

ANÁLISE DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

Clóvis Alencar BUTZGE ¹

ABSTRACT: The relation between spoken and written language has raised a productive debate about teaching language. It is known that linguistic variation is more present in speech, whereas writing is controlled by rules that keep language uniform. However, the presence of gradual features of variation is observed in written texts, created at school or not. Frequently, these features are not acknowledged by the normative eye, revealing that there are variants originated in oral language which assume or share the position of the norm of written language. The analysis of these aspects, based on the theory of variation and on textual linguistics, can contribute to develop reading and writing, allowing the subject to think about language use in different communicative situations. From this perspective, a proposal of analysis of linguistic variation in teaching will be presented from a corpus composed of textual genres from spoken and written language.

KEYWORDS: linguistic analysis; linguistic variation; norm; language teaching.

1. Introdução

Relegada no ensino de Língua Portuguesa por muito tempo, nos últimos trinta anos a fala passou a ter maior espaço nas salas de aula brasileiras. Sua ausência das chamadas “aulas tradicionais de língua” pode ser explicada pelo foco homogeneizador do ensino gramatical, o qual buscava nos escritos literários um modelo de língua “belo e correto” (MARCUSCHI, 2002).

Além disso, as correntes estruturalistas da linguística moderna, ao focar-se no sistema linguístico e não em sua execução individual, retira a fala do centro das atenções. Mesmo as teorias da comunicação e das funções linguísticas são inseridas nas aulas de Português de forma parcial e privilegiando a metalingüística, preocupando-se mais com a classificação dos elementos envolvidos no ato comunicacional e nomeando as funções da linguagem do que necessariamente estudando as diferentes formas de manifestação linguística.

Conforme Gregolin (2007), no Brasil, as mudanças mais efetivas na perspectiva de ensino de língua acontecem já no final do período de ditadura militar, haja vista o ambiente estar mais favorável ao debate e ao contraditório. Nesse contexto, a Sociolinguística, que há vinte anos já propunha pensar a língua em seu uso e não apenas como sistema abstrato, irá contribuir especialmente com os conceitos de variação, heterogeneidade e diversidade de registros linguísticos.

Gregolin (2007) acrescenta que além da Sociolinguística, outras teorias foram fundamentais para se pensar a língua e seu ensino de forma mais abrangente e democrática. A pesquisadora cita a Linguística Textual, responsável pela inserção do texto como objeto de ensino de língua, e a Linguística da Enunciação, a qual abre fronteiras para além do cotexto, estabelecendo a discursividade como objeto de preocupação linguística.

A fala, nesse novo cenário, passa, então, a ter mais espaço, o qual, paulatinamente, vem crescendo, haja vista a língua em uso, como prática social, ser defendida pelas novas teorias linguísticas como o objeto principal do ensino de Língua Portuguesa.

¹ Mestre em Letras. Professor efetivo da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Realeza-PR. Participante da Linha de Pesquisa “Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino”, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cultura e Ensino” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-PR.

A consideração da oralidade como objeto de ensino contribui sobremaneira para o ensino e aprendizagem também da escrita, pois, como afirma Marcuschi (2003), não existe uma dicotomia entre fala e escrita, mas sim diferenças de potencialidade e funcionalidade, além do mais, ambas são formas de registro distintas do mesmo sistema linguístico. Bagno (2007) também ressalta que a escrita é posterior a fala, seja na história humana, seja na história de cada indivíduo, portanto possuem uma relação intrínseca, mas que não deve cair na inversão de que a escrita condicione a fala.

E é nesse ponto que se focará o presente artigo: demonstrar como as normas escritas, aparentemente estanques, estão sujeitas à variação e mudança. Para isso, serão retomados alguns conceitos básicos da Gramática, da Sociolinguística e da Linguística Textual.

A fim de materializar tais conceitos no ensino, apresentar-se-á uma proposta de análise da variação linguística no ensino de língua a partir da formação de *corpus* de gêneros textuais da oralidade e da escrita. Como recorte, focalizar-se-á o uso de orações relativas, buscando-se confrontar o uso da estratégia relativa padrão com o uso da relativa cortadora (traço de variação gradual) e da relativa copiadora (traço de variação descontínuo), com intuito de proporcionar uma reflexão sobre o uso destas estratégias em diferentes situações comunicativas e seu ensino.

2. Revendo conceitos de gramática, de variação e texto

Ao se priorizar o ensino da escrita, uma das primeiras confusões geradas é a concepção de que ensinar regras gramaticais da norma escrita é o mesmo que ensinar a própria língua. Com isso, qualquer variação linguística presente na fala passa a ser classificada como erro e, se transposta para a escrita, obviamente continua sendo um erro.

Este conceito tradicional de gramática também é chamado de prescritivo. Nas palavras de Possenti (1997, p. 64), a gramática prescritiva se materializa nas gramáticas escolares e caracteriza-se como o

conjunto de regras *que devem ser* seguidas (...) esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever *corretamente*’. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral).

É importante frisar que tais regras não surgiram do nada. São, como afirma Gnerre (1994), resultado da descrição de uma determinada forma de registro da língua prestigiado em algum momento da história do português. Portanto, a instituição dessa norma se dá (ou se deu) a partir de uma soma de fatores histórico-políticos, muito mais voltados a objetivos de poder do que necessariamente de entendimento e ensino de uma variedade padrão aos falantes/escritores de língua portuguesa. Gnerre apud Geraldi (1997, p. 43), elenca os seguintes fatores presentes na instituição de uma variedade linguística como a “norma padrão” de uma língua:

- a associação dessa variedade à modalidade escrita;
- a associação dessa variedade à tradição gramatical;
- a dicionarização dos signos dessa variedade;
- a consideração dessa variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

No entanto, além da gramática normativa ou prescritiva, há, como alertam Travaglia (2000) e Possenti (1996), ao menos, mais duas possibilidades de compreensão de gramática: a

gramática descritiva e a gramática internalizada. Conforme Possenti (1996), enquanto a gramática normativa é entendida como o conjunto de regras *que devem ser* seguidas, a gramática descritiva é o conjunto de regras *que são* seguidas. Já a gramática internalizada é o conjunto de regras *que o falante domina*.

Portanto, numa perspectiva descritiva, o que importa é o uso da língua, como se dá, quais normas são seguidas pelos falantes, e não dizer como os sujeitos devem falar. Nesta perspectiva, uma língua é composta por suas diversas formas de realização, não se trabalhando com a dicotomia “certo e errado”, mas sim com a noção de diferença. Já a gramática internalizada não é escrita, pois está na mente do sujeito. Esta gramática é, na verdade, o objeto de estudo das gramáticas descritivas e, de certa forma, alvo da gramática prescritiva, à medida que esta pretende ratificar as regras coincidentes e retificar as regras divergentes dominadas pelo sujeito. Assim, a concepção descritiva, conforme Bagno (2000, p. 175-176), seria “mais científica” e entende que “a norma padrão se modifica com o tempo, [...] o *normal* se torna *normativo* (assim como o *legítimo*, pela pressão da sociedade, se torna *legal*)”.

A noção destas três concepções de gramática é importante para se derrubar o mito de que ensinando regras prescritivas através da metalinguagem gramatical se está ensinando o uso da língua. Além disso, a gramática descritiva irá revelar que a língua é heterogênea, e que as suas diferentes realizações possuem regras coerentes, não sendo a variação erro, mas sim acerto, já que cada falante de uma variedade, portador de uma gramática internalizada, terá sucesso em se comunicar com os integrantes de sua comunidade linguística e, provavelmente, terá poucos problemas em se comunicar com todos os falantes de sua língua.

Os estudos variacionistas tiveram grande contribuição da Sociolinguística, a qual, através de suas metodologias de coleta e análise de dados linguísticos, ajuda a entender a heterogeneidade das línguas. Muitos conservadores insistem em dizer que a riqueza de uma língua está na sua homogeneidade, já que são avessos a qualquer forma de “deturpação” das regras gramaticalmente estabelecidas. Mas tal visão não resiste aos fatos, ou alguém dirá que Guimarães Rosa, Patativa do Assaré, Carlos Drummond de Andrade são deturpadores da língua pátria (isso só para ficar em exemplos da literatura, tão cara aos defensores da prescrição gramatical).

Fatores como a origem geográfica dos falantes (variação geográfica ou diatópica), origem social (variação social ou diastrática) e situação de fala (variação estilística ou diafásica)² demonstram como pessoas de diferentes regiões falam de formas diferentes, assim como pessoas de diferentes estratos de uma mesma sociedade (idade, sexo, classe econômica, profissão, escolaridade etc.) falam diferentemente, assim como a mesma pessoa pode falar de forma diversa, dependendo da situação em que esteja (mais monitorada, menos monitorada).

Aqui é importante entender o conceito de texto como a materialização verbal das situações comunicativas, em que se estabelece a relação entre o falante/escrevente e o ouvinte/leitor, ou seja, em que se estabelece a interação verbal entre interlocutores. Observe-se que o texto oral ou escrito não é tratado aqui como a materialização verbal do pensamento do sujeito nem como materialização autônoma do sistema linguístico, mas como “o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17).

O estabelecimento do texto como o objeto central de ensino de língua, transcendendo os limites da frase da tradição gramatical, ganhou força com a adoção do conceito de gêneros discursivos (ou gêneros textuais) originalmente proposto por Bakhtin. Ele argumenta que

2 Os termos diatópica (*diatopisch*), diastrática (*diastatisch*) e diafásica (*diaphatisch*) foram, originalmente, cunhados por Coseriu com base em Flydal (ALBRECHT, J.; LÜDTKE, J.; THUN, H.: 1988, p. 15-37).

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKTHIN, 1997, p. 279)

Como se pode depreender da citação acima, Bakthin já defendia a unidade da língua baseada em sua heterogeneidade. O autor afirma ainda que o sujeito utiliza a língua através de enunciados orais e escritos, os quais refletem a singularidade da situação comunicativa, tanto em seu conteúdo (tema), quanto por seu estilo verbal e, sobretudo, pela sua construção composicional. Para Bakthin, conteúdo temático, estilo e construção composicional se fundem indissociavelmente, gerando o que chama de gênero do discurso.

À concepção de gênero de discurso, a que chama de gênero textual, Schneuwly acrescenta a noção de ferramenta. Conforme esclarece Koch (2002, p. 54-55),

Schneuwly (1994) aponta que, nessa concepção, encontram-se os elementos centrais caracterizadores de uma atividade humana: o sujeito, a ação, o instrumento. Segundo ele, o gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciatador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero.

Dessa forma, à medida que o sujeito melhor domina esta ferramenta, melhor domina também a situação comunicativa, o que justifica o ensino dos gêneros textuais pela escola.

Espera-se que tenha ficado claro, até aqui, a importância de se compreender a língua de forma heterogênea, seja quanto às suas regras de funcionamento (gramática), diversidade de falantes/usos (variação) e materialização verbal (textos/gêneros discursivos).

Nas próximas seções, será apresentada uma proposta de ensino pautada na análise da variação linguística de textos orais e escritos.

3. Análise da variação e ensino

A expressão “análise linguística” vem sendo utilizada desde a década de 1980 como alternativa à expressão “ensino de gramática” e, claro, como forma de marcar uma mudança de concepção de ensino de língua: se antes se ensinava a língua (já que ensinar gramática e ensinar língua eram vistos como sinônimos), agora busca-se analisar a língua, entender seu funcionamento, seus sentidos, suas possibilidades. Expressões como “análise gramatical” e “reflexão linguística” também são encontradas na literatura sobre ensino de língua, todas formas de se fugir ao “famigerado” ensino tradicional de gramática, o que gerou o falso entendimento de que não se deve ensinar gramática.

Como visto na revisão acima, não se trata de retirar o ensino gramatical da sala de aula, mas, em primeiro lugar, rever o conceito de gramática e, em segundo lugar, mas não menos importante, redimensionar sua importância, tirando-o do posto de objeto central de ensino, qual seja, o de contribuir no aprendizado da língua, de suas potencialidades e funcionalidades.

É importante não esquecer que a análise linguística distingue-se substancialmente da análise de regras gramaticais, haja vista levar em consideração o texto como um todo, tanto seu cotexto, quanto o contexto. Por isso, a análise linguística não pode ser entendida apenas como um novo método, mas como prática de uma nova concepção de linguagem:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1997, p. 74)

Documentos oficiais, que visam nortear o ensino de língua no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa no Paraná (PARANÁ, 2008), articulam a análise linguística com as práticas de leitura e produção textual escrita e oral, com a variação linguística e estudo dos gêneros discursivos/textuais, justificando essa orientação na concepção de que “o discurso é uma prática social” (PARANÁ, 2008, p. 63).

Não há uma forma única de se fazer a “análise linguística”. Possenti (1996), por exemplo, mesmo não usando este termo, sugere que se promova o estudo da gramática invertendo-se a ordem tradicional de ensino que parte do conceito da norma prescritiva, apresentando exemplos que sigam esta norma, a fim de que o aluno internalize a regra. Para Possenti, o ideal é partir do que o aluno sabe (gramática internalizada), confrontar seu conhecimento com outras formas de uso (gramática descritiva), para então avaliar quais são as formas mais valorizadas socialmente (gramática prescritiva).

Uma proposta com orientação similar, porém mais complexa, já que envolve um trabalho de pesquisa a ser desenvolvido por professor e alunos, é apresentada por Bagno (2007). O autor sugere que através da pesquisa linguística é possível responder a perguntas como: o que fazer com o ensino de gramática; como tratar da variação linguística em sala de aula; e como abordar as relações entre língua falada e língua escrita (BAGNO, 2007, p. 193). Bagno não usa a expressão “análise linguística”, porém afirma que o ensino de língua deve ser “reflexivo-crítico-investigativo”, o qual, segundo ele, se opõem ao ensino meramente “transmissivo”. A proposta de Bagno constitui-se de sete passos:

- 1) definir um tema para a pesquisa (variante linguística), pautado pelos critérios da relevância e dificuldade apresentada pelos alunos;
- 2) analisar a perspectiva da gramática normativa;
- 3) constituir um *corpus* com gêneros textuais orais e escritos “reais”;
- 4) a partir dos gêneros textuais selecionados, recolher as ocorrências da variante definida;
- 5) confrontar as diferentes formas de realização da variante e fazer um levantamento de formas linguísticas alternativas às verificadas no *corpus*;
- 6) pesquisar explicações científicas para as variações observadas;
- 7) ensinar o uso, se for o caso, das variantes prestigiadas.

Como se pode perceber, tanto a proposta de Possenti quanto a de Bagno não visam apenas ensinar que há variação, mas levar o aluno a conhecer e aprender diferentes variantes, ao que Barzotto (2004) chama de “*incorporar*” as variedades linguísticas.

4. Um exemplo prático: estratégias de relativização

Conforme Bagno (2000, p. 185), no português do Brasil, há três formas de relativização:

- variante *relativa padrão* (Esse é um livro *de que* eu gosto muito);
- variante *relativa copiadora* (Esse é um livro *que* eu gosto muito *dele*);
- variante *relativa cortadora* (Esse é um livro \emptyset *que* eu gosto muito).

Tarallo apud Bagno (2000) foi precursor no estudo das estratégias de relativização e demonstrou que a variante relativa copiadora remonta ao latim e ao português antigo, e que a variante cortadora é uma inovação do português brasileiro.

No entanto, se pesquisarmos em gramáticas escolares, manuais paradidáticos e sites de internet sobre gramática, omite-se as variantes copiadora e cortadora (ou melhor, geralmente são apresentadas como exemplos de erro, sem considerar a forte tendência à mudança presente na fala). Afirmções levantadas por Bagno (2000) associam as variantes copiadora e cortadora para situações de fala, informais.

Um dos casos mais comuns observados por Bagno é a omissão da preposição “de” regida pelo verbo gostar. O Dicionário Eletrônico Houaiss (2001) indica ser o verbo gostar transitivo indireto, com exceção de duas acepções, pouquíssimo usadas atualmente, em que o verbo é apresentado como transitivo direto: “8 provar, comer, degustar. Ex.: g. frutos do mar” e “9 utilizar (algo prazeroso ou salutar); desfrutar, aproveitar, gozar. Ex.: g. os prazeres da vida”. Em artigo sobre dúvidas gramaticais, publicado na internet, Piacentini (2010) afirma:

"Gostaria que você ou Gostaria de que você? Quando não se usa a preposição para atender à regência do verbo?"

O verbo gostar, ninguém tem dúvida, pede a preposição *de*: **Gosto de** vocês. **Gostaria de** tomar água-de-coco. Entretanto, a seqüência *gostar de que* permite deixar a preposição de fora, porque frases como **Gostaria que você fosse pontual** ou **Ela gosta que a elogiem** soam melhor do que *Gostaria de que você fosse pontual* ou *Ela gosta de que a elogiem*.

A resposta da professora reforça a norma padrão: o verbo gostar exige preposição. A variação, no exemplo citado, se justifica pela eufonia (observe-se que é comum gramáticas e manuais paradidáticos “aceitarem” a variação quando se trata de melhor sonoridade, dificilmente aceitam como uma regra alternativa).

Se fizermos um levantamento de textos escritos na internet, não é difícil encontrar a variante cortadora. Alguns exemplos de omissão da preposição “de” regido pelo verbo “gostar”, retirados de um portal de informações da internet (grifos nossos):

Exemplo 1: “– Tivemos alguns problemas na recepção *que eu não gostei*.”

Exemplo 2: “– Há várias formas de bater um pênalti e esta é *a que eu mais gosto*.”

Exemplo 3: “– É um atleta *que eu gosto bastante*, acima de tudo como um bom profissional.”

Exemplo 4: “Outra declaração forte do atacante *que eu também gostei*.”

Exemplo 5: “Me lembra aquelas pessoas, morrendo de sede e caminhando sem parar, dos filmes ...enfim tudo *que eu não gosto*.”

Exemplo 6: “A CORRIDA **QUE EU MAIS GOSTO**: 24 HORAS DE LE MANS”

Os três primeiros exemplos são citações de entrevistas, como o travessão no início indica, e podem ser atribuídas à oralidade, mas sem esquecer que normalmente os jornalistas adequam as falas dos entrevistados à norma padrão. Os exemplos 4 e 5 são de autoria de jornalistas blogueiros, ou seja, textos escritos para uma página pessoal, mas compartilhada através do veículo para o qual os blogueiros trabalham. Aqui não se pode afirmar que há uma transposição do oral para a escrita formal. O último exemplo traz a variante cortadora no título de um *post*, parte do texto mais monitorada dos gêneros jornalísticos.

Outro exemplo interessante é a tradução do título de um poema atribuído ao poeta uruguaio Mario Benedetti. No original lê-se “La gente que me gusta”, na tradução mais encontrada pelo site Google se lê “Gente que eu gosto”, mas também circula a tradução “Da

gente que eu gosto”, tanto em sites brasileiros quanto em sites portugueses - o que não significa que as variantes não-padrão não ocorram também no português europeu, como atesta Varejão (2003), porém com menos frequência, segundo Kersch (2008).

Nos mesmos textos, em que foram encontradas as variantes cortadoras acima, não foram encontrados exemplos de variante copiadora, a qual é mais estigmatizada e, provavelmente por isso, não seja reproduzida nos textos escritos mais monitorados (caberia uma análise dos comentários de *post*, geralmente escritos sem o monitoramento a que está submetido o autor da matéria). Já nas situações em construções *gostar + de*, os textos acima seguiram a norma padrão, o que revela conhecimento desta regra de regência.

Tais dados ratificam o que afirma Bagno (2000; 2007) de que traços descontínuos de variação, mais estigmatizados, tendem a aparecer menos na escrita que os traços graduais de variação, menos estigmatizados. Outro dado interessante, apresentado por Bagno (2000), é a ocorrência das variantes cortadora e copiadora em falas coletadas pelo projeto NURC (Norma Urbana Culta). O linguista selecionou alguns depoimentos e levantou todas as ocorrências de pronomes relativos dentro de orações em que houvesse objetos indiretos, complementos nominais e adjuntos adnominais. No total, identificou 127 ocorrências, das quais 26 utilizavam a variante padrão, 95 a variante cortadora e 6 a variante copiadora. Se se partir do critério de que o uso define o padrão, então a variante cortadora poderia ser considerada a padrão na fala. Já em um *corpus* escrito, selecionado e analisado por Bagno (2000), foram encontradas 72 ocorrências da variante padrão, 2 da variante cortadora e 1 da variante copiadora, revelando diferença clara entre o padrão da fala e o da escrita.

Portanto, ao se trabalhar uma variante linguística em sala de aula, é fundamental compor um *corpus* de textos orais e escritos e, mais ainda, definir os gêneros textuais. Marcuschi (2003) argumenta que não basta separar entre textos orais e escritos porque não há dicotomia entre essas duas modalidades de registro, mas sim há um contínuo de graduação. Para ilustrar sua tese, Marcuschi apresenta um gráfico que organiza diversos gêneros orais e escritos num contínuo de informalidade-formalidade (Gráfico 1, a seguir).

Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita

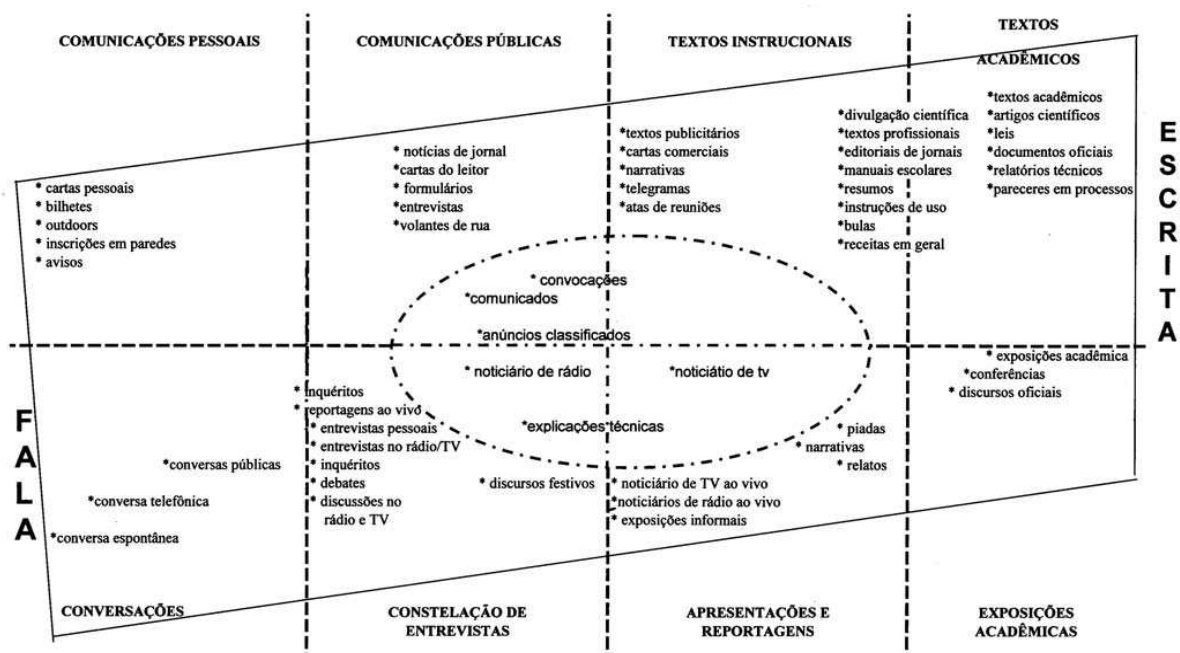


GRÁFICO 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita
 Fonte: Marcuschi (2003, p. 41)

Como se pode notar, ao ver o Gráfico 1, assim como há textos escritos pouco monitorados (cartas pessoais, bilhetes, avisos etc.), também há gêneros orais extremamente monitorados (exposições acadêmicas, discursos oficiais etc.). Além do que, há segundo Marcuschi, gêneros “híbridos”, que envolvem oralidade e escrita (convocações, comunicados, noticiário de TV etc.), situados no círculo central do gráfico. Voltando aos exemplos acima, coletados da internet, é importante definir quando se trata de um blog, de uma matéria jornalística, artigo de opinião, comentário etc. Além do mais, os recursos multimídia da internet fornecem material oral interessante, além de, em muitos casos, ser possível baixar o vídeo de uma entrevista e o texto escrito produzido a partir dela, o que vai revelar processos de retextualização interessantes.

Definido o tema, formado o *corpus*, levantado os dados e sua organização em variantes, surge a necessidade de confrontar as possibilidades de realização do mesmo enunciado. Por exemplo, quais as possibilidades de falar/escrever o exemplo 1 “– Tivemos alguns problemas na recepção *que eu não gostei*.”:

- a) “– Tivemos alguns problemas na recepção *DE que eu não gostei*.”
- b) “– Tivemos alguns problemas na recepção *que eu não gostei DELES*.”
- c) “– Eu não gostei *DE* alguns problemas que tivemos na recepção.”
- d) “– Eu não gostei *DE* alguns problemas de recepção que tivemos.”
- e) “– Eu não gostei \emptyset alguns problemas que tivemos na recepção.” *

Observe-se que as opções *a* e *b* correspondem as variantes padrão e copiadora. Já *c* e *d* são possibilidades que, ao inverter a frase, explicitam a regência do verbo “gostar”. Já a opção *e*, muito provavelmente, não seria registrada nem na fala nem na escrita, o que demonstra que o apagamento da preposição em orações relativas não acontece quando a expressão está como objeto indireto da oração principal.

Abre-se então uma interrogação em relação as regras homogeneizadoras da gramática escolar: se o verbo gostar exige preposição, por que o exemplo 1 passa pelo crivo do redator, fica disponível na internet para muitos leitores e não é “corrigido”? Mas se tivesse sido redigido como na possibilidade *e*, imediatamente soaria estranho ao redator/leitor?

Neste ponto, torna-se relevante buscar explicações científicas para o fenômeno. Claro que esta pesquisa deve ser norteada pelo professor de língua, mas em séries do Ensino Médio ou Ensino Superior poderiam pressupor autonomia dos alunos na busca de explicações.

Varejão (2003), por exemplo, traz algumas conclusões de Tarallo a respeito das estratégias de relativização no português brasileiro:

As formas acima registradas [variantes padrão, cortadora e copiadora] foram estudadas por Tarallo (1983), cujas pesquisas concluem que: i) as estratégias não-padrão são altamente produtivas no PB e ii) suas estruturas estão relacionadas com mudanças no sistema pronominal do vernáculo brasileiro, entre outros aspectos. Para Tarallo, o que diferencia o PE do PB, nesta variável, é o fato de que as relativas no PB não são geradas por regras de movimento, ao contrário do PE. Em Portugal, as orações *as pessoas chegaram/ eu falei das pessoas* podem gerar o período *as pessoas de quem falei chegaram*, no qual o constituinte “das pessoas” foi movido e substituído por “de quem” na estrutura encaixada. Já as formas de relativas cortadoras do PB seriam resultantes da possibilidade de apagamento do constituinte sem que ele tenha sido movido: *as pessoas que eu falei [v] chegaram*. Além de mostrar essa diferença estrutural, a pesquisa conclui que o baixo percentual de relativas-padrão nas funções oblíquas aponta para a possibilidade de que essa estratégia esteja “moribunda”, nas palavras de Tarallo, no PB.

Como se pode observar, a linguagem científica provavelmente exigirá do professor um trabalho de transposição didática das explicações, o que será muito mais fácil se os alunos estiverem em contato com uma grande gama de exemplos “reais” de uso destas variantes.

O levantamento de dados, análise, comparação e explicação da variação, por si só, já ensinam muito ao aluno sobre a variante pesquisada, mas, isso não significa que tenha incorporado o uso das diferentes variantes (a escola normalmente quer que o aluno apenas aprenda a variante padrão – que nem sempre é a padrão!). Por isso, é fundamental o desenvolvimento de atividades. No caso das orações relativas analisadas aqui, uma boa proposta seria a retextualização de gêneros orais para gêneros escritos. Por exemplo, coletar entrevistas na internet (jornais, programas de debate, documentários etc.) ou mesmo realizar entrevistas e gravá-las, para depois transformar numa matéria jornalística para o jornal da escola, para expor em algum blog ou mural. Neste procedimento, pedir para que usem a variante padrão, o que exigirá dos alunos conhecer, por exemplo, a regência dos verbos.

5. Considerações finais

O ensino de língua deve contemplar a fala e a escrita em situações reais de uso. Por isso, a prática da pesquisa sociolinguística pode contribuir na análise da variação presente em gêneros orais e escritos, a fim de situar o aluno quanto à heterogeneidade que permeia a língua, possibilitando-lhe não só entender fenômenos linguísticos, mas também vir a incorporar variantes que ainda não domina.

Longe de uma solução, o que se apresentou neste artigo é uma proposição para que as aulas de Língua Portuguesa deixem de ser meramente transmissivas e passem a ser reflexivo-crítico-investigativas.

6. Referências

- ALBRECHT, J.; LÜDTKE, J.; THUN, H. *Energieia und Ergon: Sprachliche Variation – Sprachgeschichte – Sprachtypologie*; Studia in honorem Eugênio Coseriu. Narr, 1988.
- BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARZOTTO, V. H. . Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas. *Ecos Revista*, Cáceres - MT, v. 02, p. 93-96, 2004.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2010.
- GERALDI, João Wanderley. *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua. In: CORREA, Djane Antonucci. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 51-78
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. [S.I.]: Objetiva, 2001. 1 versão 1.0 – 1 CD-ROM.
- KERSCH, D. F. . Preposição diante do pronome relativo no português brasileiro e europeu. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 24, p. 51-72, 2008.
- KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Superintendência da Educação. Curitiba : SEED/SE, 2008. 101 p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/portugues.pdf>. Acesso em 14 ago. 2010.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. *Questões de regência*. Kplus. *Matéria publicada em 01/04/2003. Edição Número 44. Disponível em:*

<http://www.kplus.com.br/materia.asp?co=89&rv=Gramatica>>. Acesso em: 14/08/2010.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VAREJÃO, F. O. A. . O uso variável das orações relativas no português europeu. 2003.

(Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno11-11.html>>. Acesso em: 14 ago. 2010.