

O ENSINO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS NUMA COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

THE TEACHING OF ADJECTIVE SUBORDINATE CLAUSES IN A HIGH SCHOOL TEXTBOOK COLLECTION

Eloisa Terezinha Teles CURADO
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

Maria de Lurdes NAZÁRIO
(UEG – Universidade Estadual de Goiás)

RESUMO: Neste texto, analisamos a abordagem didática dada às orações subordinadas adjetivas em uma coleção de livro didático do ensino médio, objetivando compreender se as escolhas didáticas dos autores contribuem para um ensino reflexivo de língua portuguesa. Baseamo-nos em pressupostos teóricos que fundamentam o ensino de língua portuguesa numa abordagem interacionista, promovendo uma prática de ensino reflexiva sobre a funcionalidade dos elementos linguísticos em uso nos textos (GERALDI, [1991] 2013; ANTUNES, 2003, 2007, 2014; MENDONÇA, 2006; REMENCHE & ROHLING, 2016), assim como em pesquisas sobre o ensino das orações adjetivas (CÂMARA & ABREU-TARDELLI, 2014; CÂMARA, 2016). Fazemos uma análise descritiva do capítulo das orações subordinadas adjetivas e uma interpretação do tratamento didático dado a esse conteúdo em uma coleção aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (2018). O ensino das orações relativas ocorre de forma geral a partir de textos, havendo reflexão de usos da língua em diferentes atividades e em algumas explicações, objetivando discutir os efeitos de sentido construídos. No entanto, ainda observamos resquícios de um ensino conservador de conteúdos gramaticais, com exemplificação feita com frases inventadas, atividades de identificação e classificação, uso de textos como pretexto para ensinar nomenclaturas, ausência de discussão objetiva sobre a função coesiva dos pronomes relativos e ausência de conteúdo sobre a variação linguística no uso das relativas.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Ensino de Gramática. Orações subordinadas adjetivas. Análise Linguística.

ABSTRACT: In this text, we analyze the didactic approach given to adjectival subordinate clauses in a high school textbook collection, aiming to understand whether the authors' didactic choices contribute to a reflective teaching of the portuguese language. We are based on theoretical assumptions that underlie the teaching of Portuguese in an interactionist approach, promoting a reflective teaching practice on the functionality of the linguistic elements in use in the texts (GERALDI, [1991] 2013; ANTUNES, 2003, 2007, 2014; MENDONÇA, 2006; REMENCHE & ROHLING, 2016), as well as in research on the teaching of adjective clauses (CÂMARA & ABREU-TARDELLI, 2014; CÂMARA, 2016). We carry out a descriptive analysis of the chapter on adjectival subordinate clauses and an interpretation of the didactic treatment given to this content in a collection approved by the National Textbook Plan (2018). The teaching of relative clauses generally occurs from texts, with linguistic reflection in different activities and in some explanations, aiming to discuss the constructed meaning effects. However, we still observe remnants of a conservative and classificatory teaching of grammatical content, with exemplification with invented sentences, identification and classification activities, use of

texts as a pretext to teach nomenclatures, absence of objective discussion on the cohesive function of relative pronouns and absence of content on linguistic variation in the use of relative words.

KEYWORDS: Grammar Teaching. Textbook. Subordinate adjective clauses. Linguistic analysis.

1. Introdução

Neste estudo nosso objetivo é analisar a abordagem didática dada ao conteúdo orações subordinadas adjetivas na coleção de livro didático (LD) do ensino médio *Ser Protagonista – Língua Portuguesa* (BARRETO *et al.*, 2016). No decorrer da análise, buscamos refletir se a abordagem dada ao conteúdo contribui para a realização de um ensino reflexivo de língua portuguesa (LP).

Para trilhar o caminho do ensino-aprendizagem de LP, os docentes, em geral, têm como material principal o LD. Nesse contexto, tanto a concepção que o professor detém desse material, podendo ser considerado como um apoio em sala de aula ou uma ferramenta a ser seguida linearmente até a última página, quanto o tratamento didático dos conteúdos de ensino desse material são fundamentais no processo de aprendizagem do aluno. Sendo assim, o estudo se justifica por necessidade de sempre avaliarmos esses materiais didáticos tão relevantes no processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Metodologicamente, fazemos uma análise descritiva do capítulo que trata das orações subordinadas adjetivas e uma interpretação da abordagem desse conteúdo. Baseamo-nos em pressupostos teóricos que fundamentam o ensino de LP numa abordagem interacionista, promovendo uma prática de ensino reflexiva sobre a funcionalidade dos elementos linguísticos em uso nos textos trabalhados em sala de aula (GERALDI, [1991] 2013; ANTUNES, 2003, 2007, 2014; MENDONÇA, 2006; REMENCHE & ROHLING, 2016). Fundamentamos ainda nossa leitura da temática em pesquisas sobre o conteúdo das orações adjetivas em LDs, realizadas por Câmara e Abreu-Tardelli (2014) e Câmara (2016).

Inicialmente, tecemos uma resenha teórica sobre o ensino de LP e seus conteúdos gramaticais na educação básica, refletindo um pouco sobre o papel do LD nesse contexto, e sobre a abordagem dada às orações adjetivas em alguns LDs. Por fim, realizamos a análise e a interpretação dos dados, tecendo uma discussão sobre a proposta da coleção para o ensino do conteúdo em questão.

2. O ensino de conteúdos gramaticais na educação básica

No texto *A interação discursiva* (VOLÓCHINOV, 2018), produzido no contexto do Círculo de Bakhtin, ao lermos sobre a realidade efetiva da linguagem, encontramos a argumentação de que a “linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas [...], mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (p. 218-219). De maneira que a ordem metodológica que deve ser fundante no estudo da língua é: primeiro, um trabalho com “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas” de interação; segundo, um trabalho “com os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica”; terceiro, uma “revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220).

Essa ressignificação conceitual da (língua)gem como interação, exige, concordando com Tinoco (2016), que alteremos os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, porque assim podemos organizá-los com foco no uso social da língua em práticas de leitura, escuta e produção de texto, e não em definições, classificações e exercícios analíticos.

Repensar os conteúdos e sua organização didática, os objetivos de ensino e a abordagem metodológica desses conteúdos faz-se, nos parece, uma urgência na escola. Compreendemos que o ensino tradicional dos conteúdos de LP contribui para que o estudante não conceba a língua como um meio de interação com o mundo a sua volta, colaborando para que este não veja sentido no que está sendo apresentado em sala de aula, pois a dimensão interacional e social da língua é apagada ou colocada em segundo plano, com menções superficiais ou inconsistentemente exploradas.

Como argumenta Pereira (2014), o ensino de LP não deve ter como pauta descrições gramaticais desconexas dos usos reais. Ao contrário, a gramática deve ser “um aporte, de forma que o aluno desenvolva, a partir dela e da reflexão do uso da língua, a sua competência comunicativa.” (p. 24). Nesse sentido, precisamos pensar em aulas que promovam a observação, a descrição e a reflexão dos usos feitos nos textos orais e escritos, discutindo de forma consistente na práxis educativa as diferentes dimensões de um texto (linguística, textual, discursivo-pragmática, conceitual) (OCEM, 2006).

Mendonça (2006), ao falar dos resultados insatisfatórios em relação às habilidades de leitura e escrita dos alunos da educação básica, argumenta a favor da proposta da análise linguística em práticas de leitura, escuta e produção de textos. Ao promulgar essa perspectiva para o ensino de LP, a pesquisadora explica que o fluxo natural da aprendizagem é “da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical” (p. 203). No contexto de ensino, a análise linguística nada mais é do que a denominação de “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (p. 205) nas práticas linguísticas realizadas na escola.

Sobre as possibilidades didáticas de um trabalho com a análise linguística, Remenche e Rohling (2016) inferem que essa perspectiva “promove a reflexão acerca dos sentidos possíveis, construções variadas ou até mesmo lacunas de natureza diversificada”, em que o professor pode “enfocar questões de ordem ortográfica, lexical, semântica, morfossintática, textual, discursiva” dos textos, de maneira que o aluno compreenda “o funcionamento interno da língua” (p. 101-102), os sentidos possíveis e as escolhas linguísticas (especialmente, as suas) como situadas socialmente.

Escrevendo para professores, Irandé Antunes (2003, 2007, 2014) argumenta em seus textos sobre a urgência de se desenvolver um ensino funcional e contextual de LP, orientando para uma abordagem cujos objetivos são congruentes com a perspectiva da análise linguística discutida desde 1980 (GERALDI, 1984). E, nesse contexto de ensino, cabe ao professor explorar os achados das “teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepção de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas” (2003, p. 40), que possibilitam um trabalho eficaz desse docente.

A proposta de refletir sobre os usos linguísticos já aparecem nos documentos oficiais desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2000). E hoje, no texto da BNCC (2018), essa orientação se mantém ao se argumentar sobre a importância dos jovens alunos “explorarem possibilidades expressivas das diversas linguagens”, realizando “reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses...” (p. 586). E esse trabalho, conforme o documento normativo, deve ser

realizado nas práticas de linguagem em sala de aula – “leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (p. 500).

Contudo, ensinar nessa perspectiva reflexiva, funcional e contextual não significa que o estudante não terá acesso aos conceitos e regras da gramática normativa, mas que o sujeito será conduzido a reflexões linguísticas sobre o funcionamento da língua nos textos, em um trabalho colaborativo de construções de sentidos textuais (MARCUSCHI, 2008) e sobre os usos da norma-padrão que lhe são exigidos em sociedade, compreendendo criticamente ainda a variação linguística em seus textos como constituinte de sua identidade linguística. De fato, essa não é uma tarefa fácil, e talvez haja pais, alunos e professores que não queiram sair do contexto de “camisa de força”, termo usado nos PCNs (2000, p. 16), ao se referir ao estudo de gramática realizado nas escolas, devido à tradição.

No entanto, se nosso objetivo como professores é que “o aluno saiba transitar livre e conscientemente pelos usos e normas da língua portuguesa”, é preciso ensiná-lo a ser crítico, isto é, “a usar critérios para julgar as formas linguísticas adequadas à situação do momento” (SILVA, 2006, p. 8) nas práticas de leitura, escuta e produção de textos. E, para que isso seja uma realidade, precisamos construir uma abordagem didática dos conteúdos que seja alternativa à que está posta na tradição do ensino de LP.

3. O Livro Didático nas aulas de Língua Portuguesa e o ensino das Orações Adjetivas

Mobilizadas pela preocupação com a qualidade dos LDs indicados no PNLD, Pezatti e Câmara (2014) realizaram a pesquisa “Da descrição ao ensino da oração adjetiva: A perspectiva dos LDs de Língua Portuguesa”, com objetivo de analisar o tratamento dado às orações subordinadas adjetivas nos LDs e se os autores materializavam no livro do aluno a proposta de ensino de gramática exposta no manual do professor. Após a análise de 5 coleções do ensino fundamental (séries finais) do PNLD de 2014, concluíram que o ensino das coleções estudadas é transmissivo, com explicações de aspectos morfosintáticos e semânticos das adjetivas, sem fazer reflexão sobre o uso dessas orações e seus efeitos de sentido quando alguma frase era retirada de um texto, e ainda com muitas atividades de identificação e classificação.

Segundo Pezatti e Câmara (2014), os manuais do professor mostravam-se contrários a um ensino de gramática descontextualizado e baseado em sentenças criadas ou fragmentadas,

porém, no livro dos alunos, essa abordagem descrita nos manuais raramente era colocada em prática. Com isso, as pesquisadoras concluíram que o tratamento dado às orações adjetivas nos livros analisados ainda estava voltado para uma abordagem tradicional no ensino de gramática, reafirmando o uso do texto como pretexto para ensinar gramática e o foco nas classificações morfosintáticas.

Já na pesquisa *A oração Subordinada adjetiva na produção de sentido no texto: a perspectiva dos livros didáticos de língua portuguesa*, Câmara (2016) investigou como 5 coleções LDs abordavam a oração subordinada adjetiva restritiva e explicativa. Para isso, focalizou ainda em como se dava a relação entre leitura, gramática e escrita nos livros, discutindo as concepções de ensino de gramática presentes nos manuais do professor.

As coleções foram analisadas pela pesquisadora tendo como critério para escolha a aprovação no PNLD de 2015 do ensino médio. Ao fim da análise, Câmara (2016) expôs que, apesar de em determinados momentos os LDs apresentarem uma tentativa de trabalhar a gramática contextualizada, apenas dois LDs analisados traziam uma reflexão sobre aspectos pragmáticos relacionados à oração adjetiva. E mesmo quando os autores dos LDs usavam textos autênticos no ensino das adjetivas, não exploram seus efeitos de sentido, e ainda usavam uma grande quantidade de frases inventadas e descontextualizadas.

Tendo em mente as discussões acima, analisamos a seguir o tratamento didático dado às orações adjetivas na coleção *Ser protagonista – Língua Portuguesa* (BARRETO *et al.*, 2016).

4. Tratamento didático dado às orações subordinadas adjetivas na coleção

A coleção *Ser protagonista – Língua Portuguesa* (BARRETO *et al.*, 2016), aprovada pelo PNLD (2018), se constitui de um volume para cada ano do ensino médio, e cada volume é organizado em três partes: *Literatura, Linguagem e Produção de Texto*. Considerando o objetivo deste estudo, direcionamos nosso olhar para o capítulo 25 da área da *Linguagem*, a qual, de acordo com o Manual do Professor, é “um espaço privilegiado de reflexão sobre a linguagem e a língua” (p. 359), focalizando suas formas, funções e usos. Os autores da coleção também esclarecem no Manual que situam os conceitos linguísticos ensinados no contexto do (socio)interacionismo, compreendendo que o sujeito se constitui por meio da linguagem.

A *Apresentação* dos livros aos estudantes já inicia declarando o perfil de aluno que se deseja formar: o de “um leitor atento ao mundo” (p. 3) que possa participar de forma ativa e construtiva na sociedade. Essa preocupação em fazer com que o estudante leia o mundo atentamente tem relação com o grande acesso que eles têm às novas tecnologias e a diversos conteúdos na internet.

A equipe editorial informa que na parte de *Linguagem*, haverá reflexões sobre a língua em suas várias dimensões (social, cultural, política, ideológica e expressiva), além de tratar de temas da tradição gramatical de forma crítica. De acordo com a apresentação dada, além do conhecimento da norma-padrão, que os autores consideram fundamental “para o exercício pleno da cidadania, para o desenvolvimento cultural e para o prosseguimento dos estudos formais” (p. 3), o aluno encontrará diversas manifestações da LP falada no Brasil. Já a organização didática dos capítulos é realizada em seções e boxes, sendo melhor compreendida no quadro a seguir:

Quadro 1 - Organização do Capítulo 25

Capítulo 25 - Orações Subordinadas Adjetivas	
Introdução do conteúdo (p. 228 – 230)	O início do capítulo ocorre com uma atividade sobre uma música e, em seguida, há exposição teórica do conteúdo, com mais dois textos sendo explorados (duas tirinhas). Na exposição teórica, são expostos o conceito das relativas, seus tipos e a articulação sintático-semântica entre a subordinada relativa e a oração principal, encerrando com exposição teórica das adjetivas reduzidas. Há ainda um box de ampliação e sistematização <i>Saiba Mais</i> , que objetiva esclarecer e retomar conceitos, fornecer informações curtas que auxiliam no desenvolvimento do conteúdo.
Seção <i>Prática de Linguagem</i> (p. 231)	O objetivo aqui é apresentar atividades com variados textos. Há ainda um Box ¹ de atividade <i>Usina Literária</i> , cuja função é abordar aspectos linguísticos de textos literários e seus efeitos estéticos.
Seção <i>Língua viva</i> (p. 232-233)	Objetiva destacar questões de uso da língua portuguesa a partir da leitura de um texto. Há ainda, nessa parte, um Box de atividade <i>Texto em construção</i> , que objetiva a observação de recursos linguísticos do gênero estudado. Há também um Box de ampliação e sistematização <i>Anote</i> , cuja função é informar resumidamente conceitos e informações trabalhados no capítulo.
Seção <i>Em dia com a escrita</i> (p. 234-235)	Objetiva focalizar aspectos do texto escrito, como coesão e prescrições normativas. Há ainda outro Box <i>Saiba Mais</i> e outro Box <i>Anote</i> .

Fonte: Barreto *et al.* (2016, p. 5, 6, 359).

O capítulo se inicia com um trecho da letra de rap *A voz do excluído* (2000) dos compositores Toni Garrido, Lazão da Gama, Bino Farias e MV Bill, seguida de uma atividade de compreensão e interpretação, que leva o estudante a refletir sobre o uso de alguns elementos da língua e seus efeitos de sentido:

¹ Todo Box na coleção de LD são caixas colocados nas margens do capítulo ou no final da página com alguma exposição, explicação e/ou exemplos.

Figura 1 – Atividade sobre a música *A voz do excluído*

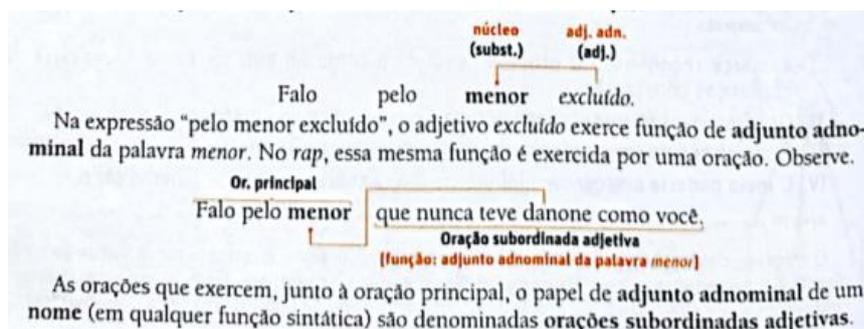
A voz do excluído	
MV Bill tá em casa Pode acreditar Terrorismo: A voz do excluído tá no ar Mais um guerreiro do Rio de Janeiro Buscando alternativa pra sair do coma brasileiro Considerado louco por ser realista, Maluco e não me iludo com vidinha de artista Guiado por Jesus, tenho minha missão	Guerreiro do inferno, traficante de informação Chapa quente, favelado é o nome Falo pelo menor que nunca teve danone como você Sei que é difícil de entender Você nunca sofreu como eu lá na CDD Não acredito que o povo é contente Quem ri da própria miséria não é feliz, está doente [...]
<p>1. O eu lírico se diz um “guerreiro [...] buscando alternativa para sair do coma brasileiro”. No contexto da letra, qual é o sentido da expressão “coma brasileiro”?</p> <p>2. O rap apresenta uma espécie de lição.</p> <p>a) Quem é o interlocutor do eu lírico, a quem ele se dirige pelo pronome <i>você</i>?</p> <p>b) O eu lírico fala em nome de um jovem específico, e não em nome de todos os jovens. Que verso esclarece quem é esse jovem?</p> <p>c) Outras palavras poderiam ter sido empregadas no lugar de <i>menor</i>, como <i>criança</i>, <i>jovem</i>, <i>adolescente</i>. Que efeito de sentido a opção pelo termo <i>menor</i> cria no texto?</p> <p>d) <i>Danone</i> é uma marca comercial. Por que esse nome foi grafado com letra minúscula?</p>	

Fonte: Barreto *et al.* (2016, p. 228).

O uso do texto antes da exposição teórica é uma escolha didática consistente com a proposta da coleção de refletir sobre a linguagem em uso, e as questões feitas a partir da leitura do texto demonstram uma preocupação com a reflexão sobre as escolhas linguísticas feitas pelos autores do rap. Entretanto, sentimos a ausência de uma questão que objetivasse, justamente, os efeitos de sentido da própria oração adjetiva restritiva (objeto de estudo do capítulo) que aparece na música, partindo da competência comunicativa do aluno e de sua intuição como usuário nativo.

Após essa atividade, temos a exposição teórica com exemplificação da oração subordinada adjetiva, numa explicação metalinguística. Não é também realizada uma contextualização da escolha da adjetiva restritiva feita pelos compositores, considerando a realidade brasileira vivida por muitos jovens (cariocas), e seu impacto na construção dos sentidos textuais, como podemos ver abaixo:

Figura 2 – Padrão sintático das orações subordinadas adjetivas



Fonte: Barreto *et al.* (2016, p. 228).

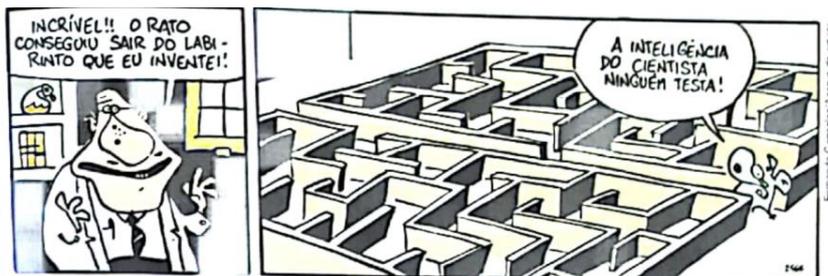
Na Figura 2, as palavras “menor” e “excluído” usados no rap são exploradas em uma primeira frase criada para exemplificação, e depois o período com a oração adjetiva da música aparece sem aspas para comparação, mas sem menção aos efeitos de sentido. Outra ausência que pontuamos é o fato de não serem retomados os conceitos de adjetivo e de adjunto adnominal², importantes para se entender a função sintático-semântica da relativa e sua expressividade, ficando a cargo do professor essa relação didática entre os conteúdos.

Na página seguinte, ao falar dos tipos de orações adjetivas, encontramos um Box *Saiba mais* (p. 229) na margem da folha, que esclarece o fato de os adjetivos exercerem uma função restritiva ou explicativa assim como as relativas, com versos de duas poesias servindo para exemplificação, mas não há retomada do conceito dessa categoria, nem discussão sobre sua expressividade nesses versos.

Nessa página 229, são introduzidos os tipos de oração subordinada adjetiva, e o conceito da adjetiva restritiva é ensinado em uma abordagem reflexiva:

Figura 3 – Tipos de oração subordinada adjetiva

² O adjetivo é trabalhado na unidade 5 (livro 2) e o adjunto adnominal, na unidade 7 (livro 3).



GONSALES, Fernando. *Nique! Náusea: com mil demônios!* São Paulo: Devir, 2002. p. 13.

Na tira, o cientista admira o fato de o rato ter conseguido sair do labirinto. A fala do rato e o desenho do labirinto, porém, revelam que o teste não era difícil (bastava andar em linha reta), o que produz um efeito de humor. Releia este período composto, observando a oração subordinada adjetiva.

Or. principal

O rato conseguiu

sair do labirinto

Or. sub. substantiva

que eu inventei.

Or. sub. adjetiva

O artigo definido *o* antes da palavra *labirinto* indica que o cientista fala de um labirinto específico, não de um labirinto qualquer. Somado a isso, a oração “que eu inventei” indica que o cientista é diretamente responsável pelo nível de dificuldade apresentado pelo teste, informação fundamental para a produção do efeito de humor na tira. Assim, a oração “que eu inventei” específica, delimita, restringe o sentido do termo *labirinto*, pois apresenta uma característica que não se aplica a todos os labirintos. Esse tipo de oração é denominada **oração subordinada adjetiva restritiva**.

S

Os adjeti-
va uma fun-
ção em re-
lação ficam. Nos v-
quanto do te

Fonte: Barreto *et al.* (2016, p. 229).

Os autores fazem uma análise linguística problematizando os sentidos do texto em função da oração adjetiva, do artigo definido e outros usos, sendo consistentemente explorados para promover a compreensão e a interpretação, ao discutirem a definição de “labirinto” com o uso do artigo e a construção do efeito de humor possível pelo uso da oração “que eu inventei”. A linguagem não-verbal também contribui para construir o humor, acionando conhecimentos de mundo importantes na leitura, por sabermos que o labirinto é um lugar de percurso complicado e, na tira, está em linha reta. Outro aspecto relevante é a concepção que temos sobre o cientista e seu conhecimento, pois, quando o rato diz “inteligência do cientista ninguém testa!”, essa ação contribui para o efeito de humor, uma vez que o cientista foi responsável pela criação do labirinto, que evidentemente deu errado.

Depois de discutir a construção do humor na tira, explorando a funcionalidade dos elementos linguísticos e não-linguísticos na discursividade do texto, seria outro momento oportuno para retomar o verso do rap “Falo pelo menor que nunca teve danone como você”. O uso dessa oração subordinada adjetiva restritiva para modificar o substantivo “menor” não foi discutido até então, e essa oração provoca efeitos de sentido muitos particulares nesse contexto

comunicativo da realidade brasileira. Uma sugestão para essa retomada da oração seria questionar sobre a crítica social possível com o uso da relativa restritiva, sobre os sentidos possíveis do verso sem a relativa e seu valor expressivo na música.

Já, ao abordar o segundo tipo de oração subordinada adjetiva, optou-se por uma frase inventada e uma explicação metalinguística. O período “O cantor falou sobre o rap, que se originou em Nova York” (p. 229), usado para exemplificar a adjetiva explicativa, apesar de abordar a temática do rap, não ocorre em nenhum texto do capítulo analisado.

No *Box Anote* (p. 229), no final da página, há exposição sobre a função das orações adjetivas: “**restritivas** delimitam, especificam o sentido do termo a que se referem, auxiliando na identificação de seu referente” e “**explicativas** apresentam uma informação como intrínseca, inerente ao termo modificado da oração principal”. Aproveitando o contexto didático desse box, esse seria um momento oportuno para discutir o uso ou não da vírgula nas adjetivas e a mudança do sentido pretendido no texto em que esses usos aparecerem. No entanto, essa explicação ocorre apenas no final do capítulo, na Seção *Em Dia com a Escrita* (p. 234), com explicações da relação sintática e semântica da relativa com a oração principal, usando duas frases inventadas para exemplificação: “Foram rejeitadas as propostas, cujo custo era alto” e “Foram rejeitadas as propostas cujo custo era alto”.

Na página seguinte, há o tópico *A articulação das orações subordinadas adjetivas* (p. 230), cujo objetivo metalinguístico é mostrar a articulação sintático-semântica entre a subordinada e a oração principal por meio dos pronomes relativos. Os autores fazem a explicação a partir de um período retirado de uma tirinha, “Eles têm uma criança que não cabe mais nas roupas de bebê”, mas o texto acaba sendo usado como pretexto para ensinar o uso dos pronomes relativos nas adjetivas, já que seus sentidos não são considerados.

Há, em seguida, 4 frases elaboradas para exemplificação da articulação com diferentes pronomes relativos. Os autores optam, nesse tópico, por colocar um *Box Lembre-se* ao lado, com a explicação: “Pronomes relativos – que, quem, onde, cujo(s) e o(s)/ a(s) qual(is) – retomam um termo antecedente.” (p. 230), mas não há nenhuma menção à função coesiva dessa categoria gramatical nos textos ali lidos.

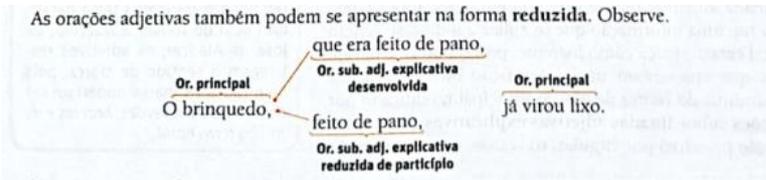
Ao analisarmos o capítulo que trata dos pronomes relativos no livro 2, identificamos uma exposição teórica tradicional, classificatória, com uma tabela dos pronomes e exemplos criados para cada um deles, não havendo uma discussão sobre a função textual que essa

categoria exerce na textualidade: “Os pronomes relativos retomam um elemento antecedente, articulando dois enunciados. Observe: Estou em um mar. Desconheço esse mar. – Estou em um mar que desconheço.” (p. 202). A explicação cita a relação com o elemento antecedente, mas não menciona explicitamente que é a ocorrência do fenômeno da coesão em função desses usos. No capítulo 25 das orações adjetivas, isso também não é mencionado, o que poderia ser feito por meio de um Box *Saiba Mais* e atividades de leitura e escrita.

Ainda na página 230, há uma exposição teórica das orações adjetivas reduzidas (p. 230):

Figura 4 – Orações subordinadas adjetivas reduzidas

As orações adjetivas também podem se apresentar na forma **reduzida**. Observe.



Veja outros exemplos.

- Oração subordinada adjetiva reduzida de infinitivo
Garfield não era gato *de se dar por vencido facilmente*. (= que se desse por vencido facilmente)
- Oração subordinada adjetiva reduzida de gerúndio
Encontrei um gato *mexendo no lixo*. (= que mexia no lixo)

Fonte: Barreto *et al.* (2016, p. 230).

Nessa página, há a finalização da exposição teórica dos tipos de adjetivas, com a explicação de que essas estruturas podem se apresentar na forma reduzida. No entanto, aqui não ocorre discussão sistemática sobre as diferentes formas de adjetivação, sobre seu uso nos nossos textos, sobre a escolha de uma das formas da adjetiva, a intenção comunicativa e os efeitos de sentido da relativa, como também sobre o uso dessas estruturas e o estilo de escrita. Se concebemos o aprendizado de conteúdos gramaticais importantes para ampliar a capacidade de ler e produzir textos do aluno, em práticas de ensino reflexivas e críticas, não há como se furtar dessas discussões nos materiais didáticos.

Na página seguinte, na seção *Prática de linguagem* (p. 231), há três atividades que exploram a função das adjetivas em relação ao termo antecedente, a partir de uma tirinha, de duas frases e de um poema.

Figura 5 - Atividade de interpretação de uma tirinha

1. Leia a tira a seguir.



LAERTE. Hugo para principiantes. São Paulo: Devir, 2005. p. 50.

Fonte: Barreto *et al.* (2016, p. 231).

Na atividade 1, duas questões exploram a compreensão da tirinha acima. Com a questão “c) O humor da tira se constrói com base em uma estrutura repetitiva. Que elementos verbais e visuais permanecem iguais ao longo da tira? Quais se modificam?”, os autores levam os alunos a observarem as escolhas sintáticas e semióticas do autor, realizando uma análise linguística do texto. Esse comando prepara o contexto para se fazer uma reflexão sobre o uso das adjetivas e sua funcionalidade discursiva na tira, como também para realizar uma reflexão sobre as diferentes expressões faciais, quando, indagam: “d) De que maneira o sentido atribuído pelas orações subordinadas adjetivas ao seu termo antecedente contribuem para gerar efeito de humor?”. Essa questão direciona o aluno a refletir sobre como as orações adjetivas ajudam na construção do humor para quem lê, ao compreender o papel da restrição feita pelas orações no contexto comunicativo em questão.

Na segunda atividade da página 231, há a apresentação de duas frases e questões sobre a funcionalidade sintática e semântica de duas estruturas:

Figura 6 – Atividade de prática de linguagem

2. Examine as definições a seguir.

- I. Cartão inteligente é **uma lâmina plástica** que possui um microprocessador em seu interior.
- II. Pressão arterial é **aquela** que o sangue exerce contra as paredes das artérias.

Enciclopédia dos 1001 porquês. São Paulo: Visor, 2000. p. 124, 151. Adaptado.

- a) Que função sintática as expressões destacadas exercem? Qual é o núcleo de cada uma?
- b) As orações introduzidas por *que* têm função de adjunto adnominal. Como se classificam?
- c) Qual é a importância dessas orações na definição de *cartão inteligente* e *pressão arterial*?
- d) Com base em sua resposta anterior, você diria que a classificação dessas orações como “subordinadas” se baseia em um critério sintático ou semântico? Explique sua resposta.

Fonte: Barreto *et al.* (2016, p. 231).

Os períodos analisados na questão não fazem parte de nenhum texto, são abordados sem contexto específico, sendo sentenças inventadas, como também vimos em outros momentos até aqui e em Pezatti e Câmara (2014) e Câmara (2016). Na atividade, são tratados conteúdos importantes de sintaxe em uma abordagem metalinguística, com exceção da questão C, que exige do aluno uma certa reflexão linguística sobre a importância das duas adjetivas por introduzirem informações sobre os termos retomados, modificando o sentido de qual seria a “lâmina plástica” e “aquela”.

Ainda na página 231, há uma última atividade, e esta faz uma relação entre a oração subordinada adjetiva e os efeitos de sentidos construídos com a leitura do poema. Essa atividade faz parte do Box *Usina literária*:

Figura 7 – Atividade de interpretação de um poema

O "Poema acumulativo", de Affonso Romano de Sant'Anna, tem três partes e quarenta estrofes. Leia um trecho.

1. Este é o homem e esta é a casa - que o homem construiu. Este é o trigo - que está na casa que o homem construiu. Este é o rato - que roeu o trigo que está na casa que o homem construiu. [...]	Este é o galo - que acordou o padre que casou o homem que beijou a moça que ordenhou a vaca que chifrou o cão que mordeu o gato que comeu o rato que roeu o trigo que está na casa que o homem construiu.	Este é o homem que é dono do galo. Se esse homem é dono do galo - é dono do padre é dono da moça é dono da vaca [...] esse homem é dono do homem e de tudo que o homem construiu. [...]
---	---	---

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Poema acumulativo. In: *A implosão da mentira e outros poemas*. São Paulo: Global, 2007. p. 49, 51.

Fonte: Barreto *et al.* (2016, p. 231).

As duas questões que interessam para a análise são: “3. Como a oração subordinada adjetiva, explorada no poema, contribui para a noção de acúmulo?” e “4. Considerando o tema desenvolvido no poema, a que mais pode ser associado o termo acumulativo? Explique.”. Com esses dois comandos, o sujeito-aluno é levado a interpretar o texto considerando a função da repetição da estrutura relativa aliada ao uso do adjetivo “acumulativo”, dos substantivos “homem” e “dono”, os quais contribuem para que a noção de acúmulo seja compreendida no contexto da sociedade capitalista em que vivemos, promovendo uma leitura crítica também sobre a noção de posse de coisas e pessoas.

Nas páginas 232 e 233, há a Seção *Língua viva* com 7 atividades, trazendo como subtítulo *As orações adjetivas explicativas e a argumentação*. Trabalhar a relação desses dois

fenômenos no contexto escolar é necessário, podendo os professores debater que “a explicativa tem o papel de acrescentar informações argumentativamente relevantes para se atingir os objetivos comunicativos do locutor”, enquanto “a restritiva tem a função de identificar um referente dentre outros referentes possíveis, sendo formulada semanticamente” (CÂMARA, 2016, p. 341). No entanto, essa é uma discussão dificultada no ensino tradicional de conteúdos gramaticais, pela ênfase na análise sintática de frases, ou na dimensão linguística dos textos lidos.

O valor argumentativo das orações adjetivas é abordado nas questões 5 e 6 (p. 232), iniciando uma discussão sobre esse tipo de estrutura introduzir um fato ou uma opinião nos textos, funcionando como uma estratégia de argumentação. Na questão 5, as adjetivas exploradas ocorrem na introdução de uma entrevista feita com o autor de um livro sobre *bullying*. Os comandos da atividade possibilitam uma reflexão sobre a função expressiva e argumentativa das relativas nos períodos, sem se aprofundar nos efeitos de sentido:

Figura 8 – Atividade de compreensão textual

5. Releia este trecho.

Educador há mais de 37 anos e pai de Curtis – **que morreu em consequência de uma vida inteira de bullying** –, Allan Beane é hoje um militante da causa “mais respeito, por favor!”

- Observe a oração adjetiva destacada. Ela expressa um fato ou uma opinião?
- Qual é a importância dessa oração para a argumentação do texto?
- Em que outro momento do texto essa mesma informação é destacada?
- Em qual desses casos a informação tem mais força argumentativa: no trecho acima ou no identificado por você no item c? Levante uma hipótese para explicar por quê.

6. Agora, releia este outro trecho. A oração adjetiva destacada expressa um ponto de vista.

O autor de *Proteja Seu Filho do Bullying* diz que o problema não se circunscreve à juventude. É um mal de toda a sociedade, **que de modo geral está mais tolerante à violência** – nas ruas, nas escolas, dentro de casa.

- Que outra frase do texto retoma, com outras palavras, a mesma opinião?
- O que a oração destacada permite subentender sobre as causas do *bullying* na escola?
- Embora emita uma opinião, a informação expressa pela oração adjetiva explicativa acima também pode ser entendida como um fato. Explique essa afirmação.

Fonte: Barreto *et al.* (2016, p. 232).

Ainda ensinando sobre a função argumentativa das adjetivas, na questão 7 (p. 233), letra C, o aluno é conduzido a comparar as diferenças de sentido em função do caráter

informativo das relativas, entre um parágrafo que contém quatro adjetivas explicativas, retirado do depoimento *Caldeirão de Saberes* do crítico gastronômico Josemar Melo, e sua reescrita feita sem as relativas.

No texto, o crítico fala sobre a multiplicação pelo mundo dos restaurantes desde o século 18, deixando claro sua preferência por um tipo de restaurante ao dizer: “Na época da Revolução Francesa, final do século 18, surgiu o restaurante gastronômico, **que não tinha a ver com praticidade.**”, “Esses restaurantes, **que são o modelo que existe até hoje**, eram como teatro, **em que se vai para viver o espetáculo da gastronomia.**” e “Assim como hoje, as pessoas iam a esses lugares para viverem uma experiência cultural, conhecerem o trabalho de um artista, **que é um chef de cozinha...**” (p. 233).

Nessa letra C, perguntam sobre a importância dessas estruturas para o esclarecimento de informações para o leitor sobre os substantivos modificados - “restaurante gastronômico”, “restaurantes”, “teatros”, “artista”. Há nessa escolha didática, compreendemos, a intenção de contrapor as qualidades do “restaurante gastronômico” em oposição aos restaurantes em geral, por meio de um trabalho discursivo mais informativo e argumentativo. No entanto, essas discussões não aparecem em forma de comando na atividade, dependerá da discussão promovida pelo professor e pelos alunos em sala. Já na letra D, finalizam a atividade solicitando, então, a classificação das adjetivas exploradas.

Aqui o aluno poderia refletir sobre as intenções comunicativas de quem escreve o texto, sobre o impacto que tais orações têm na comunicação falada e escrita e sobre a ausência e a presença das adjetivas nos textos, debatendo a função comunicativa dessas estruturas, a alteração dos sentidos e também o teor expressivo e argumentativo. Outra escolha didática importante e necessária seria explorar esse conteúdo a partir da escrita dos alunos, pois assim teriam condições de refletir sobre suas escolhas para adjetivação e argumentação e desenvolver essa habilidade com mais consciência e consistência. O questionamento que nos parece pertinente no contexto de um ensino que se promulga (socio)interacionista é: por que não propor uma atividade de escrita e reescrita para o aluno já nesse capítulo?

Essa ausência nos parece ter relação com uma dificuldade dos profissionais da área de trabalhar os conteúdos gramaticais em práticas reflexivas de ensino de escrita, e, em especial, em um capítulo de conteúdo sintático. Nesse sentido, a organização dos volumes da coleção,

nas três partes, já reforça a forma conservadora de vermos a organização didático-pedagógico dos conteúdos de LP e seu ensino.

Ainda na página 233, fechando a discussão sobre a força argumentativa das relativas, há dois boxes no final da página, *Anot e Texto em construção*, os quais têm objetivos de ensino que se relacionam com a função argumentativa das adjetivas. O *Box Anote* explicita que as adjetivas explicativas são um recurso privilegiado nos gêneros textuais em que predomina a argumentação, podendo introduzir fatos e opiniões no discurso, ao modificarem um termo da oração principal. Já no *Box Texto em construção*, é explicado que as subordinadas explicativas servem de argumento para influenciar o leitor, por meio da apresentação de fatos e opiniões, e que as subordinadas restritivas também são importantes para cumprir o papel de estratégia argumentativa.

Ao lado dessa explicação, há uma atividade que explora a argumentação de um artigo de opinião, solicitando aos alunos que identifiquem esse tipo de oração no texto “Feminicídio”, discutido no capítulo 35 (p. 332; livro 3), e digam “Que papel elas cumprem na construção argumentativa do texto?”. Esse capítulo 35 trata do gênero artigo de opinião e está na terceira parte do livro, cujo foco é a *Produção de Texto*. Entretanto, apesar da escolha didática com a pergunta acima, lá no capítulo 35 (p. 332), não há nenhuma menção às relativas usadas no artigo, embora haja diferentes comentários de outros usos da língua nas margens desse texto, procurando fazer uma análise linguística para o aluno.

Compreendemos que essa menção é necessária para que o comando dado na Atividade 1 (p. 233) não fique dependente da formação do professor e de seu interesse em identificar com o aluno as adjetivas e debater seu papel na argumentação do artigo *Feminicídio*. É ainda incoerente didaticamente fazer essa relação entre os conteúdos dos capítulos e não promover uma reflexão sobre as adjetivas usadas nesse texto. Essas relações ajudariam o professor a problematizar com os estudantes que podemos acrescentar fatos e opiniões para demarcar um posicionamento, que as relativas explicativas são formas de argumentação importantes a serem observadas no processo de leitura do artigo de opinião, assim como precisam explorar esses recursos em sua escrita.

Depois dessa conexão feita entre um capítulo que trata objetivamente das orações adjetivas e outro que trata de produção de texto, resolvemos analisar os capítulos da Parte *Produção de Texto* nos três livros e encontramos somente uma menção ao adjetivo. No livro 2,

identificamos que, ao ensinar sobre resenha (p. 325), a equipe editorial faz menção ao valor argumentativo dos adjetivos em um Box *Observatório da língua*, explicando que essa categoria constrói o ponto de vista do produtor da resenha sobre o objeto ali analisado, o filme *2 filhos de Francisco*; texto que contém duas orações adjetivas que não são nem mencionadas pelos autores da coleção.

Imaginamos que isso ocorra pelo fato de ser um conteúdo comumente trabalhado na 3ª série do ensino médio. Por outro lado, não podemos deixar de lembrar que o período composto subordinado é introduzido nas séries finais do ensino fundamental, não sendo um conteúdo novo para a 2ª série do ensino médio. Pensando na nossa escrita e na argumentação presente em nossos textos, trabalhar com esse conteúdo somente na última série do ensino médio nos parece tardio para quem já, no segundo semestre da 3ª série, precisa estar preparado para concursos como ENEM, vestibulares e outras seleções.

Nas duas últimas páginas do capítulo 25, na seção *Em dia com a escrita* (p. 234-235), com o subtítulo *O uso da pontuação nas orações subordinadas adjetivas*, há exposição teórica sobre o uso da vírgula nas adjetivas explicativas. Os autores exploram o conteúdo em 5 atividades nas quais o aluno terá que pensar em 20 respostas, sendo 16 de identificação e classificação das orações estudadas e 4 sobre o uso ou não da vírgula nas relativas e a mudança de sentido. Nessas atividades, são estudadas objetivamente 16 frases, sendo 9 delas inventadas. A última atividade se constitui de dessas 9 frases com o seguinte comando “5. Reescreva os períodos a seguir no caderno, pontuando quando necessário”.

5. Algumas considerações

O capítulo analisado apresentou uma abordagem reflexiva da língua em algumas exposições teóricas, explicações e atividades. Há uma preocupação em explorar a funcionalidade das orações adjetivas em textos reais, com o desenvolvimento inicial de uma prática de análise linguística, explorando categorias da tradição gramatical e dos estudos linguísticos.

No entanto, essa abordagem não foi vista integralmente no capítulo, como também se mostrou limitada considerando as possibilidades didáticas de um ensino que se propõe (socio)interacionista, conforme expõem os autores da coleção no Manual dos Professores.

Apontamos aqui algumas escolhas didáticas que não condizem com a proposta dos autores de desenvolverem tal ensino: uso de frases retiradas de textos para exemplificação e explicação metalinguística, sem discussão dos efeitos de sentido; uso de textos como pretexto para ensinar gramática; uso de frases inventadas nas exposições teóricas e em atividades de identificação e classificação; muitas questões de identificação e classificação no ensino de pontuação das adjetivas explicativas; muitas atividades com questões que focalizam somente aspectos sintáticos e semânticos das relativas.

No decorrer das nossas reflexões, questionamos algumas ausências: não há atividades que explorem o uso das adjetivas na escrita dos alunos, propondo análise linguística de parágrafos, textos inteiros; não há nem mesmo uma discussão sobre o uso das adjetivas em textos produzidos por estudantes; não há problematização consistente sobre a relevância das orações subordinadas adjetivas para a construção de períodos mais complexos sintaticamente e específicos em termos informacionais e argumentativos; não há discussão sobre a função coesiva dos pronomes relativos; não há menção à variação linguística que ocorre com as relativas, uma presença comum na escrita e na oralidade de todos nós, apesar de os autores falarem na *Apresentação* sobre os alunos verem na coleção “diversas manifestações da LP falada no Brasil” (p. 3).

No Manual do Professor, os autores da coleção argumentam a favor de uma abordagem de ensino (socio)interacionista, porém a força da tradição se materializa em muitas escolhas didáticas discutidas aqui. Interpretamos que ainda há uma preocupação com um modelo de ensino apegado à organização dos conteúdos vista na gramática normativa e à abordagem tradicional dos conteúdos gramaticais, apesar de haver uma abordagem mais reflexiva do conteúdo em diferentes momentos no capítulo, fundamentando as escolhas didáticas tanto na tradição quanto em estudos linguísticos. Pensando na organização dos conteúdos na coleção, estes são organizados ainda em unidades muito bem separadas, dificultando um trabalho com análise linguística em práticas de escrita dos alunos, por exemplo.

Enfatizamos que, mesmo com resquícios de uma abordagem classificatória de gramática, em geral, há exposição teórica, atividades e explicações que demonstram uma preocupação em praticar um ensino reflexivo. Por outro lado, sabemos que muito ainda precisa ser mudado nos materiais didáticos e nas aulas de LP, pois questionar o ensino de gramática no viés da metalinguagem é um desafio sociocultural tanto para o aluno quanto para o professor.

Para finalizar, o PNLD (2018) informa que há na coleção *Ser protagonista – Língua Portuguesa* (BARRETO *et al.*, 2016) reflexões sobre a natureza e o funcionamento da língua (mais exploradas no livro 1) e também meios que estimulam a metalinguagem e classificações da gramática normativa (mais explorados nos livros 2 e 3), e, diante da análise realizada, concordamos com essa afirmação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, 2014.

BARRETO, R. G. *et. al.* **Ser Protagonista: língua portuguesa (ensino médio)**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa/guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (ensino médio)**. Brasília: MEC, 2018.

CÂMARA A. L. A oração subordinada adjetiva na produção de sentidos no texto: a perspectiva dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 319-355, ago./dez. 2016.

CÂMARA, A. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. O papel da gramática nos livros didáticos de língua portuguesa: um olhar sobre o ensino da oração subordinada adjetiva. **Signum**, Londrina, p. 327-353, 2014.

DODÓ, F. W. F.; CARNEIRO, S. N. V. Gramática e texto: repensando o ensino e aprendizagem de língua materna. **Papéis**, Campo Grande, vol. 20, n. 39, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

MARCUSCHI, L. A. Processos de compreensão. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, M. N. **Reflexões funcionais acerca do uso de orações subordinadas adjetivas no gênero artigo de opinião: pesquisa e ensino**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário, Brasília.

PEZATTI, E. G; CÂMARA, A. L. Da descrição ao ensino da oração adjetiva: A perspectiva dos livros didáticos de língua portuguesa. **Linguística**, v. 30, p. 141-170, 2014.

REMENCHE, M. L. R.; ROHLING, N. Prática de análise linguística e formação docente: avanços e desafios. In: OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas**. Castanhal: UFPA/Faculdade de Letras, 2016.

SILVA, E. R. Reflexões sobre a utilidade do ensino de gramática teórica para o domínio da norma-padrão. **Revista Intercâmbio**, volume XV, São Paulo, LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

TINOCO, G. A.; Implicações Dos Estudos De Letramento No Ensino De Escrita Em Língua Materna: O Que Mudou, Afinal? In: NÓBREGA, C. V.; ARCOVERDE, R. D.; BRANCO, S. O.; FARIAS, W. S. (Org). **Educação Linguística e Literária: discursos, políticas e práticas**. Campina Grande: UFCG, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). A interação discursiva. In: _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.