



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**A GRAMÁTICA INVISÍVEL –
O CASO DAS ORAÇÕES RELATIVAS**

Rejane Matias Gomes da Silva

BRASÍLIA
2007

REJANE MATIAS GOMES DA SILVA

**A GRAMÁTICA INVISÍVEL –
O CASO DAS ORAÇÕES RELATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno

**BRASÍLIA
2007**

REJANE MATIAS GOMES DA SILVA

A GRAMÁTICA INVISÍVEL – O CASO DAS ORAÇÕES RELATIVAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno
(Presidente)

Profa. Dra. Vilma Reche Corrêa
(Titular)

Prof. Dr. Dionei Moreira Gomes
(Titular)

Profa. Dra. Orlene Lúcia Sabóia de Carvalho
(Suplente)

Dedicatória

Ao meu querido Deus,
que sempre me carrega nos braços quando eu preciso.

À Minha querida e maravilhosa família.

À minha doce Rafaela que é quem, diariamente, renova minhas forças.

Agradecimentos

À minha querida e compreensiva mãe que incondicionalmente me ajudou a superar as dificuldades que surgiam no decorrer da pesquisa e, sobretudo, pelo exemplo de determinação de alguém que considera o magistério mais do que uma profissão: uma lição de vida! Beijos, mãe!

Aos meus irmãos pela paciência e dedicação. Principalmente à minha irmã e ao seu marido que foram um bom suporte técnico.

Às amigas e companheiras de mestrado, obrigada pela ajuda e pelo apoio.

Um agradecimento especial ao meu querido orientador prof^o Marcos Bagno pela paciência e tolerância dedicadas a mim durante essa empreitada. Prometo ser mais disciplinada em nossa próxima parceria! Um carinhoso abraço.

Como temos sido eficientes nesse estéril ofício de censores!
Geramos na consciência do outro uma convicção tão monstruosa
sobre a possibilidade de reduzir a língua a uma questão de certo ou errado,
que hoje o que as pessoas querem ouvir do professor de português é um
veredicto
para elas mesmas. Estou certo? Estou errado? Serei condenado ou
terei a abolição? É uma lástima que a concepção costumeira
sobre o que seja estudar uma língua tenha chegado a nível
tão baixo.

(Ataliba Teixeira de Castilho)

Sumário

Resumo	07
Abstract	08
Lista de Tabelas	09
Lista de Gráficos	10
Introdução	11
Capítulo 1 – Tipologia da relativização	
1.1 Levantamento sobre as estratégias de relativização do PB	14
1.2 Variação e Mudança	20
1.3 Avaliação das variáveis lingüísticas	23
Capítulo 2 – Comparação entre gramáticas escolares	
2.1 Um olhar prescritivo sobre o fenômeno relativizador.....	26
2.2 Um olhar descritivo sobre o fenômeno relativizador	29
2.3 A gramática e a escola	34
Capítulo 3 – Corpus e metodologia	
3.1 <i>Corpus</i>	39
3.1.1 Sobre a coleta de dados	41
3.2 Metodologia	43
3.2,1 Descrição sociocultural dos informantes	45
Capítulo 4 – Análise dos dados	
4.1 Resultado das análises no CEL (<i>corpus</i> estudantes de Letras)	56
4.2 Resultados das análises no CTP (<i>corpus</i> professores do DF).....	65
Considerações finais	71
Bibliografia	78
Anexo I – Temáticas motivadoras para a produção de texto do CEL	83
Anexo II –Tema motivador para a produção de texto do CTP	85
Anexo III – CEL	86
Anexo IV – CTP	97

RESUMO

Esta dissertação descreve e analisa, sob uma perspectiva variacionista, as estratégias de relativização de sintagmas preposicionais do português brasileiro.

Nos propomos a averiguar a ocorrência e a frequência de usos [- padrão] desses processos em contextos de alto grau de monitoramento estilístico, tendo como informantes professores com formação universitária e estudantes do curso de Letras em fase de conclusão do curso.

Abordamos a variação de forma descritiva, co-relacionando sua frequência a fatores lingüísticos e não-lingüísticos, detectando a incorporação das variantes [-padrão] aos usos mais formais da língua.

O aprendizado da relativa padrão está muito associado à educação formal, mesmo porque sua frequência é quase nula na modalidade falada da língua.

Os dados empíricos demonstram que no ‘campo de batalha’ se encontram a relativa padrão e a cortadora e que apesar da relativa cortadora ser muito produtiva nos textos escritos, a maior evidência de ocorrências ainda foi da forma padrão.

Os resultados também apontam para o fato do emprego da relativa padrão estar associado a estruturas fixas na língua, que já funcionam como “blocos semânticos”, portanto há pouca evidência de uma real familiaridade com a metalingüística gramatical.

O perfil sociocultural dos informantes pode levar a fatores condicionadores da “escolha” de uma variante em vez de outra, trazendo implicações para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Sociolingüística, variação, sintaxe, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation describes and analyses the strategies of relativization of prepositional syntagmas of Brazilian Portuguese.

It aims at studying the appearance and frequency of standard patterns of processes in a context of a high stylistic self-monitoring. To do so, it has teachers, with college degrees, and last semester letters students as information sources.

It proposes to deal with variation in a very descriptive way, connecting its appearances to intra and extra linguistic factors, detecting the incorporation of the standard varieties to the most formal uses of language.

The learning of the standard relative clause is very related to formal education, because its appearance in everyday spoken language is almost zero.

The empirical data show that there are two possible relative clauses in the battlefield: the standard one and the severing one *pp-chopping*. Besides the fact that the severing relative clause is very productive in written texts, the greatest number of occurrences found was that of the standard variety.

The results also draw to the fact that using standard relative clauses is conditioned to very strict structures of the language, so much so that they end up behaving as fixed language clusters, therefore there is very little real acquaintance with grammatical metalinguistics.

The socio-cultural profile of the informers may lead to factors that privilege one variety over the other, bringing implications to Portuguese language teaching in Brazilian schools.

Key words: socio-linguistics, variation, syntax, learning, teaching

Lista de Tabelas

Tabela 3.1	
Informações sobre o CTP: curso superior, instituição em que se formou, níveis em que leciona, tempo de atuação no ensino (anos)	46
Tabela 3.2	
Informações sobre o grau de instrução dos pais do CTP	47
Tabela 3.3	
Informações sobre o CTP: sexo, idade, região de origem e remuneração	49
Tabela 3.4	
Informações sobre o CEL: sexo, idade, região de origem, área de residência e remuneração.....	50
Tabela 3.5	
Informação sobre o CEL: instituição em que cursou o ensino médio.....	52
Tabela 3.6	
Informação sobre o CEL: semestre matriculado	52
Tabela 3.7	
Informação sobre o grau de instrução dos pais do CEL	52
Tabela 4.1	
Distribuição das estratégias de relativização no CEL	56
Tabela 4.2	
Distribuição dos tipos de estratégias de relativização [-padrão] no CEL	56
Tabela 4.3	
Distribuição das formas pronominais encontradas no CEL	58
Tabela 4.4	
Distribuição das preposições apagadas nas cortadoras (CEL)	64
Tabela 4.5	
Distribuição das estratégias de relativização no CTP	65
Tabela 4.6	
Distribuição dos tipos de estratégias de relativização [-padrão] no CTP.....	67
Tabela 4.7	
Distribuição das formas pronominais encontradas no CTP	69
Tabela 4.8	
Distribuição das preposições apagadas nas cortadoras (CTP)	70

Lista de Gráficos

Gráfico 3.1	
Composição dos <i>corpora</i>	50
Gráfico 4.1	
Distribuição do grupo 'em+que' no CEL	59
Gráfico 4.2	
Distribuição das formas verbais mais freqüentes no CEL	63
Gráfico 4.3	
Distribuição do grupo 'em+que' no CTP	70
Gráfico 5.1	
Distribuição das estratégias de relativização nos corpora	73

Lista de ilustrações, gráficos e diagramas de outros autores

Diagrama de Marcuschi (2004) modificado por Bagno (2007:184).....	44
Ilustração I – Tabela 27 – Relatório Síntese do ENC (2003) p.145	54
Tabela 3.5 – Estratégia de relativização – Resultados da pesquisa de Bagno (2000:97).....	57
Tabela 6.5 – Distribuição por tipo de estratégia e por preposição requerida pelo pronome relativo. Corrêa (1998:117)	61
Tabela 3.4 – Preposições apagadas nas relativas cortadoras CFL. Bagno (2000:96)	65
Diagrama – Camadas sociais que implementam a mudança lingüística. Bagno (2007:127).....	74

Introdução

Neste projeto de pesquisa, pretendemos abordar a variação lingüística, sob o enfoque sociolingüístico de análise de dados. Por entendermos que a variação é uma propriedade inerente às línguas e que esse fenômeno não ocorre de maneira desordenada e nem de forma abrupta no sistema, empreendemos neste trabalho a investigação das possibilidades de fatores lingüísticos e extralingüísticos motivarem e condicionarem a variação em determinados contextos.

Esta pesquisa é vinculada a um projeto maior intitulado IVEM (Impacto do Vernáculo sobre a Escrita Monitorada), que objetiva procurar evidências da incorporação à língua escrita mais monitorada de formas lingüísticas inovadoras resultantes da mudança lingüística.

Retomaremos neste trabalho a questão da variação nas estratégias de relativização do português brasileiro (PB), somente nos casos em que o sintagma exige preposição.

Mencionaremos alguns trabalhos já divulgados sobre essa temática, inclusive o clássico estudo de Fernando Tarallo sobre os processos de relativização.

Os estudos sobre esse fenômeno lingüístico apontam para a existência de três tipos de estratégias de relativização, sendo elas classificadas como relativa padrão, relativa cortadora e relativa copiadora.

Tentaremos mapear algumas implicações para a educação formal no processo de aprendizagem da relativa padrão, como fator de conservação dessa variante no repertório lingüístico dos falantes cultos.

Conduziremos nossas análises por meio da evidência de que existem muitas regras estabelecidas pela tradição gramatical que já passam despercebidas pelo crivo de falantes cultos do português brasileiro. Regras essas consideradas “invisíveis”, pois sua transgressão já não desperta nenhum tipo de mecanismo de correção.

Com relação ao uso de formas não padrão (em nosso *corpus*) serão consideradas duas hipóteses: ou o professor não está atento, ou o professor não identifica naquela forma uma transgressão à regra porque ele próprio a tem em seu repertório lingüístico.

A pesquisa favorecerá um paralelo entre os resultados obtidos, verificando a frequência e o contexto de reconhecimento das variantes [+padrão] e [-padrão] empregadas nos textos que compõem os *corpora* de análise.

O foco desta análise destoa, em certa medida, da tradição muito difundida de pesquisa sociolinguística, que procura vestígios de variação e mudança no vernáculo (na modalidade falada da língua, no momento de menos atenção com relação ao enunciado).

Nossa proposta é verificar a frequência de variação de algumas formas linguísticas em outro *continuum* de utilização da língua: num *continuum* de gêneros textuais escritos e monitoração estilística em que se espera que tenha havido, por parte do falante, uma preocupação de revisão em relação ao texto produzido.

Não vamos nos aprofundar em nenhuma teoria formal sobre o comportamento das estratégias abordadas, faremos um levantamento estatístico das ocorrências consideradas [+padrão] e [-padrão] para que, a partir dos resultados, possamos selecionar fatores linguísticos e extralinguísticos condicionadores dessas manifestações.

No primeiro capítulo, realizamos um breve levantamento sobre as estratégias de relativização do PB e apresentamos algumas abordagens dessas variantes. Neste capítulo, também estão contidas algumas observações sobre variação linguística e suas implicações para o sistema.

No segundo capítulo, estabelecemos um comparativo entre algumas gramáticas escolares, a fim de investigarmos qual o tratamento dado a esse fenômeno linguístico. Dividimos o capítulo em três partes denominadas de: “olhar prescritivo”, “olhar descritivo” e “gramática e escola”.

No terceiro capítulo se concentram as informações sobre a descrição do *corpus* e da metodologia em conjunto com o mapeamento sociocultural dos informantes, evidenciando que o grupo de fatores variáveis não linguísticos mais relevantes para nossas análises são a escolaridade e a ocupação profissional dos indivíduos.

O quarto capítulo traz a análise dos dados, nele apresentamos as tabelas com os resultados obtidos e, a partir dos resultados, propomos averiguar alguns condicionadores linguísticos e extralinguísticos para a ocorrência e frequência de determinada variante. Realizamos também um cruzamento dos nossos resultados com os divulgados em outras pesquisas sobre esse mesmo assunto.

Por fim, nas considerações finais, fazemos um balanço das análises e retomamos questões que não foram sanadas no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO 1

TIPOLOGIA DA RELATIVIZAÇÃO

Quando alguém se propõe a analisar as estratégias de relativização não pode perder de vista a idéia de que, além de relacionar duas orações, os elementos relacionadores também desempenham papéis sintáticos na oração dependente, papéis esses que seriam exercidos pelo termo referente.

Carone (2005: 56) faz a seguinte observação a respeito do comportamento dos pronomes relativos:

O pronome relativo é um termo de dupla face, o que sua denominação já diz: na condição de *nome*, comporta-se como substantivo (que, o qual) ou adjetivo (cujo), podendo exercer, dentro de sua oração, as funções próprias dessas classes; como *relativo*, tem uma função intra-oracional (...). E mais: sendo pronome, repete anaforicamente o conteúdo semântico de uma palavra anterior e exterior a sua oração. Tal palavra é o “outro” – o functivo com o qual a oração relativa, como um todo, entra em conexão.

1.1- Levantamento sobre as estratégias de relativização do português brasileiro

Segundo Tarallo (1983), o português contava, até os fins do século XIX, com duas estratégias de relativização: a estratégia do pronome relativo (1a) e a estratégia do pronome resumptivo (1b), também conhecida como relativa copiadora, sendo essa uma estratégia menos freqüente. Para Tarallo, a inovação do português brasileiro (PB) em se tratando de mecanismos de relativização é a cortadora (1c), que, segundo suas pesquisas, começa a aparecer, na metade do século XIX, para as posições de objeto indireto e outros constituintes preposicionados.

- (1) a. Este é o homem *com quem* eu falei ontem.
 b. Este é o homem *que* eu falei *com ele* ontem.
 c. Este é o homem *que* eu falei ontem.

(Tarallo, 2005: 74)

Kato (1996: 224) afirma que Tarallo confirma sua hipótese sobre a relativa cortadora, “de que ela estaria ligada ao uso que o falante faz da elipse em outros contextos

anafóricos, como a coordenação, sendo, portanto, parte de um fenômeno mais amplo de escolha de elipse em lugar de substituição por uma pró-forma.”

Podemos deduzir então que, para Tarallo, não houve, no português do Brasil, uma mudança nas relativas em razão da reanálise do pronome relativo como conjuntor ou complementizador, uma vez que a construção resumptiva é bastante antiga, e nela o *que* já era um complementizador. Em sua análise, o que ocorre é o apagamento da relativa cortadora, oriunda, segundo ele, de um processo de elipse, operada na relativa resumptiva, estando ainda as duas formas em variação sincrônica. (Kato, 1996: 225)

Retomando os exemplos contidos em (1), poderíamos ilustrar a citação acima realizando a seguinte adaptação (1d):

(1b) Este é o homem *que* eu falei {*com ele*} ontem.

(1c) Este é o homem *que* eu falei \emptyset ontem.

(1d) Este é o homem \emptyset *que* eu falei ontem.*

Para Tarallo a cortadora, na verdade, é uma inovação na *base resumptiva* e não na *base padrão* (representada aqui pelo exemplo (1d), situação em que a preposição deveria posicionar-se antes do relativo). Logo, teríamos uma variação dentro da estratégia com pronome-lembrete, em que ora a posição relativizada se apresenta preenchida por um pronome lexical (1b), ora tem preenchimento nulo (1c). Nessa perspectiva, a relativa cortadora decorre do apagamento da preposição depois da relativização.

Segundo essa análise, (1a) não poderia estar em variação com (1b) e (1c) porque o ‘que’ desse primeiro exemplo não tem o mesmo estatuto dos outros.

Para Tarallo, o que temos em (1) a. é um pronome relativo *quem* ligado a uma variável e o que aparece em b. e c. seria um *que* complementizador, idêntico ao que temos nas subordinadas integrantes, com a posição relativizada ocupada por um pronome lexical ou nulo, análise partilhada por outros autores que estudaram a relativa resumptiva (cf. Pizzini, 1976 e Bouchard, 1982). (Kato, 1996: 225)

A essa análise de Tarallo é acrescentada a informação de que as duas variantes, sincronicamente, têm uma motivação lingüística: enquanto a cortadora é a preferida para os

complementos e adjuntos preposicionados (82.2%), a relativa resumptiva é privilegiada pelo genitivo (52.9%).

O autor correlaciona as estratégias de relativização a processos de pronominalização do objeto:

- (2a) O livro *cuja* capa está rasgada. (relativa padrão)
- (2b) Essa moça, eu *a* vi ontem. (clítico acusativo)
- (3a) O livro que a capa *dela* está rasgada. (relativa lembrete)
- (3b) Essa moça, eu vi *ela* ontem. (pronome ele)
- (4a) O livro que a capa \emptyset está rasgada. (relativa cortadora)
- (4b) Essa moça, eu vi \emptyset ontem. (objeto nulo)

Morais, 2005: 2

Assim, temos os seguintes resultados de Tarallo (1983)

- a) o PB está perdendo a relativa padrão. A cortadora é a forma inovadora;
- b) o PB tende a preencher o sujeito e esvaziar o pronome;
- c) o tipo de relativa e a forma de pronominalização estão encaixados na mesma mudança gramatical;
- d) O *que* não é pronome relativo nas relativas inovadoras. É um complementizador. Na mudança ocorre perda do elemento – Q.

Kato (1996: 226-7) se propõe a analisar as relativas cortadora e copiadora de outra perspectiva:

- a) rever a análise categorial de COMP, postulando ser o *que*, em todas as estratégias, um pronome relativo extraído de uma posição não-canônica;
- b) propor que a posição da variável presa a este pronome relativo é de deslocamento à esquerda (*Left Dislocation* = LD), gerado na base;
- c) tratar o pronome resumptivo como co-referente à variável em LD;
- d) advogar que o pronome resumptivo pode ser nulo para o objeto direto e o possessivo de terceira pessoa;
- e) propor que a estratégia cortadora resulta efetivamente, conforme intuído por Tarallo, de uma regra de elipse, que embora seja um processo que tem lugar no caminho para a Forma Fonética (FF) e não

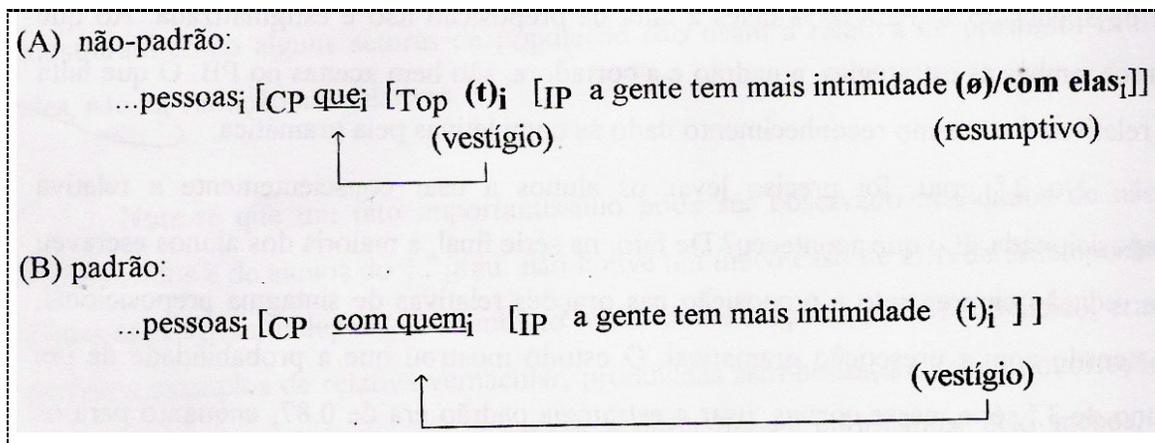
- na sintaxe (cf. Chomsky e Lasnik, 1977), tem como *input* descrições estruturais em nível de estrutura-S, responsável pela parametrização;
- f) propor o contexto que propicia a reanálise causadora do aumento substantivo da relativa cortadora.

Na proposta de Kato (1996) sobre o estatuto do *que* em COMP, há uma revisão da proposta de Tarallo, pois a autora considera, que o processo de relativização subjacente às formas (1a), (1b) e (1c) é sintaticamente o mesmo e que a diferença entre as estratégias [- padrão] ao lado da [+padrão] tem a ver com a posição da variável e não com a natureza categorial do COMP, como havia previsto Tarallo para (1a).

(...) tentarei recuperar a intuição de Tarallo de que a relativa cortadora é um processo de elipse nos casos de PP, mas proporei que ela não deriva da relativa resumptiva com pronome nulo seguido de elipse da preposição, mas de uma lacuna única no lugar de PP. Em última análise, proporei que a lacuna deriva da elipse de um predicado. (Kato, 1996: 242)

Sobre a produtividade da cortadora, a autora pondera que “o enfraquecimento casual morfológico do latim pode ser o resultado de um uso mais produtivo dessa posição, uma vez que, com uma única forma, muitas posições poderiam ser ‘relativizadas’, pois a relativização se dá indiretamente através da posição de LD (*Left Dislocation*).” (Kato, 1996: 229).

Corrêa (1998: 154), em suas conclusões, analisa a diferença entre as estratégias não-padrão e a padrão na perspectiva da posição sintática que o termo a ser relativizado ocupa. Segundo ela, “esse termo, na relativização, é extraído de dentro da sentença. Na estratégia vernacular a posição a ser relativizada está fora de IP, como se percebe pela flecha totalmente à esquerda dessa categoria”:



p.154

Ao tentarmos mapear a história da relativa copiadora, encontramos três abordagens:

- uma que acredita tratar-se de uma reanálise dos pronomes relativos, em que a presença do pronome-cópia mostra que o relativo já não é percebido como um sintagma nominal da oração que ele introduz (Ilari, 2006: 116);
- uma abordagem que não condiciona a mudança nas relativas ao processo de reanálise do pronome relativo como conjuntor ou complementizador, uma vez que a construção resumptiva é bastante antiga, e nela o *que* já era um complementizador (Tarallo apud Kato, 1996: 225);
- uma abordagem que trata o pronome resumptivo como co-referente à variável em LD (Kato, 1996: 226).

Não entraremos em detalhes sobre nenhuma dessas abordagens, apenas apresentaremos um pequeno repertório do que se tem pesquisado sobre a relativa copiadora, principalmente com relação à discussão gerada na em (a) acima.

Numa perspectiva diacrônica e estabelecendo uma comparação entre o latim e o PB, Ilari (2006:113) defende a idéia de que:

A perda quase total da declinação dos pronomes relativos fez com que aparecesse (já então) o tipo de construção que é hoje o mais comum no português falado no Brasil, e que consiste em retomar o relativo por meio de um pronome pessoal, antepondo a ele, e não ao relativo, a preposição exigida pelo verbo da subordinada.

Em outro estudo, Tarallo (1990), numa perspectiva histórica e comparativa, apresenta uma nova evidência de comportamento do pronome relativo com relação à sua função de complementizador: Segundo o autor, a análise encontrada na *Gramática* de Port-Royal prevê que o pronome relativo *quorum* apareça reduplicado por um pronome pessoal (*eorum*), o que o desqualifica como pronome, promovendo-o a estatuto conjuncional. De acordo com essa situação, autorizada inclusive pela gramática, a mesma relativa poderia ter sido introduzida por *quod eorum* sem que fosse alterada sua natureza de oração adjetiva.

De acordo, pois, com a análise sugerida pela gramática, já em latim marcadores relativos eram ora empregados como pronomes, ora como simples conectivos: assim, segundo a mesma gramática, nos textos clássicos já se encontra evidência para a variação entre *quos eos versus quod eos* (acusativo plural), *quibus iis vs. Quod iis* (dativo e ablativo plural); *quorum eorum vs. Quod eorum* (genitivo plural), entre outras. (Tarallo, 1990: 176)

Bagno (2005: 186) chama atenção para as análises de Castilho sobre as transformações sofridas pelas orações relativas no português do Brasil, tendo como foco a *perda de casos gramaticais*: “esses itens (os pronomes relativos) estão deixando rapidamente de funcionar como pronomes (fenômeno indicado pela perda da marcação de caso por meio de preposição nas chamadas relativas cortadoras) reanalizando-se como nexos, como *conjunções*.”

Na perspectiva dessa pesquisa, delimitaremos nossas análises ao simples fato de que, quando há a necessidade de relativizar um termo, os falantes do PB têm à sua disposição três estratégias possíveis para esse empreendimento:

(5a) (...) e professores que não conheçam o processo *pelo qual* a criança passa até ser alfabetizada.

(5b) (...) e professores que não conheçam o processo \emptyset *que* a criança passa até ser alfabetizada.

(5c) (...) e professores que não conheçam o processo *que* a criança passa *por ele* até ser alfabetizada.

(Exemplo (5b) retirado do nosso corpus)

A estratégia (5a) é a única aceita pela tradição gramatical, por isso é classificada como *relativa padrão*.

A estratégias (5b) e (5c) não são reconhecidas pela gramática normativa, logo serão identificadas como relativas [-padrão]. (5b) (*cortadora*) é rejeitada pela tradição gramatical por não trazer acoplada ao pronome relativo *que* a preposição regida pelo verbo ‘passar’. A (5c) (*copiadora*) por sua vez, é condenada pela norma padrão por “propiciar” a substituição do termo ANTECEDENTE duas vezes na segunda oração, ou seja, o termo ‘processo’ é (aparentemente) substituído por QUE e pela PREPOSIÇÃO + ELE. É com esta última estratégia que alguns lingüistas acreditam estar acontecendo uma reanálise da função pronominal em direção à função meramente conectiva.

Finalizando nossas considerações com relação às estratégias de relativização do PB, apresentaremos algumas observações sobre a presença delas na língua.

A relativa padrão, evidentemente, corresponde ao período de formação da norma-padrão clássica do português.

A relativa copiadora é a estratégia mais antiga das três. Os estudiosos da história da língua nos informam que, muito antes da formação das línguas românicas, a variedade de latim que deu origem a elas, o chamado latim vulgar, já apresentava orações relativas com pronome-cópia. (Ver, por exemplo, Ilari, 1999:113)

Já a relativa cortadora é um fenômeno bem mais recente, como nos explica Tarallo (1983; 1985), que realizou a pesquisa mais ampla e profunda sobre as estratégias de relativização já feita até hoje. (Bagno, 2001: 86)

1.2- Variação e mudança

Lucchesi (2004: 127) apresenta a concepção de mudança lingüística proveniente do Círculo de Praga, que para ele constitui uma novidade no campo da lingüística histórica e no campo do estruturalismo:

a concepção de mudança lingüística proveniente de Praga constitui uma novidade não apenas em relação às posições da lingüística histórica tradicional, como também no próprio campo do estruturalismo:

i – a mudança lingüística não constitui um fato isolado e fortuito, regulado por fatores mecânicos;

ii – as mudanças atingem o sistema; são, portanto fatos da estrutura lingüística e devem ser explicados pela lógica do sistema funcional;

iii – dentro dessa lógica as mudanças são explicadas segundo a noção de funcionalidade. Essa noção se refere tanto à função do(s) elemento(s) do sistema lingüístico, em que incide a mudança, quanto à função da língua na sociedade;

iv – uma compreensão extremada da concepção funcional da mudança engendrará a concepção teleológica da mudança. As mudanças se explicariam não apenas pela funcionalidade do sistema, mas pelos fins para os quais se realizam.

A variação (referência sincrônica) atinge o sistema e está associada à heterogeneidade da atividade lingüística, e a mudança (referência diacrônica) a sua dinamicidade, caracterizando-as como indissociáveis.

Para Gagné (2002), as línguas apresentam numerosas variações, raramente existe um único modo de exprimir a mesma coisa. Para exprimir uma mesma realidade existem diversas variantes, isto é, formas lingüísticas diferentes que veiculam o mesmo sentido. No caso do francês essas variações se devem primeiro às diferenças entre o francês escrito e o francês falado e este último apresenta, por sua vez, variações de ordem lingüística, geográfica, social ou de registro.

O autor acrescenta que, no oral, o francês, como todas as línguas, é menos homogêneo e se presta a numerosas variações de uso. Os estudos até o momento mostram que as variações são muito mais consideráveis nos níveis lexicais e fonológicos do que nos níveis sintático e morfológico.

Bagno (1999) se posiciona no sentido de comprovar que “não existe erro em língua”, o que existe é variação e mudança, e a variação e a mudança não são “acidentes de percurso”, são manifestações efetivas de línguas humanas vivas, que não têm nenhuma correspondência com “progresso” ou “decadência” do sistema lingüístico.

O livro *Économie des changements phonétiques* de Martinet aborda o fenômeno da variação somente por meio de interpretações funcionais e estruturais, considerando estarem sempre de acordo com o que o autor denomina ‘economia da língua’. Só admite a influência de fatores externos quando já foram esgotadas todas as possibilidades de condicionamento estritamente interno e se as influências externas estiverem associadas a fenômenos lingüísticos como contato entre línguas, variedades dialetais e usos diferentes (Martinet apud Faraco, 2005: 63)

A colaboração de Labov (1982), segundo Monteiro (2000), a essa ‘teoria’ seria o acréscimo indissociável de fatores do contexto social à análise:

Para interpretar uma mudança lingüística, será necessário buscar suas causas num domínio fora da lingüística: na fisiologia, na fonética acústica, nas relações sociais e nas capacidades cognitiva e perceptiva (Labov apud Monteiro, 2000: 123).

Bortoni-Ricardo (2004:25) enfatiza em suas análises o caráter extralingüístico da variação, afirmando que em todos os domínios sociais¹ há regras que determinam as ações que serão realizadas, funcionando como um vetor da tradição e do comportamento lingüístico cultural. A autora afirma que o grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros, como por exemplo: no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação lingüística do que na escola ou na igreja. “Mas em todos eles (domínios) há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade lingüística”.

Faraco (2005) explica que as línguas estão sempre em movimento, mas nunca perdem seu caráter sistêmico e continuam organizadas, oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação dos significados.

O fato de que a língua passa por mudanças é corroborado nas situações que envolvem manifestações lingüísticas ocorridas em momentos distanciados pelo tempo, ou quando diferentes gerações convivem no mesmo momento histórico, ou quando o monitoramento estilístico atinge diretamente algumas formas da língua. “Elas (evidências) deixam claro que, no fluxo do tempo, a língua se transforma, isto é, estruturas e palavras que existiam antes não ocorrem mais ou estão deixando de ocorrer; ou, então, ocorrem modificadas em sua forma, função e/ ou significado”. (Faraco, 2005:14)

O fato de as línguas mudarem parece ser consenso entre os lingüistas, porém a opinião sobre os processos, os mecanismos e o enfoque parece bem difusa.

Morais (2005), em uma reflexão sobre o posicionamento de Anthony Kroch (1989) sobre variação na linguagem, apresenta a comparação de dois modelos de mudança sintática:

¹Termologia que vem da tradição sociológica que se configura como sendo os ambientes onde uma criança começa a desenvolver o seu processo de sociabilização – a família, os amigos e a escola. Esses ambientes são espaços físicos onde as pessoas interagem assumindo e reforçando certos papéis sociais, que por sua vez são ditados por normas socioculturais e construídos no próprio processo de interação humana.

I – Modelo da deriva (drift model), a mudança é conduzida por alterações nas frequências em que as formas lingüísticas são usadas e apresentadas às crianças. Quanto menor a frequência, menor o índice de aprendizagem. As mudanças se dão por meio de fatores como variação aleatória, erosão fonológica e outras propriedades do uso.

II – Modelo de transmissão imperfeita, a mudança começa com uma mudança na gramática e é esta responsável pela alteração da frequência com que certas formas são usadas. Essa mudança na gramática pode ser causada por uma inadequação na transmissão, ou seja, por um aprendizado imperfeito. Esta inadequação pode se dar no contato lingüístico entre adultos, ou por parte das crianças.

Ainda segundo a autora, Kroch reduz a variação sintática intra-lingüística a casos de competição de gramáticas, em que cada forma tende a eliminar a concorrente (ambas pertencem a “opções gramaticais mutuamente exclusivas”) e Lightfoot (1991) fala em diglossia interna.

Para Lavandera “não há, na verdade, variação sintática nas línguas, não pode haver variação acima do nível fonológico. Morfemas, palavras, estruturas sintáticas têm cada uma seu próprio significado”. (Lavandera apud Corrêa, 1998: 8)

1.3 – Avaliação das variantes lingüísticas

O tratamento que a Sociolingüística vem dando a questão da avaliação nos elementos em variação conduz a uma revisão à máxima de que o indivíduo aceita o processo de re-estruturação da língua de forma passiva. O falante desempenha um papel inquestionável de agente modificador frente à variação, mesmo porque a variação/mudança acontece com ele e por meio dele.

Essa compreensão de sistema não permite pensar a língua como entidade dissociada do indivíduo que por sua vez não está dissociado de seus entrelaçamentos sociais.

A questão principal é então averiguar em que medida essa avaliação subjetiva pode interferir no processo de mudança.

Segundo Faraco (2005), uma situação bem freqüente com relação à variação é a reação que ela causa no falante principalmente quando esse pertence a grupos

socioeconômicos mais privilegiados, as formas inovadoras são tidas como “erradas”, “impróprias”, “deturpadoras do idioma”.

Acrescenta, ainda, que a mudança lingüística está envolvida por um complexo jogo de valores sociais que podem bloquear, retardar ou acelerar sua expansão de uma para outra variedade da língua.

Sob o ponto de vista puramente lingüístico, as variedades se equivalem e não há diferenciação quanto ao juízo pior e melhor; certo e errado: todas têm estrutura organizacional (gramática) em sua gênese. E além de serem justificadas estruturalmente, a variação/mudança não ocorre de forma esporádica, as evidências são acumuladas ao longo dos anos:

(...) a instalação de uma nova variante é progressiva e que, entre dois estágios de uma língua, podem ser identificados sistemas transicionais que suscitam questões sobre a forma como uma variante passa de um indivíduo para o outro e de um contexto estrutural para o outro. (Paiva & Duarte, 2006: 141)²

Faraco (2005) faz uma sociologia da escala progressiva de implementação das mudanças, informando que elas costumam se desencadear na fala informal de grupos socioeconômicos intermediários, avançam pela fala informal de grupo mais altos na estrutura socioeconômica; chegam a situações formais de fala e só então começam a ocorrer na escrita.

A escrita tem propriedades históricas e funcionalmente sociais amparadas numa realidade mais estável e permanente que a língua falada:

as culturas que operam com a escrita - que é , por suas propriedades, história e funções sociais, uma realidade mais estável e permanente que a língua falada – desenvolvem um padrão de língua que , codificado em gramáticas, cultivado pelos letrados e ensinado pelas escolas, adquire um estatuto de estabilidade e permanência maior do que as outras variedades da língua, funcionando, conseqüentemente, não só como refreador temporário de mudanças, mas principalmente como ponto de referência para a imagem que os falantes constroem da língua (Faraco, 2005:15).

É diante desses fatos que empenhamos essa pesquisa, acreditando que as modalidades fala/escrita além de estarem dispostas em um universo muito mais amplo e

² In: *Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança e Variação*, de Weinreich et al. Tradução Marcos Bagno, 2006.

dinâmico do que se imagina, se ‘auto-comunicam’, no sentido de um, por meio de uma frequência de exposições (ou por diversos outros critérios de motivação) causar um impacto lingüístico no outro. Na verdade, não se pode afirmar que se trata de dois códigos distintos ou de duas realizações diferentes de um mesmo código, e sim que são componentes de um *contínuo* de traços lingüísticos (a oralidade e o letramento).

A mudança é percebida quando verificamos que a escrita está sofrendo interferências diretas do vernáculo, assimilando as formas que antes só eram amparadas pelo discurso oral.

Verificaremos o caso da variação nas orações relativas de sintagmas preposicionais encontradas em textos escritos de alunos de graduação em Letras da Universidade de Brasília (em 2004) e em textos de professores que trabalham com o ensino de português na Capital do país. Os eventos de letramento³ são, no caso dos alunos, uma avaliação final do curso de Sociolingüística, e no caso dos professores, a produção de um texto dissertativo.

Nossos informantes encontram-se, de acordo com a classificação proposta por Bortoni-Ricardo (2004), no *contínuo* de letramento, realizando uma atividade que exige alto grau de monitoração estilística.

O nosso interesse é averiguar o nível de variação dessas regras nesse contexto, acreditando que essas formas estão em variação, ao lado de muitas outras, correlacionadas à atividade lingüística vernacular de todos os brasileiros, independente de sua origem geográfica, grau de instrução e classe econômica.

Todos esses estudos apontados nesse subcapítulo demonstraram que o processo de variação, em grande parte, é condicionado pelas relações de prestígio e poder, posição social e orientação cultural do falante. Esse entendimento contraria a concepção de que a mudança é apenas uma função do sistema lingüístico, sem nenhum respaldo nas funções de interação social nas quais ela se realiza.

³ *Eventos de Letramento: eventos mediados pela língua escrita (Bortoni-Ricardo, 2004);

CAPÍTULO 2

COMPARAÇÃO ENTRE GRAMÁTICAS ESCOLARES

Para iniciar as investigações sobre as estratégias de relativização no português brasileiro, consideramos ser oportuno um breve estudo comparativo sobre o emprego dos pronomes relativos (preposicionados) em algumas gramáticas.

Analisamos as seguintes gramáticas normativas: *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara (2004), *Gramática ilustrada*, de Hildebrando A. de André (1997) e a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001).

Para promover um paralelo entre diferentes análises e abordagens do fenômeno lingüístico, estendemos nossas observações às gramáticas descritivas de Maria Helena de Moura Neves (2000) — *Gramática de usos do português* — e à *Gramática descritiva do português*, de Mário A. Perini (2004).

2.1- Um olhar prescritivo sobre o fenômeno relativizador.

Segundo Bechara (2004), existem particularidades sobre as orações transpostas adjetivas em relação à função sintática do pronome relativo. As orações adjetivas iniciam-se por pronomes relativos que, além de marcarem a subordinação, exercem (na maioria das vezes) uma função sintática na oração a que pertencem:

- (6a) A pessoa a que entreguei o livro deixou-o no táxi. (objeto indireto)
- (6b) Os filmes de que gostamos são muitos. (complemento relativo)
- (6c) A cidade a que te diriges tem bom clima. (complemento relativo)
- (6d) A pena com que escrevo não está boa. (adjunto adverbial de meio)
- (6e) Este é o escritor por que foi escrito o livro. (agente da passiva)

Sobre o pronome relativo O QUAL, temos a informação de que este pronome substitui o *que* e dá mais ênfase à expressão, podendo, para maior vigor ou clareza, repetir o antecedente depois de *o qual*, como explicitado no exemplo (7):

(7) “Ao livro ninguém fez referência, o qual livro merece a maior consideração, no meu entender.” p. 488.

O autor traz como nota, a seguinte observação:

constitui impropriedade o emprego do pronome relativo precedido de preposição *de* como adjunto adnominal, em lugar de *cujos*. Assim, se evita dizer ‘o escritor *de que* todos conhecemos o livro’, ‘as pessoas *de quem* conheceis os privilégios’. Em boa linguagem diremos ‘o escritor *cujos* livro todos conhecemos’, ‘as pessoas *cujos* privilégios reconheceis’. (Bechara, 2004: 486)

Mais adiante nas análises de Bechara, aparece a menção ao Relativo Universal, juntamente com a observação de que freqüentemente as linguagens coloquial e popular despem o relativo de qualquer função sintática, tornando-o simples elemento transpositor oracional. A função que deveria ser exercida pelo relativo vem mais adiante expressa por substantivo ou pronome.

(8a). O homem *que eu falei* com ele → O homem *com quem* (ou *com que*) eu falei.
 (8b). A amizade é coisa *que* nem sempre sabemos seu significado → A amizade é coisa *cujos* significado nem sempre sabemos.

p.492

O autor menciona aqui as estratégias de relativização [-padrão] conhecidas como cortadora e copiadora, informando uma inverdade sobre esse fenômeno: afirmando que ele ocorre somente na linguagem coloquial e popular, com pessoas que tenham pouca familiaridade com a língua escrita. As pesquisas sociolingüísticas vêm demonstrando com dados reais que essas duas estratégias são amplamente usadas por falantes cultos do PB e inclusive já aparecem com muita freqüência na língua escrita monitorada (principalmente a cortadora que segundo Tarallo (1983) é a inovação do PB).

A *Gramática ilustrada* (1997: 350) traz a seguinte definição para as orações adjetivas: “fazem papel de um adjetivo, ou seja, restringem ou explicam o sentido de um substantivo ou de um pronome da oração principal”.

(9a) Pedro é um jovem { que estuda muito. }

↙ (modifica *jovem* e equivale ao adjetivo estudioso)

p. 350

O autor informa que estas orações dividem-se em restritivas e explicativas, apresentando a definição e os exemplos referentes a cada uma.

Apesar de um número expressivo de exemplos relacionados às orações adjetivas, não há nenhuma referência a casos em que, segundo a norma-padrão, as relativas deveriam ser precedidas obrigatoriamente por preposições.

Em Cunha e Cintra (2001: 601) tem-se a seguinte descrição para as orações subordinadas adjetivas: “vêm normalmente introduzidas por um *pronome relativo*, e exercem a função de *adjunto adnominal* de um *substantivo* e *pronome antecedente*.”

Os autores lançam mão de classificações como orações adjetivas restritivas e explicativas, mas também não mencionam casos específicos de orações relativas antecedidas ou não por preposição.

No capítulo destinado às orações relativas, não há nenhuma referência a exemplos que demonstrem os pronomes relativos como objeto indireto, agente da passiva, complemento nominal e como adjunto adverbial.

Trata-se do estudo mais simplista e menos descritivo encontrado em comparação aos outros autores. O enfoque dado a esse fenômeno gramatical se limita à descrição de relativas explicativas e restritivas, usando como exemplos citações de trechos de textos literários de autores portugueses e brasileiros de diversas escolas literárias.

Esse breve levantamento sobre as referências encontradas nas gramáticas normativas com relação à temática *orações relativas* denuncia (*grosso modo*) como esse fenômeno ainda é pouco analisado pela tradição gramatical e quando analisado, não é consenso entre os gramáticos.

Enquanto Bechara (2004) apresenta as formas padrões para os relativos – *que*, *qual*, *quem* – que devem ser precedidos por preposição obrigatória para desempenhar funções

específicas na oração subordinada, Hildebrando (1997) e Cunha & Cintra (2001) nem sequer mencionam o pronome relativo antecedido de preposição, restringindo a análise das orações relativas à classificação de explicativas e restritivas.

Como informa Travaglia (2005: 108), “*a gramática normativa é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta da língua, norma essa que se tornou oficial.*” Entende-se que as gramáticas, por natureza, são manuais de regras de “bom uso da língua” e por isso seriam instrumentos de pesquisa, porém, neste caso, as gramáticas supracitadas trazem o fenômeno lingüístico de forma tão simplificada que inviabiliza a possibilidade do falante comum, nas diversas situações em que utiliza a linguagem, obter orientações eficientes e claras sobre o emprego padrão indicado para as construções relativas.

O que se vê impresso nas gramáticas normativas são, em geral, exemplos que não condizem com as formas reais de uso da língua, tanto na modalidade escrita como na falada e nem mesmo em textos de diversos gêneros e níveis de monitoramento. São textos literários de diferentes épocas que não oferecem uniformidade de estrutura, além de passarem por uma seleção prévia a fim de exemplificar melhor determinado contexto.

2.2 - Um olhar descritivo sobre o fenômeno relativizador

Com o intuito de ampliar o estudo sobre as orações relativas, estenderei as análises a duas gramáticas descritivas⁴.

Neves (2000: 380) acrescenta a terminação *fóricas* aos pronomes relativos, já que se referem a um termo antecedente (localizado na oração principal). Tal como descrito em Bechara, os pronomes relativos exercem função sintática na oração adjetiva à qual pertencem.

A autora não faz menção à função de *agente da passiva*, só oferece exemplos para as funções sintáticas de *objeto indireto*, *complemento nominal* e *adjunto adverbial*. Porém,

⁴ Segundo Travaglia (2005: 32) são gramáticas que descrevem e registram uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto uma abordagem sincrônica) as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. Com frequência as gramáticas descritivas recebem nomes ligados às correntes lingüísticas segundo as quais foram construídas, daí falar-se em gramáticas estruturais, gerativo-transformacional, estratificacional, funcional, etc.

acrescenta às suas análises uma importante informação: a de que, freqüentemente, a preposição é *omitida* antes do pronome relativo objeto indireto, especialmente a preposição *de*, e em especial com o verbo *gostar* (10a), (10b).

(10a) Tomei banho, fiz a barba, coloquei a roupa ϕ que eu mais gostava.

(10b) Rubem Fonseca era bom exatamente na matéria ϕ que mais gostava na escola de Polícia – psicologia.

(11a) Se você não faz \bullet ϕ que gosta, não é feliz e não tem condições de fazer o outro feliz.

(11b) É só a gente querer, lutar para ver \bullet ϕ que gosta e fazer bem.

p. 381

Nos casos exemplificados por (11a) e (11b), ocorre o que a autora classifica como um caso categórico de *supressão pronominal*, pois o antecedente é o pronome demonstrativo *o*.

A omissão da *preposição* também é evidenciada em outros dois casos: (12) quando o *sintagma nominal* (que antecede o pronome relativo) já é preposicionado; e (13) quando o *pronome relativo* que funciona como *complemento* ou *adjunto adverbial* precede o *pronome relativo*.

(12a) Mais ou menos na época ϕ que cheguei de Minas.

(12b) Isso já foi tentado no tempo ϕ que o Delfim era ministro e depois na época do Collor.

(13) Mas a época ϕ que fomos para a Rua Caraça todo o terreno encheu-se da festa dos pés de mamona [...].

p.381

Sobre as estruturas adverbiais locativas (espaciais ou temporais) que contêm pronomes relativos, Neves oferece um estudo mais detalhado e explica que, neste tipo de sentença, ocorrem normalmente duas preposições locativas (repetidas ou diferentes), demonstrando que nestes casos a probabilidade de elipse da preposição é menor:

(14a) Escrevo-lhe sabendo se quer vender os móveis, que estão **na casa em que** você morou aqui.

(14b) É o ídolo das empregadas domésticas **na rua em que** trabalha.

p. 382

Segundo a autora, com a preposição *com* (que usualmente introduz adjuntos de modo – **que** ou **o qual**) e com a preposição *por* (quando introduz adjunto de causa - **que**), não ocorre elipse.

Os exercícios de análises propostos nesta gramática foram retirados de uma base de dados de setenta milhões de ocorrências, que abrigam textos escritos de diversos gêneros literários e tendo representatividade da língua falada.

Observa-se um exercício de análise mais detalhado e completo das estruturas adjetivas, principalmente das classificadas como *complemento* ou *adjunto adverbial*. Um dos diferenciais dessa gramática se concentra na divulgação de informações obtidas por estudos científicos de análise da língua em uso, juntamente com uma perspectiva que descreve os fatos e não apenas os classifica.

Os exemplos de variação são demonstrados sem ocultar o que é recomendado pela norma gramatical, mesmo porque como afirma a própria autora:

Embora uma gramática de usos não seja, em princípio, normativa, para maior utilidade ao consulente comum a norma de uso é invocada comparativamente, de modo a informar sobre as restrições que tradicionalmente se fazem a determinados usos atestados vivos. (Neves, 2000: 14)

Nos exemplos utilizados, não aparece nenhuma referência à estratégia de relativização copiadora⁵. O que nos faz pensar que essa possibilidade de variação ainda não esteja tão freqüente na modalidade escrita da língua:

⁵ Segundo Bagno (2001), a relativa copiadora seria uma tentativa do falante de resolver um problema sintático causado pela relativa-padrão, que quebra a ordem do emprego das preposição que seria – ANTECEDENTE – PREPOSIÇÃO – CONSEQUENTE e impõe a seguinte seqüência – PREPOSIÇÃO – CONSEQUENTE – ANTECEDENTE. Então, para resolver isso, a função do consequente é preenchida por um pronome-cópia, que recupera o seu antecedente da primeira oração. No exemplo Essa é uma *rua* que nunca ouvi falar *dela*, (*rua*) é antecedente e (*ela*) é a cópia. Nota-se que, neste tipo de construção, o *que* perde sua função sintática de objeto indireto, conservando apenas seu papel de elemento de ligação.

A gramática de usos do português constitui uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil. Para isso, ela parte dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais, vai compondo a gramática desses itens, isto é, vai mostrando as regras que regem o seu funcionamento em todos os níveis, desde o sintagma até o texto. (Neves, 2000: 13)

De acordo com a autora, os exames que se seguiram são reflexos da língua viva e funcionam como todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos falantes da língua.

Perini (2004: 151) propõe uma análise para as orações relativas tendo como referência sua função de modificador externo e pertencente à classe dos sintagmas adjetivos. Trata-se, portanto, de um constituinte de nível subordinacional, componente do sintagma nominal.

O autor também descreve as possíveis estruturas sintáticas para as relativas:

- a) presença de um relativo, precedido ou não de preposição;
- b) presença de uma estrutura oracional aparentemente incompleta, logo após o relativo;
- c) articulação de um *elemento nominal* (parte de um SN) + *o relativo* + *a estrutura oracional mencionada*, formando uma seqüência que é um SN; o elemento nominal inicial nem sempre está presente.

Sobre o relativo preposicionado, afirma que: “O relativo preposicionado (quando há) se posiciona obrigatoriamente no início de sua oração, qualquer que seja sua função”. E semanticamente, ele se interpreta como correferente do elemento nominal que o precede (seu antecedente).

O autor também propõe uma descrição quanto ao uso dos diferentes relativos:

- a) *QUEM* só pode ocorrer sem antecedente ou então precedido de preposição *com*;
- b) *O QUAL* em construções relativas não-apositivas só ocorre precedido de preposição; seu uso sem preposição é restrito a construções relativas apositivas;
- c) *O QUE* só ocorre sem antecedente;
- d) finalmente, *QUE* só ocorre com antecedente, e pode ocorrer em construções apositivas ou não. *QUE* ocorre também com algumas preposições, como nos exemplos abaixo:

- (15a) A firma *de que* lhe falei.
 (15b) a firma *a que* me dirigi.
 (15c) ? A firma *com que* me entendi.
 (15d) ?? A firma a respeito *de que* lhe falei.
 (15e)* A firma *contra que* me revoltei.

p. 156

Nos casos (15c), (15d) e (15e), o autor informa que “essas restrições estão em fase de estudo.” (Perini, 2004: 156)

Sobre a classificação tradicional das relativas como restritivas e explicativas, o autor acrescenta propriedades sintáticas de evidência estrutural. Utiliza a nomenclatura apositiva (explicativas) e não-apositiva (restritiva) e lança alguns critérios para análise e diferenciação das duas formas:

- a) só as apositivas se separam por vírgula do resto da frase;
 b) só as apositivas podem ocorrer com o relativo *o qual* sem preposição; e
 c) só as apositivas admitem as construções múltiplas, resultantes da movimentação de um SN que contém relativo modificador para o início da oração.

p. 156

Essa proposta de análise tenta apresentar uma gramática do português seguindo estritamente uma orientação teórica coerente e mais atualizada dos fenômenos lingüísticos:

Os estudos de gramática portuguesa estão seriamente defasados, de dois pontos de vista. Em primeiro lugar, têm sido influenciados por uma atitude questionável frente ao objeto de estudo e ao seu ensino. Discuti este problema em meu livro *Para uma nova gramática do português* (Ática, 1985), onde tentei identificar seus principais ingredientes, a saber: falta de coerência teórica, falta de adequação à realidade da língua e normativismo sem controle. (Perini 2004: 21)

Com relação às relativas, percebe-se uma descrição didática e detalhada do fenômeno em uma variedade padrão da língua portuguesa, acoplada a um *corpus* de análise

que reflete o padrão técnico-jornalístico contemporâneo. Por essa razão, talvez se explique a não referência aos processos de relativização não-padrão⁶.

As duas gramáticas descritivas utilizadas neste estudo propõem uma nova abordagem e uma (re)análise dos recursos lingüísticos do PB, tendo como referência um direcionamento científico e real para compreensão e ensino do idioma. E, apesar de não terem como objetivo principal a prescrição de usos da norma padrão, podem ser indicadas como fontes seguras de pesquisa, tanto para professores como para estudantes, pois descrevem os fenômenos lingüísticos de forma clara e coerente, seguindo critérios científicos de análise.

2.3- A gramática e a escola:

Esse breve levantamento das abordagens apresentadas pelas gramáticas se deu por acreditarmos que o professor de língua portuguesa, além do livro didático, recorre às informações sobre análise lingüísticas contidas nestes livros.

Ainda procurando maiores evidências sobre a forma como o ensino trata os eventos de análise lingüística em contexto de variação e mudança na língua, também realizamos um pequeno levantamento sobre os resultados obtidos por Neves (1990) em uma pesquisa realizada com seis grupos de professores de língua portuguesa (170 indivíduos) de 1º e 2º graus (a partir da 5ª série) da rede oficial de quadro cidades do Estado de São Paulo

A pesquisa de Neves não foi exatamente voltada para averiguação de nenhum fenômeno lingüístico em especial, o intuito era verificar o que vem sendo feito nas escolas, nas chamadas “aulas de gramática”. Essa questão principal teve o seguinte desdobramento: “Para que se ensina gramática?” e “Para que se usa a gramática que é ensinada?”. A metodologia utilizada pela autora constitui-se em dois instrumentos de aferição: aplicação de questionários e entrevista com o professor.

O nosso interesse nesse estudo é sobretudo verificar qual o objetivo do professor em suas aulas de gramática e constatar a importância que é dada por ele ao estudo da sintaxe do português brasileiro.

⁶ Relativa copiadora e relativa cortadora.

Se considerarmos que o meio que favorece a aprendizagem da relativa padrão (e também outras formas consideradas [+padrão]) é a educação formal, a escola seria o local mais apropriado para seu ensino.

A primeira verificação colhida na pesquisa de Neves foi a de que os professores, de um modo ou de outro, afirmam “ensinar” gramática. A segunda evidência foi a de que pouca ou nenhuma diferença se faz entre o “ensino” da gramática que se empreende no 1º e o que se empreende no 2º graus.

Sobre os objetivos estabelecidos pelo docente para o ensino da gramática, a pesquisadora obteve a seguinte informação: 50% das indicações se referiram a um bom desempenho lingüístico do aluno, desempenho esse entendido como melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão; cerca de 30% das indicações se referem à preocupação quanto à normatividade, que seria maior conhecimento das regras e das normas gramaticais. Resta cerca de 20% das indicações para o que teria, segundo ela, uma finalidade teórica: “aquisição das estruturas da língua/ melhor conhecimento da língua/ conhecimento da língua/ apreensão dos padrões da língua” (Neves, 2005: 10). Cabe ainda observar que menos de 1% dos professores pesquisados declaram que só dão aulas de gramática para cumprir o programa.

Quando a autora cruza os dados da entrevista com as respostas obtidas no questionário, observa que o professor, de uma forma geral, não tem bem explícitos seus objetivos (inicial e final) quanto ao ensino de gramática:

(...) há maioria de indicações para o melhor desempenho lingüístico, agora registrado mais especificamente como ‘falar e escrever melhor’, e ligada a sucesso na vida prática. Por outro lado, o melhor conhecimento da língua vem agora traduzido em sucesso em concursos e bom desempenho social e profissional, embora também venha apontado como utilizável ‘para nada’. A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada. Quanto à finalidade de ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios), o que significa, novamente, não se apontar necessidade real para o ensino da gramática. (Neves, 2005: 11)

Sobre a natureza do que é ensinado, a maior evidência consiste na simples transmissão de conteúdos expostos em livros didáticos.

Nesse quesito, foram relacionados, por ordem decrescente de ocorrência, os tipos de exercícios que os professores propunham durante as aulas de gramática. A autora diz ter “partido da consideração de que a formulação de exercícios seria a atividade mais reveladora do modo de trabalho dos professores no campo da gramática.” (Neves, 2005:120):

1. Reconhecer classes de palavras	31,34%
2. Reconhecer funções sintáticas	15,01%
3. Reconhecer e classificar funções sintáticas	8,38%
4. Reconhecer e subclassificar classes de palavras	7,94%
5. Usar determinadas classes no preenchimento de lacunas	4,19%
6. Classificar verbos quanto à transitividade	3,31%
7. Fazer análise sintática	2,42%
8. Identificar acidentes do verbo	2,20%
9. Classificar orações	1,98%
10. Dividir períodos e classificar orações	1,76%
11. Substituir nome por pronome pessoal em frases	1,76%
12. Dar o plural de palavras	1,54%
13. Flexionar verbos	1,32%

Reconhecer e classificar as funções sintáticas alcançou o percentual de 23,39% de exercícios aplicados aos alunos. Somando todas as atividades que envolvem análise sintática, chega-se a um percentual de quase 70% das possibilidades de tarefas gramaticais.

A partir desses resultados, que representam uma pequena mas significativa realidade do ensino de língua portuguesa, verificamos que a sintaxe é apontada como uma das áreas da gramática com a qual os professores mais declaram trabalhar. Independente do tipo de abordagem e dos tipos de conceitos que são veiculados nessas aulas, o estudo da sintaxe se posicionou à frente de estudos que priorizem a ortografia, fonética/fonologia, morfologia, estilística e outros.

Sobre o papel dos manuais de gramática como suporte técnico-pedagógico do professor, temos a seguinte situação: 66% dos professores pesquisados disseram consultar um ou dois manuais de gramática. A autora relata que a real ocorrência da consulta a outros recursos didáticos declarada nos questionários é desmentida nas entrevistas, pois como ela mesma apontou “os professores, na quase totalidade, restringem sua fonte de informações ao livro didático” (Neves, 2005: 22).

Nos casos em que o professor recorre aos manuais de gramática, observamos que 65% das consultas dizem respeito à formação desse profissional e não necessariamente à atividade didática.

- esclarecer dúvidas	40%
- informar-se	13,52%
- coletar exercícios	13,52%
- coletar exemplos	6,47%
- obter melhor ensino	6,47%
- completar o livro didático	3,52%
- compreender questões	3,52%
- aprofundar-se em questões	3,52%
- ter segurança em questões	3,52%
- verificar metodologia	2,94%
- preparar aulas	2,94%

p. 22

Quando esse mesmos professores foram questionados sobre a possibilidade de os manuais sanarem suas dúvidas, o resultado foi resumido da seguinte forma:

(...) apenas 6,47% dos professores acham que as gramáticas não resolvem seu problema; para os outros (93,53%), elas os resolvem, total (47,05%) ou parcialmente (46,48%), em diferentes graus. As ressalvas dizem respeito à necessidade de se consultar mais de um manual e à necessidade de buscarem elucidações com professores mais experientes. (Neves, 2005:23)

Com base nesses resultados, gostaríamos de apontar duas situações: a primeira relacionada à ilusão do professor de que com o ensino de “gramática” (nomenclaturas e regras) possibilitará ao aluno um melhor desempenho comunicativo, associado a um sucesso profissional e a segunda situação, comprobatória da confiança e da credibilidade depositadas pelo docente nos conhecimentos contidos nos compêndios gramaticais.

Como se vê, um equívoco agrava o outro. Ou seja, as pesquisas sociolingüísticas empreendidas sobre esse assunto demonstram que o “ensino da gramática” dissociado das regras da textualização e das normas sociais que regulam a interação verbal não é suficiente para desenvolver habilidades comunicativas. Mas temos ainda uma situação mais grave, a consideração do professor de que o que ele ensina na escola é de fato *regras da gramática do português*.

Essas ilusões pedagógicas devem ser logo postas de lado, nenhuma teoria lingüística fornecerá em si mesma um método capaz de “em um passe de mágica” produzir leitores fluentes e redatores eficientes. A habilidade de compreensão é adquirida por meio de longa prática de leitura e a capacidade de redigir com clareza e desenvoltura adquire-se com a prática e a familiaridade com textos escritos. Posto isso, pode-se repensar o tema da utilidade dos estudos gramaticais na escola. O que realmente são? Para que servem?

Observando as várias questões levantadas pela pesquisa e sobretudo analisando as respostas dos professores, podemos afirmar que a referência aos estudos teóricos e à metodologia de abordagem do fenômeno lingüístico (sob uma perspectiva descritiva) é quase nula. Logo, inferimos que, apesar da larga publicação de livros e artigos, da elaboração de tantos materiais para a formação lingüística dos docentes, os professores ainda não estão seduzidos pelos conhecimentos expostos pela ciência da linguagem e preferem, por diversos motivos, continuar perpetuando formas e abordagens já cristalizadas para o ensino de língua portuguesa.

Talvez uma das principais contribuições dos estudos lingüísticos à escola seja a evidência de que os fenômenos lingüísticos são o produto do processo histórico de constituição da língua, um processo que passa por diversas fases e que, ao longo do seu caminho, vai deixando várias pistas de sua existência. No modelo da sociolingüística, a formalização da língua é tida como um sistema heterogêneo e variável associado ao entendimento de uma competência lingüística igualmente plural.

Quando estabelecemos uma ligação entre o ensino de relativa padrão e a escola, de acordo com o exposto em algumas gramáticas escolares, tem-se um problema de ordem metodológica, pois alguns manuais nem sequer mencionam esse fenômeno (estratégia preposicionada), logo, o professor que não tiver um conhecimento prévio sobre o assunto e familiaridade com esse tipo de estratégia, terá dificuldades em obter subsídios para ministrar esse assunto.

Essa situação foi apontada em nossa pesquisa, quando tornou evidente que os professores não conhecem plenamente a estratégia-padrão, o que decerto vai impedi-los de ensiná-la.

CAPÍTULO 3

CORPUS E METODOLOGIA

3.1 - *Corpus*

Essa pesquisa faz parte de um projeto intitulado IVEM – *Impacto do vernáculo sobre a escrita monitorada: mudança lingüística e conseqüências para o letramento escolar e para a formação dos professores de língua materna*. Esse projeto é desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade de Brasília e coordenado pelo professor Marcos Bagno, seu idealizador.

O IVEM se enquadra no campo da pesquisa sociolingüística, tem um caráter eminentemente descritivo aliado a uma análise das conseqüências dos fenômenos de variação e mudança sobre a pedagogia de língua materna.

Esse projeto tem o interesse de investigar precisamente qual o impacto do vernáculo⁷ sobre as manifestações escritas mais monitoradas. Assim, estão entre os principais objetivos do IVEM:

- detectar a incorporação à língua escrita mais monitorada de formas lingüísticas inovadoras resultantes de mudança lingüística e presentes em todas as variedades do português brasileiro;
- com base em levantamento estatístico, avaliar o grau de obsolescência das formas padronizadas, identificadas, pela tradição gramatical prescritiva, como as únicas opções “corretas”;
- discutir a pertinência do ensino dessas formas tradicionais frente ao impacto da mudança já ocorrida;
- propor a elaboração de materiais didáticos e de referência que autorizem o uso das formas inovadoras, *não em substituição às formas tradicionalmente prescritas*, mas como alternativas de uso igualmente válidas e aceitáveis;
- sugerir propostas de formação dos professores de língua materna que levem em consideração a necessidade que eles têm de apoderar do instrumento teórico da sociolingüística para exercer uma prática pedagógica mais eficiente.

⁷ “variedade produzida em circunstâncias naturais, sem pressão social, sem nos policiarmos, da qual somos senhores absolutos, da qual não temos dúvida e por meio da qual temos fluência lingüística de fazer inveja ao orador mais brilhante” (Scherre, 2005: 41).

Como um dos desdobramentos do IVEM, esta pesquisa sobre o registro e sobre a frequência do apagamento da preposição diante do pronome relativo em determinadas circunstâncias lingüísticas tornou-se mais uma evidência da projeção das estratégias de relativização vernaculares⁸ na escrita monitorada.

As hipóteses lançadas para essa pesquisa amparam-se nas seguintes premissas: as variantes [-padrão] da língua estão cada vez mais presentes em textos escritos, e fenômenos lingüísticos em variação como a relativa padrão (estratégia preposicionada) e as relativas não-padrão encontram-se em distribuição complementar⁹ na escrita dos falantes cultos do PB.

Segundo Bagno (2005), muitos estudos têm demonstrado que as formas lingüísticas inovadoras, resultantes dos processos de mudança, se incorporam definitivamente ao vernáculo de todos os falantes de uma língua quando se tornam estatisticamente mais frequentes nos gêneros textuais sujeitos a um grau maior de monitoramento estilístico.

É importante ressaltar que o IVEM e conseqüentemente os subprojetos que surgiram dele não têm a intenção de promover nenhum tipo de julgamento ou exposição arbitrária dos conhecimentos gramaticais dos professores e dos futuros professores. O intuito é verificar quais os fenômenos lingüísticos [-padrão] que já passam despercebidos pelo crivo dos docentes e agora aparecem incorporados ao repertório lingüístico do falante, inclusive na sua produção textual.

É a partir desta situação que se observa o caso da existência de uns “erros mais errados do que os outros”. São regras cuja invisibilidade já tomou conta dos sentidos do falante e este, de certa forma, se sente autorizado a abandoná-las por não reconhecer nas formas inovadoras traços de inadequação.

⁸ classificação de Tarallo (2005: 44), também denominadas como variedades não- padrão:

1) *resumptiva* – com pronome resumptivo em todas as funções, como em

a) Vi um menino que ele estava chorando.

b) Era um menino que o pai dele tinha sumido.

2) “PP-chopping” – só para sintagmas preposicionais relativizados sem preposição, como em

a) A garota que eu gosto.

⁹ “Quando as unidades aparecem nos mesmos contextos, diz-se que elas têm as mesmas distribuições, que são *equivalentes distribucionalmente*; se não têm nenhum contexto comum, nesse caso não estão em *distribuição complementar*.” (Dubois, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973, p.202).

3.1.1- Sobre a coleta de dados:

a) *Corpus* TP-DF (CTP)

Os textos que compõem o *corpus* TP-DF foram coletados da seguinte forma: uma parte foi coletada em alguns colégios da rede particular de ensino do DF, nos colégios Marista e JK. A outra parte, foi coletada após uma coordenação em que estavam presentes os professores da Secretaria de Estado do DF lotados na Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria¹⁰.

No caso dos professores da rede pública de ensino, houve uma coordenação coletiva em que estavam presentes professores de diversas áreas. Todos foram convidados a participar de uma palestra sobre variação linguística e ensino de língua materna ministrada pelo professor Marcos Bagno. Ao final do evento, o palestrante apresentou o projeto IVEM e convidou os docentes a darem sua contribuição à respectiva pesquisa.

De aproximadamente 300 professores (a palestra ocorreu em dois turnos: matutino e vespertino) presentes no auditório, apenas 48 se prontificaram a participar e a colaborar com a pesquisa. Foi patente a intimidação apresentada pelos professores diante do convite de produzir um texto. A maioria, apesar de terem sido informados de que não haveria necessidade de qualquer identificação e de que o objetivo do levantamento era estritamente linguístico-descritivo e não avaliativo, preferiu não deixar registrada sua contribuição.

Então, para os que se interessaram em colaborar, foi distribuído um envelope contendo: a) um questionário socioeconômico, b) papel em branco e c) uma página com trechos de artigos sobre a temática *ensino de língua materna na escola* e a proposta de redação que fomentava a reflexão a respeito dos desafios do professor frente às dificuldades do ensino de língua materna.

A tipologia textual sugerida para a redação foi dissertação. Por tratar-se de um dos gêneros mais formais da escrita, enquadrou-se melhor no objetivo do projeto que é

¹⁰ Agradecimento ao Núcleo de Coordenação Pedagógica da Diretoria da Regional de Ensino de Santa Maria pela viabilização do evento e a direção das escolas particulares que autorizaram e articularam o encontro com os professores.

descrever fenômenos lingüísticos encontrados na escrita [+monitorada] de falantes cultos do PB para avaliar o impacto do vernáculo sobre a escrita desses falantes.

Faraco (2005) faz uma sociologia da escala progressiva da implementação das mudanças, informando que elas costumam se desencadear na fala informal de grupos socioeconômicos intermediários, avançando pela fala informal de grupos mais altos na estrutura socioeconômica, chegando a situações formais de fala e só então começam a ocorrer na escrita:

as culturas que operam com a escrita – que é por suas propriedades, história e funções sociais, uma realidade mais estável e permanente que a língua falada – desenvolvem um padrão de língua que, codificado em gramáticas, cultivado pelos letrados e ensinado pelas escolas, adquire um estatuto de estabilidade e permanência maior do que as outras variedades da língua, funcionando, conseqüentemente, não só como refreador temporário de mudança, mas principalmente como ponto de referência para a imagem que os falantes constroem da língua. (Faraco, 2005: 15)

A tradição gramatical defende a idéia (já refutada por alguns lingüistas) de que existem dois códigos distintos, polares – língua falada e língua escrita —, em que não há interferência de um modo sobre o outro e de que cada um segue mecanismos próprios de organização. Na verdade, não se pode afirmar que se trata de dois códigos diferentes e nem mesmo acreditar na simples existência de duas realizações autônomas de um mesmo código. Marcuschi (2004: 16) alerta para o fato de que hoje a posição predominante sobre esse assunto é a de que oralidade e letramento são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais, ou seja, são componentes de um *contínuo* de traços lingüísticos.

Portanto, quando a variação/mudança é detectada na escrita monitorada, isso pode representar um processo latente de interferência direta do vernáculo, passando a assimilar as formas que só eram amparadas pelo discurso oral.

b) *Corpus* EL – UnB (CEL):

Com relação à coleta de dados do *corpus* EL – UnB, o processo foi diferente, pois os dados foram coletados a partir de uma avaliação feita pelos alunos na disciplina

“Sociolingüística do PB” ministrada pelo professor Marcos Bagno no segundo semestre de 2005, contabilizando um total de 115 textos.

Para a elaboração da dissertação, foram fornecidos trechos de textos de referência teórica sobre questões pertinentes à temática da variação lingüística.

Como há um discurso muito comum de lançar sobre os professores toda a culpa pelas deficiências do ensino, usar os textos de estudantes de Letras no *corpus* de investigação pode encaminhar as análises para uma outra possibilidade: a de que mesmo os futuros professores que estão sendo formados da UnB chegarão na sala de aula desconhecendo a regra normativa prescrita para o processo de relativização.

3.2 - Metodologia

No confronto entre os dados do *CTP* e do *CEL*, este estudo procura levantar fatores lingüísticos e extralingüísticos motivadores e condicionadores do emprego das estratégias de relativização (somente naqueles casos cujo sintagma é preposicional), verificando a frequência e o contexto em que elas estão sendo usadas.

A pesquisa favorecerá um paralelo entre os dois resultados, verificando a frequência e o contexto de reconhecimento das variantes [+padrão] e [-padrão] empregadas nos textos que compõem os *corpora* de análise.

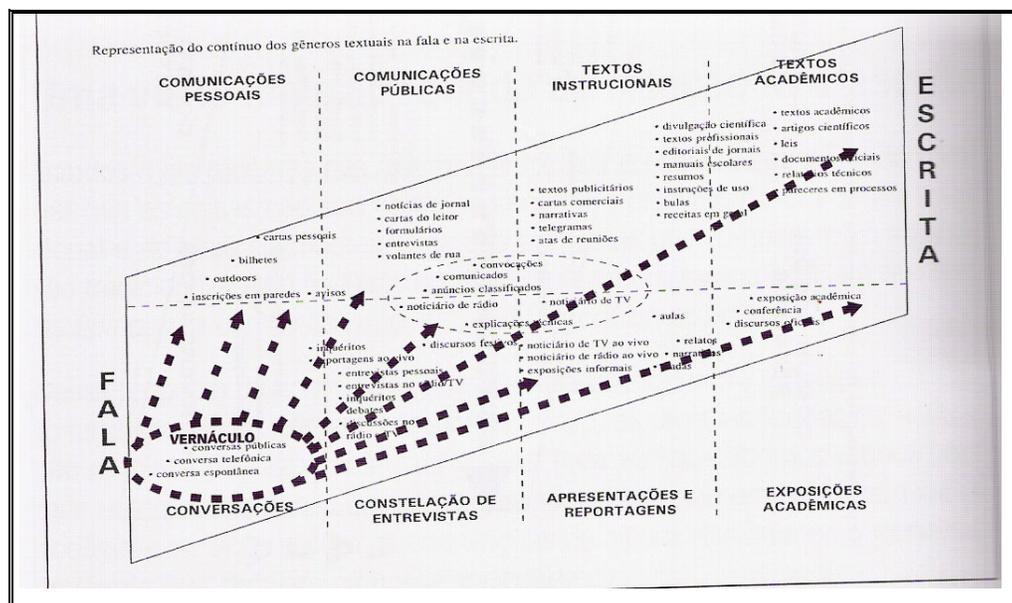
Como a escola é responsável pela transmissão da norma-padrão e o professor, o principal elo entre essa ideologia lingüística e o aluno, espera-se que esse profissional conheça e empregue a variante [+padrão] dos usos da língua em situações como as que exigem maior monitoração estilística por parte do falante.

O foco dessa análise destoa, em certa medida, da tradição muito difundida de pesquisa sociolingüística, que procura vestígios de variação e mudança no vernáculo (na modalidade falada da língua, no momento de menos atenção com relação ao enunciado).

A proposta desta pesquisa é justamente o contrário, é verificar a frequência de variação de algumas formas lingüísticas em outro *continuum* de utilização da língua. Num *continuum* de letramento e monitoração estilística em que se espera que tenha havido, por parte do falante, uma preocupação de revisão em relação ao texto produzido.

Para essa proposta de análise, entende-se a relação fala-escrita entrelaçada em uma teia de usos sociais caracterizados por diversos gêneros textuais que circulam na nossa sociedade.

Segundo Bagno (2007) as inovações lingüísticas surgem primeiramente nos gêneros falados mais espontâneos e vão avançando em direção aos demais gêneros textuais até atingir os gêneros escritos mais monitorados.



(Marcuschi apud Bagno, 2007, p. 184)

Essas inovações quando chegam à escrita monitorada não são mais reconhecidas como variantes estigmatizadas, pois já estão incorporadas aos usos “cultos” da língua.

Dessa situação surge um questionamento: se essas variantes são aceitas e freqüentemente empregadas em diversos contextos de interação social, inclusive nos mais monitorados, e se essas variantes têm o mesmo valor semântico e comportam as mesmas implicações pragmáticas, por que não são aceitas também como referência de uso pela tradição gramatical?

3.2.1 – Descrição sociocultural dos informantes:

Os dados foram analisados à luz de um contexto teórico em que se observa a noção de variação e frequência, determinada a partir de padrões recorrentes extraídos de textos produzidos por falantes do PB tidos como cultos¹¹.

Procuramos estabelecer variáveis lingüísticas e não lingüísticas correlacionadas às variantes encontradas, assumindo assim a existência de forças internas e externas que motivam os fenômenos lingüísticos:

Assume-se da postura variacionista a idéia de que a variação é inerente ao sistema lingüístico e que a noção de heterogeneidade não é incompatível com a noção de sistema. Aceita-se, portanto, a dissociação que se faz entre estrutura e homogeneidade, tendo em vista que a variação não existe só na comunidade mas inclusive na fala de uma mesma pessoa. Mais do que isto, assume-se a postura de que a variação não é aleatória mas sim governada por restrições lingüísticas e não lingüísticas. (Scherre, 1998: 39)

O foco das análises é tentar levantar hipóteses que justifiquem o emprego de determinada variante, sua frequência e contexto lingüístico de uso.

Como já explicitado no capítulo anterior, esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado IVEM que busca verificar e dimensionar o impacto do vernáculo sobre a escrita monitorada nos dados de falantes cultos do PB.

No caso específico das análises propostas nesta pesquisa, tentaremos averiguar a presença de variantes [-padrão] no que se refere ao emprego das orações relativas em sintagmas preposicionais e suas possíveis motivações lingüísticas e extralingüísticas.

A tradição gramatical, como observado no primeiro capítulo, não reconhece a existência das variantes [-padrão] das orações relativas apesar de estarem mais do que vivas no PB, inclusive adentrando no mundo da escrita monitorada que é um espaço menos propenso à evidência de variação e mudança.

O objeto desta análise serão:

a) textos produzidos por estudantes de Letras da Universidade de Brasília (*corpus* - CEL), que constituem 66,2% da amostra, e

¹¹ Sendo esses falantes *cultos* definidos por dois critérios de base: escolaridade superior e antecedentes biográfico- culturais urbanos. (Bagno, 2003: 51)

b) textos produzidos por professores do DF (*corpus* - CTP), que representam 33,7% dos dados.

A amostra consta de 174 textos escritos por estes voluntários, sendo que 115 redações pertencem ao *CEL* e 59 pertencem ao *CTP*.

Antes de iniciarmos as análises do corpus, faz-se necessário um breve levantamento dos resultados socioculturais obtidos a partir das informações fornecidas pelos participantes. Com esses resultados, temos a possibilidade de traçar um perfil socioeconômico da nossa amostra.

Para se realizar um trabalho de investigação sobre variação lingüística são levados em consideração alguns fatores sociais que podem auxiliar na identificação de fenômenos que esclarecem o processo de mudança.

***CORPUS* CTP**

Este *corpus* tem uma composição heterogênea em que se registra a presença de professores generalistas (pedagogos) (49,1%), professores de língua portuguesa (47,4%) e professores com formação em outras áreas (15,2%), como podemos verificar logo abaixo.

TABELA 3.1

GRADUAÇÃO			INSTITUIÇÃO EM QUE SE FORMOU		INSTITUIÇÃO EM QUE LECIONA			NÍVEIS EM QUE LECIONA			TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO (ANOS)			
LET	PED	OUT	PÚBL	PRIV	PUB	PRIV	AMBAS	F1	F2	EM	5	10	15	15+
47,4	49,1	15,2	38,9	61	76,2	18,6	5	61	38,9	18,6	27,1	37,2	20,3	13,5
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Legenda: LET (Letras), PED (Pedagogia), OUT (outros cursos). F1 (Ensino Fundamental séries iniciais), F2 (Ensino Fundamental séries finais), EM (Ensino Médio).

Nessa tabela também são apresentadas outras informações sobre os participantes da pesquisa. Assim, do total de professores, 61% concluíram sua graduação em instituição particular; 76,2% lecionam em escolas públicas do DF. Como era de se esperar, devido ao

elevado número de pedagogos, a modalidade de ensino que se sobressaiu, dentre as outras, foi F1 (que conforme a tabela corresponde às séries iniciais do ensino fundamental).

Sobre o tempo de atuação no ensino, há uma variação nos resultados, demonstrando que (37,2%) tem até 10 anos de experiência com o trabalho docente.

Sobre o dado 'grau de instrução dos pais', temos conforme a tabela a seguinte informação:

TABELA 3.2

GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS													
MAE							PAI						
0	4	8	EM	SI	SC	NI	0	4	8	EM	SI	SC	NI
15,2	37,2	15,2	20,3	1,6	8,4	1,6	8,4	45,7	23,7	11,8	1,6	3,3	5
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Legenda: O grau de instrução dos pais segue a seguinte correspondência: **0** = analfabeto (a), **4** = até 4 anos de estudo, **8** = até oito anos de estudo, **EM** = ensino médio completo, **SI** = superior incompleto, **SC** = superior completo, **NI** = não informado

O nível de escolaridade da mãe até os quatro anos de estudo chega a 37,2% — o mais alto percentual em comparação aos outros níveis. Empatando com até 8 anos de estudo (15,2%) aparece o percentual de mães analfabetas. O resultado de mães que concluíram o ensino superior não chega a 9% do total geral do corpus.

Sobre o pai, tem-se a seguinte realidade: 45,7% só dispõem de 4 anos de estudo e 23,7% chegaram aos 8 anos de escolarização. O número de NI sobe de 1,6% (mãe) para 5% quando a referência é o pai. As mães, de acordo com os resultados, concluem mais do que os pais o nível superior – 8,4% e 3,3% respectivamente.

As pesquisas sociolinguísticas empreendidas no Brasil têm mostrado que o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico: a escola de qualidade e a possibilidade de permanência mais prolongada no sistema educacional são bens sociais limitados às pessoas de renda econômica mais elevada. Estudos sociológicos apontam que existe uma relação muito estreita entre escolaridade e ascensão social: os melhores empregos e os postos de comando da sociedade estão conservados predominantemente aos cidadãos mais escolarizados. (Bagnó, 2007: 44)

Os resultados dessa pequena amostra vão ao encontro dos resultados já divulgados na mídia sobre a descrição do nível de escolaridade dos pais dos candidatos à carreira do magistério.

O jornal *Folha de S. Paulo* publicou a seguinte reportagem sobre o perfil dos futuros professores:

O questionário socioeconômico do provão 2001 mostra que candidato à carreira é filho de pais de baixa escolaridade.

Professor tem família de renda mais baixa.

O professor formado pelas universidades brasileiras é filho de pais que nunca foram à escola ou nem sequer completaram os quatro primeiros anos de ensino fundamental. Vive em famílias com renda inferior a R\$ 1800/mês e sempre estudou na escola pública.

A profissão, que no século passado abriu espaço no mercado de trabalho para as mulheres, agora ajuda incluir um novo perfil de trabalhador no mercado formal. (GOIS, Antonio. **Professor tem família de renda mais baixa**. Folha de São Paulo, 30 de dez. de 2001. Cotidiano.)

O Relatório Síntese V-1 do Exame Nacional de Cursos (ENC - 2003), divulgado pelo MEC/INEP sobre o perfil dos graduandos de cursos de licenciaturas, também expõe dados que corroboram a realidade apresentada pelo mapeamento sociocultural do *CTP* e do *CEL* sobre a escolaridade dos pais.

(...), observa-se que apenas em quatro das áreas avaliadas a maioria dos graduandos declarou que a escolaridade do pais era de nível superior. Verificando-se um percentual mais alto em Medicina (66,3%). Em 12 das 26 áreas avaliadas, o percentual de graduandos cujo pais não cursou o ensino médio é superior a 50% especialmente entre os cursos que oferecem habilitação em licenciatura. (...) Os maiores percentuais de mães com nível de escolaridade até a quarta série do ensino fundamental foram observados nas áreas de Pedagogia (47,4%), Geografia (41,6%), Matemática (40,4%), Letras (40,2%) e História (39,4%). (MEC/INEP – Relatório Síntese V1, 2003, p.118)

Outro grupo de fatores, como sexo, idade, região de origem e remuneração também foi observado:

TABELA 3.3

SEXO		IDADE		REGIÃO DE ORIGEM					REMUNERAÇÃO			
M	F	35	35	N	NE	S	S	CO	1	2 a 5	5 a 10	+ 10
16,9	71,1	49,1	44	0	25,4	20,3	1,6	49,1	0	33,8	59,3	6,7
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

A remuneração é medida em salários mínimos (1 salário mínimo corresponde a R\$ 300, ano base 2005). **Legenda:** **a** = até 1 s/m, **b** = de 2 a 5 s/m, **c** = de 5 a 10 s/m, **d** = a partir de 10 s/m. e **SR** sem remuneração.

Sobre a remuneração média dos professores do CTP, temos a informação de que 59,3% do total da amostra têm remuneração entre R\$ 1500 e 3000, e dos resultados obtidos, nenhum professor tem renda inferior a dois salários mínimos/ mês.

Segundo as pesquisas sociolinguísticas, os fatores relacionados ao status socioeconômico e o mercado de trabalho influem sobre o comportamento linguístico do falante.

Com relação à idade, o percentual mais evidente foi de professores cuja faixa etária não ultrapassou os limites de 35 anos de idade. A presença das mulheres no *corpus* é amplamente majoritária, chegando a um percentual de 71,1%.

Segundo informações apresentadas no relatório síntese do ENC (2003), essa situação também é evidenciada, pois os percentuais superiores a 70% (indicativo da presença feminina) foram observados nas seguintes áreas: Fonaudiologia (95%), Pedagogia (93,6%), Psicologia (88,6%), Enfermagem (88,4%), Letras (86,5%) e Ciências Biológicas (72%). Inversamente, os estudantes do sexo masculino predominaram nos cursos de Engenharia Mecânica (94,9%), Engenharia Elétrica (89,7%), Engenharia Civil (75,6%), Física (73,9%) e Agronomia (72,4%).

Sobre a região de origem dos docentes, verificamos que 49,1% são oriundos da região Centro-Oeste, não registrando nenhuma representatividade da região Norte do país. Dos professores que não nasceram em Brasília, 25,4% nasceram na região Nordeste (Bahia, Piauí e Maranhão - estados mais representados) e 20,3 na região Sudeste (Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo).

No *CEL* o percentual de participantes que indicou o Centro-Oeste como sua região de origem ultrapassou os 70% da amostra.

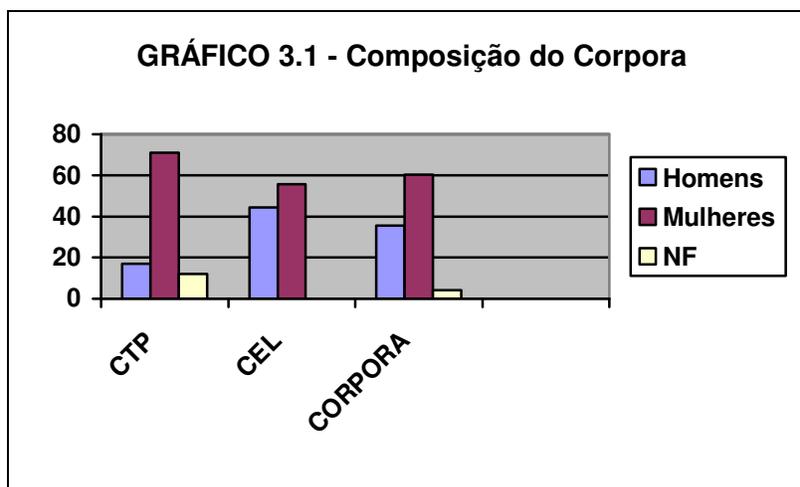
CORPUS CEL

TABELA 3.4

SEXO		IDADE		REGIÃO DE ORIGEM					ÁREA DE RESIDÊNCIA			REMUNERAÇÃO				
M	F	25	25+	N	NE	SE	S	CO	PLANO PILOTO	OUTRAS	NI	SR	a)	b)	c)	d)
44,4	55,6	41,8	58,2	4,3	9,5	10,4	2,6	73	25,3	73,9	0,8	14,7	8,7	43,4	27	6
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

A remuneração é medida em salários mínimos (1 salário mínimo corresponde a R\$ 300, ano base 2005). **Legenda:** **a** = até 1 s/m, **b** = de 2 a 5 s/m, **c** = de 5 a 10 s/m, **d** = a partir de 10 s/m. e **SR** = sem remuneração

Como evidencia o relatório síntese do ENC (2003), quem mais procura por cursos de licenciatura são as mulheres. Nos dados dos nossos dois corpus o percentual de mulheres ultrapassa o percentual de homens.



Com relação à idade dos futuros docentes acontece algo interessante: o quantitativo superior é de pessoas acima dos 25 anos (58,2%), o que também ficou registrado no relatório síntese ENC(2003) no que se refere aos cursos de Licenciatura.

Na faixa etária de até 24 anos, são observados percentuais inferiores à média nacional nos cursos de Pedagogia (22,8%), Geografia

(28,3%), História (31,1%), Letras (35%), Matemática (38%), Ciências Contábeis (39%) e Economia (44,1%)". Ou seja, entre os graduandos que participaram do ENC/2003, os maiores percentuais foram de jovens acima dos 24 anos¹².

Uma outra observação interessante sobre o fator idade no ENC/2003 comparado aos percentuais dos últimos três anos é a de que o percentual dos que informaram ter mais de 35 anos vem aumentando significativamente ano a ano, ocorrendo o inverso na faixa etária de até 24 anos.

Sobre a região de origem do CEL, tem-se 73% de alunos que nasceram na região Centro-Oeste, sendo que desse total apenas 7,8 não nasceram em Brasília. O percentual de brasilienses é de 65,2%

A maior parte dos alunos (73,9%) moram nas Cidades Satélites de Brasília e dos 24,3% que residem no Plano Piloto, 5% são moradores de alojamentos para estudantes no Campus da Universidade.

Sobre a remuneração, a média salarial predominante foi a de R\$ 600 a 1.500, alcançando o percentual de 43,4%. A remuneração apresentada aqui era a esperada, pois trata-se de indivíduos em processo de formação, em fase final de curso (61,4%). Do total de alunos, 14,7% não informaram sua remuneração mensal (nestes casos, não aparecia também referência a nenhum tipo de ocupação).

Nos casos representados pela letra (d), que só chegam a significar 6% do total da amostra, os futuros professores declararam ser funcionários públicos de outras áreas cuja vida financeira não depende dessa graduação.

Nas tabelas 3.5 e 3.6, podemos verificar algumas informações sobre a trajetória escolar dos informantes deste *corpus*:

¹² Id, *Ibid*, 113.

TABELA 3.5

INSTITUIÇÃO EM QUE CURSOU EM	
PUB	PRIV
70,4%	29,5%

TABELA 3.6

SEMESTRE MATRICULADO			
até o 6º	até o 9º	a partir do 10º	NI
33,9%	54,4%	7%	1,7%

70,4% dos alunos de Letras cursaram o ensino médio em escola pública e apenas 29,5% em escola particular. Essa realidade também é observada no quesito procedência escolar dos graduandos do ENC(2003: 118).

Em relação à instituição escolar freqüentada durante o ensino médio, a maioria dos graduandos das áreas de Matemática (69,3%), Pedagogia (65,8%), Letras (65%), Geografia (63,6%), História (61,1%), Física (57,4%), Química (55,6%) e Ciências Contábeis (55,2%) cursou o ensino médio em escola pública, enquanto a maioria dos graduandos de Medicina (73,8%), Odontologia (68,1%), Arquitetura e Urbanismo (64,4%), Fonoaudiologia (58,3%), Medicina Veterinária (56,9%), Comunicação Social (55,7%), Engenharia Química (52,3%), Engenharia Civil (52,2%) e Psicologia (50,9%) freqüentou todo ensino médio em escola particular.

É fundamental observar que esses resultados oferecem uma dimensão sociocultural dos futuros professores em todo o país e de que os resultados obtidos em nosso *corpora* não destoam da realidade nacional.

Sobre o grau de instrução dos pais do CEL, temos a seguinte tabela:

TABELA 3.7

GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS													
MAE							PAI						
0	4	8	EM	SI	SC	NI	0	4	8	EM	SI	SC	NI
3,4	23,4	21,5	21,7	5,2	23,4	0,8	2,6	24,3	15,6	26	3,4	26	1,7
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Legenda: O grau de instrução dos pais segue a seguinte correspondência: **0** = analfabeto (a), **4** = até 4 anos de estudo, **8** = até oito anos de estudo, **EM** = ensino médio completo, **SI** = superior incompleto, **SC** = superior completo, **NI** = não informado

Os dados demonstram que com relação à tabela de grau de instrução dos pais do CTP houve uma redução dos referenciais que caracterizavam o baixo índice de escolarização dos pais.

No caso da instrução da mãe que na tabela 3.2 (CTP) aparece com a percentagem de 15,2% para analfabeta, na tabela 3.7 (CEL), tem-se 3,4% para a mesma referência. Isso acontece também com os índices que indicam outros níveis de instrução, demonstrando um aumento com relação à escolaridade dos pais dos futuros professores. No item SC tem-se um aumento de considerável de 8,4% (CTP) para 23,4% (CEL).

Não acreditamos ser oportuno estabelecer uma comparação sistemática sobre esse referencial entre os corpora analisados, porque como descrito na tabela 3.1, o número de pedagogos e de professores de outras áreas (64,3%) é superior ao número de professores com formação em Letras (47,4%). E se observarmos a tabela abaixo que apresenta os dados sobre “o grau de escolaridade dos pais” fornecidos pelo MEC/INEP (2003), concluiremos que dos cursos de Licenciatura avaliados, o de Pedagogia projeta o maior percentual de índices de pais que não freqüentaram ou freqüentaram por pouco tempo os bancos escolares.

Tabela 27
Características dos graduandos dos cursos oferecidos pelas IES, por área de graduação, segundo o grau de escolaridade dos pais (respostas com maiores percentuais)

Área	Escolaridade do pai			Escolaridade da mãe		
	Ensino Fundamental até a 4ª	Ensino Fundamental entre a 4ª e a 8ª	Superior	Ensino Fundamental até a 4ª	Ensino Fundamental entre a 4ª e a 8ª	Superior
Administração	29,0	25,8	22,9	27,2	28,6	20,6
Agronomia	20,6	28,6	32,1	15,6	35,7	31,2
Arquitetura e Urbanismo	8,6	25,4	55,3	7,8	31,8	48,9
Ciências Biológicas	29,3	24,9	21,1	25,9	28,8	21,6
Ciências Contábeis	37,9	22,6	14,4	35,2	25,4	12,4
Comunicação Social	14,2	27,0	44,1	12,3	31,7	40,5
Direito	20,8	23,9	37,9	19,1	29,6	32,3
Economia	26,2	26,6	26,3	24,1	31,1	22,5
Enfermagem	28,6	28,9	18,1	24,1	31,4	19,6
Engenharia Civil	13,8	28,0	45,0	12,5	34,6	37,7
Engenharia Elétrica	13,6	28,7	43,5	13,8	32,8	37,2
Engenharia Mecânica	17,2	28,1	39,1	16,0	33,2	33,2
Engenharia Química	15,0	29,7	39,6	14,2	33,8	35,0
Farmácia	17,6	30,6	33,8	14,2	34,8	34,0
Física	28,0	27,8	19,3	26,6	28,3	19,0
Fonoaudiologia	13,4	32,2	39,5	10,2	39,0	36,8
Geografia	44,7	15,1	8,5	41,6	18,2	9,1
História	43,7	16,5	9,5	39,7	20,1	10,2
Letras	44,3	16,5	8,7	40,2	19,6	10,3
Matemática	44,3	16,5	7,3	40,4	18,8	9,5
Medicina	6,3	19,6	66,3	4,9	29,3	58,2
Medicina Veterinária	10,5	26,5	51,1	8,5	34,3	44,5
Odontologia	9,3	25,5	54,7	7,2	33,9	48,4
Pedagogia	50,1	13,7	6,8	47,4	15,8	7,1
Psicologia	20,2	25,8	37,8	18,4	30,8	33,3
Química	33,0	26,3	15,3	29,1	28,5	16,6
Total	27,0	22,6	29,2	24,2	27,5	26,7

Fonte: MEC/INEP/DAES

Ilustração 1: Tabela 27 - Relatório Síntese do ENC (2003), p.145.

Proceder a um paralelo comparando os resultados obtidos nos corpora analisados e os resultados do MEC/INEP ENC 2003 nos proporciona uma segurança nos dados obtidos, pois conferem com uma perspectiva nacional de análises que têm com referência outros cursos, outros fatores socioculturais e comparativos de outros anos. Estes resultados comentados aqui, representam uma modesta amostra do perfil sociocultural dos estudantes de Letras da Universidade de Brasília e dos professores do DF.

Cruzando dados com os resultados demonstrados no relatório síntese do ENC-2003, fica evidente uma tendência sociocultural no que diz respeito à escolha profissional dos graduandos:

Se essas informações forem associadas às apresentadas na descrição das características pessoais dos estudantes, parece legítimo destacar a seguinte tendência: o percentual de indivíduos brancos, do sexo masculino e renda familiar mais alta é maior nas carreiras socialmente mais valorizadas. Inversamente, os cursos que oferecem habilitação em Licenciatura tendem a registrar uma proporção maior de mulheres, de estudantes negros ou pardos e de graduandos originários de famílias com menor poder aquisitivo¹³.

No contexto desta pesquisa, nos interessa estabelecer hipóteses que indiquem até que ponto essas questões socioculturais podem ser tratadas como indicadores efetivos que interferem na variação lingüística e principalmente até que ponto esse perfil sociológico do professor pode auxiliar nos mecanismos de mudança, tendo em vista que são (ou serão) esses profissionais que estabelecem (ou estabelecerão) o contato entre a norma padrão e a escola.

¹³ Id, *Ibid* - 117

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados serão apresentados em tabelas e gráficos para que se favoreça uma interpretação mais abrangente e completa dos fenômenos.

4.1 – RESULTADOS DAS ANÁLISES NO CEL:

TABELA 4.1 - ESTRATÉGIA DE RELATIVIZAÇÃO NO CEL

TIPO	QTD	%
+ PADRÃO	94	69,1
- PADRÃO	42	30,8
TOTAL	136	100,0

Nessa tabela foram distribuídas as ocorrências das estratégias de relativização encontradas no CEL. As 136 ocorrências foram divididas em dois grandes grupos: as consideradas [+ padrão] e as relativas cujo emprego se caracteriza como [- padrão], neste último caso, enquadram-se relativas cortadoras, relativas copiadoras e os casos que consideramos como erro de performance¹⁴.

TABELA 4.2 – TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE
RELATIVIZAÇÃO [- PADRÃO]

TIPO	QTD	%
CORTADORA	33	78,5
ERRO DE PERFORMANCE	09	21,4
COPIADORA	0	-
TOTAL	42	100,0

¹⁴ Estamos considerando como erro de performance os casos em que houve a tentativa de emprego da estratégia padrão. Aqui temos um fenômeno duplo: por um lado, o de desconhecimento da norma padrão e, por outro um padrão imaginário que não corresponde à norma .

Na tabela 4.2, foram distribuídas as ocorrências [- padrão] de acordo com os três tipos de estratégias de relativização que são condenados pela gramática tradicional.

À luz desses resultados, já podemos concluir que, dentre as estratégias [-padrão], a cortadora é a única empregada nos textos, já que não houve registro de nenhuma ocorrência da copiadora. Isso pode ser indício de que esta variante ainda não tem encontrado abrigo nos textos escritos mais monitorados. Segundo Tarallo (1983), esta estratégia aparece como a mais estigmatizada pelos falantes escolarizados, ficando a cortadora com o prestígio sociolingüístico da comunidade letrada.

Em nossos dados [- padrão], a disputa de variação se concentra entre a cortadora e entre os erros de performance, sendo que esta última estratégia mostra-se como tentativa de alcançar a variante mais formal da língua, demonstrando que há um reconhecimento de uma norma padrão aliado a uma necessidade de enquadramento neste padrão, porém, como se desconhece os mecanismos estruturais para esse empreendimento, ocorrem essas inferências equivocadas. Essas tentativas de alcançar o padrão foram observadas nos dois *corpora* e serão melhor detalhadas posteriormente.

Nos resultados da pesquisa feita por Bagno (2000), no *corpus* de língua escrita, encontramos muita sintonia com nossos resultados. Apesar de o autor não mencionar casos de desvios de performance, o número de cortadoras é bem superior ao número de copiadoras.

ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO – RESULTADOS DA PESQUISA DE BAGNO (2000)		
Tabela 3.5 ESTRATÉGIA DE RELATIVIZAÇÃO NO CLE		
TIPO DE ESTRATÉGIA	QTD	%
COPIADORA	3	4
CORTADORA	72	96
TOTAL	75	100,0

(Bagno, 2001, p. 97)

A próxima tabela 4.3 volta a tratar das ocorrências [+padrão]. Nela são exibidos os pronomes relativos e as preposições que mais apareceram no *CEL*.

TABELA 4.3 – FORMAS PRONOMINAIS ENCONTRADAS NO CEL

PREP + PRONOME RELATIVO	QTD	%
EM QUE	53	56,4
A QUE	21	22,3
PREP. + O/A QUAL	12	12,8
DE QUE	05	5,3
COM QUE	03	3,1
TOTAL	94	100,0

Os resultados apontam para alta frequência do uso do grupo ‘em + que’, usado principalmente como função de adjunto adverbial referindo-se a tempo e lugar.

* Tempo:

- (16) “Vivemos em uma época em que não se tolera (publicamente) preconceitos raciais, de gêneros, econômicos, sexuais ..., mas o preconceito contra a forma de falar ‘errado’ ainda permanece.” CEL 206
- (17) “Ao mesmo tempo em que as forças centrípetas ‘empurram’ a língua para uma mudança, para uma evolução; as forças centrífugas estão tentando reter esse avanço e valorizar o que é clássico, as origens.” CEL 220
- (18) “A partir do momento em que uma sociedade se comunica, há a existência de uma língua e essa língua não é falada da mesma maneira entre seus falantes.” CEL 228

* Lugar:

(19) “É evidente que a classe dos os acusadores dos “erros” de Português seja dos conhecedores da norma-padrão, visto que o Brasil é um país em que o acesso à escola esta cada vez mais restrito; em que a Escolas públicas quando existem, são de péssima qualidade; em que o número de analfabetos é assustador; em que as crianças, em vez de estudarem, precisam trabalhar para que a família possa ter, ao menos, o quê comer; etc...” CEL 210

(20) “(...) para um bom desempenho lingüístico o falante, em seu processo comunicativo, estará sob influencia do meio em que se encontra, do seu interlocutor e da natureza da conversa que há entre os dois.” CEL 238

(21) “Ao julgar esse cidadão, julga-se não o rotacismo ou qualquer outro fenômeno lingüístico, e sim a pessoa em seu contexto social: classe social, poder financeiro, região em que reside, nível de escolaridade, cor, sexo, idade etc.” CEL 256



Das 45 ocorrências dessa forma com antecedentes de **lugar** e de **tempo**, o emprego do ‘em que’ com referência a lugar chegou a 62,2% dos usos, ultrapassando a percentagem referente a tempo que foi de 37,8%. Lembrando que o uso desse conjunto relativo chega a significar 56,4% do total das relativas padrão neste *corpus* (cf. tabela 4.3). Um outro dado interessante é que dentre os antecedentes (tempo) a forma ‘momento em que’ chega a representar 58,8% dos usos.

Também observamos que a combinação ‘em + que’ foi muito empregada, como erro de performance, em funções cuja forma deveria ter sido o simples ‘que’ (pois se tratava de sujeito ou objeto direto):

- (22) “Exemplificando: o próprio fato de se estudar a norma-padrão nas escolas sem ser levada em consideração a procedência lingüística dos alunos em que nela estudam é um ato autoritário das camadas privilegiadas que afirmam ser detentoras da ‘boa língua portuguesa’ e por isso usam de seu poder para impor a obrigatoriedade de se aprender somente, de se pensar apenas a norma dita culta.” CEL 207
- (23) “Logo, tem-se que o falante é julgado não pelo que fala mas pelo lugar em que ocupa na sociedade; se aquele ocupa um lugar de prestígio será julgado prestigiosamente, caso contrário será estigmatizado.” CEL 250

Bagno (2001: 96-7) em seus dois *corpora* — *corpus* de língua falada e *corpus* de língua escrita — observou a frequência do grupo ‘em + que’ e concluiu que essa forma é usada principalmente para fazer referência a tempo e lugar (“o dia em que”, “a escola em que”), podendo, nestes casos, haver um favorecimento do uso da relativa padrão.

Na tabela abaixo, Corrêa (1998) fez o levantamento de tipos de estratégias e de preposições requeridas pelo pronome relativo tendo como base de análise os inquéritos do projeto NURC (Projeto da Norma Urbana Culta). Apesar de se tratar de um *corpus* de língua falada em que estão registrados diálogos e elocuições formais, a correspondência entre os resultados nos informa que a preposição ‘em’ é a partícula mais requerida pelo pronome relativo, tanto na modalidade falada como na modalidade escrita da língua, em situações de maior ou de menor monitoração estilística.

Tabela 6.5: **Distribuição** por tipo de estratégia e por preposição requerida pelo pronome relativo

Prep. do pronome relativo	Padrão		Vernacular		Total
	N	%	N	%	N
em	30	44	38	56	68
de	3	13	20	87	23
a	5	29	12	71	17
com	2	25	6	75	8
sobre, para	3	75	1	25	4
casos ambíguos			3		3
Total	43	35	80	65	123

(Corrêa, 1998, p. 117)

Segundo a pesquisadora, a preposição ‘em’ tem um comportamento diferente das demais, porque mesmo sendo a preposição mais apagada na estratégia vernacular (56%), teve uma referência alta na estratégia padrão com o percentual bem acima da média das outras preposições, tendo essa situação respaldo no fato de que a maior incidência dessa preposição é na função de adjunto adverbial.

Não podemos deixar de mencionar que apesar de se observar nesse grupo uma maior frequência de usos e desses usos serem considerados [+ padrão], ainda assim também verificamos o apagamento da preposição e ainda detectamos casos em que no mesmo texto ocorreu oscilação quanto ao uso ou não da preposição – exemplos (26), (27):

(24) “Entretanto, não há uma pessoa social que seja inculta, como são tachados alguns por serem analfabetos, pois *a partir do momento \emptyset que* existem valores éticos, expressões artísticas e até mesmo uma história, a pessoa está inserida em uma cultura que obviamente, diverge de outra comunidade.” CEL 216

(25) “(...) que possuem algum prestígio na sociedade, ao mesmo *tempo \emptyset que* a intolerância é destinada àqueles de classes sociais estigmatizadas pela sociedade.” CEL 220

(26) [“**Ao mesmo tempo em que** as forças centrípetas ‘empurram’ a língua para uma mudança, para uma evolução; as forças centrífugas estarão tentando reter esse

avanço e valorizar o que é clássico, as origens.”] e [“(…) que possuem algum prestígio na sociedade, **ao mesmo tempo \emptyset que** a intolerância é destinada áqueles de classes sociais estigmatizadas pela sociedade.”] CEL 220

- (27) [“Vê-se que **a partir do momento \emptyset que** a sociedade inicia sua organização, há a necessidade de especificação de regras, direitos e deveres.”] e [“A unificação ocorrerá **no momento em que** a norma padrão incorporar alguns traços da oralidade.”] CEL 299

Fica difícil estabelecermos alguma motivação específica para esses casos apresentados no exemplo (26), pois a ocorrência da flutuação é no mesmo texto com a mesma forma antecedente ‘ao mesmo tempo’, analisamos apenas como oscilação do grau de monitoramento no momento da escrita.

No exemplo (27) já temos uma situação diferente. Em nossos dados, das 5 ocorrências do grupo ‘a partir do momento (em) que’ 3 apareceram com a preposição apagada, chamando a atenção para o fato de que essa forma fixa ‘a partir do momento que’ parece já estar incorporada à língua, funcionando com uma locução adverbial. Agora para o segundo período ‘no momento em que’ temos algumas indicações: Corrêa (1998) menciona a proposta de Poplack (1980) quanto à análise do espanhol porto-riquenho:

(…) marcas conduzem a marcas e zeros conduzem a zeros. Se uma preposição já está no antecedente, a mesma preposição poderá aparecer novamente com o pronome relativo. Se os fatores lingüísticos estiverem realmente atuando na variação, o processo paralelo pode estar agindo na escolha por uma das variantes e o uso de uma determinada preposição no antecedente pode estar determinando uma preferência pela mesma preposição relativa. (Corrêa, 1998: 69)

Em nossos dados, o que consideramos mais relevante foi a questão de o antecedente estar se referindo a *tempo* ou a *lugar* e não necessariamente ao fato do antecedente ter ou não preposição. Mesmo porque, no panorama dos nossos resultados, nem sempre a existência da preposição (no antecedente) favoreceu o aparecimento da outra acompanhando o pronome relativo:

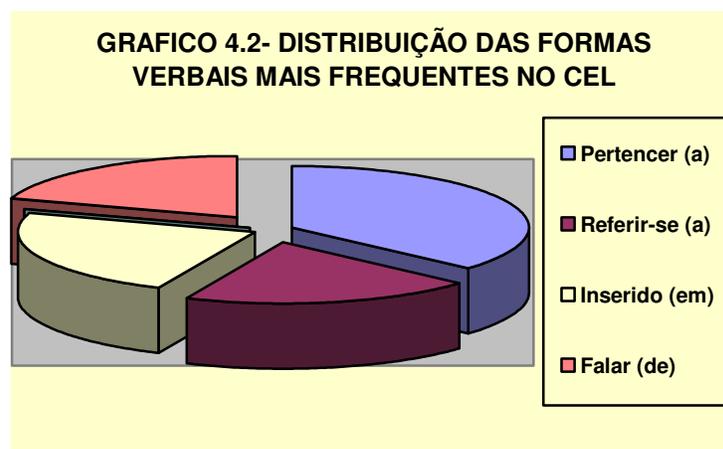
- (28) “E no momento \emptyset que uma variante passa de uma classe a outra há uma maior aceitação caso esteja sendo usada (…)” CEL 221

(29) “(...) pois a língua não é homogênea e sim heterogênea, ela muda conforme cada pessoa na estrutura social \emptyset que convive.” CEL 248

(30) “(...) e se tornando uma língua diferente da língua \emptyset que ela se originou.” CEL 228

Alguns fatores lingüísticos como tipos de preposições consideradas como partículas ‘fortes’, e situações em que o antecedente preposicionado conduz a uma preferência pelo uso de preposição no sintagma, são casos já estudados como facilitadores ou não do apagamento das preposições em contexto de orações relativas. Não especificaremos nenhum desses estudos, apenas evidenciaremos alguns desses traços lingüísticos recorrentes em nosso *corpus*.

Durante as análises, observamos que alguns verbos apresentaram-se mais freqüentemente acompanhados pela preposição. Para exemplificação, selecionamos as formas verbais que apareceram mais de três vezes na amostra: pertencer (a) [11 ocorrências], inserido (em) [07 ocorrências], referir-se (a) e falar (de) [06 ocorrências cada uma].



Mas também registramos situações de ausência da preposição com alguns destes mesmos verbos.

(31) “Este ‘fenômeno’ é uma maneira de preservar a comunicação dos indivíduos dentro do grupo \emptyset que estão inseridos.” CEL 303

(32) “Assim as variações lingüísticas estão presentes quer na sociedade urbana quer nas que vão se distanciando dela com maior ou menor variação conforme o status-econômico, social, etário, gênero masculino ou feminino, fora e dentro de cada

uma, como por exemplo o modo de falar dos avós diverge dos filhos e dos netos; e o grupo de trabalho \emptyset que pertence (policial, criminosos, juristas, psicólogos, etc).” CEL 248

(33)“O primeiro conceito \emptyset que Bagno se refere é o ideológico, que na verdade ele cita não com conceito, mas como preconceito, pois diz que a maneira ‘correta’ de falar é a da gramática.” CEL 269

Com relação à evidência recorrente de usos [+padrão] com os verbos ‘inserir’, ‘pertencer’ e ‘referir’, temos a impressão de que não se trata de um empreendimento sistemático de metalinguagem, em que o falante a partir de mecanismos de análise, emprega a relativa preposicionada. Alguns indícios nos levam a interpretar esses empregos como exercícios de ‘decalque’ em que a forma fixa (por exemplo, ‘inserido em’) é retirada de um contexto e transplantada em outro. E quando há falha nesse processo, a preposição não aparece.

Como explicitado no capítulo 3 (*Corpus e Metodologia*), os textos que compõem o CEL foram extraídos de um contexto de “avaliação de conhecimento”. Para dissertar sobre os temas propostos, os alunos leram previamente referenciais teóricos cuja abordagem predominante era variação lingüística, inserção do falante em grupos sociais, preconceito lingüístico, competência comunicativa, entre outras temáticas discutidas pela Sociolingüística. Acreditamos que essas leituras podem ter determinado padrões fixos no *corpus*, funcionando como “andaimes” (Bortoni-Ricardo, 2004) de sustentação para o emprego dessas formas [+padrão].

TABELA 4.4 – PREPOSIÇÕES APAGADAS NAS CORTADORAS NO CEL

PREPOSIÇÃO	QTD	%
EM	19	57,6
DE	06	18,2
POR	04	12,1
A	02	6
COM	02	6
TOTAL	33	100,0

A tabela 4.4 expõe as ocorrências das relativas cortadoras e faz o levantamento das preposições que são mais freqüentemente apagadas. É fácil observar que, embora a preposição mais o pronome relativo ‘em que’ sejam a forma padrão mais usada, a preposição “em” também aparece como a mais apagada, seguida das preposições “de” e “por”.

Também encontramos correspondência nos resultados de Bagno (2000) para essa observação.

TABELA 3.4
PREPOSIÇÕES APAGADAS NAS RELATIVAS CORTADORAS DO CLF

PREPOSIÇÃO	APAGAMENTOS	%
EM	39	42,3
DE	32	34,7
A	11	11,9
COM	09	9,7
SOBRE	01	1,0
TOTAL	95	100,0

(Bagno, 2001, p. 96)

Percebemos que os resultados desta pesquisa não entram em contradição com dados já divulgados em outras pesquisas sobre estratégias de relativização do PB (Bagno, 2000 e Corrêa, 1998).

Especificamente sobre as preposições mais cortadas, os resultados apontam para a maior incidência de apagamento da preposição “em” empregada em função adverbial de tempo, principalmente na forma ‘momento \emptyset que’

4.2 – RESULTADOS DAS ANÁLISES NO CTP:

Agora observaremos os resultados no CTP.

TABELA 4.5 – ESTRATÉGIA DE RELATIVIZAÇÃO NO CTP

TIPO	QTD	%
+ PADRÃO	19	65,5
- PADRÃO	10	34,5
TOTAL	29	100,0

Também nesse *corpus* o número de relativas [+padrão] é superior ao número de relativas [- padrão] . Do total de 59 textos houve o registro de apenas 29 ocorrências de relativas. Observamos um número relativamente pequeno de ocorrências de estratégias de relativização. Os professores escreveram bem menos do que os estudantes de Letras e no geral evitaram as relativas. Notamos duas situações com relação à organização textual neste *corpus*: a) períodos curtos sem muita recursividade entre sentenças e b) períodos longos, confusos sem muito emprego de elementos anafóricos.

Corrêa (1998) observou em seu *corpus* processos de esquiva do falante perante o uso dos pronomes relativos, ou seja, a utilização de algumas formas no lugar do relativo. Observamos preferência do falante pelo emprego do ‘quando’ no lugar de ‘momento em que’; o emprego do ‘onde’, em vez de ‘em que’; ‘fazemos parte de’ em vez de ‘da qual fazemos parte’.

Registramos também casos de oscilação com relação aos usos [+padrão] e [-padrão] no mesmo texto.

(34) [“Entendia já nesse tempo um ensino mais prazeroso da língua em que, no geral, os alunos pudessem compreender todos os fenômenos que envolvem esse aprendizado. (...) debates acalourados sobre o ensino brasileiro e as péssimas condições em que ele se encontra tomou norte na aula.”] e [“Os alunos riram, ridicularizaram o texto, comentaram outros “erros” (fala do aluno) escabrosos ϕ que tinham conhecimento.”] CTP 108

(35)[“Quando professores desconsideram o contexto em que está inserido o falante, automaticamente desconsidera suas práticas sociais (...).”] e [“Afirmar que algo está certo ou errado já é complicado se conciderarmos que depende do referencial a que estamos apoiados.”] CTP114

Nesses dois exemplos, podemos perceber que quando o termo relativizado está na função de adjunto adverbial, parece não haver dúvidas com relação ao seu uso e nem há registro de apagamento da preposição. O que não acontece com as outras funções.

No exemplo (34), registramos o apagamento da preposição ‘de’, e no exemplo (35) há uma inadequação quanto à regência do verbo.

TABELA 4.6 – TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO [-PADRÃO] NO CTP

TIPO	QTD	%
CORTADORA	08	80
ERRO DE PERFORMANCE	02	20
COPIADORA	0	0
TOTAL	10	100,0

Na tabela 4.6 estão distribuídas as estratégias [-padrão] deste *corpus*. Sendo a cortadora a mais usada, representando 80% das evidências destes casos. Neste *corpus* também não houve registro da variante copiadora.

Sobre os erros de performance registrados, temos os seguintes exemplos:

(36)“Sabemos que há inúmeros processos lógicos e não lógicos na língua, históricos, culturais e outros dos quais ainda não temos nem condições de imaginar.” CTP 433

(37)“Afirmar que algo está certo ou errado já é complicado se considerarmos que depende do referencial a que estamos apoiados.” CTP 114

Nos dois exemplos encontramos, embora ambos estejam preposicionados, empregos de preposições que não condizem com as regências verbais prescritas pela tradição gramatical. Em (36), a função solicitada é de objeto direto que deve ser relativizada pelo ‘que’ (que retoma o termo “outros”), já no (37) o problema está na preposição regida pelo verbo “apoiar”.

Como já mencionamos anteriormente, esses casos se caracterizam como “um grau de tensão” que liga a norma *reconhecida* e a capacidade de *produção do indivíduo*.

Não contabilizamos casos de emprego do pronome relativo ‘*o/a qual*’ em função de objeto direto e de sujeito, pois esses empregos não interessam a nossas análises, mas como verificamos um comportamento interessante do falante perante essa forma resolvemos mencionar alguns exemplos. Também não inserimos esses casos nos erros de performance, mesmo porque esses empregos não são totalmente condenados pela gramática tradicional, apenas há uma solicitação mais específica para seu uso. Na grande maioria dos casos, esses usos de “o qual” se apresentam como tentativas de “escrever difícil”, porque ali bastava um simples “que”:

(38)“Esta é a nossa realidade, a qual temos que tentar administrar constantemente.”

CTP 413

(39)“Creio que tais normas citadas no texto, as quais são de fundamental importância, devem ser aplicadas de forma sistemática desde a educação infantil.” CTP 446

(40)“(...)porque nos deparamos com inúmeras dificuldades as quais temos que buscar superar: (...)” CTP 413

(41)“A metalinguagem a qual ele chama de “falar melhor” ou “cultura maior da nação”(...)” CTP 115

Com relação à posição do relativo, a tradição gramatical recomenda que o uso da forma ‘o qual’ (e flexões) deve ocorrer para desfazer eventuais dúvidas com relação ao referente:

Normalmente o *que* vem junto do seu antecedente; quando isto não se dá o sentido da oração periga, desfaz-se a dúvida com o emprego de *o qual*, de *e este* ou se repete o antecedente, ou se põe vírgula para mostrar que o relativo não se refere ao antecedente mais próximo. (Bechara, 2004: 488)

A intenção almejada pelo uso mais formal da língua foi satisfeita, pois houve o emprego da forma que o falante considerou ‘a melhor’, ‘a mais formal’. O que observamos no caso específico desses profissionais é que apesar de terem contato e trabalharem

constantemente com a norma padrão, ainda não se apropriaram com eficiência dos usos recomendados pela gramática normativa para esse pronome relativo.

**TABELA 4.7– FORMAS PRONOMINAIS
ENCONTRADAS NO CTP**

PREP+ PRONOME RELATIVO	QTD	%
EM QUE	12	63,1
A QUE	01	5,2
PREP. + O/A QUAL	05	26,3
DE QUE	0	0
COM QUE	01	5,2
TOTAL	19	100,0

Na tabela 4.7 estão registradas as formas pronominais [+padrão]. As evidências aqui não destoam dos resultados já comentados no CEL sobre a maior frequência do grupo “em +que” na maioria dos usos com referência a lugar e a tempo.

- **Tempo:**

(42)“(...)e que bons eram os *tempos passados em que* a rigidez fazia uma educação mais sólida...” CTP 410

(43)“Na *época em que* eu estudava primeiro e segundo grau, aprender Língua Portuguesa era um sacrifício.” CTP 439

- **Lugar:**

(44)“Quando professores desconsideram o contexto *em que* está inserido o falante, automaticamente desconsidera suas práticas sociais (...)” CTP 114

(45)“Rodeados por uma sociedade *em que* a exigência nordea um discurso baseado no aspecto em que devemos dominar o Português padrão sendo que utilizamos no nosso dia-a-dia o Português não-padrão.” CTP 470



Também pudemos observar que neste *corpus* o uso de ‘em que’ foi mais produtivo com referência a lugar (66,6%).

Nos textos dos professores não encontramos formas fixas tão recorrentes como as encontradas nos textos dos estudantes de Letras (“a partir do momento (em) que”, “inserido em”, “pertence a”). Por esse motivo, foi inviável estabelecer uma sistematicidade nas ocorrências de formas fixas.

TABELA 4.8 – PREPOSIÇÕES APAGADAS NAS CORTADORAS NO CTP

PREPOSIÇÃO	QTD	%
EM	03	37,5
DE	01	12,5
POR	02	25
A	0	0
COM	02	25
TOTAL	08	100,0

Na tabela 4.8 ficaram registradas as preposições mais freqüentemente apagadas neste *corpus* e mais uma vez a preposição ‘em’ assume o topo, embora sua diferença em relação às outras não ter sido muito significativa, é interessante observar que de todas as pesquisas citadas neste trabalho, os resultados convergem para um único saldo com relação a essa preposição: ela é a preposição que mais se evidencia nos dados e igualmente é a que mais se apaga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



p. 716

Essa tirinha foi retirada do livro *Textos: leitura e escrita: ensino médio, volume único – livro do professor* (2004) de Ulisses Infante, com a seguinte solicitação:

4 Ainda a partir da situação apresentada pelos quadrinhos, escreva um texto dissertativo cujo título é "O homem que usa o xampu que toda mulher gosta...". Ele deve ser endereçado a seus colegas de classe.

Observamos que autor solicita que seja produzido um texto dissertativo a partir do texto da figura, opta pela substituição do vocábulo 'shampoo', pela versão em português 'xampu', mas não se dá conta de que nesta sentença houve, de acordo com a norma padrão, um erro. Usou-se uma estratégia de relativização condenada pela gramática normativa, pois não há o emprego da preposição (de) antes do pronome relativo.

Os autores Infante & Cipro na *Gramática de língua portuguesa* (2004:421) recomendam que:

(...) o pronome relativo deve ser precedido da preposição apropriada a cada função que exerce. É o caso do objeto indireto (gostar *de* algo), do complemento nominal (fiel *a* algo), do agente da passiva (ser seduzido *por* alguém ou algo) e do adjunto adverbial de lugar (nascido *em* algum lugar). Na língua escrita formal, a omissão da preposição nesses casos é considerada erro.

O interessante é que a regra é recomendada pelo próprio autor que, em outro contexto, não percebeu o suposto ‘erro’ com relação à omissão da preposição.

Casos como esse nos chamam a atenção por evidenciarem uma situação camuflada pelas gramáticas normativas, pois nelas não são mencionadas variantes lingüísticas [-padrão] existentes inclusive na modalidade escrita da língua. E quando registram a possibilidade de haver alguma variação no uso, logo esse outro recurso é avaliado como erro.

Nos resultados de sondagem obtidos por Corrêa (1998) por meio de um exercício de recepção feito com 27 professores sobre dez enunciados (todos com estratégia não padrão), a pesquisadora constatou que a maioria dos professores não percebeu que se tratava em sua totalidade de enunciados que não estavam rigorosamente dentro dos padrões descritos pela norma padrão, então aceitavam quase todos. Nem nos casos em que a avaliação da estratégia empregada era negativa, houve a garantia da versão padrão da relativa, pois provavelmente os professores desconheciam a regra normativa. “Para vários professores bastou trocar ‘que’ por ‘qual’. Tampouco foi garantia de que a preposição apareceria com o relativo”. (Corrêa, 1998:105)

De acordo com esses casos citados, podemos constatar que os mecanismos estruturais de composição da relativa padrão não são muito evidentes para os responsáveis pela manutenção da norma padrão, pois essa regra já passa despercebida na *percepção* e na *produção* desses indivíduos.

Ainda nos surpreende o fato da não aceitação das variedades vernaculares existentes, mesmo quando elas já fazem parte do repertório lingüístico do falante, gozam de prestígio social e foram “convidadas” a serem a (s) forma (s) mais usada (s) no PB.

Não se trata de renegar a forma mais padrão e sim potencializar a condição de uma descrição das relativas capaz de evidenciar as características estruturais das diferentes possibilidades de relativização de um termo.

Instrumentalizar o falante para que ele tenha condições de optar conscientemente por alguma dessas variantes, empregando-as conforme seja mais conveniente nas esferas da modalidade falada e escrita da língua deveria ser um dos objetivos da escola. “Os locutores mudam de registro lingüístico – com tanto maior margem de liberdade quanto mais total for o domínio dos recursos lingüísticos” (Bourdieu, 2003:160)

Lucchesi (2004) levanta uma importante discussão acerca do papel do indivíduo frente à mudança e frente à avaliação de sua própria língua e acrescenta que tal reação subjetiva (a avaliação) pode alterar o curso de uma mudança, ou mesmo fazer retroagir tal processo:

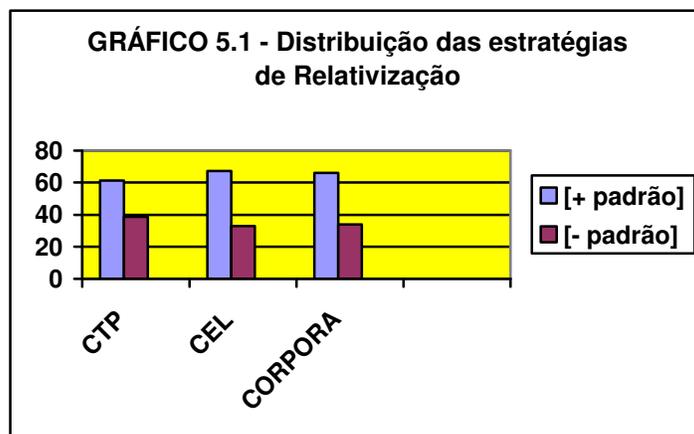
(...). Os estágios iniciais da mudança estão abaixo do nível da consciência social. Ninguém na comunidade se refere à mudança, e é difícil tomar consciência dela. (...) às vezes ela só é descoberta, num primeiro momento, por análises instrumentais.

Nos estágios posteriores da mudança, desvios estilísticos começam a aparecer, bem como a estratificação social. Testes de reação subjetiva revelam a avaliação social (...).

Nos estágios finais da mudança, há um reconhecimento social aberto, e os estereótipos podem aparecer. Com extraordinária consistência, essas reações são negativas. A correção é sempre na direção da forma mais conservadora, e os estereótipos são associados com atributos sociais negativos. Parece que, sempre que as pessoas tomam consciência de qualquer mudança sistemática na língua, elas a rejeitam. (Labov *apud* Lucchesi, 1982: 80)

Nos casos das orações relativas, a variante [- padrão] denominada de cortadora que, segundo Tarallo (1983) representa a variante inovadora do PB, ainda não domina com exclusividade o cenário lingüístico do falante culto em situações de escrita monitorada, mas já se apresenta implementada nos dados e o seu registro tão constante nos textos, demonstra seu prestígio social entre os falantes cultos.

Em nosso *corpus* a estratégia padrão foi mais empregada que as formas não padrão. Observe-se o gráfico:

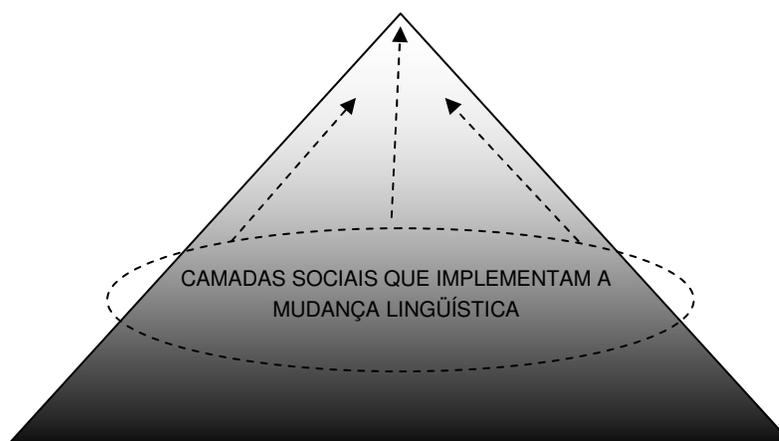


É interessante perceber que dos dois *corpora* analisados, o CEL (constituído por estudantes de Letras) utilizou proporcionalmente mais a variedade padrão do que o CTP. Sem contar que no CTP observamos mais estratégias de esquiva com relação ao uso das orações relativas.

Segundo alguns estudos sobre o fenômeno da variação, a mudança lingüística se estabiliza por completo no sistema quando as gerações mais jovens de falantes não reconhecem mais como legítima alguma forma lingüística, seja ela sintática, morfológica, ou fonológica, devido ao seu completo desaparecimento do repertório dos usuários da língua.

Trata-se de um processo lento que passa por diversas etapas, ocorrendo casos em que a variante mais conservadora pode sobreviver em algumas funções de usos da língua. No caso do uso da relativa padrão, acreditamos que essa variante tende a permanecer por muito tempo em situações mais formais de apresentação da escrita, em gêneros textuais mais monitorados.

Segundo Bagno (2007: 176), há uma sociologia que evidencia a implementação da mudança lingüística na sociedade, as inovações surgem na fala da camada média-baixa da população, com o passar do tempo, elas tendem a se difundir de baixo para cima, sendo progressivamente adotadas pela classe média, média-alta e alta, conforme ilustrado no diagrama abaixo:



(Bagno, 2007: 127)

No caso da estratégia de relativização cortadora, percebe-se que ela já se encontra amplamente usada em textos produzidos por falantes cultos e considerada como uma forma padrão pelos falantes de classe média-alta. Acreditamos poder localizá-la infiltrada no topo da pirâmide, não sendo mais reconhecida como “erro” (a não ser é claro por alguns gramáticos que, embora na prática já utilizem a forma mais vernacular, ainda mantêm em seus livros a noção homogênea e “correta” da forma padrão).

A cortadora passou a ser um recurso muito produtivo na língua escrita, obtendo em alguns casos o reconhecimento de ser a “única forma correta”, ou ainda a “forma mais correta” para expressar a recursividade nas sentenças.

Observando os *corpora*, temos a impressão de que em determinadas circunstâncias contextuais e, sobretudo, para alguns falantes já não existe mais uma concorrência entre as duas variantes lingüísticas, que apesar de pragmaticamente terem o mesmo valor, estão dispostas, pela tradição gramatical, em campos opostos: SINTAGMA COM PREPOSIÇÃO (CORRETO) X SINTAGMA SEM PREPOSIÇÃO (INADMISSÍVEL).

O objetivo dessa pesquisa era averiguar a frequência de usos das variantes [-padrão] nos textos de professores formados (CTP) e nos textos de futuros docentes (CEL), para que, a partir dessas evidências, dimensionássemos os efeitos das formas vernaculares em situações de maior monitoramento lingüístico. Concluímos que embora a situação exigisse um maior nível de atenção estilística, ainda assim detectamos muitos desvios com relação à norma padrão, mas sendo essas inadequações consideradas pelo falante como a representação mais apropriada para aquele contexto.

Com relação à averiguação de variáveis extralingüísticas determinando as formas [-padrão], encontramos um problema de ordem metodológica, pois a oscilação entre formas [+padrão] e formas [-padrão] no mesmo texto prejudicou essas análises.

Quando trazemos à discussão a pertinência do ensino da RELATIVA PADRÃO frente ao impacto da mudança, nos deparamos com alguns apontamentos:

- a) Esta situação é reflexo de uma formação acadêmica precária que necessita ser reformulada, priorizando-se o ensino de gramática normativa?
- b) A língua mudou, vem sendo apresentado outro cenário lingüístico para as estratégias de relativização, mas apesar disso as formas [-padrão] vão continuar ocupando um lugar desprestigiado?

- c) Se até na escrita monitorada das pessoas responsáveis por transmitir o padrão, essas regras estão em fase de “apagamento” é porque estamos presenciando uma fase de mudança e contra essa situação não se pode fazer nada, a não ser dar também às formas [-padrão] status de regras na gramática tradicional para que possam ser aceitas tanto quanto a forma padrão?
- d) o sistema educacional determina qual variante lingüística o aluno deve aprender, mas esses objetivos pedagógicos vão de encontro à realidade sociolingüística do professor.
- e) Os manuais normativos, por sua vez, não tratam esse fenômeno lingüístico de forma coerente e sistemática, a maioria deles apenas restringe suas análises a classificações de funções adjetivas (restritiva e explicativa)

Poderíamos inferir que nem a escola talvez seja capaz de impedir essa mudança lingüística, mesmo porque os responsáveis pela manutenção de sua doutrina são falantes da língua e participam ativamente do processo de mudança. Percebemos ainda que esses indivíduos têm uma concepção de língua padrão que nem sempre corresponde a norma prescritiva.

Observa-se que, apesar da modalidade escrita ser detentora e impositora da norma, na realidade nem mesmo nesse registro se verifica o emprego “eficiente” de certas normas gramaticais e a escola, por sua vez, não está conseguindo executar seu papel social de transmitir a gramática normativa, pois na prática, essas regras estão caindo na obsolescência e sendo desprezadas pelos falantes.

Acreditamos ainda que a escola possa ser um dia um local onde a ciência da linguagem tenha livre acesso, um ambiente onde os indivíduos não tenham vergonha de sua língua materna e que possam a partir da sua ‘gramática’ e não em detrimento dela aprender outras ‘gramáticas’, relacionando-as a diversos usos e comportamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, H. A. de. *Gramática Ilustrada*. 5 ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática – um ensino de língua sem pedras no Caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa – tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2005
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- _____. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. *Língua materna – letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolingüística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *Nós chegemos na escola, e agora? – Sociolingüística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CARONE, F.B. *Morfossintaxe*. 9 ed. São Paulo: Àtica, 2005.
- CINTRA, L.; CUNHA, C. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2004.

CORRÊA, V. R. Oração relativa: ***O que se fala e o que se aprende no português do Brasil***. 1998. 163 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

DUBOIS, J. *et ai. Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FARACO, C. A. *Lingüística Histórica*. São Paulo: Parábola, 2005.

HERZOG, M.I *et ai. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2006.

ILARI, R. *Lingüística Românica*. São Paulo: Ática, 2006.

_____, *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.

INFANTE, U. *Textos: leituras e escritas: ensino médio, volume único: livro do professor*. São Paulo: Scipione, 2004.

KATO, M. *A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical*. In: Ciência da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino: 131-145, 2005.

LEMLE, Miriam. *Análise Sintática – teoria geral e descrição do português*. (Ensaio 106). São Paulo: Ática, 1989.

LUCCHESI, D. *Sistema, mudança e linguagem – um percurso na história da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita – atividade de retextualização*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

MORAIS, M. A. T. (trad.). Texto I, *the time course of language acquisition and its implications for language change*. Anthony Kroch. University of Pennsylvania, .

_____. *The history of the future*. Ian Roberts & Anna Roussou (2003).

_____. “Os frutos de um projeto herético: parâmetros na variação intralingüística”(2005).

NEVES, M. H.de M. *A gramática - história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *Gramática na escola*. (Repensando a língua portuguesa). 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: 2000.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento lingüístico – para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d’agua, 2003.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4 ed. São Paulo: 2004.

PRETI, D. *Estudos da língua oral e escrita*. (série dispersos). Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RELATÓRIO SÍNTESE V 1 - Relatório do Exame Nacional de Cursos 2003. Disponível em: http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/relatorio_sintese.pdf , acesso em 29 abr. 2007.

ROBERTS, I.; KATO, M.A. (orgs.) *Português brasileiro – uma viagem diacrônica*. 2 ed. São Paulo: UNICAMP, 1996.

SCHERRE, M.M.P.; SILVA, G. M. de O. (orgs.) *Padrões sociolingüísticos – análise de*

fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

_____. *Doa-se lindos filhotes de poodle – variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

TARALLO, F. *Tempos Lingüísticos - itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. University of Pennsylvania. PhD. Dissertation, 1983.

_____.(org.) *Fotografias Sociolingüísticas*. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: São Paulo: Ática, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação – uma proposta para o ensino de gramática*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UCHÔA, C. E. F. (orgs.) *Dispersos – de J. Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ANEXOS

SOCIOLINGÜÍSTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

- Nas citações abaixo, o texto (b) retoma as idéias contidas no texto (a). Desenvolva estas idéias um pouco mais, se possível com exemplos:
- (a) “Em resumo, julgamos não a fala, mas o falante, e o fazemos em função de sua inserção na estrutura social” (Alkmim, 2001: 42).
- (b) “[...] as variedades lingüísticas vão receber as avaliações negativas e positivas [...] que se dirigem, de fato, não ao modo de falar, mas ao próprio falante como ser humano e como ser social” (Bagno, 2005: 14).

- Segundo Tarallo (1986: 11):
 “Variação livre (ou não-condicionamento das variantes), como a preconizavam os estruturalistas das décadas de 20 e 30, não encontra respaldo neste modelo de análise lingüística”.

Por que o autor faz essa afirmação ao se referir ao modelo sociolingüístico?

- Na opinião de Bagno (2003: 42):
 “A maior dificuldade em lidar com a norma culta é precisamente o fato dela ter dupla personalidade, o fato de por trás desse rótulo — *norma culta* — se esconderem dois conceitos opostos no que diz respeito à língua que falamos e escrevemos.”

Quais são os “dois conceitos opostos” a que se refere o autor e qual a sugestão terminológica que ele oferece para resolver o problema?

- Segundo a lingüista britânica Jean Aitchison (citada por Bagno, 2003), as causas da mudança lingüística se apresentam numa “dupla camada”. Ao se referir aos mesmos fenômenos, Bagno se refere a “forças centrífugas” e “forças centrípetas”. Do que estão tratando os autores ao falar dessa “dupla camada” e desses dois tipos de “forças”?

- Em Bortoni-Ricardo (2004: 74) encontramos a seguinte afirmação:
 “É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos [...]”

Por que a autora prefere falar de *competência comunicativa* e não de *competência lingüística*? Em que teóricos ela está se baseando para fazer essa distinção?

- Ainda com base na distinção entre *competência comunicativa* e *competência lingüística*, como se justificaria a opção de Bortoni-Ricardo pelo título de seu livro: *Educação em língua materna*, em vez da expressão “ensino de língua materna”, já consagrada na pedagogia e na lingüística aplicada?


ATENÇÃO!

Esta avaliação vale, no total, 20 pontos. Será avaliada não só a qualidade argumentativa das idéias expressas (sobretudo a produção de um texto que responda as questões aqui levantadas) como também a forma do texto, no que diz respeito a coesão, coerência, correção ortográfica e adequação ao gênero textual do ensaio acadêmico.

Leia atentamente os dois trechos abaixo. Em seguida, produza um texto com base nas seguintes questões:

- O que os autores entendem por regulação (social e lingüística)?
- É possível, para eles, haver sociedade (e, portanto, língua) totalmente livre de qualquer norma?
- A que “unificação” eles se referem?
- Por que, segundo Corbeil, a regulação se faz por uma prática “consciente ou inconsciente”?
- Se você acredita, como os autores, que não pode haver língua sem regulação, de que modo, na sua opinião, esta regulação deveria ser empreendida, particularmente no que diz respeito à sociedade brasileira?
- Se você não acredita na necessidade da regulação, explique por quê.

“A regulação lingüística busca então a compatibilidade entre os grupos sociais que possuem as suas próprias especificidades, isto é, as suas próprias normas sociais, para atingir a intercompreensão entre eles, ou seja, a aceitação de suas próprias diferenças. Se o comportamento do indivíduo fosse livre de toda restrição, do mesmo modo o comportamento lingüístico, as variações pessoais poderiam vir a romper a possibilidade de comunicação com os outros membros da comunidade. Assim convivem nos grupos sociais variação e regulação da variação, que aponta para a unificação. São duas forças que agem conjugadamente, com maior ou menor peso, a depender de condicionamentos de várias naturezas.”

Rosa Virgínia MATTOS E SILVA, *Contradições no ensino de português*. São Paulo, Contexto, 1995: p. 29

“À medida que uma sociedade se unifica e se complexifica, ela gera uma dupla tendência lingüística. De um lado, a variação lingüística se manifesta, seja como reflexo das línguas, dialetos e variedades das populações que se acham reunidas pelo movimento unificador, seja como marca da complexificação socioeconômica crescente de sua população. Do outro lado, aparece a necessidade de reduzir as conseqüências da variação por uma prática, ao mesmo tempo consciente e inconsciente, da regulação lingüística. A padronização dos comportamentos lingüísticos é, pois, parte integrante da organização social, independentemente da descrição ou da interpretação que podem fazer dela os observadores, antropólogos, sociólogos ou lingüistas.”

Jean-Claude CORBEIL, “Elementos de uma teoria da regulação lingüística”, in Bagno, M. (org.): *Norma lingüística*. São Paulo, Loyola, 2001: p. 200-201.

— TEMA —

Os dois trechos citados abaixo são uma pequena amostra das idéias que circulam na sociedade brasileira em torno do ensino de língua na escola. Procure identificar essas idéias e, refletindo sobre elas, disserte a respeito dos desafios e dificuldades da educação em língua materna no Brasil.

1

“São erros teóricos e metodológicos que não podem anular a necessidade da vigência da hierarquização e da normatividade para defender um igualitarismo e liberalismo fundados numa ótica defeituosa do fenômeno lingüístico ou, o que considero pior, porque não é fruto da deficiência da teoria, mas da intencionalidade de enganar e embair os jovens e os adultos úteis, por motivação ideológica e político-partidária. Esse liberalismo lingüístico, pretensamente democrático, é altamente discriminatório porque encarcera o estudante nos limites da potencialidade expressiva de que se reveste toda língua histórica, ignorando a dimensão deontica do falar melhor e com os melhores, afastando da cultura maior da nação. [...] Eu diria que muito pior do que as normas rigorosas é a ausência de normas, que é a barbárie”.

EVANILDO BECHARA, “A sobrevivência da língua culta”, in *Academia Brasileira de Letras na Imprensa 1999*, Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1999: 70.

2

“[...] em recente contato com professores de português do primeiro grau, da rede pública de São Paulo, achei que eles tinham um inconsciente nó na garganta, por um semiconsciente crime que cometiam todo dia: o de ensinarem todo dia mais ou menos o que só tiveram condição de aprender mais ou menos. Os professores de português não sabiam português, a matéria mais importante da escola. O discurso deles era constrangedor pela falta de clareza e conteúdo. Exceto por um ou outro mais velho, que se formou em tempos de educação mais sólida, os demais eram coitados ensaiando frases num rudimentar nheengatu. Não tinham noção da importância do professor de português numa escola — nem poderiam, seus contracheques eram a prova mais concreta disso. Pareciam não saber que o aluno que não aprende português direito, não aprende o resto. Não lê o enunciado de um problema, não entende um conceito de geografia. Os professores foram tapeados com bajulações pedagógicas a vida toda. Ninguém lhes disse o mínimo: que a língua é difícil. Que é preciso gosto, vontade e muito exercício para aprendê-la e ensiná-la.”

MARILENE FELINTO (*Folha de S. Paulo*, 28/10/1997, “Cotidiano”, p. 3-2).

ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO ENCONTRADAS NOS TEXTOS DOS ESTUDANTES DE LETRAS- CEL

Legenda

Denominação	Referência
AMARELO	Usos + Padrão
ROSA	Usos - Padrão
VERDE	Tentativa de uso de padrão/ Erro de performance

1. A “força centrífuga” é apenas uma mudança lingüística. A outra força de caráter social, político ou histórico, é externa à língua. Essa camada determina o ritmo **em que** as mudanças irão acontecer, elas podem retardar ou acelerar as mudanças. EL 201
2. A língua é tratada como um **bem**, que somente uma elite intelectual com poder aquisitivo alto pode atingir, **ao qual** somente os escolhidos **têm acesso**. EL 203
3. Todo o processo lingüístico de uma sociedade é constituído historicamente, condicionados por essas estruturas já citadas; de forma que o falante, como parte dessas estruturas, vai ocupar um lugar na comunidade **a que pertence** e, dependendo do nível ou classe **a que esse indivíduo pertença** – classe abastarda ou menos favorecida – é que vão determinar o grau de avaliação (negativo ou positivo), ou melhor, de prestígio ou estigmatizada de sua fala. EL 205
4. Sendo assim, a avaliação (positiva ou negativa) está intimamente relacionada à classe **a que o indivíduo pertence**. EL 205
5. Pode-se afirmar com isso que a “dupla camada” **a que se refere** Jean Cutchison à força inerente às próprias línguas e as de cunho ideológico na tentativa de mantê-la pura. EL 205
6. Vivemos em uma **época em que** não se tolera (publicamente) preconceitos raciais, de gêneros, econômicos, sexuais ..., mas o preconceito contra a forma de falar “errado” ainda permanece. EL 206
7. (a pureza da língua **rígida por regras em que todos deveriam aprendê-la**, para não cometer “erros vulgares”) EL 206
8. A segunda palavra **que culto pode advir** é cultura (sociologicamente, todo ser humano está inserido em cultura, com seu papel social delimitado, religião, práticas diversas, e que, fundamentalmente, carrega uma história dentro de si). EL 206
9. Exemplificando: o próprio fato de se estudar a norma-padrão nas escolas sem ser levada em consideração a procedência lingüística dos alunos **em que nela** estudam é um ato autoritário das camadas privilegiadas que afirmam ser detentoras da “boa língua portuguesa” e por isso usam de seu poder para impor a obrigatoriedade de se aprender somente, de se pensar apenas a norma dita culta. EL 207

10. A escola deve ser um **espaço no qual** os diversos níveis e contextos de fala coexistam para que assim o aluno saiba adequar sua fala. 207
11. A fala de alguém é julgada a partir do **lugar o qual** esta pessoa ocupa na sociedade. 207
12. É evidente que a classe dos os acusadores dos “erros” de Português seja dos conhecedores da norma-padrão, visto que o Brasil é um **país em que** o acesso à escola esta cada vez mais restrito; **em que** a Escolas públicas quando existem, são de péssima qualidade; **em que** o número de analfabetos é assustador; **em que** as crianças, em vez de estudarem, precisam trabalhar para que a família possa ter, ao menos, o quê comer; etc...210
13. Entretanto, não há uma pessoa social que seja inculta, como são tachados alguns por serem analfabetos, pois a partir do **momento ø que** existem valores éticos, expressões artísticas e até mesmo uma história, a pessoa está inserida em uma cultura que obviamente, diverge de outra comunidade. 216
14. A “dupla camada” **de que fala** Jean Aitchison e as “forças centrífugas e centrípetas” **de que fala** Bagno são forças que surgem dentro de uma comunidade de falantes com relação à mudança na língua.218
15. A força centrípeta **de que fala** Bagno seria a força que os falantes fazem no sentido de trazer a língua de volta para o centro para que ela permaneça como é e não mude, enquanto as forças centrífugas seriam as forças que levam a língua a mudar, a se renovar, **a força com que os falantes puxam** a língua nas mais diversas direções provocando de “dupla camada”, como fez a lingüista Aitchison.218
16. De fato o preconceito lingüístico incide sobre o indivíduo por motivo da origem social **a qual pertence**, e não sobre o modo dele falar. 219
17. O que encontramos é uma tolerância muito maior quando os assim chamados “erros” são cometidos por pessoas em posição privilegiada que possuem algum prestígio na sociedade, ao mesmo **tempo ø que** a intolerância é destinada áqueles de classes sociais estigmatizadas pela sociedade.220
18. Ao mesmo **tempo em que** as forças centrípetas “empurram” a língua para uma mudança, para uma evolução;as forças centrífugas estarão tentando reter esse avanço e valorizar o que é clássico, as origens.220
19. O que a escola deve ensinar aos educandos são formas de adequar a língua às diversas situações e papeis sociais **à que serão submetidos** e terão que cumprir ao longo da vida;a capacidade de adequar ou em uma reunião de trabalho.220
20. No decorrer de todo o histórico, fica claro se fizermos um estudo diacronico que a língua padrão sempre esteve na classe “elitizada”, [?] **momento em que** um dominador ocupava certa área, uma das primeiras providências era a imposição da língua usada por ele.221
21. E no **momento ø que** uma variante passa de uma classe a outra há uma variante passa de uma classe a outra há uma maior aceitação caso esteja sendo usada por pessoas de maior poder ou rejeito do caso esteja deixando de ser usada pela classe dominadora e sendo usado pela classe baixa.221

22. A partir do momento em que uma sociedade se comunica, há a existência de uma língua e essa língua não é falada da mesma maneira entre seus falantes.228
23. Estas forças trazem o conceito da física tendo na “força centrífuga” a evolução natural da língua, com o passar do tempo a língua vai se afastando da sua origem e se tornando uma língua diferente da língua \emptyset que ela se originou.228
24. Bortoni-Ricardo conhece bem essa diferença lingüística de que o aluno é mentor. 233
25. Bagno cita (A norma culta) exemplos em que ironicamente a jornalista Dora Kramer (é este o nome da figura?) critica os petistas em geral e em especial * o Presidente Lula por seus “erros crassos”, mas comete-os também em seus próprios artigos.234
26. Os alunos não cometem erros gramaticais, eles sabem da regra básica da língua que utilizam, da ordem \emptyset que ela se estabelece. 237
27. Dessa forma, dá-se espaço ao preconceito lingüístico, em que pessoas que se auto-intitulam doutores da língua começam a enumerar infinitos erros nos falares dos falantes da língua com as mais diversas realidades sócio-culturais. 238
28. No entanto, o conceito de competência lingüística abordado por Saussure não daria conta do processo de interação social que envolve o homem e que influi diretamente em seu desempenho lingüístico, para dar conta desse fator, Hymes propõe o conceito de competência comunicativa, onde além das regras internalizadas pelo falante, para um bom desempenho lingüístico o falante, em seu processo comunicativo, estará sob influência do meio em que se encontra, do seu interlocutor e da natureza da conversa que há entre os dois. Por isso, Bortoni prefere o termo competência comunicativa pois que leva em conta não apenas o falante, mas o meio sócio-cultural em que está envolvido, e suas interações com esse meio na construção de suas sentenças bem formadas, de sua fala; por isso revela como papel da escola o de ampliar a competência comunicativa dos alunos que os possibilitem comunicar-se nos mais diversos meios.238
29. Se a língua materna é aquela de que o indivíduo se apropria espontaneamente em seus círculos de relação e interação social para se comunicar em sua comunidade, não é necessário ensiná-la a ele 239
30. Devido à cultura lingüística corrente no Brasil (e ainda em outras partes do mundo), consideramos que a língua é um ente autônomo do qual o falante deve se apropriar para que se comunique.239
31. Tais alterações são resultado de adaptações que os falantes vão fazendo às novas necessidades lingüísticas e sociais com as quais se deparam.239
32. Já a competência comunicativa é a capacidade de comunicar-se fazendo uso de todas as variedades, vocábulos, frase, etc, em todos os contextos em que o aluno possa está inserido. 240
33. Essa realidade é apenas continuação de todo nosso processo histórico, em que fomos uma colônia de exploração de Portugal e tivemos nossas origens (os índios) praticamente dizimado ou submetidos à cultura e poder português. 241

34. A competência comunicativa aborda fatores a mais. Trata dos **domínios em que** o ato da fala vai ser exercido, domínio da escola, domínio do lar, domínio do trabalho.241
35. A escolha pelo título Educação em língua materna expressa a necessidade da escola abrir o seus olhos para as variedades existentes e colocar essas variedades em contato com o aluno, não de forma preconceituosa, ao contrário, mostram cada uma delas como identificadores culturais, para que ele se sinta a vontade para se expressar em qualquer **ambiente em que ele estiver inserido**. 241
36. Linguagem baseada no **cânone literário, ao qual as massas nunca tiveram acesso**.241
37. Considerando língua materna aquela que se aprende naturalmente no seio familiar e na **comunidade na qual estabelecemos** nossas primeiras relações sociais, entendemos que todo falante é lingüisticamente competente em língua materna, pois domina perfeitamente as regras que regem a sua variedade lingüística. 242
38. Muito feliz a opção de Bortoni-Ricardo pelo título “Educação em língua materna”, pois o que a Escola deve se propor a trabalhar é a competência comunicativa, dando ao seu aluno o direito de escolha e a capacidade de adequar-se **às diversas situações de interação, através da linguagem as quais poderá estar sujeito**. 242
39. Esta idéia está ligada aos **valores sociais em que a língua** conseqüentemente está inserida. 243
40. Quando a autora fala em competência comunicativa ela está se referindo às teorias lingüísticas de Chomsky e Saussure que foram aprimoradas por outro linguista (Wheler) por achar necessário e conveniente tais alterações diante do quadro, do **momento em que** se encontrava o estudo da linguística. Cada indivíduo tem uma competência comunicativa que é “moldada” de acordo com o **círculo social em que o mesmo se insere**. 245
41. Como podemos escolher um modelo, no caso específico da língua materna **a que Bortoni se refere** se a língua é um organismo vivo e sofre mudanças?245
42. Portanto a caracterização é eminentemente política, pois quem decidia e “a priori” continua decidindo o que é certo ou errado é a classe dominante, embora a mesma não perceba **os variados [?] a que se sujeita e sujeitou**, muitas vezes tenham vindo das classes menos favorecidas.245
43. Mas não é só isso: além de ensinar a modalidade escrita, a escola deve instruir o aluno sobre como adequar seu discurso aos diversos **contextos em que** ele estiver inserido, seja esse discurso oral ou escrito.246
44. Os dois conceitos opostos de norma culta **a que se refere** o autor são: 247
45. Alkimin retrata isso ao afirmar o que julgamos não é a fala mas, sim, o falante, o fazendo de acordo com a **inserção em que está** na estrutura social **a que pertence**.248
46. Na minha adolescência, ainda me lembro, o professor usava como exemplo negativo do português, o modo errado de falar a língua portuguesa. Mas naquela época já tinha consciência que era o modo de falar das pessoas do campo, da zona rural, não tendo o conhecimento teórico que adquiri na **disciplina o que agora estou sendo avaliado**. 248

47. Mas também não devemos esquecer que dentro da própria **inserção a que pertence** existe as variações lingüísticas com a ocorrência de subtração de “r”, “s”, troca de R por L, por exemplo; sem que o próprio falante note as variações lingüísticas que ocorrem naturalmente.248
48. Assim as variações lingüísticas estão presentes quer na sociedade urbana quer nas que vão se distanciando dela com maior ou menor variação conforme o status-econômico, social, etário, gênero masculino ou feminino, fora e dentro de cada uma, como por exemplo o modo de falar dos avós diverge dos filhos e dos netos; e o **grupo de trabalho \emptyset que pertence** (policial, criminosos, juristas, sociólogos, psicólogos, etc).248
49. A norma oculta é a que está presente no dia-a-dia do falante dentro da inserção **social a que está inserido**.248
50. Assim dando ciência aos alunos que é normal dentro da língua falada haver variações lingüísticas dentro de um mesmo **grupo social a que pertencem** ou mesmo que há razão e explicações sobre o modo de falar de uma pessoa da área rural.248
51. A “ampliação da competência comunicativa dos alunos” está inserindo todas as variantes lingüísticas presentes, papel que a escola tem que facilitar na Educação, onde a competência comunicativa não se refere a norma culta, padronizada pelas regras gramaticais mas ao modo de falar natural, pois a língua não é homogênea e sim heterogênea, ela muda conforme cada pessoa na **estrutura social \emptyset que convive**.248
52. O primeiro acredita, muitas vezes, não saber usar a sua própria língua, o segundo saberá desempenhar seus diferentes papéis sociais, nos diferentes **domínios sociais \emptyset que faz parte**. 249
53. Com a 1ª competência o homem adquire uma língua com a exposição aos parâmetros desta, com a segunda competência este adquire, nesta exposição, além da língua, as normas socio-culturais da comunidade **a qual o falante é exposto**. 249
54. Logo, tem-se que o falante é julgado não pelo que fala mas pelo **lugar em que ocupa** na sociedade; se aquele ocupa um lugar de prestígio será julgado prestigiosamente, caso contrário será estigmatizado.250
55. Essas forças formam uma dupla camada, **no sentido em que** há dois movimentos envolvidos na mudança lingüística, o movimento de conter e reprimir a mudança e o de receptor e “permitir” a mudança.250
56. Ao tratar da mudança lingüística o autor Bagno conceitua a língua como um ponto central **sobre o qual incidem** duas forças opostas, chamadas por ele de forças centrífuga e centrípeta. As duas são “responsáveis” pelas mudanças que ocorrem na língua.250
57. Assim, quando se faz um julgamento a respeito do uso de uma determinada forma da língua, julga-se, na verdade, o seu falante e o **contexto social em que** está inserido.251
58. E essa noção de “erro” receberá um pior julgamento quanto mais estigmatizada for a classe ou situação **social a que pertence** o falante que realizou esse “erro”.251
59. O dever da escola é, portanto, não o de ensinar o falante a língua que ele já fala, mas de proporcionar a ampliação da sua capacidade de utilizar os diferentes gêneros textuais, os

- diferentes estilos de linguagem, sempre associando-os à realidade **social em que seu uso será mais adequado**.251
60. A competência lingüística, então, é comum a todos os membros de todas as comunidades, independente da **posição \emptyset que eles se situam** no contínuo de urbanização, do grau de instrução que receberam.252
61. Eis a **razão pela qual** os desvios da norma-padrão que recebem maior estigma pelos falantes cultos são aqueles que ocorrem na linguagem dos mais pobres e menos escolarizados. 252
62. Existe uma forma considerada padrão na Língua **a que se deve enquadrar (acredita-se uma minoria letrada) todos os falantes**, os que fogem a essa norma, também conhecida como culta, são estigmatizados pela maioria que muitas vezes nem sequer fala sempre de acordo com a bíblia da norma padrão, a gramática normativa (vide caso do uso indiscriminado do pronome pessoal 'ele' como objeto direto, considerado erro pela gramática normativa).253
63. Ao julgar esse cidadão, julga-se não o rotacismo ou qualquer outro fenômeno lingüístico, e sim a pessoa em seu contexto social; classe social, poder financeiro, **região em que reside**, nível de escolaridade, cor, sexo, idade etc.256
64. A criança com idade escolar se comunica perfeitamente, a escola deve ampliar sua competência lingüística, não supor que ele é uma **"folha em branco em que** se deve colocar letrinhas".256
65. Excluem autores modernos e vivos **na época em que** a gramática está sendo escrita porque estas obras e autores registram as mudanças que ocorreram na língua. 257
66. o falar dos trabalhadores nordestinos (em sua maioria, de trabalhadores braçais), mas zombam sim, é de sua origem e de seus costumes, ou seja, da classe social e da região geográfica **a que pertencem**.259
67. A variedade lingüística que a criança traz até à escola e a variedade usada por seus pais, pela comunidade lingüística **em que ela vive**. 260
68. **O \emptyset que quero chamar a atenção** com essas colocações é o seguinte fato: é na escola, máquina do Estado e disseminadora de preconceito, que o aluno irá descobrir que ele fala "errado". 260
69. As forças centrífugas seriam o movimento to natural de mudança da língua, as constantes mudanças **\emptyset que o indivíduo tem passado**. a língua como algo vivo e por ser manifestação dessas pessoas que estão interagindo constantemente. 261
70. Cito como exemplo **situações em que** pessoas que dominam a norma de prestígio perdem boas oportunidades, inclusive oportunidades profissionais, quando têm descobertas as suas origens. 262
71. Fez a opção por Educação em língua materna por conciderar que a educação pressupõe a reflexão e a conscientização sobre a própria língua e não apenas utilizar a velha expressão e consequentemente a antiga metodologia sobre o **ensino da língua \emptyset que teoricamente o falante já nasceu inserido**.262

72. A atitude dos falantes citada anteriormente deve-se ao fato destes já terem percebido percebido **que se utilizarem a variedade a qual está habituado** correm o risco de sofrerem alguma exclusão, muitos, porém, não notam que o preconceito ocorre não por sua forma de falar e sim pelo fato de que normalmente aqueles que não utilizam a variedade de prestígio serem de uma outra classe social.262
73. Desse modo, observa-se que serão mais estigmatizadas as comunidades que permitem mais inovações linguísticas e **ø que os falantes se monitoram menos**.263
74. Para Bortoni-Ricardo, competência lingüística é o conhecimento intrínseco de uma língua que pode ser realizado ou não pelo falante, já a competência comunicativa ocorre quando esse falante, possuindo a competência lingüística, sabe utilizá-la nas diversas formas de uso, ou seja, o falante saberá se comunicar em uma situação informal, familiar, bem como, em uma **ocasional em que** requer dele uma variante mais moderada, tendo para isso a capacidade de perceber o **momento em que se deve** ocorrer essas mudanças. 266
75. Há **momentos em que o falante** da cidade vai utilizar a forma mais prestigiada e há momentos **em que** o mesmo vai usar a forma dos camponeses (desprestigiada). 267
76. Bortoni-Ricardo usou o título (“Educação em língua materna”), pois nas escolas não ensinamos o português, mas sim educamos os alunos a falarem de um modo ou de outro dependendo do momento ou situação **em que se** encontrem. 267
77. Mas infelizmente a sociedade não respeita a questão da linguagem **ø que cada um faz usa**, e estabelece uma norma-padrão, sendo ela a “norma culta”.269
78. O primeiro conceito **ø que Bagno se refere** é o ideológico, que na verdade ele cita não com conceito, mas como preconceito, pois diz que a maneira “correta” de falar é a da gramática. 269
79. Competência comunicativa envolve fatores ligados ao falante em si (sociais, culturais, econômicos) mas também envolve **o meio em que o falante participa (a quem fala**, acesso ao conhecimento). Assim é que competência comunicativa não é apenas o saber falar, mas o saber falar, como falar, dependendo de cada **situação em que** o falante se encontra 275
80. Esse julgamento **não tem nenhum fundamento lingüístico** e é feito de acordo com o seu grupo social, **a estrutura social a que pertence**. 277
81. A norma padrão é uma “quimera” porque nem os pertencentes a camada detentora do poder a respeitam “à risca”, porém a avaliação que sofrem é menos danosa já que a classe social **a que pertencem** parece representar uma “garantia” e uma “imunidade”. 279
82. Acredito sim que é através da aprendizagem que o falante adquire todo seu repertório lingüístico, **com o que** vai assumir diferentes posturas lingüísticas. 281
83. Já Jean-Claude Corbeil (2001) defende que a unificação social, **e é a ela que ele se refere**, gera uma duplicidade lingüística: a manifestação da variação lingüística e a necessidade de reduzir as conseqüências da variação por meio da regulação lingüística. 282
84. Consciente porque ela se torna um meio de marcar socioeconomicamente o indivíduo que fala, o que demonstraria seu status ou o grupo social **a que pertence**. 282

85. Seria confuso pensar em um país onde cada pessoa ou grupo social falasse seu idioleto/socioleto e onde não houvesse uma comunicação eficiente e eficaz. Por isso, faz-se necessária uma regulação lingüística, uma forma de língua compreensível a todos, enfim, a “norma social”.282
86. Se fosse possível, cada indivíduo falaria do jeito que lhe é agradável até chegar um ponto \emptyset que ninguém se entenderia288
87. A questão principal de unificação lingüística não é de recusar a norma, mas trazê-la de forma mais prática e usual da língua materna, integrando a variação ao mesmo tempo em que respeita a norma. 288
88. Sendo a língua um fato social, que, se concretizando pelo uso individual irá se tornar um comportamento social, em que o uso da língua, por cada um de seus falantes, se dá pela necessidade de comunicação prática ou por razões de ordem simbólicas próprias às diferentes organizações sociais, se restringe pelos usos daqueles com que convivem, surgem, então, a necessidade de uma regulamentação social e lingüística. 289
89. Se essa regulação lingüística, tanto aquela que se inicia na infância, com a convivência familiar e passa por estágios até chegar a vida adulta, pelo caminho que o falante seguirá, quanto àquela \emptyset que a variabilidade é restringida pelo sistema, pelas normas que essa determinada língua permite (por isso consciente ou inconsciente), deixasse de ser realizada, chegaria um momento em que não haveria mais interação social pois os indivíduos nunca estão fechados apenas em sua comunidade lingüística, mas interagem com outras, daí a necessidade de usos e a existência de normas.289
90. A unificação, da qual falam os autores, está intimamente relacionada ao estabelecimento das chamadas “normas sociais” ou “normais”, um conjunto de ajustes que se formam no interior da sociedade, de caráter abstrato, condicionado pela dinâmica entre os usos e o sistema de organização da língua.290
91. Mas, não seria possível, segundo Rosa Virgínia, haver sociedade/língua totalmente livre de qualquer norma, pois, teríamos assim, uma comunidade em que seus membros não se compreenderiam. 291
92. A unificação a que os autores se referem é o resultado da ação da regulação, ou seja, a compreensão entre os falantes de uma mesma língua.291
93. Essa idéia converge com o que Rosa Virgínia afirma na última exclamação de seu livro “Contradições no ensino de português”, no qual diz que deveria coincidir o que se fala com o que se lê, que consequentemente envolveria a escrita. 292
94. A partir do momento em que o falante entra em contato com a grammar (norma-padrão da língua) ele passa a construir conceitos conscientes e/ou inconscientes de sua língua, por exemplo na língua portuguesa, o artigo vem antes dos substantivos (gramatical):295
95. Alguns estudiosos apontam alguns meios para tentar contornar o problema, MATTOS e SILVA e CORBEIL entendem que o primeiro passo para a superação, seria o que eles denominam de regulação social e lingüística, que consiste na aceitação das disparidades sociais e lingüísticas, ou seja, a partir do momento \emptyset que certas palavras ou expressões de determinadas regiões deixarem de ser estigmatizadas e passarem a ser aceitas e inseridas no ambiente de ensino como realidade dos alunos já terá sido um grande progresso. 296

96. Norma essa que viria para unificar, com o intuito de que todos possam ter acesso, uma vez que se cada falante decidisse falar da maneira que lhe conviesse, chegaria **um momento em que** já não existiria uma língua de referência o que certamente impossibilitaria a comunicação em sociedade. 296
97. É o que se constata, por exemplo, no atual ensino de Língua Portuguesa no Brasil que segue a tradição da gramática normativa-prescritiva que impõe um único modelo/padrão de língua, baseado na forma de escrever/falar dos tataravós dos nossos tataravós, a ser seguido, independentemente do contexto \emptyset **que tal língua** esteja sendo utilizada. 297
98. E mais, tal regulação deve acompanhar todas as mudanças \emptyset **que** a sociedade e as línguas **passam**. 297
99. Este é o movimento de Unificação **do qual falam** os autores: o objetivo da escola é neutralizar a variação lingüística dos alunos, visando a Unidade daquela comunidade lingüística. 298
100. Vê-se que a partir do **momento \emptyset que** a sociedade inicia sua organização, há a necessidade de especificação de regras, direitos e deveres. 299
101. A unificação ocorrerá no **momento em que** a norma padrão incorporar alguns traços da oralidade. 299
102. Por último, a longo prazo, é esperarmos que o número de pessoas esclarecidas e capazes: lingüistas, sociolingüistas e professores, bem como profissionais de diversas áreas sejam tanto quantitativo quanto qualitativamente, para reverter a situação \emptyset **que a nossa sociedade se encontra**. 300
103. A unificação **a que se referem** diz respeito a geração de uma dupla tendência lingüística: a língua que é falada e a língua que é escrita, tendo a primeira dentro dos grupos sociais variações lingüísticas diversas; e a segunda, como uma norma-prescritiva padrão para a língua, onde ambas tem convivência pacífica que como diz Corbeil “se faz por uma prática “consciente” e inconsciente”. 301
104. Acredito que a língua dita padrão é uma identidade do **país em que** se vive e que suas variações dialetais devem ser respeitadas, e assim sendo, o português que falamos no Brasil é deferente do português que falamos em Portugal, quando digo falamos quero dizer fala e escrita, e portanto para essa unificação deveríamos invocar uma “gramática do Português Brasileiro”. 301
105. Resumindo, esta regulação deveria começar com uma “gramática do Português Brasileiro” como padrão no ensino do português, respeitando todas as variações dialetais regionais, e mesmo as influências de outras línguas, mas para isso têm-se que ter professores qualificados para que possam assim instruir os alunos e que estes também saibam que há diversas variações no que tange a língua falada e escrita dentro de cada **situação em que** a pessoa esta inserida no contexto social. 301
106. A regulação acontece como uma necessidade para ajustar comportamentos distintos num mesmo ambiente, onde variações lingüísticas, como por exemplo a oralidade, são ajustadas para cada “ambiente” **em que** o indivíduo se comunica. 303
107. Este “fenômeno” é uma maneira de preservar a comunicação dos indivíduos dentro do grupo \emptyset **que estão inseridos** 303
108. Assim como os autores colocam, a regulação sendo mecanismo necessário para a comunicação, vejo neste movimento teórico, a manutenção do sistema lingüístico no contexto **social \emptyset que se encontra**, que, aliás, só é possível haver comunicação entre indivíduos num ambiente onde possa haver práticas sociolingüísticas. 303

109. O país seria então uma sociedade complexa **em que** todos os grupos precisam “se fazer entender”³⁰⁵
110. E unificação é a reunião de diferentesônadas sociais e lingüísticas diversas, **num conjunto complexo**
111. **em que esteja saliente** determinadas características minimamente comuns as variedades; com referência tanto a estados, a formação do estado nacional, que exige uma língua dominada por todos, exigindo uma padronização de todas as variedades existentes sob a égide de um padrão eleito de uma língua eleita social, política e culturalmente.³⁰⁸
112. Em minha experiência como brasileiro eu julgo que essa regulação pode se **dá** através da instituição escolar, como principal instituição difusora de uma ideologia nacional, desde que ela seja efetivamente universal e possível a todo cidadão, e por um trabalho de exorcização da consciência lingüística nacional da subordinação ao padrão lusitano, pela pesquisa da variedade de língua usada pelo brasileiro culto uma educação de língua ideologicamente orientada pelo objetivo de consolidar o estado nacional e aprender uma variedade de língua em um espírito poliglota, **em que** a variedade padrão é uma das variedades, não a variedade, utilizada de acordo com o objetivos e necessidades cultos. ³⁰⁸
113. Em uma sociedade \emptyset **que não houvesse** normas, o caos já teria tomado conta da situação.³¹²
114. A unificação \emptyset **que trata Rosa Virgínia e Corbeil** é acompanhada por variedades lingüísticas que não estão à margem da língua, não são variedades marginalizadas como facilmente ouvimos falar por aí, são simplesmente variações lingüísticas.³¹²
115. Em seu livro “CONTRADIÇÕES DO ENSINO DO PORTUGUÊS” Rosa Virgínia relata como as diferenças sociais refletem na língua. As variantes fonéticas, ortográficas e sintáticas mudam conforme a camada social **em que pertence** o indivíduo. ³¹³
116. Rosa Virgínia Mattos e Silva (1995) em “contradições no ensino de português” discute sobre a importância da variação lingüística e da sua regulação, **em que** uma completa a outra. ³¹⁴
117. Seja conscientemente ou não, as normas estão presentes na sociedade e sua regulação parte de mecanismos que se baseiam nas leis, no prestígio e nos atos **em que** o ser humano projeta no outro uma expectativa e, nesse caso, agiu inconscientemente no processo de regulação. ³¹⁵
118. Como a língua está inserida num **espaço em que** há muitas pessoas, cada uma com sua particularidade, sua fala levará algumas especificidades.³¹⁶
119. A variante é de melhor ou pior aceitação dependendo de \emptyset **que grupo ela esteja inserida**, e para que ela **se** interaja com outros grupos, há de ter algum interesse deste dalantes para com os outros que usam variantes diferentes da considera padrão a ser seguida.³¹⁷
120. Um fator importante de socialização do indivíduo no meio acadêmico no todo, é ter uma valorização das suas formas dialetais, para assim combinar e formar uma rede de socialização **em que** todos interajam com hegemonia e respeitando cada manifestação dialetal.³¹⁷

121. No momento em que tais interações ocorrem, os indivíduos passam a aceitar as variantes do outro membro e em alguns momentos passa a utilizarem de forma inconsciente XX, deixando de lado as padronizações preconceituosas e procura é entender de forma observadora o funcionamento da variante Ø que está tendo contato.317
122. Nesses últimos dias o que mais tenho ouvido falar é de regulação. 322
123. A regulação lingüística para uns só vem buscar a compatibilidade entr eos grupos sociais, Ø o que concordo porque não podemos ficar a esmo de tudo e de todos, andar de “boca aberta”, falando o que pode sem se preocupar com as normas, porém não podemos ficar a mercê de qualquer coisa, isso pode vir a romper a comunicação com os outros membros da comunidade Ø que participamos. 322

**ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO ENCONTRADAS NOS TEXTOS DOS
PROFESSORES
CTP - DF**

	RELATIVA PADRÃO	IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO
01	Entendia já nesse tempo um ensino mais prazeroso da língua em que , no geral, os alunos pudessem compreender todos os fenômenos que envolvem esse aprendizado.	TP 108
02	(...)debates acalourados sobre o ensino brasileiro e as péssimas condições em que ele se encontra tomou norte na aula.	TP 108
03	A partir daí, solicitei, portanto, aos alunos que escrevessem o texto numa relação hipotética em que o seu “Noel” (informativo do camping) apresentasse um texto de acordo com a norma culta.	TP 108
04	O caminho mais lúcido seria, portanto, enfatizar a comunicação eficiente naquela variedade lingüística em que o aluno se sita mais seguro	TP 111
05	Quando professores desconsideram o contexto em que está inserido o falante, automaticamente desconsidera suas práticas sociais (...)	TP 114
06	(...)e que bons eram os tempos passados em que a rigidez fazia uma educação mais sólida...	TP 410
07	(pessoas com quem irá trabalhar).	TP 411
08	(...)isto para amenizar a angústia e desespero na qual me vi enquanto professora de língua portuguesa.	TP 413
09	Hoje, na rede pública, existem professores que partem da situação em que está o aluno e somente depois se programa e tenta atender ao conteúdo proposto no currículo	TP 417

10	Desse modo, em vez de se refletir sobre os fenômenos e mudanças pelos quais passa a língua	TP 419
11	Todos precisam se comunicar independente da classe social, religião ou sociedade em que vivem	TP 423
12	Ao mesmo tempo em que tentam colocar em prática uma série de normas que “julgam” ter aprendido na escola e que agora precisam repassar, se deparam com um outro questionamento	TP 430
13	Ensinar Língua Portuguesa hoje, em uma sociedade preconceituosa e discriminativa em que vivemos é uma tarefa muito difícil	TP 431
14	O desenho definitivo da importância da Língua, para nós, se delineia com o passar dos anos conforme encontramos desafios nos quais a Língua é a chave que abre ou fecha portas.	TP 433
15	A formação acadêmica deveria forjar uma mudança significativa desse apanhado socio-cultural e escolar pelo qual passamos.	TP 433
16	(...)de uso desta língua, bem como as avaliações a que estarão submetidas.	TP 438
17	Na época em que eu estudava primeiro e segundo grau, aprender Língua Portuguesa era um sacrifício.	TP 439
18	(...)muitas vezes nos encontramos em situações nas quais percebemos que ela é cheia de regras, de surpresas e que muito temos a aprender, (...)	TP 465
19	Rodeados por uma sociedade *em que a exigência norteia um discurso baseado no aspecto em que devemos dominar o Português padrão sendo que utilizamos no nosso dia-a-dia o Português não-padrão.	TP 470

	RELATIVA CORTADORA	IDENTIFICAÇÃO DO TEXTO
01	Os alunos riram, ridicularizaram o texto, comentaram outros “erros” (fala do aluno) escabrosos φ que tinham conhecimento.	TP 108
02	Um dos princípios esclarece a dificuldade φ que o professor de língua portuguesa, que nasceu e se criou em uma cidade grande, depara-se com um aluno vindo de uma cidade que possui seus costumes e dialetos.	TP 112
03	(...)e professores que não conheçam o processo φ que a criança passa até ter se alfabetizado.	TP 406
04	Regras existem em qualquer lugar φ que passamos,	TP 408
05	O problema, ao meu observar, é que cada dia fica mais difícil identificar para qual tipo de sociedade o aluno tem que ser preparado, para o nível social φ que ele vive ou para um nível social mais elevado?	TP 415
06	Estamos vivendo em tempos onde a cada momento temos novos desafios ø que não estamos preparados.	TP 421
07	Até porque atualmente as instituições de ensino está utilizando o método “faz de conta” φ que o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende, daí formam professores incapazes de transmitir o conteúdo correntemente.	TP 426
08	Trabalhando com crianças fica ainda mais visível a dificuldade ø que , em alguns momentos, nos deparamos.	TP 465
