

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

SUIANE DE FREITAS LIMA DE ARAÚJO

**AS ORAÇÕES RELATIVAS E O ENSINO: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA FUNCIONALISTA PARA O 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

RIO BRANCO

2023

SUIANE DE FREITAS LIMA DE ARAÚJO

**AS ORAÇÕES RELATIVAS E O ENSINO: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA FUNCIONALISTA PARA O 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto

RIO BRANCO

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A659o Araújo, Suiane de Freitas Lima de, 1981-

O as orações relativas e o ensino: uma proposta de aplicação didático-pedagógica funcionalista para o 9º ano do ensino fundamental / Suiane de Freitas Lima de Araújo; orientadora: Prof.^a Dr.^a Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto. – 2023.

80 f.: il.; 30 cm.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Rio Branco, 2023.

Inclui referências bibliográficas.

1. Ensino de gramática. 2. Ensino de orações relativas. 3. 9º ano do Ensino Fundamental. I. Codinhoto, Gabriela Maria de Oliveira (orientadora). II. Título.

CDD: 418

Bibliotecário: Uéilton Nascimento Torres CRB -11º/1074

SUIANE DE FREITAS LIMA DE ARAÚJO

**AS ORAÇÕES RELATIVAS E O ENSINO: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA FUNCIONALISTA PARA O 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras.

Rio Branco, 31 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto (Profletras Ufac)
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dra. Aline Suelen Santos
Examinador Externo

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva (Profletras Ufac)
Examinador Interno

RIO BRANCO

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda a força que colocou no meu coração e memória impulsionando a lutar até o fim desta etapa da minha vida.

Meus agradecimentos à Capes pela bolsa.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) por oportunizar o retorno aos estudos, os quais contribuirão na minha prática docente.

Aos professores que me ensinaram o conteúdo programado, apesar da modalidade de aulas virtuais, em decorrência do momento pandêmico.

À banca de qualificação pelas indicações de melhoria do meu trabalho.

A minha orientadora, Dr^a. Gabriela Codinhoto, pelas orientações com profissionalismo, paciência e leveza.

Aos meus colegas professores e diretora da escola pelo incentivo.

Aos colegas de curso pelas trocas de ideias, em especial Nyanne e Marli, pelos incentivos e preocupação nos momentos difíceis de saúde ao qual passei.

Aos meus familiares, em especial meu esposo Jesus Araújo, meus filhos Ícaro e Yuri pela compreensão nos momentos ausentes.

Aos meus pais e irmãos por sempre incentivar a continuidade dos estudos.

Às minhas amigas de vida Mauricélia, Maria Veroza e Maria das Dores (Dora) pelo apoio em todos os momentos do início ao final do curso.

Cabe à escola colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são.
(KOCH; ELIAS, 2012, p. 74)

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade contribuir na reflexão sobre o ensino de gramática, tomando as orações relativas como ponto de partida, ao passo que dialoga com os estudos da língua em funcionamento ao explicar processos de variação linguística e seu contexto de produção. Além disso, procura (i) esboçar a maneira como o livro didático apresenta variação de uso linguístico, ao descrever o fenômeno da relativização, no intuito de verificar como tais materiais tratam o fenômeno gramatical; (ii) ativar reflexões de forma a identificar e diferenciar as estruturas de relativização em práticas de linguagem com situações de uso do termo relativizado preposicionado. Para tanto, reportamo-nos aos estudos realizados por Camacho (2016), Bispo (2007), Neves (2017), Souza (2021) e Oliveira-Codinhoto (2016), ao demonstrar ocorrências de três estratégias de relativização: padrão (de pronome relativo) e não padrão (cortadora e copiadora). Com intenção de alcançar os objetivos expostos, o contexto metodológico, os procedimentos são utilizados, essencialmente, pesquisa bibliográfica, para a fundamentação teórica e para a composição textual das atividades, e proposição de atividades decorrentes das perspectivas analisadas e aplicadas ao conteúdo programático nas aulas de língua portuguesa, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual no município de Rio Branco, no Estado do Acre. Realizou-se um estudo ilustrativo no tratamento dado às orações relativas em uma coleção de livro didático destinada ao 9º ano e como resultado da pesquisa, elaboramos um caderno de atividades de proposta didático-pedagógica numa escala de uso – reflexão – uso das orações relativas, envolvendo gênero jornalístico – notícia e reportagem. Espera-se que este estudo possa contribuir para discussões sobre linguagem e sobre ensino de gramática, ambos situados numa perspectiva funcionalista dos estudos linguísticos.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Ensino de orações relativas. 9º ano do Ensino Fundamental. Texto jornalístico. ProfLetras.

ABSTRACT

The purpose of this work is to contribute to the reflection on the teaching of grammar, taking *relative clauses* as a starting point, while it dialogues with language studies in operation by explaining processes of linguistic variation and their context of production. In addition, it seeks to (i) outline how the textbook presents variations in linguistic use when describing the phenomenon of relativization, in order to verify how such materials deal with the grammatical phenomenon; (ii) activate reflections in order to identify and differentiate the structures of relativization in language practices with situations of relativized prepositional term usage. To this end, we refer to the studies conducted by Camacho (2016), Bispo (2007), Neves (2017), Souza (2021), and Oliveira-Codinhoto (2016), when demonstrating the occurrence of three relativization strategies: standard (with a relative pronoun) and non-standard (cutter and copier). To achieve the above objectives, the methodological context and the procedures are used, essentially, bibliographical research, for the theoretical foundation and the textual composition of the activities, and the proposal of activities resulting from the perspectives analyzed and applied to the syllabus in Portuguese language classes, in a 9th-grade elementary school class at a state school in the city of Rio Branco, in the State of Acre. An illustrative study was carried out on the treatment given to the relative clauses in a textbook collection intended for the 9th grade and, as a result of the research, we prepared a notebook of didactic-pedagogical proposal activities on a scale of use—reflection—use of relative clauses, involving journalistic genre — news and reporting. It is hoped that this study may contribute to discussions about language and the teaching of grammar, both based on a functionalist perspective of linguistic studies.

Keywords: Grammar teaching. Teaching relative clauses. 9th grade of elementary school class. Journalistic text. ProfLetras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Imagem de site de notícias.....	11
Figura 2	Dado de escrita infantil.....	40
Figura 3	Dado de escrita infantil.....	40
Figura 4	Capítulo 6.....	45
Figura 5	Tirinha.....	45
Figura 6	Questões metalinguísticas do tema.....	46
Figura 7	Questões mobilizadoras do tema.....	47
Figura 8	Banquinho do ensino de língua.....	49
Figura 9	Eixos para o ensino de gramática.....	49
Figura 10	Código QR para acesso ao vídeo.....	59
Figura 11	Notícia de jovem que encontrou carteira com dinheiro.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Exemplos 1, 2 e 3.....	12
Quadro 2	Exemplos 4 e 5.....	32
Quadro 3	Exemplos 6 e 7.....	32
Quadro 4	Exemplos 8 e 9.....	32
Quadro 5	Exemplos 10.....	33
Quadro 6	Exemplos 11 e 12.....	34
Quadro 7	Exemplos 13 e 14.....	34
Quadro 8	Exemplos 15.....	37
Quadro 9	Exemplos 16.....	37
Quadro 10	Exemplos 17.....	39
Quadro 11	Exemplos 18 e 19.....	39
Quadro 12	Exemplos 21.....	40
Quadro 13	Exemplos 22.....	42
Quadro 14	Etapas das atividades.....	54
Quadro 15	Objetivos da proposta de aplicação didático-pedagógica.....	56
Quadro 16	Ativação de conhecimentos prévios.....	57
Quadro 17	Texto 1: “Cringe” é a palavra jovem do ano 2021 na Alemanha..	58
Quadro 18	Inferências do texto e vídeo.....	59
Quadro 19	Estrutura do gênero notícia.....	61
Quadro 20	Atividades sugeridas.....	61
Quadro 21	Compreensão da função dos pronomes relativos e produção autoral.....	63
Quadro 22	Texto 2: Não cortes.....	64
Quadro 23	Sentidos do texto base reportagem “geração touch”.....	66
Quadro 24	Texto base: reportagem “A geração touch”.....	67
Quadro 25	Texto 3: A geração touch.....	68
Quadro 26	Sistematização das orações relativas.....	69

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO: UM ENFOQUE NO TRATAMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	16
2.1	PARADIGMA TRADICIONAL.....	16
2.2	OUTROS PARADIGMAS.....	23
3	CONSTRUINDO O OBJETO DE TRABALHO: AS ORAÇÕES RELATIVAS.....	31
3.1	O TRATAMENTO TRADICIONAL.....	31
3.2	UM ENFOQUE FUNCIONALISTA PARA A DESCRIÇÃO DAS ORAÇÕES RELATIVAS.....	35
3.3	O TRABALHO DE LIVRO DIDÁTICO COM AS ORAÇÕES RELATIVAS.....	43
4	CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	51
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	51
4.2	CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
4.3	O DESENHO DA PROPOSTA DE APLICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	53
5	PROPOSTA DE APLICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	56
5.1	MÓDULO 1 – LEVANTAMENTO PRÉVIO FOCO NA LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO.....	57
5.1.1	Situação de Aprendizagem 1 – Problematização.....	57
5.1.2	Situação de Aprendizagem 2 – Leitura e sentido.....	59
5.1.3	Situação de Aprendizagem 3 – Estrutura do gênero textual notícia.....	61
5.1.4	Análise linguística Situação de Aprendizagem 4 – Pronome relativizador e Introdução às orações relativas.....	62
5.2	MÓDULO 2 – SISTEMATIZANDO CONHECIMENTO: FOCO NA LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO.....	65
5.2.1	Situação de Aprendizagem 1 – Problematização.....	66
5.2.2	Situação de Aprendizagem 2 – Leitura e sentido. Situação de Aprendizagem 3 – Estrutura composicional.....	67
5.2.3	Situação de Aprendizagem 4 – Reconhecimento das relativas.....	69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

A prática docente nos leva à percepção de alguns entraves quanto ao ensino de gramática. As pressões sociais para que os alunos “aprendam português”, muitas vezes, concentram os esforços da escola em práticas que privilegiam apenas aspectos formais de textos escritos, como ortografia, pontuação, concordância, por exemplo, sem abrir espaço para que sejam feitas reflexões sobre o porquê de tais categorias serem como são e aparecerem como aparecem em textos diversos. Além disso, tal visão de ensino de gramática costuma desconsiderar que há textos de outras naturezas, diferentes dos escritos, como textos falados, por exemplo, para os quais nem todas as categorias estudadas nas aulas de gramática são relevantes – não podemos falar de ortografia na fala, por exemplo –, mas que, por sua vez, dispõem de características próprias – contorno entoacional, ênfase, entre outros – que são reflexo de constituintes gramaticais.

Um dos mais graves problemas que a redução da gramática a alguns modelos ideais de uso, baseados na escrita formal de vertente normativo-prescritiva, segundo nossa percepção enquanto professora de língua portuguesa, é a ideia que permeia o senso comum de que “saber português” é manifestar, em contextos diversos (formais, informais, escritos, falados, multimodais), um conhecimento estático sobre a norma-padrão. Toda a complexidade da língua, e, mais especificamente, de seu componente gramatical, muitas vezes, é preterida em favor de um conjunto de regras estabelecidas em momentos históricos diferentes do contemporâneo e para um conjunto de textos com objetivos específicos¹. Nesse sentido, entender a disciplina de língua portuguesa como aquela com a tarefa de rotular certas categorias e estabelecer a existência de uma única maneira correta de falar e escrever em qualquer contexto (imediate ou histórico) é limitar as possibilidades de práticas de linguagens dos alunos e até privá-los de um conhecimento científico sobre a língua, o que, segundo Perini (2014, p. 49), é tarefa dos estudos gramaticais promoverem no âmbito das ciências da linguagem.

¹ Bagno (2011, p. 43-44) defende que a tradição gramatical normativo-prescritiva se estabelece no século III a. c., em Alexandria, baseada na percepção dos filólogos de uma suposta *corrupção* da língua grega literária escrita dois séculos antes. Segundo o autor, assim, estabeleceu-se uma “análise distorcida”, em que se compara a língua falada espontânea de uma época, em uma região, à língua escrita literária de um passado (idealizado), de outra região. Podemos perceber esse mesmo fenômeno ao analisar gramáticas do português brasileiro contemporâneo, que frequentemente trazem como exemplo de *bom uso* dados de escritores portugueses do século XIX.

É fato que muito do peso da gramática (aqui entendida como a “decoreba” de nomenclatura) nas aulas de língua portuguesa tem sido revisto nas últimas décadas. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, as orientações dos documentos norteadores da educação básica apontam para uma concepção mais integrativa entre uso e norma, entre necessidade comunicativa e produção de textos de diversos tipos e gêneros. Ainda assim, a vivência do dia a dia da escola nos revela, nos quase 20 anos de história que temos, seja como professora de Língua Portuguesa na educação básica em diversos níveis, seja como professora da Educação Especial, que a noção de certo e de errado que é manifestada em diversos modos de dizer e de escrever ainda são o desejo das instituições e o foco das práticas escolares.

Essas vivências nos levaram a questionar supostos problemas envolvendo práticas construções de textos falados e escritos, por percebermos que parte do que é considerado “errado” pela gramática e pela escola circula livremente em diversos contextos linguísticos, muitas vezes sem nenhum tipo de censura da parte da sociedade. Consideremos o exemplo a seguir:

Figura 1 – Imagem de site de notícias



Fonte: Oliveira (2023).

A matéria jornalística contida na Figura 1 nos apresenta três construções, frequentemente usadas na fala e na escrita do português brasileiro contemporâneo,

conforme defende Camacho (2016), que não são aceitas pela tradição normativo-descritiva das gramáticas tradicionais: as chamadas *orações relativas cortadoras*². De acordo com Rocha Lima (2018, p. 404, grifos do autor), “a variedade das funções sintáticas de *que* (relativo) impõe correspondente multiplicidade de preposições”; ou seja, se a função sintática desempenhada pelo pronome relativo na oração adjetiva demandar preposição, esta deve ser mantida na estrutura relativa. Não é o que acontece no exemplo que vimos:

Quadro 1 – Exemplos 1, 2 e 3

<p>(1) a. Vídeo mostra momento que suspeitos compram gasolina [...] a'. Vídeo mostra momento <i>em que</i> suspeitos compram gasolina [...]</p> <p>(2) a. Imagens de câmera de segurança também flagraram momento que vítima, [...] saiu do condomínio [...] a'. Imagens de câmera de segurança também flagraram momento <i>em que</i> vítima, [...] saiu do condomínio [...]</p> <p>(3) a. [...] no sábado, 18, dia que foi assassinada. a'. [...] no sábado, 18, dia <i>em que</i> foi assassinada.</p>
--

Fonte: Rocha Lima (2018, p. 404).

Podemos observar, em (1a) e (2a) que a escolha da construção preteriu o uso da preposição em ambos os casos em que *momento* e *dia* são relativizados. Em construções temporais, como estas, no entanto, tal possibilidade é considerado *erro* pela “gramática”, condenando o uso que, como podemos comprovar, é corrente no português brasileiro contemporâneo, inclusive em textos escritos formais, como uma reportagem de site de notícias. Podemos dizer, pela nossa vivência enquanto leitores/escreventes/falantes/ouvintes que as construções (1a), (2a) e (3a) são simplesmente erradas? Como devemos lidar com casos como esses em sala de aula?

Desse modo, a partir da inquietação motivada pelas pressões sociais para o ensino de uma forma única e correta de comportamento linguístico, propomos uma reflexão sobre o ensino de gramática, tomando as *orações relativas* como ponto de partida. Nosso propósito é o de promover práticas educativas em que o reconhecimento e as possibilidades de uso dos recursos linguísticos estejam baseados na noção de que tais elementos são fundamentais à produção de sentidos na comunicação.

² Na Seção 3 deste trabalho nos deteremos sobre a definição do objeto. Nossa intenção, neste ponto do texto, é a apresentação da problemática, de modo a localizar o leitor a respeito do objeto-foco do estudo.

Desse modo, a pesquisa tem o objetivo de (i) esboçar a maneira como livro didático apresenta variação de uso linguístico, ao descrever o fenômeno da relativização, no intuito de verificar como tais materiais tratam o fenômeno gramatical; (ii) ativar reflexões de forma a identificar e diferenciar as estruturas de relativização em práticas de linguagem com situações de uso do termo relativizado preposicionado.

Para atingir tal objetivo, apresentamos nas seções teóricas deste trabalho abordagens das quais decorrem os pressupostos desse estudo. A dissertação consta de quatro capítulos que permeiam desde a abordagem mais prescritivo-normativa, ao longo do tempo, até as perspectivas descritivas da Linguística, em especial, a linguística funcional, que têm disseminado propostas interessantes de maneiras como as ciências da linguagem podem se voltar aos estudos da língua ao estreitamento das relações de fatores sociais. Dessa maneira, a Linguística defende que é possível desenvolver um ensino de língua em uso, de forma contextualizada, a serviço da produção de sentido no processo sociointerativo.

Este trabalho se justifica, por um lado, pela necessidade que sentimos, enquanto professora, de se trabalhar gramática na escola de uma maneira que permita a reflexão, por parte dos alunos e da própria professora, acerca dos elementos discutidos. Por outro lado, esta pesquisa se justifica, também, pela necessidade social que o trabalho com a gramática uma vez que ela faz parte da educação linguística do cidadão. Levando em consideração os baixíssimos níveis de alfabetização registrados no Brasil (BAGNO, 2011), todo esforço para a transformação de aulas de língua portuguesa, em especial às voltadas para os elementos estruturais da língua, é necessário e deve ser empreendido com uma teoria explícita subjacente – uma vez que, como defende Corrêa (2013), não existe prática sem teoria e, mais do que isso, a prática, quando fundamentada em uma teoria evidente, é outra.

Assim, de maneira a desenvolver a proposta de aplicação didático-pedagógica pretendida, seguida desta Introdução, na Seção 2, apresentamos algumas das bases que direcionam nossa argumentação sobre ensino de língua, num primeiro momento, para passar à discussão sobre a tradição gramatical e a propostas de mudanças no foco de ensino, em outro, guiado a partir de documentos norteadores da educação brasileira – em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), modelos atuais de desenvolvimento de políticas de ensino, como o currículo. Baseamo-nos, ainda, nos preceitos de autores como Antunes (2007), Possenti (1996), Travaglia (2005), Neves (2017) e Guimarães

(2016), que discorrem especificamente sobre o ensino de gramática em contexto escolar.

A Seção 3, a seguir, apresenta uma visão geral de como as orações relativas têm sido tratadas pela literatura a partir de diferentes perspectivas teóricas. A primeira, voltada para discussão das características da oração relativa a partir da perspectiva da tradição gramatical, tem como base o suporte teórico de estudiosos como Rocha Lima (2018), Bechara (2015) e Cunha e Cintra (2017). Esses estudos nomeiam o fenômeno objeto desta dissertação de *oração subordinada adjetiva*, dividida em dois grupos, as restritivas e as explicativas, caracterizadas especialmente pelo uso dos pronomes relativos. Para caracterizar o fenômeno de uma perspectiva funcionalista, tomaremos como fundamentação os trabalhos de Neves (2017), Camacho (2011, 2016), Oliveira-Codinhoto (2016), Souza (2021) e Bispo (2007, 2014). Esses autores concordam que, diferentemente da perspectiva tradicional, a língua portuguesa contemporânea admite ao menos três estratégias de relativização principais, sendo apenas uma prescrita pela tradição. As estratégias alternativas, apesar de muito frequentes na fala e na escrita da população brasileira, não são aceitas como corretas pela tradição.

A Seção 4, dedicada ao percurso metodológico, localiza nossa pesquisa no âmbito da pesquisa aplicada, tendo como aporte Thiollent (2009). Sendo assim, entendemos como pesquisa aplicada aquela que se desenvolve “em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (THIOLLENT, 2009, p. 36).

A partir dessas bases teórico-metodológicas, propomos, na Seção 5, do ponto de natureza aplicada prática, uma proposta de aplicação didático-pedagógica com foco na solução de um problema específico – o tratamento das orações relativas preposicionadas –, envolvendo alunos do 9º ano de uma escola estadual localizada no município de Rio Branco no Estado do Acre, a partir de uma abordagem voltada para o uso em contextos reais, a fim de agir para a transformação da realidade de nossos alunos, plenos falantes/escreventes/leitores/ouvintes, usuários de nossa língua, cidadãos em formação.

No que tange aos procedimentos técnicos, são utilizados, essencialmente, pesquisa bibliográfica e proposição de atividades decorrentes das perspectivas analisadas. Ao que concerne ao produto didático-pedagógico, o estudo propõe uma

sequência de atividades organizadas em oito aulas, nas quais diferentes estratégias de ensino são aplicadas, baseadas em análise, identificação, recolhimento e práticas faladas e escritas do objeto em estudo.

Na última parte deste texto, retomamos os objetivos da pesquisa e fazemos um balanço daquilo que esta dissertação consegue contribuir com os estudos de ensino de gramática e também daquilo que ela pode fomentar em termos de possibilidades de trabalhos futuros.

2 LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO: UM ENFOQUE NO TRATAMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ESPAÇO ESCOLAR

Levando em consideração o fato de que construímos, neste trabalho, uma proposta didático-pedagógica para o ensino de um elemento da gramática da língua portuguesa, neste capítulo, apresentamos algumas abordagens em torno do ensino do tema. Mais especificamente, discutimos alguns aspectos do ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental, com ênfase nas discussões acerca do sistemático estudo de gramática (prescritivo-normativa, devido, especialmente, ao fato de que é essa abordagem que permeia, ainda, as principais discussões sobre o assunto).

Dessa maneira, apresentamos algumas bases que direcionam nossa argumentação sobre ensino de língua, num primeiro momento, para passar à discussão sobre a tradição gramatical e a propostas de mudanças no foco de ensino, guiado a partir de documentos norteadores da educação brasileira – em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), modelos atuais de desenvolvimento de políticas de ensino, como o currículo. Baseamo-nos, ainda, nos preceitos de autores como Antunes (2007), Possenti (1996), Travaglia (2005) Neves (2012;2017) e Guimarães (2016).

2.1 PARADIGMA TRADICIONAL

No âmbito de discussões que dizem respeito à língua e à gramática no espaço escolar, historicamente o modelo de ensino esteve voltado para uma visão do conhecimento de língua com o engessamento promovido pelas perspectivas tradicionais, de viés normativo-prescritivas conforme (GUIMARÃES, 2016). Esquemas oferecidos como entidades estanques eram privilegiados nos livros didáticos, corroborando os preceitos de origem da língua portuguesa, inspirada na literatura canônica nos finais do século do século XIX, como salienta Bagno (2011). No que se refere à gramática, enquanto um conjunto de normas prescritivas de comportamento linguístico, a ser seguido, portanto, indiscutivelmente, e à disciplina de língua portuguesa, enquanto um espaço de construções de conhecimento sobre a realidade linguística e o uso efetivo em diversas situações comunicativas, não podemos configurá-las como sendo a mesma coisa: ambas têm suas funções sociais,

mas a segunda é (deve ser) muito mais abrangente do que a primeira. Assim, a gramática é uma parte da língua e, como tal, deve ser *parte* do ensino, não sua totalidade. Enquanto aquela estiver em prioridade, os resultados no âmbito escolar acerca do desempenho linguístico dos estudantes podem ser prejudicados, em função dessa confusão entre língua e gramática.

Nesse diapasão, podemos citar os índices do IDEB nos últimos anos, que demonstram um grande prejuízo no aprendizado dos alunos do Ensino Fundamental em relação à disciplina de língua portuguesa. A deficiência em leitura e em produção textual atestada por tais levantamentos nos mostra que é preciso (re)discutir o ensino de língua portuguesa, por mais que os documentos norteadores da educação brasileira, desde a década de 1990, orientem o ensino da língua portuguesa a partir da valorização da realidade do aluno e aproximem o ensino à realidade linguística contemporânea.

Com a proposta dos PCNs, houve mudanças quanto ao ensino de língua portuguesa: a ênfase, a partir da recomendação do documento, sai da gramática (prescritivo-normativa) e recai sobre o texto, ou seja, a função e a construção do ensino de língua portuguesa na escola devem ter o texto como ponto de partida. Consequentemente, materiais didáticos, avaliações externas e orientações para práticas de ensino também foram orientados a mudar nessa direção.

Todavia, os resultados obtidos da avaliação da educação brasileira após a publicação dos PCNs demonstram que as metas definidas ainda não foram alcançadas. Conforme pontua Souza (2021), enquanto a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 2019 era de 5.2 pontos na média nacional, o número não ultrapassou os 5.0 nos anos finais do Ensino Fundamental. No Estado do Acre, a média de avaliação dos 8º e 9º ano não ultrapassou 4.8 pontos, ficando ainda abaixo da média nacional.

Afinal, será mesmo que saber gramática – e, mais ainda, participar com sucesso de práticas sociais mediadas pela fala e pela escrita – resume-se a dominar regras de prescrição? A escola estaria, ao tomar como o objetivo de sua existência a reprodução de normas prescritivas no ensino de língua portuguesa, cumprindo sua função na construção do desenvolvimento linguístico?

Essas discussões já perduram há algum tempo. A Lei de Diretrizes e Bases, em seu Artigo 32, aponta que o ensino fundamental e obrigatório objetiva a formação básica do cidadão na direção para o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Práticas de ler e escrever precisam servir como lugar prioritário como aporte aos conteúdos escolares.

Assim, o aluno necessita de desenvolver habilidades de ler e escrever para atingir a competência comunicativa, e os professores também precisam tomar condutas, diferentes do ensino mecânico de gramática, para atingir esse objetivo. Conforme defender Bortoni-Ricardo (2014), a escola deve priorizar as diversidades linguísticas, para que todos possam ter acesso ao ensino de forma igualitária.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos, têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 44).

As perspectivas descritivas da Linguística, em especial, a Sociolinguística, têm disseminado propostas interessantes de maneiras como as ciências da linguagem podem se voltar aos estudos da língua ao estreitamento das relações de fatores sociais, além de proporem base teórica para o desenvolvimento de propostas didáticas mais alinhadas à realidade linguística da sociedade brasileira do século XXI.

Dessa maneira, a Linguística vem defendendo que é possível desenvolver um ensino de língua em uso, de forma contextualizada, a fim de que haja produção de sentido no processo socio interativo, de forma a distanciar-se de um o ensino descontextualizado de língua portuguesa, ainda persistente no contexto escolar.

Em face de uma ampla e complexa temática, nos interessa a discussão sobre um estudo de gramática que considere sua função de uso na realidade da língua tanto de fala quanto de escrita. Nossa intenção está longe da tentativa de esgotar ou solucionar questionamentos sobre o ensino de língua portuguesa ao longo do tempo, mas, na medida em que seja possível, contribuir com a melhoria deste.

Entendemos que por décadas se confundiu, nas práticas em sala de aula, o que de fato seria ensino de gramática e de língua portuguesa³; assim, discussões ainda são necessárias, no que refere à linguagem, à língua e à gramática, e

³ Conforme defendem Orlandi e Guimarães (1998).

principalmente sobre o porquê de o ensino desse tópico vir sendo tão questionado⁴, e ou então sobre a confusão que existe na distinção de cada termo.

No campo investigativo das ciências da língua, é oportuno levantar essas indagações, referentes a que concepção de gramática temos na escola, no intuito de compreender como as várias concepções de gramática se refletem nas práticas de ensino e aprendizagem.

Em nossa prática educativa, a cada série iniciada anualmente, nota-se a falta de interesse do aluno pela gramática normativo-prescritiva, motivada, assim cremos, pela utilização de regras descontextualizadas, levando-o a conceituar como uma disciplina difícil, rígida e sem importância. Possenti (1996) nos apresenta três maneiras para descrever gramática, todas voltados para os moldes canônicos em que as regras estão em evidência:

Assim, tal expressão pode ser entendida como: conjunto de regras que devem ser seguidas; conjuntos de regras que são seguidas; conjunto de regras que o falante da língua domina. As duas primeiras maneiras de definir “conjunto de regras” dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade linguística, no sentido de que as regras em questão se referem à organização das expressões que eles utilizam. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes (POSSENTI, 1996, p. 64).

Um falante/aluno de língua portuguesa possivelmente não se interessa por memorizar regras tão incoerentes e impostas nas primeiras definições, mesmo porque, elas têm se demonstrado, muitas vezes, obsoleta e distante da realidade linguística contemporânea.

Historicamente, Barbosa (1822, p. 1), defendeu que “Grammatica é a arte de falar e escrever”. A gramática que se define como arte se localiza diretamente na filiação prescritivo-normativa. Se tomamos como exemplo a definição de dois gramáticos brasileiros do século XIX, encontramos, em Ribeiro (1883, p. 2), “Gramática é a exposição metódica dos factos da língua”; em Pacheco Silva Júnior e Lameira de Andrade (1887): “Grammática geral é o estudo, em toda sua extensão,

⁴ A mudança de foco da gramática para o texto, promovida pelos PCNs desde 1990, pode causar a falsa ideia de que não se deve ensinar gramática na escola. Essa é a percepção de muitos professores de português: ou a disciplina de língua portuguesa é sinônimo de aulas de nomenclatura e classificação gramatical a partir da base normativo-prescritiva, ou esse assunto é tabu em sala de aula. Percebemos esse movimento de maneira empírica, pela experiência e pela vivência escolar que temos.

dos factos e das leis da linguagem escrita e falada. É o conjunto dos processos comuns a muitas línguas comparadas”.

Vemos, portanto, que as noções de gramática, desde que o português começa a se tornar um elemento importante para a nação brasileira – e que, portanto, passa a ser ensinado nas escolas –, oscilam bastante, estabelecendo-se entre o polo da prescrição e do bom uso (como em Barbosa) e o polo da realidade dos fatos linguísticos (como em Ribeiro e Pacheco Silva Jr. e Lameira de Andrade).

Com o desenvolvimento da ciência linguística no século XX, a realidade dos fatos linguísticos prevaleceu em relação à prescrição no que tange ao ensino da língua. Neves (2012), ao tratar da gramática tradicional (prescritivo-normativa), afirma que esse tipo de abordagem se vincula a um paradigma frio e inerte. Segundo a autora, manter o ensino em normas engessadas é o mesmo que insistir em uma noção de gramática que não se produz no fluxo sociocomunicativo.

Nesse mesmo sentido, Travaglia (2005, p. 24) expõe a visão de gramática normativa concebida como “um manual do bom uso de língua a serem seguidas por aqueles que buscam se expressar adequadamente”. Ao não fazer uso dessas regras, o falante estaria, logo, fugindo dos padrões aceitos, o que configura erro (de português; não necessariamente de normas gramaticais). Conceitos de variação linguísticas seriam deixados de lado para ensinar regras rígidas e deslocadas da realidade. Nesse sentido, tudo que está em desacordo com a norma privilegiada configura exclusão a outras variantes. A gramática é vista, então, como um objeto definitivo e absoluto. Nesse modelo, presenciamos um engessamento que configura prática meramente excludente de outras formas de uso, as quais são trazidos pelos alunos do universo familiar e da cultura geral.

Essa discussão revela a importância de se qualificar, num trabalho acadêmico de ensino de língua portuguesa, as definições de língua e gramática, especialmente para debater se ambas são ou não a mesma coisa, ou, ainda, que uma existe em detrimento da outra. Do ponto de vista pedagógico e funcionalista, que adotamos neste trabalho, entendemos que ambas se relacionam, pautadas na proposta de Possenti (1996), afirma que:

Para muitas pessoas das mais variadas extrações intelectuais e sociais, ensinar língua é a mesma coisa de ensinar gramática ou, o que é diferente, embora pareça mera inversão, para muitos, ensinar gramática é a mesma coisa que ensinar língua. Além disso, por ensino de gramática entende-se, frequentemente, a soma de duas atividades, que eventualmente, se inter-

relacionam, mas não sempre, nem obrigatoriamente (POSSENTI, 1996, p. 60).

Nesse sentido, não se pode considerar apenas norma-padrão dando ênfase apenas uma variedade, essa tida como mais prestigiada, acarretando uma visão muito superficial – e talvez até impossível – de se explicar a complexa natureza linguística. Outras variedades utilizadas/faladas/escritas também se configuram língua e precisam ser também, relacionadas, a fim de valorizar os diferentes contextos comunicativos. Antunes (2007, p. 39), explicando essa questão, diz:

A concepção de que língua e gramática são uma coisa só deriva do fato de ingenuamente se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática. Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática, ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua. É o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que “alguém não sabe falar”. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém “não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta” (ANTUNES, 2007, p. 39).

De acordo com os postulados de Antunes (2007), percebemos que é nessa concepção que ocorre o preconceito linguístico, por acreditar que aquele que não domina as regras de gramática não sabe se comunicar adequadamente. Nossa percepção vai de encontro a esse modelo, visto que os elementos de gramática são fluidos e ocupam diferentes posições em determinada escolha no universo comunicativo.

Nas formulações direcionadas ensino de normas prescritivas, as práticas didáticas propiciam que os alunos construam (pré) conceitos de que aula de português é difícil, pois aprender regras e exceções, repetições, além de decorar listas e palavras rebuscadas, pode tornar-se enfadonho e até, em algumas situações, sem utilidade visível. Assim, Neves (2012) salienta que qualquer que seja a competência proposta a ser alcançada no ensino de gramática, não terá sucesso ao propor atividade de reter termos e mesmo definições de decorar. Não se pode ter posição isolada como predileção pelas práticas nas décadas anteriores baseadas em estudos de décadas atrás, muito bem discutida por Guimarães (2016), ao fazer considerações históricas de muitos gramáticos a referências de estudo de gramática. O autor ressalta que a enunciação de sua tipologia submete a gramática descritiva científica à ciência da linguagem e à gramática histórica, deixando a gramática descritiva prática fora desta

vinculação. “Não investiga as causas nem explica as leis, seu fim é apenas classificar, definir e exemplificar os materiais linguísticos” (GUIMARÃES; 2016, p. 66).

Infelizmente, ainda acontece na prática didática muitos casos em que, apesar de participação em formações continuadas, em orientações pedagógicas ou mesmo em discussões acadêmicas, ainda são seguidos modelos de definição, repetição, listas de termos e cópias como ponto de partida e chegada para alcançar sucesso de aprendizagem dos alunos. Muitas vezes esse posicionamento advém da pressão social, seja da instituição escolar, seja da família, seja de outras instituições, por um ensino de português voltado à gramática prescritivo-normativa.

Desse modo, em vez de partir do texto, enaltecer o contexto, posicionar a gramática normativa em momento posterior da discussão, procurando levar à compreensão à expressão e à reflexão de certo uso localizado, o ensino toma a norma-padrão como uso demandado em qualquer condição sociocomunicativa.

Apesar de criticarmos um ensino tradicional de regras prescritivas, de forma alguma advogamos por um impedimento de ensino de gramática tradicional no âmbito escolar. A questão não se discute acatá-la ou defendê-la (o que poderia levar a uma ideia de exclusão), mas, sim, a redefinição, ou melhor, à explicitação da noção que se tem de gramática. Nesse contexto, Neves (2012) entende que

A gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independente do uso. Ela não é um esquema adrede organizado independente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm” (NEVES, 2012, p. 80).

Dessa maneira, entendemos ser indissociável falar de gramática e evidenciar a língua em situações de uso. É preciso haver uma reflexão da prática que permita alunos e professores superarem a noção que se tem gramática e língua, a ser transformada, na prática cotidiana de sala de aula, que por vezes ainda nos deparamos que situações sistematizadas nos livros didáticos quando apresentam atividades de metalinguagem utilizando texto como pretexto.

Sendo assim, na percepção de que diante da abordagem de cunho normativo-prescritiva aqui discutida fundamenta-se pode resultar em um ensino inócuo, de acordo com resultados de avaliação externa da educação brasileira já expostos anteriormente, defendemos uma abordagem alternativa, que some à regra o uso.

Um dos pontos que nos auxilia a argumentar a favor de uma perspectiva de ensino voltada ao uso reside no fato de que moldes normativos não cumprem o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, pois na formação de aprendizes de uma língua se requer levar em consideração aspectos semânticos e pragmáticos com interface um do outro, dialogando com o conceito de competência comunicativa. Isso significa que não basta conhecer o significado de vocábulos isolados, encontrar a posição em cada frase e decorar a nomenclatura que o classifica no interior de certo conhecimento tradicional e, ao mesmo tempo, não saber a maneira e em qual situação utilizar.

Em apontar discordâncias ao paradigma aqui exposto nosso estudo se pauta em abordagem de caráter funcional, por acreditar que este possa, de fato, promover a competência comunicativa eficaz no aluno, sendo capaz a partir do seu uso, refletir os processos sociocomunicativos.

2.2 OUTROS PARADIGMAS

A noção de gramática que consideramos neste trabalho vai de encontro à problemática de seguir estruturas e normas na tentativa de padronização da língua. Partimos do pressuposto de que o estudo da língua deve ser algo natural, pautado no entendimento dos sentidos construídos pelos e/ou atribuídos às estruturas linguísticas. Em Neves (2012), se delineia a necessidade de uma gramática legitimada, ao afirmar que

Cabe insistir em uma noção de gramática como aquele aparato que arranja os sentidos na língua, que junta as peças num complexo multiplamente governado, e que é, portanto, o mecanismo de organização que nos permite, como diz o poeta, em uma determinada situação, “ensopar de precisão a nossa língua”, ou, em um determinado momento em que se puxa “uma longa sombra na memória”, “dar mais tristeza a uma palavra”. Que é, afinal, o mecanismo responsável, até, por, em determinados momentos – Novamente como diz o poeta, - “perder-nos nos trilhos de por onde ir”, ou “dizemos menos o que vem os dizer” (NEVES, 2012, p. 24).

Entendemos a gramática como um estudo que pretende facilitar a compreensão de língua e não a criação de um sistema de regularidades impostas como um modelo a ser usado sempre, como se o falante vivesse em um contexto em que todos em sua volta entendessem tais regularidades.

Diante de tantas considerações, vale ainda nos reportar às acepções que os documentos oficiais nos revelam sobre o ensino da língua, tendo como ponto de partida o documento norteador lançando há 25 anos – os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). O estudo parte do pressuposto de superar barreiras desafiadoras no ensino de língua portuguesa na necessidade de priorizar um ensino embasado numa perspectiva de reflexão e de uso da língua.

Esse documento surge com o objetivo de orientar mudanças nas práticas de ensino, de forma a repensar enfoques diferentes, incorporar novos paradigmas no tratamento de estudos linguísticos, contrariando regras de memorização do modelo tradicional e passa focalizar o texto, em termos do gênero textual, como pressuposto para o ensino de gramática, assim como evidenciar a perspectiva de interação. Por ser um documento de caráter norteador, os PCNs se apresentam como instrumento auxiliar à prática da docência no ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Nesse mesmo viés, Antunes (2014) salienta a necessidade em aprender gramática numa situação concreta de comunicação, através da interação social, visto que atividades de linguagem ocorrem em contexto em função de determinar construção de sentido.

Diversas áreas de estudo demonstram resultados valorosos de atrativos para o novo formato de ensino de língua portuguesa, como a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Análise do Discurso, dentre outras. Na tradição funcionalista de Neves (2012), aprofunda-se a relação entre o sistema linguístico e a noção de contexto, de modo que “a produção (o texto) se insere necessariamente na situação em que se instaura o discurso (o contexto)”, constituindo-se como objeto de investigação da abordagem funcional da gramática.

O ensino baseado nessas teorias visa a analisar a língua de forma a ultrapassar o limite das estruturas oracionais, pois elegem os mais diversificados gêneros textuais como ponto de partida para o ensino de língua portuguesa. Essa perspectiva dialoga positivamente com a posição dos PCNs, já que, para eles, no que diz respeito ao ensino de, é abordado o tema intitulado “Reflexão gramatical na prática pedagógica”, em que se assume a ideia de que o trabalho do professor de língua portuguesa deve ser pensado para a produção e a interpretação de texto, de modo a se apropriar da prática metalinguística como ferramenta auxiliar das questões referentes às particularidades da língua. Assim, para o documento, a gramática, enquanto atividade de caráter metalinguístico, deve ser ensinada de forma

contextualizada, diferentemente do que era concebido anteriormente como adequado. No tocante a isso, os PCNs afirmam que

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas) (BRASIL, 1998, p. 28-29).

Depreendemos das orientações do documento uma abordagem a linguagem como uma *atividade discursiva* e, por isso, se contraria a exposição ao aluno às regras da gramática normativa e em seguida o exercício de repetição dessas regras. Vemos, assim, que os PCNs não só corroboram a visão de gramática que advogamos neste trabalho, mas oferece as condições para que essa concepção de gramática esteja presente no dia a dia escolar, bem como nos materiais didáticos de língua portuguesa, que poderiam ter proximidades com textos de gêneros diversificados e que fossem utilizados não apenas como pretexto partindo para priorizar regras e nomenclaturas.

Podemos perceber que, nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) são reiteradas muitas das proposições dos PCNs, o que denota credibilidade o que foi proposto no documento anterior. A BNCC configura-se um documento de caráter normativo, orgânico e progressivo, não um documento consultivo. A estrutura organizacional do documento tenciona uma proposta do ensino de língua portuguesa em quatro grandes áreas: o texto, com materialidade multimodal, é o elemento central, ao redor do qual orbitam as outras esferas da atividade linguística.

A proposta reafirmada em na BNCC nos propõe o trabalho com esse mesmo objeto como centro e relacioná-lo a outras diversidades de gêneros e contextos, ao desenvolvimento de habilidades, ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em mídias diversas e semioses. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. Baseado em Brasil (2018),

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2018, p. 59).

Nesse sentido, BNCC normatiza os eixos que integram as práticas de linguagens contemplando a cultura digital, ficando assim organizados em quatro eixos: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. É importante voltar ao ensino de língua mais próximo do que se fala e ao do que se escreve em tempos atuais, sendo que a língua é viva, adaptável e dinâmica.

Dada a importância do documento, no que tange ao *Eixo da Análise Linguística/Semiótica*, suas diretrizes conduzem o trabalho com a língua na escola, podendo compelir os esforços de ensino e aprendizagem aos processos de leitura e produção de textos (falados, escritos e multissemióticos), à materialidade dos textos, aos efeitos de sentido, ao estilo (quanto escolha de léxico e variedade linguística), às formas de composição de estilo e à função de progressão temática (BRASIL, 2018).

A BNCC, nesse diapasão, orienta uma “análise consciente” dos elementos anteriormente listados; entendemos que tal análise consciente está embasada na análise reflexiva da linguagem, do qual depende, também, a gramática – agora não como regra estanque, mas como *estratégia de construção dos textos/discursos*. Nesse viés, Antunes (2007) defende a necessidade de mudança de atitude de todos envolvidos no processo e ensino e aprendizagem da língua portuguesa, ao salientar que

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é visto como erro, as mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erro (ANTUNES, 2007, p. 23).

Estudar somente os fenômenos estruturais de uma língua não garante o domínio de todas as práticas comunicativas em que tais fenômenos são requeridos/usados. Assim, a noção de erro deve ser revista, como também os diferentes contextos comunicativos em que fenômenos “errados” são utilizados. Em outras palavras, o estudo da gramática, enquanto parte da língua, promove o envolvimento do contexto que circundam os participantes do processo discursivo. Nas

palavras de Antunes (2007, p. 26): “Qualquer pessoa que fala uma língua, fala essa língua por que sabe sua gramática, mesmo que não tenham consciência disso”. Deve-se levar em consideração o conhecimento que o aluno já tem ampliado que é a chamada gramática interiorizada.

Possenti (1996), nessa mesma perspectiva, corrobora essa perspectiva, ao afirmar que

Acredito que é completamente diferente trabalhar com a gramática na escola depois de estar convencido de que ela não é indispensável para o ensino e, principalmente, depois de estar convencido que uma coisa é o estudo de gramática e outra é o domínio ativo da língua (POSSENTI, 1996, p. 59).

A partir da proposta de Possenti (1996), entendemos que o professor deve, pois, proporcionar discussão acerca das diversas formas em que as línguas são comumente usadas, faladas ou escritas, explorando textos de cunho popular, como cordel, contação de histórias, notícias, reportagem, por exemplo, de maneira a perceber as consequências das escolhas de uma forma ou de outra. De acordo com Bortoni-Ricardo (2014), sempre somos provocados e provocamos no processo de interação comunicativa, temos que fazer ajustes na escolha do discurso sem muita consciência que queremos e iremos provocar.

Referimo-nos agora a posicionamentos de Travaglia (2005) acerca da construção dos conceitos de gramática e de língua. Um conceito (já discutido) é o de igualar as noções de gramática e língua. O segundo sentido é o de estabelecer que a gramática concerne a “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método” (TRAVAGLIA, 2005, p. 27), que tem sido chamado de “Gramática Descritiva”, porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função.

Assim, saber a gramática significa, nesse caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. Dessa maneira, Travaglia (2005, p. 34) argumenta que “a gramática descritiva está preocupada com qualquer variedade da língua e não só a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade”. Ou seja, funcionamento da língua nesse sentido as situações de fala passam a considera a variação linguística.

O terceiro termo concebe a gramática como “o conjunto das regras que o falante, de fato, aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2005, p. 28). Nesse sentido, a língua é considerada um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa na qual o falante produz engajamento. Pensado dessa maneira, o professor poderia priorizar em suas práticas as explicações de como, para cada situação e em defesa de cada interesse comunicativo, escolhemos, dentre as opções oferecidas pela língua, a construção gramatical mais eficaz para nossas intenções comunicativas. Entendemos assim o processo de construção e amadurecimento de aprendizado é progressivo e não unicamente sistematizado.

Considerando a concepção de funcionamento e interação social que apregoa Travaglia (2005) como viés norteador do nosso trabalho, o domínio gramatical neste caso se coloca na posição do falante ser capaz de realizar distinção nas expressões linguísticas, os vários fatores que atuam na escolha de uma ou de outra construção, não apenas de forma rígida/impositiva, mas avaliando estruturas, categorias e relações que possam estar em construção tanto na fala quanto na escrita nas diversas variedades da língua no seu funcionamento.

Em consonância ao postulado anterior, Neves (2012), ao clarificar que a gramática é e deve ser guiada em uso numa inter-relação, com desprendimento de rigidez, ressalta que o falante é livre na escolha para organizar suas manifestações de linguagem.

[...] saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos de comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática. (NEVES, 2012, p. 226).

Com essas ponderações de uma língua eficiente, nessa mesma direção, Vieira (2018) preconiza um modelo de ensino de gramática baseado no uso reflexivo da língua. A proposta foi elaborada em âmbito acadêmico no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – a partir de diagnósticos de problemáticas vivenciadas pelo professor na sala de aula.

Vieira (2018) argumenta que o ensino de língua precisa abordar a gramática:

- i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
- ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2014), que configuram uma pluralidade de normas de uso sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados (VIEIRA, 2018, p. 85-86).

A autora propõe, assim, o modelo em três eixos, que diverge a maneira de ensinar e regras fixadas e descontextualizadas. Visando um estudo de não apenas metalinguístico, mas em pondo em evidência majoritária à produção de sentido, atividades de leitura e produção de textos e variação linguística.

O Eixo I apresenta uma abordagem reflexiva da gramática baseada, assim como os demais autores aqui referenciados, tem os preceitos baseados nos estudos de Franchi (2006). O autor preconiza a atividade linguística consiste no exercício do “saber linguístico” da criança advindo de sua gramática internalizada por suas experiências cotidianas com a linguagem a partir de atividades de produção e compreensão de textos de gêneros diversificados (orais ou escritos), criando condições de para desenvolvimento sintático dos alunos (FRANCHI, 2006).

O eixo II nos orienta a direcionar integrando às componentes gramaticais e textuais com vistas a produção de sentido. Busca-se levar o aluno operar os elementos linguísticos de forma a comparar, transformar expressões, fruto das experimentações de novas construções de linguagens, aqui chamada a de atividade epilinguística (FRANCHI, 2006).

Vieira (2018) defende que o Eixo III é o responsável pela atuação dialogal da gramática e do texto em função da produção de sentido, englobando o universo de componentes linguísticos, no âmbito lexical e gramatical (nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico). No caminho de trabalhar a gramática vinculada ao sentido do texto, Vieira (2018), assim como Neves (2017) elege o texto como uma unidade de uso – é, portanto, discursivo-interativa –; essa perspectiva esclarece a possibilidade de se trabalhar tanto as estruturas composicionais da língua quanto seus componentes funcionais, numa compreensão global do sistema linguístico.

Frente aos diversos desafios amplamente debatidos a respeito de gramática, a questão não é se devemos ensiná-la; de outra perspectiva, nossos esforços devem se concentrar nas indagações que permeiam seu ensino – dito de outro modo, nossa

atenção deve estar voltada em como, por quê e para quê ensinar gramática. Assim, destacamos como caminho a proposta dos três eixos de Vieira (2018), que sugere um trabalho em sala de aula que integre atividade reflexiva (Eixo I), produção de sentidos (Eixo II), e os fenômenos linguísticos como manifestação de normas/variedades (Eixo III), nos contextos de fala e de escrita, sempre baseados em suas funções comunicativas, que se desdobram em diferentes estratégias de monitoramento estilístico.

Tendo como princípios de uma gramática funcional, concebemos o ensino de gramática de modo bastante amplo, que merece ser desenvolvido desde a alfabetização. No entanto, levando em consideração as limitações e as demandas de uma dissertação de mestrado, concentramos a complexidade do ensino de gramática a partir de um elemento tradicionalmente centrado nesse âmbito: as orações relativas. A próxima seção tem como responsabilidade a construção dos fundamentos que guiam o nosso objeto de estudo e nossa proposta de aplicação.

3 CONSTRUINDO O OBJETO DE TRABALHO: AS ORAÇÕES RELATIVAS

Buscamos, nesta seção, definir, explicitar e descrever o fenômeno das orações relativas a partir das perspectivas tradicional e funcional; desse modo, adotamos uma visão geral de como as orações relativas têm sido tratadas pela literatura a partir de diferentes perspectivas teóricas. A primeira, voltada para discussão das características da oração relativa a partir da perspectiva da tradição gramatical, tem como base o suporte teórico de estudiosos como Rocha Lima (2018), Bechara (2015) e Cunha e Cintra (2017). Esses estudos nomeiam o fenômeno de oração subordinada adjetiva, dividida em dois grupos, as restritivas e as explicativas, caracterizadas especialmente pelo uso dos pronomes relativos.

Para caracterizar o fenômeno de uma perspectiva funcionalista, tomaremos como fundamentação os trabalhos de Neves (2012,2017), Camacho (2011; 2016), Oliveira-Codinhoto (2016), Souza (2021) e Bispo (2007; 2014). Esses autores concordam que, diferentemente da perspectiva tradicional, a língua portuguesa contemporânea admite ao menos três estratégias de relativização principais, sendo apenas uma prescrita pela tradição. As estratégias alternativas, apesar de muito frequentes na fala e na escrita do português brasileiro, não são aceitas como corretas pela tradição, o que as leva a sofrer preconceito social.

3.1 O TRATAMENTO TRADICIONAL

Para seguir as propostas de prescrição das orações relativas na tradição gramatical, partimos da concepção de gramáticos sobre o objeto em análise.

De acordo com Cunha e Cintra (2017), a oração relativa, a que ele denomina *oração subordinada adjetiva*, conforme mencionado acima, é tradicionalmente definida como a oração subordinada que tem valor de adjetivo, ou seja, que se encontra como um qualificador de um núcleo nominal. Essa oração é introduzida por um pronome relativo e desempenha a função sintática de adjunto adnominal de um substantivo ou pronome antecedente.

Tomemos como exemplo os casos de (4) e (5) a seguir:

Quadro 2 – Exemplos 4 e 5

(4) Os alunos **estudiosos** sempre tiram boas notas.

(5) Os alunos **que estudam** sempre tiram boas notas.

Fonte: Cunha e Cintra (2017, p. 615).

Podemos perceber que, em (4), a qualificação de alunos é realizada por uma palavra, o adjetivo *estudiosos*. Em (5), por outro lado, a mesma qualificação é realizada por meio de uma oração, *que estudam*, de valor adjetivo, que cumpre a mesma função. É importante salientar que, muitas vezes, não há o par adjetivo-oração adjetiva disponíveis na língua, sendo a oração adjetiva a única forma de construção da mensagem, conforme (6) e (7):

Quadro 3 – Exemplos 6 e 7

(6) Os alunos **que chegam de ônibus** sempre estão atrasados.

(7) Os alunos **que almoçam na escola** costumam trazer seu próprio lanche.

Fonte: Cunha e Cintra (2017, p. 615).

Na visão de Rocha Lima (2018), que discute a distribuição das orações subordinadas adjetivas no português a partir da classificação de seu elemento principal, o pronome relativo (elemento mais importante das subordinadas adjetivas) é justamente o seu morfema característico, que tem o papel de ligar as duas orações, a principal e a subordinada, e exercer, na subordinada, a função sintática do antecedente presente na oração principal. Assim, na oração principal, o pronome relativo sempre estará na construção de função de adjunto adnominal; na subordinada, poderá ser sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo do sujeito, adjunto adverbial e adjunto adnominal, este último com valor possessivo. Temos, em (8) e (9), diferentes pronomes relativos desempenhando mesma função:

Quadro 4 – Exemplos 8 e 9

(8) Os dados **de que dispunha** não me foram suficientes para a pesquisa.

(9) Os dados **dos quais dispunha** não me foram suficientes para a pesquisa.

Fonte: Rocha Lima (2015, p. 467).

Bechara (2015) salienta que o pronome relativo é o elemento responsável por fazer referência ao termo anterior conduzindo a uma transformação de uma oração ao denominar o fenômeno de “oração complexa de transposição adjetiva”. O autor

oferece uma ampla discussão sobre o fenômeno, destacando, inclusive, o papel principal do morfema característico das orações adjetivas, *que*, que ele considera um transpositor oracional – portanto, com função mais conjuncional do que pronominal. Vejamos o caso de (10):

Quadro 5 – Exemplo 10

(10) Eu conheço o menino **que você viu na feira.**

Fonte: Bechara (2015, p. 467).

Podemos perceber que a oração em (10), com função adjetiva – a identificação do referente nominal, *menino*, que a antecede –, é codificada por um elemento transpositor, *que*, e um verbo⁵. O fato de *que* exercer função sintática na oração subordinada o diferencia das conjunções integrantes, que são usadas sem qualquer função sintática.

Apesar da ampla gama de pronomes relativos elencados pelos gramáticos (*que, quem, o qual, cujo, quanto e onde*), há vários estudos sobre o português (BAGNO, 2011; CORRÊA, 1998; TARALLO, 1983, dentre outros) que comprovam que o único pronome relativo com alta frequência na língua falada (e amplamente usado na escrita) é *que*. Estudos demonstram o uso do *que* mesmo na escrita ou na fala de pessoas cultas e escolarizadas, sendo pouco frequente a utilização de outros pronomes relativos (CAMACHO, 2016; OLIVEIRA-CODINHOTO, 2016).

Ainda sobre o uso dos pronomes, Bechara (2015) sugere substituição do relativo *que* pelo *o qual* deve seguir uma regra do afastamento do seu antecedente, afirma não ser de forma casual, deve ser levado em consideração a retomada anafórica o sujeito da oração principal no sentido mais concreto. Isso significa que, segundo a prescrição, o uso de *o qual* deve ser guiado pela necessidade de desconstrução de ambiguidade ou para evitar problemas de coesão, sendo *que* o relativo típico pós-nominal imediato.

A oração relativa é classificada tradicionalmente em restritiva ou explicativa, a partir de critérios semânticos e prosódicos (BECHARA, 2015; CUNHA; CINTRA, 2017). Os referidos gramáticos comungam da mesma opinião ao dizer que a relativa restritiva delimita, define, restringe, limita, precisa o sentido do núcleo nominal

⁵ Apesar de a natureza das orações subordinadas adjetivas ser ampla e potencialmente incalculável, dois elementos sempre estarão presentes: o pronome relativo e o verbo, no caso das subordinadas desenvolvidas.

antecedente, enquanto a explicativa adiciona informação à construção do referente já realizada.

Devido a essa função referencial, a relativa restritiva não pode ser excluída sem prejuízo do sentido da oração complexa. Já a oração adjetiva explicativa, por ter valor de aposto explicativo ou atributivo, acrescenta uma qualidade acessória, esclarecendo o sentido do antecedente, portanto se refere apenas a uma particularidade, sem modificar a referência do antecedente. Apreciando as sentenças abaixo reproduzidas entendemos que Bechara (2015) deixa claro a defesa de possibilidade de omissão da relativa apenas no caso de (11)a:

Quadro 6 – Exemplos 11 e 12

- (11) a. O homem, que vinha a cavalo, parou defronte da igreja.
b. O homem parou defronte da igreja.
- (12) a. O homem que vinha a cavalo parou defronte da igreja.
b. O homem parou defronte da igreja.

Fonte: Bechara (2015, p. 467).

Nota-se que, em (11a), *que vinha a cavalo* denuncia, portanto, haver apenas um homem, de modo que a declaração que vinha a cavalo pode ser dispensada; já em (12a), a oração adjetiva, proferida sem pausa e não indicada na escrita por sinal de pontuação, demonstra que na narração havia mais de um homem, mas só o “que vinha a cavalo” parou defronte da igreja. Por essa noção de restrição de referente é que esse tipo de subordinada adjetiva se chama restritiva.

De uma perspectiva descritiva, Koch e Silva (2009 p. 113-114) defendem que as relativas restritivas resultam de uma subordinação e se encaixam dentro do Sintagma Nominal (SN), formando com o núcleo um único constituinte, como em (13). Por sua vez, as relativas explicativas originam-se de orações coordenadas, encaixando-se ao lado do SN que contém elemento idêntico e possui um valor de aposto, como exemplificado em (14):

Quadro 7 – Exemplos 13 e 14

- (13) Falei com a menina que estuda medicina. → *apenas aquela que estuda medicina*
- (14) Márcio, que é esportista, gosta de voleibol. → *Márcio gosta de voleibol e Márcio é esportista*

Fonte: Koch e Silva (2009, p. 113-130).

O processo de compreensão da subordinação das orações relativas se mostra no campo no sentido de especificação e generalização, mas as gramáticas tradicionais não buscam explicar como esse processo acontece. Ao contrário, tais textos descrevem – e prescrevem, especialmente –, tendo em vista a razão do enquadramento teórico que nosso trabalho assume, das variações linguísticas por ser a língua viva e dinâmica, requer reflexões que perpassam conceituação, através de trecho de textos literários canônicos, exemplificando as orações relativas, porém não mencionam casos específicos em que pronomes relativos possam vir ou não atendidos de preposição, ou quais são as estratégias argumentativas para se usar uma ou outra construção relativa. A tradição normativa-prescritiva sugere atenção para pontuação do uso entre vírgulas para as explicativas, o que se subentende uma técnica. Assim, não se tem a preocupação basilar de se explicar os eventos linguísticos, limitados à descrição ou à descrição e classificação dos objetos, o que não contribui, necessariamente, para a compreensão do fenômeno em questão.

Como vimos, as principais características elencadas pela tradição gramatical para as orações adjetivas e as diferenças entre as restritivas e as explicativas foram elencadas; tais características demonstram a dependência tipo de relação que é estabelecida entre a oração encaixada e a oração matriz. A próxima subseção apresenta as estratégias de relativização no português brasileiro, baseando-se em trabalhos descritivos sobre o tema.

3.2 UM ENFOQUE FUNCIONALISTA PARA A DESCRIÇÃO DAS ORAÇÕES RELATIVAS

Na perspectiva funcionalista, evidenciamos princípios que delineiam a vertente teórica que maximiza a relação da língua com o uso, colocando como determinante a natureza pragmática da língua. Em relação às estratégias de relativização, tratamos das teorias de sistematização linguísticas com o principal objetivo de propor um olhar funcionalista sobre o assunto no contexto das aulas de gramática à luz de estudiosos como Neves (2012,2017), Camacho (2011, 2016), Oliveira-Codinhoto (2016), Souza (2021) e Bispo (2007, 2014).

A variedade da língua utilizada pelos alunos não deve ser reduzida ao rótulo de erro; ao contrário, ela(s) precisa(m) ser encarada(s) como situações de dinamicidade nas quais a língua nos fornece pistas do desempenho e das relações

que fazemos, todos, da comunicação humana; tal perspectiva possibilita que entendamos a variedade de construções como escolhas (não necessariamente conscientes) que se adequam (ou não) a certas situações concretas de interação da linguagem, em função de produção de sentido. De acordo com pressuposto da ciência linguística ancorada em princípios sociolinguísticos e funcionalistas, Neves (2012) afirma que

[...] o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos [...] a língua é dinâmica e variável, é um sistema adaptável, sempre em acomodação, de tal modo que só na sua face sociocultural se poderá admitir a existência de moldes e modelos [...] a gramática de uma língua não pode ser oferecida como uma camisa-de-força, primeiramente mapeada para depois ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar para a doutrina assentada (NEVES, 2012, p. 85).

Notamos assim que as aulas de língua portuguesa não se eximem dos moldes padrões já canonizados, mas é de fundamental importância tratar a língua na sua funcionalidade de acordo com situações comunicativa, de modo que o aluno possa conhecer e organizar seus discursos. Levando em conta isso, Neves (2012) associa a escola a um lugar acolhedor onde se realiza vivências de língua materna, seja ela formal ou informal, falada ou escrita, mas jamais posta em situação de pares opostos, gerando competição. enfim viver a língua em sua integralidade envolve falar, ler e escrever.

Nesse sentido, a perspectiva funcionalista pode ser uma boa ferramenta teórica de embasamento para um ensino de gramática mais propositivo, já que, segundo Camacho (2011), uma questão central no enfoque é o papel do sistema linguístico no desenvolvimento teórico-analítico: na perspectiva funcional, o conjunto de regras é encarado com base na relação que se estabelece com o contexto, a história e as intenções comunicativas.

Camacho (2016) desenvolve seus estudos com base na Gramática Discursivo-Funcional, em pesquisas que revelam de como se dá o funcionamento das orações relativas em países onde o português é língua oficial. No trabalho, o autor realiza descrições desde as noções pragmáticas até as fonológicas envolvidas na formulação e na codificação das orações relativas. Além disso, todo o trabalho do autor assenta-se no fato de que os aspectos morfossintáticos – como os pronomes relativos elencados, as estratégias de relativização e até mesmo a função sintática

desempenhada pelo relativizador – são, em sua maior parte, pragmática e semanticamente motivados.

Oliveira-Codinhoto (2016), ao resenhar o trabalho de Camacho (2016), explica que as relativas do tipo não restritivas, chamadas também de apositivas por ele e por Câmara (2016), são pragmaticamente orientadas, ou seja, a partir de uma perspectiva discursivo-funcional, são desencadeadas por sua necessidade comunicativa e constituem função retórica. Camacho (2016) destaca que, em uma oração como (15), o núcleo nominal constitui-se de um nome próprio, isto é, um conjunto unitário (CAMACHO, 2016, p. 252). Por ser único, o referente de uma relativa apositiva não precisa e nem permite restrição semântica. Dessa maneira, os três autores compreendem que orações não restritivas (ou apositivas) possuem a função de acrescentar informações ao núcleo nominal a depender das intenções do falante, e não se colocam em função de construir referência.

Quadro 8 – Exemplo 15

(15) *Camilo*, segundo dizem, **que andava sempre a pedir dinheiro emprestado**, bateu à porta dessa referida quinta, a ver se era atendido.

Fonte: Camacho (2016, p. 251).

Seguindo descrição dos tipos de orações possíveis no português, Camacho (2016) localiza a função principal das relativas apositivas na pragmática e das restritivas na semântica. Ao referir-se às relativas restritivas, Camacho (2016, p. 257) afirma ter o papel de “identificar, num conjunto referencial mais restrito, a especificação de um conjunto maior, entendido como domínio da relativização”. Ao analisarmos em (16), tomemos para análise a relativa *que a Fundação Roberto Marinho vem fazendo*:

Quadro 9 – Exemplo 16

(16) Você concorda então com essa, a essa, toda essa *campanha* **que o, a Fundação Roberto Marinho vem fazendo**?

Fonte: Camacho (2016, p. 263).

No quesito de identificação do referente, a relativização, anaforicamente, cumpre a meta de especificar a qual campanha, dentre todas as possíveis, o enunciado se refere. Na proposta de Camacho (2016), podemos perceber que a diferença entre os dois tipos de relativas, as apositivas e as restritivas, vai muito além

do uso de vírgulas ou de “explicação” e “qualificação”⁶, como defende a gramática normativo-prescritiva: ela é motivada por critérios de natureza pragmática e de natureza semântica. A escolha por um tipo ou outro, então, não é aleatório, mas serve a propósitos específicos do usuário da língua a depender de suas intenções comunicativas.

Nesse sentido, a proposta de Camacho (2016) nos leva a considerar importantes os estudos funcionalistas das orações relativas na sala de aula, uma vez que seu uso na comunicação cotidiana vai muito além de tipos morfossintáticos de estruturas linguísticas, técnicas visuais de pontuação, lista de pronomes, entre outros, para diferenciar orações restritivas e explicativas, como apregoa a gramática normativa.

Nesse mesmo viés, Souza (2021) salienta que o ensino de orações relativas não deve se limitar ao seu construto normativo tradicional, mas ser utilizado como uma ferramenta para a construção de textos descritivos, no caso da relativa restritiva – que ajuda a construir definições, partindo de um conjunto mais amplo para um conjunto mais restrito – ou como uma ferramenta na construção de textos argumentativos, no caso da relativa apositiva – devido ao seu caráter fortemente retórico.

Com foco a ampliar discussões de base funcionalista, Bispo (2007) afirma que o português dispõe de estratégias de relativização, a partir da proposta pioneira de Tarallo (1983), que são formas morfossintaticamente distintas de se construir a subordinação relativa, a depender da complexidade de encadeamento sintagmático, o qual poderá ocorrer em consonância com os aspectos propostos pela norma padrão ou divergir em alguns quesitos.

Assim, atentaremos às estratégias de relativização como a construção padrão (ou de pronome relativo), e duas alternativas não padrão, que são denominadas por Tarallo (1983) como estratégia copiadora (ou de retenção pronominal) e estratégia cortadora (ou de lacuna).

Dentre as três estratégias de relativização que são possíveis de serem encontradas no rol construções gramaticais da língua portuguesa é denominada de

⁶ Mesmo porque as noções de qualificação e de explicação não são definidas pela tradição gramatical e podem ser encontradas em quaisquer tipos de relativas, como em *Maria, que é uma menina bonita, usa preto sempre* (qualificação em uma relativa apositiva); ou *Não se preocupe porque eu já comi o chocolate que você me deu* (explicação em uma relativa restritiva).

relativa padrão, uma vez que a sua caracterização formal segue as prescrições da tradição normativa. Vejamos o exemplo em (17):

Quadro 10 – Exemplo 17

(17) A garota *a quem eu dei meu relógio* não quer saber de mim.

Fonte: Perini (2005, p. 152).

Nesse exemplo, tem-se um item relativo (*quem*) precedido por preposição (*a*) exigida pela estrutura argumental de um verbo bitransitivo (*dar*), tornando-se essa organização da oração relativa numa construção canônica. O elemento *a quem* retoma características morfossintáticas do elemento *a* que se refere: traz o traço semântico de [+humano] e retoma a função sintática do item relativizado no interior da relativa (objeto indireto).

As variantes não- padrão do exemplo (17) podem ser vistas em (18) e (19):

Quadro 11 – Exemplo 18 e 19

(18) A garota *que eu dei meu relógio* não quer saber de mim.

(19) A garota *que eu dei meu relógio para ela* não quer saber de mim.

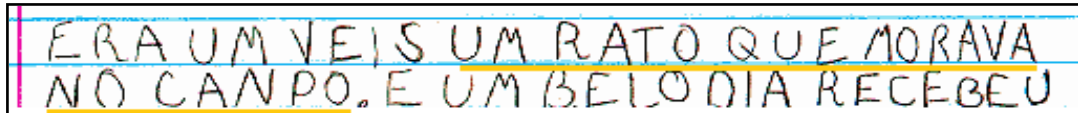
Fonte: Perini (2005, p. 152).

No exemplo em (18), além da ausência da preposição, há a mudança do pronome relativo, que passa a ser o relativizador universal do português, o morfema invariável *que*. Do ponto de vista semântico, *que* não traz, em si, nenhuma informação sobre a natureza do antecedente; do ponto de vista morfossintático, a falta da preposição não evidencia claramente a função sintática do item relativizado. Para ajustar as lacunas morfossintáticas e semânticas da estratégia cortadora, o português se vale da relativa copiadora, em que a informação do item relativizado aparece, no interior da relativa, codificado num pronome pessoal, no caso *ela*. A função sintática também é explicitada com o uso da preposição na posição canônica que ocuparia numa oração independente.

Essas três estratégias não são aleatoriamente distribuídas pela língua, nem são adquiridas, na fala e na escrita, de forma indistinta. Oliveira-Codinhoto (2016) demonstra que as estratégias de relativização, em textos infantis (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), são predominantemente as cortadoras, numa proporção de 99 – 0,3 e as copiadora mais raras proporcional de 99 – 0,7% das ocorrências de uso. O

que mostra que os casos de pronome relativo estão praticamente ausentes da produção de alunos dessa etapa de escolarização. Vejamos um dado de Oliveira-Codinhoto (2016):

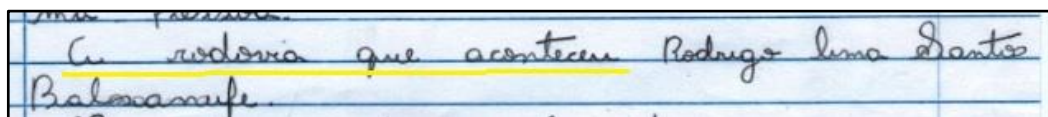
Figura 2 – Dado de escrita infantil



Fonte: Oliveira-Codinhoto (2016, p. 137).

Podemos perceber que a oração relativa *que morava no campo*, é do tipo restritiva, já que é responsável pela construção semântica do referente rato, e é, ao mesmo tempo, padrão e cortadora, uma vez que, na função de sujeito (como no caso) e na de objeto direto, essas duas estratégias são neutralizadas, já que nessas funções sintáticas não há a presença de preposição. Camacho (2016) defende que, devido à neutralização da diferença entre a relativa padrão e a relativa cortadora nas posições de sujeito e objeto direto, há um espraiamento da relativa cortadora para as demais funções sintáticas, que envolvem preposição, fazendo com que o português prefira a relativa cortadora em posições que, em tese, demandariam a padrão. Vejamos o caso de (21), também retirado de Oliveira-Codinhoto (2016):

Figura 3 – Dado de escrita infantil



Fonte: Oliveira-Codinhoto (2016, p. 140).

Quadro 12 – Exemplo 21

(21) **A rodovia que aconteceu** Rodrigo Lima Santos Balsanufe (OLIVEIRA-CODINHOTO, 2016, p. 140).

Fonte: Oliveira-Codinhoto (2016, p. 140).

Em (21), a preposição locativa *em* foi omitida da oração relativa *a rodovia que aconteceu [o acidente]*, confirmando a tendência preferencial de uso de relativa cortadora em posição preposicionada em textos infantis.

A partir das observações propostas por Oliveira-Codinhoto (2016) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nossa atenção se volta, nesta dissertação, à

compreensão de como o ensino formal deve acontecer de maneira a promover reflexões de efetiva aprendizagem das estratégias de relativização nos Anos Finais do Ensino Fundamental, já que, segundo Oliveira-Codinhoto (2016), com exceção da cortadora, as demais construções não são adquiridas naturalmente e dependem do processo de escolarização. Lembramos que tal movimento é necessário, uma vez que o uso de estratégia de pronome relativo em posições preposicionadas, apesar de pouco frequentes, são demandas de textos (escritos) formais.

Bispo (2007), em suas análises, focaliza as relativas de lacuna nas formas que aparecem no processo comunicativo entre falantes/escreventes. O autor defende que, nesse processo de construção de conhecer a norma padrão, o ensino não pode se pautar apenas pela estratégia admitida pela gramática normativa, mas sim deve partir de diferentes estratégias de relativização, mostrando seus diferentes ambientes de uso – e de ensino –, que privilegiem a formação crítica dos estudantes. Uma maneira de favorecer a análise crítica dos alunos, segundo o autor, é desenvolver a percepção das diversas situações discursivas. Com isso, a necessidade de uso levaria num nível de escolha na utilização da língua na norma adequada a cada contexto.

Ademais, conforme defende Bagno (2001) em sua pesquisa em *cópus* de língua falada, a relativa cortadora é muito usada por brasileiro cultos, na fala e na escrita, inclusive em contextos formais. Pudemos observar o caso das relativas cortadoras publicadas em 2023 em um site nacional de notícias na introdução deste trabalho, o que corrobora a tese de Bagno (2001). Para ele, quando os falantes e escreventes cultos fazem opção pela relativa cortadora em maiores ocorrências por dois motivos: (i) para não serem taxados de pretensiosos demais ao usar a relativa padrão, ou (ii) parecerem ignorantes ao usar a relativa copiadora (BAGNO, 2001, p. 89).

À medida que o autor nos apresenta essa condição em que uma relativa copiadora aparece, passemos a explicitar estratégia de retenção de pronome diante de reconhecida de relativa copiadora. Ocorre, nesse, a despronominalização do relativo, reduzindo-o à condição de conjunção, de maneira, que ele passa pela perda da propriedade anafórica, que será preenchida por um pronome pessoal acompanhado ou não de preposição. Em outras palavras, a copiadora tipifica-se pela presença de pronome-lembrante na estrutura da oração relativa.

Além disso, há os casos em que é preciso usar o pronome-cópia para evitar ambiguidades, como em (9):

Quadro 13 – Exemplo 22

- (22) a. A mãe de um bebê que chora anda e canta zonzinha com ele no colo.
 b. A mãe de um bebê que *ele* chora anda e canta zonzinha com ele no colo.
 c. A mãe de um bebê que ela chora, anda e canta zonzinha com ele no colo.

Fonte: Oliveira-Codinhoto (2016, p. 140).

Parece ser a necessidade de desfazer ou evitar ambiguidades o motivo para a permanência da estratégia copiadora no português brasileiro contemporâneo, especialmente devido ao caráter de desprestígio que tal variante dispõe. Oliveira-Codinhoto (2016) demonstra que é esse o motivo para o uso de relativas cortadoras em textos infantis. Além disso, a autora afirma que uso de orações relativas já faz parte nas construções dos alunos desde os primeiros textos da primeira série de escolarização, e, apesar de forma ainda iniciante, os alunos demonstram conhecimento sobre os mecanismos formais de construções de relativas. Segundo a autora, nota-se que à medida que há a progressão de séries, os alunos avançam no uso de relativas em seus textos, dependendo, também, de fatores que contribuem para isso, como o gênero textual ou a orientação da atividade fornecida pelo professor.

Já Bispo (2014), também interessado nas relações das construções morfossintáticas aliadas ao ensino propositivo de língua portuguesa, debruçou-se sobre a análise de como docentes e discentes lidam com o tratamento das orações adjetivas em cinco instituições privadas e uma rede pública de ensino. Os docentes responderam a um questionário quanto a sua prática no ensino das relativas, destacando o material didático utilizado, de forma de abordar o assunto e receptividade de compreensão pelos alunos. Os docentes informaram que os alunos, em geral, têm dificuldades em diferenciar a oração adjetiva restritiva da adjetiva explicativa. Ao serem questionados sobre as prováveis razões para esse fato, alegaram que:

- a) os exemplos não são claros nos materiais utilizados;
- b) os alunos demonstram pouco interesse no aprendizado;
- c) a definição de oração adjetiva apresentada pelo material é imprecisa;
- d) os alunos confundem a nomenclatura das orações subordinadas e a descrição de seus tipos;
- e) os alunos apresentam dificuldades para identificar categorias gramaticais (BISPO, 2014, p. 205).

Bispo (2014) observa que a vinculação entre pragmática, semântica e sintaxe, crucial para o entendimento de que as estruturas linguísticas são sujeitas a pressões

provenientes de situações comunicativas, não foi apontada como uma possível causa das dificuldades encontradas pelos alunos na distinção dos dois tipos de orações.

Por outro lado, a facilidade apresentada pelos alunos, de acordo com os professores, na distinção das orações adjetivas, para esses professores, foi explicada pelo fato de que: a) o estudo de tais orações estava vinculado à interpretação de textos; b) os exemplos apresentados pelo material didático eram muito básicos; c) os alunos demonstraram particular interesse no aprendizado (BISPO, 2014, p. 206).

Em relação aos discentes, a metodologia apresentada adotada por Bispo (2014) foi outra: foi demandado a eles que reconhecessem, em trechos de textos, as construções relativas. De modo geral, o resultado foi preocupante: a maioria dos estudantes teve dificuldades de reconhecimento da estrutura e de sua função principal.

Os resultados das investigações de Bispo (2014) e Oliveira-Codinhoto (2016) reforçam a necessidade de discutirmos as bases para o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, a fim de construirmos um ensino propositivo, que atenda, senão todas, às principais necessidades comunicativas e sociais de todos os envolvidos no processo educacional. Para isso, uma ferramenta essencial é o livro didático, que pode ajudar ou prejudicar a maneira como professores e estudantes encaram os temas das aulas. Torna-se bem razoável utilizar outros instrumentos a fim de completar abordagens com lacunas trazidas por um livro didático em sala de aula. Passamos, agora, a discutir a perspectiva de um livro didático acerca das orações relativas, observando quais as escolhas do material para o trabalho com esse tema (complexo, como tentamos mostrar neste texto).

3.3 O TRABALHO DE LIVRO DIDÁTICO COM AS ORAÇÕES RELATIVAS

Levando em consideração nossa experiência como professora de língua portuguesa na educação básica, selecionamos, para análise ilustrativa desse capítulo, a coleção *Singular & Plural, Leitura Produção e Estudos de Linguagem*, de autoria Balthasar e Goulart (2018), volume destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental do componente curricular de Língua Portuguesa. Essa coleção faz parte do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD).

Nossa ilustração envolve o tratamento das orações subordinadas adjetivas, organizadas no Capítulo 6, a partir da página 115. Observamos que não há, no livro

didático, em nenhum momento, a menção à nomenclatura advinda das teorias descritivas – orações relativas –, sendo preferido o uso da nomenclatura tradicional – orações subordinadas adjetivas. Apesar de não ser, necessariamente, um problema, uma vez que a nomenclatura não é e não deve ser o ponto principal dos esforços de um material pedagógico, temos indícios de que perspectiva é tomada como base para o tratamento de tal categoria gramatical: a tradição normativo-prescritiva.

Por ser o exemplar destinado ao professor, a edição traz orientações baseadas na Base Nacional Comum Curricular acerca de quais habilidades a serem desenvolvidas, que correspondem a:

- I (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
- II (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, 2018, p. 161).

Nota-se a preocupação do livro didático com adequação ao documento normativo vigente ao referenciar as habilidades descritas pela BNCC, delimitando quais serão enfatizadas: competências gerais (I e II) e a competência específica da língua portuguesa (I) ao considerar que “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 87).

Levando em considerações essas duas primeiras informações obtidas na análise do livro didático – a base da nomenclatura e o documento normativo vigente – podemos afirmar haver, a princípio, uma incompatibilidade entre o que é regido – o reconhecimento do uso – e o que é eleito como parâmetro para o ensino – a rigidez da norma-padrão.

Tendo isso em mente, procedemos à verificação de como as atividades que envolvem as orações relativas são construídas. A unidade 6 se inicia com a seção intitulada “Como é o que é?”, que tem como propósito promover uma retomada do que vem a ser oração subordinada, questionando através de três perguntas sobre função, sentido e classificação dessas orações.

Figura 4 – Capítulo 6

CAPÍTULO 6

Períodos compostos por subordinação II

Como é que é?

Você já estudou que, em períodos compostos, uma oração pode completar o sentido de outra e funcionar como um termo dessa outra oração, sendo, por isso, chamada de **subordinada**. Também já viu que esse tipo de oração pode exercer a função de **substantivo**.

- Além de funcionar como substantivo, que outras funções uma oração subordinada pode exercer em um período composto?
- Como essas outras funções podem ser identificadas?
- Como se classificam esses outros tipos de orações subordinadas?

Fonte: Baltasar e Goulart (2018, p. 115).

A recuperação de um passado possivelmente deslocado – da realidade (já que algum aluno pode não ter estudado as unidades anteriores), da memória (uma vez que é possível que alguns não se lembrem exatamente do que foi estudado) e da situação comunicativa e de ensino (visto que o livro didático parte da regra e não de uma situação comunicativa real, como um texto de jornal, um conto, uma carta ou qualquer outro texto) – evidencia, assim, a premente descontextualização da regra ao uso, com destaque à metalinguagem característica da norma-padrão.

É somente apenas na segunda seção, “*Converse com a turma*”, que a obra utiliza uma tirinha para iniciar a discussão sobre o fato linguístico, trazendo, assim, um elemento de uso real para a discussão da função da construção em um contexto determinado.

Figura 5 – Tirinha

Tópico 1 – Orações subordinadas adjetivas

1. Leia a tirinha:

Jean Galvão

ESTE RELÓGIO QUE EU VOU DESENHAR EM SEU BRAÇO É ESPECIAL!

AS HORAS NÃO MUDAM NUNCA! VOCÊ VAI FICAR PRESA NO TEMPO?

ENTÃO COLOCA O HORÁRIO DO RECREIO!!

Jean Galvão

Fonte: Baltasar e Goulart (2018, p. 115).

As questões que se seguem à tirinha são direcionadas a um trecho do texto e demandam a quantidade de orações, a identificação da oração principal e da subordinada. Não se leva em conta as estratégias não padrão e que abordam majoritariamente textos do campo artístico-literário como modelo e como exemplo, o que não reflete, necessariamente, as necessidades comunicativas e as diversas práticas em que o uso, mesmo formal, da linguagem é requerido. A ausência de discussão acerca da composição do texto, do gênero, as intenções comunicativas, o humor, nem nenhum dos elementos multissemióticos de composição da tirinha.

Figura 6 – Questões metalinguísticas do tema

• Releia: "Este relógio que eu vou desenhar em seu braço é especial!".

- a) Quantas orações há neste período composto? Justifique.
- b) Qual é a oração principal e a oração subordinada nessa frase?
- c) Que conectivo introduz a oração subordinada?
- d) Reescreva a oração subordinada substituindo-a por um adjetivo.

2. Escreva a frase abaixo no caderno, substituindo o símbolo por uma palavra que acrescente uma característica sobre a menina.

Você, que é ♦, vai ficar presa no tempo.

Fonte: Baltasar e Goulart (2018, p. 116).

Destacamos, novamente, a metalinguagem utilizada nas perguntas motivadoras da discussão, que parece ser o único objetivo das atividades propostas. Os processos linguísticos – construção dos sentidos, construção da referência, estratégias comunicativas e seleção de constituintes – e epilinguísticos – as diferentes estratégias e maneiras como o aluno poderia interpretar as questões e a própria tirinha – não são cotejadas na atividade. Esses processos, linguísticos e epilinguísticos, caso sejam trabalhados, o serão por critério do professor e/ou dos alunos. O primeiro dependerá, por exemplo, de sua formação crítica e de seus interesses educativos; o segundo, de seu interesse e de sua curiosidade a respeito do tema. Vemos que, apesar de não podermos esperar que o livro didático resolva tudo o que está envolvido em uma aula, não há destaque aos processos comunicativos de construção das sentenças na lição de português; ocioso dizer que também não há atividades

explícitas, no livro didático, que envolvem fenômenos de variação linguística ou possibilidades de uso advindas de diferença de registro.

Em outra atividade, a contextualização se dá fragmentada no gênero notícia, limitando-se a manchete e a dois parágrafos entrecortados. O enunciado do livro didático faz vaga reflexão de uso da língua ao relativo *cujo* e de seu antecedente, na indicação de relação de posse. A metalinguagem está na maioria das questões: caracterização e classificação. Destaca-se atenção para um momento ideal para reflexão com alunos quanto ao uso das relativas antecidas por proposição.

Figura 7 – Questões mobilizadoras do tema

Oração subordinada adjetiva explicativa

A oração que esclarece o termo a que se refere, acrescentando uma informação sobre ele, é chamada de **oração subordinada adjetiva explicativa**.

Exemplo: O novo diretor, **de quem falamos ontem**, acabou de chegar.

Observe que a oração em destaque poderia ser suprimida, sem grande prejuízo para o sentido geral do período: *O novo diretor acabou de chegar*. Isso ocorre porque a oração explicativa apresenta uma informação acessória, que não é essencial para identificarmos o ser ao qual ela se refere (o novo diretor).

A oração subordinada adjetiva explicativa sempre é separada da oração principal por vírgulas (ou outros sinais de pontuação, como travessões ou parênteses).

Fonte: Baltasar e Goulart (2018, p. 117).

As questões abordadas como atividades não seguem caminhos para reflexão das orações relativas associando o pronome relativo habitualmente falado/escrito em substituição do pronome quem pelo pronome universal *que* e muito menos a refletir sobre corte da preposição (relativa cortadora) em constante em uso, sem valorização das variantes linguísticas ou de situações de uso. O livro, para finalizar a discussão, apenas lança um exemplo que não consta em nenhum dos textos trabalhados para encerrar o assunto quanto à classificação.

Como podemos observar na discussão proposta neste capítulo, as construções relativas são um elemento interessante para a reflexão sobre o ensino de gramática na educação básica, uma vez que envolvem certos padrões de uso que não são compatíveis com aquilo que a tradição prescreve. Esses padrões, de modo geral, são dispensados nos materiais didáticos e muitas vezes são encarados de forma

negativa por professores, que percebem, segundo Bispo (2014), a dificuldade dos alunos em reconhecerem tais construções.

É por essas razões que este trabalho se dedica à elaboração de uma proposta de aplicação didático-pedagógica que uma o uso corrente do português brasileiro em contextos de formalidade e informalidade às especificidades dos textos (falados, escritos e/ou multimodais) e o ensino da norma-padrão no Ensino Fundamental.

A sugestão do trabalho pedagógico a seguir parte da importância de se valorizar e se reconhecer as variações da língua em contexto de uso, Nossa atenção se voltou para compreender como o ensino formal deve acontecer de maneira a atingir efetiva aprendizagem das estratégias de relativização, ao que concerne às relativas como objeto de estudo, nos eventos comunicativos em uso das ocorrências encontradas diante de pesquisadas realizadas em relação às três estratégias de relativização: a padrão, a cortadora e a copidora. Segundo Oliveira-Codinhoto (2016), com exceção da cortadora, as demais construções não são adquiridas naturalmente e dependem do processo de escolarização.

Para Neves (2012), deve-se modificar o percurso que se tem encontrado normalmente na escola: ao invés de ir do padrão para a língua, deve-se ir da língua/dos usos para o padrão, já que é a observação dos usos que permite a instituição de padrões. A autora enfatiza a necessidade de se realizar uma reflexão sobre os usos autênticos da língua, visando ao reconhecimento das diversas variedades linguísticas disponíveis ao falante do português.

Bispo (2007), em suas análises, focaliza as relativas de lacuna nas formas que aparecem no processo comunicativo entre falantes/escreventes. Propomos uma reflexão ao uso pronome preposicionado, por ter frequência mais baixa, é menos reconhecível pelos usuários.

Compreendemos que é ofício do professor durante o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa criar condições para que haja análise e reflexão linguística, bem como reconhecer a importância dos valores sociais do aluno diante das diferentes variedades linguísticas, e ainda conscientizar a não aceitação de atitudes que promovam juízo de valor voltados para o certo ou errado (adequado e inadequado).

Nosso estudo parte da importância de se valorizar e se reconhecer as variações das orações relativas em contexto de uso, relacionando paralelamente à perspectiva de proposta metodológica dos três eixos apoiando-se na reflexão de Viera

(2018), o tripé essencial para o ensino de língua materializa o manejo didático como um “banquinho”, associando os três suportes de sustentação desse objeto ao comparar como o processo de ensino da língua materna deve ser conduzido.

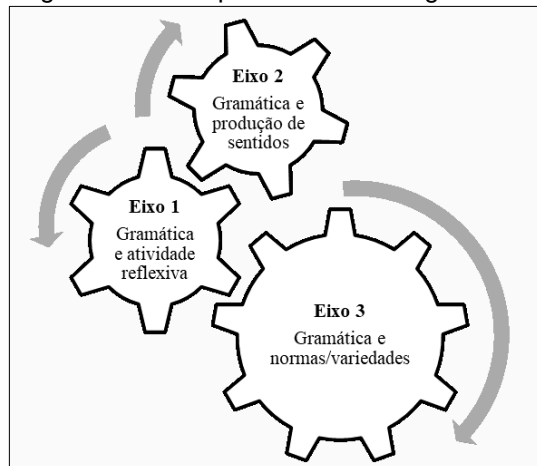
Figura 8 – Banquinho do ensino de língua



Fonte: Souza e Silva (2020, p. 3).

Vieira (2018), considerando as relações que envolvem os processos de interação social e na perceptiva do discurso, defende uma concepção de língua que não se confere única e sistematizada, mas como produto de interatividade e de valorização de uma gramática como conjunto de regras partilhadas e heterogênea nos diferentes universos linguísticos. Nesse perceptiva, a proposta de Vieira (2018), associa o tripé aos seguintes eixos de gramática:

Figura 9 – Eixos para o ensino de gramática



Fonte: Souza e Silva (2020, p. 4).

Podemos relacionar o Eixo I – Gramática e atividade reflexiva – aos elementos/ e aos conceitos das orações em termos teórico-descritivos, que devem ser do domínio do aluno; ao Eixo II – Gramática e produção de sentidos – à relação entre esse tema gramatical e a produção de sentidos no nível textual (leitura ou produção de gêneros diversos da fala e da escrita); o Eixo III – Gramática e normas/variedades –, por sua vez, à relação intrínseca do tema ao domínio de normas frente à realidade da variação linguística. Vieira (2018) salienta, ainda, que devemos levar consideração que o Eixo I deve ser um desdobramento, prioritariamente, dos demais eixos, pois ensinar envolve aspectos amplos da ciência, cidadania e respeito linguístico.

Nos próximos capítulos, portanto, desenvolvemos as bases metodológicas desta pesquisa e a proposta de aplicação propriamente dita.

4 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, abordamos o percurso do processo de construção da nossa pesquisa. Justificamos a opção pelo estudo de abordagem qualitativa, discorremos sobre a natureza da pesquisa selecionada, que se adéqua aos pressupostos da pesquisa aplicada. Caracterizamos o público-alvo e a escola participante da pesquisa e fazemos uma descrição dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da proposta de aplicação didático-pedagógica.

Antes de iniciarmos o traçado metodológico desta pesquisa, é importante ressaltar que optamos, neste trabalho, pelo uso de “proposta de aplicação didático-pedagógica” em vez da noção de “proposta de intervenção”, como é comum no ProfLetras, por entendermos que o conceito de “intervenção”, no contexto brasileiro, está historicamente relacionado a medidas de supressão de autonomia de poderes ou de lideranças, colocando-se no campo autoritário e repressor. Por termos intenção de educar para e pelas liberdades, para e pela autonomia e para e pela cidadania, preferimos adotar outra nomenclatura.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nossa pesquisa compatibiliza-se com o método da pesquisa aplicada. Tendo como aporte Thiollent (2009), entendemos como pesquisa aplicada aquela que se desenvolve “em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”. (THIOLLENT, 2009, p. 36)

Pensado nisso, do ponto de natureza aplicada prática, no que se refere à solução de problemas específicos, envolvendo alunos do 9.º ano de uma escola estadual localizada no município de Rio Branco, no Estado do Acre, desenvolvemos uma proposta de aplicação didático-pedagógica, amparada em uma abordagem mais para uso real, presente na vida dos envolvidos na ação, a fim de ativar reflexões nos alunos para a transformação da realidade de falantes/escreventes usuários de nossa língua.

No que tange ao contexto metodológico, os procedimentos são utilizados, essencialmente, pesquisa bibliográfica, para a fundamentação teórica e para a

composição textual das atividades, e proposição de atividades decorrentes das perspectivas analisadas.

Entendemos que abordagem qualitativa baseada em Silveira (2009) demanda um “pesquisador [preocupado] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. E ainda se tem, nessa abordagem, a “observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos”.

Nossa pesquisa se configura como descritiva, de forma a observar, registrar e analisar dados embasados em conceitos teóricos referenciados no que tange à problemática das orações relativas na sala de aula, ainda revestida de modelos normativos-prescritivos, assemelhando-se à instrução de técnicas de uso. Assim, nosso estudo refuta práticas tradicionais no ensino de língua portuguesa e, ao contrário, procura estimular reflexões em torno do tratamento das orações relativas em sala de aula e de sugerir possibilidades de outras maneiras para o problema em discussão em prestigiar as variedades presentes no funcionamento real de uso da língua, mas jamais anular formas padrões já normatizadas, visto a necessidade de conhecer, dominar e adequar nossa língua materna em momentos diversos de uso.

4.2 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa destina-se a contribuir com estudos do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS de maneira a ampliar as reflexões dos estudos de gramática no propósito de contribuir com práticas de professores e alunos do ciclo final no ensino fundamental em escolas públicas.

Ao que se segue, destaca-se a atenção para qualquer planejamento de instrumento a ser elaborado e executado na sala de aula: seminário, sequência didática, oficinas e etc., requerem um público-alvo. Por esse motivo, embora a proposta elaborada ainda não aplicada, justificada mais à frente, optamos por descrever os sujeitos e campo da pesquisa.

O campo determinado da pesquisa idealizado é a Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Gomes de Oliveira. A escola está localizada na Av. Central I, s/nº, Conj. Tucumã II. Recebe alunos de diferentes situações socioeconômicas e de vários bairros de Rio Branco, como Calafate, Conjunto

Universitário, Estação Experimental, Conjunto Tucumã, Conjunto Rui Lino, Joafra, Mocinha Magalhães, Hélio Melo (popularmente Sapolândia), Conquista, entre outros.

A Instituição recebe uma média de 1.100 matrículas anualmente, nas modalidades de Ensino Fundamental II (séries finais) no 1.º e 2.º turnos (matutino e vespertino) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio no 3.º turno (noturno). Os sujeitos envolvidos são 34 alunos, com faixa-etária entre 14 a 16 anos, de uma turma do 9.º ano do 2.º turno. O propósito do mestrado profissional é a aplicação da proposta didática; porém, tendo em vista a pandemia da Covid-19, que se espalhou pelo mundo no final de 2019, causando crises respiratórias generalizadas, muitas vezes graves, levando ao óbito quase 700 mil⁷ brasileiros, a Resolução nº 003/2020 do Conselho Gestor do ProfLetras, de 02 de junho de 2020, estabeleceu a não obrigatoriedade de implementação da proposta de aplicação didática. Por isso, apesar de pensadas para tal turma, as atividades aqui propostas não foram implementadas em sala de aula.

4.3 O DESENHO DA PROPOSTA DE APLICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Empreendemos nosso estudo voltado a minimizar problemas que abrangem, num contexto pedagógico, a coletividade, e aspira à transformação do contexto no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos, de modo participativo, de modo a resolução da problemática. Nosso estudo parte da importância de se valorizar e se reconhecer as variações das orações relativas em contexto de uso, relacionando paralelamente à perspectiva de proposta metodológica dos três eixos (Eixo I, Eixo II Eixo III) descritos anteriormente.

Buscamos elaborar esta proposta de ensino, voltada para as orações relativas no ensino de gramática, no qual planejamos de atividade sequenciadas com utilização de textos jornalísticos (notícias e reportagens) para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

A escolha do texto jornalístico como foco da discussão das orações relativas se deve por duas razões: uma de ordem curricular e outra de ordem comunicativa. A partir da orientação dada pela Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), nos Anos Finais da etapa do Ensino Fundamental, é orientado que se priorize o estudo e

⁷ Dados do *Painel Coronavírus*, do Ministério da Saúde, em 25 de fevereiro de 2023 (<https://covid.saude.gov.br/>).

a pesquisa sobre gêneros que circulam na esfera pública, como os jornalísticos, objetivando estudos de gêneros textuais e elementos linguísticos. De um ponto de vista comunicativo, as notícias podem ser um lugar frutífero para o aparecimento de construções relativas, uma vez que, devido à necessidade de localizar o leitor no assunto discutido ou na informação transmitida, é preciso restringir referente, fazer conexões entre diferentes referentes, explicar e desdobrar acontecimentos, entre outros processos codificados por construções relativas.

A elaboração desta proposta didático-pedagógica organiza-se em módulos, com sequências de atividades organizadas para execução em dois módulos compostos por três momentos de aprendizagem, correspondente a quatro aulas totalizando 8 encontros. O intuito é desenvolver atividades de leitura, reflexão coletiva e individual, reconhecimento e produção escrita, sempre baseados no tripé uso, reflexão e uso.

As temáticas escolhidas nos textos da proposta didática permeiam fatores socio interacionais do universo juvenil: gírias, tecnologia e videogames, no intuito de atrair a atenção dos alunos desta faixa etária do 9.º ano, partindo de suas preferências gerais. As sugestões de atividades permeiam leitura, escuta/fala, análise linguística/semiótica e produção textual e seguem ordem lógica, ilustrada a seguir e descreve o caminho a ser trilhado na proposta de aplicação didática.

Quadro 14 – Etapas das atividades

MÓDULO 1	
<u>ETAPA</u>	<u>COMPOSIÇÃO</u>
Foco na leitura e produção de sentido	Situação de aprendizagem 1 – problematização
	Situação de aprendizagem 2 – leitura e sentido
Estrutura composicional	Situação de aprendizagem 3 – componentes do gênero notícia
Análise linguística	Situação de aprendizagem 4 – estudo pronome relativizador e noções de orações relativas

Continua.

Quadro 14 – Etapas das atividades

Continuação.

MÓDULO 2	
ETAPA	COMPOSIÇÃO
Foco na leitura e produção de sentido	Situação de aprendizagem 1 – problematização
	Situação de aprendizagem 2 – leitura sentido
Estrutura composicional	Situação de aprendizagem 3 – componentes do gênero reportagem
Análise linguística	Situação de aprendizagem 4 – reconhecimento de orações relativas padrão e não padrão

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Tendo em vista a estrutura do quadro anterior como elemento norteador, passaremos ao detalhamento das etapas, para que possamos propiciar situações discursivas e reflexivas, no desenvolvimento da proposta didático-pedagógica na sala de aula.

5 PROPOSTA DE APLICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Esta seção é destinada à descrição das fases do processo educativo, bem como às reflexões que emergiram do desenvolvimento desta etapa da pesquisa. Conforme o Quadro 1, anteriormente citado, as atividades aqui propostas envolvem oito encontros módulos, correspondente à quatro aulas compostas por três momentos de aprendizagem. As atividades estão organizadas de maneira a contemplar os três eixos propostos por Vieira (2018) e como base teórico-metodológica a perspectiva funcional de gramática e toma textos jornalísticos como lugar de uso da língua.

O Quadro 15, a seguir, resume as informações gerais para a aplicação da proposta.

Quadro 15 – Objetivos da proposta de aplicação didático-pedagógica

PROFESSOR(A):
COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa
ANO/SÉRIE: 9º TURMA: *****
AULAS PREVISTAS: 08 aulas
CONTEÚDO: <i>Estratégias de relativização em textos jornalísticos</i>
OBJETIVOS Geral: propor atividades que auxiliem os alunos do 9º ano nas reflexões quanto ao uso e domínio das orações relativas em textos de cunho jornalístico, especificamente com notícia e reportagem. Específicos: a) Valorizar a importância e uso da norma padrão referente às orações relativas (restritivas e apositivas) e não padrão orações relativas (copiadora e cortadora) no contexto social, sem promover conceitos de adequado e inadequado. b) Desenvolver, por meio de discussões, a noção de variedades linguísticas. c) Compreender a função e composição de textos jornalísticos notícia e reportagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após a apresentação do quadro norteador como base para atingir os pressupostos acima relacionados, durante toda a proposta didático pedagógica. Passemos, a seguir, para os encaminhamentos do primeiro módulo, dividido em quatro situações de aprendizagem, elaborado para os estudos de relativização em textos jornalísticos.

Seguidamente a exposição geral do quadro, teremos o início a primeira parte de levantamentos prévios, vivenciado na situação inicial de aprendizagem.

5.1 MÓDULO 1 – LEVANTAMENTO PRÉVIO FOCO NA LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO

A seguir teremos o início do módulo 1, com a indicação do texto, recursos didáticos, duração sugestiva o que se pretende desenvolver nesse encontro.

Quadro 16 – Ativação de conhecimentos prévios

Textos-base:	"Cringe" é a palavra jovem do ano 2021 na Alemanha; vídeo "Faffthehype", do aplicativo Instagram.
Tempo sugerido:	2 horas/aulas (correspondente a 50 minutos cada aula).
Material necessário:	Cópias do texto, papel sulfite, caixa, lápis, data show, computador, internet.
Objetivo:	Averiguar conhecimentos sobre expressões atuais e relativização

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em caráter sugestivo ao professor, deve-se realizar a reprodução do texto e a distribuição de cópias aos alunos. A situação de aprendizagem a seguir, temos a ativação dos conhecimentos prévios a qual pode ser realizada por meio da problematização, discussão, leitura individual e compartilhada, discussão e atividade.

5.1.1 Situação de Aprendizagem 1 – Problematização

Na situação inicial demanda um momento de apresentação geral sobre os gêneros e temáticas.

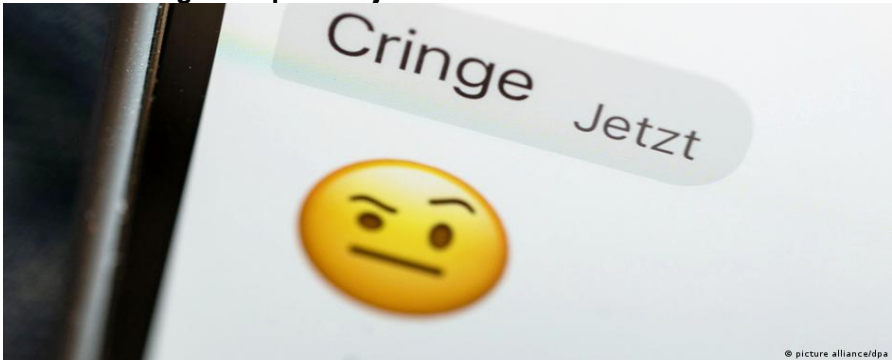
Para os primeiros passos dessa pode-se:

- a) Escrever e recortar palavras em inglês e em português, pertencentes ao texto-base e ao vídeo. Sugestões de palavras: "sheesh", "cringe", "lost", "sus", "embaraçoso", "antecedida". Colocar numa caixa e passá-la para os alunos tirarem um papel;
- b) Solicitar aos alunos para se expressarem sobre o que sabem da palavra;
- c) Após socializar todas as palavras, o professor pergunta se eles conhecem algumas outras em língua portuguesa que exerçam a mesma função (sinônimos). Caso os alunos não consigam associá-las à gírias, o docente deve criar situações que os leve para esse entendimento;
- d) A seguir, perguntar à turma: o que vocês entendem por gíria? (Espera-se que os alunos respondam que são palavras criadas para serem usadas por determinados grupos sociais, ainda não dicionarizadas);

e) Após ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as palavras-chave do texto, entregá-lo para, primeiramente, eles fazerem uma leitura individual e, em seguida, compartilhada.

Quadro 17 – Texto 1: "Cringe" é a palavra jovem do ano 2021 na Alemanha

"Cringe" é a palavra jovem do ano 2021 na Alemanha



Termo usado pela juventude para descrever algo constrangedor foi escolhido por mais de 1 milhão de jovens em votação on-line. Em segundo lugar ficou "sus", seguido de "sheesh". "Cringe" é a *Palavra Jovem do Ano 2021 na Alemanha*.

O termo inglês, que descreve algo ou alguém embaraçoso, constrangedor ou incômodo, venceu a votação promovida pela editora Langenscheidt com 42% dos votos, segundo anunciado nesta segunda-feira (25/10).

Afinal foi antecedida por várias rodadas de votação, em que se classificaram ainda os termos "sus" e "sheesh". Com 32% dos votos, "sus", usada para significar "suspeito", ficou em segundo lugar na final, à frente de "sheesh" (26%), que expressa espanto ou descrença.

De acordo com a Langenscheidt, cerca de 1,2 milhão de jovens participaram da escolha, iniciada em 14 de junho último, e que mais uma vez foi fortemente influenciada por palavras do inglês. "Cringe" já havia ficado em segundo lugar na votação de 2020. A editora Langenscheidt, que organiza a votação desde 2008, explicou que "cringe" faz parte do uso ativo da linguagem de jovens de 10 a 20 anos.

Em 2020, a palavra vencedora havia sido "lost", que embora em inglês signifique literalmente "perdido", na linguagem juvenil se refere a alguém "incerto ou indeciso". Desde 2020, apenas os jovens têm decidido "sua" palavra do ano em uma votação on-line. Anteriormente, eram os adultos que decidiam na seleção final, o que causou muitas críticas e era visto como campanha publicitária da editora.

Fonte: <https://www.opovo.com.br/conhecaopovo/tiposdenoticias>.

f) Após a leitura do texto, o próximo passo é a apresentação do vídeo de um perfil Faffthehype do aplicativo Instragram. Nesse momento de projeção necessita-se de acesso à internet para digitalizar o código QR.

Figura 10 – Código QR para acesso ao vídeo



Fonte: <https://www.instagram.com/affthehype>.

É válido levantar discussões em relação ao vídeo de maneira a enaltecer as mudanças da língua no decorrer do tempo, nas variações das gírias das gerações em evidência. Ao contrário, de maneira nenhuma, deixar espaço que possa ridicularizar os termos atuais desconhecidos por outra geração.

Para finalizar, possibilitar situações sobre as estratégias de uso das orações relativas, em caráter também de problematização. na situação real do dado fala, para posterior retomada. A seguir vemos a situação de aprendizagem a fim de compreensão textual.

5.1.2 Situação de Aprendizagem 2 – Leitura e sentido

O quadro a seguir orienta a realização de leitura individual e compartilhada do texto base “Cringe”, para posteriormente alunos e professor vivenciem um debate sobre os sentidos construídos.

Quadro 18 – Inferências do texto e vídeo

Texto:	"Cringe" é a palavra jovem do ano 2021 na Alemanha vídeo Faffthehype, do aplicativo Instagram.
Tempo sugerido:	1h aula (correspondente a 50 minutos)
Material necessário:	Cópias do texto, data show, computador, celular, internet
Objetivo:	Estimular a compreensão e inter-relação do vídeo e o texto verbal.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Propõe-se uma roda de conversa para construção da compreensão do texto lido e do vídeo exibido, efetuando comparação entre ambos. Dessa forma, indagações são sugeridas para o debate:

a) A qual esfera e gênero textual pertence o texto lido? (Espera-se que eles digam que é da esfera jornalística e do gênero notícia; se não disserem, o professor induz a resposta esperada);

b) Qual a função da notícia? (Espera-se que os alunos entendam que é para informar algo);

c) A linguagem utilizada pelo autor é formal ou informal? (Espera-se que os alunos discutam as diferenças de registro que já conhecem ou manifestem dúvidas quanto à pergunta; nesse caso, o professor pode trazer exemplos de registro informal falado, de registro informal escrito, de registro formal falado e de registro formal escrito);

d) A publicação foi em um veículo físico ou digital?

e) Você considera sempre confiável esse tipo de suporte?

f) Qual fato virou notícia?

g) Quem promoveu a escolha/votação?

h) Exponha sua opinião sobre os adultos participarem da votação e demais questionamentos pertinentes para a produção de sentido;

i) O vídeo e o texto escrito possuem a mesma temática e função? (Espera-se que aluno perceba que ambos possuem a mesma temática. No entanto, o professor pode destacar que o texto escrito tem como função principal informar, enquanto o vídeo é feito para entretenimento);

j) Qual assunto abordado e a relevância dele no atual contexto social?

É esperado durante essas discussões que o aluno compreenda as gírias mais dessa geração, reconheçam ser uma notícia pelo suporte na qual foi publicada e abordagem sobre fake news. Entende-se que fazer uma leitura proficiente pressupõe, além do conhecimento linguístico, um repertório de informações exteriores ao texto, o que se costuma dizer de conhecimento de mundo.

Feito as devidas discussões o tempo restante poderá ser destinado para uma atividade escrita de compreensão de texto, destacando as principais informações.

5.1.3 Situação de Aprendizagem 3 – Estrutura do gênero textual notícia

Ao que se segue há um estudo ampliando conhecimentos sobre a estrutura da notícia.

Quadro 19 – Estrutura do gênero notícia

Texto:	"Cringe" é a palavra jovem do ano 2021 na Alemanha vídeo Faffthehype, do aplicativo Instagram.
Tempo sugerido:	1h aula (correspondente a 50 minutos)
Material necessário:	Cópias do texto, data show, computador, celular, internet
Objetivo:	Identificar no próprio texto a estrutura da notícia.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

É oportuna a retomada ao texto para que se dê a atenção nesse momento para os elementos que compõem a estrutura do texto em estudo. Assim, tem-se atividades sugeridas:

Quadro 20 – Atividades sugeridas

<p>I. Reconheça no texto algumas informações importantes:</p> <p>1 A notícia tem como objetivo principal:</p> <p>() argumentar</p> <p>() descrever</p> <p>() informar</p> <p>() orientar</p> <p>II. Como o gênero textual notícia é estruturado?</p> <p>a) Quem está envolvido?</p> <p>b) Quando acontece?</p> <p>c) Onde acontece?</p> <p>d) Como acontece?</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A seguir, é interessante que haja exposição da estrutura da notícia. Pode ser realizada em slides ou a critério do professor, retomando o assunto já estudado em séries anteriores como se apresenta sua macroestrutura, em geral. Sugere-se a apresentação das seguintes partes: título ou manchete; lide partes que respondam às questões: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?; e corpo do texto; a progressão textual; multimodalidade.

Para que o aluno possa identificar, no texto, a estrutura da notícia, orientar-se a retomada da notícia *"cringe" é a palavra jovem do ano 2021 na Alemanha*, e, oralmente, junto com os alunos, identificar qual é a notícia transmitida, quem a transmitiu, quando foi transmitida, onde os fatos ocorreram, como esses fatos ocorreram e o motivo deles ocorrerem.

Após o educador, juntamente com os alunos, terem analisado a estrutura da notícia *"cringe" é a palavra jovem do ano 2021 na Alemanha*, é a vez dos alunos produzirem sua própria notícia. Para isso, o professor deve orientá-los a criarem uma situação hipotética. Deve orientá-los que se imaginem envolvidos em um conflito na escola. Ao chegar em casa, precisam dar a notícia a seus pais. Deve-se insistir que a atividade deve ser escrita, com a justificativa de que o locutor da notícia tem dificuldade de se expressar oralmente e prefere escrever para não se perder. O professor deve solicitar que o aluno não esqueça que a produção do texto deve contemplar o que aconteceu, com quem, quando, onde, como e por quê o fato ocorreu.

Após orientar os alunos de como fazer as atividades, propõe-se:

- a) Destinar o primeiro momento para a escrita do texto e exposição oral dos textos de alguns alunos;
- b) Recolher o texto para uma primeira análise quanto a estrutura da notícia;
- c) Após analisar todos os textos produzidos pelos alunos, dar a devolutiva por meio de observações em cada texto, discriminando o que o aluno fez adequadamente e o que é necessário ser refeito e como refazer.

Com essa atividade justifica-se o uso do Eixo II – Gramática e produção de sentidos-relação entre esse tema gramatical e a produção de sentidos no nível textual (leitura ou produção de gêneros diversos da fala e da escrita). O Eixo II nos orienta a direcionar integrando às componentes gramaticais e textuais com vistas a produção de sentido. Busca-se levar o aluno operar os elementos linguísticos de forma a comparar, transformar expressões, fruto das experimentações de novas construções de linguagens, aqui chamada a de atividade epilinguística.

5.1.4 Análise linguística Situação de Aprendizagem 4 – Pronome relativizador e introdução às orações relativas

Seguidamente, temos proposta de aula que aborda a compreensão e uso autoral dos pronomes relativos em contexto. Esclarecemos que, com essa atividade, o ensino de normas da Língua Portuguesa se dá como ponto de chegada. Buscamos demonstrar que se faz uso de outros processos de relativização, em situações que exige norma padrão da língua.

O quadro a seguir indica orientações que possibilitem compreender textos e e relativização, a fim de facilitar o processo de produção autoral eficiente.

Quadro 21 – Compreensão da função dos pronomes relativos e produção autoral

Texto:	Produção autoral dos alunos
Tempo sugerido:	1h aula (correspondente a 50 minutos)
Material necessário:	Cópias do texto, data show, computador, celular, internet
Objetivo:	Compreender sentido produzido pelos pronomes no contexto.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Várias são as possibilidades nesse momento de aprendizagem que demandam reflexão no emprego dos pronomes relativos no contexto, com retomada ao texto *"cringe" é a palavra jovem do ano 2021 na Alemanha*, em que o autor emprega no o corpo da notícia orações iniciadas pelo pronome pelo *"que"* tais como: "A editora Langenscheidt, *que organiza a votação desde 2008,...*"; "O termo inglês, *que descreve algo ou alguém embaraçoso*, constrangedor ou incômodo, venceu a votação promovida pela editora..."; "Afim foi antecedida por várias rodadas de votação, *em que se classificaram ainda os termos "sus" e "sheesh"*."

1. Solicite a leitura e reflexão das orações, em destaque explore qual o sentido que o pronome relativo *que* produz em cada uma.

2. Questione com os alunos se viram alguma diferença ou semelhança no antecedente do pronome, levando-os a refletir sobre a posição deste, de sucessor ao um nome e não a um verbo. É um momento oportuno de introdução ao assunto de orações relativas.

3. Pergunte se essas orações em destaque são de fato indispensáveis para compressão.

4. Solicite que analise uso a construção e preposição anterior ao verbo seguir e "Afim foi antecedida por várias rodadas de votação, *em que se classificaram ainda os termos "sus" e "sheesh"*."

É esperado que os alunos percebam a presença da preposição. A intenção é propor reflexão a partir dos pronomes relativos; para isso, é preciso questionar se eles usariam a oração destacada para dizer a mesma coisa, a fim de os alunos perceberem se a mudança de pronome relativo usado resulta em alguma alteração de sentido. Nessa atividade, é o momento oportuno para que o professor possa esclarecer a presença da preposição tem a ver com regência verbal recomendada pela norma padrão- (*classificar em*), e em situações não formais, habitualmente adotamos a supressão da preposição. É ainda sugerido abordar sobre referência anafórica, efeitos de sentido no ensino de gramática contextualizado, conferindo possibilidades de ir além na classificação de pronomes relativos.

Justifica-se assim, nesta atividade o Eixo I – Gramática e atividade reflexiva- elementos/conceitos das orações em termos teórico-descritivos devem ser do domínio do aluno; Eixo II – Gramática e produção de sentidos- relação entre esse tema gramatical e a produção de sentidos no nível textual (leitura ou produção de gêneros diversos da fala e da escrita).

É previsível que o aluno perceba que não há nenhum prejuízo na troca do pronome *que* pelo *qual*. Assim, novas informações podem ser acrescentadas na aula sobre o uso do relativo *que* como universalmente utilizado. Professor, pode-se promover situações quando as relativas são preposicionadas e a preposição aparece, a estrutura oracional mobilizada coincide com a forma prescrita pela norma-padrão, o que obriga a um deslocamento da preposição para o início da oração, conforme ocorre em “A inveja é um mal contra o qual há poucos remédios” (SACCONI, 1999, p. 220) e “A senhora a quem cumprimentara era a esposa do tenente-coronel Veiga.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 34).

Nesse contexto, as substituições por outros pronomes acabam muitas vezes não acontecendo. É importante o professor salientar que o uso sem preposição não é propriamente “errado”, mas inadequado para situações em que a linguagem formal (ou padrão) estiver sendo exigida. Tende-se a utilizar o pronome relativo *que* de forma mais ampla, na linguagem de menor monitoramento.

É interessante durante a exposição da aula demonstrar aos alunos que nós, falantes, já fazemos uso, rotineiramente, em algumas situações relativas não padrão. Sugere-se ao docente partir da reflexão de uso de duas outras relativas (copiadora e cortadora). Use como exemplo o texto a seguir:

Quadro 22 – Texto 2: Não cortes

1. Teremos a seguir uma situação de formalidade em um debate televisivo no qual o Ex-ministro de finanças de Portugal, Bagão Félix, se pronuncia optando pelo uso do pronome “Que”.

Não cortes

Jornal Nacional da TVI, ontem, debate entre Bagão Félix e Carvalho da Silva. À pergunta de Manuela Moura Guedes sobre se concordava com as recentes alterações ao Código de Trabalho, de que foi o mentor, Bagão Félix respondeu: «Não tenho uma visão maniqueísta: há coisas que concordo e coisas que discordo.»

2. Vejamos duas possíveis respostas:
 - a. “há coisas que concordo e coisas que discordo”.
 - b. “há coisas com que concordo e coisas de que discordo”.

Fonte: <http://letratura.blogspot.com/2008/05/relativas-cortadoras.html>.

A fim de atingir objetivos nesta fase busca-se a promoção de incentivo aos alunos a reflexão quanto à inclusão de novas palavras. É esperada resposta quanto à norma padrão e não padrão. Em seguida façamos as observações das ocorrências na última oração, ao sofrer duas eliminações de preposições. Visto que o pronome relativo preposicionado resultou num processo de uso de uma relativa, mais especificamente denominada relativa cortadora, aquela em que ocorre um “corte” do sintagma nominal relativizado e da preposição que precede o pronome relativo das preposições pode atender a um princípio de natureza pragmático-discursiva e está abundantemente estudado, sobretudo no Brasil, onde o fenômeno começou ainda no século XIX. É salutar que os alunos entendam o que é uma oração relativa cortadora durante a reflexão. Estamos diante de verbos que requerem regências diferentes: *concordo* rege a preposição *de*. Professor, enfoque que o dado de fala do português europeu mostra que na língua falada a relativa cortadora é muito usada por pessoas cultas, inclusive em contextos formais, não se restringe ao Brasil.

Dessa forma, levando em consideração um estudo norteado pela perspectiva funcionalista e paralelamente em orientações curriculares oficiais (BRASIL, 2018), sugerimos possibilidades de ensino das orações relativas em práticas situadas que alcancem a aprendizagem do objeto de estudo, as orações relativas. Por isso, dá-se importância do ensino a partir do uso ao que a norma padrão institui como adequada, para compreender e adequar nas diversas situações. Justifica-se o eixo II numa atividade de natureza volta para construção do sentido, explicação partindo do contexto.

Diante de diversas situações propostas nesse primeiro módulo no que tangem a compreensão e estudos de OR em graus de formalidade e informalidade que requer maior ou menor monitoramento, passemos para o segundo módulo de nossa proposta de aplicação didático pedagógica de maneira a ampliar o conhecimento focalizando um outro gênero jornalístico – a reportagem, e sistematizar o que já se tem de aprendizado acerca da relativização, direcionando-se à perspectiva funcionalista.

5.2 MÓDULO 2 - SISTEMATIZANDO CONHECIMENTO: FOCO NA LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Nessa aula tem-se a retomada aos conhecimentos adquiridos do módulo anterior sobre notícia e ampliar sobre reportagem a ampla discussão sobre a predileção

Quadro 23 – Sentidos do texto base reportagem “geração touch”

Texto:	“A geração touch”
Tempo sugerido:	1h aula (correspondente a 50 minutos)
Material necessário:	Cópias do texto, data show, computador, celular, internet
Objetivo:	Perceber construções das orações relativas em contextos.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

5.2.1 Situação de Aprendizagem 1 – Problematização

Compreende-se que nesse primeiro momento haja um movimento para a discussão com a turma sobre atitudes, qualidades e valores, para que possam escrever sua concepção há maior necessidade ou valor. Após ouvi-los, destina-se o momento para a projeção do texto a seguir:

Figura 11 – Notícia de jovem que encontrou carteira com dinheiro

Jovem encontra carteira com 550 reais e devolve ao dono



Leonardo Faria Carvalho

Leonardo Faria Carvalho estava indo para a escola, quando viu na esquina perto do orelhão na Rua Antinha (Bairro São Francisco), uma carteira caída no chão. Pegou-a e voltou até sua casa, disse pra sua mãe ver o que tinha dentro. Havia R\$ 550,00 em dinheiro e documentos. Ao olhar os documentos reconheceu que era o Lucas morador do bairro. Pediu sua mãe para levar a carteira na casa do Lucas, porque ele estava atrasado para ir a escola.

Kelem Luciana Faria, mãe de Leonardo saiu para entregar a carteira pouco mais na frente deparou-se com Lucas dos Santos Oliveira e dois amigos, Rafael e Régis mais conhecido por Boni procurando pela carteira. Kelem entregou a carteira ao Lucas e disse que foi seu filho Leonardo que a encontrou.

Lucas olhou dentro da carteira e estavam todos os documentos e seu dinheiro que havia recebido pelos dias de servente de pedreiro trabalhados.

Leonardo recusou a gratificação e disse que é muito difícil quando se perde os documentos principalmente o dinheiro que foi ganhado com muito esforço e trabalho. O gesto de Leonardo foi uma atitude honesta de grande exemplo e moralidade.

Elenir Aparecida dos Santos Oliveira, mãe de Lucas agradeceu Leonardo pela sua honestidade.

Que este gesto sirva de exemplo a todos.



Lucas dos Santos Oliveira

Fonte: Da Costa (2013).

Feita a leitura, seguir o debate a partir da temática e realizar indagações como:

1. Qual atitude você teria diante de situações como essa?

É esperado que as opiniões sejam divergentes, em devolver ou não o dinheiro. É ideal que professor conduza de maneira a turma respeite a respostas dos alunos, mas sensibiliza para a honestidade é um valor apreciado no caráter do ser humano.

Após discussão, o professor deve conduzir a observação nos trechos sobre a atitude de Leonardo ao devolver à Lucas. Vejamos: *“Leonardo olhou dentro da carteira e estavam todos os documentos e o dinheiro que havia recebido pelos dias de servente de pedreiro trabalhados”*.

Espera-se respostas que cunho social ao qual pertence Leonardo e perceba a construção de uma oração relativa já estudada no módulo anterior. Caso não percebam o professor faz a retomada. Além de estudo da gramática, o professor também trabalha conceitos atitudinais tão importantes para a sociedade.

5.2.2 Situação de Aprendizagem 2 – Leitura e sentido. Situação de Aprendizagem 3 – Estrutura composicional.

Temos a seguir, a apresentação do segundo texto base, uma reportagem como texto motivador para os próximos estudos.

Optamos aqui, por situações de aprendizagem confluentes. Vê-se a possibilidade de fundir essas duas situações de maneira a contextualizar a aula. Visto que o texto reportagem possui uma estrutura semelhante e ampliada à notícia.

Quadro 24 – Texto base: reportagem “A geração touch”

Texto:	“A geração touch”
Tempo sugerido:	2h aula (correspondente a 50 minutos cada aula)
Material necessário:	Cópias do texto, data show, computador, celular, internet
Objetivo:	Estimular a inferência no texto e conhecimento da estrutura do gênero textual reportagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O texto base reportagem que se segue serve como ponto de partida para próximos estudos linguísticos.

Quadro 25 – Texto 3: A geração touch

A geração touch

Eles têm 15 anos. Não são os primeiros a crescer sob a influência da internet, mas os primeiros a se definir pela ligação com um universo digital e móvel. E carregam o empreendedorismo.

Há milhões de anos, os ancestrais do homem adquiriam uma característica que revolucionou sua relação com o mundo: o polegar opositor. Com ele, conseguiam agarrar e manipular ferramentas para criar objetos que marcaram a história humana: roupas, casas, computadores. Os movimentos finos de nossas mãos ainda são comandados pelos polegares, que, nos últimos anos, aprenderam a digitar velozmente em telas touch de smartphones e tablets. Esses aparelhos poderosos e de uso intuitivo se tornaram de tal modo uma extensão de nossos dedos que passaram a moldar o comportamento de uma geração inteira. Os jovens que hoje têm 15 anos conhecem a vida com um celular nas mãos. Eles não são os primeiros a crescer sob a influência da internet, mas os primeiros a se definir pela ligação com um universo digital e móvel: com o celular conectado à internet, carregam no bolso as amizades, a escola, o trabalho e uma fonte inesgotável de conhecimento. Ainda não há um nome estabelecido para eles. Há quem fale em geração Z ou pós-millennials. Pode-se batizá-los de “geração touch”.

Estima-se que os jovens nessa faixa etária sejam hoje 26% da população mundial. Em pouco mais de uma década, eles deverão representar 75% da força de trabalho global. Muitos estarão à frente do próprio negócio. Vão se casar, ou se unir em outros tipos de relação estável. Terão os seus filhos. Pintar um retrato dessa multidão implica, obviamente, passar por cima de diferenças marcantes. A influência do lugar onde se nasce não deve ser ignorada, mesmo que esses adolescentes, vivendo ao redor do planeta, mas interligados pela tecnologia móvel, tenham, como nenhuma outra geração anterior, um mesmo repertório de referências, imagens, informações. E a adolescência – bem, a adolescência continua a ser o turbilhão que sempre foi. Não há remédio para a maneira como ela exacerba comportamentos e traços de personalidade. Segundo os estudiosos, no entanto, o perfil de grupos etários que compartilham experiências culturais, econômicas e políticas pode ser codificado e estudado de maneira proveitosa.

É na escola que a primeira característica da geração touch se torna evidente. Pesquisas internacionais demonstram que 52% dos adolescentes usam o YouTube e as redes sociais para estudar. “Prefiro ver as aulas de matemática e ciência em vídeo – para mim é muito mais fácil de entendê-las”, diz a mineira Gabriela Salles, que confessa que passa doze horas por dia conectada. Ainda é cedo para ter certeza do impacto que esse uso constante da internet terá na formação dos jovens. Neurocientistas como Maryanne Wolf, da Universidade Tufts, observam que a leitura não é uma atividade natural para a espécie humana, e depende de circuitos cerebrais que requerem o treino da atenção prolongada para se formar. Um efeito colateral desse aprendizado é a ampliação da capacidade de analisar ideias. A imersão permanente na internet, em aplicativos e redes sociais, estimula de maneira diferente os jovens. A geração touch está habituada a lidar simultaneamente com até cinco telas. São três telas a mais em comparação com seus antecessores imediatos da chamada geração Y, que hoje têm por volta de 30 anos. Pesquisas feitas por médicos e psiquiatras do Canadá e dos Estados Unidos confirmam que os adolescentes de hoje demonstram um limite médio de atenção reduzido: são apenas oito segundos, e 11% deles são diagnosticados com transtorno de déficit de atenção. Existe, portanto, um risco no horizonte. Mas faltam estudos para que se possa chegar a conclusões sólidas. “Não há dúvida de que eles aprendem de maneira diferente”, diz Wilton Ormundo, diretor do ensino médio da Escola Móvel, em São Paulo. “Isso nos levou a usar não só o computador mas até o celular e as redes sociais na escola. Não é possível excluir das aulas essas ferramentas tão naturais para eles. Grande parte do nosso trabalho atual é ensinar a selecionar as informações e oferecer formas de lidar com as distrações e as multitarefas. Mas não acredito que por isso eles são mais superficiais ou aprendem menos. Na verdade, são bastante exigentes e têm conhecimentos integrados, abrangentes e internacionalizados.”

Fonte: Loliola e Carneiro (2015)

O professor deve solicitar a realização da leitura do texto de maneira compartilhada e segue para discussão do texto sugerindo possíveis questionamentos orais:

1. Os alunos acreditam fazerem parte dessa geração?
2. O que vocês fazem como lazer quando não estão na escola?
3. Concordam com os dados da pesquisa realizada? Por quê?

Sugerimos a abordagem quanto a estrutura básica da reportagem, porque embora não seja o objetivo maior nesse momento, se faz necessário abordar sobre o gênero que faz parte dessa aula, especialmente pela escolha de registro. Se faz retomada aos padrões da notícia, também estudadas no texto “cringe”, ambas da esfera jornalística. Justifica-se aqui o Eixo II – Gramática e produção de sentidos e relação entre esse tema gramatical e a produção de sentidos no nível textual (leitura ou produção de gêneros diversos da fala e da escrita).

Assim, o professor pode retomar o que já foi estudado antes: o que mais é característico ao tema, como é organizada. Momento esse que demanda bastante tempo para contemplar esse debate.

5.2.3 Situação de Aprendizagem 4 – Reconhecimento das relativas

Apresentamos a seguir, sugestões que propiciam a ordenação de ideias do objeto de estudo, as orações relativas padrão e não padrão.

Quadro 26 – Sistematização das orações relativas

Texto:	“A geração touch”
Tempo sugerido:	1h aula (correspondente a 50 minutos cada aula)
Material necessário:	Cópias do texto, data show, computador, celular, internet
Objetivo:	Promover condições em favor do aprendizado das orações relativas em análise e produção de texto.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nesse início da aula, aconselha-se a necessidade de realização de retomada ao texto em estudo da última aula. Suscitar a reflexão de ocorrências de relativização usadas relacionando-as aos contextos de monitoramento. Segue-se possíveis indicações para a vivenciar tal momento:

1. Solicitar aos alunos que já identifiquem ocorrências que possam ser substituídas por outro pronome relativo.

a) Ao passar pelas situações justifica-se aqui o Eixo I, de Viera (2018), uma vez que terá mais sentido no processo de apreensão do conhecimento. A atividade permite, por meio das situações que os alunos terão que simular, a reflexão sobre os usos linguísticos.

2. Propor uma observação e reflexão das diversas relativas usadas na reportagem associando-as como restritivas e apositivas e padrão e não padrão (cortadora ou copiadora). É imprescindível que o professor auxilie nessa atividade.

Em seguida, recomenda-se discussão a partir do texto já amplamente debatido, sobre as preferências dos jovens em ficar diante de muitas telas ao mesmo tempo, por um longo período. Assim, segue-se com orientação aos alunos se organizarem em grupo para um estudo retomado reportagem estudada:

1. Organizar os alunos em pequenos grupos com 3 ou 4 integrantes;
2. Esclarecer aos grupos que eles irão fazer produção textual coletiva descritiva e terão que considerar as seguintes indagações que possam ser contempladas com definições:

- a) Quem são jovens;
- b) Que tipos de atividades na internet o jovem gosta de fazer;
- c) Em que momento motiva o jovem a usar a internet.

Respeitado o tempo suficiente para a conclusão o texto será apresentado aos demais grupos. É esperado que no texto contenha ocorrências de orações relativas e evidências dos três eixos em confluência, passível de questões a serem postas em debate. Caso não se confirme o esperado, o professor deve apresentar uma possível descrição.

Os jovens que são caracterizados geração touch ficam muito tempo na internet, pois lá, eles podem interagir com amigos, que dão mais importância, mesmo que estejam jogando ou realizando pesquisas.

Na sequência, o professor realizará reflexões com os alunos sobre:

1. Presença de orações relativas relacionando o texto exemplificado e texto produzido.
2. Se essas orações seguem padrões da linguagem mais padrão;
3. O professor deve chamar a atenção dos alunos sobre a forma de construção de cada uma delas.

Sugere-se ao professor uma ação reflexiva a partir do texto. Em: “*que são caracterizados geração touch*” e “*que dão mais importância*”. Em substituição nessa última inserir a *quem* dão mais importância (levantar consideração a certa do pronome relativo preposicionado, devido à exigência do verbo dar). Professor, faça abordagens demonstrando a configuração de uma relativa cortadora, além do pronome quem deveria ser utilizado referindo a [+humano]. Refletir ainda, sobre a utilização do pronome universal numa escolha de norma não padrão, mas se alcança a compreensão por meio da tessitura do texto. Ressalte ainda, sobre como essa relativa cortadora, é vista como um erro dentro da concepção prescritivista, mas, por não ser analisada negativamente pelos falantes, também é usada em situações mais formais de interação. O educador pode finalizar demonstrando, por outro lado, a relativa copiadora, devido ao estigma social que sofre, é evitada em situações discursivas mais formais.

É esperado que o aluno reflita sobre a supressão da preposição, efeitos de sentido, e reconheça as relativas na norma padrão é utilizada em situações com maior ou menor monitoramento. Nesse formato de ensino e aprendizagem o professor pode conduzir uma reflexão do uso, partindo do conhecimento do aluno.

Nós, falantes e escreventes, já utilizamos enunciados com relativas em norma não padrão, devido a língua ser dinâmica. O aluno precisa conhecer as formas padrão e não padrão ter a opção de adequar a linguagem em situações de fala ou escrita.

Justifica-se aqui o Eixo II – Gramática e produção de sentidos - relação entre esse tema gramatical e a produção de sentidos no nível textual (leitura ou produção de gêneros diversos da fala e da escrita). Nesse tipo de atitudes, justificam-se situações dos eixos III e II, o eixo I fará sentido. A atividade permite, por meio das situações que os alunos terão que simular, a reflexão sobre os usos linguísticos.

A avaliação sobre a pertinência e a eficácia das atividades propostas deve ser contínua, baseada no *feedback* que os alunos oferecerem (de forma direta, participando ou não da aula) e indireta (na percepção do professor sobre os temas estudados).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicado ao longo deste trabalho, o objetivo principal de um programa de mestrado profissional é detectar um lugar em que se pode atuar, de forma propositiva, para a construção de formas diferentes (novas, inovadoras, críticas e/ou desafiadoras) de se olhar para o objeto de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. a partir da inquietação motivada pelas pressões sociais para o ensino de uma forma única e correta de comportamento linguístico, propomos uma reflexão sobre o ensino de gramática, tomando as *orações relativas* como ponto de partida.

Reportando ao nosso propósito de promover práticas educativas em que o reconhecimento e as possibilidades de uso dos recursos linguísticos estejam baseados na noção de que tais elementos são fundamentais à produção de sentidos na comunicação.

Desse modo, a pesquisa teve, nesse movimento de cumprir os objetivos tanto ao esboçar a maneira como livro didático apresenta variação de uso linguístico, ao descrever o fenômeno da relativização e como tratam o fenômeno gramatical, como ativar reflexões de forma a identificar e diferenciar as estruturas de relativização em práticas de linguagem com situações de uso do termo relativizado preposicionado.

Certificamos ao final dessa pesquisa, prioritariamente bibliográfica, quando nos referimos ao material didático em questão estudado, vagamente, aborda e valoriza as variações linguísticas no capítulo sobre as orações relativas.

Ademais, no que tange as orações relativas não padrão, podemos evidenciar que também fazem parte do repertório linguístico em situações de formalidade, como a linguagem do texto jornalístico falado ou escrito e precisa ser desmitificado o conceito de inadequação nas aulas sobre relativização. Por isso, a nossa opção pelo gênero jornalístico se deu por ser um campo fértil de descrições, lugar propício para uso das relativas não padrão. Assim como, a escolha de temas do universo do público-alvo, jovens de 14 e 15 anos, de forma atrair atenção para leituras tenho o texto como âncora no ensino de gramática.

Nós, professores, nos deparamos na rotina diária de sala de aula, a repulsa de alunos afirmando não dar conta na compreensão das OR, apenas identificar através de itens explícitos-sinais de pontuação. Não devem ser estudadas sem nenhuma reflexão, muito menos. Nesse sentido, no caso do mestrado profissional em

Letras, voltado ao ensino de língua portuguesa, um desses lugares, conforme defendemos nas páginas anteriores, é o ensino de gramática.

Este, tradicionalmente, está concentrado em duas perspectivas principais: (i) ou se entende que ele é integralmente o ensino de língua portuguesa; (ii) ou se entende que ele deve ser pautado por normas de comportamento linguístico determinadas pelos gramáticos prescritivo-normativos tradicionais.

Conforme discutimos, nenhuma das duas opções dão conta daquilo que é mais essencial, ao nosso ver, no ensino de língua portuguesa: a construção da reflexão sobre os diversos modos de usar (falar e escrever) em diversos contextos (formais e informais) interacionais. Nesse sentido, sempre nos perguntamos: “de que serve decorar as listas de pronomes relativos, se, quando é necessário se usar um, se selecionar um ou outro, não se sabe fazer isso?”.

Este trabalho, portanto, procurou contribuir com o ensino de gramática ao desenvolver uma proposta para o uso da língua, com a organização de um caderno de atividades, focalizando as orações relativas. Propomos diversas possibilidades de construção em contextos distintos, e, principalmente, de modo a discutir as regras do sistema linguístico não como normas de comportamento, em termos de certo/errado, mas como possibilidade de construir sentidos diferentes e de se comportar, de forma plena, nas situações formais em que certas construções são demandadas.

Para tanto, conforme estabelecido na resolução nº 003/2021 do Conselho de Gestão do Mestrado em Letras que flexibilizou a aplicação da proposta, devido ao momento pandêmico vivenciado no período da pesquisa, a proposta assumiu abordagem em caráter propositivo. Assumindo, ao nosso ver, ponto desfavorável ao trabalho aqui realizado. Pois devido à mestranda ter passado por problemas de saúde, impossibilitou um tempo hábil para aplicação da proposta. Dessa forma, teríamos maior e concreta discussão dos resultados. Esperamos que os apontamentos aqui apresentados possam contribuir para o desenvolvimento das discussões sobre ensino de Língua portuguesa, movimentando progressivamente o constante relacionamento entre teoria e prática, ciência e educação, linguística e ensino.

Pensem para pesquisas futuras buscar ver, nas produções dos alunos do nono ano, as orações relativas que mais apareceram nessas produções. Será se teríamos outras incidências de orações relativas diferentes daquelas dos dados de escrita infantil demonstrados por Oliveira-Codinhoto (2016)? Na pretensão de que nossas aulas de Língua Portuguesa, possam cada vez mais assumir novas

metodologias contempladas com pesquisas sob essa abordagem funcionalista. Concerne a nós, professores e pesquisadores possibilitar e acolher novas práticas, com mudanças nesse amplo universo que é o da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. SP: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**. “Limpendo o pó das ideias simples”: São Paulo, Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, M. (org). **Norma Linguística**. São Paulo. Loyola, 2001.
- BALTASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 3ªed, São Paulo, Moderna, 2018.
- BARBOSA J. A. Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa. 1822. In: OLIVEIRA-CODINHOTO, G. **A acessibilidade das construções relativas e a aquisição da escrita**. 14 de julho de 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro, Lucerna/Nova Fronteira, 2015.
- BISPO, E. B. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, jan./jun, 2007, p. 163-186
- BISPO, B.; OLIVEIRA, M. (Orgs). **Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 191-217.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2021.
- CAMACHO, R. G. **Classes de palavras na perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional**: o papel da nominalização no continuum categorial. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- CAMACHO, R. G. As orações relativas. In: PEZATTI, E. G. (Org.). **Construções subordinadas na lusofonia**: uma abordagem discursivo-funcional. São Paulo: Editora da Unesp Digital, 2016.

CÂMARA, A. L. A oração relativa: moldes de conteúdo. In: PEZATTI, E. G. (Org.). **Construções subordinadas na lusofonia: uma abordagem discursivo-funcional**. São Paulo: Editora da Unesp Digital, 2016.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, 2013.

CORRÊA, V. R. **Oração Relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil**. 15 de outubro de 1998. 174 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CUNHA, C. F. da.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, C.F. da.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DA COSTA, C. P. **Jovem encontra carteira com 550 reais e devolve ao dono**. Cássia: [s. n], 2013. Disponível em: <http://cpnoticiascassia.blogspot.com/2013/06/noticia-jornal-cp.html>. Acesso em: 7 fev. 2023.

FRANCHI, C. et al. **Mas o que é mesmo, gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

GUIMARÃES, E. A história da gramática no Brasil: do normativo ao científico. In: SÁ Jr., L. A.; MARTINS, M. A. **Rumos da linguística brasileira no século XXI**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 43 -56.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LOIOLA, R.; CARNEIRO, R. A geração touch. **Revista Veja**, 2015. Disponível em <https://veja.abril.com.br/tecnologia/a-geracao-touch/>. Acesso em: 7 fev. 2023.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

NEVES. H. M. Gramática e texto. Texto e gramática. A funcionalidade em questão. Rio de Janeiro: **Liceu Literário Português**. Especial 30 anos, junho, 2021.

NEVES. H. M. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, F. **Vídeo mostra momento que suspeitos compram gasolina para incendiar corpo de aposentado no ES.** Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2023/02/24/video-mostra-momento-que-suspeitos-compram-gasolina-para-incendiar-corpo-de-aposentado-no-es.ghtml> Acesso em: 25 fev. 2023.

OLIVEIRA-CODINHOTO, G. **A acessibilidade das construções relativas e a aquisição da escrita.** 14 de julho de 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. La formation d'un espace de production linguistique: la grammaire au Brésil. **Langages.** Paris, 32 anée, nº 130, 1998.

ORMUNDO, W.; SINISCACHI, C. **Se liga na língua: leitura e produção de texto e linguagem.** 1ª ed. Moderna, 2018.

PACHECO, JR.; LAMEIRA, A. Grammatica Portugueza. Rio de Janeiro.1887. In: OLIVEIRA-CODINHOTO, G. **A acessibilidade das construções relativas e a aquisição da escrita.** 14 de julho de 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

RIBEIRO, J. **Grammatica Portugueza.** 2ª ed. 1883.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 54. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

SACCONI, L. A. **Gramática Essencial Ilustrada.** 18ª ed. São Paulo: Editora Atual, 1999.

SANTOS, L. W.; RICHIE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, M.; KOCH, I. **Linguística aplicada ao português sintaxe.** São Paulo: Cortez. 2009.

SOUZA, S. S. **O livro didático e o ensino de gramática: um olhar traçado a partir das orações relativas.** Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade). 83f. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2021.

SOUZA, V. R. A.; SILVA, L. S. A proposta de um ensino de gramática em três eixos. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1–7, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1620>. Acesso em: 26 fev. 2023.

TARALLO, F. L. Relativization strategies in Brazilian Portuguese. University of Pennsylvania, PhD Dissertation, Philadelphia, 1983.in: OLIVEIRA-CODINHOTO, G. **A acessibilidade das construções relativas e a aquisição da escrita.** 14 de julho de 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências Letras

e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez; 2009.

TRAVAGLIA, L. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo. Blucher, 2018.