



A ABORDAGEM DAS ORAÇÕES RELATIVAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA UNICAMENTE NORMATIVA?

THE APPROACH OF RELATIVE CLAUSES IN A PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK: A SOLELY NORMATIVE PERSPECTIVE?

Francisco Rangel dos Santos Sá Lima ¹
Cid Ivan da Costa Carvalho ²

RESUMO

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) orientam um ensino de Língua Portuguesa que leve em consideração a variação inerente à língua, entendida como heterogênea por tais documentos norteadores, os livros didáticos devem promover uma reflexão acerca das variantes não contempladas pela gramática tradicional. Deste modo, o presente artigo tem o objetivo de analisar, de forma qualitativa, o espaço concedido à variação nas estratégias de relativização, por meio da abordagem explícita do conteúdo “oração subordinada adjetiva”, presente no 4º volume, direcionado ao 9º ano do ensino fundamental, da coleção “Tecendo Linguagens”, organizada por Oliveira e Araújo (2018). Para tal, nos munimos dos estudos sociolinguísticos empreendidos acerca do fenômeno da relativização (TARALLO, 1983; CORRÊA, 1998; PINHEIRO; ARAÚJO, 2014; SOUZA; ARAÚJO, 2014; LUCCHESI, 2015; COAN; CARVALHO, 2016; SILVA, 2018; VIEIRA, 2020; etc.), que evidenciam a existência de pelo menos três distintas estratégias de relativização no português brasileiro. Os resultados indicam que, a despeito da vasta gama de estudos sobre a variação presente nas orações relativas e das orientações dos documentos norteadores mencionados, o conteúdo objeto de nosso estudo é abordado no livro didático através de um viés unicamente normativo e desconsidera a existência das variantes não-padrão.

¹ Licenciado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Atualmente, é estudante do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPCL/UERN). Atua como professor efetivo de Língua Portuguesa da rede municipal de educação de Canindé-CE. E-mail: salima@alu.uern.br

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Letras, com habilitação em língua portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professor e pesquisador da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), bem como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: cidivanc@ufersa.edu.br

Palavras-chave: Estratégias de relativização. Variação linguística. Livro didático de língua portuguesa.

ABSTRACT

Considering that the National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1998) and the National Curricular Common Base (BRAZIL, 2018) guide a Portuguese language teaching that considers the variation inherent in the language, understood as heterogeneous by such guiding documents, textbooks must promote a reflection about variants not included by traditional grammar. Thus, this article aims to analyze in a qualitative way how variation in relativization strategies is carried out, through the explicit approach of the content "adjective subordinate clause", present in the 4th volume, aimed at the 9th grade elementary school, from the "Tecendo Linguagens" collection, organized by Oliveira and Araújo (2018). To this end, we used sociolinguistic studies undertaken about the phenomenon of relativization (TARALLO, 1983; CORRÊA, 1998; PINHEIRO; ARAÚJO, 2014; SOUZA; ARAÚJO, 2014; LUCCHESI, 2015; COAN; CARVALHO, 2016; SILVA, 2018; VIEIRA, 2020; etc.), which show the existence of at least three different relativization strategies in Brazilian Portuguese. Results indicate that, despite the wide range of studies about the variation present in relative clauses and in the guidelines of the aforementioned guiding documents, the content object of our study is approached in the textbook through a solely normative bias and disregards the existence of non-standard variants.

Keywords: Relativization strategies. Linguistic variation. Textbook of Portuguese language.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A variação linguística é um fenômeno inerente às línguas naturais. Ao mesmo tempo em que apresenta uma estrutura, a língua é uma instituição social heterogênea, governada por fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam sua variação. Por conta dessa sistematicidade verificada em sua pluralidade, a língua, nessa perspectiva, não é caótica ou desorganizada (CEZARIO; VOTRE, 2021).

Pelo contrário, é na diversidade existente na língua que o axioma da heterogeneidade ordenada, defendido por Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]), pode ser entendido. Os autores em questão, expoentes da Teoria da Variação e da Mudança ou Sociolinguística, rompem com a relação entre sistematicidade e homogeneidade defendida por Saussure, que prioriza a *langue* como objeto dos estudos linguísticos, e por Chomsky, que considera a variação como um erro aleatório de desempenho em contraposição à inata competência linguística. Dessa forma, os fenômenos linguísticos variáveis passam a ser vistos como passíveis de análise em todos os níveis da língua (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]).

Entendendo a língua como um conjunto de variedades, o falante, pertencente a uma comunidade linguística, preserva sua peculiar forma de falar como um "símbolo de coesão e identidade" (BORTONI-RICARDO, 2021, p. 100). Apesar de também poderem dominar as variedades cultas da língua, o falante se vale de traços

que reforçam o seu pertencimento a determinado grupo, “alternando-os com as variantes de prestígio, quando as circunstâncias exigem” como uma forma de “lealdade linguística” (BORTONI-RICARDO, 2021, p. 100). Como bem pontua Beline (2011, p. 129), “tendemos a falar como aqueles com quem mais falamos”.

No entanto, apesar do caráter variável da língua, constatado em pesquisas sociolinguísticas desde a década de 1960, por Labov, há uma tendência a desconhecer, por parte da sociedade, a variação, taxando-a como sinônimo de “erro” (BORTONI-RICARDO, 2021). Essa tendência é verificada até mesmo nos livros didáticos de Língua Portuguesa, revelando que a insuficiência no tratamento dado à variação linguística persiste nesses materiais didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), haja vista que, muitas vezes, restringem-na a uma simples distinção entre linguagem formal e linguagem informal e/ou a diferenças lexicais observadas em diferentes variedades, com ênfase na variação diatópica (cf. FALCÃO, 2020; ROCHA, 2020).

Apesar de as coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD precisarem estar de acordo com as competências e habilidades previstas pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que assegura o respeito à variação linguística e o combate ao preconceito linguístico (BRASIL, 2018), podemos notar que ainda são pertinentes pesquisas de cunho sociolinguístico que visam a analisar a forma pela qual o fenômeno da variação linguística é abordado nos livros didáticos. Afinal, verifica-se a permanência de um tratamento muitas vezes incipiente e incoerente em relação à variação, bem como o livro didático figura como “principal recurso didático” do professor (SILVA; TORRES, 2018, p. 75) e principal fonte de leitura e pesquisa dos alunos.

Na verdade, a reflexão sobre a variação linguística no ensino é recomendada desde 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa, que concebem a língua em sua heterogeneidade e defendem que a escola não é um espaço onde o preconceito linguístico deve ser tolerado. Segundo este documento, “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 82).

Neste sentido, este artigo, munido das pesquisas sociolinguísticas acerca das estratégias de relativização no português brasileiro (TARALLO, 1983; CORRÊA, 1998; PINHEIRO; ARAÚJO, 2014; SOUZA; ARAÚJO, 2014; LUCCHESI, 2015; COAN; CARVALHO, 2016; SILVA, 2018; VIEIRA, 2020; etc), tem o objetivo de analisar, de forma qualitativa, o espaço concedido à variação nas estratégias de relativização através da abordagem explícita do conteúdo “oração subordinada adjetiva”, presente no 4º volume, direcionado ao 9º ano do ensino fundamental, da coleção “Tecendo Linguagens”, organizada por Oliveira e Araújo (2018), lançando, também, uma reflexão acerca das implicações pedagógicas relacionadas ao trabalho com as estratégias de relativização.

A abordagem qualitativa pressupõe que, para analisarmos o nosso objeto, lançaremos mão de “descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos” (FONTELLES *et al*, 2009, p. 6). Além disso, recorreremos à pesquisa bibliográfica para embasarmos tais interpretações, por considerarmos-la imprescindível à contextualização de um estudo no sentido de “mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (PAIVA, 2019, p. 59-60).

De forma específica, pretendemos obter respostas para as seguintes questões norteadoras: qual o conceito de oração adjetiva? há menção a variantes não

contempladas pela gramática normativa? há menção a variações decorrentes da modalidade (falada ou escrita) ou do registro (mais ou menos formal)?

Assim sendo, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: na seção a seguir, intitulada “O fenômeno da relativização e suas implicações no ensino”, discorreremos sobre alguns estudos empreendidos acerca das estratégias de relativização e oportunizamos uma reflexão sobre sua abordagem no ensino de Língua Portuguesa de forma coerente com a perspectiva sociolinguística, enfatizando as contribuições advindas dessa postura; na seção “Apresentação e análise dos dados”, procedemos à análise do conteúdo “oração subordinada adjetiva”, bem como das respectivas atividades propostas, contidos no 4º volume da coleção “Tecendo Linguagens”, à luz dos estudos voltados para o fenômeno da relativização, guiando-nos pelas questões de pesquisa que delimitamos; na seção “Considerações Finais”, fazemos nossas últimas considerações sobre o estudo desenvolvido.

2 O FENÔMENO DA RELATIVIZAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Nesta seção, discutiremos acerca do fenômeno das estratégias de relativização em termos gerais e apresentamos alguns dos estudos pioneiros realizados no Brasil. Além disso, lançaremos uma reflexão acerca das implicações pedagógicas de um trabalho voltado para a consideração da variação presente no fenômeno em questão, em sala de aula, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa.

2.1 Apresentação do fenômeno e um recorte de algumas pesquisas pioneiras

Nos estudos gramaticais referentes à sintaxe, verificamos que as sentenças estabelecem entre si relações de dependência (hipotaxe) ou de independência (parataxe) (TARALLO, 1990 *apud* VIEIRA, 2020). São as relações de hipotaxe que compreendem os períodos compostos por subordinação, nos quais, por sua vez, incluem-se as orações relativas, que “são sentenças subordinadas modificadoras de um nome ou sintagma nominal presente na oração principal a que se associa” (RIBEIRO; FIGUEIREDO, 2009 *apud* VIEIRA, 2020, p. 41). Desse modo, “são sentenças encaixadas que se caracterizam por partilhar com a sentença matriz um constituinte, que é constituinte relativizado” (BRAGA; KATO; MIOTO, 2009 *apud* SILVA, 2018).

Justamente por conta de modificarem uma expressão da oração principal, “comportam-se como adjetivos” e “desempenham a função sintática de adjunto adnominal” (SOUZA; RODRIGUES, 2014, p. 122), subdividindo-se em restritivas e explicativas. As primeiras têm a função de delimitar, caracterizar e individualizar a expressão antecedente, enquanto as segundas acrescentam ou ampliam o conhecimento sobre o antecedente, podendo ser dispensadas “sem comprometer o sentido básico da sentença, como um aposto” (SILVA, 2018, p. 24).

Quando são desenvolvidas, as orações relativas são iniciadas através de um pronome relativo (*que, quem, qual, cujo, onde, quanto, quando, como* e as variações permitidas), o qual exerce a função sintática da expressão relativizada (sujeito, objeto direto, objeto oblíquo, objeto indireto, complemento nominal, predicativo, agente da passiva, adjunto adnominal adjunto adverbial). Quando reduzidas, não apresentam a

retomada do antecedente por meio de pronome relativo “e o verbo da oração encaixada encontra-se numa forma nominal, sobretudo de gerúndio ou de particípio” (BECHARA, 2009 *apud* SILVA, 2018, p. 24).

Nos estudos linguísticos, as orações relativas são conhecidas como estratégias de relativização e constituem uma variável dependente, considerando que compreendem pelo menos três variantes, ou seja “diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido” (BELINE, 2011, p. 122)

Vejam os exemplos, abaixo, das variantes que compõem a nossa variável, extraídos de Pinheiro e Araújo (2014, p. 74):

Ganhei um livro de que não gostei.
Ganhei um livro que não gostei dele.
Ganhei um livro que não gostei.

Em (1), temos um exemplo de estratégia de relativização **padrão**, que goza de prestígio social e é presente, principalmente, na fala e na escrita de falantes cultos, os quais dela se valem em contextos de elevado monitoramento estilístico, sendo adquirida através do processo de escolarização, conforme atesta Corrêa (1998). Apresenta a característica de respeitar a regência verbal tal qual apregoa a norma padrão, com a presença da preposição regida pelo verbo antecedendo o pronome relativo. Esta estratégia que apresenta o termo relativizado em forma de sintagma preposicionado é conhecida, também, por *piedpiping*³.

Em (2), temos um exemplo da variante conhecida como **cortadora**. Ela se caracteriza, principalmente, por omitir a preposição regida pelo verbo. A estratégia cortadora, apesar de também ser inovadora, não é tida como estigmatizada, estando presente até mesmo na escrita jurídica, que, em tese, pressupõe elevado monitoramento estilístico (COAN; CARVALHO, 2016).

Em (3), por seu turno, temos um exemplo da variante **copiadora**. Ela se caracteriza, principalmente, por conter o chamado pronome-lembrete ou pronome resumptivo. Embora também possa omitir a preposição requerida pelo verbo, a relativa copiadora pode aparecer em relativas *piedpiping*, desde que também se faça uso do pronome-lembrete. Essa variante é tida como estigmatizada e é evitada na modalidade escrita culta, por conta de ser associada a falantes desprovidos de prestígio social (TARALLO, 1983 *apud* TARALLO, 1997 [1986]).

O pioneirismo dos estudos das estratégias de relativização no Brasil é atribuído a Mollica (1977 *apud* SOUZA; RODRIGUES, 2014). Ela analisou as orações relativas na fala de quatro informantes semiescolarizados (um homem e três mulheres), participantes do programa Movimento Brasileiro de Alfabetização, estabelecendo como variável dependente a ausência *versus* presença do pronome cópia. Por conta do número bastante pequeno de informantes, não foram levadas em consideração variáveis sociais como escolaridade, gênero e faixa etária. A autora verificou que a distância 0 (zero) entre o antecedente e o pronome relativo, bem como o traço semântico não-humano/especificado, de ideia plural, favorecem o

³ Segundo Kenedy (2007), “a expressão inglesa ‘*pied-piping*’ é uma alusão à obra *The pied-piper of Hamelin*, do escritor britânico Robert Browning (1812-1889). O *pied-piper* livrou a aldeia de Hamelin de todos os ratos que empestavam suas ruas. Os ratos eram encantados com o som da flauta (*pipe*) e seguiam o *pied-piper* onde quer que ele fosse. A comparação, utilizada no sentido linguístico primeiramente por Ross (1967), sugere que, na ocorrência de *prepositional pied-piping* (Ppp), um sintagma determinante (DP) seja o flautista e a preposição (P), o rato, já que P segue DP em seu Movimento sintático” (KENEDY, 2007, p. 9, grifos do autor).

apagamento do pronome-cópia, variante mais utilizada. Além disso, “constatou que a variação é maior quando o antecedente é um sintagma preposicionado, em oposição aos casos de sujeito e objeto não preposicionado” (MOLLICA, 1977 *apud* SOUZA; RODRIGUES, 2014, p. 103-104).

Tarallo (1983) deu continuidade à pesquisa de Mollica (1977) a partir de dois corpora, um sincrônico e um diacrônico. O corpus sincrônico compreendeu transcrições de entrevistas sociolinguísticas de 40 informantes de São Paulo, realizadas em 1981, e dados extraídos das mídias televisivas deste mesmo ano, abrangendo distintos graus de formalidade (documentários, mesas-redondas, programas esportivos, entrevistas e novelas). Os informantes foram estratificados conforme o sexo (masculino e feminino), a faixa etária (menos ou mais de 35 anos) e a classe social (baixa, média e alta). Além disso, as entrevistas sociolinguísticas realizadas obtiveram 3 diferentes registros: mais formal, menos formal e mais ou menos formal. Por sua vez, o corpus diacrônico, compreendeu cartas pessoais, diários e peças teatrais redigidas por brasileiros em quatro períodos sincrônicos de tempo, distribuídos em: tempo I (correspondente ao ano de 1725); tempo II (correspondente ao ano de 1775); tempo III (correspondente ao ano de 1825); e tempo IV (correspondente ao ano de 1880). Os informantes foram estratificados conforme o sexo (masculino e feminino), a faixa etária (menos ou mais de 35 anos) e a classe social (baixa, média e alta). Ao todo, foram coletadas 2.750 ocorrências de orações relativas no corpus sincrônico e 1.579 ocorrências no corpus diacrônico, totalizando 4.329 dados.

Tarallo (1983) constatou que, no geral, existem dois tipos de relativização no português brasileiro: um gerado pela regra de movimento; e outro gerado pela regra de apagamento. A relativização gerada pelo movimento corresponde à estratégia *piedpiping* , na qual o termo relativizado apresenta sintagma preposicionado, estando de acordo com a norma culta. No entanto, o tipo de relativização por apagamento compreende três estratégias: a do pronome resumptivo (ou pronome-cópia); a cortadora; e a *gap-leaving* (relativa padrão, com lacuna, de sujeito e de objeto, que não exige termo relativizado com sintagma preposicionado).

Dentre as contribuições de Tarallo (1983), podemos citar: a constatação de que a variante copiadora sempre existiu, marginalmente, no português brasileiro e isso pode justificar o fato de ser tida como estigmatizada e, portanto, evitada pelos falantes das classes alta e média; a comprovação da predominância da estratégia cortadora e o declínio gradual da estratégia *piedpiping* desde a segunda metade do século XIX; a verificação da aceitação da variante cortadora nas três classes sociais, evidenciando-se como uma possível substituta da variante *piedpiping* .

Corrêa (1998) analisou as estratégias de relativização com o objetivo de avaliar a influência da escolarização na sua aquisição. Para tal, conciliou as perspectivas variacionista, gerativa e de aquisição da linguagem. Deteve-se, assim, em corpora constituídos por amostras de fala e escrita de informantes do ensino fundamental, do ensino médio e do nível superior, bem como de informantes não escolarizados. A autora constatou que o ensino formal é fundamental na aquisição das relativas-padrão preposicionadas, as quais são mais presentes na fala e nas produções de estudantes nos anos finais da educação básica. Além disso, evidenciou que, quanto maior o grau de formalidade, maior será o emprego das relativas-padrão (com preposição), não descartando o emprego também das cortadoras na fala e na escrita de registros cultos.

A intenção nesta subseção residiu em oportunizar uma introdução ao fenômeno da relativização no Brasil, valendo-nos de alguns estudos recentes, mas,

principalmente, dos estudos pioneiros relativos ao fenômeno mencionado. A seguir, lançaremos uma reflexão acerca da importância de trabalhar de forma adequada, em sala de aula, a variação presente nas orações relativas.

2.2 Estratégias de relativização: implicações no ensino

Com base no conhecimento introdutório que oportunizamos no recorte presente na subseção anterior, façamos, então, algumas considerações a respeito da importância de considerar a variação nas estratégias de relativização no ensino de Língua Portuguesa.

Iniciamos nossas ponderações acerca das implicações do ensino das orações relativas no ensino de Língua Portuguesa recorrendo a Ilari e Basso (2021), que lançam uma reflexão acerca do papel do professor de língua materna. Diferentemente dos professores das outras disciplinas, o professor de português não promove uma “iniciação”, considerando que a criança, por volta dos cinco anos de idade, já chega à escola “dominando a sintaxe de sua língua materna” e dispendo “de um vocabulário de alguns milhares de palavras”, sendo “capaz de atuar com sucesso em situações bastante diversificadas (lúdicas, narrativas, práticas, regulatórias, etc.)” (ILARI; BASSO, 2021, p. 230).

São as diversas formas de competência linguística com que os alunos chegam à escola que constituem a “matéria-prima” de trabalho do professor de Língua Portuguesa e é sua tarefa ajudar o estudante a

expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos que permitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética (ILARI; BASSO, 2021, pp. 230-231).

No entanto, ainda segundo os mesmos autores, esse ideal é prejudicado por conta da tendência de a escolar condenar, por meio das práticas cerceadoras provenientes da correção, todas as manifestações linguísticas que vão de encontro ao padrão normativo de língua. Não se trata, aqui, vale ressaltar, de uma negação ao padrão culto da língua, pois “abrir mão de ensinar o português culto seria um crime, ou no mínimo uma grave omissão, que resultaria em reforçar as situações de exclusão de que sofre secularmente o país” (ILARI; BASSO, 2021, p. 231).

Trata-se de ensinar o português culto sem desmerecer a variedade linguística trazida de casa pelo aluno, símbolo da sua identidade. É ilusório, segundo os autores, fingir que essa variedade não existe. Na verdade, o estudante é leal a essa variedade, com a qual faz uso da língua na sua família, no seu bairro e entre seus amigos. Ao renegar sua variedade linguística, o aluno não estará “positivamente motivado” para usar a “língua da escola” (ILLARI; BASSO, 2021, p. 232).

Em relação às estratégias de relativização, Lucchesi (2015) argumenta que a variante *piedpiping* já não é reconhecida como pertencente à gramática natural da língua. Seu domínio é adquirido tão somente através da escolarização e, mesmo assim, seu uso limita-se à modalidade escrita mais monitorada. Destaca, inclusive, que, para a maioria dos brasileiros, uma construção do tipo “Este é um autor de que

gosto”, por exemplo, seria entendida como agramatical, por conta do total desconhecimento dessa estratégia.

Por outro lado, a relativa cortadora, de acordo com o autor, é majoritária no vernáculo dos brasileiros de todos os estratos sociais, sendo utilizada, crescentemente, até na escrita monitorada, “revelando que os falantes mais escolarizados, no geral, ignoram a sua condenação pelas normas de correção gramatical” (LUCCHESI, 2015, p. 235). No entanto, Lucchesi reconhece que à estratégia copiadora, de uso pouco frequente, é reservado um estigma social, mesmo também fazendo “parte do repertório da gramática natural dos brasileiros” (LUCCHESI, 2015, p. 235).

Desse modo, Lucchesi recorre à pesquisa de Tarallo empreendida na década de 1980, que revelou “uma implementação da mudança em favor da variante cortadora na gramática dos brasileiros” (TARALLO, 1983 *apud* LUCCHESI, 2015, p. 244). Com base nisso, citando também os Parâmetros Curriculares Nacionais, defende uma flexibilização do padrão por parte da escola no que tange ao ensino das orações relativas. A instituição escolar, segundo o pesquisador,

deve reconhecer as duas estratégias, a padrão e a cortadora, como opções que estão à disposição do falante; ao passo que (...) deve recomendar que a relativa resumptiva seja evitada nos textos escritos (LUCCHESI, 2015, p. 245).

Lucchesi ressalta que a admissão da estratégia cortadora pela normatização linguística não implica negligenciar o ensino da estratégia padrão, bem como que a recomendação de se evitar a estratégia copiadora na escrita culta não implica desconsiderar a sua legitimidade na linguagem coloquial.

Souza e Rodrigues (2014), após fazerem uma rica revisão de literatura em torno dos estudos voltados para as estratégias de relativização, à luz de diversas perspectivas teóricas, propõem atividades contextualizadas a serem desenvolvidas no ensino das orações relativas, oferecendo, também, orientações didático-pedagógicas.

Defendem que, visando a um ensino produtivo que fomente a ampliação da competência comunicativa do estudante, sejam contempladas, em sala de aula, as três variantes nas quais nos detivemos até então, por meio de gêneros que fazem parte do dia a dia do aluno, em contextos reais de uso, tais como letras de música e propagandas. Em consonância com Ilari e Basso (2021), as autoras pontuam que “a escola não pode fechar os olhos à realidade linguística” (SOUZA; RODRIGUES, 2014, p. 124). E, em conformidade com Lucchesi (2015), asseveram que “não se podem desconsiderar usos, mesmo que não padrão, porque todos servem à interação linguística e podem adequar-se às mais diversas situações comunicativas” (SOUZA; RODRIGUES, 2014, p. 124).

Vale ressaltar que as pesquisadoras também reconhecem os valores sociais atribuídos a cada uma das variantes por nós estudadas e cabe ao professor promover essa reflexão, por meio de exemplos reais. Também concordam com a aceitação da relativa cortadora em textos produzidos pelos estudantes, uma vez que comprovadamente essa estratégia está presente nos usos monitorados de falantes cultos (SOUZA; RODRIGUES, 2014)

Diante das considerações tecidas nesta subseção, fica claro que o ensino de Língua Portuguesa pode tirar proveito da abordagem da variação constatada nas orações relativas, por conta de assim possibilitar um ensino não discriminatório em relação à variedade linguística do aluno, em prol do desenvolvimento da sua

competência comunicativa. Para tal, o discente precisa sentir-se respeitado enquanto falante da Língua Portuguesa pertencente a uma determinada comunidade linguística, com suas próprias normas e regras. Ao perceber conscientemente as regularidades das estratégias de relativização e seus respectivos valores simbólicos, o aluno poderá eleger a variante que melhor se adequa ao contexto de comunicação.

Na seção a seguir, analisaremos a abordagem do conteúdo “oração subordinada adjetiva”, presente no 4º volume da coleção “Tecendo Linguagens”, correspondente ao 9º ano do ensino fundamental, organizada por Oliveira e Araújo (2018).

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No Manual do Professor da coleção “Tecendo Linguagens”, vemos que há o reconhecimento de que “todo falante é um grande conhecedor da chamada ‘gramática natural’” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIII) e que um dos seus princípios teórico-metodológicos é a “valorização do conhecimento prévio do aluno” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXVII). Apesar de a variação linguística não ser mencionada, explicitamente, no Manual, este entendimento vai ao encontro de um ensino em que se leva em consideração a variedade linguística do estudante.

Nosso objetivo é analisar a abordagem explícita da explicação sobre o conteúdo “oração subordinada adjetiva” presente no referido volume, direcionando nosso olhar analítico por meio das questões norteadoras seguintes, mencionadas na introdução deste texto: qual o conceito de oração adjetiva? há menção a variantes não contempladas pela gramática normativa? há menção a variações decorrentes da modalidade (falada ou escrita) ou do registro (mais ou menos formal)?

Para fins de organização, primeiramente, analisaremos a explicação do conteúdo mencionado no livro didático. Em seguida, faremos considerações a respeito dos dois exercícios propostos para o conteúdo, pois reconhecemos que eles também são importantes para a compreensão da forma pela qual a coleção concebe o objeto de conhecimento.

Vejamos, então, a Figura 1, abaixo, que sintetiza a explicação acerca do supracitado conteúdo, presente no livro didático consultado.

Figura 1 – Explicação do conteúdo “Oração subordinada adjetiva”.

De acordo com a função que desempenham, as orações subordinadas adjetivas são classificadas em:

- **Restritivas** – orações que delimitam, restringem ou particularizam o sentido do nome (substantivo ou pronome) que as antecede. Exemplo:
Qualquer um desses fatores quase nada significa isoladamente; reunidos, alteraram radicalmente o tratamento que me deram todas as pessoas desconhecidas.
↓
oração subordinada adjetiva restritiva
- **Explicativas** – orações que realçam um detalhe ou ampliam dados sobre o termo que as antecede. Exemplo:
Pessoas preconceituosas, que discriminam outras por qualquer razão, são movidas por sentimentos negativos.
↓
oração subordinada adjetiva explicativa

As orações subordinadas adjetivas são introduzidas pelos pronomes relativos “que”, “quem”, “onde”, “o qual”, “a qual”, “os quais”, “as quais”, “cujo”, “cuja”, “cujos” e “cujas”. Essas orações também podem aparecer como orações reduzidas. Nesse caso, apresentarão o verbo no infinitivo, gerúndio ou particípio. Observe:
Encontrei o mensageiro **a chorar de tristeza.**
Observei o garçom **criticando os pratos do restaurante.**
Você conhece os epítetos **dados ao mensageiro?**

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 175).

Podemos constatar, através da Figura 1, que o livro contempla os dois tipos de orações relativas admitidos pela tradição gramatical: explicativa e restritiva, conceituando-as em consonância com a norma-padrão. Em si, a literatura referente às estratégias de relativização numa perspectiva sociolinguística não contraria as clássicas definições dos dois mencionados tipos tradicionais de orações relativas.

Essas definições encontram-se presentes, por exemplo, em artigos e em dissertações de mestrado que se detiveram no fenômeno variável da relativização. Para mencionar apenas alguns, citamos, por exemplo, os trabalhos de Souza e Rodrigues (2014), Silva (2018), e Vieira (2020). No entanto, os estudos evidenciam, conforme apresentado na nossa revisão de literatura, que as estratégias não-padrão se fazem presentes no vernáculo e na escrita dos brasileiros, tais como a estratégia copiadora (estigmatizada) e a cortadora, que apesar de também ser não padrão, é frequentemente utilizada pelos falantes cultos, até mesmo em situações de elevado monitoramento estilístico, não sendo, desse modo, tida como estigmatizada. Essas outras variantes não são mencionadas na explicação presente na Figura 1.

No entanto, essa ausência também pode ser justificada pela não contemplação da estratégia padrão *piedpiping*, pois é em contexto de sintagma preposicionado, sobretudo, que ocorre a variação nas orações relativas. Vale ressaltar que os exemplos utilizados na explicação (“que me deram todas as pessoas desconhecidas” e “que discriminam outras por qualquer razão”) representam orações relativas de objeto direto e de sujeito, respectivamente. Ou seja, são relativas de lacuna, *gap-leaving*, as quais são sempre consideradas padrão, por não darem margem à variação, a não ser que seja adicionado a elas um pronome-lembrete, o que é igualmente possível (TARALLO, 1983).

Em relação à variação decorrente da modalidade (falada ou escrita) ou do registo (mais ou menos formal), não há nenhuma menção na explicação, embora as pesquisas comprovem que há, sim, variação a depender do modalidade e, principalmente, do grau de formalidade, conforme evidenciam vários estudos (TARALLO, 1983; SOUSA; RODRIGUES, 2014; LUCCHESI, 2015; etc.).

Vejamos a Figura 2, o qual apresenta o primeiro exercício proposto para a assimilação do conteúdo “oração subordinada adjetiva”.

No exercício presente na Figura 2, composto por 6 questões, vemos que, no geral, ele tem o objetivo de levar o estudante a: identificar o número de períodos e suas respectivas classificações (compostos por coordenação ou subordinação); efetuar a mera separação de orações presentes em um período; identificar o termo retomado pelo pronome relativo; substituir a oração relativa por um adjetivo para elucidar o valor adjetivo dessa oração; converter períodos simples em períodos compostos por subordinação com orações relativas; distinguir uma oração relativa restritiva de uma explicativa por meio das suas diferenças de sentido; depreender o papel da virgulação nas orações explicativas para o seu sentido; classificar orações em restritivas ou explicativas.

Apesar de o exercício recorrer a trechos de textos que abordam a temática do preconceito, a perspectiva adotada para o trabalho com o conteúdo “oração subordinada adjetiva” é apenas a da gramática normativa. Assim, ignora-se o fato de existirem outras estratégias de relativização não contempladas pela norma-padrão, bem como de haver variação a depender do registo e da modalidade. Ao realizar esta tarefa, o aluno pode chegar ao entendimento de que somente existem, na língua, as possibilidades canônicas de relativização.

Quadro 2 – Primeiro exercício sobre o conteúdo “oração subordinada adjetiva”.

1. Releia o texto da campanha sobre o preconceito no futebol

O futebol é um jogo mágico **que une diferentes raças, credos, culturas e países**. A [empresa] apoia o esporte para promover a cidadania, a integração dos jovens e a união de todos. Pois a maior de todas as obras é construir um mundo sem preconceito.

a) De quantos períodos é composto esse trecho?
b) Como esses períodos se classificam?
c) Transcreva as orações que compõem o primeiro período desse texto, separando-as.
d) A oração destacada no primeiro período relaciona-se com a oração anterior por meio do conectivo *que*, um pronome relativo. Esse conectivo substitui um termo já expresso. Qual é ele?

2. Agora, releia um trecho do texto “O carioca e a roupa”, analisado no início deste capítulo, que também aborda o tema “preconceito”.

Quando tomei um táxi, vi que o motorista torceu a cara, mas não percebi o que se passava, pois experimentei semelhante má vontade em outras circunstâncias. Reparei também certa estranheza do motorista quando lhe dei de gorjeta o troco, mas permaneci opaco ao fenômeno social **que se realizava**.

No segundo período desse trecho, qual termo da oração anterior o pronome relativo *que* substituiu?

3. Leia apenas essa oração:

[...] mas permaneci opaco ao fenômeno social **que se realizava**.

a) Reescreva-a, substituindo a oração destacada por uma única palavra.
b) A que classe gramatical pertence a palavra que você utilizou?

4. Transforme os períodos simples a seguir em períodos compostos por subordinação, substituindo os termos destacados por orações subordinadas adjetivas.

a) Os trabalhadores *mensageiros* não têm direito à réplica em situação de contestação dos clientes.
b) Muitos profissionais, *frustrados*, optam por realizar outros tipos de trabalhos.

5. Observe as diferenças entre as orações subordinadas que você formou na atividade 4.

a) Qual é o sentido da oração subordinada adjetiva do item **b**? Ela dá uma explicação, amplia informações sobre o termo antecedente ou restringe seu significado? Justifique.
b) Ao transformar o adjetivo *frustrados* em uma oração subordinada adjetiva, é necessário manter a vírgula? Por quê?
c) Se a oração subordinada adjetiva for retirada do período do item **a**, a frase manterá o sentido original?
d) O que podemos concluir em relação à oração subordinada adjetiva do item **a**: ela amplia ou restringe o sentido do substantivo a que se refere? Justifique.
e) Por que não se usa vírgulas nesse caso?
f) O que se pode concluir em relação às diferenças entre essas orações?

6. Leia esses trechos, extraídos de textos do capítulo:

As três faces eram extraordinariamente sérias, e aqueles seis olhos contemplavam fixamente o novo café com a mesma admiração, **que diferia apenas em função da idade**. [...] Os olhos do filho parecem dizer: “Como isso é belo! Mas é um lugar que só pode ser frequentado por pessoas **que não são como nós**.”

a) Como se classificam as orações destacadas nos dois trechos?
b) Em relação à pontuação, que diferença é possível perceber entre essas duas orações?

Fonte: Adaptado de Oliveira; Araújo (2018, p. 174-176).

Segundo Possenti (1996), é um direito do estudante ter acesso às variedades prestigiadas da língua, para que lhe seja assegurado o acesso aos “bens culturais da sociedade” (POSSENTI, 1996, p. 83). No entanto, embora seja importante o seu conhecimento, a língua não pode ser reduzida unicamente às formas de expressão da norma-padrão. Na verdade, conforme Possenti (1996), devem ser apresentadas ao aluno diferentes alternativas de se dizer a mesma coisa, por meio da leitura de textos diversos, promovendo uma reflexão acerca dos valores situacionais e sociais atribuídos às variantes linguísticas.

Este trabalho não implica substituir a variedade linguística já dominada pelo estudante por outra; pelo contrário: ao “reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina” (POSSENTI, 1996, p. 85-86). No exercício lido, podemos ver que a identidade linguística do estudante pode não ser plenamente levada em consideração. Além de não haver nenhuma menção ao fato de serem válidas outras estratégias de relativização não contempladas pela norma-padrão, o aluno não é levado a refletir acerca do preconceito linguístico advindo do uso de determinadas variantes, como a relativa copiadora, alvo de elevado estigma social.

Apesar de não ser o nosso foco, vale aludir ao fato de que uma das características dos exercícios prescritivos de gramática é utilizar o texto como pretexto para ensino de rótulos, classificações e regras, segundo Neves (2008). Trechos de crônicas são utilizados no exercício presente na Figura 2 sem haver nenhuma reflexão acerca do valor literário dos textos dos quais foram extraídos. Isso pode culminar em um bloqueio na leitura. Segundo Oliveira (2010), um dos motivos que levam o brasileiro a ler tão pouco após a conclusão do ensino médio é o fato de haver uma associação imediata entre o texto literário e os exercícios de análise sintática realizados no período da educação básica, algo tido como entediante. Assim, o autor recomenda que os textos literários sejam tratados “devem servir para a leitura de fruição, prazerosa, embora exijam conhecimentos mais específicos para a apreensão profunda dos significados pretendidos por seus escritores” (OLIVEIRA, 2010, p. 180).


Dando continuidade à análise dos exercícios propostos para o conteúdo “oração subordinada adjetiva”, vejamos a Figura 3, abaixo, o qual apresenta o segundo exercício relacionado ao conteúdo em questão.

Figura 3 – Segundo exercício sobre o conteúdo “oração subordinada adjetiva”.

1. Vamos retomar este recorte do texto relativo à campanha da CBF contra a discriminação.

A Confederação Brasileira de Futebol (CBF) lançará campanha “Todos são Iguais”. A iniciativa que se inicia a partir da 1ª rodada do Brasileirão, busca quebrar o preconceito e a discriminação, mostrando que o futebol é um esporte de todas as cores, origens, crenças, gêneros e condições físicas.

As cores da logomarca representam as variadas peles, credos e ideologias que o futebol une sem preconceitos.



Campanha “Todos são Iguais”, da Confederação Brasileira de Futebol, contra discriminação.

a) Identifique e transcreva desse recorte de texto duas orações subordinadas adjetivas.
b) Como se classificam as orações subordinadas transcritas?
c) Explique a função do pronome relativo nessas orações.

2. Observe os dois períodos a seguir.

I. O ato discriminatório, que se caracteriza por questão racial, é nocivo e inaceitável.
II. O ato discriminatório que se caracteriza por questão racial é nocivo e inaceitável.

a) Em qual desses períodos a oração destacada é subordinada adjetiva explicativa?
b) E em qual é subordinada restritiva?
c) Essas orações subordinadas adjetivas expressam o mesmo sentido nos dois períodos? Explique.

Fonte: Adaptado de Oliveira; Araújo (2018, p. 176-177).

Podemos ver que o exercício da Figura 3, composto de 2 questões, tem o objetivo de levar o discente a: identificar e classificar orações relativas, extraídas de trechos, em restritivas ou explicativas; entender a função assumida pelo pronome relativo; distinguir uma oração relativa restritiva de uma explicativa; entender a mudança de sentido provocada pela utilização da virgulação em orações relativas.

Neste segundo exercício, assim como no primeiro, confirma-se a mesma constatação de Souza (2010) em relação à abordagem das orações relativas em livros didáticos do Ensino Médio. A despeito de as coleções tentarem se adequar às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange a um tratamento adequado da variação linguística, os livros didáticos ainda reforçam um teor prescritivo nos conteúdos gramaticais, desconsiderando a heterogeneidade

linguística. Segundo a autora, “nenhum dos livros analisados levou em consideração variações decorrentes de diferenças de modalidade e/ou de registro no que tange às construções relativas” (SOUZA, 2010, p. 175). Do mesmo modo, não encontramos nas explicações acerca do conteúdo nem nas atividades do livro didático analisado alguma exploração da variação decorrente da modalidade ou do registro.

Na Figura 3, assim como na Figura 2, não observamos a tentativa de fomentar alguma reflexão acerca da existência de estratégias de relativização não canônicas, bastante presentes na oralidade e em contextos de baixo monitoramento estilístico. Conforme a discussão promovida em nossa revisão de literatura, vimos, inclusive, que a estratégia cortadora se faz presente, por exemplo, até mesmo na escrita jurídica e é amplamente utilizada por falantes tidos como cultos. O segundo exercício mais uma vez pode causar a impressão de que há apenas uma forma aceitável de se valer da relativização: a prescrita segundo a gramática normativa.

Concordamos que o reconhecimento da importância das variedades prestigiadas da língua não implica o desconhecimento, segundo Neves (2008), de que são os usos linguísticos que devem se impor aos padrões, e não o contrário. No entanto, na análise especificamente empreendida acerca do tratamento das orações relativas no 4º volume da coleção *Tecendo Linguagens*, organizada por Oliveira e Araújo (2018), constatam-se não apenas na explicação sobre o conteúdo, mas, nas lições do livro didático, alguns aspectos que “ritualizam” o ensino da gramática. Conforme Neves, a “ritualização” ocorre, por exemplo, através de “rotulação, reconhecimento e subclassificação de entidades” e de “imposição de parâmetros, nos quais se devem simplesmente enquadrar, segundo instruções mecânicas, as entidades isoladas em textos-pretexos prontos [...]” (NEVES, 2008, p. 118).

Além disso, há, especificamente no conteúdo objeto de nosso estudo, um total desconhecimento da variação linguística inerente à língua, de modo que ao estudante não é oferecida nenhuma reflexão acerca das alternativas de que a língua dispõe em se tratando das orações relativas. Não é oportunizado o entendimento de que, a depender do grau de monitoramento em situações de fala ou de escrita, existe a possibilidade de utilizar uma relativa padrão, uma cortadora ou uma copiadora, adequando seus usos a depender dos contextos, uma vez que a cada uma é associado determinado valor simbólico.

Encerramos esta análise reconhecendo que, embora o livro didático analisado não nos tenha oferecido respostas favoráveis às questões de pesquisa que delimitamos, a coleção “*Tecendo Linguagens*”, no geral, tem seus méritos. Nela, há um sério trabalho voltado para a assimilação dos mais diversos gêneros textuais presentes nas mais distintas situações reais de comunicação. Temática esta não contemplada nesta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, amparado nos estudos sociolinguísticos voltados para o fenômeno variável da relativização, analisou o espaço concedido à variação nas estratégias de relativização por meio da abordagem explícita do conteúdo “oração subordinada adjetiva”, presente no 4º volume, direcionado ao 9º ano do ensino fundamental, da coleção “*Tecendo Linguagens*”, organizada por Oliveira e Araújo (2018). Além disso, oportunizou, também, uma reflexão acerca das implicações pedagógicas relacionadas ao trabalho com as estratégias de relativização.

Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Curricular Comum, de 2018, reforça o respeito à variação linguística,

considerando os valores sociais atribuídos às variedades prestigiadas e estigmatizadas como objeto de reflexão nas aulas de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a compreensão da variação linguística, o respeito às variedades e a rejeição ao preconceito linguístico constituem uma das competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

No entanto, apesar de a abordagem da variação ser um dos princípios do ensino de Língua Portuguesa, verificamos que o volume analisado, em sua explicação do conteúdo conhecido tradicionalmente como “oração subordinada adjetiva”, bem como nos exercícios propostos ao aluno, há a contemplação unicamente da perspectiva da gramática normativa, não apontando a existência de outras estratégias, igualmente válidas, do fenômeno em questão. Possivelmente por conta de não contemplar as variantes inovadoras, não há margem para uma discussão acerca, também, da variação em decorrência da modalidade ou do registro.

Dessa forma, enquanto professores de Língua Portuguesa, considerando a insuficiência dos livros didáticos no tratamento adequado da variação linguística, devemos entendê-los como *recursos* de que dispomos em nossa prática docente, e não como *norteadores* das nossas aulas. Ou seja, eles são apenas umas das “tecnologias da educação” das quais poderemos nos valer para “subsidiar o processo de ensino-aprendizagem” (RANGEL, 2006, p. s12). Afinal, os objetos de conhecimento neles contidos e os respectivos exercícios propostos, sem a devida reflexão, ou, caso necessário, sem o empreendimento de adaptações, acréscimos ou substituições de informações, podem culminar em desestímulo do aluno, que chega à reflexão de que “não sabe português” ou de que “o português é uma língua muito difícil”, conforme denunciou Antunes (2003).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística I**. Objetos teóricos. São Paulo. Contexto, 2011. p. 121-140.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Português brasileiro, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEZARIO, M. M; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 141-155.

COAN, M.; CARVALHO, A. P. L. Relativização na escrita jurídica. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 17, n. 37, 2016. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/12675. Acesso em: 19 nov. 2021.

CORRÊA, V. R. **Oração relativa**: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil. 1998. 174f. Tese de Doutorado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

FALCÃO, M. F. M. A abordagem da variação linguística no livro didático: análise e reflexão à luz da sociolinguística. **Web-Revista Sociodialeto**, 2020, v. 11, n. 31, p. 19-52. Disponível em: l1nq.com/Yx5Hs. Acesso em: 03 jul. 2021.

FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G.; FARIAS, S. H.; FONTELLES, R. G. Metodologia da Pesquisa Científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Núcleo de Bioestatística Aplicado à Pesquisa da Universidade da Amazônia** – Unama. Amazonas, 2009.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KENEDY, Eduardo. **A Antinaturalidade de Pied-piping em Orações Relativas**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

NEVES, Maria H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, L. A. O ensino pragmático da literatura. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 171-194.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**, 9º ano: Língua Portuguesa. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, C. L.; ARAÚJO, A. A. Variação, mudança e tradição dos textos: um estudo com orações relativas. In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. (org.). **Orações relativas no português brasileiro**: diferentes perspectivas. Niterói: Editora da UFF, 2014. (Coleção Biblioteca). p. 75-94.

RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. **Belo Horizonte: Ceale**, 2006.

ROCHA, P. G. D. A variação linguística nos livros de língua portuguesa da Geração Alpha. Campo Grande: **Web-Revista Sociodialeto**, 2020, v. 11, n. 31, p. 306-331.

Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/290>.
Acesso em: 03 jul. 2021.

SILVA, J. C. **As orações relativas no português falado em Feira de Santana-BA**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

SILVA, L. C. O; TORRES, F.F. Sociolinguística ao ensino de língua portuguesa: análise das correlações entre concepções do professor e o livro didático. **Conexões Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 74-82, nov. 2018.

SOUZA, E. S. A.; RODRIGUES, V. V. As orações com que tenho mais dificuldade são as relativas? Ou as orações que tenho mais dificuldade (com elas) são as relativas? In: BISPO, E. B.; OLIVEIRA, M. R. (org.). **Orações relativas no português brasileiro: diferentes perspectivas**. Niterói: Editora da UFF, 2014. (Coleção Biblioteca). p. 95-129.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997 [1986].

TARALLO, F. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese**. 1983. 273f. Ph.D. dissertation (degree of Doctor in Linguistics) – University of Pennsylvania, Pennsylvania, 1983.

VIEIRA, V. S. **Uma análise variacionista das estratégias de relativização no português popular de Fortaleza-CE**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.