

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DISSERTAÇÃO

VARIAÇÃO NO EMPREGO DE ORAÇÕES RELATIVAS EM TEXTOS DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA

NATÁLIA PINESCHI MOTA FARIA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

VARIAÇÃO NO EMPREGO DE ORAÇÕES RELATIVAS EM TEXTOS DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA

Natália Pineschi Mota Faria

Sob orientação do Professor Doutor
Gilson Costa Freire

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F224v Faria, Natália Pineschi Mota, 1982-
Variação no emprego de orações relativas em
textos de alunos do ensino fundamental: uma proposta
pedagógica / Natália Pineschi Mota Faria. -
Seropédica, 2020.
124 f.: il.

Orientador: Gilson Costa Freire.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras,
2020.

1. Sociolinguística variacionista. I. Freire,
Gilson Costa, 1975-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em
Letras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

NATÁLIA PINESCHI MOTA FARIA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/06/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações, as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Costa Freire
(UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Silvia Rodrigues Vieira
(UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Adriana Tavares
Maurício Lessa (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 238/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/03/2021 06:39)

ADRIANA TAVARES MAURICIO LESSA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matricula: 2303141

(Assinado digitalmente em 08/03/2021 22:14)

GILSON COSTA FREIRE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matricula: 1328759

(Assinado digitalmente em 08/03/2021 22:11)

SILVIA RODRIGUES VIEIRA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 011.910.547-05

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
238, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **08/03/2021** e o código de verificação: **c1b2219a0d**

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pela vida e por nunca me deixar desistir!

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Gilson Costa Freire, pela excepcional orientação! Muito obrigada pelo exemplo de competência, pela sabedoria e pela paciência com que me conduziu durante todo o processo de construção desta dissertação. Serei grata para sempre!

Muito obrigada à banca, constituída pela Profa. Dra. Silvia Rodrigues Vieira e pela Profa. Dra. Adriana Tavares Maurício Lessa, pelas sugestões que foram de suma importância para o progresso e enriquecimento do trabalho!

Muito obrigada, Daniel, por ter sido um companheiro fiel e incansável nessa caminhada!

Muito obrigada, Antônio e João, por serem, mesmo sem ainda terem consciência disso, meus maiores incentivadores!

Muito obrigada a minha mãe, meus irmãos e sobrinhos por toda ajuda e pela parceria de sempre!

Muito obrigada à amiga Mariana pela companhia, por todas as conversas e risadas e principalmente pela força nesses longos dois anos!

Muito obrigada ao CIEP 492, ao diretor, aos colegas e aos queridos alunos da turma 902 de 2019!

Enfim, agradeço a todas as pessoas que eventualmente não foram mencionadas, mas me ajudaram nessa caminhada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

A minha querida tia Licinha,
grande incentivadora e exemplo de fé e persistência.

RESUMO

FARIA, Natália Pineschi Mota. **Variação no emprego de orações relativas em textos de alunos do Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica**. 2020. 124p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Com base nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) e na aplicação dos contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004), este trabalho constitui uma pesquisa-ação com o fenômeno da variação das *estruturas de relativização*, conhecidas como orações adjetivas, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Quatis-RJ. De acordo com estudos sociolinguísticos progressos (cf. MOLLICA, 1977; TARALLO, 1983; SANTOS, 2015), no Português do Brasil, há três estratégias de relativização: padrão (Você tem uma opinião *de que discordo*), cortadora (Você tem uma opinião *que eu discordo*) e copiadora (Você tem uma opinião *que eu discordo dela*). Assim, esta pesquisa teve os seguintes objetivos: (i) verificar se a descrição da relativização em livros didáticos aborda a variação em atendimento às orientações nacionais para o ensino de Português; (ii) fazer um levantamento das estruturas de orações relativas nos textos dos alunos participantes da pesquisa, descrevendo seu comportamento linguístico em cada atividade de produção textual aplicada; (iii) levar esses mesmos alunos a reconhecer a relativa padrão em funções preposicionadas em alternância com a cortadora, a depender do ponto do contínuo oralidade-letramento em que se situa o texto, de modo a aproximá-los das práticas linguísticas típicas da cultura de letramento. Para alcançar esses objetivos, fez-se o levantamento de três coleções de livros didáticos e elaborou-se uma mediação pedagógica constituída por cinco etapas, com leitura e análise de textos de diferentes gêneros distribuídos num contínuo oralidade-letramento para observação das variantes, culminando com atividades de retextualização de um conto da fala para a escrita, segundo as operações descritas em Marcuschi (2010). Os resultados mostraram que os discentes capturaram o fenômeno variável, visto que, da atividade diagnóstica com inexpressivo emprego da variante padrão (7%), restrito à função de adjunto adverbial, e alta produtividade da variante cortadora (93%) em todas as funções, os alunos já conseguiram empregar a variante prestigiada (37%) em concorrência com a não padrão (63%) na retextualização do conto oral para a escrita situada no ponto intermediário do contínuo e manifestaram o predomínio da variante padrão (90%) sobre a cortadora (10%) na reescrita para o campo de mais letramento, à semelhança do que ocorre nas práticas de escrita da sociedade letrada. Dessa forma, ao abordar as orações adjetivas como fenômeno variável, a mediação didática alcançou o propósito de trazer uma proposta de trabalho sistemático com a variação linguística em sala de aula, conforme preconizam os documentos oficiais que trazem orientações para o ensino de Língua Portuguesa no país (cf. BRASIL, 1998, 2017).

Palavras-chave: Morfossintaxe; Variação; Orações relativas; Ensino.

ABSTRACT

FARIA, Natália Pineschi Mota. **Variation in the use of relative clauses in middle school students texts: a pedagogical proposal**. 2020. 124p. Dissertation (Professional Master in Languages). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Based on theoretical assumptions of Variationist Sociolinguistics (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) and on the application of linguistic variation continuums proposed by Bortoni-Ricardo (2004), this study presents a research-action with the variation of relativization structures, known as adjectives clauses, in a 9th grade class of middle school from Quatis-RJ. According to previous linguistic studies (MOLLICA, 1977; TARALLO, 1983; SANTOS, 2015), in Brazilian Portuguese, there are three strategies of relativization: standard (Você tem uma opinião *de que discordo*), resumptive pronoun (Você tem uma opinião *que eu discordo dela*) and prepositional-phrase chopping (Você tem uma opinião *que eu discordo*). Therefore, this research had the following objectives: (i) to verify whether the description of relativization in textbooks addresses the variation in compliance with national guidelines for Portuguese teaching; (ii) to map the relative clauses structures from the students' texts, describing their linguistics behaviour on each textual production; (iii) to enable these same students to consciously use the variants of relative clauses, standard and the prepositional-phrase chopping, depending on the point of the orality-literacy continuum in which the communicative event is located, in order to bring them closer to the linguistic practices of educated individuals. To achieve these objectives, we surveyed three collections of textbooks and developed a pedagogical mediation consisting of five stages, with reading and analysis of texts of different genres distributed in a continuous orality-literacy to observe the variants, culminating in the retextualization of a short story from speech to writing, according to the operations described in Marcuschi (2010). The results have showed that the students have captured the variable phenomenon, since, from the diagnostic activity with inexpressive use of the standard variant (7%), restricted to the function of adverbial adjunct, and high productivity of the cutting variant (93%) in all cases, the students have already managed to use the prestigious variant (37%) in competition with the non-standard one (63%) in the retextualization from the oral story to the writing located in the intermediate point of the continuum and they have manifested the predominance of the standard variant (90%) on the cutter (10%) in rewriting for the field of more literacy, similar to what occurs in the writing practices of the literate society.. Consequently, when addressing the adjective clauses as a variable phenomenon, the didactic mediation achieved the purpose of bringing a proposal for systematic work with linguistic variation in the classroom, as recommended by official documents that provide guidelines for the Portuguese teaching (BRASIL, 1998, 2017).

Keywords: Morphosyntax; Variation; Relative Clauses; Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividades sobre orações adjetivas da coleção <i>Araribá Plus</i> : parte I	62
Figura 2: Atividade sobre orações adjetivas da coleção <i>Araribá Plus</i> : parte II	62
Figura 3: Atividades da seção “Aplique seus conhecimentos” da coleção <i>Araribá Plus</i> ...	63
Figura 4: Atividades sobre pronomes relativos da coleção <i>Araribá Plus</i>	64
Figura 5: Atividade estrutural com pronomes relativos da coleção <i>Araribá Plus</i>	64
Figura 6: Atividade sobre funções sintáticas dos pronomes relativos da coleção <i>Português: linguagens</i>	66
Figura 7: Atividade sobre pronome relativo da coleção <i>Português: linguagens</i>	67
Figura 8: Atividade sobre pronome relativo da coleção <i>Se liga na língua</i>	69
Figura 9: Atividade da seção “Orações que caracterizam” da coleção <i>Se liga na língua</i> ...	70
Figura 10: Atividade sobre oração adjetiva da coleção <i>Se liga na língua</i>	71
Figura 11: Representação do contínuo de gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das estratégias de relativização por função sintática nas três classes sociais segundo Tarallo (1983).....	42
Tabela 2: Percentagem de uso de três variantes relativas em textos de media segundo Tarallo (1983, 1985).....	44
Tabela 3: Orações adjetivas com o relativo em função preposicionada segundo Bispo (2007).....	47
Tabela 4: Índices das variantes de relativa em funções preposicionadas segundo as pesquisas analisadas.....	52
Tabela 5: Distribuição das variantes de oração relativa em funções preposicionadas no teste de produção.....	103
Tabela 6: Distribuição das variantes de oração relativa em funções preposicionadas na retextualização para a primeira versão escrita.....	112
Tabela 7: Distribuição das variantes de oração relativa em funções preposicionadas na reescritura para o campo [+escrito].....	114

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Comparação entre o texto oral de partida e sua versão retextualizada para a escrita semiformal: operação 1 de retextualização.....111
- Quadro 2: Comparação entre o texto oral de partida e sua versão retextualizada para a escrita semiformal: operação 3 de retextualização.....112
- Quadro 3: Comparação entre o texto oral de partida e sua versão retextualizada para a escrita formal: operação 7 de retextualização.....115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ORIENTAÇÕES CIENTÍFICAS PARA O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NO ENSINO	18
1.1 A Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino	18
1.2 A pedagogia da variação no ensino de gramática.....	21
2 ORAÇÕES RELATIVAS DO PORTUGUÊS: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL AOS TRABALHOS ACADÊMICOS	28
2.1 As gramáticas normativas de língua portuguesa	28
2.2 As gramáticas de orientação linguística	33
2.3 Os resultados de pesquisas acadêmicas	41
3 VARIAÇÃO E ENSINO: DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS À DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE AS RELATIVAS	54
3.1 Variação linguística segundo os documentos oficiais para o ensino.....	54
3.2 A descrição das orações relativas nos livros didáticos	61
4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	73
4.1 Tipo de pesquisa e hipóteses	73
4.2 O processo de retextualização	75
4.3 O perfil da escola e dos alunos envolvidos.....	78
4.4 A mediação pedagógica.....	78
5 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	102
5.1 Diagnose e apresentação do projeto	102
5.2 Módulo sobre orações adjetivas	105
5.3 Identificação das características da escrita a partir do gênero conto	108
5.4 Retextualização do oral para o escrito no gênero conto	109
5.5 Da retextualização à reescritura no campo [+ escrito]	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE 1	123
APÊNDICE 2	124

INTRODUÇÃO

As línguas, ao contrário do que acredita o senso comum, não se apresentam de maneira uniforme em todos os contextos, mas são constituídas de diferentes variedades. No entanto, grande parte das pessoas ainda fica presa à ideia de que deve seguir a gramática normativa em tempo integral, ignorando a variação inerente a qualquer língua. Assim, há uma diversidade linguística, que é motivada por diferentes fatores: idade, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, entre outros. O reconhecimento de tal diversidade contraria a dicotomia do certo e errado, que não só está cristalizada pelo senso comum como o único viés aceitável no que diz respeito à língua, mas também torna as pessoas, de modo geral, resistentes quando o assunto é variação e adequação a diferentes contextos de comunicação.

Ainda dentro do debate sobre a língua, costuma haver confusão no que diz respeito aos diferentes conceitos de norma. Do ponto de vista essencialmente descritivo, entende-se por norma o conjunto de hábitos linguísticos mais frequentes numa comunidade de fala. Por vezes, nota-se o uso dos termos *norma culta* e *norma-padrão* como se ambos representassem a mesma realidade, de maneira que se faz necessário diferenciá-los.

Na Europa do século XVI, com a emergência das línguas vernáculas, houve a necessidade de estabelecer um padrão linguístico que servisse de referencial àquelas sociedades marcadas por acentuadas diferenças dialetais. Segundo Faraco (2008), está aí a origem do conceito de norma-padrão como um construto teórico abstrato, separado de um uso real, para servir de referência à uniformização linguística requerida pelos Estados nacionais então emergentes. No entanto, o mesmo autor pontua que, no caso brasileiro, a norma-padrão não se deu por necessidade de unificação nacional; foi, antes, uma imposição das elites brasileiras de fins do século XIX, que estabeleceram usos linguísticos praticados por escritores portugueses do Romantismo da primeira metade do século XIX como norma oficial, o que só fez acentuar a natural diferença, que existe em qualquer língua, entre as modalidades oral e escrita da variedade brasileira. Sendo assim, a norma-padrão ora imposta excluiu determinados usos linguísticos comuns no Brasil e prescreveu outros artificiais, fazendo com que aqueles que não a dominassem fossem vítimas de preconceito por não saberem o português considerado “certo” a partir daquela configuração.

Já a norma culta, de acordo com Faraco (2008), perfaz o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente nos usos de indivíduos letrados em situações mais

monitoradas de fala e escrita. A norma culta/comum/*standard* faz referência ao uso social da língua e leva em conta tanto sua condição de mutabilidade quanto de heterogeneidade, não ficando, assim, reduzida a enunciados dogmáticos. Dessa forma, essa norma culta/comum/*standard* manifesta determinados usos praticados pela classe letrada, mas não se prende a prescrições arcaicas. No que diz respeito à disciplina gramatical praticada no país, Faraco (2008) considera que os gramáticos brasileiros da segunda metade do século XX, por perceberem quanto a norma padrão se distanciava do uso linguístico praticado pelas pessoas cultas no país, flexibilizaram determinadas prescrições. Essa flexibilização produziu o que pode ser chamado de norma gramatical, ou seja, o conjunto de prescrições apresentadas por esses gramáticos para o chamado “bom uso” da língua, considerando determinadas especificidades da variedade brasileira do português. Por outro lado, segundo Faraco (2008), existe uma “norma curta” que, não obstante a flexibilização da norma-padrão feita pelos gramáticos após a primeira geração Modernista (= norma gramatical), condena usos linguísticos e impõe outros obsoletos que nem mesmo os gramáticos abonam. Nesse sentido, quando as mudanças linguísticas são ignoradas com o predomínio de uma visão da língua pautada no purismo e na dicotomia entre certo e errado, o que se tem é uma norma “curta” e não culta, já que sua imposição gera restrições aos falantes, além de humilhar e tratar de forma preconceituosa aqueles que não a observam.

Em vista do exposto, a grande questão que se levanta é que norma ensinar aos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. A escola, sobretudo no ensino fundamental (EF), deveria considerar como referencial para o ensino de gramática a norma culta contemporânea, uma vez que esta representa os usos linguísticos efetivos da sociedade letrada em suas práticas monitoradas de fala e escrita, conforme defende Duarte (2012). Por conseguinte, as atividades de leitura e de produção textual deveriam ser orientadas no sentido de levar o aluno do nível fundamental ao contato com essa norma, a fim de propiciar sua inserção nessa mesma sociedade.

No ensino médio, a partir do contato com textos literários de sincronias passadas, é que seria o momento de introduzir a chamada norma-padrão, representada pelos usos linguísticos que foram impostos como oficiais pelas elites brasileiras de fins do século XIX (FARACO, 2008), não no sentido de levar o aluno a usá-la, mas com o propósito de facilitar a compreensão de tais textos. Entende-se, pois, que antes o aluno precisa conhecer a norma culta contemporânea do letrado brasileiro para poder ter condições de fazer qualquer estudo contrastivo. Por conseguinte, a mediação pedagógica desenvolvida nesta pesquisa teve como

objeto de ensino a norma culta, todavia sem apresentá-la como algo homogêneo, visto que está sujeita à variação como qualquer outra variedade.

Dentre os fenômenos linguísticos que ilustram a variação no português brasileiro (doravante PB), citam-se as orações relativas, conhecidas como orações subordinadas adjetivas na tradição gramatical. De acordo com diferentes pesquisas acadêmicas sobre o tema, como Tarallo (1983, 1985), Bispo (2007), Santos (2015), entre outros, tais orações podem ser de três tipos: relativa padrão, relativa cortadora e relativa copiadora. Vejam-se os exemplos extraídos de Tarallo (1985, p. 55)

- (01) Eu tenho uma amiga *com quem ele se encontrou no Rio*. (relativa padrão)
- (02) Eu tenho uma amiga *que ele se encontrou no Rio*. (relativa cortadora)
- (03) Eu tenho uma amiga *que ele se encontrou com ela no Rio*. (relativa copiadora)

Segundo Tarallo (1985), entre os tipos exemplificados acima, a relativa não-padrão copiadora (03) costuma ser estigmatizada por aparecer com maior frequência na fala de indivíduos com baixa escolaridade (p. 53) e ser evitada em contextos de maior formalidade pelas classes média e alta, o que foi constatado em testes de produção aplicados por ele (p. 57). Já a ocorrência da relativa não-padrão cortadora é comum tanto na fala quanto na escrita de indivíduos escolarizados, enquanto a padrão fica mais restrita a textos representativos da cultura de letramento. Em vista disso e da nula produtividade da relativa copiadora em textos escritos de estudantes (cf. BISPO, 2007), este trabalho desenvolveu uma mediação pedagógica com as orações relativas padrão e cortadora em funções sintáticas preposicionadas, na perspectiva da Teoria da Variação e suas contribuições ao ensino (COAN; FREITAG, 2010; VIEIRA; FREIRE, 2014). A mediação foi estruturada em cinco etapas, nas quais se realizaram leitura e análise de textos de diferentes gêneros organizados no contínuo de oralidade-letramento, proposto por Bortoni-Ricardo (2004), culminando com atividades de retextualização de um conto oral para duas versões escritas, uma no ponto intermediário e outra no campo de mais letramento do contínuo, segundo a metodologia descrita por Marcuschi (2010).

A mediação foi aplicada numa turma de 9º ano do EF do Ciep 492 Municipalizado Marciana Machado D’Elias, na cidade de Quatis, interior do estado do Rio de Janeiro. Constatou-se, entre os alunos dessa turma, a dificuldade de produzir textos em que figuram estruturas linguísticas prestigiosas, como as orações relativas padrão, que se fazem presentes em gêneros textuais representativos da cultura de letramento, nos termos de Bortoni-Ricardo

(2004). Em outras palavras, verificou-se que os alunos produziam somente as copadoras e não se davam conta das relativas padrão, requeridas em determinados eventos de comunicação. Sendo assim, a presente pesquisa justificou-se pela necessidade de integrar os alunos às práticas de uso linguístico da sociedade letrada, porém sem desmerecer a diversidade linguística representada pela variedade linguística trazida do seio familiar.

No que diz respeito ao ensino de gramática no Brasil, vê-se que, de modo geral, ainda está preso a práticas muito tradicionais, o que não seria diferente quando o conteúdo são as orações relativas, visto que costuma descrever tão somente a relativa padrão e deixa de abordar o assunto sob a perspectiva da variação linguística, que deveria ser contemplada, segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por essa razão, esta pesquisa-ação buscou trazer um tratamento diferenciado no trabalho com as orações relativas, já que levou em conta tais orientações no que diz respeito à abordagem da variação na descrição morfossintática da língua.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é trazer uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa por meio de uma mediação pedagógica que contemple de forma sistemática a variação linguística em sala de aula no tratamento das orações relativas. Quanto aos objetivos específicos, foram traçados os seguintes: (i) verificar se a descrição do fenômeno da relativização em livros didáticos aborda a variação em atendimento às orientações nacionais para o ensino de Português; (ii) fazer um levantamento das estruturas de orações relativas nas produções dos alunos participantes da pesquisa em cada atividade ao longo da mediação; (iii) levar esses mesmos alunos a reconhecer a relativa padrão em funções preposicionadas em alternância com a cortadora, a depender do ponto do contínuo de modalidade em que se situa o texto, de modo a aproximá-los das práticas linguísticas típicas da cultura de letramento.

Para o alcance do primeiro objetivo, fez-se o levantamento de três coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), confrontando sua descrição sobre as orações relativas com as orientações dos documentos oficiais acerca da abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa. Quanto à aplicação da mediação pedagógica, foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), em que todos os envolvidos no processo, professora-pesquisadora e alunos, colaboraram para a solução da situação-problema.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro apresenta a descrição da gramática tradicional e das gramáticas de orientação linguística sobre as orações adjetivas,

seguida de uma revisão dos resultados de pesquisas representativas sobre a variação nas estruturas de relativização do PB. O segundo trata da abordagem da variação linguística na disciplina de Língua Portuguesa, começando pelas orientações dos documentos oficiais a respeito dessa articulação, passando pelos eixos do ensino de gramática e terminando com um levantamento de algumas coleções de livros didáticos, a fim de verificar se a descrição das orações adjetivas nessas obras contempla a variação. O terceiro capítulo contém os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram esta pesquisa. Por fim, o último capítulo traz a descrição dos resultados obtidos com a mediação pedagógica desenvolvida com a turma, seguindo-se as considerações finais e as referências.

Em última análise, esta pesquisa-ação, ao adotar a perspectiva da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004), busca superar a tradicional cultura do erro e da ditadura na língua, de modo que se apresenta como uma contribuição aos colegas professores de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística no ensino de gramática.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ORIENTAÇÕES CIENTÍFICAS PARA O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO NO ENSINO

Este capítulo apresenta o aporte teórico que conduziu a presente pesquisa. Serão aduzidas as contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino, conhecida como Sociolinguística Educacional, com ênfase nos contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004), culminando com reflexões de linguistas sobre a abordagem pedagógica da variação no trabalho com a gramática em sala de aula.

1.1 A Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino

A Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação e Mudança, iniciada em 1963 a partir de estudos de Labov e dos postulados de Weinreich, Labov e Herzog (1968), tem como principal objetivo estudar a variação e a mudança linguística, tomando como base o contexto social de produção, fundamentado no uso da língua inserido em comunidades de fala.

Contrapondo-se a correntes anteriores (estruturalismo e gerativismo), que defendiam a homogeneidade da língua¹, esse modelo acredita na heterogeneidade de qualquer sistema linguístico, tendo em vista os contextos social e estrutural. Segundo Wiedemer (2009, p. 130), a “Sociolinguística tem como preocupação estudar a língua na sua produção real, no âmbito de uma comunidade, buscando entender a regularidade dentro da variação da fala”.

Do ponto de vista metodológico, essa abordagem pretende descrever e explicar a variação através da análise de fatores sociais (classe social, sexo, idade, escolaridade, entre outros) e de fatores linguísticos ou estruturais (variáveis internas da língua), para então identificar não só o que influencia a opção por determinada variante, mas também, principalmente, mostrar que a regularidade da variação é sistemática e ditada por regras, não categóricas, mas passíveis de mudança.

Por conseguinte, a Teoria da Variação busca descrever o funcionamento da língua em processo de mudança, a qual não acontece de forma brusca e inesperada, visto que pressupõe

¹Não se pretende aqui fazer uma descrição aprofundada dessas duas correntes teóricas, o que excederia os limites de uma dissertação no âmbito de um mestrado profissional. Grosso modo, o estruturalismo tem por objeto de estudo a langue, código invariante abstrato de domínio coletivo, enquanto o gerativismo postula o “falante ideal” e não locutores reais do uso concreto da linguagem. Por conseguinte, esses modelos teóricos não se ocupavam da variação, concebendo a língua como algo homogêneo.

um período de variação em que formas alternantes (chamadas variantes) concorrem até que uma delas suplante as outras.

Quanto às aplicações da Sociolinguística Variacionista ao ensino no Brasil, de acordo com Coan e Freitag (2010), somente nos anos 1980 tal corrente linguística começa a alcançar a escola, refletindo as demandas dos estudantes e, portanto, a necessidade de práticas fundadas na realidade social do aluno:

A Sociolinguística alerta a escola sobre a necessidade de abordagem da heterogeneidade linguística, sobre as diferenças, especialmente, porque a democratização trouxe à escola alunos de vivências diversas. A Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e metodologias. (COAN e FREITAG, 2010, p. 178)

A necessidade de uma abordagem de ensino na perspectiva da Sociolinguística Variacionista é reafirmada pelo fato de que não existe um único modo de falar entre os integrantes da comunidade escolar. Dessa forma, é urgente que as variadas experiências de vida trazidas pelos alunos, as quais refletem diretamente em sua maneira de falar, sejam respeitadas e valorizadas pelos docentes, ao contrário de condenar a variedade linguística do aluno e simplesmente corrigi-la.

Nesse sentido, o ensino tem de oportunizar o trabalho com a variação linguística, permitindo aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que ponderem sobre as diferenças linguísticas motivadas por vários aspectos.

Como importante contribuição da Sociolinguística ao ensino no Brasil, pode-se citar a teoria dos contínuos de variação linguística proposta por Bortoni-Ricardo (2004). Segundo a autora, a variação no PB pode ser entendida a partir de três contínuos: de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização tem em um dos polos os falares rurais mais isolados e, no outro polo, os falares urbanos. Segundo a autora, os falares rurais se encontravam isolados em consequência de sua localização geográfica, pois havia dificuldade de acesso, como também não existiam meios de comunicação.² Por outro lado, os falares urbanos sofriam influência direta da imprensa, das obras literárias e, sobretudo, da escola, que seriam agências padronizadoras, conforme a mesma autora aponta. Além disso, na zona urbana estava presente o comércio e, posteriormente, as indústrias, além de repartições públicas, organizações religiosas, entre outras instituições sociais que têm como característica marcante a cultura de

²Esse “isolamento” não deixa de ser uma idealização. Hoje nem todas as zonas rurais estão completamente isoladas, visto que em muitas já existe acesso à TV e à internet via satélite, embora não se negue a eventual existência de áreas remotas onde o acesso a essas tecnologias de comunicação ainda não tenha chegado.

Tendo em vista os pressupostos acima, Vieira (2017b) propõe a conciliação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos. Segundo a autora, trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades (p. 71).

O primeiro eixo, *ensino de gramática e atividade reflexiva*, chama atenção para o fato de que as atividades escolares com o componente especificamente gramatical devam ser de três naturezas, conforme a contribuição de Franchi (1991): a linguística, a epilinguística e a metalinguística. As duas primeiras, segundo o autor, deveriam ser priorizadas nas primeiras séries da vida escolar.

A atividade linguística abarca o que a criança já sabe, sua gramática interna, ou seja, aquilo que já adquiriu através do convívio com seus pares e com os adultos. Trata-se, portanto, de atividades voltadas para a produção e compreensão de textos que tenham como objetivo a criação de premissas para o desenvolvimento dos conhecimentos sintáticos dos alunos. Dessa forma, fica claro que esse eixo apresenta como principal pretensão tornar funcional aquilo que o aluno traz consigo.

Por sua vez, a atividade epilinguística diz respeito às práticas intensivas de reflexão sobre a língua através da comparação de fenômenos, assim como da transformação e comparação de modos de construção. Segundo Franchi (1991), trata-se de atividades em que o aluno “opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (p. 36).

Já a atividade metalinguística, relacionada com as duas primeiras, consiste num trabalho de sistematização dos conteúdos gramaticais que permite descrever, por meio de observação, a língua de forma significativa. Em outras palavras, a metalinguagem é uma possibilidade e não um fim, devendo ser feita a partir de fatos linguísticos relevantes, entendidos como carregados de significação, em que o aluno pode construir hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções de sua língua (FRANCHI, 1991). Portanto, é papel do professor, tomando como base seu planejamento, elencar conteúdos gramaticais que sejam passíveis de suscitar dúvidas nos alunos e contrastá-los com os mais simples, a fim de que o momento do aprendizado possa ser bem elaborado e, conseqüentemente, eficaz.

Continuando a exposição da proposta de Vieira (2017b) sobre os três eixos do ensino de gramática, o segundo eixo trata do *ensino de gramática e produção de sentidos*, que tem como proposta apresentar maneiras para realizar um trabalho produtivo baseado no papel fundamental da gramática para a codificação de sentidos inerentes ao texto. A autora ressalta que

[a] síntese panorâmica de duas propostas (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007) que reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos. (VIEIRA, 2017b, p.76)

Deve haver, portanto, encadeamento entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de texto.

O terceiro e último eixo, *ensino de gramática, variação e normas*, pressupõe que a prática escolar correlacione o ensino de gramática a reflexões sobre as estruturas linguísticas que não pertencem à variedade que o aluno domina, mas que aparecem em textos escritos de materiais didáticos. A autora pondera que

[i]sso implica assumir que as construções gramaticais presentes nos materiais veiculados em meios escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas dos alunos e, por isso, até ininteligíveis. Não se trata aqui especificamente de vocabulário, mas de estruturas morfossintáticas típicas de situação de alta monitoração estilística, mais comumente presentes em textos escritos, como, por exemplo, clíticos pronominais (*lhe, o, a, os, as, nos*), estratégias de indeterminação com *se*, orações relativas do tipo padrão (*o livro de que preciso, o livro de cuja capa lhe falei*), dentre outras. (VIEIRA, 2017b, p.77)

Dessa forma, o conteúdo gramatical que tradicionalmente é apresentado aos alunos em sala de aula se mostra muito distante de sua realidade linguística, fazendo com que não se reconheçam como capazes de criar algo produtivo numa língua que, em alguns casos, pode até parecer “estrangeira” para eles.

Posto isso, é necessário um trabalho consciente em sala de aula com as estruturas/normas praticadas na fala e na escrita de indivíduos escolarizados em contextos de monitoramento, chamadas de *normas urbanas de prestígio* no guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³ de maneira a avaliar sobre a proximidade ou distância dessas normas em relação

(i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da

³ Guia do PNLD 2017, língua portuguesa - EF anos finais, p. 11.

sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico. (VIEIRA, 2017b, p.78-79)

Vale ressaltar, ainda, que o professor não deve se limitar aos modelos sugeridos pelos livros didáticos, que acabam muitas vezes priorizando a norma gramatical, conforme se verá na próxima seção. Além disso, há que considerar que a chamada norma culta (ou mais propriamente normas urbanas cultas) se apresenta de forma variável e, de acordo com Vieira (2017), é ajustável às instâncias contextuais no que se refere não só ao registro (mais ou menos monitorado), mas também às especificidades dos gêneros textuais e à modalidade (falada ou escrita). O aluno precisa se conscientizar de que, num contínuo do oral ao escrito, existem estruturas prototípicas da fala em contraposição a estruturas características de textos situados no campo da escrita. Ele precisa atentar também para o fato de que ambas as modalidades da língua podem ter diferentes graus de formalidade, portanto com maior ou menor compromisso com o que seria prototipicamente esperado como *padrão*, a depender da situação comunicativa. Por outro lado, uma descrição realista das estruturas concretizadas na escrita e consagradas pelo uso que fazem os indivíduos letrados não implica a omissão de normas de outras sincronias, presentes em textos literários de épocas passadas, o que pode ser feito especialmente no ensino médio, quando então os alunos têm contato com tais textos, sendo esse tipo de trabalho mais apropriado nessa fase do ensino. Já para o EF, o mais importante é fixar as estruturas da norma culta praticada pelos letrados de hoje. Sobre isso, Vieira (2017b) propõe que

o ensino estaria fundamentado em padrões reais, praticados nas normas de uso, e os “traços arcaizantes ou já extintos” seriam apresentados ao aluno para que ele pudesse compreender estruturas que lhe são pouco familiares (como, por exemplo, as que aparecem em textos literários de sincronias passadas), já que não as emprega usualmente. (VIEIRA, 2017b, p.79-80)

Desse modo, as aulas de Língua Portuguesa devem ter como objetivo e, muito além disso, como compromisso, propiciar o reconhecimento do maior número possível de variedades linguísticas, levando sempre em conta o contínuo da variação. Assim feito, os alunos ampliarão seu repertório linguístico e não se sentirão excluídos dentro da própria língua.

Diante do que foi dito, Vieira chega à conclusão de que

o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento,

seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual). (VIEIRA, 2017b, p.80)

Em vista disso, é fundamental que o ensino de gramática nas escolas seja uma atividade de reflexão, trabalhada em textos orais e escritos, contemplando a variação linguística. Para tanto, é indiscutível que aconteça uma reorientação das práticas escolares, para que se cumpra um dos objetivos cruciais da educação destes tempos, a democratização do acesso à norma culta com suas variações. Entretanto, Faraco (2015) observa que, de maneira geral, nas práticas escolares cotidianas ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado, tomando as prescrições das gramáticas normativas como valores absolutos e não como valores relativos.

Tal fato é legitimado pela rasa abordagem do tema feita pelos livros didáticos. Ainda tratam a variação de forma preconceituosa e característica apenas de alguns grupos ou regiões do país, desconsiderando que o fenômeno é típico de todo e qualquer ambiente em que o ser humano esteja inserido. Faraco considera que os livros didáticos deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica.

Segundo o mesmo autor, para o debate acerca do tema em vista da tão desejada mudança no ensino, faz-se necessário também reconhecer que se entende como expressão culta um conjunto de preceitos artificiais, amplamente difundido no meio social e escolar, não levando em consideração que tal expressão não é única, tampouco homogênea. Ainda hoje não foi superado esse contraditório problema linguístico, conforme pontua o linguista:

Temos um percurso histórico que nos faz rechaçar nossas características linguísticas cultas e adotar uma norma artificial. Essa postura histórica deu origem a uma cultura normativa estreita, categórica, dogmática, sem qualquer fundamento em pesquisas linguísticas e filológicas sistemáticas.

Ao cabo de um século e algumas décadas de descaminhos normativos, nos encontramos hoje em meio a dois conflitos cruciais: de um lado, a norma culta praticada de fato frente à norma culta artificial (predicada); de outro, o que me parece ainda pior, um discurso normativo estreito, curto, dogmático que se sobrepõe a um discurso normativo relativamente flexível e que acolhe timidamente algumas das características da nossa expressão culta. (FARACO, 2015, p.25)

Além disso, existe, da mesma forma, uma divisão sociolinguística, reflexo da divisão econômica, social e cultural que deu origem à sociedade brasileira, que coloca de um lado o conjunto de variedades do português culto e, de outro, o conjunto de variedades que integram o português popular. Por essa razão, é crucial uma mudança de postura sem condenar a variedade popular do português brasileiro. Faraco (2015) propõe uma pedagogia bem

informada sobre a variação linguística do país e uma pedagogia capaz de oferecer aos alunos o efetivo acesso à expressão culta e a seu domínio. Os envolvidos no processo precisam compreender que a variedade culta não deve ser pré-requisito, ela deve ser construída em consonância com outras experiências vivenciadas pelo aluno, que também são heterogêneas, assim como a língua; todavia, ninguém pode ser vítima de preconceito nem de exclusão em decorrência da variedade linguística que utiliza. Nesse sentido, há de se assumir em sala de aula que

[u]ma das práticas pedagógicas para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas. (FARACO, 2015, p.27)

Em conformidade com a proposta da pedagogia da variação linguística (cf. FARACO, 2008, 2015), Coan e Freitag (2010) recomendam que

[o] professor deve reconhecer, considerar e trabalhar com três tipos de regras: do Tipo I: regras utilizadas em todos os estilos; do Tipo II: regras nas quais uma forma é vista como arcaica, em final de processo de mudança; do Tipo III: regras prescritivas (diga isso, não diga aquilo). A correção não pode ensinar um novo tipo de regra, mas fornecer uma variante a ser usada em situações formais. Além disso, deve o professor ensinar a significância social das diferenças, já que crianças e jovens percebem diferenças entre sua linguagem e a do professor ou da escola, mas sabem pouco sobre significação social ou estilística. (COAN e FREITAG, 2010, p.179)

Por conseguinte, os indivíduos que participam do processo de ensino, professores e alunos, têm de ser sabedores de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e que o uso de uma variante não-padrão não pode ser alvo de discriminação. Fica claro que, segundo as autoras, essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas deveria ser um compromisso dos professores.

Com intenção de introduzir as mudanças no que diz respeito à variação linguística em sala de aula, Coan e Freitag (2010) sugerem práticas pedagógicas que englobem atividades de coleta e análise de dados reais da língua. Nesse sentido, pode-se trabalhar com as competências sociolinguísticas em situações reais de uso e/ou em manifestações artístico-literárias. Ainda segundo as autoras, práticas como análise, em sala de aula, de bancos de dados de pesquisas sociolinguísticas, além de estudos sociolinguísticos de cunho variacionista já realizados em diferentes regiões do Brasil podem contribuir para reflexão e consequente conscientização a respeito da variação.

Por outro lado, não é tarefa fácil realizar atividades como essas no cotidiano escolar,

uma vez que isso inclui romper as barreiras da tradição que são calcadas na pura e simples descrição da norma-padrão da língua portuguesa. O professor tem papel fundamental nesse processo de mudança, contudo precisa ter consciência desse fato, para que haja mudança de atitude. Outro fato a ser destacado é que, como não há materiais prontos, ele precisa se sentir seguro para tentar realizar atividades com a variação linguística, mesmo que de forma intuitiva. Nesse sentido, Cyranka (2014) ressalta que o professor precisa se tornar também pesquisador e aprender a encontrar soluções novas a partir do que propõem as teorias linguísticas. Deve ser sensível à questão do perigoso distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural de seus alunos. No entanto, existe aí um contratempo, visto que muitos profissionais se encontram subjugados ao livro didático, por falta de tempo ou motivação, e ainda existem aqueles que não se sentem seguros para desempenhar tal papel. Não obstante isso, a autora afirma a necessidade de construir crenças e atitudes positivas no aluno, ou seja, este precisa se sentir capaz e incluído no processo de desenvolvimento das competências comunicativas em sua língua. Para que isso ocorra, recursos de acordo com o objetivo pretendido devem ser adotados, assim como se torna fundamental que se desenvolvam atitudes críticas direcionadas para questões práticas, o que certamente constitui um desafio ao professor que deseje contemplar no ensino de gramática a variação linguística, conforme orientam os documentos oficiais sobre a disciplina de Língua Portuguesa.

Na mediação pedagógica desta pesquisa, fez-se a opção por priorizar o eixo 3 do ensino de gramática, tendo em vista que

[o] trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (Eixo 3, da proposta de VIEIRA, 2014, 2017) é fundamental para a operacionalização de qualquer trabalho com a gramática. A prática de leitura e produção textuais pode ficar impedida ou ao menos dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas. (VIEIRA, 2017 a, p. 15)

Sendo assim, confirma-se que o eixo 3 se mostra útil para operacionalizar o eixo 2, a produção de sentidos do texto, e o próprio eixo 1, que trata das atividades reflexivas, sobretudo quando se contrastam os usos das formas alternantes de um fenômeno variável. Por conseguinte, o trabalho com o eixo da variação linguística em consonância com atividades que priorizem a gramática reflexiva representa condição, na maioria dos casos, para o desenvolvimento do letramento, quer no nível da recepção (leitura), quer no da criação (produção textual).

2 ORAÇÕES RELATIVAS DO PORTUGUÊS: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL AOS TRABALHOS ACADÊMICOS

Este capítulo pretende fazer um levantamento da descrição das orações relativas tanto nas gramáticas tradicionais quanto naquelas de orientação linguística. Além disso, serão apresentados resultados de trabalhos acadêmicos sobre o fenômeno das relativas não padrão, fazendo um contraponto à relativa padrão, com o objetivo de evidenciar a realidade brasileira no que diz respeito a este aspecto.

2.1 As gramáticas normativas de língua portuguesa

Durante muito tempo, a gramática tradicional (GT) foi tida como único modelo aceitável de expressão do idioma. No entanto, trata-se da descrição de uma variedade literária da língua, seguindo a tradição da gramática greco-latina. Nela privilegiam-se usos linguísticos encontrados nos chamados “bons escritores”, sobretudo os de épocas clássicas, haja vista os exemplos dos fatos linguísticos descritos pelos compêndios normativos serem literários. Por conseguinte, as gramáticas de cunho tradicional ou normativas apresentam descrições calcadas em nomenclaturas cristalizadas e, quase sempre, não se mostram vinculadas ao uso real e diário da língua portuguesa.

Embora se levantem muitas restrições acerca das gramáticas tradicionais, as escolas brasileiras e a descrição linguística em muitos livros didáticos nelas adotados, usualmente, têm como norte essas obras, de maneira que estas constituem um referencial ao ensino de Língua Portuguesa no país. Em vista disso, buscou-se verificar a descrição feita por elas no que diz respeito às orações relativas. Para tanto, foram consideradas as seguintes obras de base tradicional: *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2007 [1985]); *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009); *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Carlos Henrique da Rocha Lima (2011 [1972]).

De modo geral, as gramáticas normativas de língua portuguesa pesquisadas descrevem que as orações relativas, referidas como subordinadas adjetivas, são normalmente introduzidas por um pronome relativo e são classificadas, quanto ao sentido, em dois tipos: restritivas e explicativas. Bechara (2009, p. 467) exemplifica esses tipos da seguinte forma: (i) O homem/ *que vinha a cavalo*/ parou defronte da igreja. e (ii) O homem,/ *que vinha a cavalo*,/ parou defronte da igreja. O autor discorre que, no primeiro exemplo, havia mais de um

homem e somente aquele parou defronte da igreja, restringindo o antecedente; já no segundo exemplo, só havia um homem, sendo a informação isolada pelas vírgulas portadora apenas de uma particularidade do antecedente, podendo ser dispensada do enunciado em que aparece.

Seguindo a mesma linha tradicional, Cunha e Cintra (2007) esclarecem essa classificação descrevendo que a oração adjetiva será (i) restritiva, quando precisa a significação do antecedente, de modo que é indispensável para a compreensão do sentido da frase, não se separando na escrita da oração principal por vírgula; (ii) explicativa, quando acrescenta ao antecedente uma característica acessória com a finalidade de complementar sua explicação, à semelhança do aposto, de maneira que não é indispensável à compreensão do enunciado, sendo na fala separada do antecedente por pausa, indicada na escrita por vírgula. Observem-se os exemplos de orações adjetivas restritiva (01) e explicativa (02) extraídos dos mesmos autores (2007, p. 618):

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

(02) “Tio Cosme, / **que era advogado,** /confiava-lhe a cópia de papéis de autos.” / (Machado de Assis, *O C*, I, 734)

De acordo com a tradição gramatical, as orações relativas ou subordinadas adjetivas desenvolvidas podem ser iniciadas pelos pronomes relativos *que*, *o qual* (e flexões), *quem*, *cujo* (e flexões), *quanto* (e flexões), ou pelos advérbios relativos *onde*, *quando* e *como* através dos quais se ligam a um substantivo ou a um pronome da oração anterior. Tais itens linguísticos são designados pronomes *relativos* porque se referem, normalmente, a um termo antecedente. Assumem duplo papel no período em que estão inseridos, uma vez que representam determinado antecedente e funcionam de elo subordinante da oração que iniciam. Por esta razão, os pronomes relativos desempenham uma função sintática nas orações a que pertencem.

Sobre a função exercida pelo pronome relativo, Rocha Lima (2011) afirma o seguinte: “Cumprе assinalar que a função sintática do relativo nada tem que ver com a função sintática do seu antecedente” (p. 334). No caso das orações adjetivas desenvolvidas, são as seguintes as funções sintáticas que podem ser exercidas pelos pronomes relativos, ilustradas a partir de exemplos do autor ora referido (p. 334-335):

a) Sujeito

- (03) “Ele fitava a noite/ *que* cobria o cais.” (JORGE AMADO)
(*que*: sujeito de *cobria*)

b) Objeto direto

- (04) “As ideias, / *que* tanto amavas, / já não são tuas companheiras de toda hora?”
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)
(*que*: objeto direto de *amavas*)

c) Objeto indireto

- (05) “Pálidas crianças
/A *quem* ninguém diz: /
- Anjos, debandai!...” (MANUEL BANDEIRA)
(*a quem*: objeto indireto de *diz*)

d) Complemento relativo⁴

- (06) “E as buscas / *a que* eu procedia, / sempre baldadas...” (GODOFREDO RANGEL)
(*a que*: complemento relativo de *procedia*)

e) Predicativo

- (07) “Vai pioneiro e solitário o Arcebispo, como santo e desacompanhado / *que* ele é, neste mundo vazio...” (AUGUSTO MEYER)
(*que*: predicativo)

f) Adjunto adnominal

- (08) “As terras / *de que*⁵ era dono/
valiam mais que um ducado.” (CECÍLIA MEIRELES)
(*de que*: adjunto adnominal de *dono*)

⁴ Para Rocha Lima (2011), o complemento relativo é o argumento interno do verbo iniciado por preposição *que*, na terceira pessoa, não admite ser convertido no pronome oblíquo átono *lhe(s)*, como no exemplo (06), em que essa substituição é considerada agramatical (cf. Eu procedia às buscas => Eu procedia-*lhes**). No exemplo (05), ao contrário, admite-se essa conversão, de maneira que, para o mesmo autor, o complemento verbal dessa oração é que constitui o objeto indireto propriamente dito (cf. “Ninguém diz às *pálidas crianças* => Ninguém *lhes* diz”).

⁵ De modo geral, a função sintática de adjunto adnominal costuma ser exemplificada pelos gramáticos por meio do pronome relativo *cujo*, que está em flagrante desuso, sendo preferido por *de que* ou *do(a) qual* nos registros formais ou, ainda, pelo *que* universal sem preposição precedente, característico da relativa cortadora, tanto na modalidade falada coloquial quanto na modalidade escrita informal do PB.

g) Agente da passiva

- (09) “Bendito e louvado seja Deus, *por quem* foste criada!...” (CECÍLIA MEIRELES)
(*por quem*: agente da passiva)

h) Adjunto adverbial

- (10) “Esses eram momentos / *em que* ela sofria / mas amava seu sofrimento.” (CLARICE LISPECTOR)
(*em que*: adjunto adverbial de *sofria*)

O autor deixou de exemplificar a função de complemento nominal, elencada por outros gramáticos, como Cunha e Cintra (2007, p. 359):

- (11) “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*)

Note-se que nas funções de objeto indireto⁶, complemento nominal, adjunto adverbial e agente da passiva é admitida apenas a relativa padrão, ou seja, a introduzida por uma preposição, de maneira que Rocha Lima (2011) salienta que

[a] variedade de funções sintáticas de *que* (relativo) **impõe** correspondente multiplicidade de preposições: A casa *a que* vou. Os elementos *com que* conto. Os recursos *de que* disponho. Não há *por que* desistir do intento. As razões *em que* se estribam. (ROCHA LIMA, 2011, p. 404, grifo deste trabalho)

Por conseguinte, vê-se que a tradição gramatical não contempla a oração relativa cortadora, o que também é ratificado por Bechara (2009), que destaca a importância de o relativo ser marcado por um índice preposicional quando houver a exigência do verbo:

Já em *O livro de que gostas está esgotado*, o relativo *que* reintroduz também o antecedente *livro*, de modo que a oração subordinada *de que gostas* vale por *gostas do livro*, em que *do livro* é complemento relativo do núcleo verbal *gostas*. Se assim é, na oração subordinada *de que gostas* o pronome relativo funciona como complemento relativo. E 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, 2009, p. 466, grifo deste trabalho)

⁶Como a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), seguida pela praxe escolar em sala de aula, usa o termo *objeto indireto* para designar qualquer complemento verbal introduzido por preposição, independentemente de poder ou não ser substituído pelo pronome *lhe* na terceira pessoa, também é adotada a mesma orientação na presente pesquisa.

Por outro lado, o mesmo gramático já reconhece a existência da relativa copiadora quando trata do relativo universal:

Frequentes vezes a linguagem coloquial e a popular despem o relativo de qualquer função sintática, tomando-o por simples elemento transpositor oracional. A função que deveria ser exercida pelo relativo vem mais adiante expressa por substantivo ou pronome. A este relativo chamamos *universal*: O homem QUE eu falei COM ELE em vez de O homem COM QUEM (ou COM QUE) eu falei. (BECHARA, 2009, p. 491)

A julgar pela descrição do referido gramático, vê-se que a relativa copiadora é entendida como típica da “linguagem popular” e própria de contextos coloquiais, de maneira que não seria admitida na variedade culta.

Com relação à relativa cortadora, o autor faz o seguinte comentário:

Com frequência, a preposição que deveria acompanhar o relativo emigra para o antecedente deste relativo: “A barra é perigosa, como dissemos: porém a enseada fechada é ancoradouro seguro, *pelo que* (o porquê, razão por que) tem sido sempre couro dos corsários da Berbéria”[AH.2, 91] (...) A construção regular sem migração de preposição, é pouco usada e se nos apresenta como artificial: “Assim me perdoem, também, *os a quem* tenho agravado, *os com quem* houver sido injusto, violento, intolerante...” [RB.2, 23] Outras vezes, omite-se a preposição que pertence a rigor ao relativo, em virtude de já ter seu antecedente a mesma preposição: “Você só gosta *das coisas* que não deve (*por: das coisas de que não deve.*) (BECHARA, 2009, p. 200-201)

Vale destacar que, no primeiro caso, os exemplos da construção “regular” trazem como antecedente do relativo o que a tradição gramatical chama de pronome demonstrativo (os = aqueles), de modo que nessa construção o comum na sincronia atual é a migração da preposição para o antecedente do relativo (cf. “Assim me perdoem, também, *aos* que tenho agravado”); já no segundo caso, a omissão da preposição antes do relativo se deu em contexto de elipse de SV (cf. “Você só *gosta* das coisas que não deve [*gostar*]”), construção que pode aparecer inclusive em contextos não coloquiais. Vê-se, portanto, que o gramático não descreve os contextos corriqueiros de relativas cortadoras: com antecedente não representado por *o* e sem elipse de SV, como em “Macarronada é o prato que mais gosto”. Ao contrário, conforme foi mostrado em uma das citações acima, ele afirma que a preposição é “imprescindível” nesses casos.

Após a análise das gramáticas tradicionais apresentadas nesta seção, conclui-se que, na descrição das orações relativas da língua portuguesa em funções sintáticas preposicionadas, tais obras buscam manter o que é disposto pela tradição gramatical. Bechara (2009) chega a citar o pronome relativo universal, porém, dado o compromisso com a referida tradição, situa as orações relativas copiadoras em contextos de linguagem coloquial e popular, bem como

não descreve suficientemente as cortadoras, tão comuns no dia a dia dos falantes brasileiros. Por conseguinte, prevalece nas gramáticas tradicionais de língua portuguesa uma exposição prescritiva das orações relativas, que privilegia usos literários, sobretudo de épocas pretéritas, sem acolher a variação que existe na própria norma culta.

2.2 As gramáticas de orientação linguística

Embora o ensino de conteúdos linguísticos na escola seja guiado pela norma-prescritiva contida na tradição gramatical do português, conforme se depreende a partir da descrição linguística veiculada em livros didáticos destinados à disciplina de Língua Portuguesa (cf. FREIRE, 2018), há de considerar também as demais normas que perfazem os usos linguísticos da sociedade. Por outro lado, as gramáticas tradicionais não têm o compromisso de descrever as várias normas, de modo que não se pode cobrar isso delas. Elas são assim chamadas porque têm raízes na gramática greco-latina, que buscava descrever a estrutura e o funcionamento da língua, mas ao mesmo tempo regulamentar seu uso consoante padrões literários de expressão (AZEREDO, 1997, p. 16).

Por sua vez, as gramáticas de orientação linguística não compactuam com o modelo prescritivo das gramáticas normativas, já que têm como objetivo descrever a língua tomando como base os usos linguísticos efetivamente praticados por uma comunidade de fala. Sendo assim, consideram o viés da língua falada no Brasil e principalmente tanto sua heterogeneidade quanto variabilidade. Posto isso, a análise de tais obras no que concerne às orações relativas se faz pertinente, uma vez que tomam como norte a variação linguística de acordo com diferentes comunidades de fala sem calcar-se em modelos de correção e sem considerar a classificação baseada na modalidade oral menos importante ou menos prestigiosa que a modalidade escrita tida como padrão.

Bagno (2012), na obra *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, afirma que, quando o assunto são as sentenças subordinadas adjetivas, várias regras gramaticais estão desaparecendo permanentemente: “As sentenças adjetivas são aquelas que contêm um pronome relativo. E é aqui que surge a pergunta fatídica: ainda existem pronomes relativos no português brasileiro?” (p. 900). Segundo o autor, ao que tudo indica, o pronome relativo foi reduzido na fala do brasileiro a um conector — *que* — sem propriedade anafórica, recebendo a nomenclatura de relativo universal por alguns estudiosos. O uso dos pronomes em questão torna-se mais restrito à modalidade escrita mais monitorada, mesmo assim já admitindo

variação.

Ao analisar as sentenças relativas, do ponto de vista linguístico, a primeira consideração a se fazer é que representam uma estratégia de encaixamento sintático, ou seja, a sentença adjetiva também se apresenta sintetizada em uma língua em que há predomínio de estruturas analíticas. Bagno (2012) considera o seguinte: “Nessa síntese, a palavra *que* desempenha dois papéis: (i) retoma anaforicamente o sujeito da sentença matriz e (ii) serve de transporte, recategorizando a sentença encaixada como um adjetivo” (p. 900). Posto isso, conclui-se que a palavra *que* se despronominalizou, perdendo assim sua característica referencial e se tornou um simples conector entre orações, de forma que a função de retomada passa a ser exercida por um pronome de não-pessoa, conforme é exemplificado pelo autor no seguinte exemplo (p. 900):

- (12) eu tenho um conhecido, aliás, um amigo comum *nosso* que *ele* é especialista em comida internacional.

Quando um pronome de não-pessoa exerce na segunda oração a função que deveria ser exercida por um pronome relativo, como em (12), o linguista adota a mesma nomenclatura de autores pregressos que investigaram o fenômeno, ou seja, chama tal estrutura de relativa copiadora, visto que o pronome de não-pessoa serve como cópia do termo que deveria ter sofrido o processo de retomada pelo relativo. Veja-se outro exemplo extraído da mesma obra (p. 901):

- (13) Eu quero que vocês saibam que tem um menino que gosto muito *dele*, mesmo sem conhecê-lo pessoalmente, porque ele é um anjinho.

Do mesmo modo, Bagno contempla outro processo documentado pelos pesquisadores na modalidade oral do PB e na modalidade escrita menos monitorada, que é a relativa cortadora, em que há o apagamento da preposição que seria exigida pelo verbo e que deveria, segundo a norma-padrão, aparecer na relativa. Veja-se o seguinte exemplo apresentado pelo autor (p. 901):

- (14) eles apenas assistem aulas... tanto teórica como prática... alguns fazem pesquisa * que gostam... então eles entram mais na área da pesquisa... outros apenas ficam somente na parte clínica... do tratamento pro doente, né?!

Assim sendo, Bagno cita as três estratégias de relativização descritas pelos trabalhos sociolinguísticos sobre o PB: (i) relativa padrão, (ii) relativa copiadora e (iii) relativa cortadora.

O autor apresenta dados estatísticos para comprovar que o uso da relativa padrão ocorre — quando ocorre — em situações em que há monitoramento, como em aulas de curso superior, contexto que registra baixo emprego da relativa copiadora, mas não inibe a relativa cortadora, que aparece utilizada de maneira significativa.

No que diz respeito ao emprego do pronome relativo *cujo*, o mesmo autor registra que as relativas cortadora e copiadora são usadas como estratégias pelos falantes do PB em substituição à estrutura tradicional com tal pronome, que está praticamente extinto do vernáculo brasileiro, conforme ilustram os exemplos a seguir (p. 903), retirados do *corpus* Nurc, com as referidas orações relativas, respectivamente:

- (15) um negro americano *que* eu não me recordo o nome agora... mas foi um dos que mais gostei. (Em vez de “um negro americano *cujo* nome não me recordo agora”)
- (16) Essa é uma história de contos de fadas de uma menina que o pai dela morreu, e ela ficou com a sua madrasta que tinha duas filhas. (Em vez de “uma menina *cujo* pai morreu”)

O autor comenta que, como o PB é analítico, as construções com o pronome relativo *cujo* soam artificiais e estranhas, de maneira que,

[p]ara eliminar essa estranheza, os falantes recorrem a um processo de análise. A palavra de origem grega *análise* significa “quebra”, e é exatamente isso que acontece nessas construções: a palavra *cujo* é “quebrada”, dividida em funções. O *cujo* se divide em *que*, conector usado para ligar as duas sentenças, e em *dele/dela/deles/delas*, para estabelecer a relação de posse. A construção cortadora se explica porque, em português, o uso do artigo definido já é uma indicação de posse. Quando se diz: “Ana não pôde levar o filho naquela viagem”, o uso do artigo o em “o filho” já indica que se trata do filho de Ana. (BAGNO, 2012, p. 904)

O linguista em foco considera, ainda, que o desaparecimento da forma linguística em questão aconteceu de maneira lenta e gradual. O uso das relativas que substituíram a padrão tem início nas manifestações orais mais espontâneas, passa aos poucos para a modalidade escrita e se estabelece. Por conseguinte, é fundamental que os professores da educação básica tomem conhecimento dos processos de relativização copiadora e cortadora, visto que já se

tornaram regras da gramática do PB; conseqüentemente não há a menor possibilidade de que desapareçam. O autor também tece o seguinte comentário a respeito dessa mudança na língua:

A grande maioria dos falantes do PB, incluídos aí os mais letrados e até mesmo os professores de língua materna, não detecta nada de “errado” nas construções relativas não normatizadas: (i) Se isso lhe serve de consolo, Ana Lúcia, seu filho não vai passar pela situação * que você está passando agora. (Época, n.412, 10/04/2006, p.67, autor: Max Gehringer) (BAGNO, 2012, p. 910)

O exemplo supracitado foi retirado da revista *Época*, veículo de comunicação de circulação nacional e de destaque nesse cenário. Verifica-se, assim, a infiltração da relativa cortadora em textos escritos, porém situados no campo intermediário do contínuo oralidade-letramento, haja vista o trecho exemplificado por Bagno ser do gênero coluna jornalística (de caráter opinativo, bastante pessoal), que mescla características das duas modalidades, conforme a categorização proposta por Marcuschi (2010), que distribuiu diferentes gêneros textuais da fala para a escrita.

Sendo assim, o ensino das orações relativas em sala de aula no Brasil representa um grande desafio para a educação linguística. O exposto é corroborado pelo fato de que alguns pronomes relativos se apresentam em declínio, enquanto outros podem assumir diversas formas em combinação com preposições. Conforme levantamento feito por Bagno (2012), são 197 combinações possíveis de preposição e pronome relativo. A respeito dessas combinações, esse autor afirma que

As preposições ocupam lugares bem delimitados na sintaxe da nossa língua: como o próprio nome indica, elas se posicionam sempre *antes* (pré-) de seu complemento. Nas relativas padrão, no entanto, as preposições são *deslocadas* para um lugar que elas normalmente não ocupam na imensa maioria das suas demais ocorrências na língua. Vejamos: o templo cristão mais antigo DE que se tinha notícia. (...) Diante dessa violenta alteração da sintaxe habitual de sua língua, o falante, respeitando a tendência analítica do idioma, trata de recolocar as coisas em seus lugares mais naturais, e o resultado é: ii: o templo cristão mais antigo que se tinha notícia **dele**. (BAGNO, 2012, pp. 912-913)

Por sua vez, Perini (2000), ao descrever as orações relativas, não as classifica conforme a nomenclatura tradicional, de base semântica. Em vez disso, propõe a classificação dessas orações em *apositiva* e *não-apositiva*; portanto, a partir de propriedades sintáticas.

Sobre a estrutura dessa construção, a partir do exemplo “O urso que me mordeu era branco”, o autor apresenta os elementos característicos de uma oração relativa: (a) o relativo *que*; (b) a estrutura oracional aparentemente incompleta *me mordeu*, no caso, sem o sujeito; (c) o conjunto *O urso que me mordeu*, o qual forma o SN (sintagma nominal). O autor descreve como agramatical a relativa copiadora nessa sentença, visto que o pronome relativo

exerce funções sintático-semânticas nas construções que introduz, de modo que não precisaria de um pronome correferente dentro da oração relativa. Vale salientar que o termo *agramatical* se refere a um conceito da teoria gerativa, que postula a existência de um falante ideal que julga a aceitabilidade das construções linguísticas em relação à gramática de uma dada língua a partir de critérios subjetivos, de maneira que o autor acaba não levando em conta os enunciados reais da comunidade de fala, que exibem estruturas de relativa copiadora, conforme documentam diversas pesquisas sociolinguísticas sobre o fenômeno.

O mesmo raciocínio ele aplica para outras funções, como a de objeto direto, exemplificando com “O filme que Beбето fez ganhou a palma de ouro”: segundo o autor, o pronome cópia seria agramatical (“O filme que Beбето o fez ganhou a palma de ouro”). Certamente foi por descrever o que chama de português padrão escrito (p. 25)⁷ que o autor considerou agramatical a relativa copiadora. No caso do exemplo com a função de objeto direto, a escrita culta brasileira não costuma apresentar ocorrência de clítico acusativo como pronome cópia. Note-se, porém, que registros coloquiais da língua podem perfeitamente apresentar a copiadora construída com o pronome reto, especialmente se o antecedente for animado, como em “A cliente que você atendeu *ela* semana passada voltou para trocar a mercadoria”. Não obstante isso, o mesmo autor admite a relativa copiadora somente na função de adjunto adnominal, em que caberia o tradicional pronome *cuj*o, praticamente extinto do PB.

Em outra obra, Perini (2016) considera que as relativas constituem uma construção específica e são simples de identificar. Normalmente, elas são formadas por um elemento nominal (podendo ser acompanhado de um determinante e/ou modificador), relativo (*que*, *quem*, *onde*) e uma estrutura oracional aparentemente incompleta. Essa incompletude da estrutura poderia causar inaceitabilidade porque se desobedece a algumas regras, todavia as relativas podem “consertar” tais problemas, sendo essa uma de suas particularidades. Para o autor, a estrutura relativa no PB pode acontecer de quatro maneiras distintas: (i) estrutura com preposição mantida; (ii) estrutura com preposição omitida; (iii) sintagmas adverbiais; (iv) relativas livres.

O primeiro caso, construído com SN tendo como relativo o *que*, apresenta, além da relativa padrão, a possibilidade de ocorrência da relativa copiadora. O autor dá o seguinte exemplo (p. 286):

⁷Na obra *Gramática descritiva do português* (2000, p. 25-26), Perini afirma que não trata do português falado, mas da linguagem padrão escrita, representada por “textos jornalísticos e técnicos (como revistas semanais, jornais, livros didáticos e científicos)”.

(17) *Aquela modelo que meu vizinho ainda chora por ela* já mudou de cidade.

O segundo caso traz o apagamento da preposição, o que representa a relativa cortadora (p. 286):

(18) *O funcionário que você falou* é esse aí?

Sobre o último exemplo, Perini (2016, p. 286) destaca: “Note-se que a diátese do verbo requer um complemento da forma *de* + SN: *você falou desse funcionário*. Mas na estrutura relativa a preposição não aparece”. O autor descreve que a preposição até pode aparecer, mas como repetição do termo que funciona como antecedente do pronome, perfazendo a relativa copiadora, conforme se observa abaixo (p. 287):

(19) *O funcionário que você falou dele* é esse aí?

Sobre a relativização de sintagmas adverbiais, o linguista tece comentários a partir do seguinte exemplo (p. 288):

(20) *A casa velha onde eu morei* já foi demolida.

A rigor, só seria factível usar o pronome relativo *onde*, visto que faz referência a lugar. No entanto, no PB é aceitável a relativização com o pronome *que*, seja como estrutura copiadora, seja como estrutura cortadora. Segundo o autor, esta última é mais comum na língua falada pelos brasileiros do que aquela. Vejam-se os exemplos dados por ele (p. 288) com a relativa copiadora e com a cortadora, respectivamente:

(21) *A casa velha que eu morei nela* já foi demolida.

(22) *A casa velha que eu morei* já foi demolida.

Existe ainda um tipo de construção parecida com as anteriores denominada relativa livre, em que a primeira porção não aparece, sendo composta somente do relativo mais a oração. Nessas situações, o relativo é *quem*, *o que* ou *onde*:

(23) *Quem conhece o Jacinto* confia nele.

(24) Eu sempre aceito *o que você propõe*.

(25) *Onde ela morava* hoje é uma escola de línguas.

Esse tipo de construção também pode ocorrer com preposição, que aparece sempre antes do relativo:

(26) Eu só trabalho para *quem me paga bem*.

Por fim, Castilho (2016), na *Nova Gramática do Português Brasileiro*, considera que as subordinadas adjetivas são sentenças encaixadas num SN em que funcionam como complementadores, sendo assim a relativização acontece, uma vez que dois SNs correferenciais se relacionam no período. O autor afirma, ainda, que essa estrutura é introduzida por um pronome relativo, podendo ser *que, qual, cujo, quanto* ou *onde*. Entretanto, pondera que, na modalidade oral, diferentemente da escrita, o pronome *que* é usado como se fosse um pronome relativo universal, sendo empregado com muita frequência em detrimento dos outros.

Em consonância com outros estudiosos, o autor descreve que no PB há três estratégias de relativização, sendo elas as seguintes: a sentença adjetiva padrão, a sentença adjetiva copiadora e a sentença adjetiva cortadora. A primeira delas ainda conserva o valor pronominal dos relativos; já a segunda apresenta a despronominalização do relativo, reduzindo-o à condição de conjunção, de modo que ele perde a propriedade fórica, que será preenchida por um pronome pessoal acompanhado ou não de preposição; e na última estratégia, há o apagamento desse pronome pessoal.

O autor destaca que a estratégia da sentença adjetiva cortadora tem sido encontrada com frequência no PB escrito veicular, embora ele não tenha especificado os gêneros, conforme se nota através dos exemplos (p. 367):

(27) Não há uma área em São Paulo *que a polícia não entre*. (*Folha de S. Paulo*, 17 dez. 2008, pág. C3)

(28) Os painéis solares geram a energia *que sempre sonhamos*.

(29) O livro de história *que a capa está rasgada* merece ser encadernado.

Observa-se que um dos exemplos foi retirado de um jornal de grande circulação no país, o que reforça a afirmação feita pelo autor. Para mais, tal alegação é corroborada pelo fato de os pronomes relativos deixarem de lado suas propriedades pronominais. Além disso, ele chama a atenção para as mudanças que ocorreram nos clíticos do PB contemporâneo: “O rápido desaparecimento dos clíticos no PB vem favorecendo o uso das adjetivas copiadoras e cortadoras” (p. 368).

Quanto à classificação semântica das orações adjetivas, Castilho apresenta quatro tipos, ampliando a apresentada pela GT: restritivas ou determinativas; explicativas ou apositivas; restritivas finais; restritivas causais.

O primeiro tipo tem definição semelhante à da GT, uma vez que remete à propriedade de especificar o sentido do SN em que a oração relativa está inserida, trazendo uma informação relevante. Assim como o primeiro, o segundo tipo também remete à tradição gramatical, já que as relativas explicativas introduzem apenas um comentário sobre o SN, funcionando, dessa forma, como aposto deste sintagma. A diferença em relação à descrição tradicional se dá no que concerne aos dois últimos tipos. As restritivas finais acrescentam uma ideia de finalidade à adjetiva, sendo construídas com verbo no subjuntivo. Observe-se o exemplo:

(30) Mandou retirarem seus sapatos enlameados, *que não sujassem sua sala*.

Já as restritivas causais, incorporam uma noção de causalidade à adjetiva na qual está inserida, conforme se nota em:

(31) O cão, *que é amigo fiel*, vigiou a casa durante toda a noite.

A partir do exposto, conclui-se que as descrições presentes nas gramáticas de orientação linguística contemplam não só as três formas de relativização, como também o seu efetivo uso na realidade da variedade brasileira, sem privilegiar uma variante em detrimento das outras, reconhecendo as relativas não-padrão como legítimas sem disseminar o preconceito linguístico, amplamente praticado pelo senso comum.

2.3 Os resultados de pesquisas acadêmicas

Para conhecer os efetivos usos das orações relativas na variedade brasileira do português, faz-se necessário considerar os resultados de diferentes pesquisas que investigaram o fenômeno tanto na modalidade oral quanto na escrita.

O trabalho pioneiro sobre a variação das relativas foi o de Mollica (1977), que se baseou em dados da língua oral de falantes da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa foi feita com estudantes do Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido, na época, como Mobral, uma vez que a autora partia da hipótese de que a variação acontecia de maneira mais concentrada em classes semiescolarizadas, nas quais seria maior a frequência de relativas não-padrão copiadoras. Assim, o objetivo da pesquisa era investigar a incidência do pronome cópia em estruturas relativas. A amostra pesquisada ateu-se a quatro indivíduos escolhidos aleatoriamente de um grupo de 20 do *Corpus* Competências Básicas do Português. Foram analisadas sete entrevistas com cada um dos informantes, as quais duraram em torno de uma hora. Ao contrário do que se esperava, os resultados mostraram que, mesmo os indivíduos apresentando menor nível de escolaridade, houve baixa ocorrência das copiadoras, dado que das 1299 cláusulas observadas, apenas 104 (8%) apresentaram cópia contra 1195 (92%) sem relativa copiadora. Em todo caso, a autora examinou as ocorrências do pronome cópia a partir de fatores semânticos como “natureza do referente (mais ou menos humano)”, “grau de determinação (mais ou menos específico)” e “traço mais ou menos coletivo”, tendo apurado que os traços [+ humano], [- específico] e [+ coletivo] do termo antecedente são favorecedores da relativa com pronome lembrete. Outro fator relevante para a ocorrência dessa variante, segundo o trabalho da autora, é a relação entre o núcleo cabeça da cláusula e a fronteira intersentencial. Deste modo, os dados foram distribuídos segundo a distância entre esses elementos, de modo que foram estabelecidos dois grupos: (a) os enunciados nos quais há elementos intervenientes entre o SN antecedente e o relativizador; (b) os enunciados sem distância, em que não existe nenhum elemento entre o SN cabeça e a fronteira interclausal. Os pesos relativos sinalizaram o favorecimento de pronome cópia nas relativas com distância (0.72) em oposição aos contextos sem distância (0.28).

Quanto aos dados com funções preposicionadas, a autora informou que só houve relativas cortadora e copiadora, prevalecendo a primeira variante. No entanto, como foco de sua pesquisa era a relativa com pronome cópia, acabaram sendo agrupadas, no cômputo geral, as relativas padrão e cortadora em oposição às relativas copiadoras.

Tarallo (1983), em sua tese de doutorado, tratou do uso variável das estruturas de relativização do PB. Numa abordagem sincrônica, pesquisou amostra obtida com 40 informantes da cidade de São Paulo, categorizados segundo a idade e a classe social: 20 da classe social baixa, 10 da classe social média e 10 da classe social alta, tendo metade dos informantes, em cada classe, idade abaixo de 35 anos, e a outra metade, idade acima dessa faixa. A amostra constituída pelo autor foi de três tipos (p. 58): (i) estilo espontâneo (*spontaneous style*), categorizado como menos formal, por se tratar de gravações de fala sem intervenção do pesquisador, ao contrário do que ocorre numa entrevista convencional; (ii) estilo entrevista (*interview style*), classificado como mais ou menos formal, por apresentar a estrutura de perguntas e respostas típica de uma entrevista, ou seja, com a intervenção do pesquisador; (iii) testes de produção e de percepção (*elicitation test and subjective reaction tests*), considerados pelo autor como mais formais, visto que o primeiro requeria a construção de sentenças com estruturas relativas; o segundo, a avaliação dessas mesmas estruturas por parte dos informantes.

Houve um total de 1700 ocorrências de orações relativas, cuja distribuição por classe social, por variante e por função sintática aparece na tabela que segue:

Tabela 1. Distribuição das estratégias de relativização por função sintática nas três classes sociais segundo Tarallo (1983)

Classe Social	Oração Relativa	Função Sintática do Articulador					
		Sujeito	Objeto direto	Objeto indireto	Função oblíqua	Genitivo	Total
Baixa	Padrão	536 (88.7%)	215 (96.4%)	—	2 (2%)	—	753 (76.5%)
	Copiadora	68 (11.3%)	8 (3.6%)	12 (25.5%)	14 (13.5%)	7 (100%)	109 (11%)
	Cortadora	—	—	35 (74.5%)	87 (84.5%)	—	122 (12.4%)
	Total	604 (61.3%)	223 (22.6%)	47 (4.7%)	103 (10.4%)	7 (1%)	984 (100%)
Média	Padrão	201 (90.1%)	101 (99%)	1 (5%)	4 (6.1%)	—	307 (74.1%)
	Copiadora	22 (9.9%)	1 (1%)	2 (10%)	8 (12.2%)	—	33 (7.9%)
	Cortadora	—	—	17 (85%)	54 (81.7%)	3 (100%)	74 (18%)

	<i>Total</i>	223 (53.8%)	102 (24.6%)	20 (4.8%)	66 (15.9%)	3 (0.9%)	414 (100%)
<i>Alta</i>	<i>Padrão</i>	153 (92.7%)	58 (98.3%)	2 (22.2%)	11 (17.7%)	1 (16.7%)	225 (74.7%)
	<i>Copiadora</i>	12 (7.3 %)	1 (1.7%)	2 (22.2%)	2 (13.2%)	2 (33.3%)	19 (6.3 %)
	<i>Cortadora</i>	—	—	5 (55.6%)	49 (79.1%)	3 (50%)	57 (19%)
	<i>Total</i>	165 (54.8%)	59 (19.6%)	9 (2.9%)	62 (20.5%)	6 (2.2%)	301 (100%)

Fonte: Tarallo (1983, p. 126, com adaptações)

A distribuição das relativas na classe social baixa se deu da seguinte maneira: de um total de 984 orações, 753 (76,5%) representaram a relativa padrão, 109 (11%) a copiadora e 122 (12,4%) a cortadora. Note-se que os dados de relativas padrão dessa classe se concentraram nas funções de sujeito e de objeto, que não exigem preposição, tendo havido apenas duas ocorrências em função oblíqua, esta sim preposicionada. Nessa última função, prevaleceu a relativa cortadora (84,5%), tendo o mesmo ocorrido na função de objeto indireto (74,5%), em que não houve registro da relativa padrão, sendo os demais dados representados pelas copiadoras. Na função de genitivo, foi categórico o uso da variante copiadora, o que indica o desaparecimento do pronome *cujó* na variedade popular.

Na classe média, registraram-se 414 de relativas, sendo 307 (74,1%) da variante padrão, 33 (7,9%) da variante copiadora e 74 (18%) da cortadora. Dentre as orações relativas do tipo padrão, 302 foram de sujeito e objeto direto, o que significa que apenas cinco orações apareceram em funções preposicionadas: quatro dados de função oblíqua (6,1%) e apenas um (5%) de objeto indireto. Nessas duas últimas funções, prevaleceu a variante cortadora, com índices superiores a 80%. Tal como na classe baixa, não houve no genitivo o registro da relativa padrão construída com *cujó*, porém o uso categórico se deu com a variante cortadora em vez da copiadora.

Por fim, na classe social alta, foram levantadas 301 ocorrências de relativas, distribuídas em 225 (74,7%) relativas padrão, 19 (6,3%) copiadoras e 57 (19%) cortadoras. Dentre as do tipo padrão, apenas 13 apareceram em funções preposicionadas. Tanto na função de objeto indireto quanto na oblíqua, houve preferência pela relativa cortadora, com índices de 55% e 79%, respectivamente. No genitivo, houve apenas um dado com a relativa canônica, tendo as demais ocorrências sido registradas com a copiadora (33,3%) e a cortadora (50%).

A partir dos resultados expostos, infere-se a baixa produtividade de funções sintáticas preposicionadas, uma vez que dependem da ocorrência de um predicador que exija preposição, ao contrário do que se dá com as funções sintáticas de sujeito e objeto direto, que acabam aparecendo em número muito superior. Não obstante isso, o trabalho de Tarallo (1983) revela que, entre as funções preposicionadas, a variante cortadora é muito comum na fala das três classes sociais analisadas, mesmo que o percentual diminua conforme a mudança de classe. Por mais que sejam poucos dados e se trate apenas de percentuais, sem nenhuma informação sobre a qualidade desses contextos sintáticos preposicionados, é preciso destacar, ainda, que a variante prescrita pela GT mudou muito por classe: de 2% na classe baixa, chega a quase 18% na classe alta, o que sinaliza o prestígio de que goza a variante padrão nos estratos sociais mais altos. Por outro lado, registre-se que todas as classes manifestaram o uso da variante copiadora, embora com frequência menor em comparação às variantes padrão e cortadora.

O pesquisador organizou, ainda, uma amostra de mídia televisiva constituída por jornal, mesa-redonda, esporte, auditório e novela, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 2. Percentagem de uso de três variantes relativas em textos de média segundo Tarallo (1983, 1985)

	<i>Jornal</i>	<i>Documentário</i>	<i>Mesa-redonda</i>	<i>Esporte</i>	<i>Auditório</i>	<i>Novela</i>
<i>Padrão</i>	135 (100,0%)	218 (98,2%)	126 (97,7%)	95 (91,3%)	77 (84,6%)	315 (84,7%)
<i>Lembrete</i> ⁸	-	-	3 (2,3%)	3 (2,9%)	5 (5,5%)	21 (5,6%)
<i>Cortadora</i>	-	4 (1,8%)	-	6 (5,8%)	9 (9,9%)	36 (9,7%)

Fonte: Tarallo (1985, p. 60)

Embora a variante padrão tenha predominado nos gêneros midiáticos, já se consegue perceber a infiltração das relativas não padrão nesses mesmos gêneros, que podem ser analisados num contínuo oralidade-letramento, tal como proposto por Bortoni-Ricardo (2004): numa ponta, os eventos de comunicação mediados pela modalidade oral, como os programas de auditório, de esporte e novela, com ocorrência mais saliente das relativas não padrão; nos gêneros situados no ponto intermediário do contínuo (documentário e mesa-

⁸ Em obra de 1985, o autor assim nomeia a relativa copiadora em virtude de esta apresentar um *pronomo lembrete*.

redonda), um início de infiltração dessas variantes; na outra ponta, representativa de eventos de comunicação mediados pela tradição escrita, em que se situa o telejornal, a ausência dessas variantes em favor da prestigiada pela gramática tradicional.

Na mesma tese, Tarallo (1983) fez uma abordagem diacrônica do fenômeno variável, tendo constituído uma amostra de textos escritos de cartas e peças teatrais da variedade brasileira entre os séculos XVIII e XIX. Os textos foram distribuídos conforme o período em que foram escritos, abrangendo cada período um espaço temporal de 50 anos, o que resultou em quatro fases históricas: “período I”, correspondente à 1ª metade do séc. XVIII; “período II”, englobando a 2ª metade do séc. XVIII; “período III”, referente à 1ª metade do séc. XIX; “período IV”, abrangendo a 2ª metade do séc. XIX.

Em cada um dos três primeiros períodos, foram encontrados 400 dados, enquanto no último período foram obtidos 379, perfazendo um total de 1579 ocorrências de orações relativas. Registraram-se, nos 400 dados da primeira metade do século XVIII, 383 (95,7%) relativas padrão, 16 (4%) copiadoras e 01 (0,3%) cortadora. Na segunda metade desse mesmo século, as frequências foram praticamente as mesmas: no total de 400 dados, 384 (96%) de relativas padrão, 12 (3%) de copiadoras e 04 (1%) de cortadoras. Tal quadro ainda se manteve no período III, uma vez que, nas 400 ocorrências da primeira metade do século XIX, o pesquisador encontrou 385 (96,9%) relativas padrão, 9 (2,6%) copiadoras e 6 (1,5%) cortadoras.

Foi no período IV que o autor percebeu uma diferença significativa em relação aos períodos anteriores: das 379 ocorrências da segunda metade do XIX, identificou 254 (67,1%) relativas padrão, 19 (5%) copiadoras e 106 (27,9%) cortadoras. Em vista disso, conclui-se que houve um aumento considerável na variação das estruturas de relativização com o decorrer dos anos no PB, sobretudo na segunda metade do século XIX. Em outras palavras, observou-se a diminuição das ocorrências das relativas padrão com o conseqüente aumento das demais estratégias de relativização, com destaque para as relativas cortadoras, mantendo-se estáveis as copiadoras. Certamente, os estudos de Tarallo abriram caminho para outras pesquisas que se debruçaram sobre o mesmo fenômeno no PB, desde as variedades rurais até as urbanas, passando também pelo contraste entre as modalidades oral e escrita, conforme será demonstrado na sequência.

Em estudo sobre as relativas no dialeto rural mineiro com enfoque em funções preposicionadas, Assis (1988) obteve os seguintes resultados: a relativa padrão não se manifestou; a relativa não-padrão com pronome lembrete ou copiadora representou 16,4% de ocorrências; a cortadora apareceu em 83,5% dos casos. Dessa forma, o último tipo, mais

simples, que não repete informações, foi o mais usado pela comunidade rural, enquanto o tipo padrão, único reconhecido pela escola, não apareceu nos resultados da pesquisa. Tais resultados sinalizam que ensinar a estrutura preconizada pela gramática tradicional a esse público pode ser comparado a ensinar uma língua estrangeira, uma vez que tal forma não faz parte da realidade da comunidade em questão.

Sobre a atuação da escola, a autora também analisou 80 redações de alunos do 1º grau (hoje EF), tendo sido apurado o seguinte: das 256 estruturas de relativas em funções preposicionadas, apenas 13 ocorrências (5%)⁹ de relativas padrão, 97 (38%) de copiadoras e 146 (57%) de cortadoras. A autora investigou, ainda, a avaliação que os professores fazem do fenômeno: ao realizarem a correção das atividades de redação dos alunos, os docentes consideraram como erro tanto a relativa copiadora quanto a cortadora, haja vista os índices de correção que elas sofreram, 93,8% e 34,9%, respectivamente. Vale ressaltar que a grande diferença entre esses índices sinaliza que os professores percebem mais frequentemente a copiadora do que a cortadora, ratificando, portanto, o caráter estigmatizado da primeira.

Diante dessa realidade presente em tantos rincões do país, a escola deve partir do que os falantes dominam, se deseja levá-los ao conhecimento da forma padrão, porém sem que isso tenha conotação de superioridade em relação a outras variedades que não apresentem tal estrutura.

Buscando levantar essa discussão sobre o ensino, Bispo (2007) investigou a ocorrência das relativas cortadoras em comparação às relativas canônicas¹⁰ e copiadoras, já que as primeiras estão cada vez mais presentes no PB, independentemente de classe social e de nível de escolarização. O autor buscou explorar as implicações de tal conjuntura para o ensino de Português nas escolas do país, tendo em vista que essas instituições também devem lidar com o modelo espontâneo da linguagem. Em sua pesquisa, esse autor utilizou o *Corpus Discurso e Gramática* da cidade de Natal, composto de textos orais e escritos produzidos em situação de entrevista, na década de 90 do século passado, por 20 informantes de diversas faixas etárias, havendo quatro representantes de cada um dos seguintes níveis de escolaridade: alfabetização, quarta série do EF¹¹, oitava série do EF, terceira série do Ensino Médio (EM) e último período do Ensino Superior, em nível de graduação. Desse *corpus*, o autor selecionou as versões oral e

⁹ Foi feita a retificação da indicação desse percentual, que aparece na tabela exibida pela autora como 54% em vez de 5%.

¹⁰ Esse termo foi usado pelo autor como equivalente de *padrão* para indicar as estruturas relativas descritas pela tradição gramatical, ou seja, as que constituem o seu cânon.

¹¹ O *corpus* foi constituído antes da reformulação dos anos de escolaridade do EF, de maneira que 4ª e 8ª séries devem ser entendidos, respectivamente, como os atuais 5º e 9º anos desse nível de ensino.

escrita dos textos produzidos por seis informantes, assim distribuídos: dois concluintes do Ensino Superior, dois do EM e os outros dois do último ano do EF.

Desses seis informantes, em cujos textos foram coletados os dados, apenas um não apresentou ocorrência da relativa cortadora e menos da metade trouxe exemplos da copiadora. Como a amostra de Bispo foi constituída de entrevistas e textos escritos, isso configuraria um contexto não tão espontâneo, de maneira que as relativas copiadoras acabaram sendo evitadas possivelmente por sofrerem certa avaliação negativa. Essa baixa frequência também foi encontrada por Tarallo (1983) nos registros formais e semiformais, sobretudo nas classes alta e média.

Por outro lado, as canônicas, que podem ocorrer em qualquer função sintática, apareceram em todos os textos. Resumidamente, os resultados gerais encontrados pelo autor foram estes: do universo de 874 relativas identificadas, 732 (87,2%) eram canônicas, 101 (11,5%) representavam as cortadoras e apenas 11 (1,3%) constituíam ocorrências das copiadoras. O baixo índice de cortadoras em relação à alta frequência das relativas canônicas (padrão) na amostra justifica-se pelo fato de que só há a possibilidade de ocorrência das primeiras quando o pronome relativo assume função preposicionada, ao contrário dessas últimas, que se dão com o relativo em qualquer função.

Para elucidar a frequência da relativa cortadora em relação à relativa padrão preposicionada (RPP), o autor apresentou a seguinte tabela apenas com os contextos de função preposicionada, separando os dados de fala e escrita:

Tabela 3. Orações adjetivas com o relativo em função preposicionada segundo Bispo (2007)

<i>Relativas</i>	<i>8ª série</i>		<i>Ensino Médio</i>		<i>Ensino Superior</i>		<i>Total</i>
	Fala	Escrita	Fala	Escrita	Fala	Escrita	
RPP	7 33,3%	8 72,7%	1 1,7%	2 28,6%	1 4,4%	1 50%	20 16,3%
Copiadora	—	—	—	—	1 4,4%	—	1 0,8%
Cortadora	14 66,7%	3 27,3%	58 98,3%	5 71,4%	21 91,2%	1 50%	102 82,9%
Total	21 100%	11 100%	59 100%	7 100%	23 100%	2 100%	123 100%

Fonte: Bispo (2007, p. 174)

Nota-se, a partir da tabela, que a relação entre os dois tipos de relativa toma outro rumo. No contexto de função sintática preposicionada, há a tendência ao emprego da cortadora, tendo em vista que, do total geral de dados, mais de 80% das ocorrências se deram com essa variante, enquanto a relativa padrão preposicionada apareceu em 16% dos casos. O

autor atribui essa redução no emprego da variante prestigiada pela tradição ao fato de que essa estrutura exige o deslocamento da preposição para antes do pronome relativo, o que demandaria uma complexidade cognitiva maior por parte tanto do locutor quanto do interlocutor. Já na escrita especificamente, apesar dos poucos dados, percebe-se que a frequência das cortadoras é um pouco menor em relação a sua ocorrência nos dados de fala. No entanto, os resultados obtidos sinalizam de alguma forma a infiltração dessa estratégia de relativização na escrita brasileira.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos informantes, aqueles de nível médio apresentaram maior índice de emprego das cortadoras, tanto nos textos orais quanto nos escritos. Já os concluintes do EF, curiosamente, usaram mais vezes a variante padrão, inclusive em número maior que os alunos do curso superior. Efetivamente não correspondeu às expectativas, uma vez que, à medida que o nível de escolaridade aumenta, espera-se que seja mais frequente o uso de construções mais elaboradas conforme os preceitos da norma padrão, especialmente na escrita. No entanto, não é possível fazer maiores comentários, tendo em vista o número escasso de dados escritos da amostra e o desequilíbrio em sua distribuição quanto ao nível de escolaridade.

Sobre a frequência das relativas no registro escrito, Gomes da Silva (2007) investigou a escrita de professores e de estudantes universitários do Distrito Federal, focalizando os contextos preposicionados. Os professores da rede pública de ensino foram convidados a produzirem uma dissertação logo após assistirem a uma palestra sobre variação linguística e ensino de língua materna ministrada pelo professor Marcos Bagno. Dos 300 participantes, apenas 48 fizeram o texto. Já os estudantes contribuíram para a pesquisa a partir de uma avaliação feita para a disciplina “Sociolinguística do PB” no segundo semestre de 2005, contabilizando 115 textos.

No grupo dos estudantes, os resultados mostraram que, das 136 ocorrências de relativas, 94 (69,1%) foram do grupo das relativas padrão e 42 (30,8%) do grupo das relativas não-padrão. Entre estas, foram encontradas 33 (78,5%) relativas cortadoras e nenhuma copiadora, sendo os nove casos restantes incluídos em um subgrupo nomeado de erro de performance¹², quando há desconhecimento da norma padrão e também um padrão imaginário que não corresponde a essa mesma norma.

O grupo de professores, por sua vez, tentou evitar usar estratégias de relativização, visto que foram encontradas apenas 29 ocorrências de relativas, sendo 19 do tipo padrão

¹² Tentativa equivocada de uso do padrão, conforme o exemplo “[...] a pureza da língua rígida por regras *em que todos deveriam aprendê-la* [...]” (GOMES DA SILVA, 2007, p. 86).

(66%) e 10 (34%) do tipo não-padrão. Dentre as não-padrão, foram registradas oito cortadoras, nenhuma copiadora e duas caracterizadas como erro de performance. Os resultados da pesquisa em questão indicam que a estratégia de relativização não-padrão copiadora não tem espaço em textos escritos em contexto escolar ou acadêmico, o mesmo não ocorrendo com as cortadoras, que já aparecem infiltradas nesses textos.

Outro trabalho bastante interessante sobre o uso variável das orações relativas é o de Abreu (2013), que pesquisou amostras de fala espontânea carioca de crianças e adultos, computando um total de 32 informantes. Os dados de relativas na fala adulta do Rio de Janeiro, oriundos da amostra Censo 2000, comprovaram que a maior parte das pessoas faz uso da relativa padrão, representando 78% das ocorrências. Já as cortadoras e as copiadoras representaram 20% e 1% dos dados, respectivamente.

Ao pesquisar sobre a aquisição das relativas na fala das crianças, a autora chamou a atenção para a necessidade de observar o tipo de estrutura comum à fala delas, uma vez que suas capacidades cognitivas estão em desenvolvimento. Os dados para tal análise provieram da amostra AQUIVAR/PEUL/UFRJ, em que se observaram gravações da fala espontânea de 23 crianças, todas nascidas na cidade do Rio de Janeiro, filhas de pais nascidos na cidade do Rio de Janeiro, não possuindo irmãos ou sendo o filho mais velho da família. Embora originalmente as crianças tenham sido divididas em dois grupos segundo a renda familiar, acima de 20 salários mínimos e abaixo de 5 salários mínimos, a diferença de renda não foi levada em consideração na seleção das crianças para o estudo em questão.

A autora observou o emprego da relativa padrão em grande escala, porém em posições não preposicionadas como as de sujeito e objeto direto, representando 87% das ocorrências. Já entre os contextos sintáticos preposicionados, foi registrado um índice de 99% de relativas cortadoras. Tal fato corrobora a hipótese de que as crianças estão mais suscetíveis às mudanças linguísticas que ocorrem no PB, incluindo nesse aspecto o apagamento da preposição.

Certamente, a análise das estruturas relativas na fala espontânea das crianças foi relevante por revelar como são adquiridas as estruturas de relativização na variedade brasileira do português, visto que as relativas padrão preposicionadas não se encontram disponíveis de forma robusta no *input* que serve de base para a aquisição. Nesse sentido, Abreu sinaliza que

as relativas padrão para posições preposicionadas não foram frequentes em nenhuma das amostras, refletindo um estágio avançado de um processo de mudança. As

relativas padrão estão sendo substituídas por outras variantes, conforme Tarallo (1993) e Mollica (2003) (ABREU, 2013, p. 92).

Consequentemente, as relativas padrão preposicionadas, que não figuram na fala espontânea das crianças, não são produto natural do processo de aquisição da linguagem, de modo que seu uso pelos falantes cultos em determinados contextos, especialmente na escrita formal, é resultado de longo processo de aprendizagem via escolarização e letramento.

Sobre o comportamento das relativas na escrita culta jornalística brasileira, merece destaque o trabalho de Santos (2015), cuja amostra foi constituída a partir de 150 textos retirados de 15 exemplares do jornal *O Globo*, publicados no período de junho a dezembro de 2012. Os textos subdividem-se em 15 editoriais, 15 artigos de opinião, 15 crônicas jornalísticas, 15 notícias de jornal, 45 cartas de leitor e 60 anúncios de jornal.

Nessa amostra, foi obtido um total de 253 orações relativas, das quais 151 de funções sintáticas não preposicionadas, que eram introduzidas por articuladores desempenhando função de sujeito e objeto direto, e 102 de funções preposicionadas. Desse último grupo, 97 (95,1%) eram relativas padrão e 5 (4,9%) relativas cortadoras. Não foi registrada a presença de relativas copiadoras, o que, segundo a autora, se deveria ao fato de que os revisores e muitos jornalistas têm um juízo de valor depreciativo sobre as variantes não padrão, sobretudo “a copiadora, avaliada usualmente como mais estigmatizada” (p. 140). Por outro lado, os poucos dados de cortadoras ocorreram somente em anúncios publicitários, todos em expressões temporais, como neste exemplo (p. 65):

- (32) Liberty torpedo: a tarifa de R\$ 12,90 será cobrada somente no mês *que houver utilização* e é válida para enviar torpedos [sms] ilimitados, dentro da rede TIM, para qualquer operadora do Brasil no mês *que usar*. - Jornal O GLOBO, DATA: 03/10/12, ANÚNCIO: propaganda da TIM, Caderno Geral, p. 06.

Embora Santos (2015) tenha incluído os anúncios na “escrita culta jornalística”, esse gênero, na verdade, pertence ao domínio publicitário, não jornalístico. Por conseguinte, a relativa padrão foi categórica nos gêneros efetivamente jornalísticos da amostra analisada. Isso sinaliza que a escrita jornalística se situa na direção do polo de [+ letramento] do contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), de maneira que tende a manifestar estruturas sintáticas mais elaboradas, como a variante de relativa prestigiada pela tradição.

Ainda sobre a modalidade escrita, desta vez a de estudantes concluintes da educação básica, Mattos, Pereira e Cardoso (2016) investigaram 50 redações produzidas por alunos do ensino médio que eram candidatos ao vestibular de verão/2007 da Universidade Federal de Pelotas. Nas redações examinadas, foram obtidas somente 34 ocorrências de orações relativas em contextos sintáticos que exigiam objeto indireto, o que se deveu, segundo os autores, ao despreparo dos alunos, uma vez que estes não seriam capazes de manejar estruturas sintáticas complexas, preferindo a coordenação à subordinação. Desses dados, 21 (61,7%) configuraram-se como padrão, 13 (38,3%) como cortadora e não houve ocorrência da copiadora.

Por conseguinte, constatou-se o emprego do pronome relativo conforme a GT, com a preposição exigida pelo verbo, o que, de certa forma, indica a sobrevivência de tal estrutura na escrita dos estudantes brasileiros em uso monitorado da linguagem. Tendo em vista o baixo número do total de estruturas relativas, os pesquisadores concluíram que é necessário o emprego de uma metodologia de trabalho que tenha como norte a ampliação do repertório linguístico dos alunos de ensino médio com o objetivo de lhes proporcionar uma maior proficiência na linguagem escrita.

Por fim, Melo (2016) analisou amostras das modalidades tanto oral quanto escrita do PB, que foram extraídas, respectivamente, de entrevistas gravadas do projeto Norma Urbana Culta (Nurc) e de textos jornalísticos do projeto Análise Contrastiva de Variedades do Português (Varport). Em um primeiro momento, a pesquisadora juntou as duas amostras, tendo encontrado 76 relativas em funções preposicionadas, das quais 59% foram cortadoras, o que reforça a hipótese de que essa variante realmente predomina no PB, contra 41% de relativas padrão e nenhuma ocorrência de copiadora.

Quanto aos resultados separando as modalidades da língua, houve o inconveniente de reunir todas as funções sintáticas. Nos dados de fala, apurou-se o seguinte: 34% de relativas padrão, 52% de relativas cortadoras e 14% de relativas copiadoras. Já nos dados de escrita, 77% das ocorrências eram representantes das relativas padrão e 23% das cortadoras, não tendo havido registro das copiadoras.

A tabela que segue indica, comparativamente, os principais resultados das referidas pesquisas em que foi possível separar os dados de relativas em funções sintáticas preposicionadas, nas duas modalidades da língua:

Tabela 4. Índices das variantes de relativa em funções preposicionadas segundo as pesquisas analisadas

<i>Autor</i>	<i>Amostra</i>	<i>Padrão</i>	<i>Cortadora</i>	<i>Copiadora</i>
Tarallo (1983)	Fala classe baixa SP	1,5%	81,5%	17%
	Fala classe média SP	6%	82%	12%
	Fala classe alta SP	18%	76%	6%
Assis (1988)	Fala rural MG	—	83,5%	16,4%
	Redações de estudantes (EF) MG	5%	57%	38%
Bispo (2007)	Fala de escolarizados RN	9%	90,1%	0,9%
	Redações de escolarizados RN	55%	45%	—
Gomes da Silva (2007)	Redações de professores (EB) DF	65,5%	27,5%	—
	Redações de universitários DF	69%	24%	—
Abreu (2013)	Fala (dados de aquisição) RJ	1%	99%	—
Santos (2015)	Gêneros jornalísticos RJ	100%	—	—
Mattos, Pereira e Cardoso (2016)	Redações de estudantes (EM) RS	61,7%	38,3%	—

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho a partir das pesquisas analisadas

Em linhas gerais, a tabela permite vislumbrar a tendência de uso das estratégias de relativização em funções sintáticas preposicionadas da fala para a escrita. A copiadora, com frequência geralmente baixa, representa uma estratégia típica da fala, só aparecendo na escrita de estudantes do EF, que estão em processo de letramento. Por outro lado, a cortadora exibe altos índices na fala, independentemente de nível social ou escolaridade, chegando a se infiltrar na escrita brasileira, exceto nos textos representativos da cultura letrada (como os do gênero jornalístico). Nesse particular, percebe-se que é justamente a escrita praticada por instâncias padronizadoras como a imprensa que manifesta a relativa padrão como estratégia predileta de relativização.

Tendo em vista esses resultados, faz-se importante apresentar aos alunos a relativa padrão não como a única forma existente de relativização, mas em concorrência com outras variantes, contemplando um contínuo da fala para a escrita. Para que haja um melhor resultado do trabalho realizado pelo professor de Língua Portuguesa em sala de aula, é preciso considerar as demandas dos alunos, respeitando suas características e suas necessidades. Entre essas necessidades está o ingresso desses alunos nas práticas de escrita da sociedade letrada, que faz uso de estruturas quase sempre não dominadas por eles, entre as quais as relativas padrão. O conhecimento de estruturas linguísticas típicas de variedades prestigiosas é

importante para o acesso aos bens culturais da sociedade, de modo que não se pode negar ao aluno o conhecimento dessa informação. Por outro lado, as características da clientela devem nortear as estratégias pedagógicas para o trabalho em sala de aula com as relativas, a fim de que haja um ensino produtivo, em que se respeite o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e não se restrinja a prescrições da GT que, em muitos casos, estão muito distantes da realidade do aluno. Sendo assim, o ensino não deve se concentrar apenas numa variedade da língua, mas levar o aluno ao contato com gêneros textuais representativos de diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento.

3 VARIAÇÃO E ENSINO: DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS À DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE AS RELATIVAS

O ensino de gramática abrange um aspecto que, de modo geral, ainda não costuma ser suficientemente abordado em sala de aula: a variação linguística, que corresponde ao eixo 3 da proposta de Vieira (2017b). A investigação sobre o tratamento dispensado a esse aspecto nas práticas de ensino de tópicos gramaticais constitui um dos objetivos desta pesquisa. Por conseguinte, este capítulo pretende promover um levantamento acerca das orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística, desde os de âmbito nacional (como os PCN e a BNCC) até as orientações curriculares da rede municipal de Quatis, à qual pertence a escola onde se deu a aplicação da mediação pedagógica proposta neste trabalho. Na sequência, será feita uma análise da descrição das orações relativas em coleções de livros didáticos destinados ao EF, a fim de verificar até que ponto as orientações oficiais sobre a abordagem da variação encontram eco nessas obras quanto à descrição dos fatos da língua, o que permitirá vislumbrar a praxe escolar no que diz respeito ao tratamento do tema da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa.

3.1 Variação linguística segundo os documentos oficiais para o ensino

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa datam de 1998 e tinham como principal objetivo oferecer diretrizes para a revisão dos currículos no que diz respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, de modo a construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Os objetivos dos PCN para o EF são muitos, porém, para esta pesquisa-ação centrada numa proposta pedagógica com a variação linguística em sala de aula, é relevante destacar dois deles:

(i) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (ii) utilizar as diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 5)

Para o 9º ano do EF, os parâmetros ressaltam a importância de considerar a linguagem de adolescentes, sem que seja entendida como uma língua diferente, mas sim como um jargão,

um estilo, uma forma de expressão. A escola e o professor são responsáveis pela reflexão linguística em que cada pessoa tenha o direito de se expressar, sem que o diferente seja considerado como inferior ou superior. Os PCN consideram que

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo - intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições - articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 48)

Além disso, os PCN traçam como objetivo para os alunos, no que concerne ao processo de produção de textos orais, considerar os papéis assumidos pelos envolvidos na situação comunicativa, ajustando o texto à variedade linguística adequada. Destacam como objetivo, no que diz respeito ao processo de análise linguística, tornar o aluno capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

No campo dos conteúdos (p. 60), os PCN apresentam a necessidade de praticar a observação da língua em uso e da conseqüente variação linguística a ela inerente quanto ao seguinte:

- (a) os fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- (b) as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
- (c) a seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
- (d) os diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância);
- (e) a comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades.

O documento traz, ainda, uma seção com orientações específicas para a abordagem da variação linguística, destacando tanto a adequação da linguagem ante as diferentes situações comunicativas, quanto a importância de combater o preconceito linguístico na escola, para

que o aluno se transforme em um cidadão mais consciente e possa incorporar esse pensamento em sua vida na sociedade.

Sobre a abordagem da variação no ensino de Sintaxe, pode-se destacar a seguinte passagem dos parâmetros:

Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos: expansão dos sintagmas para expressar sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam. (BRASIL, 1998, p.61)

Embora o documento não mencione especificamente o ensino das relativas, pode-se inferir que considera relevante um trabalho reflexivo sobre essas estruturas, visto que constituem operações sintáticas de que o aluno pode se servir como forma de ampliar seus recursos expressivos.

Mais recentemente, o governo federal homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo, conforme os preceitos do Plano Nacional da Educação (PNE), e representa uma referência nacional obrigatória para que as redes de ensino de Educação Básica do país, tanto públicas quanto particulares, possam elaborar ou adequar suas propostas pedagógicas. A base pretende ser uma reafirmação do compromisso com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção tanto da igualdade quanto da qualidade da aprendizagem dos estudantes brasileiros. Sendo assim, a BNCC pretende colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O documento traz dez competências gerais que tratam do âmbito pedagógico, dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para tornar o estudante capaz de resolver demandas complexas da vida cotidiana, exercer sua cidadania e estar apto ao mercado de trabalho.

Das competências gerais, destacam-se as seguintes:

(a) Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

(b) Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9)

Tais competências são relevantes para este trabalho, uma vez que tratam, respectivamente, da relação entre o oral e o escrito, assim como da apropriação dos conhecimentos produzidos na disciplina de Português em vista do exercício da cidadania, ou seja, do acesso às práticas da sociedade letrada brasileira no uso da língua.

Nesse sentido, a disciplina de Língua Portuguesa está inserida na área de linguagens e, de acordo com a BNCC, deve proporcionar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. A BNCC ressalta, ainda, que a linguagem é dinâmica e que todos, sem exceção, participam do processo de comunicação, que está em permanente transformação. Fica claro, portanto, que as linguagens, incluindo a Língua Portuguesa, devem servir para que o ser humano desenvolva sua habilidade de comunicação, seja ela oral ou escrita.

Para que a disciplina de Língua Portuguesa atinja o objetivo de proporcionar aos estudantes experiências que sejam capazes de ampliar os letramentos com o intuito de possibilitar a participação significativa e crítica na sociedade, a BNCC indica que se faz necessário contemplar, além de gêneros e práticas já consagrados pela escola, os novos letramentos, sobretudo os digitais.

No que diz respeito aos eixos de integração de Língua Portuguesa, as práticas de linguagem elencadas no documento são as seguintes: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Há, porém, destaque para a necessidade de permear tais práticas com atividades que preconizem a reflexão sobre a língua com o objetivo de ampliar a capacidade de comunicação e uso dos estudantes. Logo, o eixo ligado à leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos (escritos, orais e multissemióticos) e de sua interpretação. Já no eixo da análise linguística/semiótica, que envolve tanto procedimentos quanto estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, a BNCC traz o seguinte:

Essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e

morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (BRASIL, 2017, p. 79)

Conforme se percebeu no trecho acima, os estudantes devem ser estimulados a refletir também sobre os fenômenos de variação linguística, que estão presentes em qualquer língua. A BNCC propõe que seja discutido o valor social tanto das variedades de prestígio quanto das variedades estigmatizadas, sendo as últimas, frequentemente, alvo do preconceito linguístico.

Para fins de sistematização, os conhecimentos linguísticos são apresentados em um quadro dividido em ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros. Na parte referente à sintaxe (p. 81), são traçados os seguintes objetivos gerais:

- Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
- Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).
- Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.

No que diz respeito à variação linguística, são apresentados os objetivos gerais a seguir (p. 81):

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.

Deve-se notar que os dois últimos objetivos gerais apontam para a necessidade de contemplar a variação linguística na apresentação dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, de maneira a romper com a mera descrição baseada na GT.

De maneira específica para o 9º ano do EF são apresentadas habilidades conforme as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento. No campo da variação linguística, as habilidades são estas:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2017, p. 159)

Em relação à morfossintaxe, destacam-se as seguintes habilidades exigidas:

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.

(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação. (BRASIL, 2017, p. 187)

Nesta pesquisa, essas habilidades foram destacadas pelas seguintes razões: (a) o ensino das orações relativas pode ser associado ao ensino do sujeito e do complemento, visto que o pronome relativo que as introduz pode exercer essas funções, de modo que o aluno deve ser levado a reconhecer o valor funcional dessas estruturas; (b) a apropriação da regência de verbos de uso mais frequente pode ajudar o aluno a compreender o emprego da relativa padrão e o da cortadora, considerando a distribuição dessas variantes num contínuo do oral para o escrito; (c) dado que funcionam como modificadores do núcleo do SN, o estudo das relativas pode ajudar na compreensão das relações de coordenação e de subordinação em produções textuais dos próprios alunos.

Por sua vez, as diretrizes curriculares do município de Quatis foram elaboradas em 2012 por uma equipe da secretaria de Educação para reformular o currículo municipal, tomando como orientação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os PCN e principalmente a realidade da comunidade escolar local. O texto foca em projetos voltados para as necessidades da rede e em particular da sala de aula. Sendo assim, o principal objetivo é a formação de sujeitos críticos e criativos.

O documento é dividido por áreas de conhecimento, incluindo Língua Portuguesa. A organização curricular é separada por ano de ensino, objetivos e conteúdos. Na introdução, há uma crítica ao ensino de língua materna calcado na dicotomia entre o certo e o errado e no ensino de regras gramaticais de acordo com a norma gramatical sem considerar a variação linguística. O texto chama a atenção para a necessidade, por parte do professor, de valorização do repertório linguístico e do conhecimento de mundo que o aluno já domina através de atividades contextualizadas com o intuito de desenvolver competências necessárias a uma interação autônoma e ativa em situações de comunicação, leitura e produção de textos. Embora o documento não liste objetivos gerais diretamente ligados à variação, faz referência

à necessidade de entendimento de que essa preocupação deve estar presente ao longo de todo o conteúdo da disciplina, uma vez que as diretrizes falam sobre atender a diferentes intenções e situações de comunicação.

Posteriormente, nos objetivos específicos da disciplina de Língua Portuguesa para a segunda fase do EF, são apresentados aspectos gramaticais numa perspectiva ainda bem tradicional. Apesar disso, dentro das diretrizes curriculares de Quatis, podem-se destacar os seguintes objetivos nos quais se percebe certa consideração com a abordagem da variação linguística (p. 123-126):

- Reconhecer características da língua coloquial, observando o registro gráfico e as variações de pronúncia. (7º ano)
- Compreender o sentido das palavras e ampliar o vocabulário ativo, por meio da relação entre os diferentes usos da língua. (8º ano)
- Selecionar e empregar palavras adequadas em função do tipo de produção, da finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado. (8º ano)
- Identificar as marcas linguísticas de impessoalidade e de expressão de opinião. (8º ano)
- Reconhecer em um texto estereótipos e clichês sociais. (9º ano)
- Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam a adequação da linguagem à situação comunicativa. (9º ano)

Não obstante as diretrizes curriculares de Quatis apresentem de forma incipiente a necessidade de tratar da variação linguística em sala de aula, os documentos oficiais de âmbito nacional põem essa necessidade de forma mais contundente. Os PCN explicitam, por exemplo, que “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 82).

A mediação pedagógica aplicada nesta pesquisa pretendeu justamente isso: desenvolver um trabalho sistemático com a variação no que diz respeito ao ensino do tópico orações subordinadas adjetivas, de modo a contemplar as diferentes estruturas de relativização do PB.

3.2 A descrição das orações relativas nos livros didáticos

Os livros didáticos são instrumentos fundamentais no processo ensino-aprendizagem, principalmente nas escolas onde esse tipo de material representa uma das poucas ferramentas disponíveis, tendo em vista a escassez de recursos. Embora se saiba que os livros didáticos precisam lidar com os três eixos do ensino de gramática, a análise aqui empreendida focaliza especificamente o eixo 3, que trata da variação. É nessa perspectiva que devem ser entendidas as observações que serão feitas, buscando identificar se a descrição dos pronomes relativos e das orações subordinadas adjetivas neles apresentada contempla a variação ou se ainda é feita por um viés estritamente tradicional. Para tanto, foram escolhidas três coleções diferentes: a primeira foi selecionada de forma aleatória (por amostragem), a segunda por costumar ser elogiada por colegas professores tanto da rede pública quanto privada e a terceira por ser a adotada na escola onde se deu a mediação pedagógica.

A primeira coleção, cuja autoria é coletiva, leva o nome de *Araribá Plus* (2015), tendo sido analisado o volume destinado ao 8º ano do EF. A obra apresenta divisão em unidades. As unidades são fragmentadas em seis seções: *Leitura, Estudo da língua I, Leitura da hora, Estudo da língua II, Questões da língua e Leitura e produção de texto*.

Apresenta os conteúdos de gramática nas seções denominadas *Estudo da língua*. No que diz respeito à descrição das orações adjetivas, antes de expor o texto de motivação para o conteúdo, o livro traz um subtítulo que gerou uma expectativa: *Observe, analise, questione*. Expectativa de que pudesse trazer alguma observação que contemplasse o eixo 3 do ensino de gramática, no caso a variação nas estruturas de relativização do PB. Todavia, a partir da leitura de uma passagem de um artigo de opinião, percebeu-se que a obra tece uma descrição meramente tradicional a respeito do assunto, ou seja, define as orações subordinadas adjetivas, classifica-as em restritivas e explicativas, diferencia as relativas explicativas de apostos (como se não constituíssem uma mesma categoria sintática) e trata das reduzidas, mas em momento algum convida o aluno a ponderar a variação que existe na expressão das orações relativas, de maneira a contemplar a realidade do PB. Em vista disso, somente o eixo 1 foi contemplado.

Por sua vez, os exercícios propostos pelo livro poderiam ser um caminho para uma abordagem reflexiva e conseqüentemente crítica da descrição tradicional das relativas, em virtude de tais exercícios trazerem muitos textos difundidos em veículos de comunicação de massa, que já manifestam as diferentes variantes de relativa. No entanto, ao analisar tirinhas e

manchetes de jornal, os autores se limitaram a abordar a tradicional distinção entre orações adjetivas restritivas e explicativas, conforme se observa a seguir:

3. Leia a tira.

NÍQUEL NÁUSEA

FERNANDO GONSALES

VAMPIROS ODEIAM A HORA DA MISSA

BLOM BLOM BLOM

PRINCIPALMENTE OS QUE MORAM NA TORRE DA IGREJA

BLOM BLOM

a) Ao ler o primeiro quadrinho, o leitor imagina que os vampiros “odeiam a hora da missa” por qual motivo?

b) Como o texto visual (o desenho) do primeiro quadrinho contribui para a criação dessa expectativa?

c) No último quadro, a legenda usa uma oração adjetiva para restringir o sentido do que foi dito anteriormente. Qual é ela?

d) Por que a restrição indicada por essa oração torna-se engraçada, nesse contexto?

Figura 1. Atividades sobre orações adjetivas da coleção *Araribá Plus*: parte I
Fonte: Ribeiro *et al.* (2015, p. 273)

Nota-se que o exercício proposto trabalha mais com questões relacionadas ao sentido do texto, exigindo inferências e conhecimento de mundo. No que tange à oração adjetiva, faz referência à sua classificação com apelo ao sentido (eixos 1 e 2). O texto usado como base para o exercício apresenta uma relativa cujo conector exerce função sintática de sujeito, o que constitui um contexto de variação bem restrito, em que se dão a relativa padrão e a copiadora, sendo a primeira muito mais frequente. Em todo caso, o exercício elaborado não trouxe uma questão que propiciasse uma discussão sobre a variação nas orações adjetivas do PB.

Outro exercício que deixou de aproveitar a ocasião para a abordagem da variação nas orações adjetivas foi o seguinte:

2. Leia esta manchete.

Pacientes desconfiam de médicos que não vestem branco, diz pesquisa

Disponível em: <<http://saude.ig.com.br/minhasaude/2014-02-28/pacientes-desconfiam-de-medicos-que-nao-vestem-branco-diz-pesquisa.html>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

a) De acordo com a pesquisa, os pacientes desconfiam de todos os médicos? Explique.

b) Como se classifica, portanto, a oração adjetiva empregada na manchete?

c) No caderno, escreva uma frase contendo uma oração adjetiva que também se refira ao antecedente *médicos*, mas seja classificada de outro modo.

Figura 2. Atividades sobre orações adjetivas da coleção *Araribá Plus*: parte II
Fonte: Ribeiro *et al.* (2015, p. 272)

Mais uma vez, a reflexão proposta pela atividade concentrou-se na diferença de sentido entre restrição e explicação e não contemplou a variação linguística. Sendo assim, as atividades não trouxeram uma questão que abordasse a variação inerente ao sistema. Por conseguinte, os alunos perdem a chance de, através de atividades com textos de circulação na sociedade, tomarem consciência da variação que existe nas estruturas de relativização, de modo a adotarem uma postura respeitosa no que diz respeito às diferenças sociolinguísticas.

Do mesmo modo, a obra não explora o fenômeno da variação quando trata das funções sintáticas dos pronomes relativos. A unidade que traz o assunto apresenta os pronomes em questão numa perspectiva tradicional, especialmente quando descreve os contextos sintáticos preposicionados:

Nas normas urbanas de prestígio, quando o pronome relativo retoma um termo que é complemento de um verbo ou nome que exige preposição, deve-se manter essa preposição antes do pronome. Observe: Ainda não juntei todo o dinheiro **de** que preciso para viajar. (preciso de dinheiro) (RIBEIRO et al., 2015, p. 261)

Observe-se que não há sistematização dos contextos de uso que são determinantes na ocorrência ou não da preposição antes do pronome relativo, de maneira que o foco do livro é apresentar a prescrição tradicional sob a alegação de que corresponderia às “normas urbanas de prestígio”, como se nestas não houvesse variação. Da mesma maneira, os exercícios que abordam os contextos sintáticos do pronome relativo têm como preocupação levar o aluno a empregar a preposição segundo a norma gramatical. O primeiro deles solicita que os alunos unam as orações com os pronomes relativos adequados e chama atenção para que não se esqueçam de usar a preposição quando for necessário. Entretanto, os alunos não são orientados sobre como devem proceder:

APLIQUE SEUS CONHECIMENTOS

1. No caderno, una as orações a seguir com os pronomes relativos adequados e crie possíveis manchetes de notícias. Não se esqueça de usar a preposição quando for necessário.

a) Oração 1: Macacos fugiram do zoológico.
Oração 2: Macacos roubam pertences de turistas japoneses.

b) Oração 1: Ilha tem tartarugas sem casco.
Oração 2: Testes nucleares foram feitos na ilha.

c) Oração 1: Banda faz *show* beneficente.
Oração 2: Presidente gosta da banda.

d) Oração 1: Filme ganha prêmio de honra em concurso.
Oração 2: Críticos fizeram comentários depreciativos sobre o filme.

e) Oração 1: Jogador de futebol prova inocência.
Oração 2: A fortuna do jogador de futebol tinha sido confiscada.



Ao responder às questões, busque exatidão e precisão para garantir que você entendeu o que estudou.

Figura 3. Atividades da seção “Aplique seus conhecimentos” da coleção *Araribá Plus*
Fonte: Ribeiro et al. (2015, p. 262)

O outro exercício afirma que os pronomes relativos não foram empregados de acordo com as normas urbanas de prestígio e pede para dar a redação adequada, porém sem qualquer contextualização, ou seja, sem qualquer discussão prévia a respeito do uso dessas estruturas, o que acaba ficando a cargo do professor, que nem sempre pode estar atento ao trabalho com o eixo 3:

- 3. Nas frases a seguir, os pronomes relativos não foram empregados de acordo com as normas urbanas de prestígio. Copie-as no caderno, dando-lhes a redação adequada.**
- a) O remédio que os pacientes estão acostumados não está mais disponível.
 - b) O município vive uma crise sanitária onde o governo federal terá de intervir.
 - c) Nas grandes cidades, a poluição que os moradores ficam expostos pode causar problemas respiratórios.
 - d) Segundo a pesquisa, a caminhada é a atividade física mais praticada pelos recifenses na faixa etária de 25 a 45 anos, onde tem 72% da preferência.
 - e) O deputado disse ter dado entrevista a uma jornalista que ele não lembra o nome.

Figura 4. Atividades sobre pronomes relativos da coleção *Araribá Plus*
Fonte: Ribeiro *et al.* (2015, p. 263)

Vê-se que, mais uma vez, a variação linguística no que diz respeito às orações relativas não foi contemplada, visto que não se buscou levar o aluno a tomar consciência da legitimidade da relativa cortadora num contínuo oralidade-letramento, de maneira que foi privilegiada unicamente a relativa padrão, como se fosse a única variante possível nas normas urbanas de prestígio em contextos de função sintática preposicionada.

A próxima atividade, construída a partir de exemplo fictício da fala de um agrônomo em situação supostamente formal, poderia explorar melhor o emprego da relativa copiadora, mas não é o que acontece:

- 5. Imagine que, durante uma palestra numa universidade, um agrônomo explicou uma pesquisa. Veja alguns trechos de sua fala.**
- Aqui vocês podem ver as plantas que as folhas estão sendo atacadas pelos fungos.
Esses fungos, que a gente precisa entender ainda a forma de ação deles, estão provocando uma série de prejuízos nas lavouras.
Para combater essa praga, estamos trabalhando num tipo de proteção natural para a planta, que a ação dele não cause efeitos colaterais.
- Essas falas, apesar de comuns na linguagem informal, devem ser reestruturadas num contexto formal, utilizando-se o pronome relativo *cujo* e suas flexões. Faça isso e reescreva-as.

Figura 5. Atividade estrutural com pronomes relativos da coleção *Araribá Plus*
Fonte: Ribeiro *et al.* (2015, p. 264)

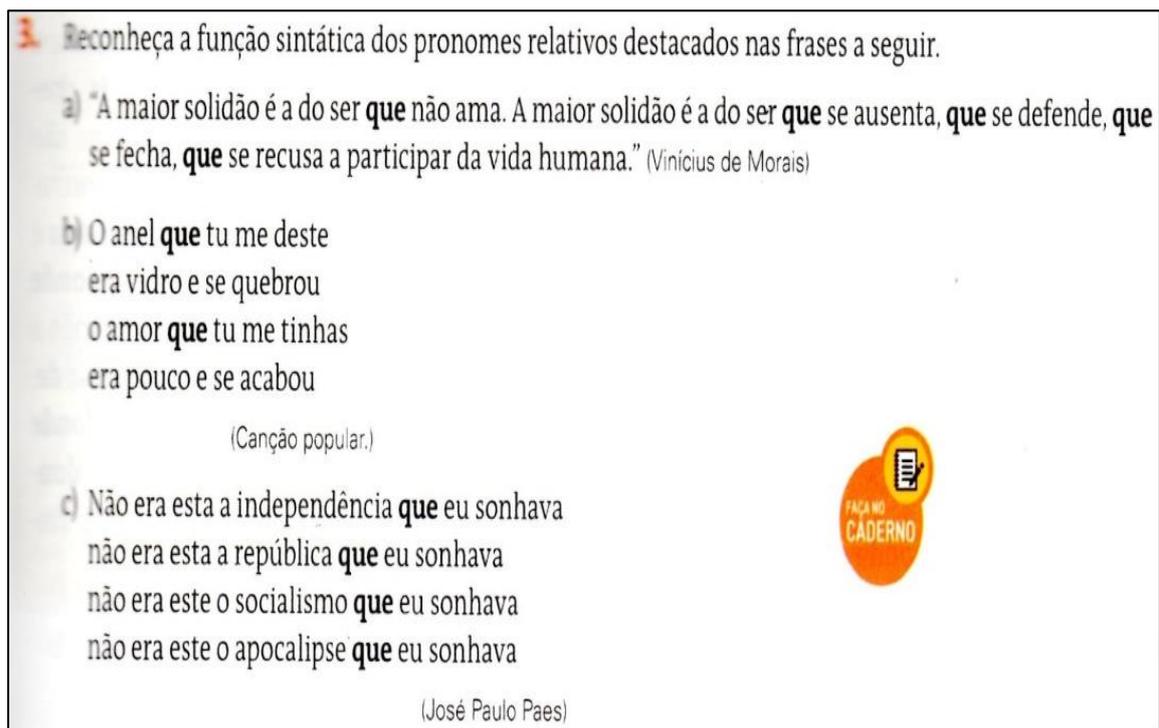
O que se observa é que a atividade fica presa à GT ao solicitar que os alunos usem o pronome relativo *cujo* e suas flexões em lugar das construções em que aparece o relativo *que* universal (fenômeno nem sequer mencionado), duas delas contendo pronome cópia (“que a gente precisa entender ainda a forma de ação deles”; “que a ação dele não cause efeitos colaterais”). Por outro lado, o livro não considera que a relativa padrão com o pronome *cujo* costuma ser desconhecida pela maioria dos alunos, visto que não faz parte do seu cotidiano, tendendo a ser evitada até mesmo em contextos orais de formalidade por indivíduos escolarizados. De fato, na fala de jornalistas em telejornais, por exemplo, a primeira construção “as plantas que as folhas estão sendo atacadas pelos fungos” se manifestaria com o relativo *que* seguido do verbo *ter*, de maneira que esse pronome deixa de ser adjunto adnominal e passa a sujeito: “as plantas que têm as folhas sendo atacadas por fungos”. Portanto, o chamado contexto de formalidade não implica necessariamente o emprego do relativo *cujo*, visto que este é produto de profundo processo de escolarização, figurando na maioria das vezes em textos representativos da cultura de letramento. Além disso, o exemplo hipotético de um agrônomo, profissional que atua no campo, poderia levar a uma associação equivocada, por parte do estudante, do uso das relativas copadoras ao polo rural do contínuo de urbanização, como se tais construções não fossem possíveis entre os falantes de áreas urbanas. Certamente o livro perdeu uma excelente oportunidade de fazer reflexões sobre os usos das diferentes estratégias de relativização, de maneira a contemplar o eixo 3 em interface com o eixo 1.

A segunda coleção analisada foi *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), que apresenta os capítulos fragmentados em cinco seções: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com adequação/coerência/coesão/ expressividade*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*.

Chamaram a atenção as orientações didático-metodológicas presentes no final do livro, sob o título “Manual do Professor”, que tomam como base referências bibliográficas de significativos estudos linguísticos. Essas orientações focam em uma mudança de postura em relação à língua, eliminando a noção de erro e inserindo a noção de adequação, ou abrindo espaço para a reflexão sobre as variedades linguísticas. Nesse esforço de renovação no ensino da língua e, principalmente, de gramática, os autores explicitam que não pretendem romper com conteúdos históricos e culturalmente adquiridos, tampouco omitir ou substituir nomenclatura, mas sim adotar a perspectiva de que a língua deve ser entendida como meio de

ação e interação social. Assim, propõem um trabalho de reflexão sobre a língua, desenvolvido sob uma perspectiva textual e enunciativa.

No entanto, ao analisar a seção que trata dos pronomes relativos e das orações adjetivas, nota-se que a abordagem de tais conteúdos é feita somente segundo a GT, sem abordar a variação linguística, que constitui o eixo 3 do ensino de gramática. Sobre o pronome relativo, por exemplo, os autores trazem o conceito e os tipos, seguidos de exercícios, dentre os quais os apresentados nas figuras 6 e 7, que exploram as funções sintáticas:



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

a) "A maior solidão é a do ser **que** não ama. A maior solidão é a do ser **que** se ausenta, **que** se defende, **que** se fecha, **que** se recusa a participar da vida humana." (Vinicius de Moraes)

b) O anel **que** tu me deste
era vidro e se quebrou
o amor **que** tu me tinhas
era pouco e se acabou
(Canção popular.)

c) Não era esta a independência **que** eu sonhava
não era esta a república **que** eu sonhava
não era este o socialismo **que** eu sonhava
não era este o apocalipse **que** eu sonhava
(José Paulo Paes)

FACAO
CADERNO

Figura 6. Atividade sobre funções sintáticas dos pronomes relativos da coleção *Português: linguagens*
Fonte: Cereja; Magalhães (2015, p. 39)

Os itens a e b do exercício anterior trazem o pronome relativo *que* em função sintática, respectivamente, de sujeito e de objeto direto, logo em contexto que não exige preposição. Curiosamente, no que diz respeito ao item c, os autores trazem como gabarito a função de objeto direto, alegando que o verbo *sonhar* está empregado na acepção de “reconhecer a probabilidade de” ou “pressupor” em vez do sentido mais comum que seria “imaginar em sonho”, que se constrói com preposição quando o complemento é um SN (“eu sonhava *com* a independência”), ou seja, com a predicação de verbo transitivo indireto. Ao que parece, os autores preferem recorrer a artifícios para evitar de tratar da relativa cortadora, que concorre com a padrão em contextos sintáticos preposicionados (“*que* eu sonhava” vs. “*com que* eu sonhava”). Sendo assim, deixam, mais uma vez, de apresentar o assunto sob a perspectiva da variação linguística.

Veja-se a próxima atividade:

Leia o anúncio:



(Folha Top of Mind, 29/10/2009.)

Releia esta frase do anúncio:

"Não somos nós que estamos dizendo, é você."

- Qual é o antecedente do pronome relativo **que**?
- Que função sintática o pronome relativo desempenha, nesse contexto?
- Por que a locução verbal **estamos dizendo** da oração adjetiva apresenta o verbo principal na 1ª pessoa do plural?

Figura 7. Atividade sobre pronome relativo da coleção *Português: linguagens*
 Fonte: Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 59)

Após observar os exercícios expostos, comprova-se o que já foi dito anteriormente sobre a lacuna com o eixo 3 do ensino de gramática, ou seja, tanto a parte da descrição do conteúdo quanto os exercícios não trazem atividades que abordem as diferentes variantes de oração adjetiva, privando os alunos de reconhecerem a variação nesse tipo de construção. Mesmo que os exemplos e a parte prática utilizem gêneros textuais diversos com enfoque em aspectos semânticos, deixam de contemplar outras variantes que não a padrão. Sendo assim, a obra não cumpre plenamente aquilo a que se propõe, que é fazer reflexão sobre a língua, o que também passa pela abordagem de fenômenos variáveis, a fim de percebê-la como promotora

de ação e interação social. A julgar pelo tratamento dispensado às orações adjetivas e aos pronomes relativos, vê-se que o livro não propicia um trabalho sistemático com a variação, contrariando as orientações nacionais para a disciplina de Língua Portuguesa.

Por fim, analisou-se a coleção *Se liga na língua – Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018). Como já dito, essa coleção foi eleita na escolha do livro didático de 2019 pelos professores do CIEP 492. Cada unidade se estrutura em diversas seções que preveem leitura, descrição da língua e produção textual, sendo a seção *Mais da língua* a que trata dos fatos gramaticais.

Na parte inicial de cada volume, os autores afirmam que desejam priorizar o protagonismo dos alunos, do mesmo modo que, em consonância com a BNCC, fazer com que eles participem ativamente da realização das atividades propostas. Subsequentemente, nas orientações sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, há um tópico intitulado *oralidade*, que discorre a respeito de uma abordagem consistente de tal modalidade, para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua. No que se refere à análise linguística, os autores reafirmam a importância da metalinguagem e da aquisição de nomenclaturas, contudo não como o centro da aprendizagem, visto que o foco seria a investigação, a reflexão e a análise crítica.

Os pronomes relativos aparecem na seção *Mais da língua* do volume do 9º ano do EF. A descrição se dá por meio de muitos exemplos, que contemplam inclusive contextos preposicionados como “O livro a que me refiro está sobre a mesa.”; “A guerra é a situação de que tenho mais medo.” Nesses casos, os autores dizem que o uso da preposição antes do pronome ocorre na linguagem monitorada, de maneira que, nas comunicações mais informais, a preposição é, com frequência, desconsiderada. E ainda orientam os professores da seguinte forma: “verifique se os alunos compreendem o objetivo dessa informação: indicar-lhes que as situações de comunicação mais formais vão exigir atenção ao uso da preposição, mesmo que, nas demais situações, muitas vezes ela não apareça” (p. 164).

Essa orientação comete a impropriedade de apresentar a variação numa dicotomia formal vs. informal, como se não houvesse variação nos contextos de formalidade. A fala monitorada, em si, não representa necessariamente um contexto em que sempre vai aparecer a relativa padrão, visto que pode perfeitamente manifestar a cortadora, que nem é sentida como estigmatizada. Na verdade, as variantes de oração relativa se distribuem num contínuo oralidade-letramento, ou seja, que vai de textos mais orais aos representativos da cultura

escrita, sendo esta determinada pelas agências padronizadoras, como a imprensa e a escola (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

Quanto aos exercícios sobre o tópico gramatical em questão, embora tragam gêneros textuais variados, as propostas de trabalho não contemplam a variação nas estruturas de relativização, visto que a preocupação é tão somente levar o aluno a reproduzir a prescrição da GT de empregar a preposição antes do relativo em contextos sintáticos preposicionados, conforme se pode observar a seguir:

2 Observe uma ilustração produzida pela desenhista paranaense Bianca Pinheiro.



a) A ilustração faz parte de uma série chamada "Pequenas satisfações". Considerando esse título e a ilustração, infira: o que caracteriza esse projeto da ilustradora?

b) No caderno, reformule o texto presente na ilustração, acrescentando o trecho "é uma pequena satisfação" no final. Em seguida, divida suas orações.

c) Observe o uso da preposição antes do pronome relativo. Ela é usada quando o termo substituído pelo pronome é regido por preposição. Veja.
 "Achar alguém *com* quem *comentar* aquele livro maravilhoso."
 Reescreva o período substituindo o verbo *comentar* por *emprestar*. Faça as alterações necessárias.

Figura 8: Atividade sobre pronome relativo da coleção *Se liga na língua*
 Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p.166)

O comando (c) da questão comete duas impropriedades: (i) da maneira como está colocado, parece que o emprego da preposição é absoluto ("Ela é usada") em contextos sintáticos preposicionados, como se não houvesse variação; (ii) na sentença em análise, o termo que "é regido por preposição" não é o termo substituído pelo pronome (o seu antecedente, no caso "alguém"), mas sim o próprio pronome relativo ("com quem"). Percebe-se, portanto, que a atividade não só deixa de contemplar o fenômeno variável nas orações

relativas, como também apresenta imprecisões na análise gramatical, de maneira que caberia ao professor em sala de aula fazer os devidos ajustes na condução da atividade.

As orações subordinadas adjetivas aparecem no capítulo seguinte, na mesma seção, *Mais da língua*, com o subtítulo “Orações que caracterizam”, que curiosamente traz uma tirinha que não tem exemplo de oração adjetiva, mas sim de substantiva, conforme se observa:

1 A princípio, como o leitor interpreta os três primeiros quadrinhos?

2 Isoladamente, a fala do último quadrinho parece um contrassenso. Por quê? Parece incoerente que o menino se desculpe por não ter conseguido fazer com que o cachorro comesse seu dever de casa.

3 Qual elemento é responsável por construir a coerência da história?

4 No período “Eu sei que ele não comeu”, a palavra *que* é um pronome relativo? Explique sua resposta. Não. O pronome relativo retoma um antecedente, algo que não ocorre no período.

5 A oração “que ele não comeu” funciona como um termo da oração “Eu sei”, completando o verbo. Como se classifica esse tipo de complemento no caso de um período simples? Objeto direto.

6 Na última fala, qual é o sentido expresso pela conjunção *mas*? Mas expressa a ideia de oposição.

7 A oração “mas ele não quis” é um termo da oração anterior ou tem estrutura autônoma? É autônoma.

1. O leitor imagina, em um primeiro momento, que se repete a tradicional piada do aluno que usa o cachorro como pretexto para não apresentar a lição de casa, o que estaria provocando a irritação da professora.

3. A placa de identificação do curso frequentado pelo personagem.

Figura 9: Atividade da seção “Orações que caracterizam” da coleção *Se liga na língua*
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.194)

De modo geral, percebe-se que as questões exploraram outros temas, havendo menção ao pronome relativo apenas na questão 3. Somente na sequência da atividade, a partir do referente do pronome-sujeito da subordinada substantiva da tirinha acima (*o cachorro*), é criada uma adjetiva para exemplificar o conteúdo (“*Ele nos mostrou o cachorro que recusou seu dever de casa.*”). Então, passa-se a uma revisão sobre coordenação e subordinação, para

somente a seguir explicar o que é uma oração adjetiva, apresentando sua classificação nos moldes da GT.

As atividades sobre o assunto são apoiadas em gêneros diferentes, tais como anúncio publicitário, notícia, verbete, poema, resenha e história em quadrinhos, no entanto sem contemplar a variação nas estruturas de relativização, concentrando-se mais na identificação do antecedente do pronome relativo. A título de exemplo, observe-se a seguinte atividade:

1 Este anúncio publicitário do governo de Pernambuco divulga investimentos no Conservatório Pernambucano de Música. Leia-o com atenção.



NUMA ÉPOCA EM QUE OS HITS TOCAM POR UM VERÃO, RESOLVEMOS INVESTIR EM UM ESTILO QUE FAZ SUCESSO DESDE O SÉCULO IX.

PERNAMBUCO GOVERNO DO ESTADO O FUTURO A BOMTA FAZ AQUI

Numa época em que os hits tocam por um verão, resolvemos investir em um estilo que faz sucesso desde o século IX.

a) O que é um conservatório? É uma escola destinada a ensinar e divulgar artes e cultura, especialmente a música.

b) Qual aspecto foi usado para diferenciar os dois tipos de música mencionados? Explique sua resposta. O tempo de sucesso: são mencionadas músicas que vigoram por um verão e músicas que têm sido ouvidas por vários séculos.

c) O texto em destaque apresenta duas orações subordinadas adjetivas. Identifique-as. As orações são estas: "em que os hits tocam por um verão" e "que faz sucesso desde o século IX".

d) Identifique o termo antecedente do pronome relativo em cada uma das orações. Em "em que os hits tocam por um verão", o pronome relativo substitui época; em "que faz sucesso desde o século IX", o pronome substitui estilo.

197

Figura 10: Atividade sobre oração adjetiva da coleção *Se liga na língua*
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 197)

Tendo em vista a primeira oração relativa do texto, em contexto sintático preposicionado, percebe-se que o exercício deixa de propiciar um momento de reflexão sobre a variação linguística, em virtude de não explorar a possibilidade de apagamento da preposição na oração adjetiva, o que também pode ocorrer no gênero textual anúncio publicitário e é tão comum na fala corrente do povo brasileiro, fazendo parte do cotidiano do

aluno. Certamente um descompasso com o eixo 3 do ensino de gramática, focalizado nesta análise, uma vez que as atividades tenderam a reproduzir as prescrições da tradição escolar.

Tal como Freire (2018) já havia observado em trabalho sobre a abordagem da variação linguística em livros didáticos, também se percebeu que as coleções aqui analisadas, por exigência do PNLB, até trazem um capítulo ou uma seção sobre variação linguística, entretanto muito superficial, reduzindo os fenômenos variáveis a aspectos fonéticos (sotaques regionais) e vocabulares (uso de gírias segundo o registro ou grupo social), além de apresentarem a dicotomia formal *vs.* informal para lidar com variações morfossintáticas, em que o primeiro contexto representaria a realização do que prescreve a GT, como se a variação fosse exclusiva de contextos marcados pela informalidade.

A partir das coleções analisadas, pode-se inferir que, de modo geral, os livros didáticos em uso nas escolas brasileiras ainda descrevem os fenômenos linguísticos amparados pela GT, sem refletir sobre a variação linguística, tão presente na vida dos alunos. No tocante ao fenômeno abordado nesta pesquisa, a variação no emprego de orações relativas, os autores dos livros supracitados não o consideraram.

Essa insuficiência dos livros didáticos no tratamento da variação na descrição morfossintática contribui, direta ou indiretamente, para que os docentes continuem a programar suas aulas centradas unicamente na norma prescrita pelos compêndios tradicionais, o que não atende às orientações dos documentos oficiais que dispõem sobre o ensino de Língua Portuguesa, segundo as quais a escola deve dar espaço à pluralidade de normas que integram a variedade brasileira do português.

4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão explicitados o tipo de pesquisa, o processo de retextualização segundo Marcuschi (2010), que serviu de base à mediação pedagógica, o perfil da escola que serviu de *locus* para o trabalho desenvolvido e o planejamento da mediação.

4.1 Tipo de pesquisa e hipóteses

Este trabalho é caracterizado como pesquisa-ação, que é definida por Tripp (2005, p. 445) como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. É crucial que se admita a pesquisa-ação como um dos variados tipos de investigação-ação, que representa um termo geral para qualquer tipo de processo que seja orientado por um ciclo no qual se aperfeiçoa a prática através da variação entre agir no que diz respeito à prática e posterior investigação a respeito dela. Para tanto, são imprescindíveis algumas etapas, tais como planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança. Faz-se importante salientar que o tipo de investigação-ação escolhido seja adequado aos objetivos, práticas, participantes e situação.

Tripp (2005, p. 447) apresenta ainda uma ampliação do conceito de pesquisa-ação:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.). Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. (TRIPP, 2005, p.447)

Dessa forma, nota-se que a pesquisa-ação tem características marcantes tanto da prática quanto da pesquisa científica. Além disso, ao realizar esse tipo de pesquisa, tem de haver clareza sobre o que está sendo feito e quais razões motivaram o trabalho de análise.

A pesquisa-ação tem início com o reconhecimento de seu contexto, das práticas envolvidas na situação e dos envolvidos no processo. A partir desse reconhecimento, é necessário estabelecer um planejamento da mudança adequada àquela situação. Vale destacar que não há pesquisa-ação sem reflexão. A pesquisa começa com uma reflexão sobre a prática,

depois a reflexão está presente no planejamento, monitoramento e principalmente nos resultados.

A pesquisa-ação tende a ser participativa, podendo o processo de interação se manifestar de quatro maneiras diferentes: obrigação – quando não há opção quanto ao assunto; cooptação – quando há persuasão na participação no projeto; cooperação – quando há parceria no projeto; colaboração – quando as pessoas trabalham juntas como copesquisadores.

Sobre a eficácia da pesquisa-ação como método de melhoria das práticas, pode-se afirmar que ela existe, uma vez que fomenta práticas existentes, tendo como principal objetivo seu aprimoramento. A pesquisa-ação torna-se exitosa quando houver melhoria na prática profissional, além de fazer com que os envolvidos reflitam e aprendam sobre ela.

Neste trabalho, os agentes foram a professora-pesquisadora e os alunos, que juntos buscaram a solução para uma questão proposta a partir de uma necessidade constada na turma: o uso das variantes de orações relativas segundo a prática da sociedade letrada brasileira, que perfaz um contínuo do polo de [+oralidade] ao polo de [+letramento]. O campo da pesquisa foi constituído pelo levantamento dos dados obtidos nas produções dos discentes e a respectiva análise desses dados, enquanto o campo da ação foi representado pela aplicação das atividades, em cujo relato, no próximo capítulo, busca-se evidenciar o que deu certo e o que não deu.

Tendo em vista a mediação pedagógica elaborada para esta pesquisa-ação, foram estas as hipóteses:

- (i) em funções sintáticas preposicionadas, espera-se uma maciça presença de relativas cortadoras na atividade diagnóstica, visto que são essas estruturas que correspondem à modalidade oral espontânea do PB, adquirida naturalmente pelos alunos no seio familiar;
- (ii) postula-se que essa estrutura de relativa típica da variedade linguística dos alunos se manifeste na retextualização do texto oral para a escrita situada no ponto intermediário do contínuo, cedendo espaço à relativa padrão somente na retextualização para o polo de [+letramento];
- (iii) acredita-se que o trabalho sistemático com as variantes de orações relativas do PB no contínuo oralidade-letramento possa levar os alunos a se conscientizarem quanto à distribuição dessas variantes na escrita brasileira, aproximando-os das práticas da sociedade letrada, que privilegia o emprego da relativa padrão em textos representativos do polo de letramento.

4.2 O processo de retextualização

Como forma de operacionalizar o contínuo de oralidade-letramento na mediação didática aplicada, foi adotada a proposta de retextualização segundo Marcuschi (2010), de modo que serão tecidas considerações a respeito desse processo.

A relação entre as modalidades falada e escrita é alvo de muita discussão e estudo, e há de se observar a variação linguística ao transitar entre os campos da oralidade e do letramento. Nesse sentido, Marcuschi (2010) estabelece um contínuo de gêneros textuais organizados da fala para a escrita, que se assemelha ao contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), uma vez que os gêneros são dispostos numa linha imaginária do mais oral para o mais escrito, ou seja, numa ponta aparecem aqueles em que predomina a oralidade, enquanto no outro extremo estão situados os representativos da cultura escrita, firmada por agências padronizadoras da língua, portanto com maior compromisso com a tradição gramatical.

Para melhor compreensão, veja-se o contínuo de gêneros textuais proposto pelo autor:

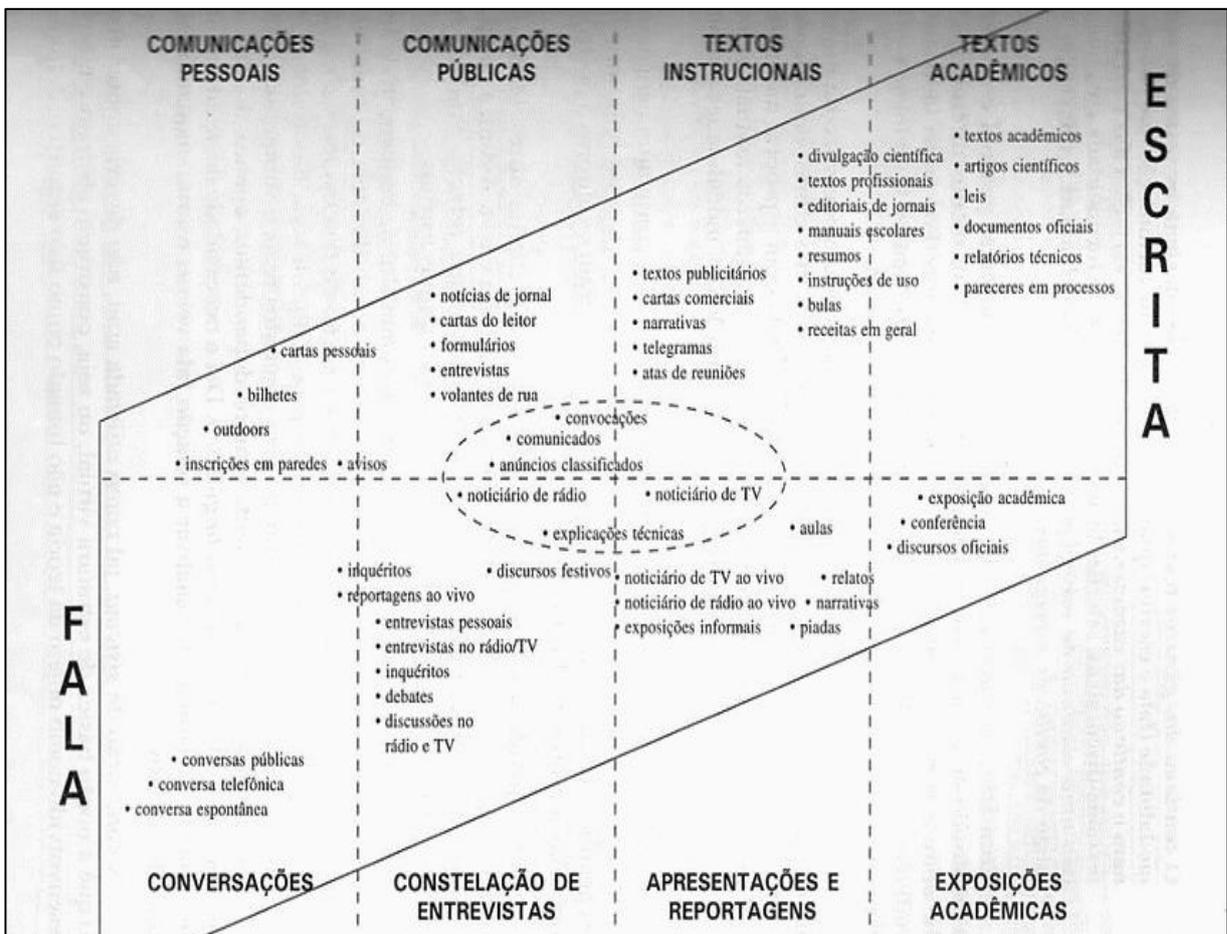


Figura 11: Representação do contínuo de gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 41)

Nessa mesma obra, Marcuschi propõe a retextualização em sala de aula como forma de levar os alunos a transitar de um ponto a outro dentro desse contínuo. O conceito de retextualização é caracterizado pela capacidade de interferir tanto no código quanto no sentido, representado por atividades de reformulação, reescrita e transformação de textos orais em escritos ou vice-versa, como a passagem, por exemplo, de uma entrevista oral para uma escrita. No entanto, a retextualização pode ser de vários tipos: da fala para escrita, da escrita para a fala, da fala para a fala, da escrita para a escrita.

Segundo o autor, as estratégias de retextualização são compostas de nove operações complexas (p. 77), que podem ser usadas de forma independente ou sequencial, a depender do objetivo que se pretende:

- 1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras;
- 2ª operação: introdução da pontuação com base na intuição e entonação;
- 3ª operação: eliminação de excessos para que o texto fique conciso;
- 4ª operação: inserção de paragrafação e pontuação adequada;
- 5ª operação: introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude);
- 6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita);
- 7ª operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade);
- 8ª operação: estratégia de reorganização do texto através da estruturação argumentativa;
- 9ª operação: estratégia da condensação de argumentos.

Como o próprio Marcuschi (2010) destaca, não é necessário trabalhar com todas essas operações de uma só vez ou de forma sequencial, de maneira que foram selecionadas para a mediação pedagógica aplicada as operações 1, 3 e 7. Quanto à primeira operação, houve a eliminação de marcas interacionais na passagem da fala para a escrita (p. ex. aí, né, então); a terceira operação ficou evidente quando se fez o enxugamento de excesso de pronomes-sujeito para ficar mais de acordo com a prática de escrita da sociedade letrada; por fim, a sétima operação se deu por conta da substituição de relativas cortadoras por relativas padrão

no campo de [+letramento], no qual ocorreu também a substituição de determinados itens lexicais por outros mais rebuscados, próprios desse campo. Conforme indica a descrição de Marcuschi (2010) sobre a operação 7, na qual são previstas estratégias visando a uma maior formalidade, vê-se que há uma interseção entre os contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística: a norma culta escrita situada no campo de [+letramento] corresponde, em certa medida, ao nível de [+monitoração estilística], ou seja, ao de mais formalidade, em que são esperadas estruturas linguísticas prestigiosas.

Dell'Isola (2007), considerando a retextualização a partir da passagem de um gênero a outro, propõe que esse processo se dá por meio da realização de algumas tarefas, o que pode ser perfeitamente aplicado na retextualização da fala para a escrita, mantendo o mesmo gênero.

As tarefas são divididas da seguinte forma: (i) leitura; (ii) compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido; (iii) identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observação já feitas; (iv) retextualização (transformação de um gênero em outro ou de um modalidade em outra); (v) conferência através da verificação se o texto mantém, mesmo que parcialmente, o conteúdo do texto lido; (vi) identificação no texto retextualizado das características do original. Por fim, faz-se a reescrita do texto, após a conclusão de todas as tarefas supracitadas, o que representa a versão final.

De acordo com a autora, o processo de retextualização se dá em duas etapas. A primeira conta com a realização das três primeiras tarefas, e a segunda com o cumprimento das três atividades posteriores até chegar à versão final do texto.

Vale salientar que a retextualização da fala para a escrita não é uma tarefa em que prevalece o objetivo de transformar um texto desordenado em outro organizado e ordenado, como se a fala fosse caótica, enquanto a escrita, o mundo da ordem. Conforme Marcuschi (2010), a fala é também dotada de organização própria e se presta à comunicação tão bem quanto a escrita. Assim, num processo de retextualização, o que se dá é uma interferência de vários fatores que contribuem para mudanças mais sensíveis, de modo que na passagem de um texto a outro pode haver variação de registro, de gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

Como já dito, a mediação pedagógica proposta por este trabalho lançou mão de etapas do processo de retextualização de Marcuschi (2010), tendo sido o gênero conto adotado para esse processo, já que esse gênero está presente tanto na oralidade quanto na escrita, podendo

nessa segunda modalidade situar-se tanto no ponto intermediário do contínuo quanto no campo de [+letramento].

4.3 O perfil da escola e dos alunos envolvidos

Esta pesquisa-ação foi aplicada no Ciep 492 Municipalizado Marciana Machado D'Elías na cidade de Quatis, Estado do Rio de Janeiro. A escola atende a 763 alunos, oriundos tanto dos entornos da unidade quanto da zona rural, nos turnos da manhã e da tarde. O quadro de funcionários totaliza 95 pessoas, das quais 51 são professores, divididos em 25 Docentes I (Educação Infantil e 1º segmento do EF) e 26 Docentes II (2º segmento do EF – 6º ao 9º ano). Atuam na unidade escolar oito orientadores, quatro educacionais e quatro pedagógicos. O diretor da escola é professor Docente II (Língua Portuguesa), que exerce a função sem auxílio de vice-diretor desde o mês de janeiro do ano passado. A estrutura física da escola é ampla, composta por 20 salas de aula, quadra coberta, auditório, sala de vídeo, pátio e um pequeno parque.

A pesquisa foi aplicada numa turma de 9º ano do turno da tarde, a 902, com 26 alunos, sendo 17 meninas e 9 meninos. No dia 01/08/2019, os alunos foram submetidos a um questionário (Apêndice 2), a fim de que pudesse ser traçado seu perfil socioeconômico e cultural. Grande parte dos alunos dessa turma vive com suas famílias (havendo 14 alunos que moram com um dos pais apenas) no bairro da escola ou nos bairros próximos. Residem em casas, a maioria própria, com aproximadamente cinco cômodos, em que moram, em média, quatro pessoas. Apresentam renda mensal média de um salário mínimo e meio. Somente um aluno respondeu não ter acesso à internet no domicílio, e sete responderam não ter livros em casa.

Cabe ainda ressaltar que a participação em eventos culturais fora do contexto escolar, como cinema e visitas a bibliotecas, não acontece com regularidade, tendo ainda todos os participantes respondido que nunca vão ao teatro.

4.4 A mediação pedagógica

A mediação pedagógica proposta nesta pesquisa abrange cinco etapas, cujo planejamento será indicado a seguir:

Etapa 1: Diagnose e apresentação do projeto

a) Objetivos

- Verbalizar, por meio de testes de produção, os conhecimentos sobre as modalidades padrão e não padrão de oração adjetiva
- Tomar ciência do projeto e de suas respectivas etapas

b) Atividades

- Realização de teste de produção de orações subordinadas adjetivas por meio da junção de sentenças com um termo em comum
- Conversa sobre o tema do projeto, a partir de *slides* organizados como um teste de percepção¹³ quanto ao uso das orações adjetivas de função sintática preposicionada
- Leitura silenciosa e depois coletiva de textos com exemplos de uso de orações adjetivas de função preposicionada: um somente com relativas padrão; outro com relativas cortadoras
- Detalhamento do projeto e indicação das próximas etapas

c) Materiais

- Folhas para o teste de produção
- Datashow

d) Duração

- Dois tempos de aula

Atividade 1: Teste de produção

Junte as duas sentenças de cada grupo numa só, encaixando a segunda na primeira, a fim de eliminar a repetição do elemento que têm em comum. Veja o exemplo do grupo I:

Grupo I

- O funcionário já foi embora.
- O funcionário chegou cedo.

¹³ Embora atualmente se use o termo *avaliação* em vez de *percepção* no âmbito dos estudos sociolinguísticos, será mantido este último para evitar ambiguidade. Como se trata de atividade aplicada em sala de aula, o termo *avaliação* poderia ser interpretado como um instrumento de aferição escolar, tal como uma “prova”, o que não foi o caso.

R: O funcionário que chegou cedo já foi embora.

Grupo II

- O rapaz não me dá atenção.

-Eu gosto do rapaz.

R: _____

Grupo III

-As regras são rigorosas.

-Seguimos as regras.

R: _____

Grupo IV

-A vaga continua disponível.

-Eu lhe falei da vaga.

R: _____

Grupo V

- O acusado ficou calado durante todo o período.

- Os policiais fizeram perguntas durante todo o período.

R: _____

Grupo VI

-Só as mães oferecem o aconchego.

-Todo bebê tem necessidade do aconchego.

R: _____

Grupo VII

- O bairro é perigoso.

- João mora no bairro.

R: _____

Grupo VIII

-O aluno é inteligente.

-Eu admiro o aluno.

R: _____

Atividade 2: Teste de percepção

Em cada *slide* perguntar:

(a) qual a frase que vocês usariam normalmente numa conversa?

(b) existe alguma frase que vocês usariam se estivessem escrevendo?

(c) qual a frase que vocês consideram estranha ou errada?

Slide 1

- Ainda não tenho o material de que eu preciso.

- Ainda não tenho o material que eu preciso.

- Ainda não tenho o material que eu preciso dele.

Slide 2

- A garota que eu saí com ela ontem é linda.

- A garota que eu saí ontem é linda.

- A garota com quem eu saí ontem é linda.

Slide 3

- Só as mães oferecem o aconchego que todo bebê tem necessidade.

- Só as mães oferecem o aconchego de que todo bebê tem necessidade.

- Só as mães oferecem o aconchego que todo bebê tem necessidade dele.

Slide 4

- O bairro que o rapaz mora é perigoso.

- O bairro em que o rapaz mora é perigoso.

- O bairro que o rapaz mora nele é perigoso.

- O bairro onde o rapaz mora é perigoso.

Atividade 3: Análise de textos com variação no uso de relativas

Texto I

FLAMENGO VENCE O PALMEIRAS, ENCANTA DE NOVO E SEGUE LÍDER DO BRASILEIRÃO*Com dois de Gabigol e um de Arrascaeta, rubro-negro supera o atual campeão***Igor Siqueira**

01/09/2019 - 18:00 / Atualizado em 01/09/2019 - 18:35

O torcedor do Flamengo, gaiato e debochado por natureza, viu no Maracanã mais uma atuação que justifica a empolgação. Por mais que o primeiro turno do Brasileirão ainda não tenha terminado, a vitória contra o Palmeiras, atual campeão, teve uma cara de passagem de bastão. É como se o 3 a 0 sacramentasse o fim da era do pragmatismo, que deu certo ano passado, alçando ao topo uma equipe que não se cansa de encantar.

O Flamengo se mantém na liderança do Brasileiro chancelado por uma apresentação dominadora. A cada semana, o time dá um recado aos adversários valendo-se de um repertório — individual e coletivo — que é artigo de luxo no Brasil.

Na próxima rodada, o líder Flamengo enfrenta o lanterna Avaí. Para terminar o turno, o duelo será contra o Santos, justamente o time com quem divide o topo da tabela, em mais uma oportunidade para transformar em resultado o alto nível de atuações até aqui.

Disponível em <<https://oglobo.globo.com/esportes/flamengo-vence-palmeiras-encanta-de-novo-segue-lider-do-brasileirao-23920367>>. Acesso em 01 set. 2019. Adaptado.

Texto II

WITZEL AFIRMA QUE SEQUESTRADOR SEGURAVA ISQUEIRO E INCENDIARIA ÔNIBUS QUANDO FOI ATINGIDO*Governador parabenizou ação da Polícia Militar e disse que ação salvou 37 vidas***Elenilce Bottari e Renan Rodrigues**

20/08/2019 - 12:34 / Atualizado em 20/08/2019 - 14:43

RIO — O governador **Wilson Witzel** afirmou em entrevista coletiva, na tarde desta terça-feira, que o homem que sequestrou um ônibus com 37 pessoas na manhã desta terça-feira, na Ponte Rio-Niterói, estava com um **isqueiro** na mão no momento em que foi atingido por um atirador de elite. Segundo Witzel, ele estava pronto para incendiar o veículo. O sequestrador

foi identificado como Willian Augusto da Silva. Nenhum refém ficou ferido na ação.

Oração com reféns

Governador disse também que fez uma oração com os reféns que ainda estavam dentro do ônibus após o sequestrador ser abatido.

— Tomamos a iniciativa de fazer uma oração pelo falecimento dessa pessoa que tomou a decisão de colocar em risco outras vidas humanas e desrespeitar a lei. Fizemos uma oração, o Pai Nosso.

Witzel comentou a cena em que ele aparece comemorando após deixar o helicóptero que o levou à Ponte. Ele disse que não pôde se conter:

— Se erros acontecem, temos que corrigir. Hoje, Graças a Deus, não houve erro. No momento que desci do helicóptero a população aplaudiu, não pela morte do criminoso, mas por termos salvo vidas humanas. Não pude me conter ao ver que nenhuma vítima foi atingida pelo criminoso, que ameaçava se jogar da Ponte com um dos reféns.

Disponível em <<https://oglobo.globo.com/rio/witzel-afirma-que-sequestrador-segurava-isqueiro-incendiaria-onibus-quando-foi-atingido-23889763>>. Acesso em 21 ago. 2019. Adaptado.

Texto III

ESTRAGOU A TELEVISÃO

— Iiih...

— E agora?

— Vamos ter que conversar.

— Vamos ter que o quê?

— Conversar. É quando um fala com o outro.

— Fala o quê?

— Qualquer coisa. Bobagem.

— Perder tempo com bobagem?

— E a televisão o que é?

— Sim, mas aí é a bobagem dos outros. A gente só assiste. Um falar com o outro, assim, ao vivo... Sei não...

— Vamos ter que improvisar nossa própria bobagem.

— Então começa você.

— Gostei do seu cabelo assim.

— Ele está assim há meses, Eduardo. Você é que não tinha...

— Geraldo.

— Hein?

- Geraldo. Meu nome não é Eduardo, é Geraldo.
- Desde quando?
- Desde o batismo.
- Espera um pouquinho. O homem com quem eu casei se chamava Eduardo.
- Eu me chamo Geraldo, Maria Ester.
- Geraldo Maria Ester?!
- Não, só Geraldo. Maria Ester é o seu nome.
- Não é não.
- Como, não é não?
- Meu nome é Valdusa.
- Você enlouqueceu, Maria Ester?
- Por amor de Deus, Eduardo...
- Geraldo.
- Por amor de Deus, meu nome sempre foi Valdusa. Dúsinha, você não se lembra?
- Eu nunca conheci nenhuma Valdusa. Como é que eu posso estar casado com uma mulher que eu nunca... Espera. Valdusa. Não era a mulher do, do... Um de bigode.
- Eduardo.
- Eduardo!
- Exatamente. Eduardo. Você.
- Meu nome é Geraldo, Maria Ester.
- Valdusa. E, pensando bem, que fim levou o seu bigode?
- Eu nunca usei bigode!
- Você é que está querendo me enlouquecer, Eduardo.
- Calma. Vamos com calma.
- Se isto for alguma brincadeira sua...
- Um de nós está maluco. Isso é certo.
- Vamos recapitular. Quando foi que nós casamos?
- Foi no dia, no dia...
- Arrá! Está aí. Você sempre esqueceu o dia do nosso casamento. Prova de que você é o Eduardo e a maluca não sou eu.
- E o bigode? Como é que você explica o bigode?
- Fácil. Você raspou.
- Eu nunca tive bigode, Maria Ester!
- Valdusa!
- Está bom. Calma. Vamos tentar ser racionais. Digamos que o seu nome seja mesmo Valdusa. Você conhece alguma Maria Ester?
- Deixa eu pensar. Maria Ester...
- Nós não tivemos uma vizinha chamada Maria Ester?
- A única vizinha que eu me lembro é a tal de Valdusa.
- Maria Ester. Claro. Agora me lembrei. E o nome do marido dela era... Jesus!
- O marido se chamava Jesus?
- Não. O marido se chamava Geraldo.
- Geraldo...
- É.
- Era eu. Ainda sou eu.
- Parece...
- Como foi que isso aconteceu?
- As casas geminadas, lembra?
- A rotina de todos os dias...
- Marido chega em casa cansado, marido e mulher mal se olham...

- Um dia marido cansado erra de porta, mulher nem nota...
- Há quanto tempo vocês se mudaram daqui?
- Nós nunca nos mudamos. Você e o Eduardo é que se mudaram.
- Eu e o Eduardo, não. A Maria Ester e o Eduardo.
- É mesmo...
- Será que eles já se deram conta?
- Só se a televisão deles também quebrou.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. “Estragou a televisão”. In: **Histórias brasileiras de verão**: as melhores crônicas da vida íntima. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. Adaptado.

Etapa 2: Módulo sobre orações adjetivas

a) Objetivo

- Reconhecer as variantes de oração adjetiva (padrão, copiadora e cortadora) em textos organizados num contínuo da fala para a escrita.

b) Atividades

- Exposição oral sobre orações adjetivas: conceito e estrutura
- Descrição do emprego dos pronomes relativos segundo a função sintática
- Análise de textos orais e escritos para verificação da ocorrência das variantes de orações relativas em diferentes funções sintáticas, com destaque para as funções preposicionadas
- Realização de exercícios estruturais sobre o emprego das variantes

c) Materiais

- Datashow
- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Dois tempos de aula

Atividade 1: Leitura e análise de textos com estruturas de orações relativas organizados num contínuo oralidade-letramento

Texto I

Envolvimento

Ela tem cores, curvas, sabores, coisas que seduz e

Eu levo flores, som de cantores e ela ama ouvir
 Se der minha hora, preciso embora, mas ela me pede
 De um jeito louco, fica um pouco, sou incapaz de ir
 Não vou mentir, fiquei envolvidão

Malandro, era inevitável eu não me envolver
 Ela é inacreditável, você tinha que ver
 Cê liga essas pretinha, toda emperiquitadinha
 Meio modeletezinha, na pegada France
 Tem a simplicidade que é difícil se ver
 E a sagacidade que é difícil se ter

É de falar baixinho, gosta de calor, carinho
 E quando vai tomar um vinho pra brindar diz Santé
 A gente se combina, a gente tem tudo a ver
 Se é coisa do destino, eu já não sei te dizer
 Havia conhecido através de um conhecido
 Ela é prima de um amigo que eu trombei num rolê

Ela tem cores, curvas, sabores, coisas que seduz e
 Eu levo flores, som de cantores e ela ama ouvir
 Se der minha hora, preciso embora, mas ela me pede
 De um jeito louco, fica um pouco, sou incapaz de ir
 Não vou mentir, fiquei envolvidão

E ela tinha uma mania de caçar assunto
 Dizia que amor e ciúme eram um conjunto
 Pedia pra eu valorizar as crises de ciúme dela
 Porque se o ciúme dela sumisse, o amor também sumia junto
 E curti Nutella, revista, novela, sambista, Portela
 A pista, a favela, mó sinistra ela, frasista e bela

Lia Sergio Vaz, era fã de Mandela
 E vai pensando que ela é fácil, rapaz
 Ela não é daquelas minas tanto fez, tanto faz
 Não cabe naquela rima de alguns anos atrás
 Nem combina com as mulheres vulgares uma noite e nada mais

Ela tem cores, curvas, sabores, coisas que seduz e
 Eu levo flores, som de cantores e ela ama ouvir
 Se der minha hora, preciso embora, mas ela me impede
 De um jeito louco, fica um pouco, sou incapaz de ir

Não vou mentir, fiquei envolvidão
 Não vou mentir, fiquei envolvidão
 E ela quer, quer, quer, quer, quer, quer
 E ela quer, quer, quer, quer, quer, quer
 E ela quer, quer, quer, quer, quer, quer
 Eu fiquei envolvidão

Texto II

As coisas que eu gosto

As coisas que eu gosto
 Eu vou lhe dizer
 São coisas bonitas que vêm de você
 É o seu sorriso encantador
 E esses seus olhos falando de amor

Nem sei como pode você ser assim
 E ter tudo, tudo que é bom para mim
 Nem de encomenda eu ia encontrar
 Outra igual a você para amar

Os seus olhos, seu sorriso
 Que bonitos são
 Você não existe
 Na certa sonhei
 Quando inventei você

CESAR, Fernando; HAMERSTEIN, Oscar; RODGERS, Richard. As coisas que eu gosto. In: FRANCO, Moacyr. **As coisas que eu gosto**. São Bernardo do Campo: Discos Copacabana. 1965. LP. Faixa 2, lado 1.

Texto III



Disponível em <<http://bichinhosdejardim.com/geracao-y-videogame-3/>>. Acesso em 20 ago. 2019

Texto IV

A imagem completa da natureza humana pode ser desenvolvida somente se for abordada a partir dos três pontos de vista a que nos referimos. A doutrina do ser humano que fala apenas da sua natureza existencial leva necessariamente ao pessimismo destrutivo sem critérios e sem esperança. A doutrina do ser humano que ignora a sua natureza existencial

leva a um otimismo superficial sem revelação e sem graça. Somente a tríplice doutrina da natureza humana que nós sugerimos aqui pode ser a fundação de uma teologia cristã.

TILLICH, Paul. "A concepção do homem na filosofia existencial". Tradução: Gustavo Vieira. In: **Revista da abordagem gestáltica**. vol.16 n.2 Goiânia. dez. 2010. Adaptado.

Texto V

O nosso organismo consegue produzir grande parte das substâncias de que necessita, a partir da transformação química dos nutrientes que ingerimos com a alimentação. Mas existem outras substâncias nutritivas que não são produzidas pelo nosso organismo, sendo necessário obtê-las prontas no alimento. Essas substâncias são chamadas de nutrientes essenciais e, além das vitaminas, podemos citar alguns aminoácidos que o corpo não consegue produzir. como isoleucina, leucina, valina, fenilalanina, metionina, treonina, triptofano e lisina, chamados de aminoácidos essenciais.

MORAES, Paula Louredo. "Nutrientes". In: **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/saude-na-escola/nutrientes.htm>>. Acesso em 11 set 2019. Adaptado.

Atividade 2: Exercícios estruturais sobre emprego de pronomes relativos

1 – Em cada grupo, encaixe a segunda oração na primeira, substituindo o termo repetido pelo pronome relativo de acordo com a norma culta escrita. Veja o modelo:

- O livro custou caro. Você se referiu ao livro.

- O livro *a que você se referiu* custou caro.

a) A caneta sumiu. A secretária precisava da caneta.

A caneta _____ sumiu.

b) O menino está doente. Nós gostamos do menino.

O menino _____ está doente.

c) A facilidade impressionou a professora. O aluno fez a prova com facilidade.

A facilidade _____ impressionou a professora.

d) O inspetor foi trabalhar em outra escola. Tínhamos medo do inspetor.

O inspetor _____ foi trabalhar em outra escola.

e) O carrinho era de plástico. O garoto brincava com o carrinho.

O carrinho _____ era de plástico.

2 – Observe a tirinha que segue:



Disponível em <<https://brainly.com.br/tarefa/15106453>>. Acesso em 20 ago. 2019.

a) Na oração grifada no 1º quadrinho da tira, o pronome relativo o qual retoma que termo?

b) Reescreva abaixo o trecho que está sublinhado no quadrinho, substituindo o pronome pelo seu antecedente. Depois indique a função sintática do pronome em questão.

c) As tirinhas são tentativas de reproduzir na escrita a fala espontânea. Você considera o emprego da oração adjetiva grifada no primeiro quadrinho de acordo com a fala corrente do dia a dia? Por quê? Como esse trecho seria dito numa conversa informal?

d) Pela resposta de Eddie no 2º quadrinho, você acha que ele entendeu a reclamação de Helga, esposa de Hagar? Explique.

3 – Leia o trecho da letra de canção que segue:

Tudo que Eu Preciso

Gabriel Elias

Você me tem demais
 Eu não te solto jamais
 Se eu tenho você
 O resto tanto faz
 A luz do teu sorriso
 É tudo que eu preciso
 Pra viver em paz

Observe o emprego do pronome relativo no título da música e no seu refrão. Sabemos que, de acordo com a norma gramatical, deveria ser “É tudo de que eu preciso”. Mas será que a presença da preposição <de> alterou o sentido pretendido pelo compositor? Reflita sobre isso e explique a que conclusões você chegou.

Etapa 3: Identificação das características da escrita a partir do gênero conto

a) Objetivos

- Identificar as características da escrita na porção intermediária do contínuo e no campo de [+letramento]

b) Atividades

- Breve conversa sobre as características da escrita segundo o contínuo de oralidade-letramento
- Leitura silenciosa e coletiva de contos escritos
- Exposição das características da escrita na porção intermediária e no campo de [+letramento] por meio de dois contos situados em pontos distintos do contínuo

c) Materiais

- Datashow
- Caixas de som

- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Dois tempos de aula.

Contos escritos selecionados

Conto I:

O edifício

Chegará o dia em que os teus pardieiros se transformarão em edifícios; naquele dia ficarás fora da lei. (Miquéias, VII, 11).

Mais de cem anos foram necessários para se terminar as fundações do edifício que, segundo o manifesto de incorporação, teria ilimitado número de andares. As especificações técnicas, cálculos e plantas, eram perfeitas, não obstante o ceticismo com que o catedrático da Faculdade de Engenharia encarava o assunto. Obrigado a se manifestar sobre a matéria, por alunos insatisfeitos com o tom reticencioso do mestre, resvalava para a malícia afirmando tratar-se de "vagas experiências de outra escola de concretagem". Batida a última estaca e concluídos os alicerces, o Conselho Superior da Fundação, a que incumbia a direção geral do empreendimento, dispensou os técnicos e operários, para, em seguida, recrutar nova equipe de profissionais e artífices.

Ao engenheiro responsável, recém-contratado, nada falaram das finalidades do prédio. Finalidades, aliás, que pouco interessavam a João Gaspar, orgulhoso como se encontrava de, no início da carreira, dirigir a construção do maior arranha-céu de que se tinha notícia.

Ouviu atentamente as instruções dos conselheiros. No decorrer das minuciosas explicações dos dirigentes da Fundação, o jovem engenheiro conservou-se tranquilo, demonstrando absoluta confiança em si, e nenhum receio quanto ao êxito das obras. Houve, todavia, uma hora em que se perturbou ligeiramente, gaguejando uma frase ambígua. Já terminara a entrevista e ele recolhia os papéis espalhados pela mesa, quando um dos velhos o advertiu:

— Nesta construção não há lugar para os pretensiosos. Não pense em terminá-la, João Gaspar. Você morrerá bem antes disso. Nós que aqui estamos constituímos o terceiro Conselho da entidade e, como os anteriores, jamais alimentamos a vaidade de sermos o último.

João Gaspar era meticoloso e detestava improvisações. Antes de encher-se a primeira forma de concreto, instituiu uma comissão de controle para fiscalizar o pessoal, organizar tabelas de salários e elaborar um boletim destinado a registrar as ocorrências do dia.

Essa medida valeu maior rendimento de trabalho e evitou, por diversas vezes, dissensões entre os assalariados. A fim de estimular a camaradagem entre os que lidavam na construção, desenvolviam-se aos domingos alegres programas sociais. Devido a esse e outros fatores, tudo corria tranquilamente, encaminhando-se a obra para as etapas previstas.

De cinquenta em cinquenta andares, João Gaspar oferecia uma festa aos empregados. Fazia um discurso. Envelhecia.

Haviam chegado sem embaraços ao octingentésimo andar. O acontecimento foi comemorado com uma festa maior que as precedentes. Pela madrugada, porém, o álcool ingerido em demasia e um incidente de pequena importância provocaram um conflito de incrível violência. Homens e mulheres, indiscriminadamente, se atacaram com ferocidade, transformando o salão num amontoado de destroços. Enquanto cadeiras e garrafas cortavam o ar, o engenheiro, aflito, lutava para acalmar os ânimos. Não conseguiu. Um objeto pesado atingiu-o na cabeça, pondo fim a seus esforços conciliatórios. Quando voltou a si, o corpo ensanguentado e dolorido pelas pancadas e pontapés que recebera após a queda, sentiu-se vítima de terrível cilada. De modo inesperado, cumprira-se a antiga predição.

Depois do incidente, João Gaspar trancou-se em casa, recusando-se a receber os seus mais íntimos colaboradores, para não ouvir deles palavras de consolo. Já que se fazia impossível continuar as obras, desejava, ao menos, descobrir o erro em que incorrera. Acreditava ter obedecido fielmente às instruções do Conselho.

— Daqui para frente nenhum obstáculo interromperá nossos planos! (Os olhos permaneciam umedecidos, mas os lábios ostentavam um sorriso de altivez.)

Em ambiente calmo, todos se empenhando nas suas tarefas, mais noventa e seis andares foram acrescentados ao prédio. As coisas seguiam perfeitas, a média de trabalho dos assalariados era excelente. Para prolongar o sabor do triunfo, que o cansaço começava a solapar, ocorreu-lhe redigir um circunstanciado relatório aos diretores da Fundação, contando os pormenores da vitória. Ultimado o memorial, ele se dirigiu à sede do Conselho, lugar em que estivera poucas vezes e em época bem remota. Em vez dos cumprimentos que julgava merecer, uma surpresa o aguardava: haviam morrido os últimos conselheiros. Ainda duvidando do que ouvira, o engenheiro indagou ao arquivista — único auxiliar remanescente do enorme corpo de funcionários da entidade — se lhe tinham deixado recomendações especiais para a

continuação do prédio. De nada sabia, nem mesmo por que estava ali, sem patrões e serviços a executar.

Esvaíra-se a euforia de João Gaspar. Vago e melancólico, retornou ao edifício. Quando a ansiedade ameaçou levá-lo ao colapso, convocou os trabalhadores para uma reunião. Explicou-lhes, com enfática riqueza de detalhes, que a dissolução do Conselho obrigava-o a paralisar a construção do edifício.

— Falta-nos, agora, um plano diretor. Sem este não vejo razões para se construir um prédio interminável — concluiu.

Os operários ouviram tudo com respeitoso silêncio e, em nome deles, respondeu firme e duro um especialista em concretagem:

— Acatamos o senhor como chefe, mas as ordens que recebemos partiram de autoridades superiores e não foram revogadas.

João Gaspar, inutilmente, apelaria para a compreensão dos servidores. Usava recursos convincentes, numa linguagem branda, porque seus propósitos eram pacíficos. Igualmente corteses, os empregados repeliam a ideia de abandonar o trabalho.

RUBIÃO, Murilo. *O edifício*. Rio de Janeiro: Positivo, 2016. Com adaptações

Conto II:

A loira do banheiro

Região: Avaré, São Paulo

Informante: Lauro da Cruz Correa

Idade: 36 anos

Profissão: divulgador cultural

Na vida, tenho duas grandes paixões: literatura e cinema. Quando era menino, eu queria ser ator, trabalhar em filmes de aventuras, fazer papel de astronauta, de soldado, tudo que envolvesse muito perigo.

Mas eu nasci no interior de São Paulo.

Difícil realizar um sonho desses.

Quando eu tinha dezessete anos, comecei a ler histórias de terror. Conheço todos os grandes mestres do suspense: Edgar Allan Poe é meu preferido. Em segundo lugar está Bram Stoker, criador de Drácula.

Durante vários anos vivi todas as emoções mais intensas, o medo, o amor, o perigo, lendo livros ou sentado no cantinho escuro de um cinema.

Sou um cara de sorte. Trabalho com aquilo que gosto: livros. Atuo como divulgador de uma grande editora. Percorro as escolas mostrando os lançamentos, contando as histórias, enfim, sou pago para ler, veja só.

E sempre que eu tentava vender uma boa história de fantasmas, depois fechava o livro aliviado e comentava com os professores: escritores têm tanta imaginação... Já pensou se tudo fosse verdade?

Até o dia em que descobri que o mistério nos ronda, nos assombra, também fora dos livros e dos filmes.

E se os fantasmas existirem?

Afinal, há histórias assim no mundo todo...

Essa dúvida me persegue e tudo começou por causa de uma história que me foi contada por três garotos apavorados.

Eu caminhava pelos corredores de uma escola levando meus livros, minha maleta com os catálogos editoriais, os braços repletos de panfletos anunciando os lançamentos.

Vi a porta do banheiro masculino abrir-se com toda violência. Dela saíram três jovens de mais ou menos dezessete anos de idade. Cabelos molhados, respiração ofegante, o rosto em pânico. Aquilo despertou minha curiosidade.

Na saída da escola, encontrei um deles, Ricardo era seu nome. Normalmente sou muito discreto, mas a curiosidade me matava.

- Vem cá, me conte, por que foi que vocês saíram correndo daquele jeito? Viram alguma assombração?

Ele custou um tempo para responder. Mas de repente disse bem baixinho:

- Mas eu vi mesmo, eu vi um fantasma.

- Que fantasma, garoto? Você está passando bem? Quer que eu chame sua professora?

- Não, escuta, eu só vou contar pro senhor, depois eu quero esquecer.

- Então conte, mas é melhor sair daqui, do meio do corredor.

Fomos até o pátio, o garoto respirou fundo e começou a me contar:

- Bom, o negócio começou assim: eu tenho mais dois amigos. Eu sou o Rico, depois vem o Betão. O Betão é cético. Ele tem que ver para crer. Só que ele nunca vê nada. Aliás, ele vê sim. Garotas. O cara é magrinho, tropeça em tudo, mas faz o maior sucesso. Dá raiva, até. Bom, tem também o João. Ele ri muito, é o contrário do Beto, acredita em tudo que se fala. Chupa-cabra, ET de Varginha, Loira do Banheiro e aí vai.

- E você? É cético ou crédulo? – perguntei, achando engraçado o jeito do menino.

- Eu? Nem tanto ao mar, nem tanto à terra, como dizia minha avó. Eu acredito e não acredito. Não vou dizer que preciso ver para crer, porque dá de ver...

- E você já viu alguma coisa estranha, certo? – sugeri.

- Certo. Foi assim: nós três estávamos no banheiro falando das meninas. O único de nós que já teve namorada foi o Beto, claro. O João estava sentado no chão. E eu estava louco da vida. Tinha levado um fora de uma garota. Foi então que tive uma ideia. Era maligna, agora eu sei. Até hoje me arrependo. Mas quando vi, já tinha falado “E se a gente chamasse a tal da Loira do Banheiro?” O senhor já ouviu falar?

- Não – respondi, achando aquela conversa engraçada.

-É uma loira fantasma. Ela aparece para quem invoca seu nome.

- Vai me dizer que ela apareceu para vocês – eu disse, incrédulo.

- Bem, nós fizemos tudo que era preciso: bater três vezes no espelho, falando bem baixo, com voz de apaixonado, loira, loira, loira, depois a gente deu descarga três vezes e três pulinhos ridículos. Mas eu estava tão bravo naquele dia... resolvi fazer palhaçada, pensava que era só brincadeira.

Mas não era, não.

Lembro de tudo até hoje.

Corri para o espelho.

Beijei minha boca.

Sussurrei: loira, loirinha, vem cá...

Meus amigos morriam de rir.

Fizeram igual.

Depois, todos nós demos três descargas.

Ríamos tanto que a barriga doía.

Depois demos os três pulinhos.

Foi nisso que apareceu o diretor.

Resultado: suspensão para todos nós.

Na volta para casa, meus amigos estavam muito bravos comigo.

De repente, eu vi. Uma loira linda. Atravessando a rua.

- A loira – gritei.

- Você está louco? Essa loira é gente, não é fantasma coisa nenhuma! – o João falou.

Do outro lado da calçada, a loira caminhava, sorria e acenava de longe. Quase desmaiei. Só não desmaiei porque apareceu outra loira. É isso mesmo. Eu ia gritar, mas aí surgiu a última loira. Idêntica. Loiras trigêmeas. Uma para cada um de nós.

Bom, atravessamos a rua feito loucos. As loiras nos acenavam do outro lado. Nem vimos os carros, nem ouvimos a buzina, nem o ruído do breque.

Quando acordamos, estávamos no hospital. Uma maca ao lado da outra. Todos nós machucados, braços, perna na tipoia.

De repente, Betão estendeu a mão para o espelho do quarto do hospital e gritou assim:

Olha lá as loiras!

Eu olhei. Antes não tivesse olhado.

As trigêmeas. Lindas. Idênticas. Uma para cada um de nós.

Sabe onde?

Dentro do espelho.

Acenando adeus. Rindo.

Desmaiemos outra vez.

É por isso que nunca vamos ao banheiro sozinhos, de jeito nenhum. E se ela aparecer?

Quando o menino acabou sua história, levantou-se e foi embora rapidamente.

Fiquei pensando, essa história dava um bom conto de terror, a garotada inventa cada coisa para acabar com o tédio... Loira do Banheiro!

Mas naquela noite, sonhei com lindas loiras fantasmagóricas, dançando nos reflexos dos espelhos, na tela da televisão...

Acordei pensando que aquilo já estava virando um exagero. Afinal, era só um desses casos malucos, bobagem de criança.

Acontece que, daquele dia em diante, cada vez que entro no banheiro de uma escola, lembro-me da Loira Fantasma.

Confesso que, ao longo do tempo, encontrei várias outras crianças assustadas com essa mesma assombração. Parece epidemia. Um medo que contagia. É, porque aos poucos, vou ser sincero, eu também comecei a sentir medo. Mesmo sendo um adulto, mesmo conhecendo tantas histórias e tantos filmes de terror, há dias em que entro no banheiro bem rápido, lavo as mãos sem olhar para o espelho e, quando fecho a porta, respiro bem aliviado.

E se for tudo verdade?

E se os fantasmas existirem?

Como é que ficam os vivos?

Uma coisa eu sei.

Depois da Loira, todas as outras histórias viraram bobagem, invenção de escritor.

PRIETO, Heloísa. **A Loira do Banheiro e outras histórias**. São Paulo: Ática, 2007. p. 27-32

Etapa 4: Retextualização do oral para o escrito no gênero conto

a) Objetivo

- Efetuar operações de retextualização de um texto do campo da oralidade para o da escrita

b) Atividades

- Escuta de um miniconto na modalidade oral acompanhado da respectiva transcrição do texto
- Leitura desse miniconto retextualizado para a escrita com vistas à identificação das alterações efetuadas na passagem de uma modalidade a outra
- Retextualização de outro miniconto da modalidade oral para a escrita

c) Materiais

- Datashow
- Caixa de som
- Folhas com os textos selecionados impressos
- Folhas de papel almaço para a produção

d) Duração

- Quatro tempos de aula

Minicontos elaborados pela autora-pesquisadora para as atividades de retextualização

Miniconto I (transcrição do áudio gravado)

Bom, Antônio é um menino sonhador e quer muito ser jogador de futebol. Por causa disso, ele não dispensa uma pelada com os amigos. Ele vive correndo atrás de bola que nem a maioria das crianças brasileiras. Ele reclama muito pra ir na escola, tipo assim, reclama todo dia, porque ele prefere ficar no campinho atrás da escola que sempre rola um joguinho. Ele tem uma bola que ele ganhou num campeonato local que ele participou. A bola é de uma marca

muito famosa, além de ser da hora. Todos ficam bolados com a bola. Aí, numa sexta-feira, o Antônio estava indo pra escola, com sua fiel companheira, a bola, né?! No caminho, ele encontrou uma turminha indo pro campinho e ele decidiu mudar de direção pra acompanhar a galerinha. Bola rolando, jogo acontecendo, molecada feliz até que o inesperado aconteceu. João, um dos meninos da pelada, fez um drible lindo, toca a bola pro Antônio, que deu um chute muito forte, errou o gol e a bola ultrapassou os muros da escola. E agora? Quem ia ter coragem de buscar a bola? Afinal todos sabiam de quem era a bola. Eles criaram coragem e foram. Todos. O diretor já estava esperando eles no portão, com a bola embaixo do braço, porque tinha assistido tudo da janela dele. Aí, os meninos aprenderam uma lição, principalmente o Antônio, que prometeu nunca mais deixar de cumprir com as obrigações dele.

Miniconto II (transcrição do áudio gravado)

Janete tinha 7 anos e era fã de desenhos animados que nem toda criança. Todo dia depois do almoço, ela ficava na varanda de casa com as duas bonecas que ela ganhou de aniversário. Ela brincava mais com uma e desdenhava da outra. A boneca que ela mais gostava era uma Barbie, que ela brincava a maior parte do tempo. A outra que ela desdenhava era uma boneca de pano, muito simpática, presente de sua avó. Depois de algum tempo, a boneca que Janete não era muito fã passou a chamar a sua atenção: os olhos de botões azuis brilhantes e os bracinhos macios pareciam pedir um abraço. Aí, ela percebeu que aquela boneca de pano, antes desprezada, tinha algo de especial: ela era única, não havia outra igual pra comprar, bem diferente de uma Barbie. No dia que Janete percebeu isso, tudo mudou: ela entendeu que sua avó deu um presente que nenhuma outra garota podia ter.

- Modelo apresentado de retextualização do miniconto I para a escrita (primeira versão)

O incidente

Antônio é um menino sonhador e quer muito ser jogador de futebol. Por causa disso, não dispensa uma pelada com os amigos. **Vive** correndo atrás de bola **como** a maioria das crianças brasileiras. **Todo dia**, ele reclama muito **quando vai** à escola, porque **prefere** ficar no campinho atrás **do colégio em que (ou que)** sempre **tem** um joguinho.

Ele tem uma bola que ganhou num campeonato local que participou. A bola é de uma marca muito famosa e é da hora. Todos ficam admirados com ela.

Em uma sexta-feira, como outra qualquer, o garoto estava indo para a escola com sua fiel companheira, a bola. No caminho, encontrou uma turminha indo para o campinho e **decidiu** mudar **sua** direção, **acompanhando** a galerinha.

Bola rolando, jogo acontecendo, molecada feliz até que o inesperado aconteceu. João, um dos meninos participantes da pelada, fez um drible lindo, tocou a bola para Antônio, que deu um chute muito forte, errou o gol e a bola ultrapassou os muros da escola. E agora? Quem vai ter coragem de buscá-la? Afinal todos sabiam de quem era a bola.

Criaram coragem e foram. Todos. O diretor já estava esperando a turminha do barulho no portão, com a bola embaixo do braço, porque tinha assistido **a** tudo de **sua** janela. Os meninos aprenderam uma lição, principalmente Antônio, que prometeu nunca mais deixar de cumprir com **suas** obrigações.

Etapa 5: Da retextualização à reescritura no campo [+ escrito]

a) Objetivos

- Identificar as diferenças entre o texto escrito do ponto intermediário e o do polo de mais letramento quanto ao emprego de orações adjetivas em funções sintáticas preposicionadas
- Reescrever o texto retextualizado para uma versão situada no polo de mais letramento do contínuo

b) Atividades

- Apresentação por meio de *slides* de problemas recorrentes dos textos retextualizados na última etapa em busca de soluções
- Exibição de uma versão escrita do primeiro miniconto da etapa anterior, desta vez no campo de [+letramento] (agora com orações relativas padrão em funções preposicionadas)
- Devolução a cada aluno das respectivas produções de retextualização da última etapa com correções indicativas para leitura individual
- Reescritura de nova versão dessas retextualizações para uma versão situada no polo de mais letramento do contínuo.

c) Materiais

- Datashow
- Folhas de papel almaço para a reescritura

d) Duração

- Dois tempos de aula

- Modelo apresentado de reescritura do miniconto I no campo de [+ letramento] do contínuo

O incidente

Antônio é um menino sonhador e quer muito ser jogador de futebol. **Por ter essa vontade**, não dispensa uma **partida** com os amigos. **Brinca de bola** como a maioria das crianças brasileiras. Todo dia, ele reclama muito quando vai à escola, porque prefere ficar no **campo** atrás do colégio, **onde** sempre **há** um joguinho.

O garoto tem uma bola que ganhou num campeonato local **de que** participou. A bola é de uma marca muito famosa e **desperta admiração em todos**.

Em uma sexta-feira, o garoto estava indo à escola com sua fiel companheira, a bola. No caminho, encontrou **uns meninos** indo para **o campo em que costumavam jogar** e decidiu mudar sua direção, acompanhando **o grupo**.

Com o jogo acontecendo, estavam **todos felizes** até que o inesperado aconteceu. João, um dos meninos participantes da **partida**, fez um drible lindo, tocou a bola para Antônio, que deu um chute muito forte, **mas** errou o gol, **de modo que** a bola ultrapassou os muros da escola. **Com isso**, **os garotos se perguntavam quem teria** coragem de buscá-la, afinal todos sabiam **a quem pertencia** a bola.

Criaram coragem e foram. Todos. O diretor já estava esperando **o grupo** no portão, com a bola embaixo do braço, porque tinha assistido a tudo de sua janela. Os meninos aprenderam uma lição, principalmente Antônio, que prometeu nunca mais deixar de cumprir com suas obrigações.

Proposta de gabarito do miniconto II retextualizado para a escrita no polo de [+ letramento]

A descoberta

Janete tinha 7 anos e era fã de desenhos animados **como** toda criança. Todo dia depois do almoço, **ficava** na varanda de casa com as duas bonecas que **ganhou** de aniversário. Ela brincava mais com uma e desdenhava da outra.

A boneca **de que** mais gostava era uma Barbie, **com que** brincava a maior parte do tempo. A outra **de que** desdenhava era uma boneca de pano, muito simpática, presente de sua avó.

Depois de algum tempo, a boneca **de que** Janete não era muito fã passou a chamar a sua atenção: os olhos de botões azuis brilhantes e os bracinhos macios pareciam pedir um abraço. **Então**, ela percebeu que aquela boneca de pano, antes desprezada, tinha algo de especial: ela era única, não havia outra igual **para** comprar, bem diferente de uma Barbie. No dia **em que** Janete percebeu isso, tudo mudou: **entendeu** que sua avó deu um presente que nenhuma outra garota podia ter.

5 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo descreve a realização de cada uma das cinco etapas da mediação pedagógica, apontando as dificuldades e os progressos feitos pela turma na realização das atividades, além de fazer a análise dos resultados obtidos a partir dos dados fornecidos pelas produções textuais dos alunos.

5.1 Diagnose e apresentação do projeto

Conforme previsto no planejamento exposto no capítulo anterior, o início das atividades aconteceu com a apresentação do tema da pesquisa para a turma, seguida de uma breve exposição sobre como se daria seu desenvolvimento ao longo de todas as etapas da mediação.

A primeira etapa do projeto teve como objetivo fazer uma diagnose a partir de um teste de produção de orações subordinadas adjetivas por meio da junção de pares de sentenças com um termo em comum, contemplando variadas funções sintáticas do elemento comum na segunda oração de cada par, abrangendo contextos com e sem preposição. A presença de relativas cortadoras na escrita dos alunos já havia sido percebida desde o início do ano letivo, contudo não fora investigada, até então, quantitativa e qualitativamente, de modo que houve a necessidade de verificar de forma mais sistemática a frequência do apagamento da preposição em contextos em que esta é exigida pela tradição escolar.

Optou-se por esse tipo de atividade em vez de uma redação, pelo fato de que esta última não seria uma forma eficiente de obter estruturas relativas, conforme demonstrou o trabalho de Matos, Pereira e Cardoso (2016), em cuja amostra, constituída por redações de estudantes, foram encontrados apenas 34 dados de relativas num universo de 50 textos, o que representa menos de um dado por redação. Em vista disso, uma atividade de caráter estrutural mostrou-se como um expediente mais útil para captar o fenômeno variável focalizado por esta pesquisa.

Para fins de análise, foram consideradas apenas as orações relativas em contextos de função sintática preposicionada, tendo sido obtidos 43 dados, distribuídos entre as variantes padrão e cortadora, conforme ilustram os exemplos a seguir:

- (01) O acusado ficou calado naquele momento *em que os policiais fizeram perguntas*.
(L.M.R.S.N – masc.)¹⁴
- (02) O rapaz ___ *que eu gosto* não me dá atenção. (J.S.V. - fem.)

Os resultados gerais da atividade diagnóstica são exibidos na tabela a seguir:

Tabela 5. Distribuição das variantes de oração relativa em funções preposicionadas no teste de produção

<i>Variantes</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Percentual</i>
Padrão	3/43	7%
Cortadora	40/43	93%

Observou-se que o emprego de relativas cortadoras em funções preposicionadas foi predominante, representando 93% do total de dados, confirmando a primeira hipótese formulada para este trabalho, segundo a qual haveria alta produtividade dessa variante em oposição à padrão.

Grande parte das estruturas com apagamento da preposição aconteceu com as funções de objeto indireto, conforme ilustrado em (02), e de complemento nominal, demonstrando ser essa a construção típica da variedade que os alunos adquiriram naturalmente no seio familiar, que acabou se manifestando na escrita. Em vista disso, o teste revelou que eles não fazem uso da relativa padrão nos contextos sintáticos preposicionados indicados acima.

Por outro lado, os poucos dados de relativa padrão obtidos apareceram em função sintática de adjunto adverbial, como em (01), de modo que parece ser esse o contexto sintático preposicionado em que se manifesta a variação na escrita dos alunos.

Tendo em vista os resultados obtidos, o teste de produção sinalizou a necessidade de levar os alunos à aprendizagem da relativa padrão, especialmente requisitada em textos representativos da cultura de letramento, segundo as práticas dos indivíduos cultos da sociedade.

Posteriormente ao teste de produção, a professora-pesquisadora iniciou uma conversa com a turma sobre o tema do projeto. Nesse momento, foi aplicado oralmente um teste de percepção quanto ao uso das orações adjetivas em funções sintáticas preposicionadas, o que se deu por meio de *slides* exibidos em sequência. Em cada *slide*, eram apresentadas as três

¹⁴ Com o propósito de garantir o anonimato dos alunos, os exemplos aparecerão com as iniciais do nome de quem os produziu seguidas pela indicação do gênero.

variantes de oração relativa, porém ainda sem a devida nomeação para que os alunos não fossem influenciados, pedindo a eles que respondessem ao seguinte: (a) qual a frase que vocês usariam normalmente numa conversa?; (b) existe alguma frase que vocês usariam se estivessem escrevendo?; (c) qual a frase que vocês consideram estranha ou errada?

A maior parte das relativas padrão foi apontada pelos alunos como sendo mais frequente na escrita. Já no que diz respeito às cortadoras, reconheceram como de uso comum na fala, tendo poucos alunos considerado esse tipo de construção como possível também na escrita. Por sua vez, as copiadoras foram apontadas como estranhas ou erradas, embora eles possam manifestar essa variante em sua fala, já que ela ocorre no PB oral, conforme descrevem as diferentes pesquisas acadêmicas a respeito do assunto. Dessa forma, a percepção geral da relativa cortadora como fenômeno somente da oralidade só veio a ratificar a necessidade de um trabalho que contemplasse a variação das relativas na escrita.

Tais constatações corroboraram a justificativa de propor uma mediação didática com as relativas de acordo com o contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), em virtude de os alunos, de modo geral, terem associado a relativa padrão à ideia de correção e a cortadora à concepção de uso comum somente na fala.

Pensando nisso, foi prevista a apresentação de textos situados em diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento. Assim, após a conversa em que se deu o teste de percepção, os alunos realizaram a leitura silenciosa de textos com exemplos de uso de orações adjetivas, especialmente em contextos de função preposicionada. O primeiro apresentava somente relativa padrão, enquanto os outros dois traziam exemplos de relativa cortadora. Na sequência, foi feita a leitura coletiva em voz alta, seguida de questionamentos feitos pela professora acerca das estruturas destacadas nos textos. Houve conversa sobre o conteúdo dos textos destacando o efeito das orações adjetivas nos três textos: caracterização do Flamengo (texto I), contextualização dos fatos (texto II) e caracterização dos dois elementos modificados (texto III). O terceiro texto, embora com bem menos ocorrências de relativas, serviu para mostrar que podem ocorrer numa crônica tanto a relativa padrão quanto a cortadora, demonstrando ser esse um gênero situado na porção intermediária do contínuo.

Não houve estranhamento por parte dos alunos ao se depararem com as estruturas cortadoras, uma vez que fazem parte de seu uso linguístico. Por outro lado, reconheceram as relativas padrão como predominantes em textos com “maior grau de formalidade”. Embora o termo “formalidade” esteja associado ao contínuo de monitoração, foi usado pelos alunos para expressar como perceberam o uso da relativa padrão. De fato, para alunos do EF, não é tão

simples compreender o contínuo oralidade-letramento do ponto de vista teórico, de modo que acabam fazendo sobreposição com o contínuo de monitoração. Ademais, a norma escrita em determinados pontos apresenta interseção com o contínuo de monitoração estilística. Sobre tal interseção, Vieira (2017a) faz o seguinte comentário:

As variantes linguísticas se distribuem de forma escalar consoante seu perfil, mais compatível com práticas de oralidade ou de letramento, o que se associa (embora não seja compatível nem se iguale), em certa medida, à própria caracterização do gênero textual em questão, se mais típico de situações de maior ou menor monitoração estilística. (VIEIRA, 2017a, p. 15)

Tais impressões mostraram que os discentes na diagnose eram capazes de perceber, mesmo de maneira intuitiva, que os textos se distribuem num contínuo que vai do mais oral/espontâneo ao mais comprometido com a cultura de letramento. Entretanto, eles não eram capazes, ainda, de refletir sobre a variação linguística nas orações relativas, em razão de acharem que tudo aquilo que destoasse da GT deveria ser considerado como erro passível de correção. Não obstante isso, vale destacar que os alunos demonstraram muito interesse pelo assunto e contribuíram de forma efetiva para a realização das atividades propostas.

5.2 Módulo sobre orações adjetivas

Com o reconhecimento de que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento das competências de leitura e produção textual, também não se podem negar a especificidade e a contribuição da abordagem do componente gramatical, “seja no plano da sistematização do conhecimento, seja no plano da utilização dos recursos linguísticos” (cf. VIEIRA, 2017a, p. 12), para a formação do aluno nessas competências.

Assim, tendo em vista os usos das variantes de oração relativa mostrados na aula anterior, a segunda etapa começou com uma sistematização sobre orações subordinadas adjetivas e sobre pronomes relativos, focalizando especialmente as funções sintáticas desses pronomes (com exceção de cujo¹⁵). A professora-pesquisadora expôs os conceitos, assim como a descrição do emprego dos pronomes relativos segundo a função sintática, para que os estudantes pudessem tomar contato com a sistematização desse conteúdo. Os alunos estiveram atentos às explicações durante grande parte do tempo, porém não houve muita interação.

¹⁵ O pronome *cujo* (e flexões) não foi abordado em virtude da complexidade desse tema, que exigiria atividades também diversificadas, o que não seria possível em tão pouco tempo.

No encontro seguinte a essa aula, fez-se, num primeiro momento, a análise de textos organizados num contínuo do [+ oral] ao [+ escrito] para verificação da ocorrência das variantes de orações relativas em diferentes funções sintáticas, com destaque para as funções preposicionadas. Para que os estudantes tivessem contato com a variação, conforme o contínuo oralidade-letramento, foram selecionados gêneros como canção, tirinha em quadrinho e artigo de divulgação científica, visto que serviram para demonstrar que o emprego das orações relativas pode variar de acordo com o ponto do contínuo em que se situa o texto.

As canções foram ouvidas com muito entusiasmo, tendo sido em seguida distribuídas folhas impressas com as respectivas letras, para que pudesse ser realizada a apreciação. Nas letras das canções, os trechos com relativas cortadoras estavam destacados, para que dessem margem à discussão, por exemplo, “Ela é prima de um amigo que eu trombei num rolê”; “As coisas que eu gosto”. Nesses contextos, os estudantes identificaram rapidamente o apagamento da preposição, o que propiciou a discussão acerca da possibilidade de isso acontecer em determinados gêneros textuais sem que seja considerado um “erro” ou desvio, e sim um fenômeno variável da língua. Além do mais, foram feitas observações sobre marcas de oralidade, gírias e alguns personagens presentes na primeira letra trabalhada. Na tirinha, também foi percebida a presença de relativa cortadora, tendo sido debatida a coerência do uso desse tipo de construção, já que esse gênero se situa mais para o campo da oralidade, tendo em vista que se trata de uma tentativa de reproduzir a fala espontânea. Por outro lado, a leitura dos dois artigos de divulgação científica permitiu aos alunos observar que, em um texto mais próximo do polo do letramento, como era o caso em questão, há a necessidade de fazer uso da oração relativa padrão.

Assim, a observação das orações relativas como fenômeno variável nos textos dispostos numa ordem de apresentação do [+oral] ao [+escrito] foi muito proveitosa. Os alunos interagiram em tempo integral e conseguiram perceber satisfatoriamente a variação existente no uso das relativas em diferentes gêneros textuais. Tal fato foi determinante para que realizassem as atividades estruturais com empenho e êxito, visto que conseguiram perceber e analisar a organização da língua de acordo com a exigência da situação comunicativa. Após a leitura e a análise dos textos, que serviram como contextualização a respeito da variação nas estruturas relativas, os alunos foram convidados a realizar exercícios estruturais sobre o emprego das variantes.

Em previsão da atividade de retextualização da fala para a escrita que aconteceria nas etapas subsequentes, percebeu-se a necessidade de habilitar a turma ao manejo das relativas padrão. Por conseguinte, o primeiro exercício, de forma semelhante à atividade diagnóstica do teste de produção, consistiu em unir pares de sentenças, encaixando a segunda oração na primeira por meio da substituição do termo repetido pelo pronome relativo, de acordo com as práticas dos indivíduos cultos em eventos comunicativos de letramento. Com relação ao primeiro e ao segundo itens, cujas respostas esperadas eram “de que a secretária precisava” e “de que (ou de quem) nós gostamos”, respectivamente, apenas um aluno ainda fez uso da relativa cortadora. Já no terceiro item, cujo gabarito era “com que o menino fez a prova”, dois alunos usaram relativas cortadoras como resposta. Para os dois últimos itens do exercício, eram aguardadas as respostas “de que tínhamos medo” e “com que o garoto brincava”, por essa ordem, o que foi alcançado pela maioria dos alunos, inclusive tendo havido no primeiro caso quatro alunos que fizeram a construção com o pronome relativo *do qual*, e no segundo caso dois alunos que também utilizaram esse mesmo pronome. Somente quatro alunos nesses dois itens finais fizeram uso da cortadora. Não obstante isso, pela maioria das respostas obtidas no primeiro exercício, percebeu-se que muitos dos alunos da turma já foram capazes de usar a preposição antes do relativo em contextos sintáticos que a exigem segundo as práticas de escrita no campo de mais letramento, ou seja, manifestaram a relativa padrão.

O segundo exercício foi uma análise de uma tirinha em que era necessário observar o pronome relativo, dizer qual era seu antecedente, reescrever o trecho que estava sublinhado no quadrinho, substituindo o pronome pelo seu antecedente e na sequência indicar a função sintática do pronome em questão. Fazia parte da atividade também uma reflexão sobre estruturas usadas na fala corrente do dia a dia e estruturas usadas em eventos de comunicação representativos da cultura de letramento. Para finalizar, o exercício contava com uma questão de interpretação de texto. Como resultado, observou-se que todos os alunos conseguiram identificar o antecedente do pronome relativo (*o marido*) com facilidade. Os 21 participantes da atividade atingiram a resposta que se objetivava com a reescritura do trecho solicitado (“*Casei há vinte anos com o marido esbelto, bonito e espirituoso*”), porém três alunos não souberam indicar a função sintática exercida pelo pronome e apenas um não respondeu à questão. Notou-se que a turma inteira começou a compreender a diferença entre os eventos de comunicação representativos do campo de letramento e a fala espontânea, visto que os alunos disseram que a oração sublinhada no quadrinho (“*com o qual casei há vinte anos*”) não condiz com a oralidade a que estão expostos cotidianamente. Consequentemente, o grupo iniciou o

processo de conscientização a respeito das variantes de oração relativa na língua, sem julgamentos, apenas entendendo que existem diferentes possibilidades de dizer a mesma coisa a depender do contexto comunicativo e do ponto do contínuo em que se situa o texto, do [+ oral] para o [+ escrito].

No terceiro exercício, foi solicitada uma análise da letra da canção “Tudo que eu preciso” em que se deveria observar o pronome relativo do título da canção para refletir se a colocação da preposição exigida pela norma gramatical alteraria o sentido pretendido pelo compositor. A classe foi unânime em responder que a preposição não interfere na mensagem pretendida pela letra, mas fez ponderações como “letra de música não precisa de formalidade” e “quando é música, pode ser usada uma linguagem menos formal”, o que sinalizou que eles já estavam compreendendo a distribuição das variantes de oração relativa, porém a partir da sobreposição dos contínuos de monitoração estilística e de oralidade-letramento. Conforme já mencionado, não é fácil para alunos do EF compreender a distinção entre esses contínuos, de modo que inevitavelmente a turma fazia a associação do emprego das variantes ao grau de formalidade do texto. Dessa forma, por razões de ordem didática, não se insistiu com os discentes na distinção entre os dois contínuos, uma vez que essa distinção é de caráter mais teórico-acadêmico, o que não chegou prejudicar o trabalho que estava sendo desenvolvido. Antes de mais nada, é preciso levar em conta o grau de maturidade dos alunos, a fim de não insistir em nomenclaturas que mais confundiriam do que ajudariam.

5.3 Identificação das características da escrita a partir do gênero conto

As atividades dessa etapa tiveram como objetivo a identificação das características da escrita a depender do ponto em que se situa o texto no contínuo oralidade-letramento. Para isso, utilizou-se o gênero conto, que transita entre os campos intermediários e de [+ letramento]. Inicialmente, mostrou-se aos alunos que, nessas duas porções do contínuo, a escrita costuma evitar traços típicos da fala espontânea, tais como o excesso de sujeitos preenchidos, os marcadores discursivos (aí, né...) e a falta de concordância verbal canônica com o sujeito. Além disso, houve uma breve explicação sobre as características do gênero textual conto. Os estudantes permaneceram atentos durante toda a exposição, tendo havido interação, mesmo que modesta.

Após essa breve conversa, fez-se a leitura silenciosa e depois coletiva de contos escritos representativos do ponto intermediário e do campo de [+ letramento] do contínuo,

para que houvesse o reconhecimento tanto das características do gênero textual, como da variação que existe na modalidade escrita, ou seja, a possibilidade de um mesmo gênero poder transitar entre diferentes pontos do contínuo. Para tal, foram escolhidos os contos *O edifício*, de Murilo Rubião, representante do campo de letramento, e *A loira do Banheiro*, de Heloísa Prieto, representativo do ponto intermediário do contínuo. Assim, trechos como “As especificações técnicas, cálculos e plantas, eram perfeitas, não obstante o ceticismo *com que o catedrático da Faculdade de Engenharia encarava o assunto*”; “Finalidades, aliás, que pouco interessavam a João Gaspar, orgulhoso como se encontrava de, no início da carreira, dirigir a construção do maior arranha-céu *de que se tinha notícia*” no primeiro e “Trabalho com aquilo *que gosto*: livros”, no segundo conto, foram destacados para os alunos perceberem o emprego das variantes de oração relativa conforme o ponto em que se situa o evento de comunicação: no campo de [+letramento], a ocorrência exclusiva da relativa padrão; no ponto intermediário do contínuo, a preferência pela cortadora sem que isso represente um problema ou um “desvio gramatical”.

Após uma primeira leitura silenciosa, um aluno voluntário fez a leitura individual em voz alta de cada um dos contos, o que foi seguida pela coletiva, com participação de todos os estudantes presentes no dia. A atividade fluiu de maneira satisfatória, uma vez que eles identificaram com facilidade as estruturas de relativa padrão, bem como aquelas representadas por relativa cortadora, fazendo pertinente relação com o contínuo de letramento.

5.4 Retextualização do oral para o escrito no gênero conto

O principal objetivo dessa etapa foi levar os alunos a perceber as transformações pelas quais um texto passa ao transitar de um ponto a outro do contínuo oralidade-letramento, especialmente focalizando a distribuição das variantes de oração relativa. Assim, por meio de operações de retextualização (cf. MARSCUSCHI, 2010), a turma empreendeu inicialmente a tarefa de passar um texto do campo da oralidade para o da escrita. Para alcançar esse propósito, foram elaborados pela professora-pesquisadora dois minicontos, ambos apresentados na modalidade oral, para que pudessem ser retextualizados para a modalidade escrita. Por razões didáticas, recorreu-se a esse expediente, visto que não seria possível encontrar num mesmo conto muitas ocorrências de relativas em contexto de função preposicionada, que é o foco desta mediação pedagógica.

Embora a turma fosse composta por 23 alunos, somente 18 realizaram as duas etapas da retextualização, já que os demais faltaram a uma ou a outra aula em que as atividades ocorreram. Isso, no entanto, não comprometeu o trabalho como um todo, conforme será demonstrado na descrição desta etapa.

Assim, a primeira atividade foi a escuta de um miniconto, gravado previamente com a voz da professora-pesquisadora. Posteriormente, foi fornecida a transcrição do áudio aos alunos, que, em uma primeira conversa, não se mostraram surpresos com as marcações dos traços de oralidade presentes na transcrição do áudio, já que alegaram que era um texto pertencente à modalidade oral da língua.

Após a leitura da transcrição do áudio, foi oferecida aos alunos uma folha com a retextualização do miniconto para a escrita, a fim de que fizessem a identificação das alterações efetuadas na passagem de uma modalidade a outra.

A partir da versão retextualizada do miniconto oferecida à turma, foram apresentadas as três operações do processo de retextualização que foram selecionadas para este trabalho. A 1ª operação — eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras — foi mais facilmente percebida, visto que os alunos conseguiram identificar a supressão dos marcadores discursivos típicos da fala (p. ex. *bom, aí, né...*), bem como das reduções vocabulares (p. ex. *pra > para*). No que diz respeito à 3ª operação — eliminação de excessos para que o texto fique conciso — e à 7ª operação — tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade) —, a turma sentiu um pouco de dificuldade, uma vez que os alunos não perceberam de imediato a eliminação do excesso de sujeitos preenchidos porque não viam esse excesso como algo típico da oralidade a ser evitado na escrita. Por outro lado, eles perceberam que a versão retextualizada ganhou um título — uma convenção do conto escrito — e manteve expressões informais (p. ex. *galerinha, turminha do barulho*), o que indica que o texto passou a se situar no campo intermediário do contínuo, ou seja, eliminou traços fortemente associados à oralidade, mas manteve itens lexicais normalmente presentes na fala espontânea, como também conservou as variantes cortadoras de oração relativa, cuja ocorrência é possível na escrita não situada no polo de [+ letramento].

O momento em que se fez o contraste do texto de partida na modalidade oral com sua versão retextualizada para a modalidade escrita na porção intermediária do contínuo foi muito válido para que os alunos tomassem contato na prática com tudo que se tinha falado sobre as diferenças na passagem de um texto da fala para a escrita. Eles aproveitaram a ocasião de

estudo para fazerem suas considerações acerca do processo e aprofundarem os conhecimentos sobre o assunto.

Finalmente, os 18 alunos presentes foram convidados a retextualizarem outro texto da fala para a escrita. Assim, ouviram a gravação de um segundo miniconto situado no campo da oralidade e receberam em seguida a transcrição do áudio, a fim de que, a partir desta, cada um fizesse a retextualização para a versão escrita.

Os resultados da atividade foram satisfatórios, já que os alunos conseguiram perceber as modificações que precisavam ser feitas, conforme o ponto do contínuo sugerido.

No que diz respeito à 1ª operação de retextualização, as marcas discursivas típicas da oralidade precisavam ser suprimidas. O marcador da fala *aí* foi modificado pela maioria da turma (78%), sendo mantido por apenas 4 alunos (22%). Quanto ao operador *que nem*, os estudantes perceberam que pode ocorrer na escrita semiformal, tanto que metade da turma o manteve na retextualização produzida. Já a redução da preposição *pra* foi desfeita em 16 textos (89%). No quadro abaixo, observem-se os exemplos das modificações efetuadas em atendimento à 1ª operação:

Quadro 1. Comparação entre o texto oral de partida e sua versão retextualizada para a escrita semiformal: operação 1 de retextualização

<i>Texto de partida</i>	<i>Texto de chegada</i>
“ <u>Aí</u> , ela percebeu que aquela boneca de pano, antes desprezada, tinha algo de especial (...)”	“ <u>A partir disso</u> , ela percebeu que aquela boneca de pano, antes desprezada, tinha algo de especial (...)” (A.C.S. – fem.) “ <u>Então</u> ela percebeu que aquela boneca de pano, antes desprezada, tinha algo de especial (...)” (C.D.C. – masc.)
“Janete tinha 7 anos e era fã de desenhos animados <u>que nem</u> toda criança.”	“Janete tinha 7 anos e era fã de desenhos animados <u>como</u> toda criança.” (G.L.R. – fem.)
“(…) ela era única, não havia outra igual <u>pra</u> comprar (...)”	“(…) ela era única, não havia outra igual <u>para</u> comprar (...)” (C.D.C. – masc.)

No tocante à 3ª operação de retextualização, a maioria da turma (78%) manifestou a supressão de sujeitos pronominais preenchidos, o que constitui um traço característico da escrita praticada pela sociedade letrada; todavia, ainda houve 4 alunos que não perceberam a repetição excessiva do pronome *ela*, visto que não eliminaram nenhum dos que apareceram no texto de partida. O quadro a seguir exhibe exemplos de um trecho retextualizado:

Quadro 2. Comparação entre o texto oral de partida e sua versão retextualizada para a escrita semiformal: operação 3 de retextualização

<i>Texto de partida</i>	<i>Texto de chegada</i>
"Janete tinha 7 anos e era fã de desenhos animados que nem toda criança. Todo dia depois do almoço, <u>ela</u> ficava na varanda de casa com as duas bonecas que <u>ela</u> ganhou de aniversário. <u>Ela</u> brincava mais com uma e desdenhava da outra."	"Janete tinha 7 anos e era fã de desenhos animados que nem toda criança. Todo dia depois do almoço, <u>ficava</u> na varanda de casa com as duas bonecas que <u>ganhou</u> de aniversário. <u>Brincava</u> mais com uma e desdenhava da outra." (P.C.D. - fem.) "Janete tinha 7 anos e era fã de desenhos animados que nem toda criança. Todo dia depois do almoço, <u>ela</u> ficava na varanda de casa com as duas bonecas que <u>ganhou</u> de aniversário. <u>Brincava</u> mais com uma e desdenhava da outra." (C.D.C. - masc.)

Por se tratar de escrita situada na porção intermediária do contínuo, vale destacar que não representou um problema a manutenção de alguns pronomes na primeira versão da retextualização, tal como mostrado no segundo exemplo do quadro acima.

Do mesmo modo, no tocante à 7ª operação, diretamente relacionada às variantes de relativas, não haveria necessidade de transformar todas as cortadoras em padrão na primeira versão da retextualização, em virtude de o gênero conto, mesmo escrito, aceitar perfeitamente a variação no uso das relativas, quando situado no ponto intermediário do contínuo, conforme foi mostrado no conto *A Loira do Banheiro*. A tabela a seguir mostra a distribuição das variantes entre os dados obtidos a partir das 18 retextualizações:

Tabela 6. Distribuição das variantes de oração relativa em funções preposicionadas na retextualização para a primeira versão escrita

<i>Variantes</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Percentual</i>
Padrão	30/82	37%
Cortadora	52/82	63%

Os resultados confirmaram a segunda hipótese formulada para esta pesquisa: a presença de relativas cortadoras na primeira atividade de retextualização, o que mostra a influência da variedade linguística do aluno sobre sua escrita. No entanto, seis alunos

manifestaram, em seus textos, os 30 dados de relativa padrão, o que demonstra que aprenderam a usar essa variante.

Houve, ainda, o que se pode chamar de “erros de performance”, usando a nomenclatura de Gomes da Silva (2007), ou seja, tentativas frustradas de uso da relativa padrão, contabilizando 8 ocorrências, conforme ilustram os exemplos a seguir:

(03) “(...) uma Barbie, *na qual brincava a maior parte do tempo.*” (T.L.A - fem.)

(04) “(...) uma Barbie, *onde brincava a maior parte do tempo.*” (T.C.S - fem.)

(05) “A boneca *em que mais gostava* era uma Barbie (...)” (K.S.A. - masc.)

Essas ocorrências demonstraram que, embora esses alunos tenham conseguido identificar a relativa cortadora, ainda estavam confusos no que diz respeito à preposição que deveriam usar para produzir a relativa padrão almejada. Essa dificuldade foi tratada na etapa seguinte, em que as relativas padrão seriam requisitadas, já que a reescritura deveria ter como ponto de chegada o campo de [+ letramento].

5.5 Da retextualização à reescritura no campo [+ escrito]

Nesta etapa final da mediação pedagógica, os alunos tinham como objetivo identificar as diferenças entre o texto escrito pertencente ao ponto intermediário do contínuo e o situado no campo de mais letramento, especialmente quanto ao emprego de orações adjetivas preposicionadas. Para que houvesse êxito na última produção, os problemas relacionados à 1ª e à 3ª operações que foram recorrentes na retextualização feita pelos estudantes foram apresentados por meio de *slides* em busca de soluções. Outra atividade elucidativa consistiu na demonstração da reescritura do primeiro miniconto, desta vez partindo da primeira versão escrita para outra situada no campo de mais letramento. Nessa reescritura, foi contemplada mais de perto a 7ª operação de retextualização, focalizando a preferência por orações relativas padrão em funções preposicionadas, para que os alunos pudessem observar a prática de escrita da sociedade letrada em textos situados no polo [+ escrito] do contínuo.

Logo após, foram devolvidas aos alunos as respectivas produções de retextualização da última etapa com correções indicativas para leitura individual com o intuito de que eles realizassem a reescritura de nova versão dessas retextualizações para uma versão situada no

campo de mais letramento do contínuo.

Para motivá-los, foi combinado que as duas melhores retextualizações seriam escolhidas por uma comissão julgadora composta pela professora regente da turma, por um outro professor de Língua Portuguesa e pela coordenação pedagógica da escola, para que fossem premiadas.

Os alunos que fizeram a retextualização da etapa anterior participaram da atividade de reescritura com muita dedicação e entusiasmo, tendo sido obtidas 18 reescrituras, cujos dados de orações relativas em funções preposicionadas se apresentam distribuídos na próxima tabela:

Tabela 7. Distribuição das variantes de oração relativa em funções preposicionadas na reescritura para o campo [+escrito]

<i>Variantes</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Percentual</i>
Padrão	77/86	90%
Cortadora	9/86	10%

Conforme indica a tabela, a relativa padrão foi predominante nas reescrituras, o que sinaliza que a turma compreendeu ser essa variante a requisitada em textos representativos da cultura de letramento. Isso certamente representou um ganho de aprendizagem, tendo em vista a diagnose, em que essa variante teve baixa frequência, ainda que se tratasse também de uma atividade escrita. Assim, pôde-se perceber que a turma passou a manifestar um uso que inicialmente era praticamente ausente de sua escrita.

Por outro lado, ainda houve 9 ocorrências de cortadoras, o que se deveu a 5 alunos, que mantiveram a preposição apagada nos contextos em que ela era esperada. Tal como na primeira versão escrita, ocorreram ainda 4 “erros de performance”. As ocorrências de cortadoras e dessas irregularidades demonstram que ainda é preciso prosseguir com atividades de reforço, tendo em vista que se trata de estudantes que estão em processo de letramento, o que não se dá de uma hora para outra, mas por meio de um trabalho continuado de muitas idas e vindas.

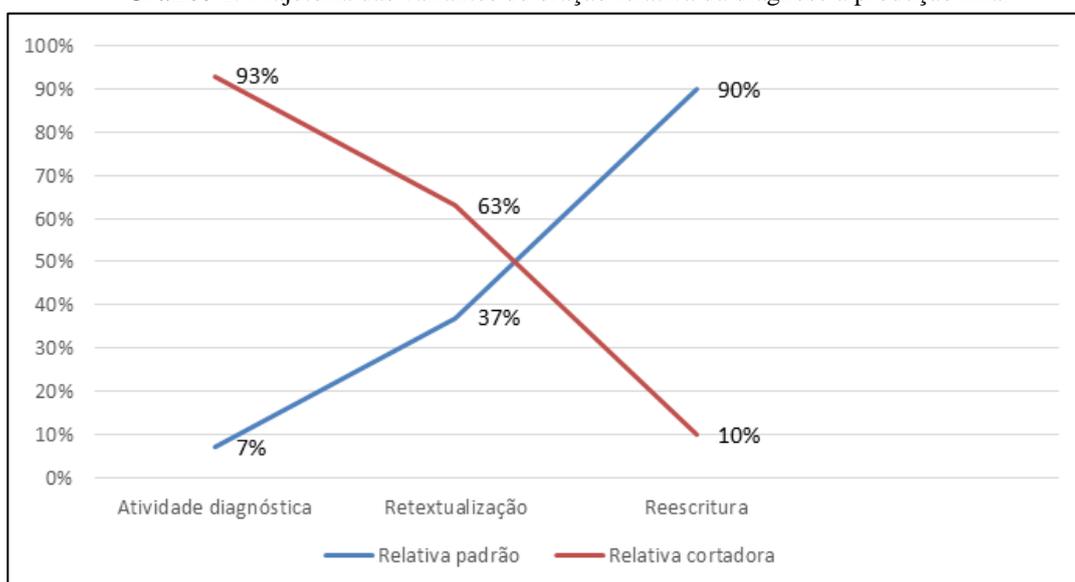
Em todo caso, foi na reescritura que se pôde perceber um resultado mais expressivo no que diz respeito à 7ª operação de retextualização, que abrange o tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas, tendo em vista que o produto final foi um texto situado no polo [+ escrito], de modo que a relativa padrão se mostrou com mais força, conforme mostram os exemplos no quadro comparativo a seguir:

Quadro 3. Comparação entre o texto oral de partida e sua versão retextualizada para a escrita no polo de letramento: operação 7 de retextualização

<i>Texto de partida</i>	<i>Texto de chegada</i>
“A boneca <u>que</u> ela mais gostava era uma Barbie (...)”	“A boneca <u>de que</u> ela mais gostava era uma Barbie (...)” (G.L.R. – fem.)
“(…) uma Barbie, <u>que</u> ela brincava a maior parte do tempo.”	“(…) uma Barbie, <u>com a qual</u> ela brincava a maior parte do tempo.” (L.E.D. S.- fem.)
“A outra <u>que</u> ela desdenhava era uma boneca de pano (...)”	“A outra <u>de que</u> ela desdenhava era uma boneca de pano (...)” (C.D.C. – masc.)
“Depois de algum tempo, a boneca <u>que</u> Janete não era muito fã passou a chamar a sua atenção (...)”	“Depois de algum tempo, a boneca <u>de que</u> Janete não era muito fã passou a chamar a sua atenção (...)” (J.S.V. – fem.)
“No dia <u>que</u> Janete percebeu isso, tudo mudou (...)”	“No dia <u>em que</u> Janete percebeu isso, tudo mudou (...)” (C.D.C. – masc)

De modo geral, os alunos compreenderam as diferenças entre o texto de partida, situado no campo [+ oral], e o de chegada, representativo do campo [+ escrito]. Por conseguinte, perceberam que as variantes de oração relativa se distribuem num contínuo oralidade-letramento, não existindo certo ou errado, mas um uso determinado pelo ponto em que se situa o evento de comunicação nesse mesmo contínuo. Por meio das atividades desenvolvidas, começaram a adquirir autonomia para realizarem a transição dos textos de um ponto a outro do contínuo, uma vez que compreenderam os mecanismos que envolvem o processo. O gráfico a seguir mostra a trajetória das variantes no contínuo oralidade-letramento nos dados obtidos a partir das atividades feitas pelos alunos:

Gráfico 1. Trajetória das variantes de oração relativa da diagnose à produção final



Visualmente, os resultados mostram que as frequências da relativa cortadora e da relativa padrão foram diametralmente opostas, tendo prevalecido a primeira no texto escrito do ponto intermediário do contínuo (retextualização) e a segunda na escrita representativa da cultura de letramento (reescritura), o que reflete a prática de escrita da sociedade letrada brasileira.

Do mesmo modo, o gráfico confirma as hipóteses formuladas para este trabalho. De fato, em funções sintáticas preposicionadas, houve uma maciça presença da relativa cortadora na atividade diagnóstica, visto que é essa estrutura que corresponde à modalidade oral espontânea do PB, adquirida naturalmente pelos alunos no seio familiar. Conforme esperado, essa variante se manifestou de forma expressiva também na retextualização do texto oral para o escrito situado no ponto intermediário do contínuo, só cedendo espaço à relativa padrão na reescritura para o polo de letramento. No que diz respeito à variante prestigiada pela tradição, sua curva ascendente demonstra uma diferença notável entre o início e o fim da mediação pedagógica: de uma ocorrência inexpressiva na primeira produção, começa a aparecer na retextualização do oral para o escrito e torna-se a variante majoritária com alto índice na produção final, representativa do polo [+ escrito] do contínuo.

Quanto ao concurso proposto à turma, os alunos vencedores foram aqueles que executaram melhor as três operações de retextualização selecionadas. A premiação aconteceu no auditório da escola e contou com a presença da turma, do diretor e vice-diretor da unidade escolar, como também da orientadora pedagógica. Os prêmios oferecidos foram lápis, canetas e um bloco para incentivá-los a escrever cada vez mais, além de chocolates. A turma, de maneira geral, avaliou a experiência da mediação pedagógica positivamente, uma vez que os alunos verbalizaram a satisfação de participarem das atividades, o que foi demonstrado por meio de muita cooperação e entusiasmo em cada etapa aplicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base estudos sociolinguísticos, a presente pesquisa-ação abordou o fenômeno variável das orações relativas em sala de aula por meio de atividades de leitura e análise de textos de diferentes gêneros, dispostos num contínuo oralidade-letramento, culminando com a retextualização de textos orais a escritos no gênero conto.

A pesquisa justificou-se pela constatação de que os alunos não dominavam a produção de orações relativas padrão em contextos sintáticos preposicionados, requeridos em eventos de comunicação mediados pela escrita (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), fato que pode ser visto de forma preconceituosa, tendo em vista que a sociedade letrada manifesta essas estruturas em textos representativos da cultura de letramento. No entanto, vale destacar que o objetivo não era colocar de um lado a relativa cortadora e de outro a padrão, como se uma fosse errada e a outra correta, mas sim promover uma reflexão sobre o uso dessas variantes, perfeitamente aceitáveis, a depender do contexto de produção ou da situação comunicativa.

Em conformidade com as orientações oficiais para a disciplina de Língua Portuguesa (PCN e BNCC), percebeu-se que o objetivo geral de contribuir para um ensino de gramática que abordasse de forma sistemática a variação linguística em sala de aula no tratamento das orações relativas foi atingido, uma vez que houve um trabalho organizado através de atividades planejadas sequencialmente, que contemplaram o fenômeno variável num contínuo de textos organizados do [+ oral] para o [+ escrito].

No que concerne ao primeiro objetivo específico, que era verificar se a descrição do fenômeno da relativização em livros didáticos abordava a variação em atendimento às orientações nacionais para o ensino de Português, constatou-se que os livros didáticos em uso nas escolas brasileiras ainda tendem a descrever os fenômenos linguísticos amparados pela GT, sem refletir sobre a variação linguística, tão presente na vida dos alunos. Por conseguinte, percebeu-se uma carência nas coleções analisadas no que diz respeito ao fenômeno variável focalizado nesta pesquisa, seja na apresentação do conteúdo relacionado a orações adjetivas e pronomes relativos, seja nas atividades propostas, deixando de abarcar a pluralidade de normas que integram a variedade brasileira do português. Em última análise, essa carência no tratamento da variação pode afetar diretamente as aulas ministradas por professores que se ancoram unicamente nesses materiais.

Quanto ao segundo objetivo que era fazer um levantamento das estruturas de orações relativas nas produções dos alunos participantes do projeto, o teste diagnóstico de produção e

as atividades de retextualização permitiram que fosse feita a descrição do comportamento linguístico dos discentes ao longo da mediação pedagógica. Em resposta a uma possível observação de que a atividade diagnóstica e a retextualização não constituíram produções textuais propriamente ditas, registre-se que não é tão fácil obter orações relativas por meio de redações livres, ainda mais em funções sintáticas preposicionadas. Por essa razão, a produção de redações não foi solicitada, optando-se por atividades mais direcionadas ou controladas, de forma que os alunos pudessem operar com o fenômeno variável abordado na mediação didática.

Do mesmo modo, o terceiro objetivo específico, levar os alunos ao reconhecimento da relativa padrão em funções preposicionadas em alternância com a cortadora, a depender do ponto do contínuo em que se situa o texto, foi atingido. De fato, constatou-se que os discentes, de modo geral, perceberam a distribuição das variantes em função do contexto de uso, segundo as práticas da sociedade letrada em situações de comunicação mediadas pela fala ou pela escrita, o que ficou evidenciado nas duas versões da retextualização do miniconto.

Quanto aos eixos do ensino de gramática expostos por Vieira (2017), a mediação pedagógica aplicada priorizou o terceiro, *variação e normas*. No entanto, ao levar o discente a reconhecer a possibilidade de uso das variantes padrão e cortadora das orações relativas em atendimento a diferentes normas, segundo o ponto do contínuo em que se manifestam, não se deixou de contemplar, em alguma medida, os demais eixos.

O eixo 1, que trata do ensino de gramática como atividade reflexiva, foi trabalhado ao longo da mediação pedagógica, visto que os alunos foram levados a reflexões sobre o uso da língua nos textos dispostos no contínuo de oralidade-letramento, sistematizaram esse uso nas atividades estruturais na etapa 2 e pensaram sobre suas opções linguísticas em cada fase de retextualização. O eixo 2, que abrange a produção de sentido, embora não tão aprofundado, ficou mais no campo das discussões orais sobre os conteúdos dos textos lidos. Por outro lado, nem mesmo os livros didáticos conseguem dar o mesmo nível de atenção a todos os eixos, especialmente ao eixo 3, da variação. Por conta disso, a mediação veio ao encontro dessa lacuna, já que não faltam atividades com os eixos 1 e 2, mas pouca coisa, para não dizer nada, aparece sobre o eixo 3.

No que diz respeito às hipóteses levantadas neste trabalho, estas foram confirmadas pelas seguintes razões: (i) a atividade diagnóstica manifestou forte presença de relativas cortadoras nas funções sintáticas preposicionadas, dado que são estruturas que correspondem à modalidade oral espontânea do PB, adquirida naturalmente pelos alunos; (ii) a

retextualização do texto oral para o escrito no ponto intermediário do contínuo apresentou alta produtividade de relativa cortadora, que cedeu espaço à relativa padrão somente na retextualização situada no polo de [+ letramento], tal como previsto; (iii) o trabalho sistemático com as variantes de orações relativas do PB no contínuo oralidade-letramento propiciou que os alunos se conscientizassem quanto à distribuição das variantes de relativas na escrita brasileira, aproximando-os das práticas da sociedade letrada.

Em conformidade com o apresentado, o trabalho realizado promoveu mais um passo no letramento linguístico dos alunos participantes da pesquisa, pois proporcionou que eles tomassem contato com a variação linguística de forma sistematizada, com o propósito de romper com a abordagem rasa do fenômeno, a qual se centra na cultura da polarização entre o certo e o errado. No entanto, esse letramento constitui um processo que não se esgota num único ano letivo, muito menos numa mediação didática. Por essa razão, aponta-se a necessidade de dar continuidade àquilo que faltou: verificar se os alunos passariam a usar a relativa padrão em seus futuros textos escritos, o que só pode ser averiguado por meio de atividade de produção textual de caráter autoral.

Em todo caso, o trabalho contribuiu para que esta professora-pesquisadora revisse sua prática profissional, deixando de contemplar nas aulas apenas o que é proposto pela GT e valorizando os usos feitos pelos alunos. Isso significará uma mudança de postura a partir da conclusão deste trabalho, representando um crescimento também no âmbito pessoal.

Por conseguinte, reafirma-se a importância da conscientização da escola e dos profissionais da área a respeito de se voltarem para o ensino de língua que não seja embasado apenas na GT. É urgente que as aulas abordem a reflexão acerca dos fenômenos variáveis com o intuito de que o aluno reconheça aquela língua como sua. A partir dessa reflexão, o aluno deve ser capaz de reconhecer como aceitáveis as diferentes normas com as quais tem contato, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, de modo a estar apto a transitar de um campo a outro dos contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Cristina Baptista de. **Aquisição de orações relativas no Português Brasileiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.
- ASSIS, Rosa Maria. Variáveis linguísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolinguística. **Ilha do Desterro**, 20 (Sociolinguística), 1988, p. 59-81.
- AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do Português**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª edição atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BISPO, Edvaldo Balduino. Orações relativas em perspectiva histórica: interface uso e cognição. In: **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, jan./jun.2007, p.163-186.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1ª edição, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens, 9º ano**. 9ª edição reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Co. Sociolinguística Variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de lingu@agem**, vol. 4, nº 2 – 2º semestre 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11618/6863>. Acesso em: 18 de fev. de 2019.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 4ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CYRANKA, Lúcia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-155.

DELL' ISOLA, Regina L. Péret. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Sobre o ensino da gramática nos níveis Fundamental e Médio: por que, quando e como? **Revista Matranga**, Rio de Janeiro, v.19, n.30, jan./jun, 2012, p.41-60.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREIRE, Gilson Costa. Ensino de morfossintaxe: das pesquisas acadêmicas aos livros didáticos de português. In: COELHO, Fábio. A; SILVA, Jefferson. E. N. (org.). **Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 125-143.

GOMES DA SILVA, Rejane Matias. **A gramática invisível: o caso das orações relativas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística), UnB, Brasília, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MATTOS, Patrick Silva de. PEREIRA, Otávio Tadeu Alves. CARDOSO, Paula Fernanda Eick. Oações relativas: uma reflexão sobre o uso dessas ferramentas no Ensino Médio. **Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura** - v. 02, nº 01, ano 2016, p. 350-357.

MELO, Elaine Alves Santos. As estratégias de relativização do Português Brasileiro à luz da Sociolinguística: um olhar para fatores intra e extralinguísticos e para as distintas normas linguísticas. **e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis**, v. 7, n. 2, maio-agosto, 2016, p. 100-114.

MOLLICA, Maria Cecília. **Estudo da cópia nas construções relativas em português**. 1977. Dissertação (Mestrado em Linguística), PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1977.

ORMUNDO, Wilton. SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua. Leitura, produção de texto e linguagem. 9º ano**. São Paulo: 2018.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Editora Ática, 2000

_____. **Gramática Descritiva do Português Brasileiro**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

QUATIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para educação infantil à 8ª série/9º ano do ensino fundamental e EJA.** Quatis, RJ, 2012.

RIBEIRO, Camila dos Santos et alii. **Araribá Plus. Português 8.** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.** Edição revista segundo o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011 [1972].

SANTOS, Juliana da Costa. **O comportamento das estratégias de relativização na escrita culta jornalística.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

TARALLO, Fernando. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese.** University of Pennsylvania. Phd Dissertation, 1983.

_____. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 1985.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, p.443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Ensino de português e o contínuo fala-escrita: o caso das estratégias de relativização. Revista **PerCursos, Florianópolis**, v. 18, n.37, p. 08 - 35, maio/ago. 2017a.

_____. Três eixos para o ensino de Gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b. p. 64-81.

_____. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa.** Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. v. 5. Natal: EDUFRN, 2013, p. 55-90.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M.A. *et. al* (org.) **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: LEHMANN, W. P. & MALKYED, M. (ed.). **Directions for historical linguistics.** Austin: University of Texas Press, 1968, p. 95-195.

WIEDEMER, Marcos Luiz. Introdução aos conceitos básicos da sociolinguística. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIII, n. 03. Rio de Janeiro: CiFeFil, 2009, p. 129-140.

APÊNDICE 1

Termo de consentimento assinado pelos responsáveis dos alunos participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Responsável

Gostaríamos que permitisse a participação de seu filho _____ como voluntário da pesquisa intitulada “Variação no emprego de orações relativas em textos de alunos do ensino fundamental: uma proposta pedagógica”, que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é propor uma seqüência de atividades de produção textual com a finalidade de abordar de forma sistemática a variação linguística em sala de aula, em especial a realização de orações subordinadas adjetivas desenvolvidas em textos. Os resultados contribuirão não só para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino segundo dispõem os documentos oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas também para o aprimoramento da habilidade escrita dos alunos envolvidos, de modo a atender a diferentes situações comunicativas.

Assim, sua forma de participação consiste em permitir que a produção escrita de seu (sua) filho(a) e demais informações coletadas por meio de anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida. É preciso ressaltar que seu nome e de seu (sua) filho(a) não serão revelados em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos à integridade física em razão da participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado. No entanto, a pesquisa poderá trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, já que incidirá sobre o letramento do aluno por meio do trabalho sistemático com diferentes normas linguísticas devidamente contextualizadas, de maneira a favorecer o aprimoramento da sua escrita e um melhor desempenho comunicativo.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma via deste Termo e, em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora Natália Pineschi Mota Faria através do *e-mail* natpineschi@hotmail.com ou pelo *WhatsApp* (24) 99275-XXXX.

Confirmando que Natália Pineschi Mota Faria me explicou os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação de meu filho. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto autorizo a realização da pesquisa com o menor _____ no CIEP 492 Municipalizado

Marciana Machado D’ Elias.

Assinatura do responsável _____

Assinatura da pesquisadora _____

Quatis, ____ de _____ de 2019

APÊNDICE 2

Questionário sociocultural aplicado aos alunos

CIEP 492 – MARCIANA MACHADO D'ELIAS

Eu, Professora Natália, leciono Língua Portuguesa na turma de seu filho. Esse questionário constitui parte essencial para a elaboração do meu projeto de Pesquisa para a Conclusão do Curso de Mestrado (ProfLetras – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). O objetivo do projeto é a elaboração de uma proposta de ensino diferenciada que dê conta de suprir as dificuldades dos alunos. Para tanto, é necessário traçar o perfil dos alunos. Todos os dados coletados através deste serão tabulados e apresentados no projeto de forma genérica, não havendo menção e identificação de nenhum dos alunos e/ou responsáveis envolvidos nas respostas.

Questionário Sociocultural

1. Data de nascimento do aluno: _____

2. Sexo: () M () F

RESIDÊNCIA no bairro _____

3. Quantas pessoas moram em sua casa? _____

4. Quantos cômodos há na residência? _____

5. A residência é : () cedida ()alugada () própria ()

6. Há acesso à internet: () Sim () Não

7. Há Livros em sua casa: () Sim Quantos em média? _____ () Não

FAMÍLIA:

8. Você mora com: () pais casados () pais divorciados () outros parentes

9. Tem irmãos? () Sim, desses quantos moram com você? _____ () Não

10. Qual é a renda total de sua casa? _____

11. Possuem plano de saúde: () sim () Não

FORMAÇÃO ESCOLAR

12. Pai: () Analfabeto () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

() Ensino Superior incompleto () Ensino Superior Completo

13. Mãe: () Analfabeto () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

() Ensino Superior incompleto () Ensino Superior Completo

ASPECTOS CULTURAIS

14. Você vai ao teatro? () Sempre () Às vezes () Nunca

15. Você vai ao cinema? () Sempre () Às vezes () Nunca

16. Você vai a biblioteca? () Sempre () Às vezes () Nunca

17. Quantos livros já leu? _____

18. Você tem o hábito da leitura? () Sempre () Às vezes () Nunca

19. Você costuma escrever () sempre () nunca () só na escola

20. Deseja informar outros aspectos que considere importantes para a pesquisa? () Sim (.) Não

Esse questionário foi elaborado para traçar perfil dos alunos, salientamos que os dados são sigilosos e que os alunos não serão identificados. Pedimos sua compreensão e sinceridade ao responder os itens. Desde já, agradeço sua colaboração.

Att. Professora Natália Pineschi Mota Faria

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Tema do Projeto: Variação no emprego de orações relativas em textos de alunos do ensino fundamental: uma proposta pedagógica

Orientada pelo Prof. Dr. Gilson Costa Freire