

## ANÁLISE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE O REAL E O POSSÍVEL

Edvaldo Balduino BISPO (PPgEL/UFRN)\*

José Romerito SILVA (PPgEL/UFRN)\*\*

**RESUMO:** Discutimos, neste trabalho, tratamento da análise linguística sob a ótica do ensino tradicional e na perspectiva funcional de ensino de língua materna. Enfatizamos, em particular, possibilidades/alternativas que esta última oferece para a abordagem de diversos fenômenos linguísticos, muitos dos quais são foco das atividades de análise linguística desenvolvidas na educação básica, como é o caso das estratégias de relativização e das formas de intensificação. Tomamos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e como aporte teórico o funcionalismo da vertente norte-americana, com base, sobretudo, em Givón (1990, 1995, 2001), Hopper e Traugott (1993, 2003), Furtado da Cunha, Oliveira e Martelotta (2003).

**ABSTRACT:** In this paper we discuss the traditional and the functional approach to Portuguese language teaching. We focus on contributions of the functional approach to study many linguistic phenomena that are taught in elementary and high school, such as relative clauses and forms of degree. Based on North American functional approach, mainly as stated by Givón (1990, 1995, 2001), Hopper and Traugott (1993, 2003), Furtado da Cunha, Oliveira and Martelotta (2003), we show an alternative approach to those phenomena in the way that is similar to Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) in order to improve the mother language teaching to Brazilian students.

### 1 Introdução

Não é de hoje que se questiona o ensino de língua portuguesa ministrado na maioria das escolas de educação básica brasileiras. Muitas são as críticas a ele direcionadas, sobretudo no que diz respeito à eficiência e à qualidade, o que tem servido de mote para a realização de projetos e programas com vistas à melhoria do desempenho de alunos nas práticas de leitura e escrita. Isso porque exames oficiais do Ministério da Educação, como o Prova Brasil e o Enem, têm revelado um cenário preocupante quanto ao nível de desempenho de alunos com relação às habilidades de ler e escrever.

Entretanto, a despeito da quantidade de críticas feitas ao ensino tradicional de língua portuguesa que, via de regra, ainda prevalece na maioria das escolas de ensino fundamental e médio, as mudanças ensejadas por professores da área parecem não ser suficientes para que se produzam resultados significativos em termos de melhoria no desempenho de estudantes e para o alcance dos objetivos consubstanciados nos documentos oficiais de referência curricular nacional, os PCN. E isso, naturalmente, se deve a fatores de natureza diversa.

Para que se promovam mudanças significativas na realidade do ensino de língua materna no país, consideramos que, pelo menos, três direcionamentos sejam fundamentais: a atualização dos docentes de língua portuguesa em relação às teorias linguísticas; um ensino reflexivo, que contemple a análise da língua em situações efetivas de uso; e o respeito à diversidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala.

Nesse sentido, os estudos e pesquisas linguísticas, a nosso ver, têm grande contribuição a dar em prol da melhoria da qualidade do ensino oferecido aos educandos dos níveis fundamental e médio, no sentido de subsidiar docentes em suas práticas pedagógicas. Esse subsídio pode dar-se por meio do conhecimento acadêmico produzido por esses estudos/trabalhos em que se deve fundamentar a atuação docente bem como pelas implicações práticas deles emanadas em termos de proposições e encaminhamentos para o trabalho de sala de aula propriamente dito.

E é sob essa ótica que trabalham diversos estudiosos reunidos em vários grupos de pesquisa na área da linguística, como é o caso do *Grupo de Estudos Discurso & Gramática*, sediado em três instituições de ensino superior brasileiras: UFRN, UFRJ e UFF. Sob a perspectiva da Linguística Funcional de orientação norte-americana, o grupo se caracteriza por investigar variados fenômenos linguísticos a partir das condições

---

\* Pesquisador do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática (D&G)*/UFRN. E-mail: edvaldobispo@ufrnet.br.

\*\* Vice-líder do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática (D&G)*/UFRN. E-mail: jromeritosilva@gmail.com.

reais de uso, consideradas assim as diversas motivações sociointeracionais e cognitivas implicadas nos arranjos morfossintáticos que assumem as expressões linguísticas, tomando-se por assunção o fato de que a forma que essas estruturas possuem está intimamente ligada às funções que desempenham na interação comunicativa. O D&G/UFRN, em especial, vem refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos princípios e categorias funcionalistas no ensino de língua portuguesa. Com isso, foram produzidos vários trabalhos sobre diferentes aspectos gramaticais do português, nos quais se discutem a natureza, o alcance e as implicações da Linguística Funcional para a prática pedagógica.

Particularmente, discutimos, neste trabalho, a perspectiva tradicional de ensino de língua portuguesa e algumas de suas consequências bem como a abordagem funcional do trabalho com o ensino de português como primeira língua e, em especial, possibilidades que essa abordagem oferece para o tratamento de diversos fenômenos linguísticos, muitos dos quais são foco das atividades de análise linguística desenvolvidas na educação básica. Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e como aporte teórico o funcionalismo da vertente norte-americana, com base, sobretudo, em Givón (1990, 1995, 2001), Hopper e Traugott (1993, 2003), Furtado da Cunha, Oliveira e Martelotta (2003), apresentamos considerações sobre o tratamento de dois tópicos gramaticais, a saber, as orações relativas e a intensificação, levando em conta os contextos reais de uso, com o objetivo de elucidar contribuições para o trabalho de ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio.

## 2 Algumas considerações sobre o ensino de português

A tradição do ensino de língua materna tem apontado para uma confusão entre ensino de língua e ensino de gramática. Conforme notou Bechara (1993, p. 35), “o ensino da língua materna, desde os gregos e romanos, passando pela Idade Média e Renascimento até chegar a nossos dias, sempre se confundiu com o aprendizado da gramática escolástica”. Essa confusão tem servido de base a uma prática pedagógica centrada no ensino de categorias gramaticais, seguida de uma metalinguagem utilizada para conceituar e identificar entidades gramaticais, por meio de exercícios repetitivos realizados em sala de aula. Essa postura, por sua vez, parece não ter surtido um efeito positivo junto aos alunos que, inversamente, aparentam dominar cada vez menos a metalinguagem técnica; além disso, em alguns casos, esse ensino tem provocado neles uma aversão ao estudo da língua e, por isso mesmo, tem sido alvo de inúmeras críticas.

O que os professores de língua materna precisam considerar e/ou saber é que, como mostra Possenti (2002), o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica ou, em outras palavras, conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua *gramática* é outra; ou ainda: saber usar as regras dessa gramática é uma coisa e saber explicitamente quais são elas é outra. Para ilustrar essas assertivas, o mesmo autor exemplifica com o seguinte:

[...] sabe evidentemente mais inglês uma criança de três anos que fala inglês usualmente com os adultos e outras crianças para pedir coisas, xingar, reclamar ou brincar, do que alguém que tenha estudado a gramática do inglês durante anos, mas não tem condições de guiar um turista americano para passear numa cidade brasileira (POSSENTI, 2002, p. 54).

Por outro lado, não queremos dizer com isso que o ensino de gramática deva ser abolido. O que pomos em debate não é a validade ou não do ensino de gramática, mas sim a forma como ele vem sendo ministrado na maior parte das instituições escolares. Assim, como acrescenta o próprio Possenti, não se trata de se colocar a favor ou contra a gramática, mas é preciso distinguir o papel dela do papel da escola, que é ensinar língua padrão, ou seja, criar condições para seu uso efetivo<sup>1</sup>. Para tanto, o trabalho com a gramática possui posição eminente.

Sobre o ensino de gramática na escola, Neves (1990), em sua pesquisa realizada com 170 professores do então 1º e 2º graus (hoje denominados ensino fundamental e médio), em São Paulo, verificou que os professores: a) “em geral acreditam que a função do ensino da gramática é levar o aluno a escrever melhor”; b) “foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional”; c) “têm procurado dar aulas de gramática não-normativa”; d) “verificam que essa gramática ‘não está servindo para nada’”; e) “apesar disso, mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel”.

<sup>1</sup> Acreditamos, porém, que o papel da escola não se restringe ao trabalho com a língua padrão. Consideramos que cabe a ela fazer com que o(s) aluno(s) desenvolva(m) sua competência comunicativa, de modo a conhecer uma gama cada vez maior de possibilidades de usos da língua, e adaptá-las às diversas situações de interação social.

A pesquisa da autora, apesar de realizada há duas décadas, consegue refletir a realidade com que nós ainda hoje nos deparamos no tocante ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna (no caso específico, a portuguesa) na maior parte das escolas de nosso país.

Em outro trabalho, Neves (2003), ao tratar da natureza da gramática oferecida nas escolas, mostra a redução a que é submetido o próprio ensino de gramática no espaço escolar e a consequência (negativa) que disso advém. Nas palavras da autora,

À força de irmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos (NEVES, 2003, p. 81).

Segundo Neves, o tratamento da gramática no espaço escolar deve respeitar a natureza da linguagem, considerar o fato de que ela é ativada para a produção de sentidos, concorrendo, para isso, um jogo de restrições e escolhas envolvidos no próprio sistema linguístico e que o equilibra. “Para responder a essa necessidade de equilíbrio, 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” (NEVES, 2003, p. 85).

É preciso destacar, ainda, algumas incoerências advindas da prática a que se reduz muitas vezes o ensino de português. A escola enfatiza o aspecto normativo no trabalho com a gramática, estabelecendo regras de uma língua e por meio delas procura ensinar essa língua àqueles que já são seus falantes nativos, o que representa uma contradição no sentido de que, se os aprendizes já dominam a língua, esse ensino de gramática nada teria a acrescentar-lhes. Na verdade, a gramática ensinada nas escolas é a que estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua para aqueles que já dominam outras variantes dessa mesma língua. Esse modelo ou padrão provém da tradição literária, ou seja, representa o modo de escrever dos chamados “grandes escritores”, aqueles considerados os melhores usuários da língua.

Ao eleger a norma<sup>2</sup> de maior prestígio social como o modelo de língua a ser ensinado e, portanto, usado, a escola, na maioria das vezes, desconsidera a norma linguística que o aluno domina e que é seu instrumento básico de expressão e de comunicação. O confronto dessas duas realidades gera, não raro, a sensação para o aprendiz de que a língua ensinada na escola, embora identificada como língua portuguesa, sob vários aspectos, lhe soa como estrangeira, uma vez que, ao ingressar no ambiente escolar, percebe que não é da língua, de que é falante nativo, que os professores lhe falam nas aulas de português (COSTA, 2004). Uma outra consequência derivada dessa situação é o surgimento de diversos mitos sobre a língua materna, como o de que “português é muito difícil” ou que “brasileiro não sabe falar português”, além de outros apresentados por Bagno (2006).

Ressaltamos, contudo, que não negamos, de forma alguma, a importância do trabalho com a norma de maior prestígio social nas aulas de língua materna, até porque é preciso proporcionar àqueles que não a conhecem ou não a dominam a oportunidade de acesso a ela, de modo que possam fazer uso quando as situações comunicativas de que vierem a tomar parte assim o exigirem. Por outro lado, também é verdade que o emprego dessa modalidade (que não é a única, vale lembrar) restringe-se a um número bem limitado de situações (quando se exige formalidade, cerimônia em algum evento social ou similar), fato que revela a menor relevância desse objetivo em comparação ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, por exemplo<sup>3</sup>. Além disso, reforçamos que o fato de caber à escola o papel de ensinar o “português padrão” não significa que a modalidade de língua que o aluno traz consigo deva ser desprezada; ao contrário, é a partir dela que o professor deve iniciar seu trabalho, de forma a levar seu aluno a conhecer, compreender e usar adequadamente outras modalidades de língua, além da que ele normalmente emprega.

Desconsiderar a realidade linguística trazida pelo aluno representa, na verdade, negar sua condição de sujeito. E isso implica uma dimensão histórico-social, ideológica e política mais ampla que envolve a questão da legitimação do domínio da norma culta como condição para acesso a determinados bens econômicos e sociais, como requisito à ascensão social<sup>4</sup>. Não aprofundaremos aqui esse aspecto por não representar nosso objetivo.

<sup>2</sup> Para maiores desdobramentos sobre as diferentes normas, ver Faraco (2008).

<sup>3</sup> A esse respeito, ver Travaglia (2002).

<sup>4</sup> Para mais desdobramentos sobre essas questões, ver Bourdieu e Passeron (1982), Gnerre (1985), Soares (1986), Mattos e Silva (2003), Bagno (2006), entre outros.

Faraco (2008), discutindo alguns paradoxos envolvidos no ensino de português no Brasil, comenta que a urbanização intensa e a escolarização em massa, vividas a partir dos anos de 1970, puseram em evidência a complexa realidade sociolinguística do país. Realidade que, segundo ele, até hoje a sociedade brasileira não foi capaz de entender e assimilar; e a escola menos ainda. Sobre essa realidade linguística, o autor registra a seguinte contradição:

O Brasil dispõe hoje de um amplo levantamento de seu perfil sociolinguístico elaborado por grupos de pesquisadores vinculados a universidades de diferentes pontos do país. No entanto, esse precioso acervo não saiu ainda do espaço universitário, não alcançou ainda alterar o modo como tradicionalmente se representa a língua no senso comum. E isso afeta diretamente a vida escolar, na medida em que o pesado estigma social que recobre as variedades populares do português sustenta pré-conceitos e pré-juízos que resultam no atraso escolar, quando não na evasão, cujos índices continuam preocupantes. (FARACO, 2008, p. 189).

É preciso, pois, fazer com que as contribuições advindas de pesquisas, sobretudo as da área da linguística, extrapolem os muros da academia e cheguem efetivamente à sala de aula. Além disso, a necessidade de refletir o papel da escola torna-se mais que evidente, apontando a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas quanto ao ensino da língua materna.

### **3 Funcionalismo e ensino de língua materna**

Existem variadas e contrastivas (ou complementares) formas de abordagem do fenômeno linguístico, de pensá-lo e compreendê-lo, cada uma das quais com sua validade e contribuição para o maior conhecimento dessa entidade tão complexa. Acontece que, conforme mostram Oliveira e Coelho (2008, p. 236),

Ao fazermos opção por uma dessas maneiras de tratamento, estamos fazendo muito mais do que somente a eleição de uma perspectiva de abordagem. Automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico e específico e a objetos de análise mais ou menos definidos.

Sendo assim, a cada enfoque adotado (estruturalista, gerativista, variacionista, funcionalista) correspondem visões distintas sobre a língua e concepções variadas sobre a linguagem. Isso, por sua vez, tem certas implicações para o ensino de língua materna ministrado em escolas da Educação Básica, em termos de diretrizes curriculares, metodologias e posturas pedagógicas.

Defendemos aqui o tratamento da linguagem numa perspectiva funcionalista. Essa abordagem caracteriza-se por tomar o fenômeno linguístico como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural. Segundo tal concepção, os sentidos veiculados pelas estruturas da língua têm relação motivada, o que significa que estas são moldadas em termos daqueles. Isso posto, reconhecemos a importância, e por que não dizer, a necessidade, de o estudo da língua partir do contexto real de uso dela, da situação concreta de comunicação.

A proposta de ensino de língua numa vertente funcionalista vislumbra trabalhar com os alunos as questões linguísticas para propósitos pragmáticos e discursivos de maior evidência, vinculados a seu contexto histórico-social. Essa prática consubstancia-se na atividade de análise e reflexão sobre a língua, através da qual se aprimoram as capacidades de compreensão e expressão dos alunos, ou seja, procura-se desenvolver-lhes a competência comunicativa. Nesse sentido, essa visão coincide com a proposta dos PCN de língua portuguesa que, na versão para o ensino fundamental, destacam como um dos objetivos desse ensino possibilitar ao aluno

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

O trabalho analítico e reflexivo sobre a língua, segundo mostram Oliveira e Coelho (2003), tem como ponto básico e inicial a observação das estruturas mais regulares verificadas no desempenho discursivo. Assim, o que se propõe é um trabalho que parta da investigação das estratégias recorrentes de expressão linguística, de modo a explicitar os princípios que regulam tais estratégias e que permitem a adequada interação entre os falantes da língua. Dessa forma, a orientação para o trabalho do professor, diferentemente da abordagem tradicional do ensino da língua, não seria oriunda da prescrição normativa,

cuja intenção se traduz na atitude de ensinar o uso correto da língua, mas da observação das diversas situações sociointeracionais de uso da língua.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fato de que, por interessar-se pela língua em uso, a perspectiva funcionalista contempla tanto a modalidade falada quanto a escrita. Essa preocupação no ambiente escolar se justifica porque a fala, como forma primária e básica da comunicação humana, principalmente nas fases iniciais de escolarização, deve influenciar mais diretamente a produção escrita, o que implica a presença de marcas pragmáticas características da oralidade nos textos escritos dos alunos do ensino fundamental, sobretudo nos(as) anos/séries iniciais, podendo prolongar-se pelo nível médio e estender-se até o superior.

Nesse contexto, as produções orais adquirem outra dimensão, passando a ser encaradas como processos passíveis de investigação, de análise, tais como as consagradas produções escritas. Isso pode contribuir bastante no processo de ensino-aprendizagem da língua, visto que, entre outras coisas, aproxima a realidade linguística do aluno ao conteúdo sistematizado de que se ocupa a escola.

A abordagem funcionalista do tratamento da linguagem também prevê que as categorias linguísticas não possuem caráter discreto, como supõe a maioria dos manuais de gramática utilizados pelos professores de língua materna, mas que se constituem numa escalaridade, ou *continuum*, em que feixes de traços estão menos ou mais presentes. Em outras palavras, isso significa que as fronteiras entre uma categoria e outra não seriam bem nítidas, conforme enfatiza o ensino tradicional de português.

À ideia de escalaridade acrescentamos as noções de prototipicidade e transitividade, além de outros princípios e categorias, tais como marcação, iconicidade, figura/fundo (centralidade/perifericidade), informatividade (FURTADO DA CUNHA, COSTA e CEZARIO, 2003). Apoiando-se neles, a perspectiva funcionalista muito tem contribuído para dar conta de diversos fenômenos linguísticos que ocorrem nas situações de uso real da língua (ver FURTADO DA CUNHA, 2000).

Aproximando mais a questão para a sala de aula de língua portuguesa, o que pretendemos mostrar é que, trazendo explicações para variadas questões de natureza linguística, muitas das quais não são arroladas ou satisfatoriamente esclarecidas por grande parte dos compêndios gramaticais, como é o caso, por exemplo, das estratégias de relativização e dos mecanismos de gradação, essa abordagem proporciona ao professor a oportunidade de trabalhar com seus alunos uma gama cada vez maior de potencialidades de usos da língua, além de explorar as diversas possibilidades de funções que ela desempenha na comunidade a que serve.

Ainda vislumbrando a sala de aula, o ensino de língua numa perspectiva funcionalista consideraria as situações de interação social, as diversas experiências com a linguagem vivenciadas pelo aluno, de modo a fazê-lo agir reflexivamente quanto às variedades de uso e registros, associando-os às diferentes práticas comunicativas nas quais ele efetivamente se engaja.

Esse procedimento permite ao aluno não só o reconhecimento das diferentes possibilidades de usos da língua como formas legítimas, cada uma associada a situações comunicativas específicas, como também e, em consequência, o respeito à diversidade linguística que caracteriza nossas comunidades de fala. Com isso, reiteramos a coincidência da perspectiva funcional com objetivos do ensino de língua portuguesa delineados nos PCN, quais sejam:

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática da análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p.33).

Desse modo, o ensino de língua que aqui defendemos corrobora orientações dos documentos oficiais de referência curricular nacional, no que diz respeito à consideração das diversas práticas discursivas em que nos envolvemos e dos diferentes usos da língua que a essas práticas se relacionam.

#### **4 Estratégias de relativização e processos de gradação: entre a norma e o uso**

Apresentamos, nesta seção, de forma sucinta, o que registram compêndios gramaticais mais conservadores e manuais didáticos sobre as estratégias de relativização e sobre a atribuição de grau. Em seguida, comparamos tais enfoques com o que discutem os estudos linguísticos mais recentes, sobretudo de orientação funcionalista, a respeito desses fenômenos.

##### **4.1 Tratamento das estratégias de relativização**

Via de regra, as gramáticas tradicionais não discutem os processos de construção relativa. Limitam-se a conceituar/definir as orações relativas e a apresentar sua classificação prototípica em restritivas e explicativas (ver CUNHA; CINTRA, 1985; ROCHA LIMA, 1998; BECHARA, 2009, entre outros). Além disso, na definição que apresentam, esses manuais geralmente não utilizam uma abordagem unificada, confundindo, muitas vezes, critérios de naturezas distintas: ora sintáticos, ora semânticos e/ou pragmáticos, ora os três simultaneamente, conforme discutido em Bispo (2007).

Em termos estruturais, os exemplares de orações relativas de que se ocupam os compêndios gramaticais correspondem ao modelo padrão, conforme descrito por Perini (1998) e caracterizado por apresentar: a) um pronome relativo; b) estrutura oracional aparentemente incompleta, logo após o relativo; c) articulação de um elemento nominal + relativo + estrutura oracional aparentemente incompleta.

Pode ilustrar essa estrutura a oração destacada em (1), na qual há: i) pronome relativo (*que*); ii) estrutura oracional aparentemente incompleta (*procurou você*), pois falta-lhe o sujeito (*a pessoa*); e iii) articulação de um elemento nominal + relativo + estrutura oracional aparentemente incompleta (*A pessoa que procurou você*) tudo isso representando o sujeito de *estava nervosa*.

(1) A pessoa *que procurou você* estava nervosa.

Também serve de ilustração o exemplo (2), em que, além da estrutura supracitada, ocorre uma preposição antes do relativo (*de*), exigida pelo verbo (*gostar*), conforme assinala a tradição gramatical, caracterizando a relativa padrão preposicionada (RPP, na denominação de BISPO, 2009).

(2) O material **de que eu preciso** não está disponível.

Ocorre, porém, que, ao lado de construções relativas canônicas, conforme exemplificadas em (1) e (2), o Português Brasileiro (PB) também exhibe estruturas não-padrão, como as que ilustramos em (1a), (2a) e (2b).

(1a) A pessoa **que ela procurou você** estava nervosa.

(2a) O material **que eu preciso** não está disponível.

(2b) O material **que eu preciso dele** não está disponível.

Em (1a) e (2b), as relativas divergem do padrão porque o antecedente do pronome relativo é copiado na oração subordinada, por meio dos anafóricos *ela* e *ele*, ao passo que, em (2a), ocorre a supressão (corte) da preposição *de*, regida pela forma verbal *preciso*. Essas relativas são denominadas, na literatura linguística, *copiadora* e *cortadora*, respectivamente.

Essas estratégias são tratadas, pela maioria dos manuais de gramática tradicional, como meros desvios da forma canônica e, por isso, devem ser evitadas. Entretanto, diversos estudos de orientação sociolinguística, como os de Tarallo (1983), Correa (1998), Barros (2000), Varejão (2006), e as pesquisas de cunho funcionalista empreendidas por Bispo (2007, 2009) atestam que as relativas não-padrão são largamente empregadas por usuários da língua de diferentes níveis de escolaridade e em diferentes contextos comunicativos, inclusive alguns que envolvem maior formalidade. Os resultados dessas pesquisas apontam uma média percentual acima de 80% de recorrência à relativa cortadora nos casos em que o elemento relativizado assume função preposicionada.

Diante dessa realidade, parece-nos clara a necessidade de se reconsiderar o tratamento dado às formas não-padrão de construção relativa no ambiente escolar, que, via de regra, segue orientações da tradição normativa, assumindo a cortadora e a copiadora como desvios da forma padrão, sendo assim consideradas “erro”.

#### 4.2 Estratégias de gradação

A gradação (ou grau) é um fenômeno cognitivo e linguístico-discursivo bastante recorrente nas diversas situações de interação verbal. Quanto a isso, a abordagem da tradição gramatical limita-se à descrição semântico-estrutural imanente (isto é, alheia ao uso efetivo da língua), aliada, na maioria dos casos, à prescrição normativa.

O tratamento dispensado a esse assunto é, em geral, relegado a um plano secundário, como parte do estudo dos aspectos semântico-formais – a caracterização flexional – das principais categorias lexicais (mais especificamente substantivos, adjetivos e alguns advérbios), de modo bastante idealizado e superficial. Em relação a isso, cabe, ainda, observar que, embora também haja gradação de verbos, esse fenômeno não é contemplado nas abordagens tradicionais.

Esses estudos, invariavelmente, apresentam o perfil nocional do grau no que se refere aos traços *aumentativo* e *diminutivo* dos substantivos e *comparativo* e *superlativo* dos adjetivos e advérbios, bem como as possibilidades de sua estruturação linguística nas formas *sintética* e *analítica*. Após essa caracterização, em geral, segue-se uma listagem dos usos canônicos eruditos, com acentuada tendência prescritivista. Entre os autores que se destacam nessa linha de abordagem, são dignos de nota, por exemplo, nomes como, Cunha e Cintra (1985), Rocha Lima (1998), Almeida (1999), Bechara (2009), entre outros.

Ancorados nessa tradição, os livros didáticos, nos níveis fundamental e médio, também não fogem à regra: restringem-se à reprodução do que ensinam os compêndios gramaticais clássicos, e, do mesmo modo, com indisfarçável preferência pelos modelos da norma culta/padrão<sup>5</sup>. E, mesmo aqueles que, aparentemente, alinham-se à orientação dos PCN (como é o caso de CEREJA e MAGALHÃES, 2006, para o ensino fundamental; e de SARMENTO e TUFANO, 2004, para o ensino médio, por exemplo), acabam enveredando pela mesma perspectiva de enfoque. Vejamos, como ilustração disso, uma amostra extraída de Cereja e Magalhães (2006).

Na seção "*O grau na construção do texto*", os autores utilizam um poema, para explorá-lo em seguida. Cito apenas os trechos que interessa comentar:

*"A primeira namorada, tão alta  
que o beijo não alcançava,  
o pescoço não alcançava,  
nem mesmo a voz a alcançava.  
Eram quilômetros de silêncio...*

*1. O eu lírico do texto, isto é, a pessoa que fala no poema, caracteriza a primeira namorada com um adjetivo.*

*a) Qual é esse adjetivo?*

*b) Como se classifica o grau desse adjetivo?"*

Pelo que se observa, nessa proposta de atividade acerca do grau, os autores concentram-se na identificação e categorização de componentes linguísticos: o adjetivo *alta* e o tipo de grau a ele relacionado. Desse modo, minimizam a importância do elemento intensivo (*tão*) e desconsideram sua relação com os demais conteúdos textuais: a causa para o fato de a *namorada* ser vista como inalcançável e a consequente falta de comunicação com ela. Além disso, não levam ou conta a repetição *não alcançava* nem a hipérbole em *quilômetros de silêncio* que sinalizam a intensificação, a qual contribui para a construção de sentido do texto.

Como podemos ver nessa amostra, no estudo do grau, preserva-se a tendência conservadora em priorizar características mais superficiais desse conceito, dando-se especial atenção à sua tipologia semântico-formal, descolada do contexto discursivo-pragmático em que se manifesta. Nisso, deixam-se de lado aspectos funcionais importantes na constituição do discurso, tanto num plano mais localizado como no todo textual.

## 5 Análise linguística: algumas possibilidades

Discutimos, nesta seção, possibilidades de abordagem das orações relativas e dos mecanismos de gradação na educação básica, numa perspectiva funcional, conforme caracterizada na seção 3. Para tanto, consideraremos dados reais de fala e escrita provenientes do *corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal – *Corpus D&G Natal* (FURTADO DA CUNHA, 1998), do *corpus A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro – Corpus RJ* (VOTRE e OLIVEIRA, 1995) e de revistas e jornais.

Primeiramente, reiteramos que a abordagem da análise linguística que aqui defendemos implica um trabalho que leve em conta as diferentes práticas comunicativas nas quais se engajam alunos e professores nos mais diversos momentos de seu cotidiano. Isso significa utilizar em sala de aula uma enorme variedade de material que contemple inúmeras situações discursivas para proporcionar aos educandos distintos contextos de uso da língua, de modo que eles possam, a partir deles, compreender melhor as mais diferentes formas de organização linguística, incluídas aí as estratégias de relativização e os variados recursos de codificação do grau.

<sup>5</sup> Embora sabedor da distinção teórica entre *norma culta* e *norma padrão*, preferimos ignorá-la aqui, tratando estas como conceitualmente intercambiáveis. O mesmo se dá com a terminologia *gramática tradicional* e *gramática normativa*.

Dessa forma, por exemplo, é que o professor poderia, em vez de simplesmente apresentar uma oração relativa canônica, como a ilustrada em (3), e explicitar-lhe a classificação prototípica em restritiva ou explicativa, analisar também situações de uso de construções que não correspondem à forma padrão, conforme se dá em (4), (5) e (6).

- (3) É o fim de uma carreira política brilhante e em ascensão. Como chefe do FMI, cargo **ao qual renunciou na quarta-feira**, Strauss-Kahn lidava com um orçamento de 900 bilhões de dólares. (Veja, 25 mai. 2011, p. 81);
- (4) ... aí tinha uma ... uma vidente ... uma espírita ... **que ela ... enrolava o povo sabe?** aí ... tem uma parte que ela tá ... falando assim ... tá com os clientes ... né? (*Corpus D&G Natal*, p. 237);
- (5) ... tem um filme **que eu assisti que eu gostei muito** ... chamado o décimo homem ... (*Corpus D&G Natal*, p. 53);
- (6) Você trocaria 1 hora no trânsito por 1 hora no show **que você conseguiu chegar** graças ao Ovi Mapas? (Veja, 25 mai. 2011, p. 83).<sup>6</sup>

Proporcionado o contato dos alunos com as diferentes formas de organização da oração relativa, o professor poderia conduzi-los a refletir sobre semelhanças e/ou diferenças entre elas (estruturais e semânticas) bem como discutir possíveis motivações para escolha de uma forma ou de outra, considerando-se os contextos comunicativos em que elas são (ou foram) utilizadas.

Feito isso, os alunos poderiam perceber, entre outras coisas, a ausência da preposição nas cortadoras, presentes em (5) e (6), e a repetição do antecedente do relativo em (4). Com isso, o professor levaria os alunos a entender o porquê da presença da preposição *a* na relativa de (3), com uma explicação sobre o regime do verbo *renunciar*. De modo semelhante, levaria os alunos a refletirem se, no caso das ocorrências (4) a (6), haveria ou não necessidade de se colocar(em) preposição(ões) antes do(s) relativo(s) e, em caso positivo, qual(is) seria(m). Ao final desse procedimento, possivelmente, os alunos chegariam à versão padrão dessas orações, como posto a seguir:

- (4a) ... aí tinha uma ... uma vidente ... uma espírita ... **que ... enrolava o povo sabe?** ...
- (5a) ... tem um filme **a que eu assisti e de que/do qual eu gostei muito** ... chamado o décimo homem ...
- (6a) Você trocaria 1 hora no trânsito por 1 hora no show **a que você conseguiu chegar** graças ao Ovi Mapas?

O confronto das estratégias de relativização se daria essencialmente a partir de situações concretas de uso da língua a que são expostos os alunos em suas práticas discursivas cotidianas (comunicação espontânea, diálogos com professores e colegas de classe/escola, textos didáticos, notícias/reportagens de jornais e/ou revistas, anúncios publicitários, etc.). A diversidade de contextos de uso das formas de construção relativa também proporciona ao professor a oportunidade de fazer com que seus alunos reflitam sobre as situações em que uma estratégia ou outra seria mais comum e/ou mais adequada. Dito de outro modo, o professor trataria da variação linguística, associando as ocorrências das relativas não-padrão e as da RPP aos contextos de interação social, vislumbrando sempre a adequação da forma linguística à situação de comunicação em que ela será empregada.

É o que ocorre, por exemplo, com os dados presentes em (3) e (6). Embora sejam exemplares de língua escrita e tenham sido publicados no mesmo veículo de comunicação (uma renomada revista de circulação nacional, que deveria, pois, empregar a língua conforme prevê a norma padrão), temos um caso de RPP e da relativa cortadora, respectivamente. Isso se deve, na verdade, a fatores de natureza pragmático-discursiva: em (6), tanto o gênero textual (anúncio publicitário) quanto o público a que se destina (grupo de pessoas mais jovens, familiarizadas com novidades tecnológicas) favorecem o uso da relativa cortadora, de modo a aproximar mais o anunciante de seu público-alvo, facilitando a adesão deste ao serviço anunciado; quanto à relativa padrão em (3), trata-se de uma reportagem que explicita informações acerca de um assunto de repercussão internacional (um caso de violência sexual envolvendo ex-diretor-presidente do FMI), requerendo-se, portanto, mais formalidade no uso da língua.

Com isso, os alunos poderiam perceber, por exemplo, que, num texto escrito formal, deva-se dar preferência ao modelo padrão, ao passo que, em situações de informalidade ou até mesmo na fala formal, o emprego da cortadora e até da copiadora seja comum e perfeitamente aceitável. Tanto é assim que, mesmo em contextos formais de língua escrita, encontramos a ocorrência da relativa cortadora, como na amostra abaixo, extraída da página virtual da Universidade Federal de Viçosa:

<sup>6</sup> Publicidade de um serviço disponível em aparelhos celulares da Nokia.

(7) Cursos a distância da UFV: educação de qualidade na hora e no lugar **que você precisa**<sup>7</sup>.

É válido ressaltar que esse tipo de trabalho requer do professor uma postura não discriminatória, de modo a não emitir juízo de valor em relação a esta ou àquela forma de organização da oração relativa, mas, ao contrário, de mostrar aos alunos as diferentes possibilidades de recursos que a língua oferece ao usuário, incluindo nelas as formas disponíveis de construção relativa, mais particularmente as estratégias não-padrão.

Em relação ao estudo do grau, interessa-nos aqui estabelecer algumas distinções entre o modelo de abordagem tradicional e o que propomos neste trabalho.

Primeiramente, sugerimos o redimensionamento conceitual da categoria grau para quatro diferentes tipos (ou macrocategorias), a saber, o *dimensivo*, o *intensivo*, o *quantitativo* e o *hierárquico*. Isso pelo fato de a classificação convencional não dar conta da variedade desse conceito, tal como ele se manifesta nas diversas situações discursivas do cotidiano social. Abaixo, ocorrências que atestam a necessidade desse redimensionamento.

(8) ... tem... um **barzinho**... do lado (...) eh... tem um **telão**... (*Corpus RJ*, p. 45);

(9) ... mais adiante vamos ver umas **pedras grandes** que vem escorrendo **águas** bem **finas**, **rios** bem **largos** com **pedrinhas** de várias cores... (*Corpus RJ*, p. 76);

(10) ... é um lugar **super restrito**... **super reservado**... **bem meu mesmo**... (*Corpus RJ*, p. 39);

(11) Veja como o satélite [Lua] vai se afastando da Terra, **devagarinho**, **devagarinho**. (VENTUROLI, T. In: *Superinteressante*. out., 1998, p. 88);

(12) ... num tem lugar aqui no Brasil para **tanto preso**... (*Corpus D&G Natal*, p. 380);

(13) ... parece que ficaram conversando um **tempão**... (*Corpus RJ*, p. 8);

(14) ... você tem que acreditar que existe um ser **superior**... (*Corpus D&G Natal*, p. 63);

(15) ... isso além de ficarem em condições **sub-humanas**... (*Corpus D&G Natal*, p. 381).

Em (8) e (9), temos o grau dimensivo, relacionado à dimensão física dos referentes *bar*, *tela*, *pedras*, *águas* e *rios*. Em (10) e (11), trata-se da intensidade atribuída a *restrito*, *reservado*, *meu* (isto é, *particular*) e *devagar*. Em (12) e (13), designa-se quantidade indefinida em relação a *preso* e a *tempo*, respectivamente. Em (14) e (15), revela-se hierarquia de posicionamento/situação para os termos *ser* e *condições*.

Em segundo lugar, consideramos a separação entre a atribuição de grau e a expressão linguística que a codifica, uma vez que o que é graduado é o conteúdo subjacente à forma verbal, que pode ser um item lexical, uma expressão ou um segmento textual. Na tradição gramatical, conforme explicitamos, a gradação é associada a uma categoria linguística (em geral, o substantivo, o adjetivo ou o advérbio). No entanto, não é o que muitas vezes se apresenta no uso efetivo da língua. Vejamos as amostras a seguir:

(16) ... aí a situação é **muito comédia**... (*Corpus RJ*, p. 22);

(17) ... [o quarto] É **bem minha cara, mesmo**. (*Corpus RJ*, p. 44);

(18) **Frio, cruel e insensível. Se o mocinho é assim, imagina como são os bandidos**. “A Missão” com Robert de Niro. (In: *Isto É*. 25 jun. 1997, p. 137);

(20) Turismo? Como?

**Os preços são inacreditáveis** – e como se não bastasse, **o atendimento é triste**. (SABOYA, C. de. In: *Diário de Natal*. 30 jul. 2004, p. 3).

Como se pode ver nos trechos (16) e (17), apesar de termos, aparentemente, intensificação de substantivos (*comédia*, *cara*), não é exatamente o item lexical que está sendo graduada, mas a conceitualização subjacente em cada uma dessas palavras. Em (16), *comédia* equivale mais ou menos a *engraçada/divertida*; em (17), *minha cara* quer dizer *parecido comigo*. Portanto, o que é realmente graduado nesses casos não são entidades referenciais substantivas, mas atributos, que são mais frequentemente codificados através da categoria adjetivo.

Quanto às amostras (18) e (19), temos a gradação implícita, não diretamente codificada por uma forma verbal; esta serve apenas como guia para o que se pode dela inferir. Assim, o que se depreende a partir da informação *imagina como são os bandidos*, em (18), tomando-se também como base o conteúdo anterior, é que estes são *bem piores* (isto é, *excessivamente mais frios, mais cruéis e mais insensíveis*) do que *o mocinho*. Em (19), pelo predicativo *inacreditáveis*, deduz-se que os preços são *absurdamente altos*; pelo predicativo *triste*, que o atendimento é de *péssima qualidade*.

<sup>7</sup> Disponível em: <www.ufv.br> Acesso em: 18/02/2009.

Casos como esses atestam a não paridade entre grau e uma dada classe de palavra. Quer dizer, o que, de fato, é graduado é o conteúdo nocional subjacente à forma; não esta em si.

Outro aspecto a ser revisto é a extensão do escopo da gradação, pelo fato de que, em muitas ocorrências, o que se gradua não é propriamente um conceito específico, expresso lexicalmente, mas uma ideia que se estende ao longo de um dado segmento textual, conforme ilustramos no excerto a seguir:

(21) Bandas de Rock que não se toleram

Eu te **odeio** – Eagles. Principais brigas: nos tribunais.

Te **odeio muito** – Black Sabbath. Principais brigas: no estúdio... o grupo se enfrenta a tapas.

Te **odeio demasiadamente** – The Who. Principais brigas: ... o péssimo costume de se atracar no palco.

Te **odeio até morrer** – Ramones. Principais brigas: no palco, no estúdio, no banheiro... morreram sem voltar a se falar." (MARTINS, S. Tropa de elite. In: *Veja*. 05 dez. 2007, p. 228-229).

Na amostra (21), percebemos facilmente o processo escalar crescente quanto à intensidade do *ódio* na comparação entre as bandas de rock. Assim, a intensificação se configura partindo do simples *odeio*, daí estendendo-se para *odeio muito*, depois *odeio demasiadamente*, até chegar ao ponto máximo *odeio até morrer*. Tal escalaridade intensiva se esclarece, ainda, nos tipos de *brigas*, correspondentes ao grau do *ódio*, isto é, indo das mais civilizadas *nos tribunais* aos casos mais violentos de agressão corporal em qualquer lugar.

Por fim, é preciso dar atenção às variadas estratégias de atribuição de grau e aos diversos recursos e valores estilísticos/expressivos (fonéticos/prosódicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, segmentais/textuais e as sinalizações indiretas) a elas associados, considerando as condições de produção discursiva, no que se refere ao contexto de interlocução, ao perfil dos interlocutores e aos propósitos comunicativos em jogo. Em outras palavras, deve-se partir de práticas discursivas situadas, conforme as demandas sociais de usos da linguagem (TOMASELLO, 1998, p. xiv). Nesse sentido, afastando-se do modelo convencional, propomos que o trabalho em sala de aula, no tocante a essa questão, deve ater-se às diferentes manifestações do grau, discutindo e avaliando sua adequação semântico-pragmática às especificidades do gênero de discurso e da situação sociocomunicativa.

Concluimos, então, que, em vez de se prender à teorização do grau e/ou à classificação semântico-formal de suas propriedades, o olhar deve estar voltado, na verdade, para a multifuncionalidade discursivo-pragmática desse fenômeno e para as possibilidades exitosas de expressão (*i.e.*, a relação forma-função), assentadas no uso real da língua. Isso significa uma mudança de postura didática, no sentido de (1) articular teoria e prática, com ênfase nesta última; (2) fomentar a leitura e a produção de textos com efetiva função social – e não mais o texto como pretexto para o estudo de tópicos gramaticais; (3) refletir criticamente sobre a própria produção textual, em todos os seus aspectos, visando à ampliação e ao aprimoramento da competência comunicativa dos alunos.

## 6 Palavras finais

Por entender que a língua, como elemento dinâmico que é, permite ao usuário uma gama de possibilidades de construções morfossintáticas e de outras estruturas e que, para melhor compreendê-las é preciso observar suas manifestações em situações reais de interação verbal, procuramos, neste trabalho, discutir a realidade atual do ensino de língua portuguesa na educação básica e elucidar contribuições da abordagem funcional de tratamento de fenômenos linguísticos para esse nível de escolaridade, considerando dois aspectos em particular: as orações relativas e os processos de gradação.

Conforme apresentamos na seção 4, o tratamento dispensado pelos compêndios gramaticais mais conservadores a esses dois fenômenos não dá conta das variadas possibilidades de usos que se fazem das estratégias de relativização ou das diferentes manifestações do grau nas mais diversas situações de comunicação. Isso porque é no uso que se forjam os distintos arranjos linguísticos com vistas a expressar determinados sentidos e a atender a propósitos comunicativos específicos.

Nesse sentido, discutimos a importância do tratamento da análise linguística numa perspectiva funcional como forma de melhor compreender os diversos usos a que servem as estruturas linguísticas bem como garantir ao usuário (educando) o acesso a uma variedade de empregos que o sistema linguístico lhe permite.

Desse modo, embora compreendamos que o tratamento aqui dado não encerra, de forma alguma, a questão das relativas (padrão ou não-padrão) e dos mecanismos de gradação, tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico (considerando-se a abordagem em sala de aula), destacamos a importância da

exposição que aqui fizemos, sobretudo no que concerne a contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

## Referências

- ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 42. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BARROS, A. L. de. *O uso da relativa cortadora na fala pessoense*. Dissertação de Mestrado, UFPB, João Pessoa, 2000.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- BISPO, E. B. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. Tese de Doutorado, UFRN, Natal, 2009.
- \_\_\_\_\_. Oração adjetiva cortadora: análise de ocorrências e implicações para o ensino de português. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, 2007, p. 163-186.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-Cl. Tradição erudita e conservação social. In: *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio: Francisco Alves, 1982, p. 119-150.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 5ª série. 4. ed. (reform.). São Paulo: Atual, 2006.
- COSTA, S. B. B. Funcionalismo e ensino de língua materna. In: CRISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. da. (orgs.). *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise e ensino*. João Pessoa: Idéia, 2004. p. 237-264.
- CORREA, V. R. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas-SP, 1998.
- CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (org.) *Procedimentos discursivos na fala de Natal: uma abordagem funcionalista*. Natal: EDUFRN, 2000.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal, RN: EDUFRN, 1998.
- \_\_\_\_\_.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 29-55.
- \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIVÓN, T. *Syntax*. v. I e II, Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. II, Amsterdam: John Benjamins, 1990.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- \_\_\_\_\_.; *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática ensinar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- OLIVEIRA, M. R. de; COELHO, V. W. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.
- \_\_\_\_\_. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 89-121.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.
- ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 36. ed. (ret. e enr.). Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

- SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. *Português: literatura, gramática e produção de texto*. v. único. São Paulo: Moderna, 2004.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- TARALLO, F. *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. University of Pennsylvania, Ph. D. dissertation, 1983.
- TOMASELLO, M. Introduction: a cognitive-functional perspective on language structure. In: \_\_\_\_\_. (ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. New Jersey: LEA, 1998. p. vii-xxiii.
- VAREJÃO, F. de O. A. *Variação das estratégias de concordância verbal e em estratégias de relativização no português europeu popular*. Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.
- VOTRE, S. J.; OLIVEIRA, M. R. *A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. (reprod).