetivo principal é levar os alunos a compreenderem o uso das orações relativas, dentro do contínuo de monitoração estilística, a partir principalmente da leitura, mas também da produção de textos escritos de gêneros diversos.

Como já mencionamos no capítulo 3, não é nosso objetivo fazer com que os alunos consigam utilizar as orações relativas padrão, como as introduzidas por preposição, em seus textos, mas sim que eles consigam compreender a adequação das diversas construções relativas à situação comunicativa e pensá-las como diferentes possibilidades de escolha de quem escreve.

Para isso, elaboramos uma proposta dividida em seis etapas. Na apresentação das etapas, iremos, em um primeiro momento, descrever cada uma delas, com as sugestões de atividades; em seguida, mostraremos como foram aplicadas na escola já descrita anteriormente. Dessa forma, neste capítulo, cada etapa nomeada começa com as atividades sugeridas e termina com a aplicação delas nas duas turmas de nono ano de 2015.

Optamos por mostrar, neste capítulo, apenas os exercícios que conseguimos aplicar nas turmas de nono ano, em 2015. Na etapa quatro, as atividades 2 (anexo 13), 3 (anexo 14), 5 (anexo 15) e 6 (anexo 16), por não terem sido aplicadas, encontram-se somente em anexo, como sugestão.

Cabe mencionar que, por questão de organização didática desta pesquisa, também disponibilizamos em anexo a maioria dos textos que serviram de base para as atividades de cada etapa.

4.1. Primeira etapa: Apresentação e problematização do tema.

4.1.1. Descrição da etapa

Nessa etapa, deverá ser feita a apresentação do tema que se vai estudar, no caso, os pronomes relativos e as orações adjetivas / relativas. Em primeiro lugar, é importante perguntar aos alunos o que eles conhecem sobre esse tema, se conseguem dar algum exemplo de pronome relativo e de oração adjetiva / relativa, para verificar se eles já têm algum conhecimento prévio sobre isso. Com relação à nomenclatura, inicialmente, pode-se chamar as orações de adjetivas, pois é o nome tradicional que aparece nas gramáticas e livros didáticos. Também se pode comentar o nome “relativas”, já que são introduzidas pelos pronomes relativos. Depois, pode-se relembrar o conceito de oração e de subordinação e mostrar-lhes o uso das orações relativas tal como costuma ocorrer na fala e na escrita com menor monitoração estilística. A problematização será feita a partir da discussão sobre a diferença entre querer monitorar a fala ou a escrita e saber utilizar as orações adjetivas / relativas mais adequadas a contextos que exigem maior monitoração estilística.

4.1.1.1. Atividade 1

Objetivo: Diferenciar estilo mais monitorado e menos monitorado.

Tempo previsto: 15 minutos.

Recursos: quadro, caneta de quadro; folhas impressas.

Observações: É importante, em um primeiro momento, explicar para os alunos a diferença entre estilo mais monitorado e menos monitorado (escolha do falante ou do escritor de acordo com a situação); e entre contextos que exigem maior ou menor monitoração estilística.

Uma sugestão é partir de uma atividade que aparece no livro didático “Jornadas.port” (2012) do sétimo ano, no capítulo sobre variação linguística:

Imagine que uma adolescente escrevesse este e-mail para o diretor da escola, pedindo providências para um campeonato esportivo:

Ó meu, vc precisa dar um gás no campeonato de vôlei e fazer algo manero para os mano da escola. Não fique bolado, deixe de ser presepeiro, senão vai pagar mico. Tá ligado?

Falô, brother.

Má.

E, para o namorado, enviasse a seguinte mensagem:

Prezado senhor,

Temos em nossa agenda muitas datas sem compromisso marcado, motivo pelo qual manifestamos interesse em acompanhá-lo em sua próxima ida ao cinema. Caso haja interesse de sua parte, colocamo-nos à disposição para novos contatos, nos quais possamos detalhar nossa proposta.

Atenciosamente,

Maria Margarida de Sousa Leite.

Comente a linguagem dos textos acima e explique a reação que provavelmente causariam nos seus destinatários.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. Jornadas.port – Língua portuguesa, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012, p.167.

O professor pode, inicialmente, fazer as seguintes perguntas:

- 1) Qual das situações (e-mail para o diretor da escola e e-mail para o namorado) exige um estilo de linguagem mais monitorado e qual exige um estilo menos monitorado?
- 2) Qual dos textos apresenta de fato uma escrita mais monitorada e em qual essa escrita está menos monitorada? Identifique palavras e / ou construções que demonstrem essa maior ou menor monitoração estilística.

Nesse momento, o professor poderá verificar se os alunos apontarão as construções relativas “pelo qual manifestamos interesse” e “nos quais possamos detalhar nossa proposta” como mais monitoradas. Se não o fizerem, o docente pode chamar a atenção para essas construções, apenas para que os alunos reflitam

sobre a adequação ou não da linguagem ao contexto. Depois dessa discussão, introduz-se a atividade 2:

4.1.1.2. Atividade 2

Objetivos: discussão sobre o uso das orações adjetivas / relativas na fala, a partir de um texto do gênero entrevista; reconhecimento do conceito de oração adjetiva / relativa e do uso dessas orações no contínuo de monitoração estilística; reflexão sobre a adequação da escolha linguística à situação comunicativa.

Tempo previsto: 40 minutos.

Recursos: quadro; caneta de quadro; folhas impressas.

Observações: a atividade será realizada através de discussão oral.

Texto – base: Anexo 2

Passos da discussão sobre o texto:

1 - Situar os alunos nas características do gênero entrevista¹³, fazendo algumas perguntas introdutórias:

O que vocês conhecem sobre o gênero entrevista?

Quais os tipos de entrevistas existentes? Qual o objetivo de cada um deles? O estilo de linguagem utilizado é mais ou menos monitorado?

2 - Explicar novamente a diferença entre estilo mais monitorado e menos monitorado, pedindo que eles deem exemplos de situações em que monitoramos nossa fala e nossa escrita e situações nas quais não o fazemos, incluindo o exemplo

¹³Sugestão de informações sobre o gênero entrevista: <http://www.portugues.com.br/redacao/a-entrevista--um-genero-basicamente-oral-.html>

do gênero entrevista para essa discussão (entrevista de emprego, entrevista para um programa de televisão, entrevista para um jornal, etc.);

3 - Questionar se a menina provavelmente conhece ou não o entrevistador e se, talvez por estar falando com uma pessoa que não é de seu convívio e sabendo que sua fala está sendo gravada, ela procurou monitorá-la;

4 - Perguntar se eles utilizariam as orações destacadas em sua fala e na escrita, em qualquer estilo (desde o menos monitorado ao mais monitorado);

5 – Mostrar por que as orações destacadas são chamadas de adjetivas / relativas (por seu valor adjetivo e por serem introduzidas por um pronome relativo); que todas são introduzidas pelo pronome relativo “que”; que em todas há um antecedente para esse pronome relativo; e que este último substitui esse antecedente na oração adjetiva / relativa, evitando a repetição;

6 - Comentar a ausência da necessidade de uso da preposição nas orações em que o pronome “que” tem função de sujeito e de objeto direto; que essas orações os alunos já utilizam normalmente na fala e na escrita; e que elas aparecem tanto em estilos menos monitorados quanto nos mais monitorados, de modo adequado aos dois estilos:

“a minha amiga, **que era a minha amiga mesmo, que ia na minha casa** isso e aquilo, sabia de tudo da minha vida”

“tudo **que eu contava pra ela** nada ela ia lá contar pros outro”.

Pode-se desmembrar os períodos para mostrar a ausência da necessidade da preposição antes do pronome relativo quando as orações se unem:

Oração 1: A minha amiga sabia de tudo da minha vida.

Oração 2: A minha amiga era minha amiga mesmo.

Oração 3: A minha amiga ia na minha casa, isso e aquilo.

Oração 1: Tudo eu contava pra ela.

Oração 2: Tudo / Nada ela ia lá contar pros outro.

6 – Comparar essas orações com as seguintes:

“tem menina **que não se pode contar**”

“tem menina **que a gente não pode confiar**”

Mostrar que essas orações são normalmente utilizadas em estilos menos monitorados, explicando que em estilos mais monitorados pode-se optar por utilizar a preposição exigida pelo verbo da oração. Para isso, os períodos podem ser desmembrados, com o objetivo de que os alunos percebam o aparecimento da preposição com as orações separadas e seu desaparecimento quando elas se unem:

Oração 1: Tem menina.

Oração 2: Não se pode contar (sobre a doença) **para** a menina.

Oração 1: Tem menina.

Oração 2: A gente não pode confiar **na** menina.

7 – Pedir aos alunos que tentem unir essas orações de modo que a preposição não desapareça.

8 - Em seguida, explicar que, unindo as orações, as preposições “para” e “em” somem, normalmente em estilos menos monitorados e que uma possibilidade de

uso dessas orações, que só aparece em estilos mais monitorados, seria escrever “**Há menina para quem / para a qual não se pode contar (sobre a doença)**” e “**Há menina em que / na qual não se pode confiar**”

9 – Destacar que, mesmo que a menina tenha tentado monitorar seu estilo, não utilizou a preposição antes do pronome relativo, talvez porque não saiba fazê-lo, e porque esse uso preposicionado só aparece nos contextos “super monitorados”.

10 – Mostrar a relativa que aparece em “uma menina lá no prédio **que ela ia sempre lá no meu apartamento** brincar comigo”; perguntar se há a necessidade da presença do pronome “ela” dentro da oração e se essa oração é mais comum em estilos mais ou menos monitorados. Depois das respostas, esclarecer que ela normalmente aparece em estilos menos monitorados e que a alternativa mais monitorada seria falada ou escrita sem o pronome “ela”.

Para a problematização, é importante ressaltar para os alunos que as orações comuns na fala, principalmente na menos monitorada, podem aparecer também em textos escritos, ainda que o falante tente monitorar seu texto, tal como no exemplo do texto-base para a atividade 3, que será visto abaixo.

4.1.1.3. Atividade 3

Objetivos: discussão sobre o uso das orações adjetivas / relativas em um texto escrito do gênero blog; reconhecimento do uso dessas orações na escrita, no contínuo de monitoração estilística; reflexão sobre a adequação da escolha linguística à situação comunicativa.

Tempo previsto: 30 minutos.

Recursos: quadro; caneta de quadro; folhas impressas.

Observações: a atividade será realizada por meio de discussão oral.

Texto-base: Anexo 3

Passos da discussão sobre o texto:

1 – Explicar aos alunos que o texto-base para a atividade 3 foi postado em um blog¹⁴, discutindo com eles as características desse gênero, partindo dos conhecimentos que já têm.

2 - Perguntar se textos desse gênero costumam ser escritos com estilos mais ou menos monitorados e se o menino que mandou a pergunta pode ter tentado monitorar seu estilo, sabendo que estava escrevendo para uma pessoa estranha e na internet, de modo que várias outras pessoas poderiam ler o que ele escreveu.

3 – Questionar se as orações destacadas são adjetivas / relativas e se são mais comumente usadas em contextos que exigem maior ou menor monitoração estilística.

4 – Pedir que os alunos comparem as duas orações, fazendo com que percebam a ausência da preposição na primeira oração e a presença dela, não antes do pronome relativo, mas juntamente com um pronome-cópia:

O que dizer para uma menina **que estou afim?**

Tem uma menina da minha escola **que estou afim dela.**

5 – Perguntar qual das duas possibilidades eles costumam utilizar com mais frequência na fala e na escrita.

6 – Mostrar como poderiam ser escritas as orações em estilos mais monitorados:

O que dizer para uma menina de quem estou a fim?

Há uma menina da minha escola de quem estou a fim.

7 - Promover a seguinte discussão: o menino pode ter tentado monitorar sua escrita? Se tentou fazê-lo, por que não utilizou a preposição antes do pronome relativo?

¹⁴ Sugestão de informações sobre o gênero Blog:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1378/1077>

É importante levar os alunos a compreenderem que há orações mais adequadas a estilos mais monitorados, como as que levam preposição antes do pronome relativo e outras mais adequadas a estilos menos monitorados, como as mostradas nos textos (com exceção das relativas de sujeito e de objeto, que aparecem adequadamente nos dois estilos). No entanto, no caso das orações adjetivas / relativas preposicionadas, para que uma pessoa possa escolher utilizá-las, deve saber como fazê-lo, quando precisar monitorar sua fala ou sua escrita, em contextos que exigem essa monitoração. Maria, no texto-base da atividade 2 (anexo 2), pode ter tentado monitorar sua fala ou não durante a entrevista, já que isso depende do quanto ela se sentiu à vontade com o entrevistador para contar detalhes sobre sua doença. Porém, se tentou, pode não ter utilizado a oração adjetiva / relativa preposicionada porque não sabe como fazê-lo ou porque essas orações só são utilizadas em estilos bastante monitorados. O mesmo ocorre com Paulo, no texto-base da atividade 3 (anexo 3) que pode ou não ter tentado monitorar sua escrita, mas não usou a oração adjetiva / relativa mais adequada a estilos monitorados também por não saber como fazê-lo ou porque textos do gênero blog admitem uma escrita menos monitorada.

Desse modo, deve ficar claro para os alunos, nessa primeira etapa, que monitorar ou não a fala e a escrita é uma questão de escolha e de adequação à situação comunicativa; que há orações adjetivas / relativas mais adequadas aos estilos mais monitorados e aos menos monitorados; e que escolher uma forma linguística ou outra depende de conhecimento de como utilizá-las. É importante esclarecer também que eles estão estudando a monitoração estilística somente em relação às estruturas relativas, não a outros recursos linguísticos; não devem, portanto, tentar “classificar” os textos como mais ou menos monitorados, mas pensá-los em um contínuo de monitoração de estilo. Isso quer dizer que, conforme um indivíduo vai aprendendo a utilizar os recursos linguísticos disponíveis para monitorar seu estilo, vai incorporando-os aos seus textos quando quer alcançar objetivos específicos, de acordo com a situação comunicativa.

4.1.1.4. Atividade 4

Objetivos gerais: reconhecer o uso das orações relativas nos próprios textos e sua adequação ao gênero.

Tempo previsto: 50 minutos.

Recursos: quadro; caneta de quadro.

Observações: Promover a discussão oral sobre os gêneros textuais e sobre o uso das orações neles.

Uma segunda proposta de aula nessa primeira etapa é mostrar para os alunos trechos de redações escritas por eles, para que percebam como utilizam as orações adjetivas / relativas em seus textos. É importante esclarecer as características do texto escrito, do gênero, os objetivos da escrita, quem é o interlocutor e o tipo de linguagem esperada, dentro do contínuo de monitoração estilística.

Depois dessa discussão, o professor pode mostrar alguns textos completos ou vários fragmentos que contenham orações adjetivas / relativas diversas, sempre levando os alunos a refletirem sobre a adequação dessas orações à situação comunicativa e sobre o estilo mais ou menos monitorado de quem escreveu.

Se o texto pedido pelo professor exigir maior monitoração estilística, e as orações adjetivas / relativas forem as variantes não padrão (provavelmente serão), é importante mostrar a alternativa padrão, para que o aluno tenha contato com essa alternativa e reflita sobre qual variante é mais adequada à situação comunicativa. Se, por outro lado, o texto admitir um estilo menos monitorado, o professor pode comentar a adequação das orações encontradas.

4.1.2. Aplicação da etapa

Os textos dessa primeira etapa foram escritos no quadro, já que a escola pouco oferece recursos para cópias xerocopiadas dos textos. O tempo necessário para a realização das atividades foi de, em média, dois tempos de 45 minutos. Relataremos aqui, em linhas gerais, a aplicação da etapa nas duas turmas de nono ano de 2015.

Apresentamos o tema e perguntamos se os alunos já haviam estudado algo sobre os pronomes relativos e sobre as orações adjetivas. A maioria respondeu que não e alguns disseram que não lembravam.

Na atividade 1, os alunos não tiveram dificuldades em responder que o e-mail para o diretor da escola deveria ser mais monitorado e o e-mail para o namorado, menos monitorado, embora ocorresse o contrário nos textos. Quanto às palavras e construções que identificassem maior ou menor monitoração estilística, foram apontadas, no e-mail para o diretor, “Prezado senhor”, “pelo qual”, “acompanhá-lo”, “colocamo-nos”, “nos quais”; e, no e-mail para o namorado, “ó meu”, “vc”, “dar um gás”, “manero”, “os mano”, “bolado”, “pagar mico”, “tá ligado”, “brother”. Desse modo, o pronome relativo “o qual”, acompanhado de preposição, foi encarado como um mecanismo de monitoração estilística.

Na atividade 2, após a discussão inicial sobre o estilo do texto, que foi percebido como menos monitorado por causa de palavras como “poblema” ou pela falta de concordância em “nas pessoa”, as turmas compreenderam que a menina entrevistada poderia ter tentado monitorar sua fala, por estar participando de uma entrevista, vista como gênero que, em geral, exige maior monitoração de estilo. Aproveitamos a oportunidade para mostrar que o texto não deveria ser todo definido como menos monitorado, mas sim situado em um contínuo, já que a escolha dos recursos linguísticos depende da situação comunicativa e dos conhecimentos de quem fala ou escreve quanto ao uso desses recursos.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de usarem as orações destacadas tanto na fala quanto na escrita, em qualquer situação, as opiniões dos alunos foram diversas. Alguns responderam sim, outros não, e outros preferiram não dar respostas, por não saberem.

Depois que as orações preposicionadas foram separadas, pouquíssimos alunos conseguiram descobrir de que modo, quando elas se juntassem novamente, formando um único período, as preposições apareceriam. Isso já era esperado, visto que eles ainda não haviam estudado os mecanismos de construção da relativa padrão.

Sobre a relativa que aparece em “uma menina lá no prédio **que ela ia sempre lá no meu apartamento** brincar comigo”, cabe destacar que alguns estudantes

disseram que não a utilizavam em sua fala, porque o pronome “ela” era “repetitivo”, o que mostra certa rejeição inicial quanto ao uso da estratégia copiadora.

Na atividade 3, nem todos os alunos conheciam o gênero blog. Alguns, inicialmente, consideraram o texto todo como menos monitorado por causa da expressão “queime meu filme”, e houve quem o tratasse como mais monitorado, mas todos concordaram que o autor da pergunta poderia ter tentado monitorar seu estilo por estar escrevendo um texto para ser publicado em um site da internet. Novamente, introduzimos a discussão sobre o fato de o texto poder ser situado em um contínuo de monitoração estilística.

Sobre as orações destacadas, cabe mencionar que os discentes entenderam que consistiam em orações adjetivas menos monitoradas¹⁵, não por causa da primeira, “**que estou afim?**”, que eles admitiram usar na fala e na escrita, mas por causa da segunda, “**que estou afim dela**”, pela presença do pronome “dela”, e porque, segundo a maioria, é um tipo de oração que eles não utilizam. Observamos, desse modo, uma aceitação da estratégia cortadora e, novamente, a rejeição da copiadora.

Na atividade 4, foram disponibilizados no quadro os fragmentos das redações apresentadas aqui, no capítulo 2, e que foram escritas pelos alunos do nono ano de 2014. Cabe esclarecer que o ideal seria ter mostrado aos discentes fragmentos selecionados de seus próprios textos, já que o objetivo da atividade era diagnosticar os pronomes relativos e as estratégias relativas que utilizavam. No entanto, pelo pouco tempo disponível que tivemos para a aplicação de nossa proposta, optamos por mostrar os textos dos estudantes de 2014, deixando isso claro para os que estão cursando o nono ano de 2015.

Houve a discussão sobre o gênero carta, tanto formal quanto informal, e sobre a maior ou menor monitoração estilística exigida para cada situação. Inicialmente, alguns fragmentos foram reconhecidos como menos monitorados, não pela oração relativa, mas por algum desvio de concordância ou ortografia. Em seguida, as estratégias relativas foram destacadas nos fragmentos para que as turmas pudessem refletir sobre a adequação de cada uma à situação comunicativa.

¹⁵ Por questão didática, como estávamos trabalhando a ideia do contínuo de monitoração estilística com os alunos, optamos por chamar, durante as aulas, as estruturas relativas de mais ou menos monitoradas, não para criar oposição, mas para que os discentes entendessem de modo mais fácil a noção de adequação de cada tipo de estrutura a determinado estilo.

Podemos dizer, desse modo, que, com a aplicação da etapa, percebemos que os alunos identificaram os estilos dos textos como mais ou menos monitorados, ainda que pouco em relação ao uso das estratégias relativas. Estas, no entanto, já começaram a ser objeto de reflexão quanto à monitoração estilística.

4.2. Segunda etapa: Aulas teóricas exploratórias

4.2.1. Descrição da etapa

Nessa etapa, o professor deverá mostrar para os alunos o uso dos pronomes relativos e das orações adjetivas / relativas em um ou mais textos com estilos mais monitorados (atuais e/ou antigos), para que eles percebam o uso real das relativas padrão em contextos nos quais elas são exigidas ou por questão de escolha do autor.

Além disso, nessa etapa, o professor pode selecionar exercícios do livro didático, mais tradicionais, como aqueles que envolvem a união de frases com os pronomes relativos, a identificação desses pronomes e de seus antecedentes e fazê-los junto com os alunos com o objetivo de explicar como se constroem as variantes relativas padrão, incluindo o uso não só das preposicionadas, mas também daquelas que se iniciam com pronomes diferentes do “que”.

Acreditamos ser necessário separar uma etapa para trabalhar essas orações justamente porque são as construções que os alunos pouco conhecem e com as quais têm pouco contato.

Essa fase pode basear-se também na realização das atividades oralmente ou por escrito, ficando a escolha a critério do professor. Escolhemos pensar a etapa das aulas teóricas com base em discussão oral.

Cabe esclarecer que a primeira e a segunda etapa são semelhantes e que resolvemos separá-las apenas para efeito didático: na primeira etapa, o objetivo principal é problematizar o tema de estudo das orações adjetivas / relativas, mostrando as construções mais comuns na fala e na escrita menos monitorada, as quais os alunos já conhecem e utilizam naturalmente; na segunda etapa, o foco é a reflexão sobre as orações adjetivas/ relativas padrão usadas em estilos mais monitorados, que os alunos, mesmo quando conhecem, não utilizam, por desconhecimento de como fazê-lo. Isso deve ficar claro para os estudantes em cada etapa.

4.2.1.1. Atividade 1

Objetivos: Discutir as características do gênero crônica¹⁶; refletir sobre o uso das orações adjetivas / relativas nesse gênero e sobre a escolha do estilo mais monitorado; reconhecer os pronomes relativos “que”, “o qual” e “cujo”, preposicionados ou não.

Tempo previsto: 90 minutos.

Recursos: quadro, caneta de quadro, folhas impressas.

Observações: As atividades foram pensadas para discussão oral.

Texto – base: Anexo 4

Etapas da atividade:

- 1) informar aos alunos que eles vão ler um texto do gênero crônica e perguntar o que eles conhecem sobre esse gênero. Em seguida, ler para eles o texto que se encontra no anexo 5, para uma breve apresentação do gênero, anotando em seguida as características destacadas no quadro.
- 2) Informar o título do texto que vai ser lido, “Descoberta da azeitona” (anexo 4), e deixar que os alunos criem hipóteses sobre seu conteúdo, anotando tais hipóteses no quadro.
- 3) Ler o texto com a turma.
- 4) Confrontar as hipóteses dos alunos com o que de fato leram no texto.
- 5) Discutir com os alunos as características principais de uma crônica. Algumas sugestões para o professor de trechos de textos com características do gênero crônica encontram-se no anexo 6.

¹⁶ ¹⁶ Sugestão de informações sobre o gênero:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1235/questao-de-genero-o-genero-textual-cronica>

6) Perguntar que características do gênero eles encontraram no texto: narrativa curta, de um fato do cotidiano (um gato que provou uma azeitona); o olhar diferenciado da autora, vendo beleza nesse fato do cotidiano e tecendo considerações filosóficas sobre ele, entre outras.

7) Pedir que os alunos encontrem os parágrafos em que a autora menciona uma das características do gênero crônica e perguntar qual é essa característica:

“José, seu comportamento, suas ações, sua maneira de encarar a vida, dá para um volume e isto é uma crônica. Ora, crônica é conversa rápida, peça jornalística ou literária que deve ser curta, pelo que vou direta às azeitonas.” (3º parágrafo).

“Poderia entrar aqui no jogo das imagens e comparações; poderia querer tirar ensinamentos morais da alegria de José com o gosto da azeitona. Poderia fazer muitas frases, como por exemplo: quantos de nós, animais chamados racionais, não temos dessas alegrias descobrindo novidades para nosso paladar moral, físico ou intelectual? Poderia dizer muitas coisas, mas isto é uma crônica.” (8º parágrafo).

8) Levar os alunos à identificação do foco narrativo (Primeira ou terceira pessoa) e da linguagem utilizada pela autora, com estilo mais ou menos monitorado. Destacar que em uma crônica pode haver um estilo mais monitorado, mesclado com um menos monitorado, este principalmente nos diálogos, quando o autor quer retratar a linguagem cotidiana, mas que esse não é o caso da crônica lida.

9) Perguntar um possível motivo para a autora ter escolhido utilizar um estilo mais monitorado: não tem a intenção de retratar uma linguagem cotidiana; quer contar um fato do cotidiano com uma linguagem não cotidiana, justamente para dar um ar diferenciado à história, entre outras possibilidades, que podem ser acrescentadas pelos alunos.

10) Pedir que confirmem, uma a uma, as orações adjetivas / relativas destacadas como mais ou menos monitoradas e, a partir daí, exemplificar o uso dos pronomes relativos e dessas orações em contextos mais monitorados.

11) Para efeito didático, dividir as orações em quatro grupos: um com as orações introduzidas pelo pronome “que” não preposicionado e outro com esse mesmo pronome preposicionado; outro com o uso do pronome “o qual”; e um com o pronome “cujo”. O professor pode realizar essa tarefa ou pedir que os alunos a realizem.

Grupo 1: Orações introduzidas pelo pronome “que” não preposicionado:

- 1) Por que me olhará assim, com olhos azuis agora, amarelos depois, muito verdes em certos momentos, olhos **que lembram os meus em passados instantes (...)**?
- 2) O que querará dizer esse olhar profundo **que me acompanha nos menores gestos**?
- 3) Agora, a funcionária da casa, **que exerce também as funções de cozinheira** — e ótima —, preparou um (...)
- 4) Ora, uma azeitona assim deixa de ter interesse inicial, torna-se um ingrediente qualquer, um tempero, uma coisa **que perdeu sua origem**.
- 5) Desejei ver o que pensaria José daquele fruto **que perseguiu um dia**; como iria julgá-la (...).
- 6) Não sei se percebeu que aquelas fatias eram daquele caroço vestido **que perseguiu uma vez**.
- 7) Sua alegria ensinou-me que devemos comemorar sempre muito a vida **que se renova a cada momento**. A vida **que é gostosa**, a vida **que é uma sucessão de descobertas**.

Grupo 2: Orações introduzidas pelo pronome “que” preposicionado:

- 1) Por que me olhará assim, com olhos azuis agora, amarelos depois, muito verdes em certos momentos, olhos que lembram os meus em passados instantes, naqueles **em que eu era ainda sonhadora e visionária**?
- 2) Dei-lhe porque sua presença, no momento **em que me alimento**, exige participações.

Grupo 3: Orações introduzidas pelo pronome “o qual”:

Entrou para a minha família, **da qual é hoje um dos membros mais ilustres**. Preparou um prato **no qual entravam azeitonas partidas, sem caroço**.

Grupo 4: Orações introduzidas pelo pronome “cujo”:

Dei-lhe pedaços de azeitona do referido prato, **cujo nome não sei.**

12 – Com as orações do grupo 1 e do grupo 2, explicar a diferença entre aquelas que devem ser introduzidas por preposição e aquelas nas quais a preposição não é necessária, destacando que o pronome “que” é o mais comumente utilizado. Para melhor visualização da necessidade do uso da preposição, o professor pode desmembrar as construções, tal como nos exemplos das atividades da primeira etapa.

13 – Com as orações do grupo 3, esclarecer por que as duas são preposicionadas (desmembrando também as construções), e destacar a concordância do pronome “o qual” com seu antecedente.

14 – Com a oração do grupo 4, explicar o uso do pronome “cujo” e sua concordância com o termo posterior, não com o antecedente, como no caso dos demais pronomes relativos. Perguntar aos alunos se eles já haviam visto o uso desse pronome, pedir que deem algum exemplo, caso conheçam, e, se necessário e possível, pedir que pesquisem na internet textos em que esse pronome aparece para levarem à sala de aula.

15 – Lembrar que as orações introduzidas pelo pronome “que” não preposicionado aparecem de modo adequado em textos com estilos mais e menos monitorados e que os alunos já sabem utilizar essas construções.

16 – Destacar que, com a aula, eles estão aprendendo também construções que normalmente não utilizam (com o pronome “que” preposicionado e com os demais, preposicionado ou não) e que aparecem em textos com estilos mais monitorados.

17 – Pedir que os alunos reescrevam algumas orações dos grupos 2, 3 e 4 em estilo menos monitorado. O professor pode deixar, inicialmente, que eles tentem fazê-lo

sozinhos e, em seguida, mostrar uma alternativa menos monitorada (mesclando cortadoras e copiadoras) para cada oração escrita em estilo mais monitorado:

1) Por que me olhará assim, com olhos azuis agora, amarelos depois, muito verdes em certos momentos, olhos que lembram os meus em passados instantes, naqueles **em que eu era ainda sonhadora e visionária?**

Alternativa menos monitorada:

Naqueles **que eu ainda era sonhadora e visionária.**

2) Dei-lhe porque sua presença, no momento **em que me alimento**, exige participações.

Alternativa menos monitorada:

No momento **que me alimento.**

3) Preparou um prato **no qual entravam azeitonas partidas, sem caroço.**

Alternativa menos monitorada:

Preparou um prato **que entravam azeitonas partidas, sem caroço nele..**

4) Dei-lhe pedaços de azeitona do referido prato, **cujo nome não sei.**

Alternativa menos monitorada: Dei pedaços de azeitona do prato, **que não sei o nome dele.**

18 - Por último, é importante solicitar que reflitam se a escrita das orações em estilo menos monitorado estaria adequada ao texto como um todo.

4.2.1.2. Atividade 2

Objetivos: Discutir as características do gênero resenha¹⁷; refletir sobre o uso das orações adjetivas / relativas nesse gênero e sobre a escolha do estilo mais monitorado; reconhecer os pronomes relativos “que”, “o qual”, “cujo” e “quem”, preposicionados ou não.

Tempo previsto: 50 minutos.

Recursos: quadro, caneta de quadro, folhas impressas.

Observações: As atividades foram pensadas para discussão oral.

Texto-base: Anexo 7

¹⁷ Sugestão de informações sobre o gênero: <http://www.portugues.com.br/redacao/a-resenha-critica---um-genero-ambito-jornalístico-.html>.

11 – Novamente destacar para os alunos que, com a aula, eles estão aprendendo construções que aparecem normalmente em textos que exigem maior monitoração estilística e / ou quando o escritor escolhe monitorar seu estilo.

4.2.1.3. Atividade 3

Objetivos: Discutir as características do gênero notícia¹⁸; refletir sobre o uso das orações adjetivas / relativas nesse gênero e sobre a escolha do estilo mais monitorado; diferenciar o uso mais monitorado¹⁹ e o menos monitorado do pronome “onde”.

Tempo previsto: 30 minutos.

Recursos: quadro, caneta de quadro, folhas impressas.

Observações: As atividades foram pensadas para discussão oral.

Texto-base 1: Anexo 9

Etapas da aula:

- 1) Perguntar aos alunos o que eles conhecem sobre o gênero notícia.
- 2) Discutir as características do gênero com eles, especialmente no que diz respeito à linguagem utilizada (geralmente mais monitorada, dependendo do suporte em que a notícia foi publicada). Uma sugestão de texto com características do gênero notícia para o professor encontra-se no anexo 10.
- 3) Pedir que os alunos observem o uso do pronome “onde” e seu antecedente.
- 4) Destacar que o pronome “onde”, em contextos mais monitorados, é utilizado para referir-se a um lugar e que, caso o antecedente não seja um lugar, deve-se optar por utilizar o pronome “que” antecedido da preposição “em”, formando “em que”, ou pelo

¹⁸ Sugestão de informações sobre o gênero: <http://www.portugues.com.br/redacao/a-resenha-critica---um-genero-ambito-jornalístico-.html>

¹⁹ Novamente, cabe esclarecer que, por questões didáticas, tratamos de uso mais ou menos monitorado das orações relativas e dos pronomes relativos para facilitar a compreensão dos alunos em relação à adequação das estruturas relativas ao estilo mais ou menos monitorado.

pronome “o qual” preposicionado, formando as construções “na qual”, “no qual”, “nas quais” ou “nos quais”.

5) Apresentar um uso menos monitorado do pronome “onde”, como o que aparece no texto apresentado no anexo 11.

6) Perguntar :

a) Por que nesse texto pode-se dizer que o uso do pronome “onde” é menos monitorado? Como ficaria a sentença “Na imagem da esposa, é a perseverança, a base da família **onde** seu amor se irradia” em estilo mais monitorado?

b) Qual pode ser um possível motivo para o uso menos monitorado desse pronome?

Espera-se que os alunos respondam que o pronome “onde”, no texto, refere-se à “família”, que não se configura como lugar. Nesse caso, o professor pode mostrar a alternativa mais monitorada como: Na imagem da esposa, é a perseverança, a base da família **em que** seu amor se irradia (...) / Na imagem da esposa, é a perseverança da família **na qual** seu amor se irradia.

Para a segunda pergunta, espera-se que os alunos respondam que o autor não sabe que o pronome “onde”, em contextos que exigem maior monitoração estilística, só pode ser utilizado para referir-se a lugar; ou que o texto foi criado provavelmente para ser compartilhado em redes sociais, ambientes nos quais não é obrigatório o uso mais monitorado da linguagem. Se os alunos não chegarem a essas respostas, pode-se transformá-las em perguntas: Onde esse texto pode ter circulado? Será que o autor do texto conhece a regra de uso mais monitorado do pronome “onde”?

4.2.2. Aplicação da etapa

A segunda etapa foi realizada com base em discussão oral. Os textos utilizados para essa discussão foram impressos e entregues aos alunos, que os devolviam ao final das aulas. Foram necessárias, em média, duas aulas de 4 tempos, dois para o trabalho com o primeiro texto (anexo 4), e mais dois para o trabalho com os textos dos anexos 7, 9 e 11.

Na atividade 1, ao perguntarmos se os alunos conheciam o gênero crônica, a maioria deu resposta negativa. Apenas um deles mencionou a obra “As crônicas de Nárnia”, mas não soube explicar o porquê da palavra “crônicas” no nome de tal obra. Na criação de hipóteses sobre o título do texto “Descoberta da azeitona”, surgiram algumas como “O texto vai contar a história da criação da azeitona” ou “O texto vai mostrar como descobriram que a azeitona podia ser comida”.

Após a discussão sobre as características do gênero, os alunos concluíram que a linguagem utilizada era mais monitorada. Um dos motivos apontados para a escolha do estilo mais monitorado pela autora foi “Ela quer impressionar”. Alguns utilizaram as orações destacadas como exemplo de maior monitoração, principalmente as introduzidas pelos pronomes “o qual” e “cujo”. Os trechos com as orações destacadas foram escritos no quadro, separados pelos grupos mencionados: orações introduzidas pelo pronome “que” não preposicionado; orações introduzidas pelo pronome “que” preposicionado; orações introduzidas pelo pronome “o qual”; e orações introduzidas pelo pronome “cujo”.

Explicamos, nos períodos separados por grupos, o modo como devem ser utilizados os pronomes relativos, com base no texto, e por que esses pronomes aparecem ou não antecidos de preposição, em contextos mais monitorados. Durante essa explicação, os alunos apresentaram maior dificuldade em compreender o uso dos pronomes “o qual” e “cujo”. Perguntamos se alguém conseguia dar algum exemplo de frase com esses pronomes, diferente dos que apareciam no texto. Alguns exemplos²⁰ foram:

- 1) “O filme cuja história fala de facções é Divergente.”
- 2) “João²¹, cujo o interesse é passar de ano, estuda muito.”
- 3) “Feliz é a nação cujo o Deus é o senhor”
- 4) “Tem uma pessoa cujo não gosta de mim nessa sala”
- 5) O aluno o qual falei ontem não veio hoje.
- 6) Joana²², a qual converso toda hora, está aqui.
- 7) A professora, a qual quer falar, está nervosa.

²⁰ Cabe lembrar que esses exemplos surgiram em duas turmas diferentes.

²¹ O nome utilizado no exemplo foi de um dos alunos de uma das turmas. “João” é um nome fictício.

²² O nome utilizado no exemplo foi de uma das alunas de uma das turmas. “Joana” é um nome fictício

Alguns desses exemplos foram construídos em conjunto, isto é, um aluno falava a primeira parte, como “A professora a qual quer falar” e, ao solicitarmos a continuação, o mesmo aluno ou outro a completava. As frases 1 e 7 são as únicas que apresentam o uso padrão dos pronomes “cujo” e “o qual”, respectivamente. Nas frases 2 e 3, aparece o artigo “o” antes do pronome “cujo” e, na 4, esse pronome foi utilizado no lugar do “que” (“Tem uma pessoa **que** não gosta de mim nessa sala”). Nos períodos 5 e 6, o relativo “o qual” aparece não antecedido da preposição “com”, embora ela seja exigida pelos verbos “falei” e “converso”: O aluno com o qual falei ontem não veio hoje; Joana, com a qual converso toda hora, está aqui. Esses períodos revelam as tentativas dos alunos de utilizarem os relativos em questão, algumas com sucesso, o que nos surpreendeu, já que esperávamos que eles não conseguissem construir estruturas relativas com os pronomes “o qual” e “cujo”.

Voltando aos exemplos do texto, mostramos as alternativas menos monitoradas para as orações preposicionadas e para a iniciada pelo pronome “cujo”. Alguns estudantes não aceitaram a ideia de que poderiam utilizar as copiadoras na oralidade, isto é, rejeitaram, mais uma vez, a ideia de que aquele tipo de oração poderia ser comum na fala deles.

Na atividade 2, ao perguntarmos o que os alunos conheciam sobre o gênero resenha, uma das respostas que surgiu foi “é um encontro com os amigos, uma festinha”. Sobre essa concepção de resenha, explicaram que a conheciam através das redes sociais. Na criação de hipóteses sobre o título “Ela foi até o fim”, apareceram algumas como “É uma história triste”, “É uma história de alguém que luta por alguma coisa”, etc.

Após a leitura do texto “Ela foi até o fim” e a discussão sobre as características do gênero, os discentes constataram que elas eram diferentes do que conheciam sobre resenha. Alguns deles, ao observarem a linguagem utilizada no texto e a fonte, concluíram que o estilo escolhido pela autora era mais monitorado e um dos motivos apontados para essa escolha foi o de que muita gente leria o texto.

Por último, alguns trechos com sentenças relativas foram comentados, com maior atenção para as preposicionadas e para as introduzidas pelos pronomes “quem”, “cujo” e “o qual”.

Na atividade 3, depois do reconhecimento das características do gênero notícia, a maioria dos estudantes não apresentou dificuldades para identificar o estilo

de textos desse gênero como mais monitorado. Depois de verificarem o uso mais monitorado do pronome “onde” (texto do anexo 9), o compararam com o texto do anexo 11, no qual esse pronome aparece não em referência a um lugar, mas retomando a palavra “família”. Sobre esse último texto, fizemos as seguintes perguntas:

- a) Por que nesse texto pode-se dizer que o uso do pronome “onde” é menos monitorado? Como ficaria a sentença “Na imagem da esposa, é a perseverança, a base da família **onde** seu amor se irradia” em estilo mais monitorado?
- b) Qual pode ser um possível motivo para o uso menos monitorado desse pronome?

A primeira questão foi respondida sem dificuldade por poucos alunos, que identificaram que a palavra anterior ao pronome “onde” não era um lugar. Para a maioria deles, no entanto, tivemos que apontar o antecedente “família”, com o objetivo de que o uso do pronome mencionado fosse confirmado como menos monitorado no texto apresentado. Após explicar a alternativa mais monitorada, com a substituição de “onde” por “em que” ou “na qual”, perguntamos os possíveis espaços de circulação do texto e se o uso menos monitorado do pronome em questão poderia ter ocorrido por escolha do autor ou por desconhecimento de suas regras de uso. Todos os alunos que responderam apontaram “internet” como espaço de circulação possível e, quanto ao motivo para a utilização do pronome, escolheram a segunda alternativa.

Fizemos também, junto com os alunos, nas duas turmas, alguns exercícios do livro didático²³, que apresentamos no capítulo 2, como os que envolvem união de frases em um único período e preenchimento de lacunas com os pronomes relativos adequados. Alguns poucos alunos conseguiram chegar às respostas esperadas sem auxílio; no entanto, o objetivo da aplicação desses exercícios era apenas o de mostrar para eles os mecanismos de construção das estruturas relativas que aparecem em estilos mais monitorados de escrita.

Observamos, com a aplicação da etapa, que os alunos conseguiram entender o porquê de estarem estudando as orações relativas padrão, já que conseguiram,

²³ Os exercícios realizados nessa etapa, em 2015, foram: 3, da página 170; 1 e 2 da página 174; 5 e 1 da 175; e 2 e 3 da 176. Esses exercícios estão no livro *Jornadas.port* (Nono ano), de Delmanto e Carvalho (2012) e foram apresentados aqui, no capítulo 2.

relativamente, relacionar a escolha das mesmas à tentativa de maior monitoração estilística.

4.3. Terceira etapa: Pesquisa individual ou em grupo

4.3.1. Descrição da etapa

Nessa etapa, o professor pode pedir que os alunos pesquisem textos nos quais encontrem orações adjetivas / relativas, tanto em estilo mais monitorado (variante padrão) quanto no menos monitorado (cortadoras e copiadoras). O objetivo da etapa é verificar se os alunos conseguem identificar essas orações. O professor pode solicitar que os estudantes que conseguirem encontrar textos com essas construções os apresentem para a turma, destaquem as orações pedidas, expliquem se elas estão em estilo mais ou menos monitorado e tentem comentar o motivo pelo qual elas foram utilizadas, levando sempre em conta o escritor e o gênero textual. Cabe ao docente também intermediar essa atividade, mostrando se as orações são de fato as solicitadas e pedindo a colaboração da turma para essa identificação.

Essa etapa não necessariamente precisa acontecer antes ou depois das próximas, pois sabemos que muitos alunos não realizarão a atividade solicitada. No entanto, se um ou dois a realizarem, levando algum texto, o professor pode ajudar na reflexão sobre o uso das orações em questão, ainda que o aluno não tenha feito a identificação de modo correto. O mais importante é que o texto terá sido trazido pelo próprio aluno e poderá ser compartilhado com os demais.

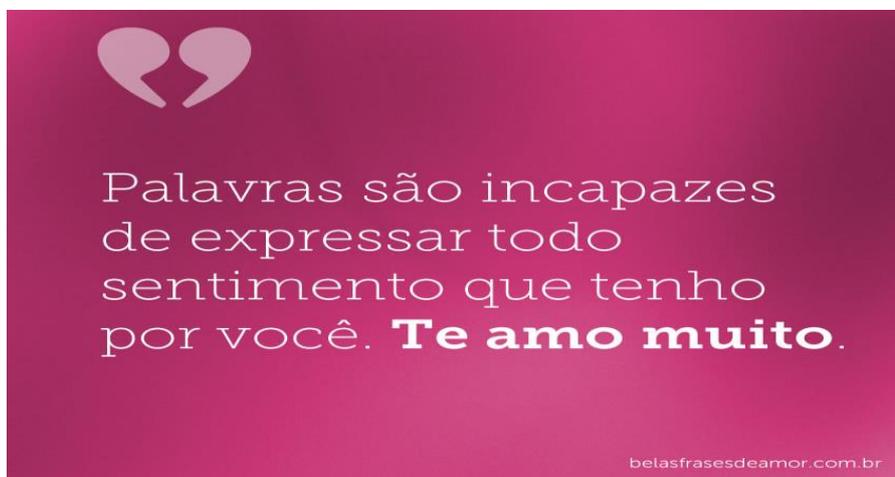
Sobre a pesquisa, o professor deve indicar jornais, revistas, sites, nos quais os alunos possam encontrar textos interessantes e que possam conter orações adjetivas / relativas.

É importante também que o docente determine se a pesquisa será realizada por cada aluno ou se eles serão divididos em grupos e cada grupo levará um texto, ficando responsável por sua apresentação e reflexão sobre o uso das orações adjetivas / relativas.

4.3.2. Aplicação da etapa.

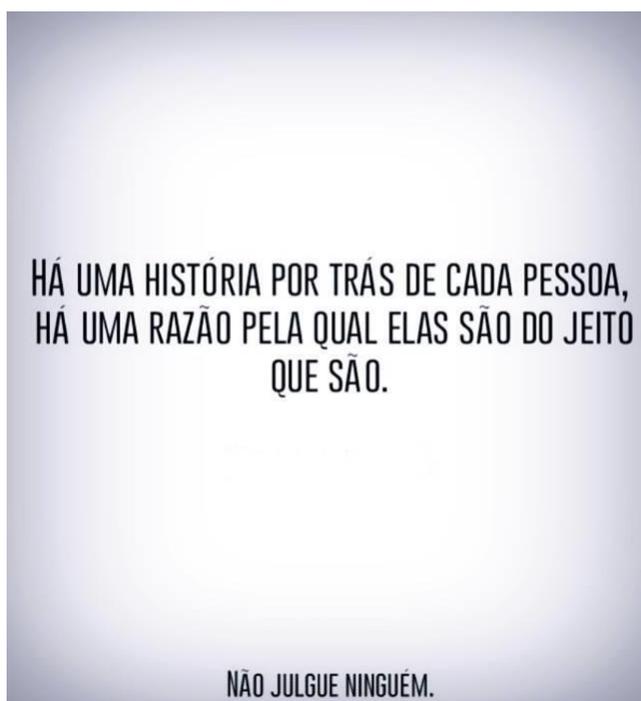
Na aplicação dessa etapa, esclarecemos que os alunos poderiam pesquisar os textos individualmente ou em grupos. No entanto, até o momento, somente dois alunos entregaram os textos, que foram os seguintes:

Texto 1



Fonte: <http://www.belasfrasesdeamor.com.br/> (Acesso em 11/07/2015)

Texto 2



Fonte:

<https://www.facebook.com/sitecifras/photos/a.266509970056040.67296.1663516334>

05208/1012758645431165/?type=1&comment_id=1305823202791373¬if_t=comment_mention. (Acesso em 13/07/2015)

A aluna que levou o texto 1 informou que o encontrou através do site de buscas “www.google.com.br” e conseguiu identificar a oração adjetiva como “que tenho por você”. O aluno responsável pelo texto 2 o retirou do site de relacionamentos Facebook e o escolheu por reconhecer o pronome relativo.

Mostramos os textos para as turmas, e colocamos a parte verbal no quadro. Perguntamos se havia alguma oração adjetiva em cada um deles e qual era. Alguns poucos conseguiram reconhecê-las. Sobre o estilo mais ou menos monitorado do texto 1, houve alunos que o identificaram como menos monitorado por não aparecer a preposição antes do relativo “que” e outros que o perceberam como mais monitorado por não considerarem que a preposição era necessária. Em relação ao texto 2, a maioria o identificou como mais monitorado porque aparecia “pela qual”, mas houve alunos que julgaram que, para o texto ser mais monitorado, deveria aparecer “pela a qual”. Isso mostra um caso de hipercorreção, já que esses alunos, por desconhecimento de como utilizar a preposição antes do pronome “a qual”, acreditaram que, para o texto ser mais monitorado, “a qual” deveria aparecer na íntegra, mesmo diante de “pela”.

Percebemos, com a aplicação da etapa, a necessidade de reforçar os modos de identificar quando há ou não a necessidade de utilizar a preposição antes dos pronomes relativos, já que alguns alunos não conseguiram perceber que, na oração “que tenho por você”, a preposição não era necessária. Além disso, tivemos que explicar novamente o modo como certas preposições devem aparecer com o pronome “o qual”, visto que alguns estudantes não tinham esse conhecimento. Apesar disso, cabe mencionar que os textos escolhidos contêm pronomes relativos e orações relativas, o que nos mostrou que alguns alunos já estavam conseguindo identificá-los.

4.4. Quarta etapa: Resolução de atividades e discussão coletiva, crítica e reflexiva.

4.4.1. Descrição da etapa

Nessa etapa, devem ser propostas atividades que os alunos possam responder sozinhos, inicialmente e, em seguida, discuti-las com o professor e com os colegas.

Durante a discussão, o aluno deve ser levado a refletir sobre o uso das orações adjetivas/ relativas na escrita mais monitorada e na escrita menos monitorada, pensando sempre no gênero textual, em quem escreve, para quem escreve e com que objetivos.

O mais importante é que eles percebam essa diferença de uso nos textos, ainda que não consigam responder às atividades sozinhos da maneira esperada. Também é necessário observar que o estilo mais ou menos monitorado de escrita é questão de escolha do escritor, que leva em conta a situação comunicativa ao fazer essa escolha; no entanto, no tocante às sentenças relativas, eleger monitorá-las utilizando preposição para introduzi-las e / ou pronomes relativos diferentes do “que” depende de conhecimento para fazê-lo.

Além disso, durante a discussão sobre as atividades, é preciso situar os textos, no que diz respeito à monitoração estilística, em um contínuo. Isso quer dizer que os alunos têm que entender que estão estudando essa monitoração no tocante aos pronomes relativos e às sentenças relativas, não em relação a outros recursos linguísticos, que podem também, em um texto, aparecer mais ou menos monitorados. Desse modo, não devem tentar “classificar” um texto inteiro como mais ou menos monitorado, já que a escolha de um estilo ou outro depende da situação comunicativa e dos conhecimentos de quem escreve, em relação aos recursos linguísticos, para monitorar sua escrita.

Cabe mencionar que essa etapa foi elaborada com um total de 6 atividades. No entanto, vamos mostrar aqui somente duas, que foram as que de fato conseguimos aplicar nas turmas de nono ano de 2015.

4.4.1.1. Atividade 1

Objetivos gerais: Reconhecer as orações adjetivas / relativas no contínuo de monitoração estilística (em uso menos ou mais monitorado); refletir sobre o porquê da escolha de um estilo de escrita mais monitorado ou menos monitorado quanto ao uso das estratégias relativas.

Tempo previsto: 60 minutos.

Recursos: quadro; caneta de quadro; folhas impressas; data-show.

Observações:

Na discussão sobre a atividade, o professor pode, inicialmente, levar o aluno a pensar sobre o fato de que textos que circulam em redes sociais ou aplicativos como Whatsapp não exigem maior ou menor monitoração estilística. Quem vai escolher monitorar ou não seu estilo é quem escreve, dependendo de seus objetivos e de seus conhecimentos sobre o uso das orações adjetivas / relativas mais monitoradas.

Cabe também ao professor ajudar os alunos na identificação das orações que aparecem nos textos e comentar o porquê de umas serem consideradas mais monitoradas e outras menos monitoradas. É fundamental que cada texto seja comentado individualmente, para que os alunos percebam a presença ou ausência da preposição antes dos pronomes relativos e o porquê dessa presença ou ausência.

Antes da discussão, é importante deixar que os alunos tentem responder à atividade, para verificar não só se eles já conseguem reconhecer as orações adjetivas e os pronomes relativos, mas também seus apontamentos sobre os motivos que os levaram a determinar umas como menos monitoradas e outras como mais monitoradas.

Os textos que você vai ler são mensagens criadas para circularem em redes sociais, tais como Facebook e em aplicativos como Whatsapp.

Refleta:

A) Textos que circulam nesses espaços costumam apresentar uma escrita mais ou menos monitorada?

B) O que leva a escrita de um texto desses espaços a ser mais ou menos monitorada?

Sua tarefa agora é observar as orações adjetivas que aparecem nos textos abaixo²⁴ e escrever se seu uso está em estilo mais monitorado ou menos monitorado. Em seguida, você deve explicar o que te levou a determinar certas orações como menos monitoradas e outras como mais monitoradas.

4.4.1.2. Atividade 4

Objetivos: identificar as orações adjetivas / relativas no texto; refletir sobre seu uso em escrita mais monitorada ou menos monitorada; identificar / reconhecer o gênero do texto; refletir sobre a adequação da escrita mais ou menos monitorada ao texto.

Tempo previsto: 30 minutos

Recursos: quadro; caneta de quadro; folhas impressas.

Observação: o professor pode fazer as questões com os alunos, ou deixar que eles primeiro as façam sozinhos, para discuti-las ao final.

²⁴ Por questão de organização de espaço, devido à quantidade de textos, estes se encontram numerados de 1 a 7 no anexo 12.

Leia o texto abaixo e responda às questões propostas:



Fonte: <http://jiboando.com/2011/12/13/garotas-que-eu-gosto-x-garotas-que-gostam-de-mim/>
(Acesso em 09/05/2015).

- 1) Qual é o gênero do texto?
- 2) Textos desse gênero costumam ser escritos com estilo mais monitorado ou menos monitorado?
- 3) Onde podem ser encontrados textos como esse?
- 4) No texto, há duas orações adjetivas / relativas.
 - a) Quais são elas?
 - b) Elas costumam aparecer em estilos mais monitorados ou menos monitorados de escrita? Explique.
 - c) Estão adequadas ao gênero textual? Explique.

Possíveis respostas:

- 1 – Meme
- 2 – Menos monitorado / Com os dois.
- 3 – Em redes sociais, como facebook.
- 4 – a) “que eu gosto” e “que gosta de mim”
 - b) A primeira, em estilo menos monitorado, porque corta a preposição “de”; a segunda, nos dois estilos, porque é introduzida pelo pronome “que” e não exige preposição.
 - c) Sim, pois o gênero Meme pode ser escrito em estilo menos monitorado e as duas orações costumam aparecer nesse estilo.

4.4.2. Aplicação da etapa.

Nessa etapa, conseguimos aplicar, nas turmas de 2015, até o presente momento, as atividades 1 e 4, que foram propostas em sequência, porque as duas envolvem textos que circulam em redes sociais.

Os alunos inicialmente fizeram sozinhos os exercícios, que posteriormente foram comentados com a turma. Na atividade 1, das duas turmas, conseguimos recolher onze respostas e, na 4, dezoito respostas.

No primeiro exercício, havia sete textos, todos criados para serem utilizados em redes sociais, como Facebook e em aplicativos como Whatsapp. Na reflexão sobre esses espaços de circulação, a maioria dos alunos disse que neles a escrita era menos monitorada e o que levava uma pessoa a escolher monitorá-la era querer impressionar outra. Os sete textos foram mostrados para os estudantes e, em seguida, a parte verbal foi escrita no quadro. A tarefa era observar as orações adjetivas que apareciam e escrever se seu uso estava em estilo mais ou menos monitorado, justificando em seguida a resposta. No entanto, percebemos que as respostas “Mais monitorado” ou “Menos monitorado”, em geral, referem-se ao texto como um todo, não somente às orações relativas, que não foram identificadas. Os próprios alunos informaram que responderam com base no que viram em cada texto por inteiro. Talvez não tenhamos deixado claro de modo suficiente qual era a proposta para a atividade. Apesar disso, analisamos as respostas para verificar se haveria alguma relação entre elas e o uso dos pronomes relativos e das estratégias de relativização.

Para cada texto, fizemos uma tabela²⁵, com a quantidade de respostas “Menos monitorado” ou “Mais monitorado” e com as justificativas que apareceram.

²⁵ Optamos por fazer as tabelas para facilitar a visualização e porque o número de trabalhos entregues foi menor que o esperado, de modo que as respostas couberam em uma tabela.

Tabela 2: Respostas referentes ao Texto 1 (anexo 12).

Menos Monitorado	Justificativas	Mais monitorado	Justificativas
6	<p>1)“pois deveria aparecer o pronome antes que seria ‘em que a gente aprende que ninguém...’ “</p> <p>2)“porque tinha que ter o “em” depois do tempo de vida junto com o ‘que’ e também pelo uso de ‘Nós é’ ”.</p> <p>3)“porque antes do que tem o é”</p> <p>4)“porque tem o uso da palavra ‘Nós é’ ”.</p> <p>5) porque não tem muitas preposições.</p> <p>6)“porque tinha que ter o ‘em que”</p>	5	<p>1) “porque tem pronomes”</p> <p>2) “porque tem o pronome ‘que”</p>

Foram seis respostas “Menos monitorado” para o texto 1 e cinco “Mais monitorado”. Todos os alunos que responderam “Menos monitorado” justificaram sua opção: três perceberam que faltava a preposição “em” antes do pronome “que” da oração “que a gente aprende”; dois associaram a menor monitoração estilística ao aparecimento de “Nós é” antes do “que” e um, apenas ao verbo “é”; um alegou que no texto não havia muitas preposições, o que indica que entendeu o uso das preposições como sinal de estilo monitorado. Dos cinco que responderam “Mais monitorado”, dois justificaram, um relacionando a maior monitoração ao pronome “que” e o outro aos pronomes em geral. Podemos dizer, desse modo, que a maioria, ainda que pouco mais da metade, identificou o texto 1 como menos monitorado, alguns relacionando essa menor monitoração ao corte da preposição “em” na relativa “que a gente aprende”.

Tabela 3: Respostas referentes ao Texto 2 (anexo 12)

Menos Monitorado	Justificativas	Mais monitorado	Justificativas
2	“porque não tem muitas preposições”	9	1) “porque tem o pronome ‘em que’” 3) “porque não tem nenhuma palavra informal” 2) “porque se usa o em antes do que”. 4) “porque o uso dos pronomes relativos estão certos” 5) “porque os pronomes estão certos”

Quase todos os alunos consideraram o texto 2 mais monitorado e dois justificaram com base na presença da preposição “em” antes do pronome relativo “que” na oração “em que você encontra uma pessoa”; um relacionou a maior monitoração à ausência de “palavra informal” e dois, à “correção” dos pronomes. Isso mostra que houve, de algum modo, a identificação do uso da preposição antes do relativo como marca de maior monitoração estilística.

Tabela 4: Respostas referentes ao Texto 3 (anexo 12)

Menos Monitorado	Justificativas	Mais monitorado	Justificativas
5	1) “porque está faltando o artigo ‘o’ nessa parte ‘Que nunca te falte um sonho pelo o qual lutar’”. 2) “porque eu acho que está faltando o artigo ‘o’ na parte ‘Que nunca te falte um sonho pelo o qual’” 3) “porque emprega o qual devia colocar em que”	6	1) “aparece preposição com ‘quem’”. 2) “tem preposições”.

Dos onze alunos, seis apontaram o texto 3 como mais monitorado e dois apresentaram justificativa: um explicou que aparece preposição com o pronome “quem”, na oração “a quem amar”; e um relacionou a maior monitoração ao aparecimento das preposições em geral. Nenhum dos dois relacionou, portanto, a

maior monitoração à presença de “pelo qual”. Sobre as justificativas para a resposta “Menos monitorado”, chamou-nos a atenção que dois estudantes entenderam que “pelo qual” era menos monitorado porque deveria ser “pelo o qual”, o que revela que não compreenderam que algumas preposições antes desse relativo unem-se ao artigo; e um considerou que “pelo qual” aparecia indevidamente no lugar de “em que”, talvez porque acredite que somente o uso de “em que” revela maior monitoração estilística.

Tabela 5: Respostas referentes ao Texto 4 (anexo 12)

Menos Monitorado	Justificativas	Mais monitorado	Justificativas
7	1) “Não tem preposição” 2) “Não aparece preposição” 3) “Usa o que mal”	4	1) “o uso das palavras estão corretas” 2) “o uso das palavras estão corretas”

A maioria dos alunos respondeu que o texto 4 era menos monitorado, dois justificando que não havia preposição, mas sem identificar a ausência da preposição “de” na oração relativa; e um apontando um “mal uso” do pronome “que”. Dos 4 alunos que responderam “Mais monitorado”, dois deram a mesma justificativa, relacionando a maior monitoração ao uso correto das palavras, sem fazer referência às orações relativas.

Tabela 6: Respostas referentes ao Texto 5 (anexo 12)

Menos Monitorado	Justificativas	Mais monitorado	Justificativas
7	1) “Muita gente não usaria ‘com quem” 2) “Porque usam mais o ‘em que’ do que ‘com quem” 3) “Porque devia ter em que”	4	—

No texto 5, os alunos não perceberam o uso de “com quem” como mais monitorado. Dentre as justificativas para a resposta “Menos monitorado, aparece

que deveria ter sido usado “em que”. Essa justificativa foi dada pelo mesmo aluno que, no texto 3, considerou o “que” precedido pela preposição “em” como necessário no lugar de “pelo qual” para que o texto ficasse mais monitorado, o que confirma que ele acredita que apenas o uso de “em que” revela maior monitoração estilística. Outros dois alunos associaram o “pouco uso” de “com quem” ao estilo menos monitorado.

Tabela 7: Respostas referentes ao Texto 6 (anexo 12)

Menos Monitorado	Justificativas	Mais monitorado	Justificativas
5	—	6	1) “As frases estão bem colocadas, cada uma no seu certo lugar” 2) “porque o uso do pronome relativo ‘que’ foi usado de forma correta”. 3) “porque o uso das palavras estão certas”.

O texto 6, no qual há quatro orações relativas, todas introduzidas pelo pronome relativo “que” na função de sujeito, foi apontado por pouco mais da metade dos alunos como mais monitorado. A maioria não soube justificar sua escolha, o que mostra que os alunos não perceberam que o pronome “que” na função de sujeito pode aparecer adequadamente em textos tanto com estilos mais monitorados quanto com menos monitorados.

Tabela 8: Respostas referentes ao Texto 7 (anexo 12)

Menos Monitorado	Justificativas	Mais monitorado	Justificativas
4	1) “porque o uso do ‘onde’ está incorreto porque só pode usar o ‘onde’ quando se refere a lugar”	7	—

Nesse texto, muitos alunos não perceberam a menor monitoração no uso do pronome “onde” referindo-se a “relacionamento”. Apenas um deles identificou essa menor monitoração apresentando justificativa semelhante, o que nos mostra que deve haver mais atividades voltadas para a compreensão do uso desse pronome.

Podemos dizer que a maioria dos textos com relativas preposicionadas foram apontados, em geral, como mais monitorados e, aqueles com relativas cortadoras,

como menos monitorados, o que atendeu, em parte, aos objetivos da atividade. No entanto, como poucos alunos justificaram suas respostas e, nessas justificativas, nem todos relacionaram a maior ou menor monitoração estilística à presença ou ausência de preposição antes dos pronomes relativos, percebemos que a dificuldade maior foi identificar as orações relativas e que, talvez, o ideal seria que essas orações já aparecessem destacadas, para facilitar a resolução da tarefa pelos alunos.

Após a realização individual do exercício, cada texto foi comentado em sala de aula e as respostas também. Deixamos claro que o uso das estratégias relativas poderia ser uma das marcas de menor ou maior monitoração estilística, mas que há outros recursos linguísticos que contribuem para monitorar o estilo; e que, por esse motivo, nem sempre se pode classificar um texto inteiro como mais ou menos monitorado, o que explicava a dificuldade que muitos tiveram em atribuir maior ou menor monitoração estilística a cada texto. Destacamos que os textos não deveriam ter sido todos situados em extremos, isto é, como mais ou menos monitorados, visto que o ideal é entendê-los em um contínuo, que vai do estilo menos monitorado ao mais monitorado.

A atividade 4 foi entregue por dezoito alunos. Na questão 1, “Qual é o gênero do texto?”, quinze responderam “Meme”; dois, “Informal”; e um, “Comédia”, o que comprova que quase todos conseguiram identificar o gênero do texto.

Na questão 2, “Textos desse gênero costumam ser escritos com estilo mais monitorado ou menos monitorado?”, todos responderam “Menos monitorado” e, na três, “Onde podem ser encontrados textos como esse?”, seis respostas foram “facebook” e doze, “redes sociais”, algumas com o acréscimo de “Vídeos engraçados”. Desse modo, quase todos os estudantes conseguiram chegar às respostas esperadas. Nenhum deles, no entanto, respondeu “os dois” para a questão 2, tal como esperávamos também.

Na questão 4, letra “a”, na qual se perguntava quais eram as orações adjetivas do texto, doze estudantes apontaram somente o pronome relativo “que”; dois identificaram os verbos “gosto” e “gostam”; um escreveu “garotas que eu gosto” e “garotas que gostam de mim”, acrescentando o antecedente “garotas” às orações adjetivas; e dois não responderam. Isso revela que a maioria dos alunos, até o

momento de realização da atividade, ainda não estava conseguindo delimitar a oração relativa, isto é, não sabiam como ela começava e como terminava.

A questão 4, letra b, na qual os alunos deveriam relacionar as orações adjetivas encontradas a estilos mais ou menos monitorados, nove escreveram “Mais monitorado”; sete, “Menos monitorado”; e dois não responderam. Quanto à justificativa, não houve, porque a maioria entendeu que a justificativa deveria aparecer na questão 4c. Na letra c, que questionava a adequação das orações ao gênero textual, 7 responderam “sim”; 9, “não”; e 2 não deram resposta. As justificativas para a resposta “sim”²⁶ foram: “Porque está nas redes sociais e todo mundo usa”; “Porque está em uma rede social e é mais liberal”. Esses alunos deram tais justificativas por considerarem o texto menos monitorado devido ao fato de este circular normalmente em redes sociais, isto é, não relacionaram as orações adjetivas à maior ou menor monitoração estilística, inclusive porque não conseguiram identificar essas orações.

As justificativas para a resposta “Não”²⁷ foram: “O certo seria ‘garotas de que eu gosto’ e não ‘garotas que eu gosto’; “porque não está escrito corretamente, deveria ter o ‘de’ antes do ‘que’; “porque esse tipo de gênero não precisa de ter a escrita monitorada”; “porque em memes sempre aparece uma linguagem informal”. Nas duas primeiras respostas, os alunos entenderam a ausência da preposição “de” na oração “que eu gosto”, como falta de adequação ao gênero, mas principalmente porque relacionaram essa ausência à ideia de incorreção. Os estudantes que deram a terceira e a quarta resposta entenderam que as orações eram mais monitoradas e por isso não estavam adequadas ao gênero, que não exige maior monitoração estilística. Essas justificativas revelam que nem todos os alunos, até o momento da realização da atividade, haviam compreendido o uso da relativa padrão preposicionada como mais adequada a situações que exigem maior monitoração estilística, e não exigida, mas não proibida, em contextos de menor monitoração de estilo. Além disso, a falta de identificação das orações relativas também pode ter contribuído para essa dificuldade de compreensão.

²⁶ Selecionamos, dentre quatro justificativas, as que, relativamente, eram diferentes, isto é, que não se assemelhavam a outras respostas.

²⁷ Foram 9 justificativas no total e 5 são semelhantes a “porque esse tipo de gênero não precisa de ter a escrita mais monitorada”.

As respostas para a atividade foram comentadas com os alunos, para que comparassem o modo como responderam com o que era esperado e para que tomassem consciência da adequação ou inadequação das estratégias relativas ao gênero textual.

Com a aplicação da etapa, verificamos que os alunos não conseguiram identificar as orações relativas, o que pode ter contribuído para a dificuldade de associar algumas com a maior ou menor monitoração estilística. Além disso, a necessidade ou não de preposição antes dos pronomes relativos também não foi bem compreendida. Isso nos levou a dar ênfase a esses aspectos nos comentários sobre as atividades com as turmas.

4.5. Quinta etapa: Produção coletiva e socialização do aprendizado

4.5.1. Descrição da etapa

Para esta etapa, o professor pode utilizar as frases soltas com orações relativas que aparecem em livros didáticos, propor sentenças equivalentes mais monitoradas e / ou menos monitoradas e pedir que, em grupos, os alunos escrevam um texto em que tais sentenças fiquem adequadas às situações comunicativas.

As orações podem ser sorteadas por grupos e, em seguida, os alunos criam um texto em que seja adequado utilizar um estilo menos monitorado e outro que exija um estilo mais monitorado.

Uma sugestão é a criação de e-mails, mudando-se os destinatários. Por exemplo, e-mail para o diretor da escola, para um professor, para o dono de uma empresa, para o namorado ou namorada, para um amigo, um parente, etc. Os alunos podem escolher um destinatário para o qual o e-mail tenha que ser mais monitorado e outro para quem possa ser menos monitorado. O objetivo é que os estudantes usem a criatividade e transformem as construções com relativas soltas em textos, refletindo sobre a adequação dessas construções à situação comunicativa.

Para exemplificar, no livro *Jornadas.port* (2012), há o seguinte exercício, que já foi mostrado aqui nesta dissertação:

3. Levando em conta o uso dos pronomes relativos e das preposições, responda: quais das frases a seguir apresentam linguagem informal?

- a) O filme que lhe falei estreia hoje.
- b) O muro que as paredes estavam pichadas foi demolido.
- c) As pessoas com que conversei foram muito gentis.
- d) A amiga que eu saí com ela estava gripada.
- e) A amiga a quem entreguei os documentos os enviará pelo correio. (DELMANTO e CARVALHO,2012, p. 174).

O professor pode, a partir das frases, solicitar que os estudantes escrevam três possibilidades para cada uma, uma mais monitorada e duas menos monitoradas, orientando-os nessa escrita:

- a) O filme que te falei dele estreia hoje.
 - O filme que te falei estreia hoje.
 - O filme sobre o qual lhe falei estreia hoje.
- b) O muro que as paredes estavam pichadas foi demolido.
 - O muro que as paredes dele foram pichadas foi demolido.
 - O muro cujas paredes foram pichadas foi demolido.
- c) As pessoas com quem conversei foram muito gentis.
 - As pessoas que conversei com elas foram muito gentis.
 - As pessoas que conversei foram muito gentis.
- d) A amiga que eu saí com ela estava gripada.
 - A amiga que eu saí estava gripada.
 - A amiga com a qual saí estava gripada.
- e) A amiga a quem entreguei os documentos os enviará pelo correio.
 - A amiga que eu entreguei os documentos pra ela enviará eles pelo correio.
 - A amiga que eu entreguei os documentos enviará eles pelo correio.

Depois, pode sortear algumas frases para cada grupo de estudantes ou deixar que a escolha seja feita livremente e propor que sejam determinadas duas frases, uma com escrita mais monitorada e outra com escrita menos monitorada, para então ser feita a produção dos e-mails de acordo com seus destinatários.

Ao final, os grupos podem ler suas produções para a turma e para o professor, como forma de socializar o aprendizado e para que se discuta a adequação das frases ao contexto.

4.5.2. Aplicação da etapa

Essa etapa foi aplicada da maneira como foi descrita anteriormente. Inicialmente, os alunos fizeram o exercício 3, da página 174, do livro *Jornadas.port* (Nono ano, 2012), mas com uma adaptação: deveriam identificar quais sentenças eram mais monitoradas e quais eram menos monitoradas. A maioria identificou o período “A amiga que eu saí com ela estava gripada”, que contém uma relativa copiadora, como menos monitorada. Como mais monitoradas, quase todos marcaram “As pessoas com que conversei foram muito gentis” e “A amiga a quem entreguei os documentos os enviará pelo correio”, que contêm relativas padrão. As frases “O filme que lhe falei hoje” e “O muro que as paredes estavam pichadas” dividiram opiniões e foram marcadas tanto como mais monitoradas quanto como menos monitoradas. Isso mostra que o reconhecimento das relativas copiadoras e padrão, respectivamente como menos e mais monitoradas, foi possível. No entanto, a relativa cortadora “que lhe falei hoje” não foi apontada como menos monitorada, segundo alguns alunos porque eles não utilizariam o pronome “lhe” e sim o “te”. A ausência da preposição “de” não foi percebida.

Depois do exercício, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma ou duas frases em estilo mais monitorado e uma ou duas em estilo menos monitorado, com as devidas modificações, caso houvesse necessidade. Tais modificações foram feitas com base nas outras duas alternativas menos ou mais monitoradas para cada período do exercício do livro didático, tal como mostrado na descrição desta etapa. Essas alternativas foram expostas no quadro, com a ajuda dos alunos, e depois apagadas. Cabe destacar que muitos alunos rejeitaram as orações relativas copiadoras, alegando que nunca as utilizariam, o que confirma certa estigmatização, já observada em etapas anteriores, para essas variantes.

A tarefa era cada grupo incluir as frases selecionadas em textos, de modo que elas adquirissem sentido contextualizado. Para isso, deveria escrever dois e-mails para destinatários distintos, um exigindo maior monitoração na escrita e o outro não. No entanto, conseguimos recolher apenas oito textos, dentre os quais somente quatro estão relativamente de acordo com a proposta. Apresentaremos estes últimos aqui, separando-os por dois grupos: um com os e-mails com estilo mais monitorado; e o outro com os e-mails com estilo menos monitorado.

Grupo 1: E-mails com estilo mais monitorado.

Texto 1

Directora,

Na reunião escalas as pessoas com que conversei foram muito gentis. O filme de que lhe falei estava hoje, que a senhora possa ir vê-lo, porque o filme é disciplinado.

Atenciosamente

Texto 2

Directora

O escola está com um grande problema. O muro cujas as paredes estavam picadas foi demolido. Eu seja está destruído.

Grupo 2: E-mails com estilo menos monitorado.

Texto 1

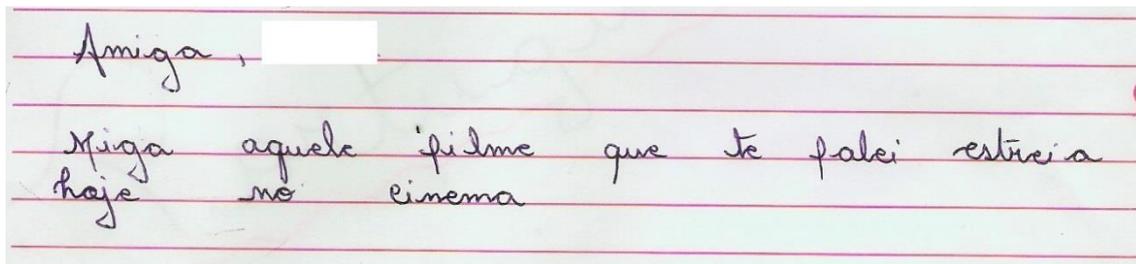
Aman,

O filme que te falei estava hoje, aí estava pensando que nós poderíamos ir ver. Mudando de assunto não tem aquela amiga que eu sei com ela que estava grávida algum tempo atrás? Falou que quer ir com a gente.

BSS e abraços

Sua namorada

Texto 2



Nos dois textos do grupo 1, os alunos escolheram como destinatária a diretora da escola. No primeiro, as frases selecionadas foram “As pessoas com que conversei foram muito gentis”, tal como está no exercício do livro didático e “O filme de que lhe falei estreia hoje”, que, no livro, aparece sem a preposição.

No segundo, os alunos selecionaram o período “O muro que as paredes estavam pichadas foi demolido” e o modificaram para “O muro cujas as paredes estavam pichadas foi demolido”, utilizando o artigo “as” depois do pronome “cujas”, o que demonstrou que ainda havia certa confusão quanto ao uso desse pronome.

Esses textos foram socializados com as turmas, que quase não propuseram modificações e concordaram que as frases estavam adequadas à situação. Apenas foram debatidas oralmente as possibilidades de a diretora receber aqueles e-mails, e, nesse caso, as informações que faltariam, tais como a identificação dos alunos e o motivo de envio do e-mail, no texto 2. Os estudantes também comentaram a mudança de assunto da gentileza das pessoas na reunião para o aviso da estreia do filme. Houve a proposta de que se modificasse a frase “O filme de que lhe falei estreia hoje” para “O filme de que lhe falei na reunião estreia hoje”. Alguns alunos perceberam a ausência de necessidade do artigo “as” após o pronome “cujas” no texto 2, revelando que já estavam começando a compreender o mecanismo de uso desse pronome.

Os textos do grupo 2 são e-mails para destinatários diferentes: para o namorado, no texto 1 e para uma amiga, no texto 2. Para os dois e-mails foi escolhida a sentença “O filme que te falei estreia hoje, na qual observamos a troca do pronome “lhe” por “te”, que, segundo os grupos, foi feita para ficar “mais informal”. No texto 1, aparece também “A amiga que eu saí com ela estava gripada”, que foi transformada em “aquela amiga que eu saí com ela que estava gripada”, isto é, em duas orações relativas justapostas.

Esses textos, assim como os primeiros, também foram socializados com a turma, que concordou com a adequação das frases à situação, e comentou que parecia faltar informação no texto 2, além da identificação do autor do e-mail.

Podemos dizer que os alunos conseguiram, ainda que relativamente, realizar a tarefa proposta e seus objetivos, que eram criar sentido para as frases autônomas, introduzindo-as adequadamente em contextos mais ou menos monitorados.

4.6. Sexta etapa: Produção individual e avaliação do professor e dos alunos

4.6.1. Descrição da etapa

Nessa etapa, pode-se propor aos alunos a criação de textos individuais, do gênero crônica, resenha, notícia e / ou um texto para ser publicado em rede social, por exemplo, com base nas discussões feitas sobre os gêneros.

O objetivo da etapa é o professor avaliar se os alunos tentarão monitorar seus estilos e se, desse modo, aparecerão construções relativas padrão, cortadoras ou copiadoras em seus textos, que poderão ser comentados com a turma, para que esta possa fazer uma autoavaliação também e refletir sobre a adequação ou não do uso das relativas em suas produções escritas.

4.6.2. Aplicação da etapa

Na aplicação dessa etapa, como os últimos textos com os quais os alunos tiveram contato antes de produzirem suas redações foram os criados para circularem em redes sociais, pedimos a eles que, imaginando ser o dia dos namorados ou o dia do amigo, escrevessem um texto para ser publicado em uma rede social como o Facebook — da qual todos declararam fazer parte — com o objetivo de homenagear alguém.

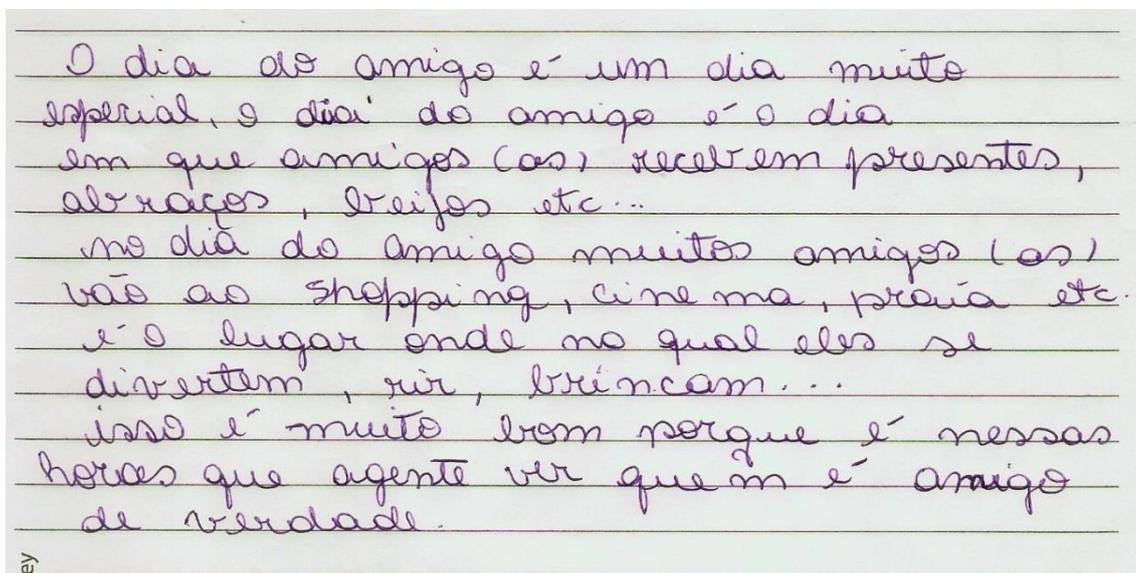
Debatemos as características das “Postagens de Facebook”, seus objetivos e formatos diversos, os estilos de escrita que aparecem nelas, e o fato de que o autor de uma postagem, ainda que a escreva para alguém de seu convívio, pode escolher monitorar seu estilo, considerando que inúmeras pessoas a lerão. No entanto, como essa monitoração estilística não é “obrigatória”, deixamos claro que os alunos poderiam escolher monitorar ou não seu estilo de escrita.

Nas duas turmas de nono ano, há, em média, 50 alunos. Fizemos a proposta de produção textual a todos, porém somente onze entregaram as redações até o momento. Alguns as escreveram em sala de aula e outros, em casa. Pedimos que fosse feita a revisão do texto antes da entrega, mas sabemos que nem todos a fizeram.

Na análise dos textos, buscamos aqueles nos quais houvesse a tentativa de monitoração de estilo quanto ao uso dos pronomes relativos e das orações relativas e também a ausência dessa tentativa, em orações cortadoras e copiadoras. Desse modo, escolhemos cinco redações para comentar, visto que, nas demais, quando houve a ocorrência de relativas, apareceram somente aquelas com pronome na função de sujeito, que são utilizadas naturalmente tanto em estilos mais monitorados quanto nos menos monitorados.

Nosso objetivo com a etapa é também comentar os textos produzidos com os alunos, para que eles percebam o estilo com que utilizaram os pronomes relativos e as orações relativas, e possam refletir sobre a adequação desse uso. No entanto, até o presente momento, não conseguimos alcançar esse objetivo. Passemos agora à análise das redações.

4.6.2.1. Redação 1



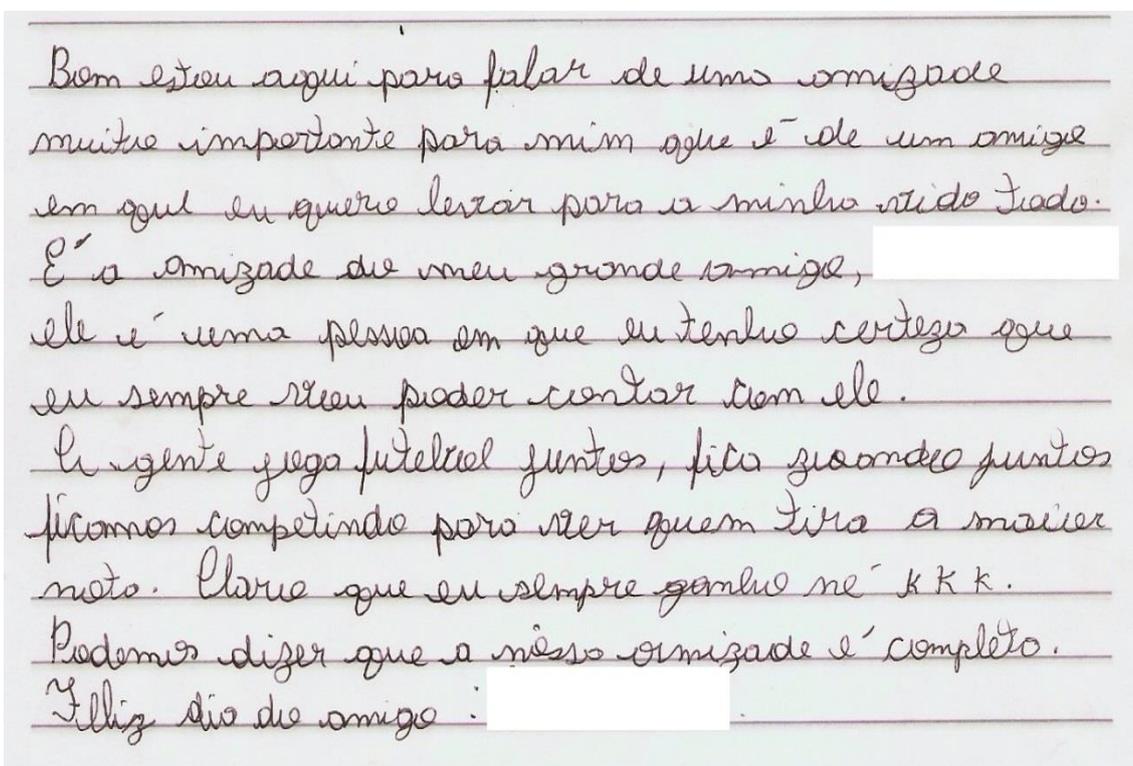
Nessa redação, o aluno escreveu a relativa preposicionada “**em que amigos (as) recebem presentes, abraços, beijos, etc...**”. Constatamos, desse modo, a tentativa, bem-sucedida, de monitoração de estilo, já que, como o pronome relativo

“que” tem função de adjunto adverbial de tempo, admite ser antecedido pela preposição “em”.

Verificamos essa tentativa também na oração “é o lugar **onde no qual eles se divertem, rir, brincam...**”. Observe que foi utilizado o pronome “onde” para retomar o antecedente “lugar”, o que mostra que houve a compreensão de que esse pronome, em um uso mais monitorado, só pode referir-se a antecedentes que indicam lugares.

No entanto, como também explicamos que o pronome “onde” poderia ser substituído por “em que”, ou, em concordância com o antecedente, por “no qual”, “na qual”, “nos quais” ou “nas quais”, o aluno optou por utilizar “onde no qual”, o que revela um caso de hipercorreção no intuito de alcançar a monitoração estilística.

4.6.2.2. Redação 2



Bom estou aqui para falar de uma amizade
muito importante para mim que é de um amigo
em que eu quero levar para a minha vida toda.
É a amizade de meu grande amigo,
ele é uma pessoa em que eu tenho certeza que
eu sempre vou poder contar com ele.
A gente joga futebol juntos, fica zumbado juntos
ficamos competindo para ver quem tira a melhor
nota. Claro que eu sempre ganho né k k k.
Podemos dizer que a nossa amizade é completa.
Feliz dia de amigo:

Na redação 2, observamos que o aluno utiliza a preposição “em” na oração “**em que eu quero levar para a minha vida toda**”. O pronome relativo da oração tem a função de objeto direto, portanto a preposição não é necessária. Constatamos, assim, mais um caso de hipercorreção, na busca pela monitoração de

estilo no uso das orações relativas. Provavelmente, o aluno associou o uso da preposição “em” antes do pronome ao estilo mais monitorado e a emprega quando considera que uma oração seja relativa.

Isso ocorre também em “ele é uma pessoa **em que** eu tenho certeza que eu sempre vou poder contar com ele”. Essa construção poderia ser substituída por “tenho certeza de que ele é uma pessoa com quem eu sempre vou poder contar”. Entretanto, sabemos que fazer essa substituição para monitorar o estilo envolve maior complexidade, e requer mais tempo de estudos sobre o uso dos pronomes relativos e das orações relativas. Além disso, como já mencionamos, talvez, para o aluno, somente escrever a preposição “em” antes do “que” já seja um símbolo de monitoração estilística.

4.6.2.3. Redação 3

Homenagem ao dia dos namorados

Para:

O que eu sinto por você é inexplicável, é a maior coisa coisa que já fui capaz de sentir, minha linda, É pra vida toda ... É o Amor... Namorar com você é tão bom, a sintonia que temos é incrível ,adoro conversar horas e horas contigo, e lembrar dos momentos engraçados em que passamos ,não existe nada mais agradável que acordar de manhã e lembrar do seu rosto lindo ,você é a melhor namorada do mundo ,obrigado por fazê eu ser a pessoa mais feliz do universo!!

Nesse texto, na sentença “adoro conversar horas e horas contigo, e lembrar dos momentos engraçados **em que passamos**”, percebemos mais uma vez a tentativa de monitorar o estilo através do uso da preposição “em” antes do pronome relativo “que”.

A ausência de preposição ou a presença da preposição “por” estariam de acordo com a ideia de “passar momentos” e “passar por momentos”,

respectivamente. Contudo, talvez o aluno tenha optado por utilizar “em” pela presença da palavra “momentos”, por associação a construções como “estar em um momento”, “fazer algo em um momento”, entre outras nas quais a preposição “em” aparece antes dessa palavra. Pode ser também influência do texto 2 (anexo 12), da atividade 1 da quarta etapa, no qual a palavra “momento” aparece como antecedente do pronome “que” precedido da preposição mencionada: “(...) Até o **momento em que** você encontra uma pessoa que te dê um verdadeiro sentido a ela”.

Essa hipótese pode ser confirmada se observarmos outras relativas no texto que não aparecem antecedidas de preposição, como “que já fui capaz de sentir” e “que temos”.

4.6.2.4. Redação 4

Dias dos amigos! Amigos de verdades são aqueles que mesmo na pior situação na qual você se encontra eles estão ali para te apoiar. São aqueles em que nem a distância nem o tempo pode afastar, e aqueles que sempre fala oque você precisa ouvir não exatamente oque você quer ouvir . E é exatamente esse tipo de amiga que eu tenho cujo o nome dela é [redacted], a melhor de todas, serei eternamente grata por à tela conhecido. O incrível é que no primeiro dia em que cheguei nessa escola ela foi a primeira pessoa à quem eu me dirigi a palavra. Infelizmente no momento ela não está comigo está um pouquinho longe mas como nós somos amigas de verdade a distância nunca vai nos separar! Sou feliz por ter você, [redacted] !!!

Ass: [redacted]

A redação 4 apresenta 5 casos que demonstram claramente a tentativa de monitoração estilística por meio do uso dos pronomes relativos e das orações relativas. O primeiro é a sentença “Amigos de verdades são aqueles que mesmo na pior situação na qual você se encontra eles estão ali para te apoiar”. O aluno retomou o antecedente “situação” por meio do pronome “a qual” mantendo a preposição “em” (Você se encontra **em** uma situação → situação **na qual** você se encontra).

O segundo caso aparece na construção “São aqueles **em que nem a distância nem o tempo pode afastar**”, na qual verificamos um exemplo de hipercorreção, visto que, como na oração destacada o pronome “que” tem função de

objeto direto, a preposição “em” não é necessária. Talvez isso se explique pela presença da palavra “tempo” na oração relativa, por associação ao texto 1 (anexo 12) da atividade 1 da quarta etapa, considerado menos monitorado por apresentar a relativa cortadora (sem a preposição “em”) destacada em “Chega um tempo na vida **que a gente aprende** que ninguém nos decepciona”.

Percebemos também o intuito de monitorar o estilo com o uso dos pronomes relativos e das orações relativas no trecho “E é exatamente esse tipo de amiga **que eu tenho cujo o nome dela é_____**”. Observe que o aluno utilizou o pronome “cujo” para estabelecer a relação de posse entre as palavras “amiga” e “nome”, mas manteve o pronome-cópia “dela”, que é de seu uso mais comum: “É esse tipo de amiga que o nome dela é_____”. Além disso, acrescentou o artigo após o pronome “cujo”, o que mostra que manteve a crença de que esse acréscimo é necessário.

Os outros dois casos de relativas, nos quais verificamos a busca pela monitoração estilística, encontram-se destacados no fragmento “O incrível é que no primeiro dia **em que cheguei nessa escola** ela foi a primeira pessoa **à quem me dirigi a palavra**”. No primeiro, o aluno utilizou adequadamente a preposição “em” antes do pronome relativo com função de adjunto adverbial de tempo, o que revela que soube reconhecer qual era a preposição possível para iniciar a oração relativa. No segundo caso, empregou o pronome “quem” para retomar o antecedente “pessoa”, tal como aprendeu durante as aulas; e a preposição “a”, exigida pelo verbo “dirigi” (“dirigi a palavra a alguém”). Ainda que, em uma construção padrão, não aparecesse a crase antes do relativo “quem”, e o aluno tivesse que escolher entre “me” e “palavra” para completar o sentido do verbo, podemos dizer que houve uma tentativa relativamente bem sucedida de monitoração das relativas.

4.6.2.5. Redação 5

Você foi a melhor coisa que já
apareceu na minha vida? 
Acho você muito legal. mesmo
você sendo um pouco maluco e barbaquenho
R5R5R5 :).
Lembra quando nós se conhecemos?
Aquele dia foi dt...
Eu gosto muito, mesmo com todas
brigas, nunca se separamos...
Sem hora que você me tira do sério
mas eu gosto desse seu jeito louco. JKJK
Espero que nosso amizade seja eterna
que você continue esse garoto maravilhoso
que você é...
Ho... daqui a um mês a gente completa
21 anos de amizade huuuu!
Bjs magueta R555!

Com — 

Cartelas (60)

Comentários (30)

Essa redação foi a única em que encontramos uma estratégia relativa na qual não houve a tentativa de monitorar o estilo: “Tem hora **que você me tira do sério**”. Na oração destacada, o aluno manteve a estratégia cortadora, inclusive porque toda a frase é mais coloquial.

Podemos finalizar a análise das redações ressaltando que os alunos, de modo geral, tentaram monitorar seu estilo quanto ao uso dos pronomes relativos e das orações relativas, ainda que nem sempre de modo bem sucedido, o que nos permite afirmar que seus textos, em relação a esse fenômeno linguístico, estão situados entre os dois extremos do contínuo de monitoração estilística (mais monitorado e menos monitorado). Sabemos, no entanto, que essa tentativa de monitoração provavelmente foi influenciada por diversos motivos, dentre eles o fato de que os alunos estavam estudando o uso das estratégias relativas quando a

proposta de produção escrita foi feita. Além disso, eles sabiam que estavam escrevendo não para alguém de seu convívio, nem para publicarem o texto no Facebook, mas sim para a professora ler, o que pode tê-los levado a buscar a monitoração estilística através das relativas para conseguir impressioná-la, mostrando que aprenderam o que estava sendo ensinado.

Cabe mencionar também que os alunos apenas tentaram monitorar através do uso da preposição as orações relativas, já que não a introduziram aleatoriamente antes de qualquer “que” que escreveram em seus textos. Isso nos leva a considerar que as orações relativas e os pronomes relativos, ainda que relativamente, foram reconhecidos como tais.

É necessário que esses textos sejam levados à sala de aula para que possam ser analisados pelas turmas, que devem verificar a utilização dos pronomes relativos em suas próprias produções, a necessidade ou não do uso das preposições antes desses pronomes e refletir sobre a adequação da estratégia relativa à situação comunicativa. No entanto, como já informamos, até o presente momento, não conseguimos concluir o trabalho com todas as atividades de todas as etapas.

Nessa etapa, é importante também aproveitar a oportunidade para auxiliar os estudantes na revisão de suas redações, não só em relação ao uso mais ou menos monitorado dos pronomes relativos e das orações relativas, mas também no que diz respeito à ortografia, à concordância verbal e nominal, à pontuação, a coerência e à coesão, entre outros aspectos que levam a escrita de um texto a ser considerada mais ou menos monitorada. É necessário que os alunos percebam que seus textos se situam em um contínuo, entre a menor e a maior monitoração estilística e que a escola atua nessa última, ensinando-lhes recursos para monitorar seus estilos.

Cabe mencionar que, para a produção das atividades, tivemos dificuldades de encontrar diversidade de textos em que houvesse esse contínuo de forma clara quanto ao uso das orações relativas. Com relação às sentenças preposicionadas, por exemplo, em um mesmo texto, ou encontrávamos somente a relativa padrão ou apenas cortadoras e / ou copiadoras. Desse modo, comentar os textos dos alunos com eles torna-se fundamental para que o contínuo de monitoração estilística em relação aos pronomes relativos e às orações relativas seja melhor esclarecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo elaborar uma proposta pedagógica para o estudo e uso dos pronomes relativos e das orações relativas. Informamos que os motivos que nos levaram à escolha de tal tema foram diversos, entre eles o fato de que os alunos não conseguiam utilizar as orações iniciadas por preposição e por pronomes relativos diferentes do “que” em seus textos, nem mesmo após a realização de exercícios tradicionais, como os propostos por alguns livros didáticos. Empregavam somente a relativa padrão de sujeito e de objeto, as cortadoras e as copiadoras, que já fazem parte de seu vernáculo, isto é, que não necessitam de escolarização para serem utilizadas. Apesar disso, esse conteúdo é exigido na grade curricular de muitas instituições de ensino fundamental, inclusive na escola onde aplicamos nossa proposta de intermediação pedagógica, o que faz com que nós, professores, tenhamos que ensiná-lo.

Destacamos, na introdução, que esses motivos nos levaram a duas questões, a partir das quais elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica com base na teoria de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) sobre o contínuo de monitoração estilística, situado na perspectiva da linguagem em uso. Também contribuiu, na criação dessa proposta, o projeto de aprendizagem colaborativa de Moran, Masetto e Behrens (2013), que nos levou a dividir nossa sequência didática para o estudo dos pronomes relativos e das orações relativas em etapas com objetivos específicos.

Nosso objetivo com essa proposta de intervenção pedagógica era levar o aluno do nono ano do ensino fundamental a analisar o uso real das orações relativas e refletir sobre ele, partindo de textos de gêneros diversos que apresentassem esse uso no contínuo de monitoração estilística (desde a menor à maior monitoração de estilo quanto à utilização das estratégias relativas). Desse modo, queríamos criar uma proposta que não considerasse somente a relativa padrão, tal como fazem muitos livros didáticos e gramáticas tradicionais, mas que abordasse as variantes cortadoras e copiadoras, que, embora sejam utilizadas pelos alunos, não são contempladas pela tradição gramatical.

Além disso, também era nosso objetivo verificar se, após a realização das atividades que propuséssemos, os alunos tentariam monitorar seu estilo com

relação ao uso dos pronomes relativos e das orações relativas e como o fariam. Isso não quer dizer que buscávamos levar esses alunos a alcançar o uso da relativa padrão tal como prescreve a norma gramatical, mas apenas observar se haveria a tentativa de monitoração estilística em seus textos.

Partimos da hipótese inicial de que, se o estudo dos pronomes relativos e das estratégias de relativização fosse feito com base na linguagem em uso, a partir de textos de gêneros diversos com estilos mais e menos monitorados em relação a esse fenômeno linguístico, isto é, considerando a variante padrão e as não padrão como objeto de análise e reflexão, os alunos poderiam entender essas variantes como recursos linguísticos disponíveis para atingir determinados objetivos, sem a noção de incorreção gramatical atrelada às relativas cortadoras e às copiadoras. Também acreditávamos na hipótese de que, após a aplicação de nossa proposta, os alunos poderiam tentar monitorar seus estilos em suas produções escritas, ainda que não alcançassem o uso padrão das relativas.

No primeiro capítulo, apresentamos os pronomes relativos e as orações subordinadas adjetivas na perspectiva da tradição gramatical em Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (2007) e Bechara (2005), que, em geral, só contemplam a relativa padrão. Apresentamos também os trabalhos de Braga, Kato e Mito (2009), Tarallo (1993), Silva e Lopes (2007) e Santos Silva (2009), que serviram de ponto de partida para a elaboração de nossa proposta, por incluírem as variantes relativas não padrão, não consideradas pela tradição gramatical.

No segundo capítulo, o objetivo era fazer um diagnóstico da relação ensino / aprendizagem, e do uso dos pronomes relativos e das orações relativas na escola em que aplicamos nossa proposta de intervenção pedagógica, para melhor fundamentar essa proposta. Para isso, analisamos as respostas de alguns professores com base em um questionário sobre o tema em questão; as redações de alunos do nono ano da escola mencionada, produzidas no ano de 2014; e a sequência didática proposta pelo LD adotado pela escola. Os resultados desse capítulo nos mostraram que os professores reconhecem que os alunos não utilizam a relativa padrão preposicionada, mas sim a padrão iniciada pelo pronome “que” não preposicionado, as sentenças cortadoras e também as copiadoras na fala e na escrita; os textos dos alunos confirmaram esse uso, não apresentando apenas as relativas copiadoras; e o livro didático adotado pela escola pouco leva em

consideração o uso real das estratégias de relativização. Isso nos levou a buscar criar uma proposta que tivesse como objetivo levar os alunos a reconhecerem os pronomes relativos e as orações relativas do modo como eles se realizam no uso, tanto em estilos mais monitorados quanto nos menos monitorados.

No terceiro capítulo, apresentamos algumas considerações gerais sobre a perspectiva da língua em uso, na qual está situada a teoria de Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) sobre os contínuos para entender a variação no português brasileiro, especificamente o contínuo de monitoração estilística, que orientou todo o andamento de nossa proposta. Comentamos também, brevemente, o projeto de aprendizagem colaborativa de Moran, Masetto e Behrens (2013), que, como mencionamos, serviu de base para a organização de nossa sequência didática.

No quarto capítulo, expusemos nossa proposta de intervenção pedagógica para o trabalho com o tema em questão, descrevendo as atividades de cada etapa e a aplicação das mesmas em duas turmas de nono ano da escola que serviu como ponto de partida para nossa investigação.

Nossa proposta estava dividida em seis etapas. O objetivo da primeira era problematizar o uso das estratégias relativas, mostrando a forma como elas costumam aparecer em estilos menos monitorados, tanto na modalidade falada quanto na escrita; o da segunda era apresentar os pronomes relativos e as orações relativas tal como aparecem em textos com estilos mais monitorados; o da terceira era propor a pesquisa individual ou em grupo de textos contendo as estratégias mencionadas, para verificar se os alunos conseguiam identificá-las; o da quarta era permitir a realização de tarefas individuais, com textos de estilos monitorados ou não, para a reflexão sobre a adequação das relativas à situação comunicativa e aos objetivos que envolvem a escolha de cada uma; o da quinta era promover a socialização do aprendizado, através de um texto escrito em grupo; e o da sexta era possibilitar a produção de um texto individual, no qual os alunos pudessem escolher monitorar ou não sua escrita.

Na aplicação da primeira etapa, a partir de textos dos gêneros entrevista e blog, explicamos aos alunos que monitorar ou não a fala ou a escrita é uma escolha, que depende de saber utilizar os recursos mais adequados a cada situação comunicativa; e que há estratégias relativas mais adequadas a estilos mais monitorados e aos menos monitorados. Mostramos também fragmentos das

redações de alunos do nono ano de 2014, do gênero carta, tanto formal quanto informal, para que os estudantes de 2015 observassem como outros estudantes do nono ano utilizavam as sentenças relativas em seus textos e refletissem sobre a adequação dessas sentenças ao contexto. Com a aplicação da etapa, verificamos que os alunos identificaram os estilos como mais ou menos monitorados, ainda que não em relação ao uso das estratégias relativas. Estas, no entanto, já começaram a ser objeto de reflexão quanto a monitoração estilística.

Na etapa 2, foram apresentados os pronomes relativos e as variantes relativas padrão, em textos dos gêneros crônica, resenha e notícia. Também foram analisadas as características de cada gênero e a adequação das relativas a cada um deles, bem como os objetivos que levaram quem escreveu a escolher monitorar seu estilo. Na discussão sobre os textos, os alunos demonstravam compreender o porquê de estarem estudando as relativas padrão, visto que conseguiram relacionar a escolha dessas orações à tentativa de maior monitoração estilística.

Na etapa 3, apenas dois estudantes levaram os textos solicitados, os dois criados para circularem em redes sociais: um foi encontrado no site de buscas “www.google.com.br”; e o outro no site da rede de relacionamentos “Facebook”. Cada um apresentava uma sentença relativa, uma introduzida pelo pronome “que” sem preposição, e a outra com o pronome “a qual” preposicionado (“pela qual”). A primeira foi identificada como oração relativa; já a segunda foi reconhecida pelo pronome relativo. De qualquer modo, foram escolhidos textos com as orações em questão, o que mostra que os alunos conseguiram identificá-las, ainda que parcialmente.

Na quarta etapa, só houve tempo de aplicar duas das atividades propostas. Nem todos os alunos entregaram os exercícios individuais, mas a maioria participou da correção dos mesmos. Na primeira, havia textos cujos espaços de circulação são redes sociais e aplicativos de mensagens. Os estudantes deveriam identificar as orações relativas e relacioná-las à maior ou menor monitoração estilística em cada texto. A maior parte dos textos com relativas preposicionadas foi apontada como de maior monitoração estilística e aqueles com relativas cortadoras, como de menor monitoração, o que atendeu, em parte, aos objetivos da atividade. Nem todos os alunos justificaram suas respostas e alguns se confundiram com relação às preposições necessárias ou não antes das relativas, o que teve que ser retomado

durante a discussão sobre o exercício. Na segunda, havia um texto do gênero Meme, e algumas questões a serem respondidas. A partir das respostas, verificamos que os discentes conseguiram identificar o gênero; o fato de textos desse gênero apresentarem-se, comumente, em estilo menos monitorado; e seus espaços de circulação. No entanto, muitos demonstraram não reconhecer a delimitação das orações relativas, nem conseguir associar a ausência da preposição, quando necessária, à menor monitoração estilística. E os que perceberam o “corte” da preposição o associaram à ideia de incorreção. Isso teve que ser debatido com maior cuidado na correção da atividade.

Na quinta etapa, os estudantes tiveram que, em grupos, transformar frases autônomas de um exercício do livro didático que utilizam em dois textos, um em estilo mais monitorado e outro em estilo menos monitorado, fazendo as adaptações necessárias em cada frase. Poucos grupos entregaram a atividade, mas os que o fizeram conseguiram, ainda que parcialmente, atender aos objetivos da tarefa, já que conseguiram contextualizar as frases soltas. Esses textos foram socializados com as turmas para discussão sobre a adequação dos períodos a cada situação de comunicação.

Na sexta etapa, propusemos que os estudantes escrevessem um texto imaginando que o publicariam em uma rede social, como Facebook, em homenagem a alguém, pelo dia dos namorados ou do amigo. Verificamos, em quatro, de cinco textos, a tentativa de monitoração estilística através das sentenças relativas, ainda que as orações não tenham sido escritas, em sua maioria, de acordo com a norma padrão. Isso nos permitiu afirmar que essas redações estão situadas entre o contínuo menos monitorado e o mais monitorado no que diz respeito ao fenômeno linguístico mencionado. Em alguns casos, essa tentativa de monitoração foi feita com base na introdução da preposição antes do pronome relativo, ainda que ela não fosse necessária, o que nos mostra que houve uma associação do uso da preposição com a monitoração de estilo. Embora tenhamos verificado que os alunos tentaram alcançar um estilo mais monitorado, sabemos, como informamos no capítulo 4, que eles o fizeram, provavelmente, por influência de estarem estudando as estratégias relativas no momento da proposta de produção textual e saberem que o destinatário de seu texto era, na verdade, o professor, não um (a) amigo (a) ou namorado (a).

Com a aplicação das etapas, alcançamos, ainda que parcialmente, o objetivo de levar o aluno a analisar o uso real das orações relativas e a refletir sobre ele, partindo não de frases autônomas — como fazia o livro didático adotado pela escola que serviu como ponto de partida para nossa investigação — mas de textos de gêneros diversos, considerando o contínuo de monitoração estilística. Desse modo, nossa proposta não teve como foco somente a relativa padrão, mas abordou a variante cortadora, por ser a mais comum no uso escrito dos alunos e também a copiadora. Sobre essa última, no entanto, percebemos, ao longo da aplicação das atividades, certa rejeição por parte dos alunos, que não aceitavam a ideia de que as utilizavam comumente na fala e talvez na escrita. Embora tenhamos levado essa rejeição à discussão com as turmas, acreditamos que seria ideal criar uma atividade baseada no contínuo oralidade-letramento, em que, por exemplo, a fala dos alunos pudesse ser gravada, a partir da narração de uma história, para que eles percebessem a existência de fato das copadoras na oralidade e também das cortadoras; e depois, essa fala fosse passada para a modalidade escrita, com o objetivo de que as mudanças ocorridas pudessem ser observadas.

Podemos dizer, desse modo, que confirmamos, apesar de não totalmente, nossa hipótese inicial de que ao estudarem os pronomes relativos e as estratégias de relativização a partir da linguagem em uso, observando textos com estilos mais e menos monitorados e considerando a variante padrão e as não padrão como objeto de análise e reflexão, os alunos poderiam entender essas variantes como recursos linguísticos disponíveis para alcançar determinados objetivos, sem a noção de incorreção gramatical vinculada, geralmente, às relativas cortadoras e às copadoras. Além disso, acreditávamos que com o aprendizado da relativa padrão dessa maneira, poderiam tentar monitorar seus estilos nos próprios textos.

Dissemos que não confirmamos totalmente nossa hipótese e que alcançamos parcialmente nossos objetivos por dois motivos. O primeiro é que verificamos durante a aplicação das atividades, como já destacamos, certa rejeição à estratégia copiadora e, nas atividades da etapa 4, algumas respostas revelaram que a noção de incorreção quanto às variantes não padrão ainda prevalecia. O segundo é que não conseguimos aplicar nossa proposta integralmente. Ainda há a necessidade de propor as demais atividades da etapa 4, que estão nos anexos 13, 14, 15 e 16; de comentar os textos já produzidos e os que ainda vão ser — já que a maioria dos

alunos ainda não os entregou — para discutir sobre a adequação das sentenças relativas à situação comunicativa; e de propor uma nova produção escrita, ao final de todas as atividades, com os gêneros crônica, resenha ou notícia e comentá-los também com as turmas, para verificar se houve mudanças em relação à primeira produção.

É importante ressaltar também as dificuldades de aplicar uma proposta grande como a nossa em uma escola pública: faltam recursos para levar os textos à sala de aula, como xérox e canetas de quadro; é grande a quantidade de alunos em salas de aula pequenas e algumas sem portas, gerando muito barulho, que muitas vezes atrapalha o andamento das atividades; e é comum a falta de participação de toda a turma na execução dos exercícios, o que nos impede de ter uma visão mais geral sobre o aproveitamento de nossa proposta. No entanto, sabemos, tal como apontaram alguns estudos que apresentamos no capítulo 1, e com base no diagnóstico que fizemos no capítulo 2, que os alunos não utilizam a relativa padrão preposicionada e as iniciadas por pronomes relativos diferentes do “que”, por desconhecimento dessas estruturas. Desse modo, nossa proposta de intermediação pedagógica contribuiu pelo menos para a reflexão sobre essas estruturas, de maneira que os alunos tentassem utilizá-las em seus textos escritos, ainda que não nos moldes padronizados.

Nossa conclusão, pelos motivos expostos, é parcial. Sabemos que, no tocante ao uso da relativa padrão, o trabalho com os alunos deve ser longo e ir além, inclusive, do ensino médio. Nossa proposta é apenas uma sugestão para que esse trabalho comece já no ensino fundamental, mas ela pode e deve ser ampliada em estudos posteriores, inclusive levando-se em consideração o contínuo oralidade-letramento, também mencionado por Bortoni-Ricardo (2005). Também pode ser modificada e/ ou adaptada para a realidade de outras turmas, de outras escolas. Desse modo, podemos dizer que esperamos, com esta dissertação, contribuir para a reflexão sobre o ensino / aprendizagem dos pronomes relativos e das orações relativas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. 37ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 31-52.

BORTONI-RICARDO, S. M. O português brasileiro. In: ----- *Educação em Língua Materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: parábola Editorial, 2004. p.51-70.

BRAGA, Maria Luiza; KATO, Mary A.; MIOTO, Carlos. As construções-Q no português brasileiro falado. In: KATO, M.; NASCIMENTO, M. *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*. Vol. 3. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : 1997, 144p.

CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO...[et al.]. *Por que a escola não ensina gramática assim?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. P.71-107.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Lexikon,2008.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos)_Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARTINS, Luzineth Rodrigues; MOURA, Ana Aparecida Vieira de. Orações relativas e interrogativas: aproximação entre teoria e prática na sala de aula. In: BORTONI-RICARDO...[et al.]. *Por que a escola não ensina gramática assim?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. P.109-127.

MELO, Terezinha Toledo Melquíades de; CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; SILVA, Maria Diomara da. Variação linguística: um estudo sobre o nível de conscientização dos alunos. Cadernos do cnlf vol. xiv, nº 04, tomo 4. Rio de Janeiro: CIFEFIL / UERJ, 2010, p. 3322-3332. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf (Acesso em 8 de junho de 2015).

MOLLICA, Maria Cecília; RONCARATI, Claudia. Como a escola pode explicar erros gramaticais e inovações?. In: BORTONI-RICARDO...[et al.]. *Por que a escola não ensina gramática assim?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. P.217-248.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; COELHO, Victoria Wilson. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; Mariangela Rios de Oliveira & Mário Eduardo Martelotta (orgs.). 2003. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj. ISBN 85-7490-240-3. 140 p.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 46ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SANTOS SILVA, Hosana dos. Aprendizagem e uso das relativas convencionais. Revista Diadorim / UFRJ, 2009. Disponível em: <http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/119>. (Acesso em 09 / 05 / 2014).

SILVA, Bianca Graziela Souza Gomes da. *As estratégias de relativização na escrita de portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII* / Bianca Graziela Souza Gomes da Silva. Rio de Janeiro: UFRJ/ CLA/ FL, 2011. xx, 207f.: il ; 31 cm.

SILVA, Bianca Graziela S. Gomes; LOPES, Célia Regina dos Santos. O papel da frequência na gramaticalização do que: análise das estratégias de relativização no português do Brasil. *Veredas on line - Atemática* – 1 / 2007, p.80 – 100 – PPG Linguística / UFJF – Juiz de Fora – ISSN 1982 – 2243. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo064.pdf>. (Acesso em 09 / 05 / 2014).

TARALLO, Ferando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aqém e d'além mar ao final do século XIX. In: ROBERT, I. E.; KATO, M. A. *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas: Pontes ed., 1993.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Colocação Pronominal. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1: ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO “JORNADAS.PORT – NONO ANO” (2012, p.184-187) SOBRE AS ORAÇÕES ADJETIVAS.

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Oração adjetiva

Leia e compare.

“O **bom** leitor se concentra nas grandes ideias, não nos pequenos erros.”

O leitor **que é bom** se concentra nas grandes ideias, não nos pequenos erros.

Você notou que, nesses exemplos, o substantivo **leitor** é caracterizado ora por um adjetivo, ora por uma oração que cumpre a mesma função do adjetivo?

Orações que exercem o papel de um adjetivo em relação a um termo da oração principal são chamadas de **orações subordinadas adjetivas**.

Exemplo.

O autor é uma pessoa que gosta de ler.

oração principal

oração subordinada adjetiva

1. Releia este fragmento do poema de Brecht.

“Na lendária Atlântida

Os **que** se afogavam gritaram por seus escravos

Na noite em que o mar a tragou.”

- a) Qual o antecedente do pronome relativo **que**? *O pronome demonstrativo os.*
- b) Esses versos se referem a todos os moradores de Atlântida ou apenas aos que se afogaram quando Atlântida afundou? *Apenas aos que se afogaram.*

As **orações subordinadas adjetivas** são sempre introduzidas por **pronomes relativos** e exercem, em relação a um termo da oração principal, uma das funções normalmente desempenhadas pelos adjetivos.

Observe.

Tem sempre um filhote **que não tolera leite**.

O filhote malhado, **que não tolera leite**, está bem menor que os outros.

A oração adjetiva pode aparecer depois da oração principal ou nela intercalada.

Tipos de oração adjetiva

Leia o parágrafo abaixo.

Eu havia me formado médico havia pouco tempo. Meu consultório ainda tinha poucos pacientes e, na verdade, eu não estava gostando muito da minha rotina. Trabalhava pouco e o dinheiro **que ganhava** quase não dava para sustentar minha esposa Mary e meus filhos. Certo dia, um amigo, **que era comandante de um navio**, foi me visitar.

Jonathan Swift. *Viagens de Gulliver*. São Paulo: Rideel, 2004.

1. As duas orações destacadas são subordinadas adjetivas. Observe e compare:

I. “o dinheiro **que ganhava** quase não dava para sustentar minha esposa.”

II. “Certo dia, um amigo, **que era comandante de um navio**, foi me visitar.”

a) Qual das duas orações destacadas é indispensável ao sentido da frase? Por quê? A primeira. O narrador refere-se apenas ao dinheiro que ganhava. Na segunda, para se entender que a personagem recebeu um amigo, não há necessidade da oração destacada.

b) Essa oração que você indicou restringe ou explica o significado da palavra que é o antecedente do pronome relativo **que**? Por quê? Restringe, porque se trata apenas do dinheiro que ele ganhava, e não de qualquer outro.

A **oração adjetiva** que limita ou restringe o significado do antecedente do pronome relativo é denominada de **adjetiva restritiva**. Funciona como adjunto adnominal e não vem isolada por vírgulas; é indispensável ao sentido da frase.

2. Releia.

“Certo dia, um amigo, **que era comandante de um navio**, foi me visitar.”

a) A oração adjetiva não é indispensável ao sentido essencial da frase. Por quê? Porque apenas acrescenta uma informação acessória ao termo antecedente do pronome relativo, a palavra amigo.

b) Quais são os sinais de pontuação que delimitam essa oração adjetiva no trecho? Virgulas.

A **oração adjetiva** que acrescenta uma informação ou explicação acessória ao termo antecedente, não sendo indispensável ao sentido da frase, é denominada de **adjetiva explicativa**. Funciona como aposto explicativo, portanto vem sempre isolada da oração principal por vírgulas.

Veja outros exemplos.

Oração adjetiva	
restritiva	explicativa
Os sócios que são advogados participarão do conselho administrativo. (Só alguns sócios são advogados, só eles participarão do conselho.)	Os sócios, que são todos advogados , participarão do conselho administrativo. (Todos os sócios são advogados, todos participarão.)
As pessoas que gostam de dançar encaminharam-se para a pista. (Só as que gostam de dançar foram para a pista.)	Minhas tias, que gostam de dançar , dirigiram-se à pista. (Todas as minhas tias gostam de dançar.)

Para lembrar

- Oações que exercem o papel de um adjetivo em relação a um termo da oração principal são chamadas de **orações subordinadas adjetivas**.
- As orações subordinadas adjetivas são introduzidas por **pronomes relativos**.
- **Oração subordinada adjetiva restritiva**: limita ou restringe o significado do antecedente do pronome relativo; funciona como adjunto adnominal e não vem isolada por vírgulas; é indispensável ao sentido da frase.
- **Oração subordinada adjetiva explicativa**: acrescenta uma informação ou explicação acessória ao termo antecedente, não sendo indispensável ao sentido da frase; funciona como aposto explicativo, portanto vem sempre isolada da oração principal por vírgulas.

ATIVIDADES



1. Leia a tira.

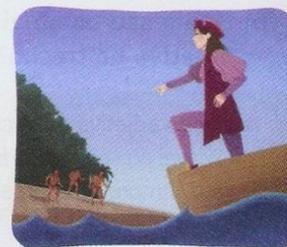


Maurício de Sousa. Disponível em: <www.monica.com.br>. Acesso em: 13 jan. 2012.

- Aponte algum elemento que provoque humor na tira. *Possibilidades de resposta: O final surpreendente; o contraste entre o elogio inicial e a importância do detalhe criticado.*
 - No primeiro quadrinho, aparece um pronome relativo. Qual é ele e qual seu antecedente?
Pronome relativo: que; antecedente: esse papel de parede.
 - Qual a oração subordinada adjetiva que o pronome relativo introduz? *que você colocou em seu quarto*
 - Como ficaria o período se você quisesse deixar essa oração intercalada nele?
Esse papel que você colocou em seu quarto ficou muito legal.
 - Essa oração subordinada adjetiva é restritiva ou explicativa? Justifique.
Restritiva: não se trata de qualquer papel, mas daquele que Cebolinha colocou em seu quarto.
2. Leia a piada abaixo. *Professor: Lembre aos alunos que a palavra onde, no último quadrinho, não se refere a um termo anterior nem substitui um termo anterior: não é um pronome relativo, mas um advérbio de lugar.*

- Maria, aponte no mapa o lugar onde fica a América do Norte.
- Aqui está, professora.
- Correto. Agora, turma, quem descobriu a América?
- A Maria, responde a turma.

Disponível em: <<http://cantinhocientifico.blogspot.com/>>. Acesso em: 16 jan. 2012.



- Na primeira fala da professora, aparece um pronome relativo. Qual é e qual seu antecedente?
Pronome relativo: onde; antecedente: lugar.
 - Qual a oração subordinada adjetiva que ele introduz? *onde fica a América do Norte*
 - Reescreva essa oração no caderno, sem modificar seu sentido, utilizando outro pronome relativo.
em que fica a América do Norte
 - Trata-se de uma oração subordinada adjetiva restritiva ou explicativa? Justifique.
Restritiva, pois a professora queria que a aluna apontasse um local específico no mapa.
3. Leia o texto abaixo e conheça a resposta à pergunta que aparece no título.

Quando surgiu o costume de comemorar aniversários?

De acordo com o livro *The Lore of Birthdays* (“A Sabedoria dos Aniversários”, sem tradução em português), dos antropólogos americanos Ralph e Adelin Linton, aniversários merecem comemorações desde o Egito antigo, ou seja, a moda surgiu por volta de 3000 a.C. Tanto os egípcios quanto os gregos, que adotaram o costume, restringiam as comemorações apenas a seres superiores: faraós e deuses. Com o tempo, o hábito foi se estendendo aos mortais e contaminou também os romanos, que davam o privilégio ao imperador, a sua família e aos senadores. Nos primórdios do cristianismo, o costume foi abolido por causa das suas origens pagãs. Foi só no século IV que a Igreja começou a celebrar o nascimento de Cristo, o Natal. Daí, ressurgiu o hábito de festejar aniversários e pouco a pouco foram surgindo as peças simbólicas: o bolo, as velinhas, o “Parabéns a Você” etc.

Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/cotidiano/pergunta_287782.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2012.

- a) Localize no texto dois pronomes relativos e seus antecedentes. **gregos, que; romanos, que**
- b) Que orações esses pronomes relativos introduzem?
"que adotaram o costume", "que davam o privilégio ao imperador, a sua família e aos senadores"
- c) As orações subordinadas adjetivas que localizou são explicativas ou restritivas? O que permitiu essa conclusão? **São explicativas: não restringem o sentido do antecedente e vêm entre vírgulas.**

4. Leia mais esta piada.

Um aluno de Direito a fazer um exame oral: O que é uma fraude?

Responde o aluno: É o que o Sr. Professor está a fazer.

O professor muito indignado: Ora essa, explique-se...

Diz o aluno: Segundo o Código Penal, comete fraude a pessoa que se aproveita da ignorância do outro para o prejudicar.

Disponível em: <http://www.melhordanet.com/webmaster/so_de_advogados.htm>. Acesso em: 13 jan. 2012.

- a) Que oração adjetiva aparece no texto? **que se aproveita da ignorância do outro**
- b) Trata-se de uma oração adjetiva explicativa ou restritiva? **Restritiva.**
- c) Se redigíssemos uma continuação assim para a piada:

O professor, que não se aproveitara da ignorância do aluno, ficou indignado.

Nesse contexto, a oração adjetiva tem a mesma classificação? **Não, seria explicativa.**

5. Observe a propaganda ao lado.

- a) A originalidade da propaganda é resultado de um jogo de palavras reforçado pela imagem. Explique.
- b) Em "Hoje é o dia daquele profissional que abre os caminhos pra beleza passar", há uma oração subordinada adjetiva restritiva. Qual é ela?
que abre os caminhos pra beleza passar
- c) Por que o publicitário utilizou esse tipo de oração adjetiva?
Porque sua intenção era homenagear apenas uma entre todas as categorias de profissionais.

6. Observe e compare estas duas frases em que foram empregadas orações adjetivas.

I. Os jovens **que procuram trabalho** são absorvidos pelo mercado.

II. Os jovens, **que procuram trabalho**, são absorvidos pelo mercado.

- a) Como se classificam as orações adjetivas destacadas? **I. restritiva; II. explicativa**
- b) Explique a diferença de sentido entre esses dois períodos.
Em I, há restrição em relação aos jovens: somente os que procuram trabalho são absorvidos pelo mercado. Em II, não há restrição, apenas explicação; assim, pode-se entender que todos os jovens são absorvidos pelo mercado.
- 7. Compare estes períodos quanto ao sentido.**
- I. Visitei meu primo, que mora no Mato Grosso do Sul.
- II. Visitei meu primo que mora no Mato Grosso do Sul.
- Qual das frases permite deduzir que seu autor tem mais de um primo? Por quê?

5. a) O publicitário explora dois sentidos diferentes da expressão *abrir caminhos*: utiliza o sentido denotativo para mostrar o jardineiro utilizando um cortador de grama (da marca anunciada) e o sentido conotativo para homenagear um profissional que colabora para que a cidade seja bela e arborizada, que abre caminhos para construir um lugar mais agradável e saudável para os habitantes.

O período II permite deduzir que existe mais de um primo, pois a visita foi a aquele que mora no Mato Grosso do Sul, e não a outro.

ANEXO 2: TEXTO-BASE PARA A ATIVIDADE 2 DA ETAPA 1

O texto abaixo é a transcrição literal da fala de uma menina de 15 anos, retirada de um trecho de uma entrevista com pessoas que têm ou convivem com quem tem extrofia, doença que, entre outros problemas, causa incontinência urinária. Nesse fragmento, o entrevistador quer saber sobre como se estabelece a confiança com outras pessoas para contar sobre a doença.

“Participante: Maria, 15 anos, solteira, realizou duas cirurgias e hoje é completamente continente.

(...)

Maria: Ah, porque aí... eu conta...eu...por exemplo, a minha amiga, **que era a minha amiga mesmo, que ia na minha casa**, isso e aquilo, sabia de tudo da minha vida, só não sabia do meu problema, então tudo **que eu contava pra ela** nada ela ia lá contar pros outro.

Entrevistador: Certo.

Maria: Então, aí eu achei assim: Ah, eu vou contar pra ela porque ela é minha amiga, eu confio nela. Assim, confiando nas pessoa. Agora tem gente... tem menina **que a gente não pode confiar** porque são falsas. Você fala uma coisa aqui e elas vão falar outra lá, né?

Entrevistador: Hum, hum.

Maria: Então, tem menina que você... você percebe, né? Então tem menina **que não se pode contar**.

Entrevistador: Como é que você percebe? A confiança é um dos critérios, né? Como é que você aprendeu a confiar em alguém?

Maria: Ah, igual eu falei...depois que eu comecei a brincar com as meninas, que também era muito difícil de eu brincar. Tinha umas meninas... uma menina lá no prédio **que ela ia sempre lá no meu apartamento brincar comigo**. (...)

Fonte: TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Extrofia vesical: orientações para famílias, portadores e profissionais da saúde. São Paulo: Casa do psicólogo: Fapesp, 2004. p.148.

Disponível

em:

[https://books.google.com.br/books?id=3Dj_oAWRWuUC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=extrofia+livro&source=bl&ots=Bj8Q_dCilw&sig=wX366eDVijdNtkjF-](https://books.google.com.br/books?id=3Dj_oAWRWuUC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=extrofia+livro&source=bl&ots=Bj8Q_dCilw&sig=wX366eDVijdNtkjF-VHnnV2paHE&hl=pt-BR&sa=X&ei=ScN1VbuyOsvmsAS7joLIDQ&ved=0CDEQ6AEwBg#v=onepage&q=ex)

[VHnnV2paHE&hl=pt-](https://books.google.com.br/books?id=3Dj_oAWRWuUC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=extrofia+livro&source=bl&ots=Bj8Q_dCilw&sig=wX366eDVijdNtkjF-VHnnV2paHE&hl=pt-BR&sa=X&ei=ScN1VbuyOsvmsAS7joLIDQ&ved=0CDEQ6AEwBg#v=onepage&q=ex)

[BR&sa=X&ei=ScN1VbuyOsvmsAS7joLIDQ&ved=0CDEQ6AEwBg#v=onepage&q=ex](https://books.google.com.br/books?id=3Dj_oAWRWuUC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=extrofia+livro&source=bl&ots=Bj8Q_dCilw&sig=wX366eDVijdNtkjF-VHnnV2paHE&hl=pt-BR&sa=X&ei=ScN1VbuyOsvmsAS7joLIDQ&ved=0CDEQ6AEwBg#v=onepage&q=ex)

ANEXO 3: TEXTO-BASE PARA A ATIVIDADE 3 DA ETAPA 1

O texto que você vai ler é um fragmento retirado de um blog:

Pergunta: O que dizer para uma menina **que estou afim?**

Tem uma menina da minha escola **que estou afim dela**, ela é linda e tem um monte de caras que ficam babando por ela. Sou um pouco tímido e nunca conversei com ela, não sei como aproximar dela e o que dizer, estou com medo que ela me dê um fora e queime meu filme com a galera da escola.

Homem Alpha responde: (...) primeiramente você precisa perder o medo de ser rejeitado (...)

Dúvida de: Paulo Francis

Cidade: Joaquim Gomes, AL

Fonte: <http://www.homemalpha.com.br/nao-sei-o-que-dizer-para-uma-menina-que-estou-afim/> (Acesso em 08/05/2015)

ANEXO 4: TEXTO-BASE PARA A ATIVIDADE 1 DA ETAPA 2

Descoberta da azeitona

Hoje não falarei das agruras da vida; não soltarei nenhuma lamúria; não contarei dos suicídios e dos assassinatos; não direi nem da fome nem da miséria. Há muito sol e preciso contar, com urgência, uma história doméstica, íntima: José acaba de descobrir o gosto das azeitonas.

Não há necessidade — espero — de apresentar-vos José. Nascido de pai ignorado, muito cedo arrancado do colo materno, sem braços nem glórias, José é um gato malhado, branco e preto, como é comum aos torcedores do Botafogo. Mas não é um gato qualquer. Entrou para a minha família, **da qual é hoje um dos membros mais ilustres**. Vivemos um para o outro, se assim posso dizer. Em certos momentos, chego a temê-lo. Por que me olhará assim, com olhos azuis agora, amarelos depois, muito verdes em certos momentos, olhos **que lembram os meus em passados instantes**, naqueles **em que eu era ainda sonhadora e visionária**? Por que me olha assim José, horas a fio, sem se mexer, sem pestanejar, como se estivesse me passando a limpo, me aprendendo de cor? O que quererá dizer esse olhar profundo **que me acompanha nos menores gestos**? Estarei sendo

aplaudida, criticada, ou simplesmente, apenas, amada?

José, seu comportamento, suas ações, sua maneira de encarar a vida, dá para um volume e isto é uma crônica. Ora, crônica é conversa rápida, peça jornalística ou literária **que deve ser curta**, pelo que vou direta às azeitonas.

A primeira vez que José viu uma azeitona, ela estava inteira. Dei-lhe porque sua presença, no momento **em que me alimento**, exige participações. A azeitona caiu no chão, fugiu, correu e José atrás dela. Naturalmente conseguiu afinal prendê-la, porque José, como já disse, é de minha família: teimoso, persistente, corajoso. Logo que conseguiu a presa, provou-a, abandonou-a. Uma conquista nem sempre vale a pena ser guardada; foi com certeza o que pensou. Azeitona conquistada, possuída, mordida, foi desprezada.

Agora, a funcionária da casa, **que exerce também as funções de cozinheira** — e ótima —, preparou um prato **no qual entravam azeitonas partidas, sem caroço**. Ora, uma azeitona assim deixa de ter interesse inicial, torna-se um ingrediente qualquer, um tempero, uma coisa **que perdeu sua origem**, digamos mesmo: uma azeitona sem caroço é um simulacro de azeitona. Desejei ver o que pensaria José daquele fruto **que perseguiu um dia**; como iria julgá-la agora que não podia correr, fugir? Dei-lhe pedaços de azeitona do referido prato, **cujo nome não sei** porque não é de minha especialidade conhecer nome de comidas.

José provou as fatias do fruto da oliveira (tentei em vão fugir deste pernosticismo) e gostou. Desde o primeiro momento, com o primeiro pedaço comido, olhou-me em êxtase. Senti que para seu paladar, muito exigente (cada um tem a sua personalidade e José tem a sua bem forte), a azeitona estava sendo considerada delícia. Fiquei observando suas reações. Comeu, comeu, e à medida que comia tornava-se tão feliz que, terminando o que havia no prato, teve a mais linda demonstração de alegria: virou as patinhas para o alto, deitou-se de costas e agitou-se num contentamento total.

José descobriu, num almoço, o sabor das azeitonas. Não sei se percebeu que aquelas fatias eram daquele caroço vestido **que perseguiu uma vez**.

Poderia entrar aqui no jogo das imagens e comparações; poderia querer tirar ensinamentos morais da alegria de José com o gosto da azeitona. Poderia fazer muitas frases, como por exemplo: quantos de nós, animais chamados racionais, não temos dessas alegrias descobrindo novidades para nosso paladar moral, físico ou intelectual? Poderia dizer muitas coisas, mas isto é uma crônica.

Conto apenas, simplesmente, esta história: José acaba de descobrir um gosto novo para sua vida, uma nova alegria, um encantamento maior para viver: as azeitonas. E deu-me uma lição de transbordamento, de comemoração. Sua alegria ensinou-me que devemos comemorar sempre muito a vida **que se renova a cada momento**. A vida **que é gostosa**, a vida **que é uma sucessão de descobertas**.

Comemoro, portanto, com a descoberta de José, a alegria de viver. É verdade que preciso confessar: eu não gosto de azeitonas. Da vida, sim, muitíssimo.

Atualizando: José morreu agora, num dia de maio. As azeitonas continuam. A vida continua. Como poderei esquecê-lo se há sempre azeitonas?

Autora: Eneida Costa de Moraes (Nasceu em Belém, PA, em 23 de outubro de 1903).

Fonte: MORAIS, Eneida Costa de. *Descoberta da azeitona*. In: SALES, Herberto. *Antologia de Crônicas: 80 crônicas exemplares*. São Paulo: Ediouro, 2010.

ANEXO 5: TEXTO INICIAL CONTENDO ALGUMAS CARATERÍSTICAS DO GÊNERO “CRÔNICA”.

Professora explica características da crônica, um gênero híbrido.

Cronista vê o cotidiano com um olhar filosófico, lírico ou humorístico.
Rubem Braga e Fernando Sabino são exemplos de cronistas brasileiros.
Do G1 PE

A crônica é um gênero híbrido, ou seja, tem características do texto informativo e do texto literário. Na aula do Projeto Educação desta sexta-feira (7), a professora Flávia Suassuna destacou as particularidades técnicas da crônica e disse que **o cronista enxerga além da notícia: ele vê a beleza ou o humor que há no fato.**

O cronista pernambucano Samarone Lima é uma dessas pessoas que veem situações corriqueiras com outro olhar. Entre as funções que exerce como jornalista, ele sempre encontra tempo para enxergar o dia a dia recifense com uma visão diferenciada.

“Os diálogos que a gente escuta nas ruas, nos ônibus... Então **esse cotidiano é trabalhado de forma poética**, porque já tem muita informação dos jornais sobre os problemas da cidade”, diz.

Segundo a professora Flávia Suassuna, **escrever uma crônica é colocar seu olhar particular sobre uma narrativa. "A partir dessa narração, surgem as considerações do escritor, que podem ser filosóficas, literárias"**, explica.

As crônicas podem ser publicadas em revistas e jornais e falam, geralmente, do cotidiano urbano. No Brasil, um tipo muito comum é a crônica esportiva. Rubem Braga, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade e Vinicius de Moraes são alguns exemplos de cronistas brasileiros.

Fonte: Adaptado de <http://g1.globo.com/pernambuco/projeto-educacao/noticia/2011/10/professora-explica-caracteristicas-da-cronica-um-genero-hibrido.html> (Acesso em 08/05/2015).

ANEXO 6: SUGESTÃO DE TRECHOS DE TEXTOS COM CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CRÔNICA.

“O gênero crônica tem uma estrutura bastante livre, por isso existem vários tipos de crônica. Quando são compostas de uma narrativa curta, ou seja, uma pequena história, são consideradas crônicas narrativas. As crônicas narrativas retratam um único acontecimento do cotidiano, que pode ser um fato vivido ou presenciado pelo cronista ou inventado. Têm poucas personagens e se passam em um tempo curto.” (Fonte: DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. Jornadas.port – Língua portuguesa, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012, p.269).

“Ao escrever as crônicas contemporâneas, os cronistas organizam sua narrativa em primeira ou terceira pessoa, quase sempre como quem conta um caso, em tom intimista. Ao narrar, inserem em seu texto trechos de diálogos, recheados com expressões cotidianas.

Escrevendo como quem conversa com seus leitores, como se estivessem muito próximos, os autores os envolvem com reflexões sobre a vida social, política, econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com um jeito poético e mágico que indica o pertencimento do gênero à literatura.

Assim, uma forte característica do gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade.” (Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1235/questa-o-de-genero-o-genero-textual-cronica>, Acesso em 08/05/2015).

“Conclua a apresentação do gênero, destacando sua aproximação tanto de textos jornalísticos quanto da literatura. De um, ele herda a brevidade, a aproximação com o leitor e o embasamento em fatos cotidianos. Do outro, o lirismo, o humor, a subjetividade e a elaboração da linguagem.” (Fonte: <http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/cronica-genero-entre-o-jornalismo-e-literatura>, Acesso em 08/05/2015).

ANEXO 7: TEXTO-BASE PARA A ATIVIDADE 2 DA ETAPA 2.

Ela foi até o fim

Autora: **Meg Cabot**

Editora: **Galera Record**

Comprar: Cultura / Submarino

Classificação: ★★★★★

"Ele não podia deixá-la morrer. Durante anos, Lou Calabrese estivera muito longe de ser uma de suas pessoas favoritas. Todavia, a vida sem ela certamente perderia o sabor. Não havia muitas mulheres **que o detestavam categoricamente**, e nenhuma outra mulher o odiava tanto quanto Lou, **por quem ele estava se sentindo atraído**. Como podia ter essa fascinação por ela, quando Lou já havia provado que sentia o contrário? Talvez exatamente

ANEXO 8: SUGESTÕES DE CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO “RESENHA”.

“Resenha crítica é uma descrição minuciosa que compreende certo número de fatos: é a apresentação do conteúdo de uma obra. Consiste na leitura, resumo, na crítica e na formulação de um conceito de valor do livro feitos pelo resenhista. A resenha crítica, em geral, é elaborada por um cientista que, além do conhecimento sobre o assunto, tem capacidade de juízo crítico. Também pode ser realizada por estudantes; nesse caso, como um exercício de compreensão e crítica. A finalidade de uma resenha é informar o leitor, de maneira objetiva e cortês, sobre o assunto tratado no livro ou artigo, evidenciando a contribuição do autor: novas abordagens, novos conhecimentos, novas teorias. A resenha visa, portanto, a apresentar uma síntese das ideias fundamentais da obra”. (Fonte: <http://www.portugues.com.br/redacao/a-resenha-critica---um-genero-ambito-jornalístico-.html>).

ANEXO 9: TEXTO-BASE 1, DA ATIVIDADE 3, DA ETAPA 2.

Jogadores da seleção argelina veem mulher sem véu e ‘torcem’ o pescoço
10/06/14 15:03 Atualizado em 10/06/14 15:25



Os jogadores da seleção da Argélia protagonizaram uma cena bem curiosa, em Sorocaba (SP), **onde se preparam para a disputa da Copa do Mundo**. Sem o costume de ver mulheres sem o véu (o chamado hijab) no país natal, os jogadores se surpreenderam com uma mulher sorocabana, vestida com uma roupa esportiva. De dentro do ônibus da delegação, os argelinos torceram o pescoço para olhar a mulher. A religião da Argélia é o islamismo e por lá é mais do que normal mulheres usarem o véu parcial (o hijab) e até o véu integral (o niqab). A equipe está no Grupo H da Copa do Mundo ao lado de Coreia do Sul, Bélgica e Rússia.

Fonte: <http://extra.globo.com/esporte/copa-2014/jogadores-da-selecao-argelina-veem-mulher-sem-veu-torcem-pescoco-12792063.html#ixzz3czT2CTBD> (Acesso em 10 /06 / 2014).

ANEXO 10: SUGESTÃO DE CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO NOTÍCIA.

“Em se tratando da notícia, qual seria a intenção por ela pretendida? Certamente, a de nos informar sobre uma determinada ocorrência. Trata-se de um texto bastante recorrente nos meios de comunicação de uma forma geral, seja impressa em jornais ou revistas, divulgada pela Internet ou retratada pela televisão.

Em virtude de a notícia compor a categoria preconizada pelo ambiente jornalístico, caracteriza-se como uma narrativa técnica. Tal atribuição está condicionada principalmente à natureza linguística, pois diferente da linguagem literária, que, via de regra, revela traços de intensa subjetividade, a imparcialidade neste âmbito é a palavra _____ de _____ ordem.

Assim sendo, como a notícia pauta-se por relatar fatos condicionados ao interesse do público em geral, a linguagem necessariamente deverá ser clara, objetiva e precisa, isentando-se de quaisquer possibilidades que porventura tenderem a ocasionar múltiplas interpretações por parte do receptor”.

Fonte:

<http://www.portugues.com.br/redacao/anoticiatumgenerotextualcunhojornalístico.html>
(Acesso em 08/05/2015)

ANEXO 11: TEXTO COM USO MENOS MONITORADO DO PRONOME “ONDE”



Dia da Mulher 2013
sexta-feira, 8 de março

"A mulher é um símbolo sagrado, a imagem da perfeição que cria a vida e se preciso for também a doa. Como mãe semeia a esperança que ilumina o caminho dos filhos. Na imagem de esposa é a perseverança, a base da família onde seu amor se irradia, sua força inebria e antes de mulher seu título deveria ser de rainha. Feliz Dia Internacional da Mulher"

(Luis Alves) www.esoterikha.com

The image is a postcard for International Women's Day 2013. It features a photograph of a smiling woman with her arms around a young child. The text is in Portuguese and includes a quote about women's roles in society and family. A pink and purple female symbol is visible on the right side.

Fonte: <http://mulhernativa.blogspot.com.br/2013/03/8-de-marco-dia-internacional-da-mulher.html> (Acesso em 09/05/2014)

ANEXO 12: TEXTOS – BASE PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE 1 DA ETAPA 4

Texto 1:



Chega um tempo na vida, que a gente aprende que ninguém nos decepciona.
Nós é que colocamos expectativas demais sobre as pessoas.

Cada um é o que é e oferece aquilo que tem pra oferecer.

The image shows a woman standing in a shallow lake, looking out at the water. The background consists of mountains under a clear sky. The text is overlaid on the image in bold black and yellow fonts.

Fonte: <http://www.animesuasmensagens.net/mensagens-para-facebook/categoria/decepcoes/> (Acesso em 21/06/2015)

Texto 2:



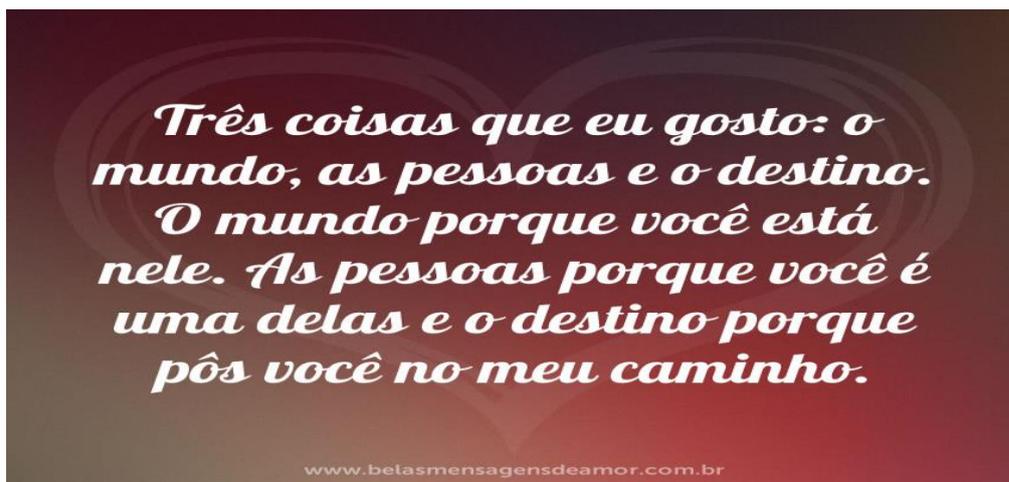
Fonte: http://quoteimg.com/amor-e-paix-o-mensagens-e-frases-de-amor-para-facebook-imagens/imagensface.com.br*imagens*amor-e-paixao-mensagens-e-frases-de-amor-para-facebook-09f7c1.jpg/imagensface.com.br*amorepaixao*mensagensefrasesdeamorparafacebook/ (Acesso em 21/06/2015)

Texto 3:

**Que nunca te falte
um sonho pelo qual lutar,
um projeto para realizar,
algo para aprender,
um lugar para onde ir,
e alguém a quem amar!**

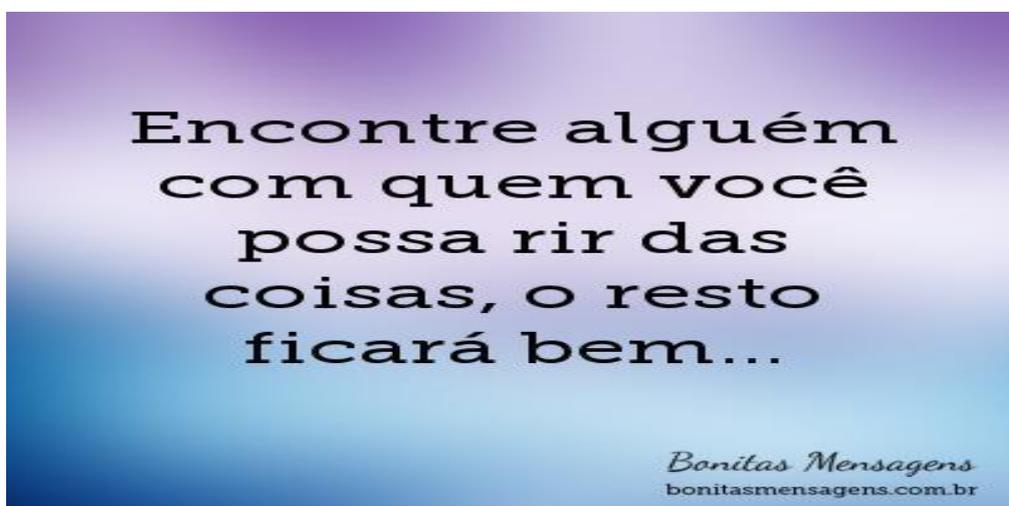
Fonte: <http://www.animesuasmensagens.net/mensagens-para-facebook/categoria/amor/> (Acesso em 21/06/2015)

Texto 4:



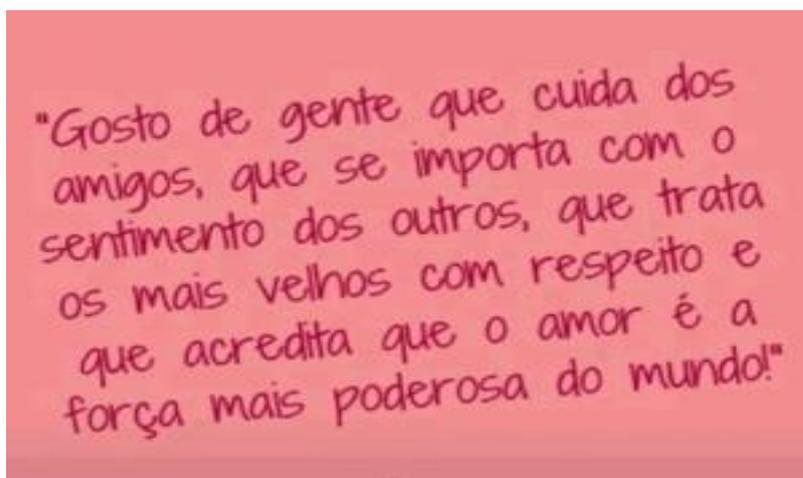
Fonte: www.belasmensagensdeamor.com.br (Acesso em 21/06/2015)

Texto 5:



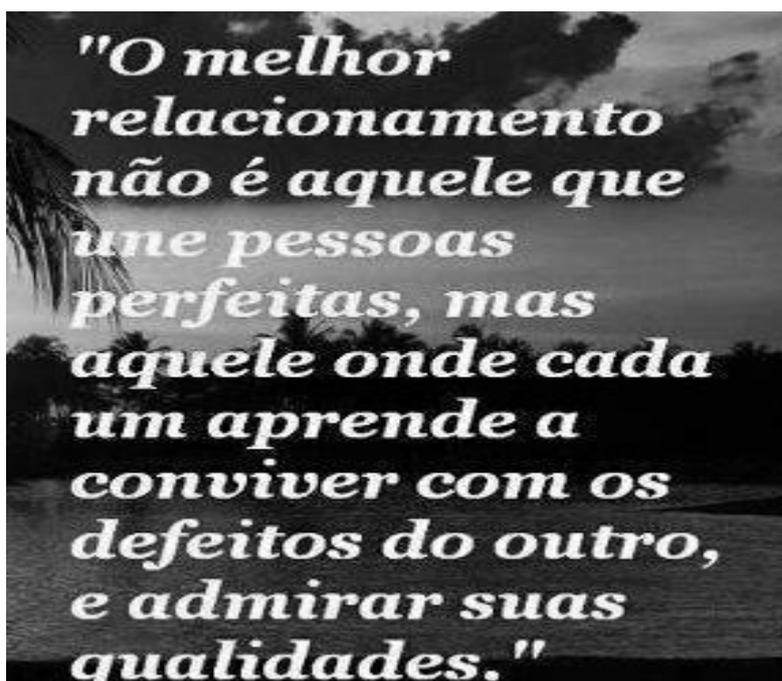
Fonte: <http://www.bonitasmensagens.com.br/frases-de-amor/fofas/para-tumblr> (Acesso em 21/06/2015)

Texto 6:



Fonte: <http://www.topdiario.com/destaques/frases-de-amor-para-whatsapp/> (Acesso em 21/06/2015).

Texto 7:



Fonte: www.animesuasmensagens.net (Acesso em 21/06/2015)

ANEXO 13: ATIVIDADE 2 DA ETAPA 4

Objetivos: comparar o uso de construções relativas com o mesmo verbo na escrita mais monitorada e na menos monitorada; perceber a presença da preposição como fator de maior monitoração de estilo e sua ausência como menor monitoração; refletir sobre os contextos que exigem maior ou menor monitoração de estilo.

Tempo previsto: 60 minutos.

Recursos: quadro; caneta de quadro; folhas impressas.

Observação: Na etapa de reflexão, com a última questão, conversar com os alunos sobre o fato de a escrita de textos de “Whatsapp” e de blogs poderem ser mais ou menos monitoradas, dependendo da escolha de quem escreve. E os textos do gênero canção, por terem sido criados para o canto, podem ser feitos mais próximos da fala, com maior ou menor monitoração. Isso vai depender do ritmo, da construção do verso, das rimas, entre outros fatores.

Cada grupo de textos abaixo apresenta orações adjetivas com o mesmo verbo e todas são introduzidas pelo pronome “que”. Após identificar essas orações, compare-as em cada grupo e escreva qual delas apresenta a escrita mais monitorada e qual apresenta a escrita menos monitorada. Em seguida, explique o motivo de sua resposta, com base no que você observou nas orações.

Grupo 1: Verbo “confiar”.

Texto 1: Retirado de uma página que cria imagens para circularem no aplicativo Whatsapp.



Fonte: <http://www.whatsappdazueira.com.br/lista-das-pessoas-que-eu-confio/>
(Acesso em 21/06/2015).

Texto 2: Fragmento de uma canção

Mais uma vez

Mas é claro que o sol vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem

(...)

Veja a nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança

(...)

Link: <http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/mais-uma-vez.html#ixzz3VYHJRheW> (Acesso em 08/05/2015)

Resposta:

Oração adjetiva com escrita mais monitorada:

Justificativa:

Oração adjetiva com escrita menos monitorada:

Justificativa:

Agora reflita: Considerando o gênero de cada texto desse grupo, a maior ou menor monitoração estilística está adequada? Justifique.

Grupo 2: Verbo “sonhar”

Texto 1: Fragmento de um texto publicado em um blog.

QUARTA-FEIRA, 18 DE OUTUBRO DE 2006 - 21:42 • SEM CATEGORIA

MEU PRIMEIRO SONHO

Foi o primeiro carro com que sonhei na vida, depois de vê-lo no Salão do Automóvel de 1984. Um carro inacreditável para a época, mais ainda por ter sido feito no Brasil. (...)

É ou não é uma coisa de louco?



Fonte: <http://flaviogomes.grandepremio.uol.com.br/2006/10/meu-primeiro-sonho/>
(Acesso em 21/06/2015)

Texto 2: Fragmento de uma canção.

Todo amor que eu sempre procurei
Você veio me mostrar

Eu sei você é o meu anjo
O amor que eu sempre sonhei
Eu sei você é o meu anjo
Anjo
E não importa quanto tempo vai passar
(Vou te esperar)
E nunca foi tão forte assim
Eu ouvi
Um anjo me falar

Fonte: <http://letras.mus.br/rouge/68731/> (Acesso em 08/05/2015)

Resposta:

Oração adjetiva com escrita mais monitorada:

Oração adjetiva com escrita menos monitorada:

Justificativa:

Agora reflita: Considerando o gênero de cada texto desse grupo, a maior ou menor monitoração estilística está adequada? Por quê?

ANEXO 14: ATIVIDADE 3 DA ETAPA 4

Atividade 4:

Objetivos: diferenciar o uso mais monitorado do pronome “onde” do menos monitorado.

Tempo previsto: 20 minutos

Recursos: quadro; caneta de quadro; folhas impressas.

Observação: o professor pode fazer as questões com os alunos, ou deixar que eles primeiro as façam sozinhos, para discuti-las ao final.

Leia os textos abaixo:

Texto 1: Retirado da página “uol esporte”, da rede de relacionamentos “Facebook”.



<http://bit.ly/1JVR6fT>

Fonte: <https://www.facebook.com/UOLEsporte/photos/pb.115401215190141.-2207520000.1434661581./1053372178059702/?type=3&theater> (Acesso em 21/06/2015).

Texto 2: Descrição de uma foto



PONTA DO CALABOUÇO 1934

Trata-se do local onde foi construído o Aeroporto Santos Dumont. (...)

24/09/2014 Publicada por Lavra

Fonte: <http://clavrador.nafoto.net/photo20140924082453.html> (Acesso em 21/06/2015).

1 - Compare o uso do pronome “onde” nos textos que você leu. Um deles apresenta um estilo mais monitorado e o outro, menos monitorado.

a) Em qual deles esse uso está em estilo mais monitorado?.

b) E em qual está menos monitorado?

c) Explique o que te levou a essa conclusão.

2 – Observe o texto com estilo menos monitorado.

a) Reescreva-o de modo que seu estilo fique mais monitorado.

b) Se esse texto fosse escrito em estilo mais monitorado, considerando o site em que foi publicado, estaria adequado?

Possíveis respostas:

1 – a) texto 2.

b) texto 1.

c) No texto 2, o antecedente é “local”, que em estilo mais monitorado pode ser retomado pelo pronome “onde”. No texto 1, o antecedente é época, que se trata de tempo, não de lugar.

2 –

- a) Saudade da época em que / na qual a gente colocava medo no mundo inteiro.
- b) Sim, pois o texto é de uma página do facebook, que não exige maior ou menor monitoração na escrita. Portanto, quem escreve pode escolher usar um estilo mais ou menos monitorado, dependendo de seus objetivos.

ANEXO 15: ATIVIDADE 5 DA ETAPA 4

Objetivos: identificar as orações adjetivas / relativas no texto; refletir sobre seu uso em escrita mais monitorada ou menos monitorada; identificar / reconhecer o gênero do texto; refletir sobre a adequação da escrita mais ou menos monitorada ao contexto e sobre o contínuo de monitoração estilística quanto ao uso das orações relativas.

Tempo previsto: 30 minutos

Recursos: quadro; caneta de quadro; folhas impressas.

Observação: o professor pode fazer as questões com os alunos, ou deixar que eles primeiro as façam sozinhos, para discuti-las ao final. É necessário que se chame a atenção dos alunos para o fato de haver, no mesmo texto, relativas padrão juntamente com uma cortadora (ainda que não utilizando essa nomenclatura), levando-os a refletir sobre os possíveis motivos para a escolha desses tipos diferentes de relativas e sobre a ideia do contínuo de monitoração estilística.

Leia o texto abaixo e responda às questões propostas.

Sandra Rosa Madalena

Sidney Magal

Quero vê-la sorrir, quero vê-la cantar
Quero ver o seu corpo dançar sem parar
Quero vê-la sorrir, quero vê-la cantar
Quero ver o seu corpo dançar sem parar

Ela é bonita, seus cabelos muito negros
E o seu corpo faz meu corpo delirar
O seu olhar desperta em mim uma vontade
De enlouquecer, de me perder, de me entregar

Quando ela dança todo mundo se agita
E o povo grita o seu nome sem parar
É a cigana Sandra Rosa Madalena
É a mulher com quem eu vivo a sonhar

Quero vê-la sorrir, quero vê-la cantar
Quero ver o seu corpo dançar sem parar
Quero vê-la sorrir, quero vê-la cantar
Quero ver o seu corpo dançar sem parar

Dentro de mim mantenho acesa uma chama
Que se inflama se ela está perto de mim
Queria ser todas as coisas que ela gosta
Queria ser o seu princípio e ser seu fim (...)

Fonte: <http://letras.mus.br/sidney-magal/67750/> (Acesso em 09/05/2014)

1) Qual é o gênero do texto acima?

2) Nele, há três orações adjetivas / relativas. Identifique-as e escreva-as abaixo, nos espaços correspondentes:

a) Usada de modo adequado tanto em estilo mais monitorado quanto no menos monitorado: _____

b) Usada geralmente em estilo mais monitorado:

c) Usada geralmente em estilo menos monitorado:

d) Como ficaria a oração que você escreveu na letra “b” em estilo menos monitorado?

e) Como ficaria a oração que você escreveu na letra “c” em estilo mais monitorado?

3) O uso dos dois estilos (mais e menos monitorado) está adequado ao gênero textual? Explique.

Possíveis respostas:

1) Gênero canção

- 2) a) Que se inflama se ela está perto de mim
b) com quem eu vivo a sonhar
c) que ela gosta.
d) que eu vivo a sonhar.
e) de que ela gosta.

3) Sim. A canção é feita para ser cantada. Portanto, a escolha da maior ou menor monitoração estilística nas orações será feita de acordo com o que ficar mais adequado ao ritmo.

ANEXO 16: ATIVIDADE 6 DA ETAPA 4

Objetivos: identificar as orações adjetivas / relativas no texto; refletir sobre seu uso em escrita mais monitorada ou menos monitorada; identificar / reconhecer o gênero do texto; refletir sobre a adequação da escrita mais ou menos monitorada ao contexto.

Tempo previsto: 40 minutos

Recursos: quadro; caneta de quadro; folhas impressas.

Observação: o professor pode fazer as questões com os alunos, ou deixar que eles primeiro as façam sozinhos, para discuti-las ao final.

Leia o texto abaixo e responda às questões propostas:

Como ignorar um rapaz pelo qual você se apaixonou

Você está apaixonada por um rapaz, mas não é correspondida? Não se preocupe, há muitos homens melhores lá fora. Até encontrar um deles, você também pode ignorar sua paixãoite.

Passos

1 – Se ele for seu amigo

- Não seja má. Ele não tem culpa de não estar apaixonado por você. Se quiser se distanciar um pouco dele, prepare-se para as consequências disso.
- Não esteja disponível o tempo todo. Se ele ligar, não atenda. Mande um SMS como resposta após três horas.
- Não puxe conversa. Se ele o fizer, dê respostas curtas e monossilábicas .
- Diga **que está ocupada**.
- Faça novos amigos. De preferência, amigos do sexo oposto.

2 - Se vocês não forem amigos:

- Tente não ir aos mesmos lugares que ele.
- Não sorria quando ele passar.
- Não sonde os amigos dele.
- Tente não pensar nele.

Dicas:

- Não pense no futuro **que vocês poderiam ter juntos**.
- Pare de fantasiar cenas românticas.
- Descubra se o rapaz corresponde seus sentimentos.
- Pare de ler histórias de amor.

Avisos:

- Se você ignorar o cara, nunca saberá se ele realmente sente algo por você.
- Você pode acabar com o coração partido.
- Se ele for um amigo próximo, isso pode estar prestes a mudar.
- Tente não ser má.
- Se ele for seu amigo, tome cuidado para não ferir os sentimentos dele.

Fonte: <http://pt.wikihow.com/ignorar-um-Rapaz-Pelo-Qual-Voc%C3%AA-se-Apaixonou> (Acesso em 21/06/2015).

Algumas informações sobre a página na qual o texto foi produzido:
 O wikiHow é um projeto de escrita colaborativa que pretende produzir o maior manual do mundo. Nossa missão é prover instruções úteis e gratuitas para ajudar as pessoas a resolver os problemas do dia-a-dia. No exato momento, o wikihow tem 21 722 artigos. Novos artigos são criados todos os dias, e os artigos existentes são constantemente melhorados por contribuidores voluntários. (...).Qualquer visitante do wikiHow, mesmo os não cadastrados, pode criar uma nova página sobre como fazer algo. Uma vez que a página é enviada, outro visitante pode editar, melhorar ou alterar a página. Com o tempo, a qualidade da página aumenta, à medida em que novas pessoas fazem melhorias. Fonte: <http://pt.wikihow.com/wikiHow:Sobre-o-wikiHow>.

Sobre o texto, responda:

- 1) Quem pode tê-lo escrito, originalmente? Descreva sua impressão sobre o perfil de quem escreveu.
- 2) Ele pode ter sido modificado por outra (s) pessoa (s)? Por quê?
- 3) A quem se destina?
- 4) Qual seu objetivo?
- 5) No texto, há três orações destacadas, mas apenas duas são adjetivas / relativas.
 - a) Indique quais são essas duas orações.

- b) Qual das duas orações pode aparecer de modo adequado tanto em estilo mais monitorado quanto no menos monitorado?
- c) E qual aparece apenas em estilo mais monitorado? Reescreva essa oração, de modo que ela esteja em estilo menos monitorado.
- d) Compare as orações que você escreveu na letra “c”. Todas poderiam aparecer no texto que você leu, sem prejuízo de sentido? Justifique.
- e) Aponte possíveis motivos para a escolha do estilo mais monitorado na elaboração do texto, levando em consideração quem o escreveu, para quem escreveu e por que escreveu.

Possíveis respostas:

- 1) Não há nome de autor. Qualquer pessoa pode ter escrito, desde uma adolescente até uma mulher mais experiente, que já passou por situações descritas no texto e quer compartilhar suas experiências. Pode ser inclusive alguém do sexo masculino também.
- 2) Pode. Porque nas informações sobre a página, se diz que qualquer pessoa pode editar o texto.
- 3) Provavelmente a adolescentes ou mulheres em geral, que procuram dicas sobre como ignorar um rapaz de quem se gosta.
- 4) Oferecer dicas sobre como ignorar um rapaz de quem se gosta.
- 5) a) “pelo qual você se apaixonou” e “que vocês poderiam ter juntos”
b) “que vocês poderiam ter juntos”
- c) “Pelo qual você se apaixonou”. Reescrita: Como ignorar um rapaz que você se apaixonou ou Como ignorar um rapaz que você se apaixonou por ele.
- d) Sim, pois não haveria mudança de sentido, apenas de estilo, mais ou menos monitorado.
- e) Quem escreveu pode ter escolhido o estilo mais monitorado porque estava escrevendo dicas que seriam lidas por pessoas desconhecidas, em quantidade indeterminada, já que o texto fica disponível na internet. Além disso, várias pessoas podem modificar o texto, de modo que talvez não tenha sido o autor original o responsável pela monitoração.