

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**

**JOSÉ CARLOS VIEIRA JÚNIOR**

**ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA APRENDIZAGEM DOS CLÍTICOS DE  
3ª PESSOA POR CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**VITÓRIA**

**2012**

**JOSÉ CARLOS VIEIRA JÚNIOR**

**ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA APRENDIZAGEM DOS CLÍTICOS DE  
3ª PESSOA POR CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de Estudos Analítico-descritivos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edenize Ponzó Peres

**VITÓRIA**

**2012**

# **JOSÉ CARLOS VIEIRA JÚNIOR**

## **ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA APRENDIZAGEM DOS CLÍTICOS POR CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de Estudos Analítico-descritivos da Linguagem.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edenize Ponzo Peres  
Centro de Ciências Humanas e Naturais  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janayna Bertolo Cozer Casotti  
Centro de Ciências Humanas e Naturais  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleonara Maria Schwartz  
Centro de Educação  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Dedico esta obra a Deus, por ter cuidado de mim. A minha filha, Bia, que não pôde ter um pai normal nestes dois últimos anos. À minha família, que, com muita paciência, tolerou minhas constantes ausências e minhas imprevisíveis mudanças de humor, e a todos que perseveraram na jornada acadêmica.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me deu força para concluir mais uma etapa.

À minha orientadora, Edenize, que, como uma mãe, teve a paciência, a sabedoria, o carinho e a firmeza para extrair o melhor de mim.

A minha querida amiga, Luciana Marques, que teve um papel fundamental para que este momento acontecesse. Muito obrigado, amiga.

Aos meus pais, que me apoiaram em todos os momentos e de todas as maneiras.

A minha esposa, que suportou todos esses anos de muita correria.

Aos meus colegas de curso, que me incentivavam nos momentos difíceis.

À Prof<sup>a</sup>. Marta Scherre, que, em muitos momentos, me concedeu um pouco do seu precioso tempo.

Às professoras Janayna Bertolo Cozer Casotti e Cleonara Maria Schwartz, pelos comentários tão produtivos que, com certeza, contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

E a todos os meus amigos e colegas que torceram e oraram por mim.

## RESUMO

Diversas pesquisas apontam um contínuo desuso dos clíticos de 3ª pessoa (lhe, o, a, os, as e suas variantes) na modalidade oral do Português Brasileiro (PB), sendo substituídos pelo pronome reto, pelo objeto nulo ou pela repetição do sintagma a que eles fazem referência. Por outro lado, os clíticos de 3ª pessoa aparecem comumente em textos escritos veiculados pela mídia, bem como nos estilos mais formais da língua falada, o que faz com que esses elementos constem dos programas da disciplina Língua Portuguesa, nas escolas brasileiras. Dessa feita, esta pesquisa tem por objetivo descrever esse processo de aprendizagem do ponto de vista linguístico e social, procurando investigar como as crianças interpretam o uso dessas formas – e, por conseguinte, da variedade padrão da língua –, e se e/ou como a escola favorece a aprendizagem dessas formas. Para respondermos a essas perguntas, procedemos a uma pesquisa sociolinguística, que analisa os fatores linguísticos e sociais que poderiam influenciar essa aprendizagem. Para tanto, os clíticos de 3ª pessoa foram trabalhados gradualmente durante um ano letivo. Assim, o corpus desta pesquisa compõe-se de textos escritos livremente e de testes de compreensão – que visava verificar a compreensão dos clíticos presentes em textos infantis – e de desempenho – que consistia na substituição de expressões pelos clíticos adequados. Os dados foram colhidos em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental durante 10 meses letivos, numa escola pública de Belo Horizonte, Minas Gerais, cujos alunos pertencem a diferentes níveis socioeconômicos. Os resultados obtidos revelam que: i) o contexto em que o clítico é inserido contribui significativamente para a sua compreensão; ii) com relação aos fatores extralinguísticos, os alunos, independentemente de sua origem social e sexo/gênero, apresentam dificuldades em compreender os clíticos; entretanto, há uma leve tendência de um melhor aproveitamento quanto aos meninos da classe socioeconômica favorecida.

**Palavras-chave:** Sociolinguística. Aprendizagem de clíticos de 3ª pessoa. Variedades linguísticas do Português Brasileiro.

## ABSTRACT

Several studies show a continual disuse of clitics 3rd person (lhe, o, a, os, as, and variants) in the form of the oral Brazilian Portuguese (BP), being replaced by the pronoun right, the null object, or by repeating the phrase to they reference. On the other hand, the 3rd person clitics appear commonly in texts written by the media as well as in more formal styles of spoken language, which makes these elements of the programs included in the Portuguese course, in Brazilian schools. This time, this research aims to describe this learning process in terms of linguistic and social, trying to investigate how children interpret the use of these forms - and therefore the standard variety of language - and if and / or as the school promotes the learning of these forms. To answer these questions, we carried out a sociolinguistic research, which analyzes the social and linguistic factors that could influence such learning. To this end, these elements were gradually worked during the school year. Thus, the body of this search is composed of texts and test freely understanding - aimed to verify the understanding of the clitic texts present in infant - and performance - consisting in replacing the clitic appropriate expression. Data were collected in a class of fourth grade of elementary school for 10 months academic, a public school in Belo Horizonte, Minas Gerais, whose students belong to different socioeconomic levels. The results show that: i) the context in which the clitic is inserted contributes significantly to their understanding, ii) with respect to extralinguistic factors, students, whatever their social origin and sex / gender, have difficulty understanding the clitics , however, there is a slight tendency to better use as the favored children of socioeconomic class.

**Keywords:** Sociolinguistics. Learning 3rd person clitics. Linguistic varieties of Brazilian Portuguese

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Imagem retirada do filme <i>Go Diego Go! O Grande Resgate do Dinossauro</i> .....	17
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1-</b> <i>Divisões de Classe Social correlacionadas a divisões gerais de ocupação</i> (CAMBERS, 2003, p.43).....	35
<b>QUADRO 2</b> - Características dos Discursos relativamente não planejados (DRNP) e dos Discursos planejados (DP) (KATO, 1999, p. 24).....	57
<b>QUADRO 3</b> - Descrição dos informantes.....	64

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - ANEP - Associação Nacional de Empresas de Pesquisa. Dados com base no Levantamento Sócio Econômico – 2000 – IBOPE (adaptada) ...	37
<b>TABELA 2</b> - Escala de mudança em tempo aparente. ....	51
<b>TABELA 3</b> - Descrição sintática e semântica dos verbos <i>contar</i> e <i>dar</i> .....	92
<b>TABELA 4</b> - Descrição sintática e semântica do verbo <i>quebrar</i> .....	99
<b>TABELA 5</b> - Descrição sintática e semântica dos verbos <i>tratar</i> e <i>curar</i> .....	103
<b>TABELA 6</b> - Tipos de complementos usados pelos informantes .....	106
<b>TABELA 7</b> - Quantidade de clíticos encontrados, por tipo de produção.....	107
<b>TABELA 8</b> - Verbos e clíticos usados nos testes de desempenho e nas produções textuais dos informantes.....	108

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> - (ng) índices para homens e mulheres em cinco classes sociais em Norwich, no discurso formal (baseado em TRUDGILL, 1974, tabela 7.2, p. 94, <i>apud</i> CHAMBERS, 2003, p.124).....	45
<b>GRÁFICO 2</b> - Compreensão geral dos clíticos, por classe e sexo/gênero.....	70
<b>GRÁFICO 3</b> - Resultado geral dos testes de compreensão dos clíticos, em ordem cronológica, por classe e sexo/gênero.....	71
<b>GRÁFICO 4</b> - Compreensão dos clíticos por Classe x Sexo/Gênero dos informantes.....	75
<b>GRÁFICO 5</b> - Compreensão dos clíticos por classe x sexo/gênero x Atividade I/II .....	76
<b>GRÁFICO 6</b> - Compreensão dos clíticos por atividade e informante .....	76
<b>GRÁFICO 7</b> - Compreensão por Classe Social x Sexo/Gênero – Teste 02.....	80
<b>GRÁFICO 8</b> - Resultados do Teste 02 por Classe x Sexo/Gênero x Questão.	81
<b>GRÁFICO 9</b> - Índices de acertos do Teste 02, por questão.....	82
<b>GRÁFICO 10</b> - Compreensão dos clíticos, por classe x sexo/gênero - Teste 03. ....	85
<b>GRÁFICO 11</b> - Compreensão dos clíticos, por classe x sexo/gênero x questão .....	86
<b>GRÁFICO 12</b> - Compreensão dos clíticos, por classe social e sexo/gênero - Teste 04 .....	89
<b>GRÁFICO 13</b> - Índices de compreensão dos clíticos, por classe x sexo/gênero x questão – TC04 .....	91
<b>GRÁFICO 14</b> - Índices de compreensão dos clíticos, por classe x sexo/gênero – Teste TC05.....	96
<b>GRÁFICO 15</b> - Índices de compreensão dos clíticos, por questão – Teste TC05 .....	97
<b>GRÁFICO 16</b> - índices de compreensão dos clíticos, por classe x sexo/gênero x questão – Teste TC05.....	97
<b>GRÁFICO 17</b> – Índices de uso de clíticos, por classe social x sexo/gênero ..	109

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>25</b>
1.1. AS VARIÁVES INDEPENDENTES .....	32
1.1.1. CLASSE SOCIAL .....	33
1.1.2. SEXO/GÊNERO .....	41
1.1.2.1. SEXO/GÊNERO x CLASSE SOCIAL.....	44
1.1.3. IDADE.....	46
1.2. A FALA E A ESCRITA.....	53
1.2.1. DIFERENÇAS ENTRE FALA E ESCRITA.....	54
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	<b>61</b>
2.1. COLETA DE DADOS: O <i>CORPUS</i> .....	61
2.2. OS INFORMANTES.....	63
2.3. O CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG (CP).....	64
2.4. O SORTEIO .....	65
2.5. O <i>CORPUS</i> : OS TESTES.....	66
<b>3. A ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>69</b>
3.1. OS TESTES DE COMPREENSÃO.....	70
3.1.1. TESTE DE COMPREENSÃO 01 – 13/03/2000 .....	72
3.1.2. TESTE DE COMPREENSÃO 02 – 26/04/2000 .....	78
3.1.3. TESTE DE COMPREENSÃO 03 – 31/05/2000 .....	83
3.1.4. TESTE DE COMPREENSÃO 04 – 28/08/2000 .....	87
3.1.5. TESTE DE COMPREENSÃO 05 – 04/10/2000 .....	95
3.2. OS TESTES DE DESEMPENHO.....	105
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>111</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>116</b>
<b>6. ANEXOS</b> .....	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Os processos de aquisição e de aprendizagem, tanto da língua materna quanto de uma segunda língua, são temas que há muito vêm despertando o interesse de pesquisadores de diversas áreas, como a linguística, a psicologia, a sociologia etc., gerando um grande número de pesquisas sobre esses assuntos.

Dentre esses processos, o de aprendizagem do dialeto padrão do português é, talvez, o mais premente para a realidade brasileira, visto que ele é um dos pontos-chave para os problemas da educação e da promoção social de crianças e adolescentes das classes mais pobres de nossa sociedade. Bortoni-Ricardo (1984; 2011) nos alerta para as dificuldades que têm os que não falam o dialeto padrão do português para entender o que é veiculado nos meios de comunicação, dificultando sua inserção na sociedade e sua participação na vida do país.

Com relação à escola, sabemos, por teoria e pela prática, das dificuldades por que passam as crianças de classes socialmente desfavorecidas, resultando em fracasso escolar e frustração para alunos, pais e professores. Esse quadro levou Soares (1989) a defender uma educação bidialetal (nos moldes da educação bilíngue, aplicada em países ricos com grande número de imigrantes) para escolas públicas que atendessem a essas crianças. Labov (1964), ao pesquisar a aquisição do inglês padrão e ao deparar com a incapacidade de alunos de classe baixa em aprender essa variedade, afirmou que, para se resolverem os problemas educacionais, é preciso descrever o dialeto falado pela comunidade e estudar como se dá o processo de aquisição do inglês *standard*.

O que ocorre com as classes baixas em Nova York, relatado por Labov, não é diferente do que acontece em nosso país. Mesmo estando expostos à variedade culta da língua, veiculada pelos meios de comunicação de massa, e mesmo com vários anos de escolarização, muitos adultos da classe baixa não conseguem produzir textos escritos de acordo com as normas do português

padrão. Assim, as duas tarefas propostas por Labov a educadores e linguistas aplicam-se também a nós.

Dentre as principais diferenças entre as variedades padrão e não-padrão do português do Brasil, os clíticos são dos mais interessantes, pois, apesar de estarem em desuso na linguagem coloquial, mesmo dos brasileiros cultos (Lemle, 1985; Duarte, 1989; Lobo, 1995; Nunes, 1995; Tarallo, 2001;), que preferem substituí-los por sintagmas nominais, pela categoria vazia de objeto direto ou pelo uso do pronome reto, eles são usados em situações formais de fala e na língua escrita; inclusive, seu uso é bastante comum em filmes e livros infanto-juvenis e em desenhos animados, o que faz com que crianças de todas as classes sociais deparem com eles desde cedo, como podemos ver nos exemplos a seguir.

- Chamaram Cinderela para **LHE** pedir sua opinião, pois ela tinha muito bom gosto. A moça aconselhou-**AS** o melhor que pôde e até se ofereceu para penteá-**LAS**, o que elas aceitaram prazerosamente. (PERRAULT, C. **Contos de Perrault**, Belo Horizonte: Itatiaia, s/d, p. 114)

- Uma vez mais, Timóteo arranhou um jeito de animar Dumbo. Ele **O** levou para ver sua mãe. “Oba!” – Bambi gritou. Mas assim que pisou no gelo, ele perdeu o equilíbrio e caiu. (Disney. **Clássicos favoritos de todos os tempos**. EUA, Ed. Brimar, s/d, p. 94)

- Tambor **O** ajudou a se levantar. (Disney. **Clássicos favoritos de todos os tempos**. EUA, Ed. Brimar, s/d, p. 224)

Os clíticos continuam a aparecer e permeiam a vida do indivíduo, como também podemos ver nos trechos que seguem, extraídos de livros dirigidos a adolescentes:

- Esquecera completamente as pessoas de capas até passar por um grupo delas próximo à padaria. Olhou-**AS** com raiva ao passar. Não sabia o porquê, mas elas **O** deixavam nervoso. (ROWLING, J.K. **Harry Potter e a**

**pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000), p. 09).

- Quando finalmente pôde dar alguns passos, os garotos **O** acompanharam ao seu armário, viram-**NO** guardar o medalhão nas cobertas sujas, e tranquilizaram o elfo de que a proteção do objeto seria sua maior prioridade enquanto ele estivesse ausente. Então Monstro fez duas reverências profundas para Rony e Harry, e até uma leve contração gaiata em direção a Hermione que talvez fosse uma tentativa de saudá-**LA** respeitosamente, antes de desaparatar com o costumeiro estalo. (ROWLING, J.K. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p. 160).

- (...) Como será que eles se conheceram? Vai ver ela **O** contratou. Talvez ela tenha desconfiado que o marido-professor dela **A** estava traindo, e contratou Cooper, e ele provou que ela não tinha nada com que se preocupar, e é por isso que ela está tão feliz de vê-**LO** e fica esticando a mão para pegar no braço dele... (CABOT, M. **Tamanho 42 não é gorda**. Trad. Ana Ban. Rio de Janeiro: Record, 2006. p.273).

Também em revistas e jornais de grande circulação, como:

#### **Jornal A Gazeta, 06/06/10, domingo:**

- O maior desafio, agora, é prepará-**LOS** para o mercado (p. 21, Seção de Economia)

- “Este forno tem capacidade para produzir 1,3 milhão de toneladas por ano e podemos acendê-**LO** em 48 horas.” (p. 24, S. de Economia)

- Fernando Henrique só olhou a bola de Marcos bater na trave, na tentativa de encobri-**LO**. (p. 36, S. de Esportes)

#### **Jornal A Tribuna (10/06/2010, quinta-feira)**

- Por causa do gol marcado por Gigghia, o futuro Rei do Futebol, ainda um garoto, viu seu pai chorar, e **O** consolou: “Não chora, pai, eu vou ganhar a Copa do Mundo para o senhor” (p. 60, Seção de Esportes)

- Lá, duas mocinhas não pouparão esforços para conquistá-**LO**. (p. 3, AT2, Novelas)

- Claude afirma que jamais imaginou que Serafina procurou os Smith para ajudá-**LO**. (p. 3, AT2, Novelas)
- Fátima volta ao consultório do médico e pede para ele ajudá-**LA**. (p. 3, AT2, Novelas)
- Esta música, Dona Ruth, apresenta um tema, logo um segundo tema, para, em seguida, fazê-**LOS** dialogar...” (Striptiras/Laerte, p. 10, AT2);

**Revista Época** (número 629, de 07/06/2010):

- “Tenho um filho de 14 anos que é muito magro. Posso colocá-**LO** na academia para fazer musculação?” (Maria José, 37 anos). (P. 18.)
- O que **OS** aproxima não é uma questão etílica, mas o jeito bonachão que atrai e não afasta as pessoas. (p. 51)
- Ambos são ambiciosos, com carreira política que **OS** legitima para ser presidentes, são fortes em seus Estados. (p. 51)
- O jornalista Roberto D’Ávila, que **O** conheceu antes da campanha das Diretas, há 30 nos, acha que Aécio “tem um comportamento de chefe de Estado”. (p. 53)
- Festeiro, sim, mas a fama de farrista **O** incomoda. (p. 53)

E em filmes infantis, como:



Figura 1- Imagem retirada do filme *Go Diego Go! O Grande Resgate do Dinossauro*<sup>1</sup>

- Ih! Olha só Diego! Lá está Maya, a maiassaura.
- Maya está com muita saudade da família.
- Nós temos que ajudá-**LA!** (10:01 - 10:13)<sup>2</sup>
  
- Viemos para ajudá-**LA** a achar sua família. (11:17)
  
- Se você vir o bebê onça diga:
- Bebê onça!
- Você **O** achou. (28:22)
  
- Está parecendo ser bebês dinossauros, e eles estão pedindo socorro.
- Diego, nós temos que achá-**LOS.** (29:20)
  
- Lá estão mais bebês.
- Eu vou pegá-**LOS.** (29:54)

---

<sup>1</sup> Título Original: *Go Diego Go! The Great Dinosaur Rescue*. O filme foi produzido por Viacom International e é transmitido pelo canal de TV Nickelodeon, além de ser comercializado em DVD.

<sup>2</sup> Entre parênteses encontram-se os momentos do filme em que alguns dos clínicos foram falados.

Assim, podemos perguntar: por que esse traço do dialeto padrão (DUARTE, 1989) aparece tão pouco em textos escritos por crianças e adolescentes? Têm os alunos do Ensino Fundamental aprendido a usar os clíticos de terceira pessoa em textos formais? Como se dá essa aprendizagem? Quais fatores linguísticos e extralinguísticos a favorecem/dificultam? A essas perguntas pretendo responder, nesta pesquisa.

Como foi dito, muitas pesquisas foram feitas sobre a aquisição e aprendizagem da linguagem e da segunda língua, estudando-se esses temas sob diversas perspectivas (LABOV, 1964; SANTOS, 1998; AXT, 1998; NICOLAU, 1998; SIKANSKI, 1998; e muitíssimos outros). Também os clíticos mereceram a atenção de muitos pesquisadores, que os estudaram principalmente do ponto de vista puramente linguístico (FRANCHI e ILARI, 1986; GALVES, 1986 e 1990; DUARTE, 1989; FIGUEIREDO SILVA, 1989; NUNES, 1995; LOBO, 1995; MOURA, 1996; ANDRADE, 1997; SANTOS, 2007; CASAGRANDE, 2007; AVERBURG, 2008; etc.).

Dentre os trabalhos mais atuais, podemos destacar a pesquisa de Ana Célia Clementino Moura (1996), intitulada *O uso dos pronomes clíticos por crianças em fase de aquisição de linguagem escrita*, que possui bases teóricas no campo textual e discursivo. O primeiro postulado teórico apresentado no trabalho de Moura (1996) é o de que os clíticos não estão desaparecendo da língua escrita e, sim, o de que seu uso e sua posição – proclítica ou enclítica – são influenciados pelo discurso. Observando as teorias de Biber (1988) e Chafe (1985), Moura propõe que as questões referentes ao uso dos clíticos começam com a análise do gênero textual escolhido pelo indivíduo, pois a situação e a caracterização linguística não são as mesmas para todos os gêneros escritos.

A autora distribui seus dados entre a 1ª e a 4ª série (referente ao que hoje é denominado de 2º ao 5º ano) e a frequência de uso: de crianças que usam apenas um clítico a crianças que usam de cinco a sete clíticos. Uma das conclusões importantes desse trabalho é a afirmação de que é a partir da 3ª série (4º ano) que os clíticos começam a aparecer e variam de acordo com o discurso escolhido pelo indivíduo. Este, quando opta pelo discurso direto, utiliza

com mais frequência a próclise, enquanto a ênclise surge em trechos de textos narrativos.

As diferenças teóricas e estruturais entre o trabalho de Moura e o nosso nos fazem refletir sobre a importância das diversas abordagens referentes a este tema. Nossa pesquisa, diferenciando-se da de Moura, tem como base teórica a Sociolinguística, proporcionando uma análise diferenciada acerca do tema. Nosso trabalho tem por objeto os clíticos de terceira pessoa, enquanto o de Moura analisa a ocorrência de todos os clíticos possíveis. Buscamos, nas bases teóricas sociolinguísticas, fundamentos e postulados que possam justificar a ocorrência dos dados e as escolhas dos sujeitos aqui analisados. Entretanto, é importante ressaltar que não estamos tecendo críticas à pesquisa de Moura; apenas dizemos que, para compreender de fato um determinado fenômeno da linguagem, precisamos olhá-lo por diversos prismas teóricos, e foi o que fez Moura, sob outro enfoque.

Andrade (1997), por sua vez, analisou a aprendizagem do clítico reflexivo por crianças de oito anos, sob a perspectiva gerativista. Mesmo transitando por autores de outras abordagens teóricas, como Câmara Jr. e Fauconnier, a autora alicerça sua análise nas noções de competência e desempenho, concluindo que as crianças interpretam corretamente o reflexivo, mesmo que não o empreguem corretamente.

Assim como o trabalho anterior, a dissertação de Luiz Eduardo dos Santos (2007), intitulada *A realização do objeto direto anafórico: uma questão de aprendizagem?*, e a de Sabrina Casagrande (2007), intitulada *A aquisição do objeto direto anafórico em português brasileiro*, também trabalham com a questão da aquisição dos clíticos sob a perspectiva gerativista: o primeiro, observando crianças do segundo ciclo do ensino fundamental, o segundo, observando crianças em fase de aprendizagem da linguagem escrita no primeiro ciclo do ensino fundamental. Santos (op. cit.) conclui que, dentre os verbos *dicendi*, o verbo *falar* não favorece o uso da preposição *a* e do clítico *lhe*, fato que também mostra a involução no uso dos clíticos. Já Casagrande (op. cit.) confirma o alto índice de uso dos pronomes lexicais e dos objetos nulos, analisando como sua alternância é realizada mediante a posição de ambos no texto. Ela afirma que o objeto nulo deixa de ocorrer em 100% dos

casos, quando o pronome lexical começa a aparecer na posição de objeto direto.

Por fim, A pesquisa desenvolvida por Averborg (2008), intitulada *Aquisição em português brasileiro*: o parâmetro do objeto nulo, tem como objetivo descrever e analisar o processo de aquisição do objeto nulo anafórico por crianças em fase de aquisição da língua materna. O trabalho também adota a perspectiva gerativista, analisando esse processo pelo modelo de Princípios e Parâmetros. Nessa pesquisa, a autora confirma o aumento do uso, no português brasileiro (PB), do objeto nulo na posição de objeto direto anafórico de 3ª pessoa.

Dentre os estudos citados, observamos a predominância de trabalhos gerativistas sobre aquisição da linguagem e de aprendizagem dos clíticos. Entretanto, alguns importantes estudos se pautaram na teoria sociolinguística. Dentre eles, dois interessam mais de perto a esta pesquisa: Labov (1964) e Lobo (1995), respectivamente.

Em sua pesquisa de 1964, sobre a aprendizagem do inglês falado, Labov aponta seis estágios nesse processo:

- 1) *A gramática básica*, em que a criança, ainda sob a influência linguística dos pais, consegue dominar parte das principais regras gramaticais e do léxico do inglês falado.
- 2) *O vernáculo*, que, segundo o autor, é o estágio mais importante do ponto de vista da evolução da linguagem. Ele abrange crianças com idades entre 5 e 12 anos, que aprendem as regras de seu dialeto de acordo com o seu grupo de amigos e companheiros mais próximos.
- 3) *Percepção social*, que se inicia na adolescência. O falante aqui já tem a noção clara das implicações sociais de sua forma de falar.
- 4) *Variação estilística*. Neste estágio, o indivíduo já começa a aprender a modificar sua fala de acordo com o nível de formalidade da situação.
- 5) *O standard consistente* (a capacidade de manter o estilo *standard* de fala por um determinado período de tempo) e *totalidade de amplitude* (a capacidade de expressar-se em vários estilos, conforme a ocasião). O autor afirma que poucos nova-iorquinos conseguem um bom desempenho quanto a esses dois estágios: com 35 anos de idade, os

falantes das classes mais baixas conseguiriam fazer uma autoavaliação, mas não teriam um desempenho satisfatório quanto às normas do inglês *standard*.

Outro dado importante do trabalho foi demonstrar que outros fatores, além da distância entre a norma padrão e a não-padrão, estariam agindo para a baixa produtividade da norma culta pelos adultos. Para tentar explicar esse resultado, Labov elabora quatro hipóteses, sendo que as duas últimas são fundamentais para esta pesquisa: haveria problemas na interação entre professor e aluno, em que aquele estaria *ameaçando* o modo de falar deste; e haveria um conflito de sistemas de valor, gerado pela família e pelo grupo de amigos do adolescente, que rejeitam o padrão.

Esse conflito traria como consequência a estigmatização da variante de prestígio pelas classes baixa e operária, além da incapacidade de muitos indivíduos se expressarem de acordo com o inglês padrão, quando isso fosse necessário. Esse fato foi comprovado por um estudo sobre jovens negros do Harlem/Nova York (Labov, 1972): os adolescentes adotavam o padrão de fala de seus companheiros para se sentirem pertencentes ao grupo. O trabalho de 1972, de Labov, veio ajudar a explicar determinados comportamentos linguísticos por parte daqueles (e de outros) jovens.

Também Lobo (1995) estudou a interferência de variáveis extralinguísticas – a norma padrão e a faixa etária – com relação aos clíticos. Especificamente, a pesquisa tratou de verificar se havia ou não a concordância de falantes cultos com relação às regras de colocação dos pronomes átonos, ditadas pela gramática normativa. O trabalho também aborda a questão da consciência acerca do prestígio do uso dos clíticos por falantes entre 25 e 56 anos.

Os resultados mostraram que, embora os informantes tenham avaliado a colocação enclítica como sendo a mais formal e a de maior prestígio social, a ocorrência da ênclise em situações formais de fala foi muito baixa, principalmente com os informantes mais jovens. A pesquisa mostra que a concordância com a norma padrão em relação aos clíticos é inexistente por parte dos informantes de 25 a 35 anos. Esse dado confirma a tendência de desaparecimento desse elemento na língua falada e, assim, atesta uma

mudança linguística em curso, embora a escola, adotando as regras da gramática tradicional, tente frear esse processo de mudança.

Dos trabalhos vistos, especialmente o de Lobo (1995), podemos concluir que os falantes cultos jovens estão mudando seu comportamento linguístico em relação ao uso dos clíticos, apesar de os adultos reconhecerem seu prestígio social (MOURA, 1996). Porém, o que podemos esperar de falantes de classe média ainda mais jovens, ou daqueles que não pertencem à classe média? Tanto Labov quanto Lobo destacam a importância da escola para a aprendizagem da norma padrão. Como se dá esse processo de aprendizagem, na escola, com relação aos clíticos?

É importante frisar os aspectos institucionais e formais da escolarização para entender todo esse processo, visto que é na escola que a criança tem, ou deveria ter, um contato mais intenso com o dialeto padrão escrito, conforme explicitado por KATO (1999):

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender a várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1999, p.7)

Para Kato (op.cit.), quanto maior o nível de letramento, maior será o domínio do falante em relação à variedade padrão da língua.

Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1999, p.7)

O objetivo desta pesquisa é exatamente o de descrever o processo de aprendizagem de um traço do dialeto padrão, observando como se comportam as crianças de ambos os sexos e diferentes estratos sociais diante dos clíticos.

E, conseqüentemente, um maior conhecimento desse processo será importante para que sejam repensadas as estratégias para o ensino de língua portuguesa, principalmente para alunos das classes populares.

A educação formal é de extrema importância para o processo de aprendizagem do dialeto padrão de uma língua, como podemos perceber pelos trabalhos dos diversos pesquisadores citados, incluindo Labov (1964), Lobo (1995) e Kato (1999). Mas de que modo tal processo de aprendizagem ocorre? Novamente Kato (op. cit.) aponta que os estudos sobre aprendizagem não podem ser feitos por um único viés de análise, mas sim que temos que buscar outros aspectos, para que a compreensão desse processo seja mais abrangente. Segundo ela,

Embora a aprendizagem seja um processo global, indivisível em sua descrição e compreensão, vários aspectos podem ser isolados metodologicamente para um exame teórico mais aprofundado. Dentre eles encontram-se, por exemplo, a motivação, os fatores sociais, econômicos e culturais, os problemas dialetais etc. (KATO, 1999, p.8)

Concordando com a autora, pensamos que, para termos um quadro mais completo do fenômeno da aprendizagem da língua padrão, deveriam ser estudadas obras de cunho sociolinguístico, em que as variáveis *classe social*, *gênero*, *idade* etc. fossem focalizadas. Ainda seria desejável um aprofundamento maior em áreas como a psicologia cognitiva, a aquisição da linguagem, a linguística textual e a análise da conversação, pois não é possível analisar todos os processos da língua em uso apenas com a Sociolinguística. Um conhecimento mais amplo de outras áreas poderia trazer contribuições significativas para entendermos o processo de aprendizagem de certos elementos do dialeto padrão do Português.

De nossa parte, procuramos, através desta investigação, dar uma pequena luz aos estudos acerca da aprendizagem do clítico sob o ponto de vista sociolinguístico, tentando descrever a influência dos fatores sociais para esse processo, já que, como dissemos, a maioria das pesquisas que versam sobre o tema em estudo é de cunho gerativista. Por outro lado, não podemos deixar de lado importantes temas que poderão contribuir para descrevermos o processo

com o qual estamos trabalhando nesta pesquisa, como é o caso das características da fala e da escrita, bem como a forma como uma interfere na produção da outra, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

Nesta pesquisa, tomaremos por hipótese que os fatores extralinguísticos exercerão influência na aprendizagem dos clíticos por nossos sujeitos – todas no segundo estágio de aquisição, segundo Labov (1964). Os estudos sociolinguísticos apontam um favorecimento das mulheres pelas formas de prestígio da língua. Assim, poderemos esperar um melhor desempenho das meninas, com respeito à aprendizagem dos clíticos.

Quanto ao estrato social, temos, de um lado, as crianças que pertencem às classes populares, as quais têm uma dificuldade maior de acesso a textos formais escritos. Por outro lado, temos as crianças que pertencem a um estrato que, mesmo não utilizando os clíticos na linguagem oral, têm um contato mais estreito com a variedade padrão do português, quer pela linguagem utilizada pelos pais e familiares em situações formais de fala, quer pelo acesso a textos formais, falados e escritos. Assim, também tomaremos por hipótese que todas as crianças envolvidas, estando no início do Ensino Fundamental, fase em que elas se baseiam na língua oral para construir a sua escrita (Abaurre, 1992) e que ainda não têm claras as regras de comportamento linguístico, poderão ter dificuldades de compreensão dos clíticos e também não os utilizarão em seus textos escritos. Entretanto, podemos esperar que, tão logo a escola introduza o ensino desses elementos, sua aprendizagem, pelo menos quanto às crianças dos níveis privilegiados economicamente, aconteça de forma mais rápida.

Por sua vez, podemos esperar um caminho um pouco mais lento para as crianças das classes populares, tendo em vista que, como dissemos, o acesso a formas padrão da língua é mais difícil para elas. Entretanto, suporemos que essas crianças irão, ao longo do processo de aprendizagem, compreender o uso dos clíticos e reconhecer seus referentes.

Ao final deste trabalho, esperamos que as análises dos dados das crianças pesquisadas nos ajudem a compreender melhor o processo de aprendizagem de um traço da língua padrão e a ver se, de fato, fatores sociais como classe e gênero exercem influência em seu processo de aprendizagem.

Esta pesquisa se constitui de quatro partes ou capítulos. No primeiro, abordaremos aspectos importantes para a compreensão de nosso objeto de estudo: a teoria sociolinguística, especialmente as variáveis extralinguísticas *classe social, gênero e idade*, as quais nos permitirão analisar a importância dos fatores sociais para a aprendizagem de um elemento da língua culta por crianças de estratos socioeconômicos distintos. Também abordaremos as características da língua falada e da língua escrita, bem como as suas diferenças.

No segundo capítulo, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados: a descrição da escola onde os sujeitos estudavam, a seleção e a caracterização dos alunos, a coleta de dados e sua análise.

No terceiro capítulo, apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos com os testes e com as produções escritas das crianças.

Por fim, faremos as considerações finais sobre a pesquisa e seus resultados, bem como discutiremos os caminhos que ainda deverão ser percorridos para uma compreensão mais ampla do fenômeno aqui tratado.

No anexo, apresentaremos alguns dos testes e textos analisados neste estudo.

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

*Por vários anos resisti ao termo sociolinguística, já que implica que pode haver uma teoria ou prática bem-sucedida que não seja social.*

(LABOV, 2008, p.13)

As bases da linguística moderna tiveram dois momentos muito importantes, antes mesmo do advento do Estruturalismo. O primeiro, no século XVII, com as gramáticas gerais e o segundo, no século XIX, com as gramáticas comparadas. De acordo com ORLANDI (1999), o século XVII foi marcado pelo racionalismo, e os pensadores da época concebiam a linguagem como uma representação do pensamento; por isso, ela obedecia a princípios racionais e lógicos.

Com o objetivo de alcançar a “língua ideal”, os estudiosos da época exigiam clareza e precisão no uso da linguagem pelos falantes. Esses pensadores, no seu idealismo, almejavam atingir uma língua universal, lógica e racional, que não tivesse ambiguidades nem equívocos e que fosse “capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano” (ORLANDI, op. cit. p.12). O grande trabalho realizado no período foi a *Grammaire de Port Royal*, chamada também de Gramática Geral e Racional (ou Razoada), dos franceses Lancelot e Arnaud.

A *Grammaire de Port-Royal*, como obra universal e filosófica, não foi a única do período, como diz Weedwood (2002); entretanto, a autora retrata a sua importância para os estudos da época, ao afirmar que essa gramática foi “o sistema teórico mais especialmente difundido e de reconhecimento mais geral.” (WEEDWOOD, op.cit., p. 100)

Já o século XIX foi marcado como o da Linguística Histórica e das Gramáticas Comparadas. A essa época, os ideais e as perspectivas quanto à língua eram bem diferentes das concebidas no século XVII. Depois das gramáticas racionais, os estudiosos voltaram sua atenção para um fenômeno que viria a ser a base de muitas pesquisas sociolinguísticas atuais – a mudança linguística no decorrer do tempo – e postularam a absoluta regularidade das mudanças sonoras.

A Linguística Histórica teve como base as obras do alemão Franz Boop, que publicou um trabalho em 1816 sobre as semelhanças entre o sânscrito (língua sagrada hindu), o grego, o latim, o persa e o germânico. Nesse período, também se descobriu a semelhança do sânscrito com a maior parte das línguas da Europa.

Para os linguistas históricos, as línguas europeias possuíam um tronco linguístico comum, sendo elas transformações naturais de uma mesma língua original – o denominado *indo-europeu*. Os pesquisadores buscavam, com métodos comparativos, correspondências entre as línguas, na tentativa de encontrar essa língua-mãe, que não possuía registro físico, mas proposições idealizadas de sua possível estrutura gramatical.

Essa língua original, reconstruída no século XIX, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da linguística como ciência, como explicitado por Orlandi (1999):

Essa escrita simbólica desenvolvida no século XIX dá uma contribuição decisiva para a edificação da Linguística como ciência. Ao conduzir esta escrita, a gramática histórica se utiliza de símbolos para descrever a própria língua. É isto a metalinguagem: usar a língua para falar da própria linguagem. (ORLANDI, op. cit. p.16)

A descoberta do sânscrito pelos ocidentais foi importante para toda a linguística e, segundo Weedwood (2002),

[...] tão logo o sânscrito se tornou conhecido do mundo intelectual ocidental, ocorreu a eclosão incontida da gramática indo-europeia, e foram lançadas as bases para todo o edifício da filologia comparativa e da linguística histórica do século XIX. (WEEDWOOD, 2002, p.14)

No século XX, os trabalhos póstumos de Saussure (1916) e, mais tarde, de Chomsky (1957) retrataram a linha de conflito que permeou a evolução dos estudos linguísticos. Com trabalhos pautados em dicotomias, por parte de Saussure - a dicotomia entre *langue* e *parole*, entre outras -, e por parte de Chomsky - competência e desempenho -, a linguística do início do século passado assume um postulado formal, universal e abstrato com relação aos estudos da linguagem. Com essa posição, os pontos excluídos por Saussure e por Chomsky - os aspectos sociais referentes à língua em uso - serviram de apoio para as críticas aos modelos teóricos levantados por esses pesquisadores.

Uma das questões excluídas dos estudos de Saussure e de Chomsky diz respeito à língua real, regida pelo uso de falantes reais em contextos reais de produção, ou seja, uma língua como atividade social. É a partir dos pontos não observados pelos teóricos saussurianos e chomskyanos que os estudos sobre

práticas sociais da linguagem ganham força em outras áreas da pesquisa linguística.

Um dos críticos de Saussure foi Antoine Meillet, o qual produziu diversos artigos sobre o caráter social da linguagem. Calvet (2002) retrata esse embate, com as afirmações e a postura firme de Meillet em relação a esse fato social, como também seu alinhamento com o sociólogo Émile Durkheim. Alkmin (2008) também traz uma citação de Meillet sobre o fenômeno linguístico, afirmando que, para ele,

[...] a linguagem é, eminentemente, um fato social. Tem-se, frequentemente, repetido que as línguas não existem fora dos sujeitos que as falam, e, em consequência disto, não há razões para lhes atribuir uma existência autônoma, um ser particular. Esta é uma constatação óbvia, mas sem força, como a maior parte das proposições evidentes. Pois, se a realidade de uma língua não é algo de substancial, isto não significa que não seja real. Esta realidade é, ao mesmo tempo, linguística e social. (MEILLET, 1977 [1928], p. 16 *apud* ALKMIN, 2008, p. 24)

Podemos ver que Meillet defende a língua como um fato social e insere suas funções como centrais na pesquisa linguística. As duas vertentes da Linguística - a estrutural e a social - irão se desenvolver paralelamente, ou seja, como diz Calvet (2002), sem nunca se encontrarem.

O trabalho de Meillet pode ser considerado como o precursor dos estudos sociolinguísticos, pois vemos que suas proposições se alinham às que William Labov firmaria em seus trabalhos, anos mais tarde.

Sapir (1929), logo após Meillet, afirmava que a língua é um produto cultural e social e deve ser entendida como tal. Podemos ver perfeitamente sua posição em relação aos estudos da linguagem, quando afirma que:

It is precisely because language is as strictly socialized a type of behavior as anything else in culture and yet betrays in its outlines such regularities as only the natural scientist is in the habit of formulating, that linguistics is of strategic importance for the methodology of social science. Behind the apparent lawlessness of social phenomena there is a regularity of physical processes in a mechanical Word [...] Language is primarily a cultural or social product and must be understood as such [...] It is peculiarly important that linguists, who are often accused, and accused justly, of failure to look beyond the pretty

patterns of their of subject matter, should become aware of what their science may mean for interpretation of human conduct in general. (SAPIR, 1929, p. 76, *apud* CHAMBERS, 2003, p.01)<sup>3</sup>

Apesar de ter havido sempre os defensores dos aspectos sociais e funcionais da linguagem, foi somente com William Labov que as questões sociais ganharam corpo e firmaram-se dentro dos estudos linguísticos. Mas, na verdade, Labov (2008) reconhece o trabalho de Meillet como opositor do sistema estrutural de análise linguística:

Meillet, contemporâneo de Saussure, acreditava que o século XX assistiria ao desenvolvimento da explicação histórica baseada no exame da mudança linguística encaixada na mudança social (1921). Mas discípulos de Saussure, como Martinet (1964b), repudiaram ativamente essa opinião e empreenderam esforços para que a explanação linguística ficasse confinada às inter-relações de fatores internos, estruturais. (LABOV, 2008, p. 217)

Como podemos perceber, as questões referentes aos aspectos sociais dentro do campo linguístico são complexas, pois não há consenso sobre como se dá o processo de transição entre eles. Alkmin (2008) expressa essa dificuldade:

[...] a passagem do social ao linguístico – e do linguístico ao social – não é feita com tranquilidade. Não há consenso sobre o modo de tratar e explicitar a questão da relação entre linguagem e sociedade: o fato é que o lugar reservado a essa consideração constitui um dos grandes “divisores de águas” no campo da reflexão da linguística contemporânea. (ALKMIM, 2008, p. 28)

---

<sup>3</sup> É precisamente porque a linguagem é tão estritamente socializada a um tipo de comportamento como qualquer outra coisa na cultura e ainda revela, em seus contornos, regularidades como só o cientista natural tem o hábito de formular, que a linguística é de importância estratégica para a metodologia das ciências sociais. Por trás da aparente ilegalidade dos fenômenos sociais há uma regularidade de processos físicos em uma palavra mecânica [...] A linguagem é principalmente um produto cultural ou social e deve ser entendido como tal [...] É particularmente importante que os linguistas, que são frequentemente acusados, e acusados justamente, de não olhar para além dos belos padrões de seu assunto, tornem-se cientes do que sua ciência pode significar para a interpretação da conduta humana em geral. (SAPIR, 1929, p. 76, *apud* CHAMBERS, 2003, p.01)

Em 1964, em um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia, o termo Sociolinguística foi cunhado dentro dos estudos da linguagem. Desse congresso participaram diversos pesquisadores que, posteriormente, se transformariam em referências para os estudos que envolvem a linguagem e a sociedade. De acordo com Alkmim (2008), a proposta de Bright para a Sociolinguística é a de demonstrar a sistematicidade da variação linguística e propor um conjunto de fatores socialmente definidos que supõe a diversidade linguística:

- a) Identidade social do emissor ou falante – relevante, por exemplo, no estudo dos dialetos de classes sociais e das diferenças entre falas femininas e masculinas;
- b) Identidade social do receptor ou ouvinte – relevante, por exemplo, no estudo das formas de tratamento, da baby talk (fala utilizada por adultos para se dirigirem aos bebês);
- c) O contexto social – relevante, por exemplo, no estudo das diferenças entre a forma e a função dos estilos formal e informal, existentes na grande maioria das línguas;
- d) O julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento linguístico e sobre o dos outros, isto é, as atitudes linguísticas. (ALKMIN, 2008, p. 28)

Labov, em 1963, com seu trabalho sobre os habitantes da ilha de Martha's Vineyard, relaciona aspectos sociais como *idade*, *sexo* e *classe social* para explicar o comportamento linguístico dos habitantes da ilha. E, em 1966, com o estudo sobre a estratificação social do inglês em Nova York, propõe um modelo descritivo para os fenômenos linguísticos em uma comunidade, denominado posteriormente de Teoria da Variação, Sociolinguística Variacionista, Sociolinguística Laboviana, ou mesmo, “Sociolinguística quantitativa, por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados” (TARALLO, 2001, p.8).

Podemos, então, resumir que a Teoria da Variação busca descrever as regularidades da variação em uma comunidade de fala. Presumimos que essas variações não são aleatórias, mas ocorrem de maneira sistemática e seguem padrões que permitem à Sociolinguística prever possíveis mudanças nos

diversos níveis intralinguísticos, como o fonético-fonológico, morfossintático e lexical.

Sobre a sistematização e a heterogeneidade linguística de uma comunidade de fala, Tarallo (2001) afirma que “analisar e aprender a sistematizar variantes lingüísticas usadas por uma mesma comunidade de fala serão nossos principais objetivos (TARALLO, 2001, p. 6).”

Tarallo (2001) define as “Variantes Linguísticas” como sendo “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’.” (TARALLO, 2001, p.8)

Mollica e Braga (2010) também definem variantes como “diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável”. Como exemplo, podemos ver o uso do ‘VOCÊ’ e ‘CÊ’ na posição de sujeito em:

- a) VOCÊ vai para a escola hoje? (formal)
- b) CÊ vai pra escola hoje? (informal)

Em ambos os casos, os itens “você” e “cê” estão num mesmo contexto linguístico e possuem o mesmo valor de verdade.

Nos processos de variação, temos as variáveis dependentes e as independentes. “Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural” (MOLLICA e BRAGA, 2010, p.11). Já as variáveis independentes são os contextos linguísticos e extralinguísticos que influenciam a variação.

Então podemos dizer que o modelo teórico proposto por Labov busca criar parâmetros de análise para sistematizar a variação, a qual pode originar a mudança linguística.

Labov (2008) propõe um esquema abstrato para o fenômeno de mudança linguística:

1. Um traço linguístico usado por um grupo A é marcado por contraste com o dialeto-padrão.
2. O grupo A é adotado como grupo de referência por um grupo B, e o traço é adotado e exagerado como um sinal de identidade social em reação a pressões de forças externas.
3. A hipercorreção sob pressão crescente, em combinação com a força da simetria estrutural, leva a uma generalização do traço em outras unidades linguísticas do grupo B.
4. Uma nova norma se estabelece à medida que o processo de generalização se estabiliza.
5. A nova norma é adotada por grupos vizinhos e sucessivos para quem o grupo B serve de grupo de referência. (LABOV, 2008, p.60)

Esse roteiro é o caminho percorrido para que uma variante, antes inovadora, venha a se tornar a forma conservadora. Para que uma mudança ocorra, sempre haverá um período de variação, quando os mais jovens usam mais a variante inovadora, enquanto os mais velhos usam mais a variante conservadora, na comunidade. À medida que o tempo passa, os falantes da variante conservadora morrem, dando espaço para os falantes da variante inovadora. Até que o processo esteja concluído e a mudança efetivamente tenha ocorrido, haverá a variação entre as variantes concorrentes.

Existem diversos fatores que podem influenciar a escolha de uma variante pelos indivíduos: sua classe social, sexo/gênero, idade, ocupação, escolaridade etc., que chamamos de *variáveis externas, extralinguísticas* ou *sociais*; e os fatores fonético-fonológicos, morfossintáticos e semânticos, que chamamos de *variáveis internas* ou *linguísticas*. As variáveis internas não serão abordadas nesta pesquisa, tendo em vista que o objetivo é descrever e analisar o processo de aprendizagem de um elemento do dialeto padrão do português. Entretanto, compreender como atuam as variáveis externas será essencial para atingir nossos objetivos. As variáveis externas serão abordadas no próximo tópico.

## **1.1. AS VARIÁVES INDEPENDENTES**

Nossa pesquisa aborda a aprendizagem e o uso dos clíticos de terceira pessoa por crianças em fase de aprendizagem do código escrito e em ambiente formal de escolarização. Baseando-nos nisso, buscamos encontrar alguma correlação entre fatores sociais e a compreensão e o uso ou não dos clíticos por essas crianças.

Os fatores externos, sociais ou extralinguísticos mais comumente trabalhados na Sociolinguística, como dissemos anteriormente, são: classe social, sexo/gênero, idade, escolaridade, etnia etc. Assim, podemos considerar como fatores externos tudo aquilo que não faz parte da estrutura linguística, mas pode ter alguma correlação com ela.

Um exemplo dado por Labov (2008) foi a *ocupação*. Em seu estudo sobre a realização do /r/ em três diferentes lojas de departamentos de Nova York, Labov verificou que os vendedores tendiam a copiar o *status* dos seus superiores e dos seus clientes. Em princípio, pode parecer que não há nenhuma correlação entre ocupação e linguagem; entretanto, o pesquisador confirmou que os vendedores das lojas de departamentos mais sofisticadas, que atendem a um público de classe alta, falavam mais o dialeto de prestígio que os vendedores das lojas de departamentos que recebem um público de classes sociais menos favorecidas. Esse caso particular indica também uma estratificação linguística, em que uma variante é considerada ‘melhor’, quando comparada a outra variante.

Para nossa pesquisa, são relevantes os seguintes fatores externos: classe social, sexo/gênero e idade. Por meio da análise dessas variáveis, procuraremos retratar a influência dos fatores de ordem social sobre o processo de aprendizagem de um elemento da variedade padrão da língua portuguesa – os clíticos de terceira pessoa. A seguir, apresentaremos cada um desses fatores.

### **1.1.1. CLASSE SOCIAL**

All societies are characterized by inequalities in the distribution of wealth, privilege, and opportunity. And in all societies, people

who have very similar wealth, privileges, and opportunities usually have very similar recreations, attitudes, and values, thus further distinguishing themselves from the social groups above and below them. (CHAMBERS, 2003, p.39)<sup>4</sup>

Um dos primeiros sociolinguistas a caracterizar a classe social em uma pesquisa foi Trudgill (1974). O autor aplica valores a diversos papéis que caracterizam o nível social do indivíduo, como ocupação dos pais, a própria ocupação, educação e local de residência, entre outros, para assim classificá-lo dentro de uma classe. Embora essa divisão ainda seja comumente adotada, nas pesquisas sociolinguísticas, há autores que argumentam a favor de outros fatores.

Chambers (2003), por exemplo, afirma que a classe social, comparada a outros fatores como idade e sexo/gênero, aparece meio fora de foco, pois as características que a definem não são claras e, evidentemente, variam de sociedade para sociedade. Por isso, é importante o pesquisador enquadrar esse fator à realidade sociocultural da comunidade linguística pesquisada, já que uma falha no enquadramento social dos informantes pode acarretar distorções significativas nos dados.

O autor argumenta que, nas nações industrializadas, a maior divisão social está entre os trabalhadores manuais e aqueles que usam a caneta para ganhar o seu sustento. Os que usavam as mãos ficaram conhecidos como *working class* (classe trabalhadora), e aqueles que ganhavam seu sustento sem o auxílio das mãos ficaram conhecidos como *middle class* (classe média). Já a *upper class* (classe alta) está associada àqueles que possuem herança e privilégios recebidos através da força do sobrenome.

Normalmente, os trabalhadores não manuais, ou *white collar*, possuem maior tempo de escolarização e ocupam cargos de supervisão e gerência. Sendo assim, eles possuem melhores salários e estão no topo da hierarquia da

---

3- Todas as sociedades são caracterizadas pelo desequilíbrio na distribuição de riqueza, privilégio e oportunidades. E, em todas as sociedades, pessoas que têm muita riqueza, privilégios e oportunidades geralmente têm uma recreação, atitudes e valores muito similares, distinguindo-se assim eles mesmos dos grupos sociais acima e abaixo deles. (CHAMBERS, 2003, p.39) - tradução nossa.

divisão do trabalho, enquanto os trabalhadores manuais, ou *blue collar*, ficam abaixo deles na hierarquia de trabalho.

Chambers (2003), citando Blishen (1971), traz uma interessante abordagem sobre a ocupação, ressaltando a importância desse fator para a determinação da classe social.

If we characterize an occupation according to the prevailing levels of education and income of its incumbents, we are not only estimating its “social status” and its “economic status”, we are also describing one of its major “causes” and one of its major “effects.” It would not be surprising if an occupation’s “prestige” turned out to be closely related to one or both of these factors. (BLISHEN, 1971, p. 498, *apud* CHAMBERS, 2003, p. 48-49)<sup>5</sup>

Podemos ver, a seguir, o quadro proposto por Chambers (2003), que correlaciona a classe social com a ocupação.

MIDDLE CLASS (MC)	Upper (UMC)	Owners, directors, people with inherited wealth
	Middle (MMC)	Professionals, executive managers
	Lower (LMC)	Semi-professionals, Lower managers
WORKING CLASS (WC)	Upper (UWC)	Clerks, skilled manual workers
	Middle (MWC)	Semi-skilled manual workers
	Lower (LWC)	Unskilled laborers, seasonal workers

QUADRO 1- *Divisões de Classe Social correlacionadas a divisões gerais de ocupação* (CHAMBERS, 2003, p.43)

Como podemos observar, Chambers (2003) correlaciona os fatores classe e ocupação praticamente de maneira indissociável. Analisando os dados ocupacionais de diversas pesquisas linguísticas, o autor deixa claro que a classe social do indivíduo dependerá de fatores como os apresentados no quadro 01. Transpondo a questão da classe social para a realidade brasileira, a

<sup>5</sup> Se caracterizamos uma ocupação de acordo com o predomínio de níveis educacionais e de renda dos indivíduos, não estamos apenas estimando o seu “status social” e seu “status econômico”; estamos também descrevendo uma de suas principais “causas” e um de seus maiores “efeitos”. Não surpreenderia se uma ocupação de “prestígio” acabasse por estar intimamente relacionada com um ou ambos os fatores (BLISHEN, 1971, p. 498, *apud* CHAMBERS, 2003, p. 48-49) - tradução nossa.

pergunta que paira é se a classe social, em nosso país, será representada de igual modo.

Por falta de mais pesquisas que apontem os fatores que indicariam a classe social do falante e visto que o Brasil somente há poucas décadas alcançou o posto de país altamente industrializado, com notoriedade internacional, podemos concluir que nossa questão social está relacionada mais a padrões financeiros do que a ocupacionais. Entretanto, a ocupação tem apresentado resultados mais ricos e significativos a respeito da sociedade que a superficial classificação financeira de classes. A julgar pela extrema desigualdade social brasileira, temos diversas ocupações com padrões salariais distintos. Um exemplo é o salário de um professor, que pode ter seus vencimentos mínimos na ordem de R\$ 1.644,11 por mês no município de Aracruz, como pode tê-lo na ordem de R\$ 830,00 no município de Guarapari, ambos no Espírito Santo.

Como podemos ver nas tabelas a seguir, o modelo mercadológico enquadra os indivíduos pelo poder de compra e proventos mensais familiares e pelas posses e escolaridade dos chefes de família, sendo este último não significativo para a classificação final.

## **SISTEMA DE PONTOS**

### **Posse de itens**

	Não tem	T E M			
		1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	1	1	1

### **Grau de Instrução do chefe de família**

Analfabeto / Primário incompleto	0
Primário completo / Ginásial incompleto	1
Ginásial completo / Colegial incompleto	2
Colegial completo / Superior incompleto	3
Superior completo	5

## **CORTES DO CRITÉRIO BRASIL**

Classe	PONTOS	TOTAL BRASIL (%)	Renda Familiar (R\$)
<b>A1</b>	30 - 34	1	7.793
<b>A2</b>	25 - 29	5	4.648
<b>B1</b>	21 - 24	9	2.804
<b>B2</b>	17 - 20	14	1.669
<b>C</b>	11 - 16	36	927
<b>D</b>	6 - 10	31	424
<b>E</b>	0 - 5	4	207

TABELA 1 - ANEP - Associação Nacional de Empresas de Pesquisa. Dados com base no Levantamento Sócio Econômico – 2000 – IBOPE (adaptada)

As tabelas acima pontuam as posses e o grau de instrução do chefe da família e, ao final, seguindo limites de cortes, enquadram a família brasileira em uma das sete categorias sociais, que variam de A1 a E, sendo A1 a classe mais alta e E a classe mais baixa.

Quadros (2002), em seu trabalho, faz uma comparação da forma mercadológica de classificação de classes - como mostrada anteriormente pelas tabelas da ANEP - com a que leva em consideração as situações de classes. Sobre essa perspectiva, o autor afirma:

Esta forma de analisar a estrutura social diferencia-se daquela usualmente adotada em pesquisas mercadológicas e de opinião, bem como no grosso dos trabalhos de perfil acadêmico mais recentes, que tomam os indivíduos, e não as classes, como unidade de análise.

Em suas “classes” A, B, C, D, E [...] ou em seus percentis (os 5% ou 10% mais ricos, os 50% mais pobres, etc.), indivíduos indiferenciados são agregados por faixas de rendimentos médios. Com isso, assumem que, salvo as diferenças de renda, todos os indivíduos são iguais.

Observando as necessidades mercadológicas, não parece haver dúvidas de que este enfoque preenche plenamente as condições. Ou seja, ele “capta” corretamente os indivíduos enquanto consumidores massificados e homogeneizados pela publicidade e meios de comunicação.

Entretanto, de uma perspectiva que toma o indivíduo enquanto cidadão (republicano), ele se mostra inadequado, uma vez que, em termos de horizontes de vida (acesso às oportunidades, direitos efetivos, “interesses estratégicos”, etc.), indivíduos de uma mesma faixa de rendimentos, mas com diferentes situações de classe, podem revelar distinções cruciais.

Por exemplo, se forem confrontadas as expectativas e realidades vigentes em famílias de baixa classe média e de operários especializados, que a rigor situam-se na mesma faixa, seguramente serão detectadas várias diferenças que podem ser atribuídas à sobredeterminação pela situação de classe. (QUADROS, 2002, p.4)

Para confirmar a dificuldade de delimitarmos claramente as classes na complexa sociedade brasileira, Paiva & Scherre (1999) propõem um refinamento na abordagem das classes sociais para o exame da variação linguística, correlacionando-a aos fatores tradicionais como sexo/gênero, idade e escolaridade, o que pode trazer resultados interessantes.

A busca de variáveis sociais não convencionais para o entendimento da variação linguística numa sociedade tão complexa como a brasileira, em que a categorização por classe social segundo parâmetros como renda, local de moradia, escolarização e profissão não é claramente delimitada, tem motivado o controle de aspectos mais sutis da ambientação material e cultural dos indivíduos e do seu grau de integração aos valores veiculados pelos meios de comunicação de massa. Concebidas na forma de escalas que controlam a relação

quantitativa e qualitativa dos falantes com os produtos culturais (como mídia televisiva e escrita, cinema, teatro e outros), sua posse de bens materiais disponíveis no mundo moderno (apartamentos, carros, telefones, viagens etc.) e suas expectativas em relação ao futuro, variáveis como bens materiais, bens culturais e motivação vêm insinuando outra forma de exame de variação sociolinguística. [...] conjugadas com as variáveis mais convencionais, como idade, sexo e escolarização, essas variáveis mais refinadas permitem detectar tendências divergentes no interior da mesma comunidade de fala. [...] Revela-se, portanto, estreita correlação entre a complexidade social e os processos de variação. (PAIVA & SCHERRE, 1999, 220-221)

Também Labov (1994) se preocupou com as definições sociais criadas nos Estados Unidos e postas como rótulos para as pesquisas sociolinguísticas. Em sua postulação sobre a problemática da estratificação social, o autor afirma que os postulados teóricos sobre a classe social norte-americana não poderiam ser aceitos, por exemplo, na Ásia ou América do Sul e buscou algumas correlações mais refinadas, como disseram Paiva e Scherre (1999), para atender às demandas sociais. Nas palavras de Labov (1994, p. 58-9),

Among sociolinguists, [...] the criticism the American sociology has somehow, in describing social class as a functioning and stable system, accepted the social inequities that are a part of that system and overlooked the conflicts within American society.

A third frequently expressed notion is that sociolinguists who use the techniques for describing social class developed in the United States have adopted a set of labels in an uncritical way, without examining their applicability to the particular community under study. The underlying assumption is that the indicators and constructs used to describe an American city are intended to apply to cities throughout the world. Studies of cities in Asia or South America often begin by refuting this presumed sociolinguistic imperialism. (LABOV, 1994, p. 58-59)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Entre sociolinguistas, [...] a crítica da sociologia norte-americana tem, de alguma forma, ao descrever a classe social como um sistema funcional e estável, aceitado as desigualdades sociais que fazem parte desse sistema e esquecido os conflitos no interior da sociedade americana.

A terceira noção frequentemente expressa é que os sociolinguistas que usam técnicas desenvolvidas nos Estados Unidos para descrever a classe social têm adotado um conjunto de rótulos de forma acrítica, sem examinar sua aplicabilidade na comunidade particular em estudo. O pressuposto subjacente é que os indicadores e construções usados para descrever uma cidade americana são destinados para aplicação às cidades em todo o mundo. Estudos

Diante do exposto, podemos concluir que, dentre todos os critérios para definir a classe social, a ocupação é de fundamental importância para sua classificação. Dessa forma, procuramos encontrar a caracterização de classe social que mais se aproximasse da realidade deste trabalho, e as postulações de Trudgill (1974) e de Chambers (2003) são as que mais se encaixam em nossa pesquisa.

Com respeito a este estudo, como os indivíduos são estudantes entre 8 e 9 anos de idade, procuramos algumas informações sobre eles nas fichas escolares de cadastro dos alunos. Assim, levamos em consideração, como classificadores de classe, itens como a ocupação e a escolaridade dos pais, bem como o tipo e o local de moradia. Baseando-nos igualmente no conhecimento da cidade em que os alunos viviam, classificamos os níveis sociais dos sujeitos em: Classe Média e Classe Baixa. Ressaltamos, ainda, que os alunos de classe baixa recebiam assistência da escola, como material escolar, alimentação, gratuidade em passeios e eventos etc.

---

de cidades na Ásia e na América do Sul frequentemente começam a refutar este presunçoso imperialismo sociolinguístico (LABOV, 1994, p. 58-59). - tradução nossa

## 1.1.2. SEXO/GÊNERO

In virtually all sociolinguistic studies that include a sample of males and females, there is evidence for this conclusion about their linguistic behavior: women use fewer stigmatized and non-standard variants than do men of the same social group in the same circumstances. (CHAMBERS, 2003, p. 116)<sup>7</sup>

Antes de adentrarmos neste tópico, é preciso esclarecer as diferenças entre as nomenclaturas *sexo* e *gênero*, utilizadas nas pesquisas sociolinguísticas.

Segundo Miller e Swift (1976, *apud* Chambers, 2003), esses termos são diferenciados por questões biológicas e socioculturais. Os autores, resumidamente, conceituam o *sexo* como um dado biológico e o *gênero* como uma característica da organização social. Chambers (2003) exemplifica essa situação dizendo que:

Gender differences are partly based on sex differences. The social role of mothering is traditionally assumed by women as a consequence of their biological capacity for bearing and nursing children. (CHAMBERS, 2003, p.118)<sup>8</sup>

De acordo com Chambers (*op. cit.*), as diferenças biológicas entre homens e mulheres podem ser inúmeras; entretanto, são pouquíssimas as que afetam diretamente a linguagem. Podemos citar, por exemplo, que as mulheres têm menor predisposição à dislexia, à gagueira e à afasia. Além disso, elas amadurecem linguisticamente bem mais cedo que os homens. A parte do cérebro feminino responsável pela linguagem é maior e ocupa toda a parte

---

<sup>7</sup> Em praticamente todos os estudos sociolinguísticos que incluem uma amostra de homens e mulheres, há evidência para esta conclusão sobre o seu comportamento linguístico: as mulheres usam menos variantes estigmatizadas e não padrão do que os homens do mesmo grupo social, nas mesmas circunstâncias. (CHAMBERS, 2003, p.116) - tradução nossa.

<sup>8</sup> “As diferenças de gênero são, em parte, baseadas nas diferenças de sexo. A função social da maternidade é tradicionalmente assumida pelas mulheres como consequência de sua capacidade biológica de gerar e amamentar as crianças.” (CHAMBERS, 2003, p.118) – tradução nossa.

lateral, enquanto a do homem ocupa uma parte bem inferior, na região anterior do cérebro, o que poderia justificar diversos resultados discrepantes de competência/desempenho linguístico entre pessoas dos dois sexos. As mulheres também apresentam uma habilidade linguística que pode trazer certa vantagem quanto à aprendizagem de um dialeto de maior prestígio em uma sociedade. O autor aponta que as mulheres sempre demonstraram uma vantagem na fluência, na fala, em produções de sentenças complexas, na compreensão de material produzido oral ou textualmente, no vocabulário e na soletração.

Entretanto, a maioria dos pesquisadores trabalha com ambas as nomenclaturas – sexo e gênero –, sem distinção. Paiva (2004), que intitula seu artigo como “A variável gênero/sexo”, afirma que existem diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas a autora não considera esses aspectos fisiológicos relevantes para uma pesquisa sociolinguística.

Também para LABOV (2001), as questões da linguagem não são diferenciadas por diferenças biológicas entre homens e mulheres. O autor afirma ainda que, nas análises, os informantes são divididos em masculino e feminino, em vez de masculinidade e feminilidade. De acordo com ele, os papéis definidos socialmente são mais importantes que os definidos biologicamente. Características de masculinidade e feminilidade definiriam melhor a questão do gênero e incluiriam os homossexuais, que entrariam no campo de masculinidade e feminilidade, dentro de uma abordagem social.

É interessante observar a perspectiva de Labov, pois é exatamente o que muitos pesquisadores fazem: simplesmente dividem seus informantes pelo sexo biológico, sem se preocupar com o papel social exercido pelo indivíduo, pois seria de extremo trabalho categorizar cada indivíduo de uma pesquisa pelo gênero.

É fato que tal abordagem traria mais refinamento para as pesquisas sociolinguísticas e, também, mais precisão ao se descrever um processo de variação qualquer dentro de uma comunidade linguística. Mas, ao

vislumbrarmos as imensas dificuldades para tal coleta de dados e classificação dos informantes, podemos questionar até que ponto a análise mais profunda de diferenciação de gênero poderia contribuir para a pesquisa, ou o quanto de resultados surgiriam com uma maior especificidade de categorização.

Apesar de alguns autores citarem diferenças entre as definições de sexo e gênero, em nossa pesquisa não nos aprofundaremos nessa questão, nem tomaremos partido, por a considerarmos uma questão terminológica. Trataremos ambas as expressões como sinônimas para o fator que diferencia a linguagem de homens e mulheres em uma pesquisa sociolinguística. Então, adotaremos os termos sexo/gênero para compor o texto.

Por sua vez, independentemente da nomenclatura utilizada – sexo ou gênero – , as pesquisas sociolinguísticas revelam que as mulheres, em se tratando de mesmo nível social e nas mesmas circunstâncias, tendem a usar menos variantes desprestigiadas que os homens.

Chambers (2003) cita resultados de diversos pesquisadores que, através de dados estatísticos empíricos, chegaram ao mesmo resultado sobre o uso da variedade padrão pelas mulheres. Dentre os autores citados por Chambers (2003, p.116), está Wolfram (1969, p.76), que afirmava que “as mulheres demonstram uma maior sensibilidade para avaliar socialmente características linguísticas que os homens”. Labov (1972a, p.243) também aponta que “no discurso monitorado, as mulheres usam menos formas estigmatizadas que os homens e são mais sensíveis para a forma padrão.”

Outra autora é Romaine (1978, p.156), que conclui que “as mulheres são mais preocupadas com as pressões exercidas pelas normas locais e afirmam seu *status* dentro da [...] estrutura social.” A mesma autora (1984, p.113) cita que as “mulheres produzem consistentemente formas que são próximas às normas de prestígio mais que os homens.” Trudgill (1983, p.161) igualmente diz que as “mulheres, levando em conta outras variáveis como idade, educação e classe social, produzem em média formas linguísticas que mais se aproximam da

linguagem padrão ou possuem mais prestígio que as produzidas pelos homens.”

Dessa forma, podemos presumir que, dentro de uma pesquisa em que um traço do dialeto padrão é o objeto de estudos, as mulheres se sairiam melhor com respeito à variedade padrão. A essa pergunta pretendemos responder neste estudo.

### **1.1.2.1. SEXO/GÊNERO x CLASSE SOCIAL**

Podemos perceber que os fatores sociais estão intimamente ligados entre si; dentre eles, temos o sexo/gênero e a classe social dos indivíduos. As questões que envolvem sexo/gênero, prestígio social e classe social do falante são abordadas por Trudgill (1974), em uma de suas pesquisas em Norwich, em que ele observa o uso das variantes [ŋg] e [əŋ]. A primeira é chamada por ele de *formal speech*, e a segunda é denominada de *informal speech*. O gráfico a seguir aponta o uso da variante não padrão (informal), por homens e mulheres, em cinco classes sociais distintas: MMC – *Middle Middle Class*; LMC – *Lower Middle Class*; UWC – *Upper Working Class*; MWC – *Middle Working Class*; e LWC – *Lower Working Class*.

## Expressing Sex and Gender

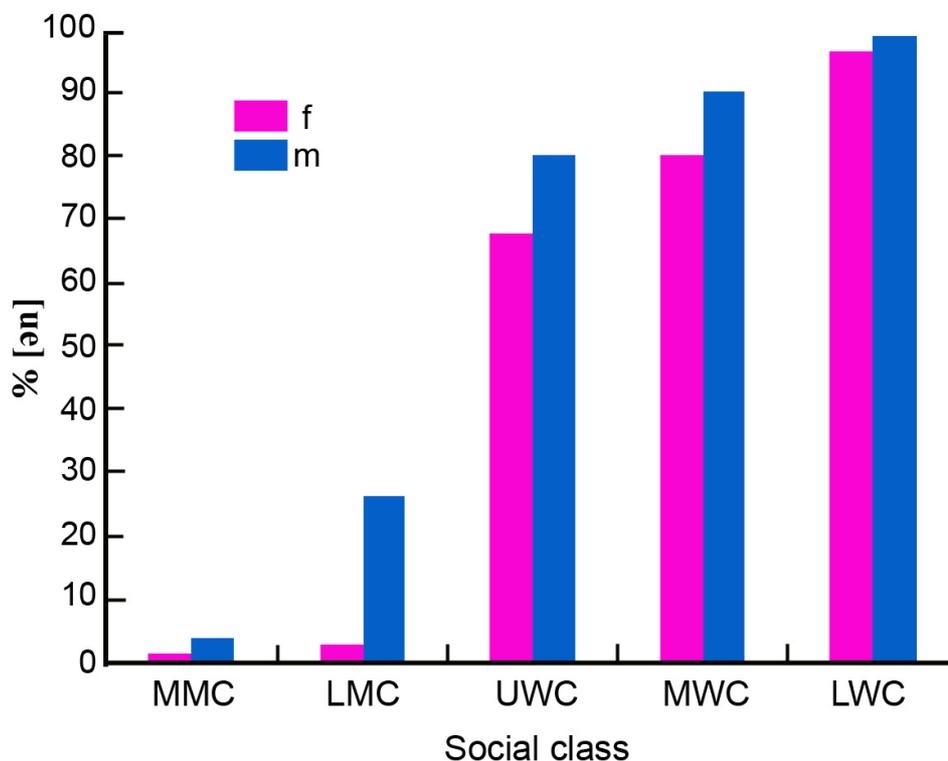


GRÁFICO 1 - (ng) Índices para homens e mulheres em cinco classes sociais em Norwich, no discurso formal (baseado em TRUDGILL, 1974, tabela 7.2, p. 94, *apud* CHAMBERS, 2003, p.124)

No gráfico 1, percebemos que as mulheres produzem menos a variante informal, sendo que a maior diferença se encontra na LMC e a menor diferença, na LWC. Sobre o gráfico acima, Chambers (2003) nos diz:

As we move down the social hierarchy from MMC on the left, the bars of the graph increase progressively from class to class. More important for our purposes, in each of the classes the men score higher than the women. The gap between men and women is greatest in the LMC (m 27, f 3), and narrowest in the LWC (m 100, f 97). It is worth noting in passing that the social groups on the cusp between the major class divisions, MC and WC, show the greatest divergences in usage. (CHAMBERS, 2003, p.124)<sup>9</sup>

<sup>9</sup> “Quando nós nos movemos para baixo na hierarquia social, a partir de MMC à esquerda, as barras do gráfico aumentam progressivamente de classe para classe. O mais importante para nossos propósitos é que, em cada uma das classes, os homens tiveram uma pontuação mais elevada do que as mulheres. A diferença entre homens e mulheres é maior na LMC (m 27, f 3) e mais estreita na LWC (m 100, f 97). É interessante notar, na passagem, que os grupos sociais no limite entre as principais divisões de classe, a MC e WC, mostram as maiores divergências em uso.” (CHAMBERS, 2003, p.124) – tradução nossa.

Ainda quanto a este tópico, Chambers (op. cit.) apresenta também um estudo de Lesley Milroy (1980), em que os homens pesquisados – em Sidney, Austrália – praticamente não deixavam a comunidade, ocupando postos de trabalho locais; as mulheres, por sua vez, não só viajavam muito, mas também se casavam com homens de fora da comunidade. Milroy conclui que, devido à grande mobilidade, as mulheres possuíam um repertório linguístico maior e mais variado que os homens.

Diante do exposto, vemos que os fatores sexo/gênero e classe social estão intimamente relacionados, e ambos interferem no comportamento linguístico dos membros de uma sociedade. E esse fato será levado em consideração, quando da análise de nossos dados.

Numa pesquisa sociolinguística, os dados podem ainda sofrer uma terceira influência, que pode transformar completamente as análises e indicar efetivamente se a mudança linguística poderá ocorrer. Essa variável é a “idade”.

### 1.1.3.IDADE

*Like class and sex, age exerts an irrepressible influence on our social being. Our age is an immutable social fact, and it is proving to be the most immutable. Social Classes may be altered in political economies that allow for mobility so that individuals need not live their days in the classes they are born into, and gender roles become less confining under exactly the same conditions, with a wider range of possibilities for the sexes. The impact of social and sexual categorization can thus be altered by political action – but our ages remain fixed. (CHAMBERS, 2003, p. 163)<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> “Assim como classe social e sexo/gênero, a idade tem exercido uma irresistível influência sobre nosso ser social. Nossa idade é um fato social imutável e está provando ser o mais imutável. Classes sociais podem ser alteradas nas políticas econômicas que permitem a mobilidade, para que os indivíduos não precisem passar seus dias dentro das classes sociais que nasceram, e os papéis de gênero tornam-se menos confinados exatamente nas mesmas condições, com uma ampla gama de possibilidades para os sexos. O impacto da categorização social e sexual pode, portanto, ser alterada por ações políticas – mas nossas idades permanecem fixas.” (CHAMBERS, 2003, p. 163) - tradução nossa.

Chambers diz, no exórdio deste tópico, que a idade é o fator social imutável. As classes sociais podem mudar, assim como os papéis de cada gênero na sociedade também mudam com o passar dos anos, mas a idade permanece fixa.

O papel da idade dos falantes é de fundamental importância para a análise da linguagem. Ao combinarmos a idade a outros fatores, como sexo/gênero e classe social, teremos, então, os principais fatores condicionantes da diversidade linguística dentro de uma comunidade específica.

O ser humano adquire a linguagem naturalmente, alguns meses depois do nascimento. Os bebês tendem a produzir ruídos ou vocalizar suas necessidades, produzindo não frases inteiras, mas indicando objetos que estão presentes dentro de seu campo de visão e, posteriormente, os que estão fora dele.

Chambers (2003) afirma que a linguagem é primariamente instintiva e cita Sapir, ao dizer que “a linguagem é provavelmente a maior forma de socialização que existe.” (SAPIR, 1933, p.15, *apud* CHAMBERS, 2003, p.170). Primeiro ela se desenvolve pela influência e dependência dos pais; na adolescência, as normas de fala tendem a seguir as redes em que o indivíduo está inserido; na idade adulta, a linguagem provavelmente, sofrerá a influência da profissão que a pessoa irá exercer; e, na maturidade, livre das pressões do mercado de trabalho, os indivíduos tendem a relaxar o seu modo de expressar-se, voltando, por vezes, a utilizar a linguagem de quando eram mais novos.

Com relação à influência que todos os grupos sociais (colegas, amigos de classe, professores e família) exercem sobre os indivíduos, é fato que o último – a família – é quem fornece o primeiro modelo de comunicação. Rapidamente, entretanto, esse modelo linguístico familiar será substituído pelo do grupo de amigos. Sabe-se que, quanto mais cedo a criança entrar em contato com outras, mais rapidamente fará a substituição da linguagem recebida dos pais. Como exemplo, uma criança que vai cedo à escola logo substituirá palavras mais infantis e eufemismos pelas palavras mais populares.

Chambers (op. cit.) afirma que essa substituição pode provocar tensão com os pais. No entanto, para ser aceita socialmente, a criança sempre fará opção pelo grupo social em que está inserida. Se optar pela linguagem dos pais, poderá ser estigmatizada pelos seus pares. Para Labov (2008), a primeira experiência com o inglês ocorre entre 2 e 3 anos, com os pais. Entre 4 e 13 anos, a influência fica a cargo do grupo com que a criança ou o adolescente brinca. Labov ainda diz que

Esses são os companheiros capazes de eliminar, por suas pressões, quaisquer desvios do padrão dialetal do grupo. Parece que o período da pré-adolescência é a idade em que se firmam os padrões automáticos da produção verbal: em regra, quaisquer hábitos adquiridos depois deste período são conservados por audiomonиторamento, bem como pelos padrões de controle da produção automática. (LABOV, 2008, p.168)

Para Labov (2008), é a partir do primeiro ano do Ensino Médio que o indivíduo começa a adquirir um conjunto de normas da própria linguagem. O autor diz que

É no primeiro ano do ensino médio que o falante começa a adquirir o conjunto de normas avaliativas exibidas neste capítulo. Ele se torna sensível ao significado social de sua própria maneira de falar e de outras; a familiaridade total com as normas da comunidade parece ser atingida aos 17 ou 18 anos de idade. (LABOV, 2008, p.168)

Naro (2004) fala sobre o período crítico de aquisição de linguagem e afirma que, quando se atinge esse estágio,

[...] a língua do indivíduo fica estável [...] a gramática do indivíduo não pode sofrer mudanças significativas porque o acesso aos dispositivos cognitivos que possibilitam a sua manipulação (a chamada faculdade da linguagem) fica

bloqueado, uma hipótese que se apoia na psicologia desenvolvimentista. (NARO, 2004, p.44)

O autor ainda afirma que, posteriormente, qualquer mudança seria esporádica, como uma troca de uma palavra por outra, ou mesmo a troca de uma pronúncia de uma palavra.

Como dito por Labov (2008), o indivíduo começa a ter uma 'consciência linguística' e suas implicações sociais entre os 17 e 18 anos; entretanto, o domínio e a segurança do uso das normas convencionadas como padrão, dentro de um contexto social, variam segundo o extrato social a que o indivíduo pertença. Um exemplo dado por ele seria o de um jovem de classe operária ou da classe média baixa que tem pretensões de mudar o seu estilo, monitorando mais seu discurso e aproximando-o do dialeto padrão. Segundo o autor, esse indivíduo não teria o mesmo desempenho e segurança no uso dessa variedade que um jovem advindo de estrato social mais alto e com um grau de escolaridade elevado.

O fato acima poderia levar à chamada 'hipercorreção', em que a perseguição por uma fala socialmente aceita levaria o indivíduo a aplicar regras do dialeto padrão em situações nas quais elas não se aplicam como, por exemplo, a concordância verbal no português: "*Houveram problemas por lá*", em vez de "*Houve problemas por lá*"<sup>11</sup>. A hipercorreção deve ser encarada como um fator potencializador da mudança linguística, e não com descaso pelo pesquisador, que deve buscar nesse fato uma justificativa para o processo de variação/mudança linguística.

Naro (2004) aponta alguns fenômenos que nos mostram como a idade atua de maneira intensa na variação linguística. Segundo o autor, para o fenômeno de variação entre *seu/dele*, é possível observar que os jovens de menos de 25 anos estão deixando de usar o *seu* para a terceira pessoa, dando preferência ao uso de *dele*. Dessa forma, o uso de *seu* fica para a segunda pessoa do discurso. Outro exemplo é o uso de *nós/a gente*, em que é amplamente difundido o uso do *a gente* pelos falantes mais jovens. Já no que tange ao uso

---

<sup>11</sup> Exemplo retirado do livro *Padrões Sociolinguísticos*, de Labov (2008, p.155).

do *ir*, Naro diz que os jovens vêm evitando o uso das regências *ir a* e *ir para*, utilizando em seu lugar a expressão *ir em*.

Observando os exemplos citados, não demoramos em concluir que os falantes mais velhos tendem a manter as variantes ditas conservadoras. Entretanto, devido ao fato de a mudança linguística processar-se lentamente, a diferença entre a linguagem dos mais jovens e a dos mais velhos não chega a comprometer a comunicação entre os interlocutores.

Apesar de sabermos que a língua muda através do tempo, Naro (*op. cit*) diz que, na verdade, quem muda é o indivíduo. Entretanto, até agora não podemos concluir até que ponto a fala do indivíduo muda no decorrer do tempo, pois na ciência linguística existem duas hipóteses muito difundidas. Pela hipótese clássica, “o estado atual da língua de um falante adulto reflete o estado da língua adquirida quando ele tinha aproximadamente 15 anos de idade.” (NARO, 2004, p.44). A outra hipótese prevê que o sistema linguístico do indivíduo muda, mas o da comunidade fica estável. Nessa hipótese,

[...] daqui a vinte anos, os falantes de 70 anos de idade terão o mesmo sistema linguístico que os de 70 anos hoje, apesar de terem que mudar os seus padrões linguísticos durante o intervalo de vinte anos, entre os 50 e 70 anos de idade. (NARO, 2004, p. 48).

O autor diz que “a hipótese clássica prevê a estabilidade do falante (após a puberdade), mas a instabilidade da comunidade com o decorrer do tempo.” (NARO, 2004, p. 48). Se um indivíduo tem hoje 65 anos, isso quer dizer que sua linguagem reflete a linguagem de 50 anos atrás. Essa teoria é muito difundida entre os linguistas de diversas vertentes, de gerativistas a sociolinguistas. A partir dela, é possível criar uma escala em tempo aparente que, segundo Naro (2004, p. 45), “é obtida através de estudos de falantes de idades diferentes”. Ela corresponde, sempre sob a hipótese clássica, a uma escala de mudança em tempo real. Ou seja, essa escala propõe que a fala do indivíduo, independentemente da idade em que esteja, é um reflexo invariável da fala quando tinha 15 anos. Em Naro (2004, p. 45), encontramos um

esquema de como seria a representação da língua, de acordo com a idade do falante.

Idade atual (em anos)	Estado da língua (em anos)
70	55
60	45
50	35
40	25
30	15
20	5

TABELA 2 - Escala de mudança em tempo aparente.

Os estudos de tempo aparente admitem a estabilidade do falante e a instabilidade da comunidade no decorrer do tempo. O mecanismo de tempo aparente foi utilizado por Labov em seu famoso estudo em Martha's Vineyard, de 1963, que demonstrou que os mais velhos preservavam a forma conservadora de pronúncia dos ditongos /aw/ - *now, how, around* - e /ay/ - *while, time, line, try* -, enquanto os mais jovens buscavam mais a centralização desses ditongos. A não centralização do ditongo tinha a ver com o desejo de o morador permanecer na ilha, enquanto que a não centralização revelava a intenção de deixá-la.

A hipótese clássica de tempo aparente é interessante e muito significativa, entretanto apresenta uma série de dificuldades. Naro (2004) apresenta estudos que indicaram uma mudança linguística em relação à idade depois do período considerado crítico. Por outro lado, apesar de considerar a hipótese clássica refutável por alguns estudiosos, o autor avalia o método de análise em tempo aparente de extrema utilidade para indicar possíveis mudanças linguísticas. Então, fica a cargo do pesquisador o cuidado com as inferências que são feitas dentro dos resultados que obtiver.

Voltando às duas hipóteses sobre a mudança linguística na fala do indivíduo, a segunda proposta, como já foi dito, prevê que o sistema linguístico mude, mas a comunidade fique estável. Seguindo o exemplo anterior, os indivíduos que daqui a vinte anos terão 70 anos, falarão como os indivíduos que hoje tem 70 anos. Entretanto, NARO (*op. cit*) apresenta uma terceira opção:

[...] o indivíduo muda com o decorrer do tempo, mas não atinge precisamente a mesma posição em que estão os falantes mais velhos hoje. Pelo contrário, a tendência é exceder esta marca, indo na direção da deriva e assim implementando a mudança linguística. (NARO, 2004, p.48)

A terceira opção caracterizaria o que chamamos de mudança em tempo real, em que duas amostras de uma mesma comunidade - e, se possível, com os mesmos informantes - apontam para uma mudança no padrão linguístico. A variante, antes inovadora, com o passar do tempo torna-se padrão.

Outro problema, também citado por Naro, é que as mudanças em relação à idade podem ser temporárias, ou seja, elas mudam com a idade do informante. Assim, um indivíduo utiliza determinada variante influenciado pelas mudanças nos papéis sociais e pelas pressões que a sociedade impõe. Com o fim das pressões, a variante que antes predominava passa a não ser mais utilizada.

Postulamos até aqui a importância da idade para as pesquisas sociolinguísticas e como a mesma, associada a outros fatores, pode render resultados interessantes para o pesquisador. Embora os informantes desta pesquisa tenham a mesma idade - não sendo, portanto, possível observar uma variação etária quanto ao uso dos clíticos - cremos ter sido importante observar os postulados teóricos referentes a esse fator extralinguístico, para que possamos embasar nossas análises.

Como nossos informantes têm entre 8 e 9 anos, podemos ver que todos estão dentro do limite da idade crítica de aprendizagem da língua. Acreditamos que essa faixa etária é de extrema importância para a aprendizagem de traços dialetais que, posteriormente, irão manifestar-se na linguagem. De acordo com

o que dissemos sobre as pressões sociais, nossos informantes irão valer-se desses traços para serem aceitos dentro de grupos sociais específicos.

Ainda neste capítulo, reservamos um espaço para discutirmos as diferenças entre a fala e a escrita, que consideramos muito úteis para entendermos como um texto escrito pode revelar o vernáculo de nossos informantes.

## **1.2. A FALA E A ESCRITA**

Neste tópico, estabeleceremos as características da língua falada e da língua escrita, determinando a relação e as diferenças entre ambas, para que possamos entender como o processo de aprendizagem do código escrito é influenciado, nos primeiros anos de escolarização, pelo código falado.

Encontramos, na teoria linguística, várias correntes que estudaram a língua escrita sob diferentes perspectivas, mas apenas em algumas apareceram estudos sobre as características da modalidade oral da língua, especialmente quanto ao português.

É fato que ambas têm características distintas, apesar de pertencerem ao mesmo universo linguístico e de possuírem, de modo geral, uma mesma finalidade: a comunicação entre as pessoas. Entretanto, relacionar hoje as modalidades oral e escrita tem criado grandes e acalorados debates. Encontramos nos trabalhos de Kato uma fonte bastante produtiva de informações sobre tal relação. Ao afirmar que a consciência linguística dos indivíduos provém mais do ler e escrever do que do ouvir e falar, ela indiretamente propõe que a escola tem o importante papel de desenvolver, nas crianças, sua capacidade de refletir sobre a língua e seu uso.

Ao dizer que a invenção da escrita alfabética foi, na verdade, uma “descoberta”, Kato mostra que, durante o processo de alfabetização, é revelada uma verdade à criança: podemos representar a fala. Segundo ela,

[...] quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua. Com relação a isso, é interessante ressaltar o que afirma Vigotsky, a partir dos trabalhos que realizou com crianças: para aprender a escrever, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a saber, que ela pode desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala. (KATO, 1999, p. 16)

A descoberta pela criança de que a fala pode ser representada pela escrita pode mostrar um novo caminho interacional para ela, que apenas utilizava o modelo oral para se comunicar. Entretanto, as variações estilísticas e regionais podem interferir no processo de aprendizagem da escrita, visto que esta não representa diretamente a fonética da fala. Levando-se em consideração que toda língua muda e, ainda, a existência de todas as variações dialetais, é possível dizer que tais fatos impediram que o alfabeto pudesse ter uma natureza estritamente fonética. A pesquisadora ressalta que, na verdade, a relação é fonêmica, ou seja, “a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo” quanto ao sistema sonoro da língua (KATO, 1999, p. 17)

É quando as crianças descobrem que a fala pode ser representada pela escrita que elas percebem as diferenças entre uma e outra. Como a escrita é determinadamente normativa, ao contrário da fala, as divergências entre ambas surgem quando os indivíduos iniciam seu processo de escolarização. É a partir das diferenças formais entre a fala e a escrita que podemos vislumbrar de que maneira uma pode influenciar a outra no início do processo de aprendizagem formal da linguagem escrita.

### **1.2.1.DIFERENÇAS ENTRE FALA E ESCRITA**

Discorrer sobre as diferenças formais entre fala e escrita é difícil pelos inúmeros embates que travam os teóricos, como Akinnaso (1982), Chafe (1982) e Tannen (1985), entre outros. Todavia, continuaremos com a importante contribuição de Kato para o desenvolvimento do tema aqui proposto.

Ao diferenciar a fala da escrita, Kato (1999) trata esta última segundo suas condições de produção e uso. Segundo ela, “quando se fala em diferenças entre linguagem oral e escrita, pensa-se em duas modalidades invariantes, quando, na verdade, no interior de cada uma, há múltipla variação”. (KATO, op. cit., p.20)

Kato (1999) exemplifica os processos de múltipla variação baseando-se em uma possível interação em que o falante A, para dar uma informação X para o falante B, dispõe de três possibilidades: a) pessoalmente; b) por telefone; c) por carta (podemos colocar aqui também o e-mail). As diferenças entre **a)** e **b)** seriam dadas pela presença/ausência dos interlocutores. Entretanto, a distância entre **a)** e **c)** seriam maiores que entre **a)** e **b)**. Então, a possibilidade **b)** compartilharia algumas características de **a)** pela modalidade de ambas ser a falada e também partilharia de características de **c)** pela distância entre os interlocutores. Podemos perceber, assim, que as diferenças formais entre fala e escrita estão atreladas a condições de produção e uso da linguagem.

Bernstein (1971, *apud* Kato, 1999), por sua vez, correlaciona o uso da linguagem à classe social. De acordo com ele, os grupos sociais orientam suas escolhas e estratégias lexicais e estruturais, e tais escolhas definem um menor ou maior desenvolvimento cognitivo. Quando a qualidade do planejamento verbal é alta e existe uma escolha lexical mais cuidadosa, tem-se o “código elaborado”, que, segundo o autor, está intrinsecamente relacionado à classe média; já o “código restrito”, por sua vez, refere-se à falta de planejamento, e está relacionado à classe operária<sup>12</sup>.

O que Bernstein atribuiu parcialmente à classe social, Kato (op.cit.) atribui ao grau de letramento. A proposta de Kato é que:

[...] o motivo principal dessas diferenças, que Bernstein atribui parcialmente à classe social, pode ser perfeitamente explicado pelo nível de letramento da comunidade em que a criança está inserida. Assim, as crianças de classe humilde, mas de pais letrados, podem revelar um letramento linguístico com as características preconizadas para o código elaborado. (KATO, 1999, p.22)

---

<sup>12</sup> A teoria dos códigos restrito e elaborado foi bastante criticada por diversos autores, como Labov, ao analisar o dialeto dos negros americanos. Para um resumo das ideias de Bernstein, consulte-se, por exemplo, Soares (1989).

Kato diz que, independentemente da classe social dos indivíduos, estes podem ter contato constante com outros indivíduos dominantes do dialeto padrão, influenciando, assim, sua formação linguística. Esse tema será tratado adiante.

Ainda com respeito às diferenças entre a oralidade e a escrita, a distância entre as suas gramáticas cria dificuldades no aprendizado da segunda:

A situação é ainda mais problemática porque não há estudos comparativos entre o conhecimento linguístico que a criança traz para a escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos, comparação essa que poderia auxiliar a escola em sua tarefa de letramento. (KATO, 2005, p.1)

KATO (2005) afirma que, por exemplo, se a criança for exposta de maneira regular e significativa aos contos clássicos, poderão ter conhecimento de sujeitos nulos correspondentes a pronomes mesmo fósseis – exemplo:  $\emptyset$  estarei às suas ordens/ $\emptyset$  sois minha rainha –, bem como, se tiverem contato com textos bíblicos, poderão ter conhecimento de inversões sintáticas comuns em narrativas conservadoras.

Com as afirmações de Kato, podemos traçar diretrizes para as proposições deste trabalho: procurar descrever o processo de aprendizagem de um traço do português padrão. Levando-se em conta o grau de escolaridade da família dos indivíduos analisados, é possível que os clíticos, em situações formais, apareçam ou não. Dentro desse contexto, Kato (1999) apresenta dois tipos de discurso: o discurso relativamente não planejado, que é usado em situações naturais e de baixa preocupação com os aspectos formais da língua; e o discurso planejado, que apresenta características mais formais e alto grau de reflexão. É possível que, dentro de um discurso planejado, aspectos formais da língua, como os clíticos, possam surgir com uma maior frequência.

Observando essas características, encontramos em Kato (1999) um quadro com as características do DRNP (discurso relativamente não planejado) e do DP (discurso planejado), como mostrado abaixo.

DRNP	DP
<ul style="list-style-type: none"> <li>- dependência contextual;</li> <li>- uso de estruturas morfossintáticas adquiridas cedo;</li> <li>- uso de repetição lexical;</li> <li>- menor uso de variação de forma e conteúdo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- menor dependência contextual;</li> <li>- uso de estruturas adquiridas tardiamente;</li> <li>- menor uso de repetição lexical;</li> <li>- maior uso de variação de forma e conteúdo.</li> </ul>

QUADRO 2 - Características dos discursos relativamente não planejados (DRNP) e dos discursos planejados (DP). (KATO, 1999, p. 24).

Tannen (1982, *apud* Kato, 1999) também aponta as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, definindo que a primeira é altamente dependente do contexto e sua coesão é estabelecida através de recursos paralinguísticos e suprasegmentais, enquanto a escrita é descontextualizada e sua coesão é estabelecida por meio de itens lexicais e de estruturas sintáticas complexas, que usam conectivos explícitos.

Tannen (1982) afirma que as diferenças formais entre a linguagem oral e a escrita são estabelecidas mais em função do gênero textual e do registro do que em função da modalidade. Sendo assim, podemos encontrar estratégias de linguagem oral em uma prosa moderna, bem como estratégias de linguagem escrita em uma fala formal mais tensa.

Peres (1999), ao fazer uma revisão bibliográfica sobre as diferenças entre fala e escrita, afirma que, para Tannen (1985), as diferenças entre fala e escrita, primeiramente, estão relacionadas ao foco que é dado à interação entre os interlocutores: nos traços de oralidade/língua falada, uma maior atenção é dada ao envolvimento interpessoal, enquanto que, nos traços de letramento/língua escrita, esse envolvimento é menor.

Kato (1999) sustenta a tese de que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas e que, na fase inicial do processo de escolarização, é a escrita que tenta representar a fala; posteriormente, a fala é que irá tentar representar a

escrita. Em ambos os momentos, a fala e a escrita são representadas de modo parcial, conforme o esquema apresentado abaixo:

fala<sup>1</sup> → escrita<sup>1</sup> → escrita<sup>2</sup> → fala<sup>2</sup>

em que a fala<sup>1</sup> é a fala pré-letramento; a escrita<sup>1</sup> é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a escrita<sup>2</sup> é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala<sup>2</sup> é aquela que resulta do letramento. (KATO, 1999, p.11)

A autora diz ainda que o que faz as duas modalidades se distanciarem são suas condições de produção. Dentro de um conjunto de possibilidades, o indivíduo poderá escolher entre diversos meios de comunicar algo a alguém, tanto na modalidade oral quanto na escrita. E as condições em que a linguagem é exercida poderão sofrer variações, como no caso em que um indivíduo, para dar uma informação a outro, escolhe entre vários meios, como dissemos anteriormente: face a face, telefonema, carta/e-mail, SMS, facebook etc. Ao escolher entre essas possibilidades, ele estará se aproximando da modalidade escrita formal ou da modalidade oral informal. Outro fator importante é o grau de proximidade entre os interlocutores, o que poderá favorecer a informalidade do discurso. Porém, não detalharemos esse assunto. Interessa-nos aqui refletir sobre como a linguagem oral pode afetar a escrita, principalmente nos anos iniciais de escolarização.

As diferenças entre linguagem oral e escrita podem ainda dar-se no âmbito funcional da linguagem, visto que algumas formas sintáticas são mais apropriadas na escrita que na fala, por dificultarem a compreensão e a produção oral, como explicitado por Kato (1999, p.28):

1) A criança cujo pai esteve aqui foi internada.

2) A criança que o pai dela esteve aqui foi internada.

Os exemplos citados são: 1) uma relativa padrão; e 2) uma relativa não padrão. Podemos ver que a padrão exige, de certo modo, mais atenção ao enunciado

e, portanto, um nível de processamento cognitivo maior, enquanto a não padrão é de mais fácil assimilação.

A exigência da relativa padrão na escrita é, a meu ver, de caráter meramente prescritivo, uma vez que a relativa não-padrão é facilmente processável. (KATO, 1999, p.28)

O que podemos dizer, então, é que a fala é regida por imposições de ordem comunicacional e funcional, enquanto a escrita sofre, além disso, as imposições de ordem normativa e convencional, que podem, por vezes, conflitar com as de ordem funcional. (KATO, 1999, p.28)

A autora conclui dizendo que o Brasil é ainda uma nação de real primazia do oral. Segundo ela, esse fato pode afetar a escrita, dependendo do grau de letramento do indivíduo. Isso fica claro ao examinarmos textos escritos.

A avalanche do uso oral do lado do uso relativamente insignificante da escrita pode fazer com que, a longo prazo, as formas do oral venham a afetar as formas da escrita. O que se está prevendo aqui é que, se nas sociedades altamente letradas as pessoas procuram simular a escrita na fala, em um país como o Brasil, a força da oralidade marca a própria escrita [...], havendo necessidade de um policiamento cada vez mais consciente por parte do escritor, se ele quiser seguir os padrões institucionalmente aceitos. (KATO, 1999, p.40)

Como vimos, a fala tem um papel fundamental na estruturação do código escrito e, conseqüentemente, no domínio da língua formal. Com o distanciamento cada vez maior entre a fala não monitorada e a escrita e com a falta de domínio de estruturas padrão da língua, podemos perceber que os indivíduos que estão sendo formados dentro de nossas escolas estão cada vez mais distantes da norma padrão e de prestígio. A primazia da língua oral sobre a escrita e a distância que a gramática normativa impõe a ambas fortalece o apagamento de estruturas formais em textos escritos, principalmente os de crianças em fase inicial de aprendizagem da língua escrita.

Observar a influência da oralidade na escrita é importante para percebermos quais pontos da escrita podem fazer parte de uma oralidade monitorada/formal e como o desempenho dos alunos pode sofrer influências de sua fala.

A correção de marcas da oralidade na escrita dos alunos por parte dos professores é uma prática comum. Porém, devemos vê-las como plenamente aceitáveis em um processo de aprendizagem, onde 'erros' são cometidos. Se observarmos, como dito anteriormente, que os alunos precisam passar por um processo de internalização de traços da formalidade da língua escrita, concluiremos que devemos, como professores/educadores, ser mais pacientes quanto à aprendizagem da escrita.

Neste capítulo, apresentamos um resumo de tópicos essenciais da Teoria Sociolinguística e também algumas características da fala e da escrita, que subsidiarão as análises de nossos dados. No próximo capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

## 2. METODOLOGIA

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento.

(GIL, 1999, p. 26)

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa.

### 2.1. COLETA DE DADOS: O *CORPUS*

No ano 2000, a Profa. Edenize Ponzo Peres, minha orientadora, ministrou aulas de Língua Portuguesa para duas turmas da antiga 3ª série do Ensino Fundamental – atual 4º ano – na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (doravante, CP), onde trabalhava. Isso consistia em oito aulas semanais de ensino da língua materna para alunos de 08 a 09 anos, de diferentes níveis sociais, e, portanto, com diversos níveis de contato com a chamada cultura culta. De um total de 60 alunos, foram escolhidos aleatoriamente 20 alunos, de ambos os sexos, divididos em classe média e classe baixa, conforme detalhado adiante. As escolhas se justificam pelos seguintes fatos:

- a) nesse nível escolar, os alunos já estão com o ciclo básico de alfabetização concluído, mas ainda não têm bastante domínio da língua escrita padrão, o que permite observar o processo de aprendizagem dos clínicos por eles;

- b) no CP, numa mesma turma, havia alunos provenientes de diferentes estratos sociais, o que facilitava a execução da pesquisa;
- c) os sujeitos da pesquisa foram os próprios alunos da pesquisadora; portanto, não houve as dificuldades advindas do distanciamento entre informantes e pesquisador. Essa situação privilegiou a coleta dos dados.

A Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico/UFMG é uma escola de aplicação vinculada à Faculdade de Educação dessa Universidade. À época, seus professores eram funcionários públicos federais com regime de trabalho de 40 horas semanais e dedicação exclusiva (DE), muitos com Mestrado, como era o caso de minha orientadora. Pelas características próprias da escola, os professores tinham bastante liberdade de planejamento e de execução de diferentes estratégias didáticas, visando ao ensino de língua materna a alunos oriundos de diferentes estratos sociais.

Dessa forma, o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa para o 4º ano voltou-se para a consolidação da alfabetização e para o avanço do processo de aprendizagem da língua escrita. Em cada sala de aula, havia um armário com 30 exemplares dos mesmos livros de literatura. Todos os dias, no início das aulas, os alunos abriam seu exemplar e - um de cada vez - o liam em voz alta. Em seguida, o(s) tema(s) tratado(s) no texto lido era(m) discutido(s). Assim, em média, era lido um livro paradidático por semana. Além dos livros de literatura, os alunos recebiam outros textos – poemas, crônicas, pequenos contos e matérias veiculadas na imprensa – sobre os quais faziam interpretações orais e escritas. A partir da leitura e das discussões, produziam textos escritos de diversos gêneros.

Era por meio desses textos interpretados e, principalmente, produzidos pelos alunos que os conteúdos gramaticais eram estudados. Haja vista o propósito da professora em questão – de estudar a aprendizagem de um traço do português padrão escrito – o trabalho com os clíticos de 3ª pessoa foi constante nesse ano letivo. Quando apareciam nos textos lidos, a professora levava os alunos a interpretá-los, a encontrarem o seu referente no próprio texto. Por outro lado, quando os alunos produziam textos usando outro pronome, quando o mais indicado era um clítico, a professora também chamava a atenção do aluno para seu uso.

Apenas no mês de novembro, depois de oito meses de trabalho de interpretação dos clíticos acusativos e dativos, a forma e o uso desses elementos foram estudados de forma sistemática.

A cada quinze dias, em média, eram passados dois testes para os alunos: um de compreensão e outro de desempenho. Entre esse período, os clíticos e seu uso eram explicitados às crianças, quando surgiam nos textos; pelo fato de eles serem comuns no português escrito, não era difícil encontrá-los. O propósito dessa estratégia era observar e descrever como se dava o processo de aprendizagem de elementos que não fazem mais parte da linguagem coloquial dos brasileiros, especialmente das camadas populares.

## **2.2. OS INFORMANTES**

Nossos informantes foram divididos em sexo/gênero e em classe social, de acordo com o tipo e local de moradia, além da ocupação e da escolaridade dos pais, como foi dito no capítulo I deste trabalho. No quadro a seguir, encontram-se as informações das crianças, as quais foram listadas em ordem alfabética. Para preservar a identidade dos alunos, substituímos os seus nomes pelo termo *informante*.

<b>INFORMANTE</b>	<b>CLASSE</b>	<b>SEXO/GÊNERO</b>	<b>SIGLA</b>
<b>INFORMANTE 1</b>	CLASSE MÉDIA	FEMININO	<b>CMF</b>
<b>INFORMANTE 2</b>	CLASSE BAIXA	FEMININO	<b>CBF</b>
<b>INFORMANTE 3</b>	CLASSE BAIXA	FEMININO	<b>CBF</b>
<b>INFORMANTE 4</b>	CLASSE MÉDIA	MASCULINO	<b>CMM</b>
<b>INFORMANTE 5</b>	CLASSE BAIXA	FEMININO	<b>CBF</b>
<b>INFORMANTE 6</b>	CLASSE BAIXA	MASCULINO	<b>CBM</b>
<b>INFORMANTE 7</b>	CLASSE BAIXA	MASCULINO	<b>CBM</b>
<b>INFORMANTE 8</b>	CLASSE MÉDIA	FEMININO	<b>CMF</b>
<b>INFORMANTE 9</b>	CLASSE MÉDIA	FEMININO	<b>CMF</b>
<b>INFORMANTE 10</b>	CLASSE BAIXA	FEMININO	<b>CBF</b>
<b>INFORMANTE 11</b>	CLASSE MÉDIA	MASCULINO	<b>CMM</b>
<b>INFORMANTE 12</b>	CLASSE MÉDIA	MASCULINO	<b>CMM</b>
<b>INFORMANTE 13</b>	CLASSE MÉDIA	MASCULINO	<b>CMM</b>
<b>INFORMANTE 14</b>	CLASSE MÉDIA	FEMININO	<b>CMF</b>
<b>INFORMANTE 15</b>	CLASSE BAIXA	MASCULINO	<b>CBM</b>
<b>INFORMANTE 16</b>	CLASSE MÉDIA	MASCULINO	<b>CMM</b>
<b>INFORMANTE 17</b>	CLASSE MÉDIA	FEMININO	<b>CMF</b>
<b>INFORMANTE 18</b>	CLASSE BAIXA	FEMININO	<b>CBF</b>
<b>INFORMANTE 19</b>	CLASSE BAIXA	MASCULINO	<b>CBM</b>
<b>INFORMANTE 20</b>	CLASSE BAIXA	MASCULINO	<b>CBM</b>

QUADRO 3 - Descrição dos informantes

### **2.3. O CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG (CP)<sup>13</sup>**

O CP se originou do antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, sendo fundado em 21 de abril de 1954, em cumprimento à Lei nº 9053, de 1946. Esse Decreto obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática.

<sup>13</sup> O texto de apresentação da escola foi retirado do próprio site do Centro Pedagógico (CP) - <http://www.cp.ufmg.br>, que apresenta um referencial sobre seu desenvolvimento histórico-pedagógico.

Em 1958, o Ginásio de Aplicação transformou-se em Colégio de Aplicação, atendendo a uma crescente política de valorização da Educação. Na ocasião, passou a oferecer os seguintes cursos: Ginásial, Científico, Clássico e Normal.

Em 1972, o CP foi transferido para o campus da Pampulha e passou a ter uma escola de 1º Grau funcionando em prédio próprio. Em 2007, o CP passou a integrar, juntamente com o Colégio Técnico (COLTEC) e o Teatro Universitário (TU), a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, unidade especial cujo regimento foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais pela Resolução N.º 05/2007, de 03 de maio de 2007.

Segundo a instituição, são objetivos da escola:

1. Ministrando o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa;
2. Constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica;
3. Constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa;
4. Servir de Campo de Estágio para alunos das Licenciaturas e das Graduações.

## **2.4. O SORTEIO**

Na escola, aplica-se uma proposta de alfabetização que parte das experiências dos alunos, o que dispensa a avaliação prévia dos conhecimentos das crianças ingressantes. Essa perspectiva metodológica vem permitindo à escola prescindir dos tradicionais “testes de seleção”, reforçada por considerações de natureza socioeconômica e política.

Em conformidade com esses fatos, além de a escola contar com um número limitado de vagas, o CP optou pela manutenção do sorteio dessas vagas como o critério de seleção mais coerente com a proposta que direciona seu trabalho. Dessa forma, em uma mesma turma, encontram-se crianças e adolescentes de diferentes estratos sociais.

## 2.5. O CORPUS: OS TESTES

Como dissemos, nosso *corpus* compõe-se de testes de compreensão e de desempenho aplicados regularmente pela professora de Português da turma, além de textos produzidos pelos alunos durante o ano letivo. Os testes de compreensão foram aplicados em forma de exercícios, devendo ser realizados em sala de aula, como exemplificado abaixo.

O texto abaixo é um resumo da história *A Ratinha convencida*. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

### A RATINHA CONVENCIDA

*Era uma vez uma ratinha muito convencida. Um dia, varrendo a calçada de sua casa, encontrou uma moeda de ouro, com a qual comprou um laço de fita para pôr na cabeça.*

*Dias depois, ela encontrou o Sr. Pato, que, ao vê-la tão elegante, lhe perguntou:*

*- Ratinha, você quer se casar comigo?*

*E a Ratinha lhe respondeu:*

*- Não, o senhor é muito feio com esse enorme bico.*

*Passado algum tempo, ela encontrou o Sr. Cachorro, que lhe disse:*

*- Oh, Ratinha, que linda você está! Quer casar comigo?*

*- Não, à noite o Senhor late muito e não vai me deixar dormir, respondeu-lhe a Ratinha.*

*Aí veio o Porquinho e, chegando perto da Ratinha, lhe fez a mesma pergunta:*

*- Quer casar comigo?*

*- Não, o senhor é muito sujo. Fique bem longe de mim, disse-lhe a Ratinha.*

*Ela recusou vários pretendentes, até que chegou o Sr. Gato, que, todo meloso, lhe fez uma proposta:*

*- Preciosa Ratinha, casa-se comigo e lhe darei muitos presentes.*

*- Ah, sim, me casarei com você, respondeu a Ratinha.*

*E com uma grande festa se celebrou o casamento, sendo convidados todos os habitantes do lugar. Estavam todos muito felizes e satisfeitos.*

*Mas, ao chegar em casa, a ratinha teve uma surpresa: o Gato quis comê-la, e ela só se salvou pela sua agilidade. Foi uma grande lição para a Ratinha, que aprendeu que Gato gosta mesmo é de comer ratos.*

Diga que palavra(s) do texto as palavras sublinhadas abaixo substituem:

a) ..."que, ao vê-la tão elegante," ... (linha 4).....

b) ... "lhe perguntou" ... (linha 4) .....

c) ... "preciosa Ratinha, case-se comigo e lhe darei muitos presentes." (linha 17 ) .....

d) ... "o Gato quis comê-la," ... (linha 21) .....

Como dissemos, as atividades de desempenho consistiam em testes e textos. As atividades de produção textual eram narrações ou exercícios de recontar histórias infantis clássicas, previamente trabalhadas com os alunos. Podiam ser realizadas durante a aula ou em casa, dependendo da atividade. Os testes de desempenho eram atividades realizadas em sala de aula e consistiam em substituir termos repetidos no texto e aplicar as regras de referenciação. A seguir, um exemplo:

### EXERCÍCIOS

*Nas frases abaixo existem muitas repetições. Reescreva as frases, eliminando as repetições sublinhadas.*

*01. Bambi gostava de brincar com Falina, que também estava gostando dele. Por isso, ela aproximava o seu focinho do dele para acariciar o focinho de Bambi. (Bambi)*

.....  
.....  
.....  
.....

*02. Um dia, ouviram-se tiros na floresta. Mamãe Cerva, correndo desesperada, obrigou Bambi a seguir a Mamãe Cerva. Bambi correu, enquanto pensava nos seus amigos, esperando que nada acontecesse aos seus amigos. (Bambi)*

.....  
.....  
.....  
.....

*03. Com a floresta em chamas, Bambi ajudava os animais menores e mais fracos a fugir. Um a um, ele auxiliava os animais menores e fracos a atravessar o rio. (Bambi)*

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
*04. Com as chamas quase queimando Bambi, Bambi colocou os dois últimos animaizinhos no dorso e entrou no rio. Nadou velozmente até a outra margem, onde toda a sua família já estava. Com o perigo, ele havia-se transformado em um adulto. (Bambi)*  
.....  
.....  
.....  
.....

Neste capítulo, fizemos a apresentação da metodologia seguida nesta pesquisa. No próximo, faremos a análise dos dados coletados.

### 3. A ANÁLISE DOS DADOS

*Tudo aquilo que não pode ser prontamente processado, analisado e sistematizado pela mente humana provoca desconforto.*

*(TARALLO, 2001, p.05)*

Como dissemos, os dados foram retirados, principalmente, de testes de compreensão, além de textos e de testes de desempenho feitos pelas 20 crianças selecionadas para este estudo.

Primeiramente, organizamos os dados conforme a teoria sociolinguística, dividindo os sujeitos em sexo/gênero – feminino e masculino – e classe social – baixa e média. Como vimos, dadas as características dos informantes, não haverá variação etária, nesta pesquisa.

Com os dados em mãos, procedemos a sua quantificação e, posteriormente, a sua análise. Foram computadas as frequências de acerto quanto à compreensão ou uso do clítico acusativo ou dativo de 3ª pessoa, e os resultados foram colocados em Tabelas. Estas foram inseridas no arquivo de dados do Programa Excel, em sequência cronológica da data em que os testes foram produzidos, para que pudéssemos observar o desenvolvimento dos alunos. Os alunos que faltaram às aulas nos dias de aplicação dos testes não poderiam fazê-los posteriormente, pois esses deveriam ser realizados em sala, sob a supervisão da professora. Já as produções textuais poderiam ser entregues fora da data prevista, mas sempre na mesma semana.

Ao final do levantamento da frequência dos dados, foi possível descrever e analisar todo o processo de compreensão dos clíticos pelos alunos. Entretanto, os testes de desempenho e os textos mostraram-se por demais complexos para serem totalmente analisados num estudo com tempo limitado, como é uma pesquisa de Mestrado. Dessa forma, apresentaremos seus resultados preliminares, deixando para uma próxima pesquisa sua análise mais profunda.

### 3.1. OS TESTES DE COMPREENSÃO

A seguir temos o gráfico geral de compreensão dos clíticos, pelo qual poderemos observar o desempenho dos alunos, distribuídos por classe social – baixa (CB) e média (CM) – e sexo/gênero – feminino (F) e masculino (M).

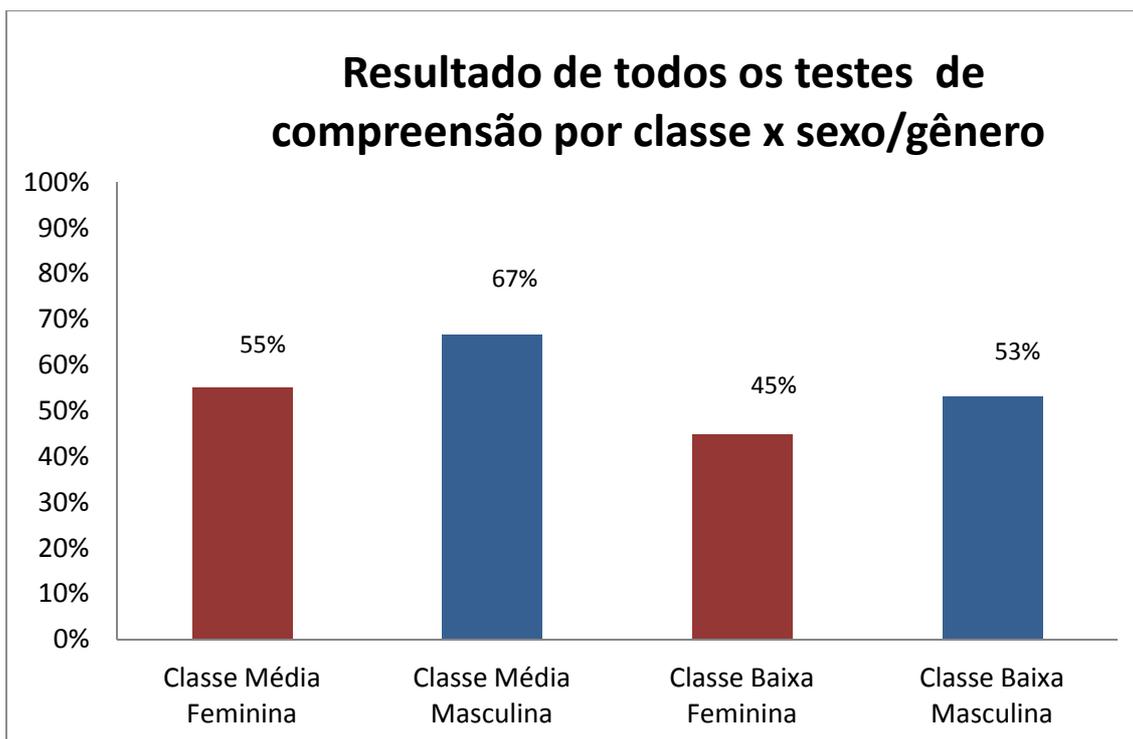


GRÁFICO 2 - Compreensão geral dos clíticos, por classe e sexo/gênero

O gráfico acima nos mostra a compreensão dos clíticos por parte dos informantes: um índice médio de 56% de compreensão, com o melhor desempenho da CMM, em torno 67%, e o pior para os informantes da CMF, com 45%.

Observando os fatores sociais, a CM obteve um desempenho melhor que a CB, como poderíamos esperar, visto que os clíticos fazem parte do português formal, e os indivíduos dessa classe poderiam estar mais expostos a formas do português padrão, como os clíticos de terceira pessoa.

Por sua vez, a *performance* mais surpreendente veio das meninas, pois diversos estudos sociolinguísticos, como os já citados neste trabalho, afirmam que as mulheres tendem a favorecer as formas padrão da língua. Entretanto, as meninas desta pesquisa não corroboraram essas evidências, o que nos faz pensar que, por estarem no segundo estágio de aquisição da linguagem (cf. LABOV, 1964), a padronização da fala pode ainda não ser importante ou significativa para elas.

Para termos um panorama mais completo do processo, é importante analisar cada teste, em ordem cronológica, para acompanharmos o real desempenho dos alunos frente às questões propostas. O gráfico a seguir mostra esse resultado.

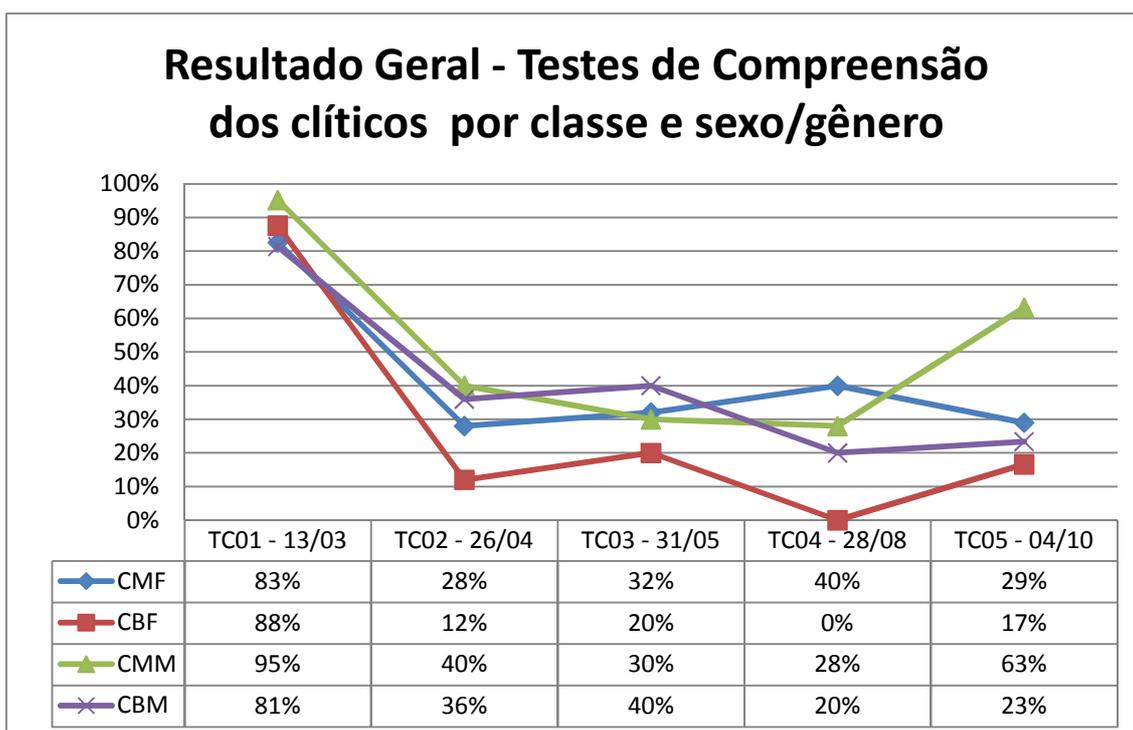


GRÁFICO 3 - Resultado geral dos testes de compreensão dos clíticos, em ordem cronológica, por classe e sexo/gênero.

O gráfico 03 nos apresenta alguns dados interessantes. O teste TC01, do dia 13/03/2000, foi realizado sob a orientação da professora, proporcionando, assim, resultados que chegaram, em alguns casos, próximos a 100%. A média

de acerto no primeiro teste foi de 86,75%, fato que não reflete a realidade dos testes seguintes.

Do segundo teste em diante, temos resultados reais, pois os alunos os fizeram sozinhos. Assim, temos uma média de 29% de compreensão, nos testes seguintes.

Outro ponto interessante a se observar nos resultados dos testes é o percurso irregular dos alunos, algo que normalmente acontece no processo de aprendizagem.

Observando os resultados pela ótica dos fatores extralinguísticos classe x sexo/gênero, temos outra surpresa. A classe média masculina apresentou, em média, os melhores resultados, enquanto a classe média feminina foi melhorando aos poucos, com exceção do teste TC05, em que há uma queda significativa em relação ao teste TC04. Já a classe baixa masculina apresentou um leve aumento percentual até o teste TC03; a partir desse ponto, temos um acentuado decréscimo e, em seguida, um leve aumento no último teste. Por fim, os piores índices entre todos os quatro grupos analisados ficaram a cargo da classe baixa feminina, que não ultrapassou os 20% de acertos.

Tendo sido apresentados os resultados gerais, a partir de agora analisaremos cada teste separadamente.

### **3.1.1. TESTE DE COMPREENSÃO 01 – 13/03/2000**

Conforme já foi informado, o primeiro teste foi realizado pelos alunos com a orientação da professora. O texto foi o clássico da literatura infantil *A Bela e a Fera*, e os alunos deveriam identificar qual era o referente dos clíticos. Nos dois exercícios que compunham o teste, os alunos deveriam recorrer ao texto para buscar a resposta correta. O teste é o que se vê a seguir.

O texto abaixo é um resumo do clássico *A Bela e a Fera*. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

### A BELA E A FERA

1 Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e sua filha, Bela.  
2 Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios e comunicou a sua viagem  
3 para a filha.

4 Já de volta para casa, o mercador foi surpreendido por uma terrível  
5 tempestade, que lhe fez perder o caminho. Desesperado, começou a vagar em  
6 busca de uma pousada, quando, de repente, descobriu um magnífico palácio  
7 habitado por um ser monstruoso. A fera aprisionou o homem e queria matá-lo.  
8 Isto somente não aconteceu porque o pobre homem lhe pediu para abraçar sua  
9 filha pela última vez.

10 O homem retornou para casa, jogando-se aos pés de Bela e perguntando-lhe  
11 o que deveria fazer. Bela aproximou-se dele e lhe disse que iria para o palácio  
12 em seu lugar. No fim de sete dias, Bela foi para o palácio. Lá ela também não  
13 encontrou viva alma, mas havia um quarto com o nome BELA escrito em letras  
14 de ouro.

15 Na hora do almoço, ouviu baterem e se aproximou temerosa da porta. Abriu-a  
16 com cuidado e se encontrou diante de Fera. Apavorada, Bela fugiu, mas foi  
17 seguida por Fera, que, gentilmente, pediu-lhe que jantasse com ele.

18 Durante o tempo em que conviveu com o monstro, Bela pôde ver que ele não  
19 era tão mau assim, e acabou por ter-lhe grande afeição. Uma tarde, a Fera  
20 pediu Bela em casamento. Não sabendo o que fazer, a moça tentou ganhar  
21 tempo, pedindo para ir visitar seu pai, que não via há muito tempo.

22 A Fera tinha tanto amor por Bela que a deixou ir, fazendo-a prometer que após  
23 uma semana voltaria. Quando o pai viu Bela voltar, não acreditou nos próprios  
24 olhos. Pulou-lhe ao pescoço e a cobriu de beijos. A felicidade de Bela foi tanta  
25 ao rever seu pai, que se esqueceu de que já havia passado muito mais que sete  
26 dias. Uma noite, sonhou com a Fera, lembrou-se da promessa que fizera e  
27 voltou ao palácio.

28 Lá Bela encontrou a Fera muito doente, quase morta. Então a moça a abraçou  
29 forte e, vendo como estava sofrendo com a morte do monstro, percebeu que o  
30 amava. Assim, Bela resolveu aceitar o pedido de casamento que havia recebido.  
31 Diante disto, a Fera começou a transformar-se em um belo rapaz, que a olhou e  
32 disse:

33 - Uma bruxa fez-me um terrível feitiço, que me transformou num monstro.  
34 Somente fazendo uma moça apaixonar-se por mim eu poderia vencê-lo, e você  
35 é a escolhida. Aceita casar-se comigo?

36 Bela não o fez repetir o pedido e, a partir de então, viveram muito felizes.

### EXERCÍCIOS

I – Releia o texto e responda:

01. Quem a Fera queria matar? (linha 07)

.....

02. Bela foi para o palácio no lugar de quem? (linha 11)

.....

03. O que Bela abriu com cuidado? (linha 15)

.....  
04. A Fera queria jantar com quem? (linha 17)

.....  
05. Bela tomou grande afeição por quem? (linha 19)

.....  
06. Quem foi embora do palácio? (linha 22)

.....  
07. Quem prometeu que voltaria ao palácio? (linha 22)

.....  
08. Quem a moça abraçou? (linha 28)

.....  
09. A Fera transformou-se num belo rapaz e olhou para quem? (linha 31)

.....  
10. Para quem a Fera contou a história de seu feitiço? (linha 31)

.....  
11. Se uma moça se apaixonasse pela Fera, esta poderia vencer o quê? (linha 34)

.....  
II – Complete com nomes de personagens do texto:

01. .... pulou ao pescoço de ..... e cobriu ..... de beijos. (l. 24).

02. O pobre homem pediu para ..... para abraçar sua filha. (l. 08).

03. Por causa de uma terrível tempestade, ..... perdeu o caminho. (l. 05).

04. Bela percebeu que amava ..... (l. 29)

05. Bela não fez ..... repetir o pedido de casamento. (l. 36).

O gráfico 06 apresenta os resultados do Teste TC01, de acordo com a classe social e o sexo/gênero dos informantes.

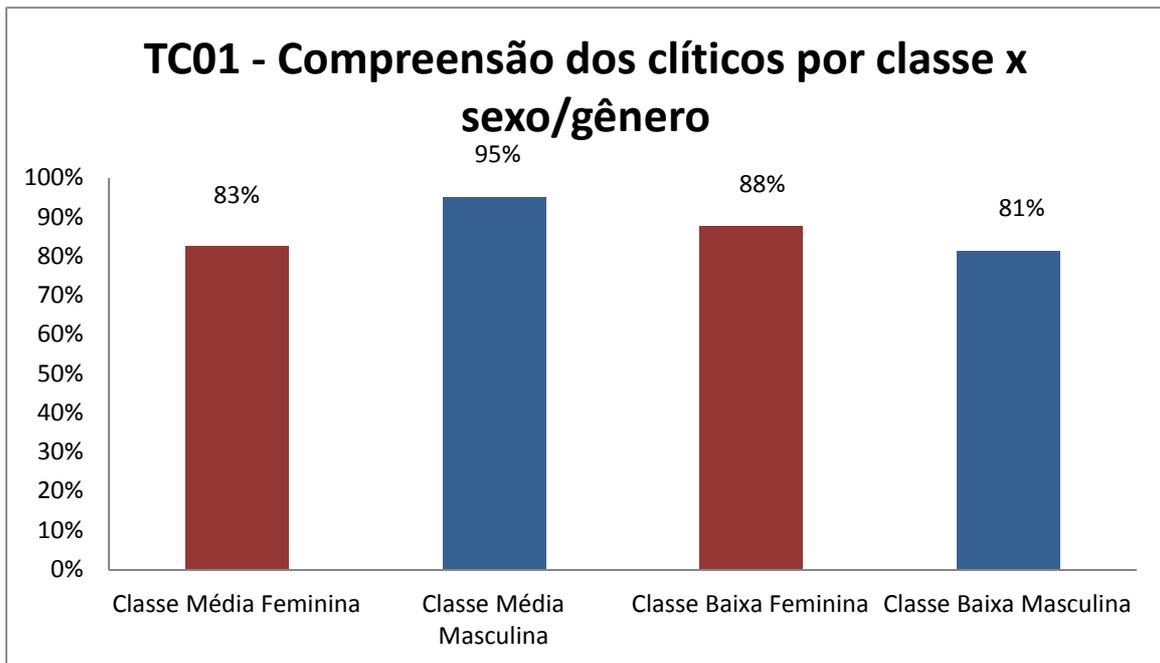


GRÁFICO 4 - Compreensão dos clíticos por Classe x Sexo/Gênero dos informantes.

Como podemos ver, a Atividade I está estruturada com 11 questões, e a Atividade II, com 05 questões. De acordo com os resultados, percebemos que a orientação da professora para a identificação dos referentes dos clíticos favoreceu o alto aproveitamento de sua compreensão pelas crianças: a Atividade I teve uma média de aproveitamento de 90%, enquanto que a Atividade II teve um aproveitamento de 78%.

Os gráficos a seguir revelam os resultados obtidos nas duas Atividades, por classe social e sexo/gênero.

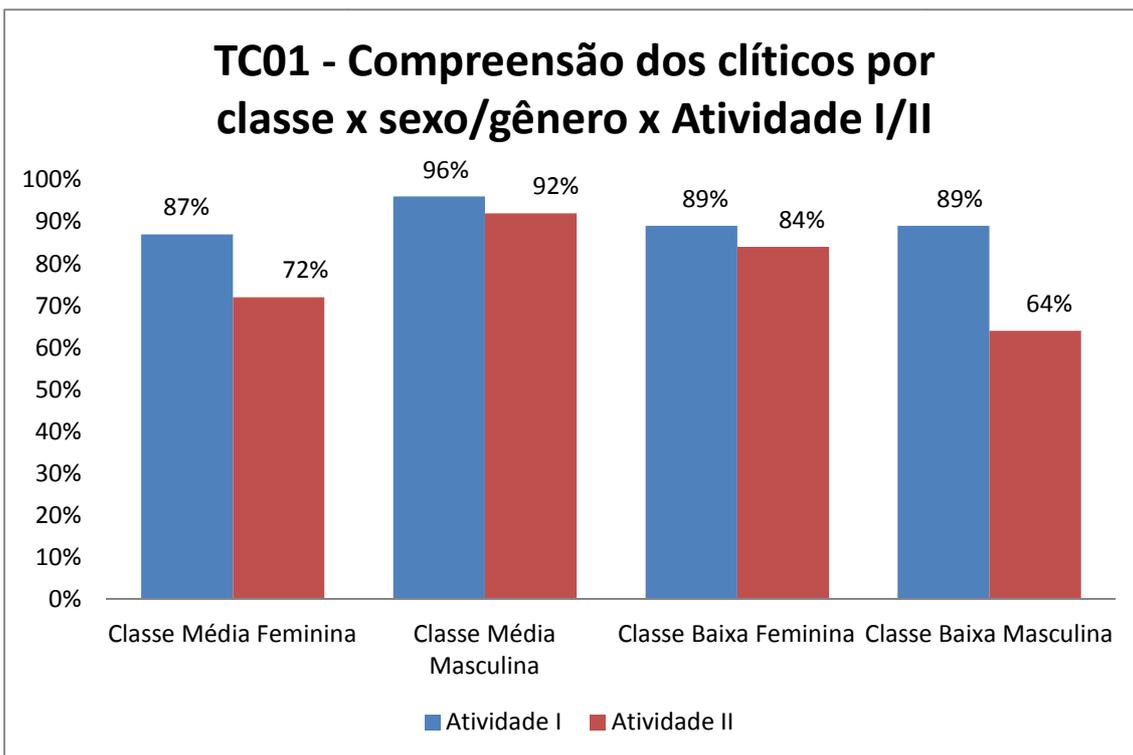


GRÁFICO 5 - Compreensão dos clíticos por classe x sexo/gênero x Atividades I/II

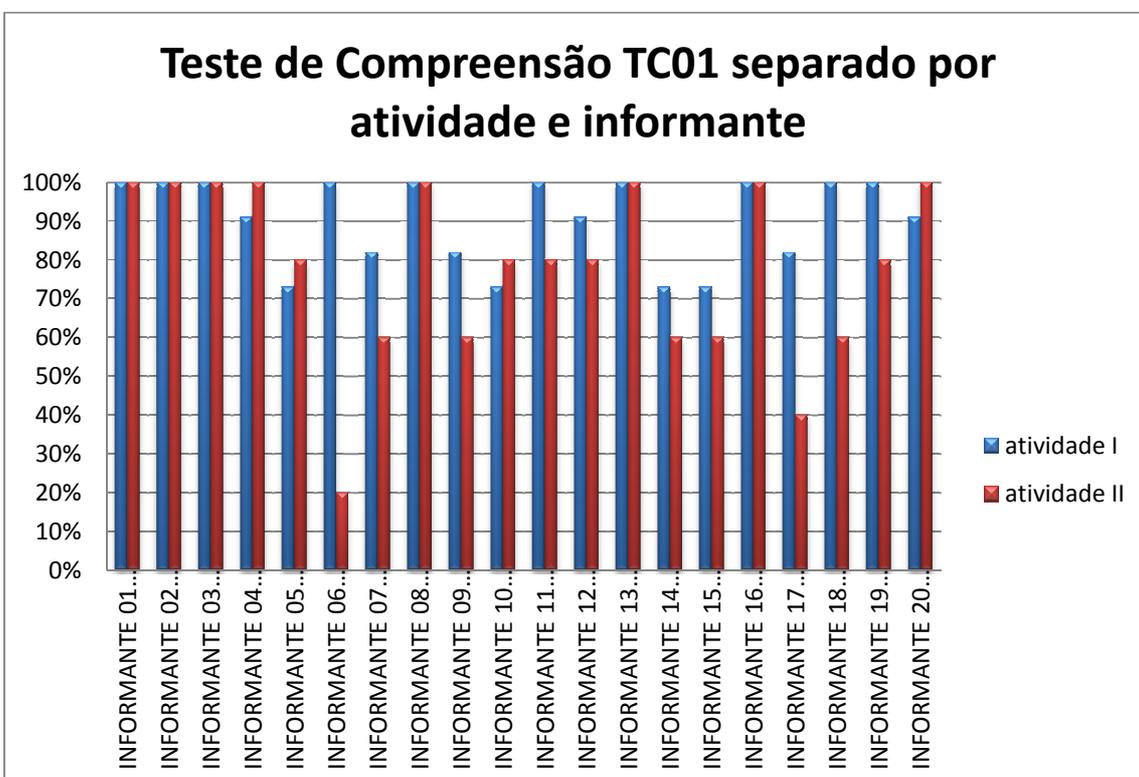


GRÁFICO 6 - Compreensão dos clíticos por atividade e informante

O gráfico 06 nos mostra que metade dos informantes teve um desempenho melhor na primeira Atividade que na segunda, ficando a cargo dos meninos de classe média, como explicitado no gráfico 05, o melhor desempenho na Atividade II do teste, com 92% de compreensão, enquanto os meninos de classe baixa apresentaram os piores índices, com 63%.

O que levaria a Atividade II a apresentar mais dificuldades de compreensão que a Atividade I? Podemos presumir que o problema esteja na característica de cada uma delas. A maior parte da Atividade I pede respostas que podem ser obtidas pela interpretação global do texto, ou seja, para responder às questões, o aluno lança mão do contexto, não necessitando fazer uma referência direta ao clítico.

Já na Atividade II, o foco está no próprio item gramatical. Caso o aluno não atente para o clítico e seu referente, e aplique as mesmas estratégias de compreensão da atividade anterior, ele encontrará dificuldades com as respostas. Dessa forma, o que podemos pensar é que estabelecer a relação entre o pronome e seu referente é mais difícil quando não existe um contexto para que o indivíduo use de outros recursos de compreensão. Em outras palavras, o clítico em si não é compreendido.

Outra observação que podemos fazer é que, dentre todas as questões, a de número 11 da Atividade I (*Se uma moça se apaixonasse pela Fera, esta poderia vencer o quê?*) e as questões 01 e 02 da Atividade II (01- ..... pulou ao pescoço de ..... e cobriu ..... de beijos.; 02- O pobre homem pediu para ..... para abraçar sua filha.) apresentaram maior índice de erro - 35% -, apontando para dois fatos distintos: 1) na Atividade II, ambas as questões fazem referência ao pronome *lhe*, podendo indicar dificuldades para a sua compreensão; 2) a questão 11 da Atividade I nos mostra como o raciocínio contextual é ativado para a interpretação do clítico: algumas das respostas dos alunos indicavam que era a bruxa quem deveria ser vencida.

Esta última resposta parece comprovar o que dissemos sobre a compreensão desses elementos gramaticais: ela é realizada com base no contexto, pois, de fato, o referente para o pronome no texto é “o feitiço”; entretanto, quem fez o

feitiço foi a bruxa e, dentro do contexto, a resposta “A bruxa” é plenamente possível, embora não seja o referente exato do pronome –lo.

Os resultados acima nos mostram que diferentes tipos de atividades podem influenciar na compreensão dos clíticos, mesmo com o auxílio do professor.

### **3.1.2. TESTE DE COMPREENSÃO 02 – 26/04/2000**

Conforme expusemos anteriormente, a partir do segundo teste, os alunos trabalharam sozinhos, sem a orientação direta da professora, tendo em vista que já haviam feito um exercício semelhante (o teste de compreensão 01), além de os referentes dos clíticos serem trabalhados durante as aulas, quando da leitura e da interpretação de textos.

O texto-base para o segundo teste de compreensão e a atividade de interpretação dos clíticos são:

*O texto abaixo é um resumo do clássico João e Maria. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.*

#### *João e Maria*

1      *Os pais de João e Maria eram muito pobres. Por isso, decidiram abandonar*  
2      *os filhos na floresta, na esperança de que a pessoa que os encontrasse*  
3      *cuidaria deles. João estava acordado e ouviu tudo.*  
4      *Ele jogou migalhas de pão para marcar o caminho e, assim, poder voltar*  
5      *para casa. Mas os pássaros comeram tudo, e as pobres crianças ficaram*  
6      *completamente perdidas na floresta.*  
7      *Depois de andar muito, chegaram a uma casinha feita de doces e*  
8      *chocolates. Famintos, começaram a comê-los. Então, uma velhinha saiu da*  
9      *casa e convidou-os para jantar. Na verdade, ela era uma bruxa. Ela prendeu*  
10     *João numa jaula e, todos os dias, pegava o seu dedinho para sentir se ele já*  
11     *estava gordinho para ser comido. Mas, em vez do dedo, João lhe mostrava um*  
12     *ossinho bem fino.*

13 *Um dia, cansada de esperar, a bruxa pôs o forno para esquentar. Quando*  
14 *ela se abaixou para examinar o fogo, Maria empurrou-a e a bruxa morreu*  
15 *queimada. Maria pegou a chave e soltou João. Então, pegaram comida, ouro*  
16 *e pedras preciosas que encontraram na casa da bruxa e saíram à procura do*  
17 *caminho de casa. Agora, todos seriam felizes juntos, pois não passariam mais*  
18 *necessidades.*

#### EXERCÍCIOS:

*Releia o texto e responda: os termos sublinhados abaixo se referem a qual (ou quais) palavra(s)?*

01. os encontrasse (linha 02): .....

02. comê-los (linha 08): .....

03. convidou-os (linha 09): .....

04. João lhe mostrava (linha 11): .....

05. empurrou-a (linha 14): .....

O TC02 apresentou características similares à Atividade II do TC01. Entretanto, no Teste TC02, a média geral de compreensão dos clínicos foi de 29%, contra 78% da Atividade II do teste anterior. Como dissemos, pelo fato de os alunos terem feito o teste sozinhos, esse resultado indica um retrato mais fiel da compreensão dos informantes.

No gráfico a seguir, encontramos os resultados do TC02, de acordo com a classe social e o sexo/gênero dos sujeitos.

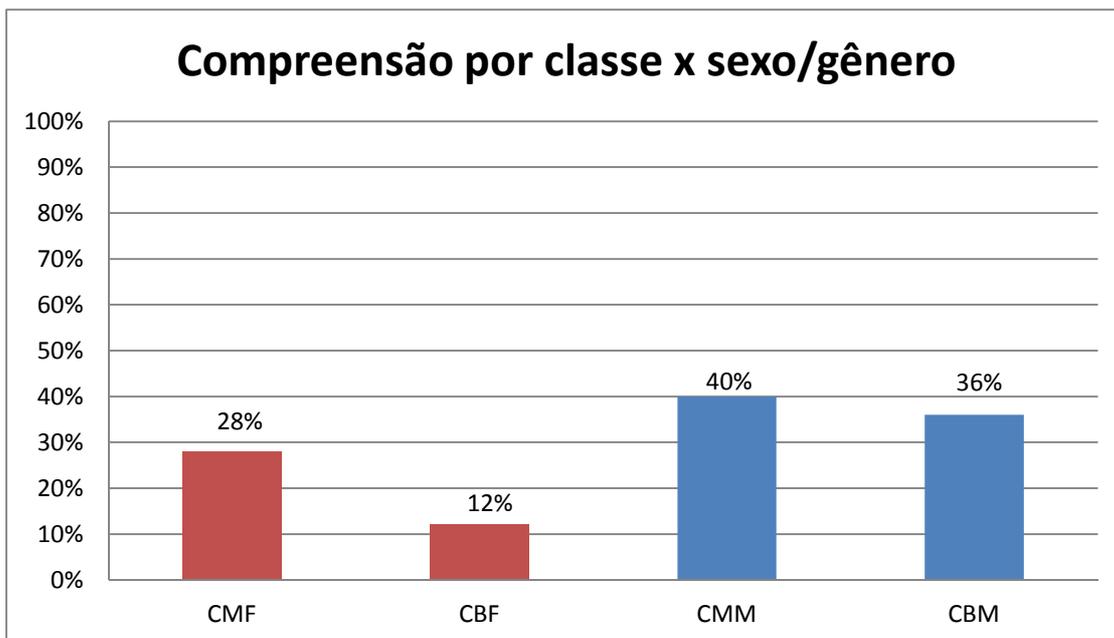


GRÁFICO 7 - Compreensão por Classe Social x Sexo/Gênero – TC02

O gráfico acima revela dados curiosos, já que, neste Teste, temos um resultado oposto ao esperado: as meninas da classe média tiveram um resultado pior (28% de acertos) do que os meninos da classe baixa (36% de acertos). Para tentarmos explicar esses índices, como dissemos anteriormente, devemos ter em mente que nossos informantes são crianças e que, possivelmente, nessa fase, principalmente as meninas não estejam tão preocupadas com a chamada norma padrão da língua. Essa preocupação deverá emergir com o passar do tempo. Adiante, quando da discussão geral dos testes, voltaremos a essa questão.

Os resultados da compreensão do TC02, por questão, classe social e sexo/gênero, encontram-se no Gráfico 08, a seguir.

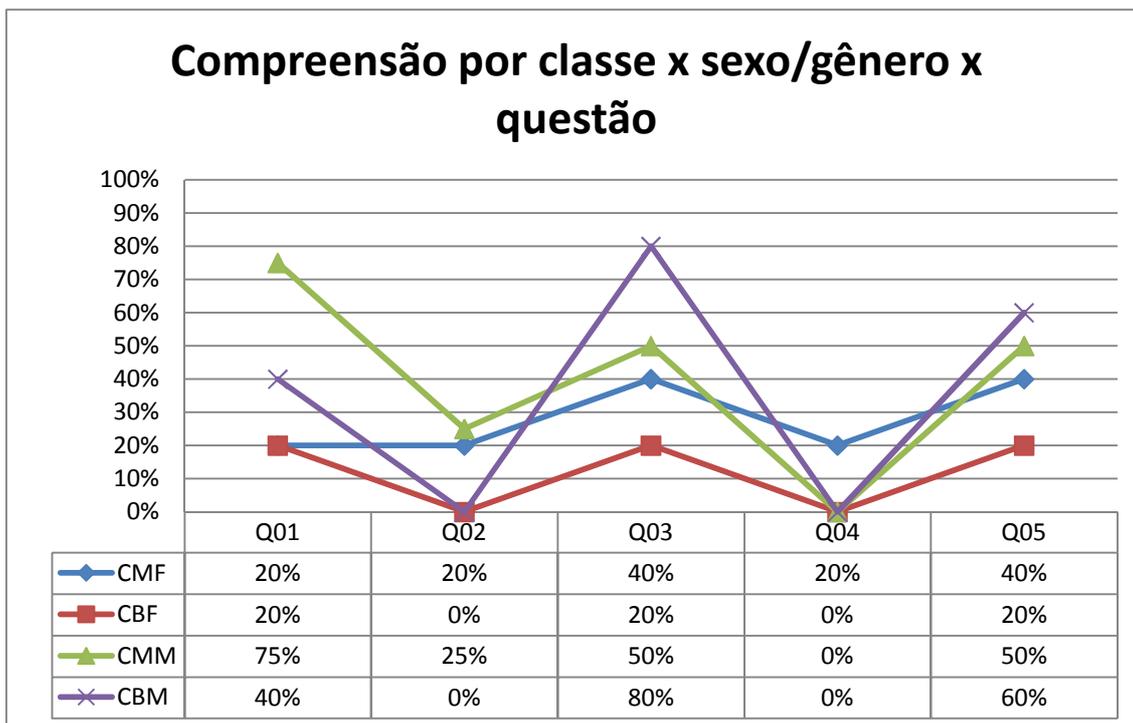


GRÁFICO 8 - Resultados do TC02 por Classe x Sexo/Gênero x Questão

Como já expusemos, supomos que o clítico dativo – *lhe* – poderia trazer maiores dificuldades de compreensão por parte dos alunos, já que é um elemento ainda menos comum que os clíticos acusativos, na linguagem coloquial. E, realmente, a questão que apresentou maior índice de erro foi a de número 04. Por outro lado, a questão 02 também apresentou baixos índices de acerto, e vemos que o clítico que nela aparece é *-los*. Dessa forma, podemos supor que o contexto tenha se mostrado mais complexo para o processo de referenciação do clítico, visto que, em testes posteriores, o *-lo* aparece em contextos mais simples e foi mais bem interpretado.

Outro dado interessante encontrado no TC02 refere-se à análise do índice de acertos por questão. Vejamos o Gráfico 09, a seguir.

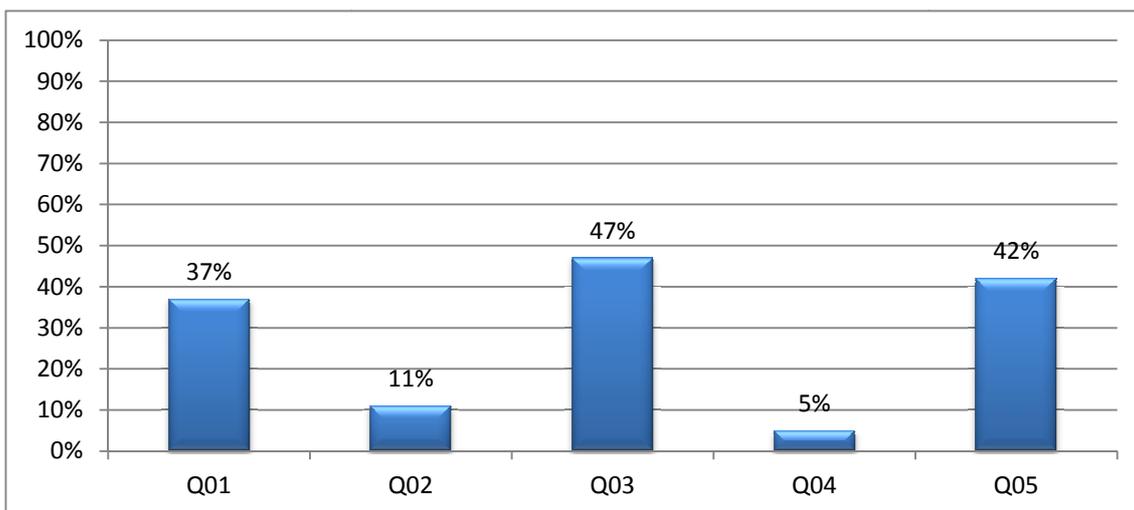


GRÁFICO 9 - Índices de acertos do TC02, por questão

A fim de analisarmos as estratégias de compreensão dos clíticos pelos alunos, observemos as respostas dos informantes. No teste, temos um exemplo de resposta que poderia exemplificar esse processo, visto que outros informantes se valeram do mesmo recurso para responder às questões de compreensão.

#### EXERCÍCIOS:<sup>14</sup>

*Releia o texto e responda: os termos sublinhados abaixo se referem a qual (ou quais) palavra(s)?*

01. os encontrasse (linha 02): *Que eles encontrasse*

02. comê-los (linha 08): *Comer - eles*

03. convidou-os (linha 09): *Convidou eles*

04. João lhe mostrava (linha 11): *jão a mostrava*

05. empurrou-a (linha 14): *Empurrou ela*

O que a informante desse exercício faz é buscar contextualmente a resposta sobre o que está sendo pedido nas questões. A aluna usa o pronome reto – *eles, ela* – como

<sup>14</sup> . Respostas de um dos alunos participantes desta pesquisa

referente para os clíticos *os*, *los* e *a*, respectivamente, e o indício de que o mesmo foi compreendido pela informante é o fato de ela usar a concordância adequada para todos os clíticos. O referente da questão 01 é *João e Maria*, termos que podem ser substituídos por um pronome de 3ª pessoa do plural. A informante mostrou usar os pronomes retos de acordo com as pessoas representadas pelo contexto. Isso fica claro quando comparamos as questões 01, 02, 03 com a questão a 05, em que a informante utiliza um pronome na 3ª do singular – *ela*, que representaria o sintagma nominal *bruxa*.

Podemos observar que a concordância em gênero e número do pronome significa a compreensão contextual do referente. Ao observar as respostas dos demais informantes, vimos que os recursos cognitivos usados pelos indivíduos eram similares aos deste informante.

Dessa forma, nossa hipótese é a de que, quanto mais complexo o contexto em que o clítico se encontra, mais difícil será sua compreensão. Isso pode nos dizer que o sentido do clítico é dado pelo texto como um todo e que, sozinho, torna-se um componente com pouca significação para as crianças estudadas.

### **3.1.3. TESTE DE COMPREENSÃO 03 – 31/05/2000**

O Teste TC03 possui características semelhantes às do TC02. O texto-base foi o clássico infanto-juvenil “Dona cabra e os sete cabritinhos”. A partir do texto, foram retirados trechos onde se encontravam os clíticos e foi pedido que o aluno encontrasse seu referente. O Teste e a Atividade correspondente estão transcritos abaixo.

O texto abaixo é um resumo do clássico Dona Cabra e os sete cabritinhos. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

### DONA CABRA E OS SETE CABRITINHOS

1        “Tenho que sair para fazer compras”, disse Dona Cabra a seus sete  
2        cabritinhos. “Não abram a porta para ninguém e cuidado com o lobo mau”.  
3        Os cabritinhos prometeram não deixar ninguém entrar.  
4        Passado algum tempo, o lobo bateu na porta e disse imitando a voz da  
5        mamãe: “Abram a porta, meus filhinhos. É a mamãe que voltou e trouxe  
6        algo para vocês”. Os cabritinhos abriram a porta e o lobo... Zás! Entrou em  
7        casa! Os cabritinhos esconderam-se apavorados. Mas o lobo encontrou-os e  
8        comeu um por um. Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-  
9        se dentro do relógio!  
10       Quando Dona Cabra voltou, encontrou a porta aberta. Na casa, toda  
11       bagunçada, ela encontrou apenas o filho mais novo. Juntos, foram procurar o  
12       lobo, e o encontraram roncando debaixo de uma árvore.  
13       Rapidamente, ela cortou a barriga do lobo. Por sorte, os cabritinhos ainda  
14       estavam todos vivos! No lugar dos cabritinhos ela colocou seis pedras bem  
15       pesadas e costurou novamente a barriga do lobo.  
16       O lobo acordou com sede e correu ao poço para beber água. Mas as  
17       pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço e ele morreu afogado. Os  
18       cabritinhos, felizes, dançaram e cantaram: “Olé, olá, olé, olá!”

#### EXERCÍCIOS:

No texto, aparecem palavras que substituem outras palavras do texto. Diga quais são essas palavras.

- a) Os cabritos esconderam-se apavorados (l.7) .....
- b) Mas o lobo encontrou-os (l.7) .....
- c) Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-se (l. 9) .....
- d) ... e o encontraram roncando (l. 12) .....
- e) Mas as pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço. (l. 17) .....

Como vemos, o TC03 seguiu o padrão das atividades realizadas anteriormente, ou seja, o aluno não está vendo nada de novo em relação ao tipo de atividade que deve executar. Mesmo assim, encontramos um baixo número de acertos quanto à compreensão dos clínicos.

Vejamos os gráficos a seguir, que mostram os resultados extraídos do TC03.

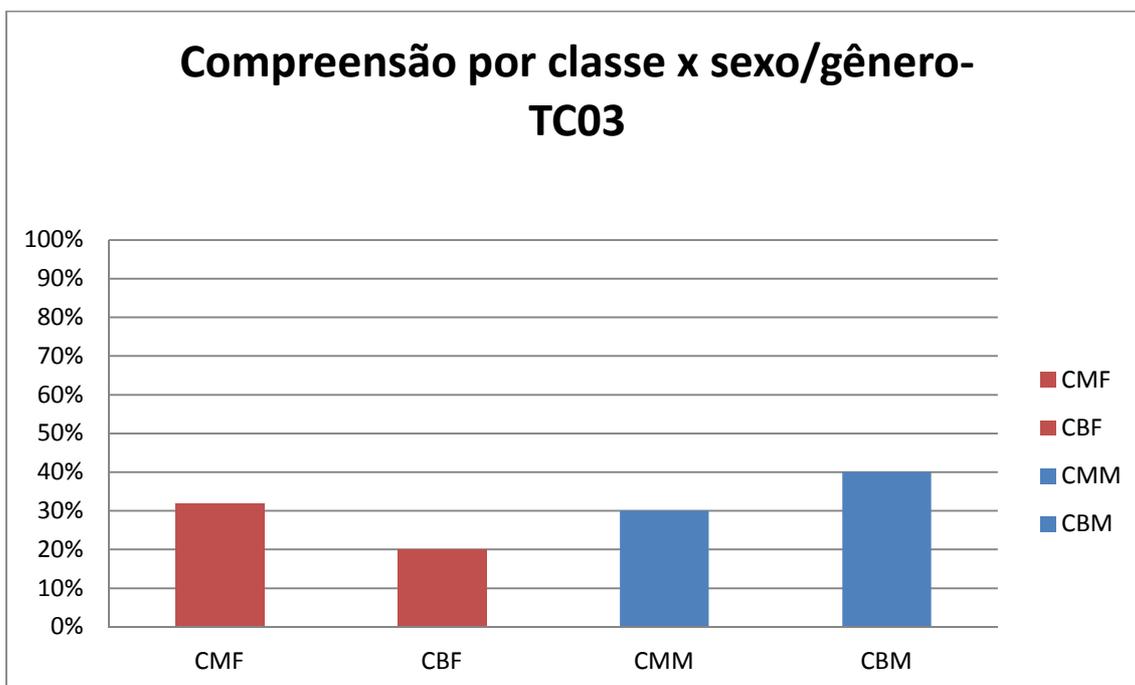


GRÁFICO 10 - Compreensão dos clínicos, por classe x sexo/gênero - TC03.

O gráfico 10 revela índices interessantes: os meninos de classe baixa obtiveram um resultado superior à média geral de aproveitamento por *classe x sexo/gênero*, que é de 31%. Os meninos de classe baixa alcançaram 40% de aproveitamento neste Teste e, comparado ao resultado do TC02, esses informantes alcançaram 36% de aproveitamento, mantendo-se acima da média das meninas, que foi de 20%, e acima da média geral, que foi de 29% no TC02. Com respeito ao sexo/gênero, os meninos apresentam uma leve vantagem sobre as meninas, embora possamos perceber que as meninas da classe média têm uma leve vantagem sobre os meninos de mesma classe.

Para acompanharmos melhor o resultado e o desempenho das crianças em cada questão, observemos o gráfico 10, que detalha os resultados dos grupos em cada questão do TC03.

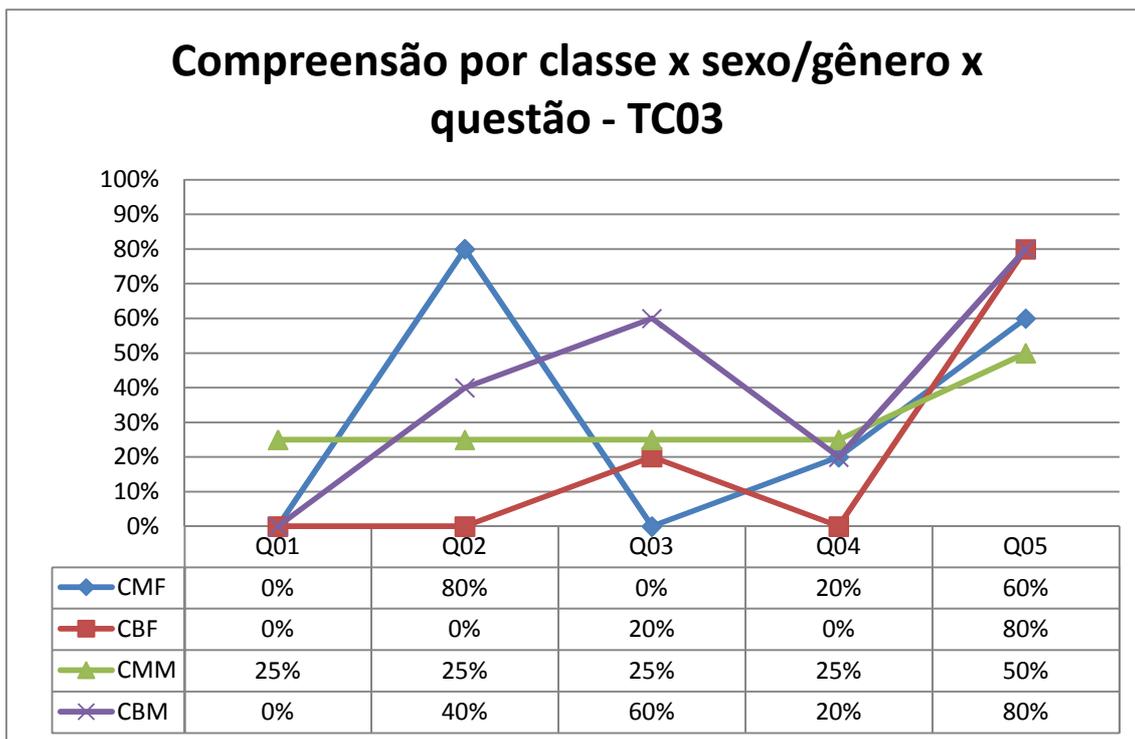


GRÁFICO 11 - Compreensão dos clíticos, por classe x sexo/gênero x questão

O gráfico 11, além de mostrar o desempenho de cada grupo de indivíduos, mostra-nos qual ou quais questões proporcionaram os melhores e os piores resultados. Neste teste, temos dois dados interessantes.

O primeiro é referente à questão Q01 (*Os porquinhos esconderam-se apavorados*), que mostra o baixo número de acertos dos alunos. Observando o Teste 03, podemos ver com mais detalhes a questão que causou tanta dificuldade na compreensão do referente do pronome clítico. O contexto em que se encontra o pronome é simples, ou seja, tem poucos referentes possíveis para o clítico, e o referente correto está próximo à expressão em que o clítico se encontra, mas, mesmo assim, os informantes tiveram dificuldades com ele. Observando a questão Q03, vemos também uma estrutura com o pronome -se em um mesmo verbo e na posição enclítica, porém, o verbo está no singular e, no caso da questão Q03, esse fato pareceu favorecer a compreensão do pronome.

Outra dificuldade que se apresenta para os alunos é que, sabemos, o pronome -se não é comumente usado na língua falada de Belo Horizonte; sendo assim,

a falta de familiaridade com esse clítico e sua função na língua escrita pode representar uma dificuldade maior para sua compreensão.

O segundo dado importante neste teste refere-se à questão Q05 (*mas as pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço*), que mostrou altos índices de compreensão em relação às outras questões. Presumimos que o fato de o contexto em que se insere o clítico possuir um único referente favoreceu a compreensão do mesmo, independentemente da classe social dos alunos, o que, de certa forma, contraria nossa hipótese de que a classe mais baixa apresentaria um resultado inferior à classe mais alta, no que diz respeito à norma padrão da língua, como é o caso do clítico de 3ª pessoa.

### **3.1.4. TESTE DE COMPREENSÃO 04 – 28/08/2000**

O Teste TC04 apresenta estrutura semelhante aos demais. O texto-base e os exercícios são os que seguem.

*O texto abaixo é um resumo da história Del Rastro, o amigo. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.*

#### *DEL RASTRO, O AMIGO*

- 1 *Juanito mora numa linda fazenda. Del Rastro é um touro alegre e feliz.*
- 2 *Aprendeu com Juanito a ser forte, valente e amoroso.*
- 3 *Del Rastro é inconfundível porque nasceu com uma grande marca no traseiro*
- 4 *esquerdo, em forma de meia-lua. E quando ele se esconde entre a manada, é*
- 5 *fácil encontrá-lo.*
- 6 *Um dia Juanito caiu de uma ribanceira. Desesperado, Del Rastro desceu para*
- 7 *salvá-lo.*
- 8 *- Você poderia ter morrido! – disse Juanito.*
- 9 *- Sim, mas não podia deixá-lo morrer. Aprendi que se dá a um amigo o melhor*
- 10 *de nós mesmos.*
- 11 *Aconteceu que Del Rastro foi vendido para uma fazenda distante. Tiveram que*
- 12 *se separar e Juanito gritou:*
- 13 *- Nem o tempo, nem a distância podem separar uma amizade sincera. Até um*
- 14 *día, Del Rastro! – falou Juanito.*
- 15 *O tempo passou. Juanito tornou-se um belo e destemido toureiro em sua*
- 16 *aldeia e foi para a cidade, onde excelentes oportunidades são dadas a esses*

- 17 *jovens corajosos.*
- 18 *A multidão e os touros correm pelas ruas de Madrid; é dia de festa! Em meio à*
- 19 *confusão:*
- 20 *- Juanito!*
- 21 *Juanito olhou, reconhecendo Del Rastro. E lhe contou seus planos de tornar-*
- 22 *se grande toureiro.*
- 23 *- Que bom, amigo! Você merece todo o sucesso do mundo!*
- 24 *Juanito foi recebido na arena com grande aplauso. O bravo e temível touro*
- 25 *soltava fumaça pelas narinas, mas logo seus olhos se encheram d'água,.*
- 26 *quando viu que o toureiro era Juanito*
- 27 *Del Rastro se pôs em guarda e avançou para ele. Enquanto driblava o touro,*
- 28 *Juanito viu a marca de meia-lua no seu traseiro e piscou o olho para Del Rastro,*
- 29 *que pareceu compreender.*
- 30 *A platéia aplaudia de pé. Em dado momento, Juanito enfiou a última lança e*
- 31 *Del Rastro caiu como morto na arena. Juanito foi aclamado.*
- 32 *O touro foi retirado da arena, mas não estava morto. Ele havia fingido, para*
- 33 *ajudar Juanito a ser consagrado e, quando os dois amigos se encontraram:*
- 34 *- Del Rastro, se eu não tivesse visto sua marca no traseiro, você ia deixar-se*
- 35 *morrer, não é mesmo?*
- 36 *- Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim mesmo, ainda que*
- 37 *isso significasse minha própria vida.*
- 38 *- Oh! Del Rastro, você é o melhor amigo que tenho.*
- 39 *- E você é o melhor toureiro de toda Madrid!*

#### EXERCÍCIOS:

Os termos sublinhados nas frases abaixo estão substituindo palavra(s) do texto “Del Rastro, o amigo”. Diga qual(is) é(são) essa(s) palavra(s) do texto:

- a) *E quando ele se esconde entre a manada, é fácil encontrá-lo (l. 5) .....*
- b) *Desesperado, Del Rastro desceu para salvá-lo. (l. 7) .....*
- c) *Sim, mas não podia deixá-lo morrer. (l. 9) .....*
- d) *E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro. (l. 22) .....*
- e) *- Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim (l. 36) .....*

Como nos testes anteriores, neste, os alunos deveriam encontrar os referentes dos clíticos destacados, nas questões propostas. A seguir apresentamos os resultados do TC04 com relação à classe social e ao sexo/gênero.

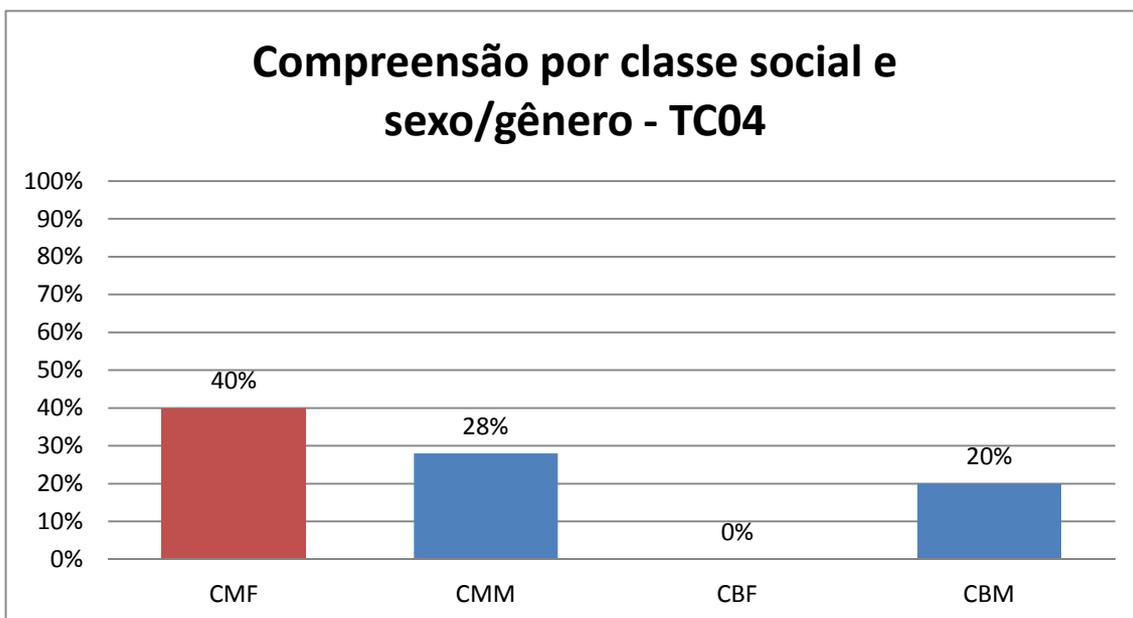


GRÁFICO 12 - Compreensão dos clíticos, por classe social e sexo/gênero - TC04<sup>15</sup>

O gráfico 12, assim como os anteriores, que apresentam a estratificação dos dados por classe social e gênero, isoladamente, aponta para um resultado favorável na média para o sexo masculino. Os meninos tiveram em média 24% de aproveitamento, enquanto as meninas ficaram em torno de 20%. Esses dados se mostram, mais uma vez, interessantes, visto que, como já dissemos, as pesquisas sociolinguísticas apontam as mulheres como favorecedoras da forma padrão, em suas produções. Reforçamos que uma possível explicação para esses resultados pode ser o fator idade, o que será retomado adiante.

Podemos observar, no gráfico acima, que o melhor resultado dentre todos foi o das meninas da classe média. E, surpreendentemente, o pior resultado é encontrado para as meninas da classe baixa. Entre os meninos, o resultado já era esperado: os da classe média, neste teste, apresentaram um melhor desempenho do que os da classe baixa, quanto à compreensão dos clíticos.

Para tentar analisar esse resultado, em primeiro lugar vamos observar a composição do exercício.

<sup>15</sup> Um informante da CMF e um da CBM não participaram do teste

Os termos sublinhados nas frases abaixo estão substituindo palavras do texto “Del Rastro, o amigo”. Diga qual é (são) essa(s) palavra(s) do texto.

- a) *E quando ele se esconde entre a manada é fácil encontrá-lo. (l. 5)*
- b) *Desesperado, Del Rastro desceu para salvá-lo. (l. 7)*
- c) *Sim, mas não podia deixá-lo. (l. 9)*
- d) *E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro (l. 21)*
- e) *- Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim (l. 36)*

Essencialmente, temos dois clíticos sendo trabalhados no TC04: *-lo*, nas três primeiras questões, e *lhe*, nas duas últimas. Os resultados das três primeiras questões exibem uma média de 33% de acerto e, analisando-se a diferença entre elas, podemos dizer que as três estão parcialmente equilibradas: Q01 39%, Q02 33%, Q03 28%. As questões 04 e 05 tratam do clítico *lhe*.

A primeira questão com *lhe* teve 6% e a segunda 0% de acertos. Esse resultado reafirma a dificuldade de compreensão do clítico *lhe*, como apresentado nos outros testes.

Para analisarmos os resultados de cada questão, observando-se a classe social e o sexo/gênero dos informantes, vejamos o Gráfico 13, a seguir.

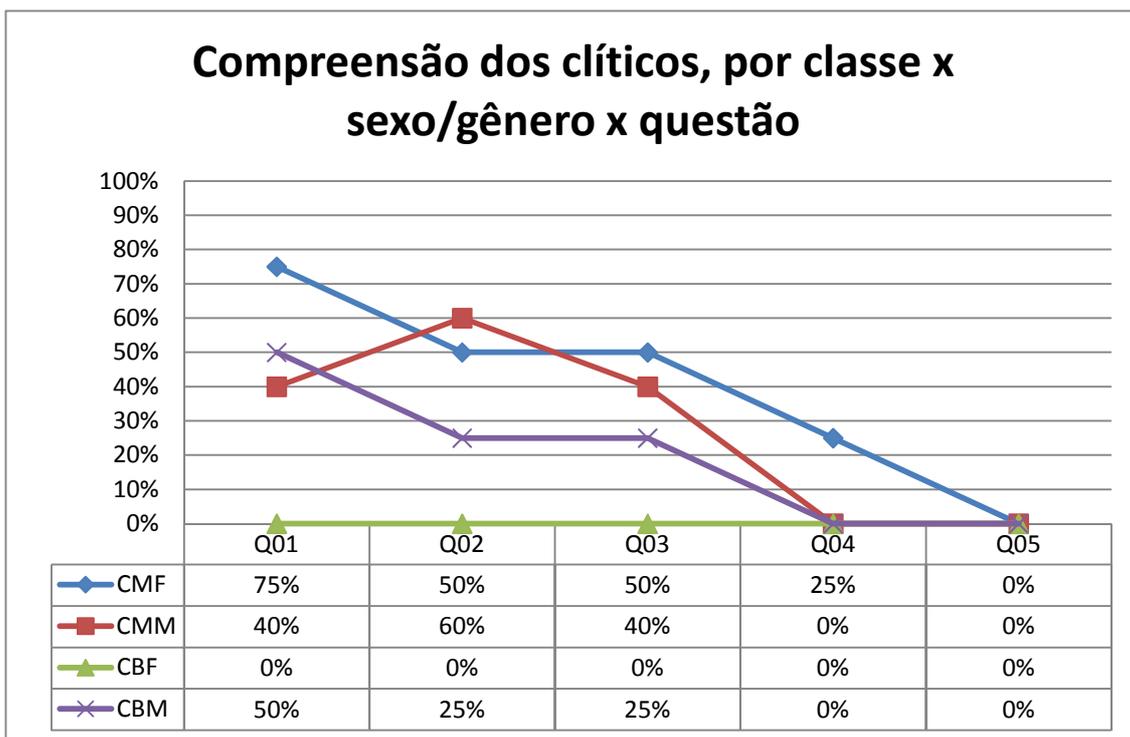


GRÁFICO 13 - Índices de compreensão dos clíticos, por classe x sexo/gênero x questão – TC04

O gráfico acima demonstra os resultados segmentados por sexo/gênero, classe social e questão. Podemos ver o desempenho específico de cada grupo, observar quais questões ofereceram maior dificuldade para os alunos e, ainda, o grupo com o desempenho mais fraco. Com já foi dito, as meninas de classe baixa apresentaram o pior rendimento, enquanto as meninas de classe média têm o melhor resultado. Ao observar o movimento do gráfico, podemos ver que todos os grupos apresentam um movimento decrescente em relação aos testes, culminando na questão 05, em que todos apresentaram 0% de acertos.

Vamos observar os contextos em que o clítico *lhe* aparece, nas duas questões.

Questão d) *E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro. (l. 21)*

*Contexto: Juanito olhou, reconhecendo Del Rastro. E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro*

Questão e) - *Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim. (l. 36)*

Contexto: - *Del Rastro, se eu não tivesse visto sua marca no traseiro, você ia deixar-se morrer, não é mesmo?*

- *Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim mesmo, ainda que significasse minha própria vida.*

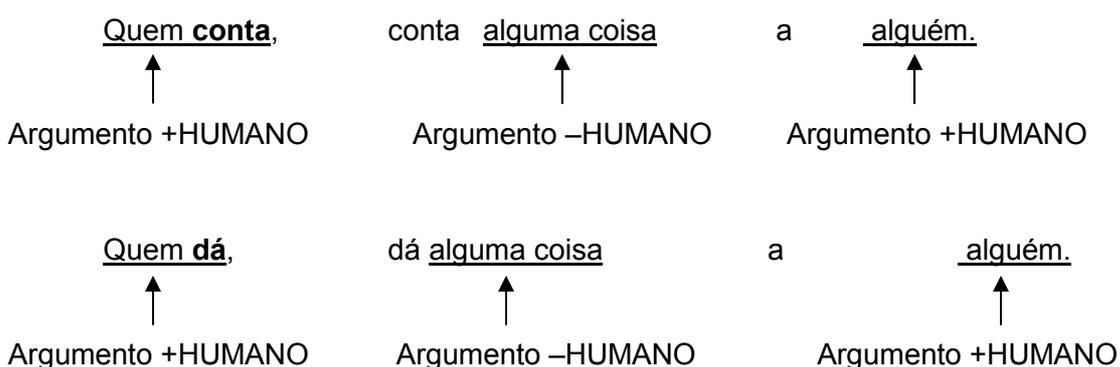
Observemos que o contexto em que o *lhe* está inserido. Em ambas, o clítico é usado do mesmo modo, na mesma posição, mas, na questão e), o contexto é muito maior e mais complexo que na questão d).

Para analisarmos os verbos que acompanham os clíticos *lhe*, elaboramos a tabela abaixo:

VERBO	SUJEITO + HUMANO	COMPLEMENTO - HUMANO	COMPLEMENTO + HUMANO	ARGUMENTOS
CONTAR	+	+	+	3
DAR	+	+	+	3

TABELA 3 - Descrição sintática e semântica dos verbos *contar* e *dar*

Os verbos apresentam características sintáticas e semânticas idênticas, como a estrutura argumental e os tipos de argumentos, com características [+humana] e [-humana]:



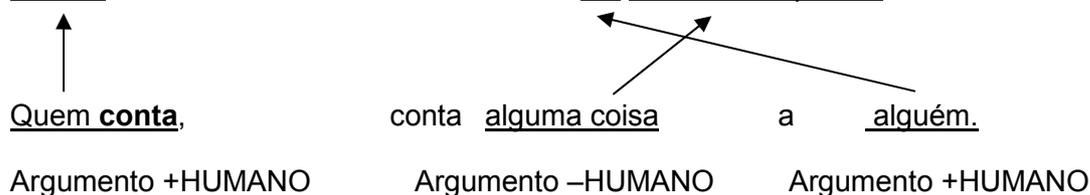
Vimos que as características dos verbos e a estrutura sintática e semântica são semelhantes, o que poderia ser um facilitador para a compreensão e aprendizagem desse clítico. Vamos rever os contextos em que ambos os clíticos estão inseridos:

**questão d)** *E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro.*  
(l. 21)

**Contexto:** *Juanito olhou, reconhecendo Del Rastro. E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro.*

É possível observar que, em d), o contexto é menos complexo pelo fato de apresentar somente os argumentos necessários para compor a estrutura solicitada pelo verbo *contar*; entretanto, isso não foi suficiente para favorecer a compreensão.

*Juanito olhou, reconhecendo Del Rastro. E lhe contou seus planos de tornar-se ...*



Observem que *Juanito* é o agente dos dois verbos do período anterior e *Del Rastro* é o paciente, levando o leitor a continuar considerando *Juanito* como agente do próximo período e *Del Rastro* o paciente. Como o agente e o paciente são explicitados em um período anterior imediato, seria incoerente tornar o sujeito do verbo *contar* elíptico e alterá-lo por outro desconhecido e substituir o único complemento [+ humano] - *Del Rastro* -, expresso no contexto, por outro referente.

As respostas dos informantes também mostraram algo interessante. Os alunos substituíam o pronome clítico *lhe* pelo pronome sujeito *ele* e, em seguida, reconstruíam o período da seguinte maneira.

*Juanito olhou, reconhecendo Del Rastro. E ele contou seus planos de tornar-se grande toureiro.*

Esse movimento, na verdade, retoma o sujeito dos verbos anteriores – *Juanito* –, e o fato de o pronome clítico estar na posição tipicamente ocupada pelo sujeito favoreceu o *lhe* ser assimilado como pronome sujeito, e não como complemento. Se observarmos o contexto, no segundo período, a explicitação do complemento do verbo *contar* não é necessária para a compreensão desse verbo e seus termos. E, ainda, seguindo a linha da história, Del Rastro é um touro, fato que o impediria de ser um toureiro, função esta que caberia somente a Juanito.

Interpretando as reconstruções das orações feita pelos alunos, poderemos ter a ideia de Del Rastro estar planejando tornar-se um toureiro. O clítico *lhe*, em posição sintática ocupada tipicamente pelo sujeito, favoreceu os equívocos de compreensão na questão d).

A questão e) apresenta um contexto mais longo, com mais informações, e, para retomar o clítico, deve-se dispor de mais atenção, conforme explicitado abaixo.

**Contexto:** - *Del Rastro, se eu não tivesse visto sua marca no traseiro, você ia deixar-se morrer, não é mesmo?*

- *Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim mesmo, ainda que significasse minha própria vida.*

Para fazer a referência correta do clítico na questão, primeiro deve-se compreender o pronome lexical *eu* para depois entender o *lhe*. Na questão anterior, o movimento natural dos alunos foi substituir o pronome *lhe* pelo pronome *ele*, pela ausência do sujeito explícito na oração. O sintagma nominal *amigo* e os pronomes *você*, *eu*, *mim*, *minha*, são todos referenciais, ou seja, o aluno deve não apenas buscar a referência do pronome clítico *lhe*, como também de todos os outros citados, tornando a tarefa de referenciação um pouco mais complexa que a anterior.

Entretanto, ambas as questões ofereceram muita dificuldade aos alunos, o que nos leva a pensar que, independentemente do contexto, a falta de familiaridade

com o *Ihe* é a responsável pelos resultados encontrados nos dois últimos exercícios.

### 3.1.5. TESTE DE COMPREENSÃO 05 – 04/10/2000

O quinto teste de compreensão seguiu os mesmos moldes dos anteriores: um texto-base foi apresentado aos alunos, seguido de atividades de interpretação das frases que continham clíticos.

*O texto abaixo é um resumo da história A Rainha da Neve. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.*

#### A RAINHA DA NEVE

- 1 *Pedrinho e Alice eram bons amigos e sempre que podiam se divertiam*
- 2 *brincando juntos.*
- 3 *- Vamos dar um passeio pelo bosque? – perguntou Pedrinho.*
- 4 *Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e, como*
- 5 *todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.*
- 6 *De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho*
- 7 *tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.*
- 8 *No dia seguinte, Pedrinho saiu com seu trenó, mas, com os olhos feridos,*
- 9 *perdeu-se na floresta. Sem perceber, foi socorrido pela Rainha da Neve.*
- 10 *Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e*
- 11 *decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.*
- 12 *Durante muito tempo ela viajou e a todos que via perguntava:*
- 13 *- Vocês viram o Pedrinho?*
- 14 *E a resposta era sempre a mesma:*
- 15 *- Não, por aqui ele não passou.*
- 16 *Até que encontrou um passarinho que sabia e *Ihe* disse:*
- 17 *- Ele está no palácio da Rainha da Neve.*
- 18 *Alice pegou sua rena e com ela atravessou a floresta até o distante reino da*
- 19 *Rainha da Neve, que vivia em seu belo palácio. E encontrou Pedrinho com os*
- 20 *olhos curados, pois a bondosa Rainha o havia tratado, e, felizes, voltaram para*
- 21 *suas casas e a serem bons amigos como antes.*

#### EXERCÍCIOS:

*No texto acima há palavrinhas que estão no lugar de outra(s) palavra(s) do texto. Diga quais são essas palavras.*

1) ... como todo menino arteiro, o quebrou ... (l. 5): .....

2) Tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado. (l. 7):  
..... e .....

- 3) ... e decidiu procurá-lo. (l. 11): .....
- 4) ... até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse... (l. 16): .....
- 5) ... pois a bondosa Rainha da Neve o havia tratado. (l. 20): .....

Como dissemos, o quinto e último teste de compreensão consistia em os alunos buscarem os referentes dos clíticos no texto.

Dentre os resultados que se repetem teste a teste, está o fato de os meninos apresentarem resultados superiores aos das meninas. Os resultados apresentam números duas vezes maiores em favor dos meninos, como mostra o Gráfico 14.

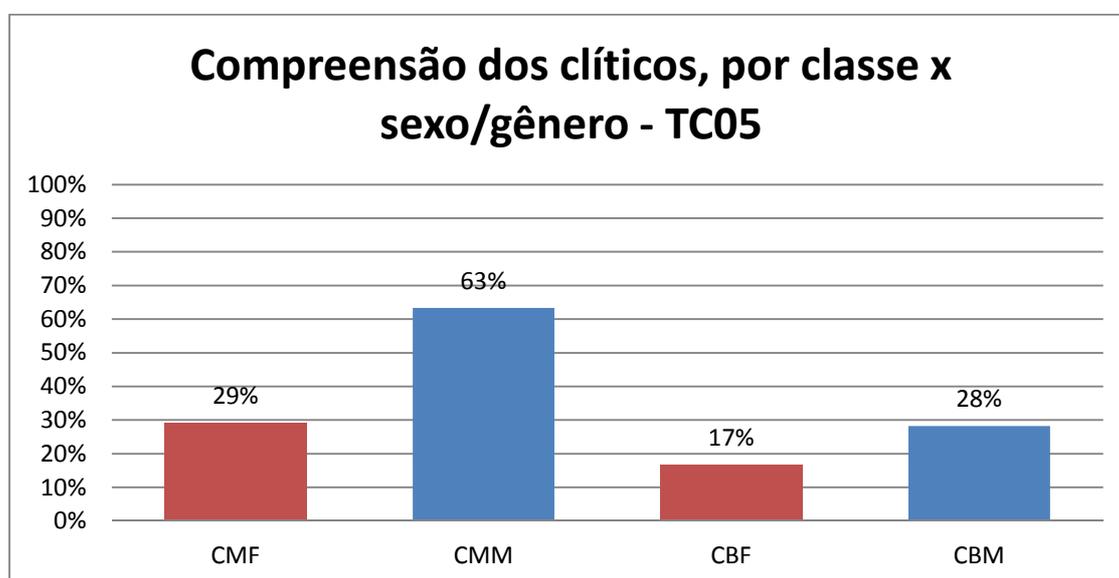


GRÁFICO 14 - Índices de compreensão dos clíticos, por classe x sexo/gênero – TC 05

Observando os resultados apresentados pelo Gráfico 14, podemos perceber que os meninos demonstram uma melhor compreensão dos clíticos do que as meninas. E, mais uma vez, as meninas de classe baixa (CBF) apresentaram resultados bem abaixo dos outros grupos.

O gráfico 15 demonstra os resultados obtidos em cada questão.

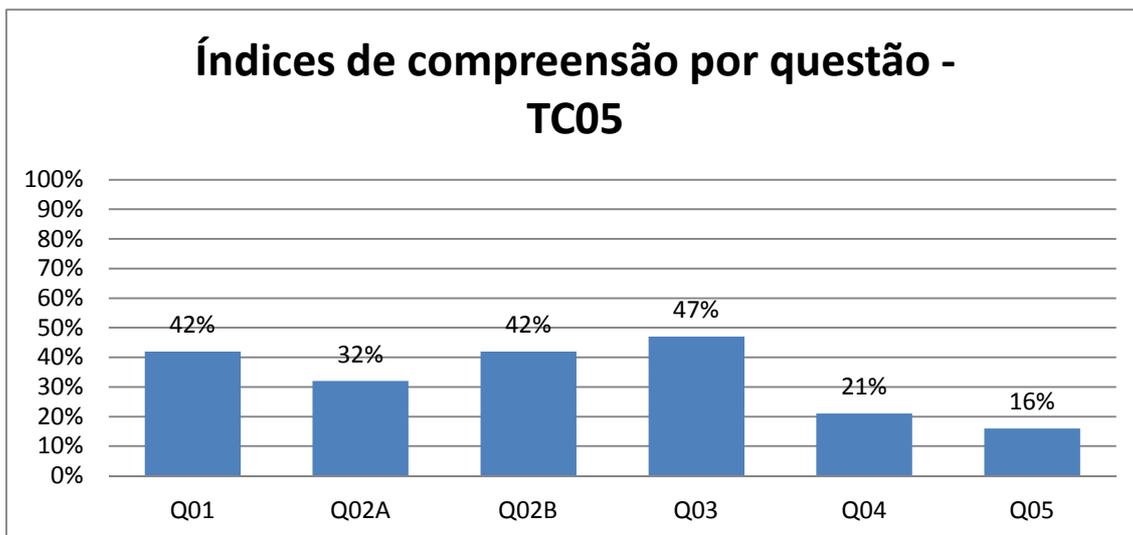


GRÁFICO 15 - Índices de compreensão dos clínicos, por questão – TC05

Quando observamos o Gráfico 15, podemos ver três questões com aproveitamento abaixo de 40%: a 02, 04 e 05. Assim, podemos perguntar o que aconteceu para que elas apresentassem baixos índices de acerto e também observar o que ocorre com as questões Q04 e Q05, as piores em termos de índices de compreensão. Para isso, vejamos o Gráfico 16, em que os índices de acertos são vistos juntamente com o sexo/gênero e a classe social dos informantes.

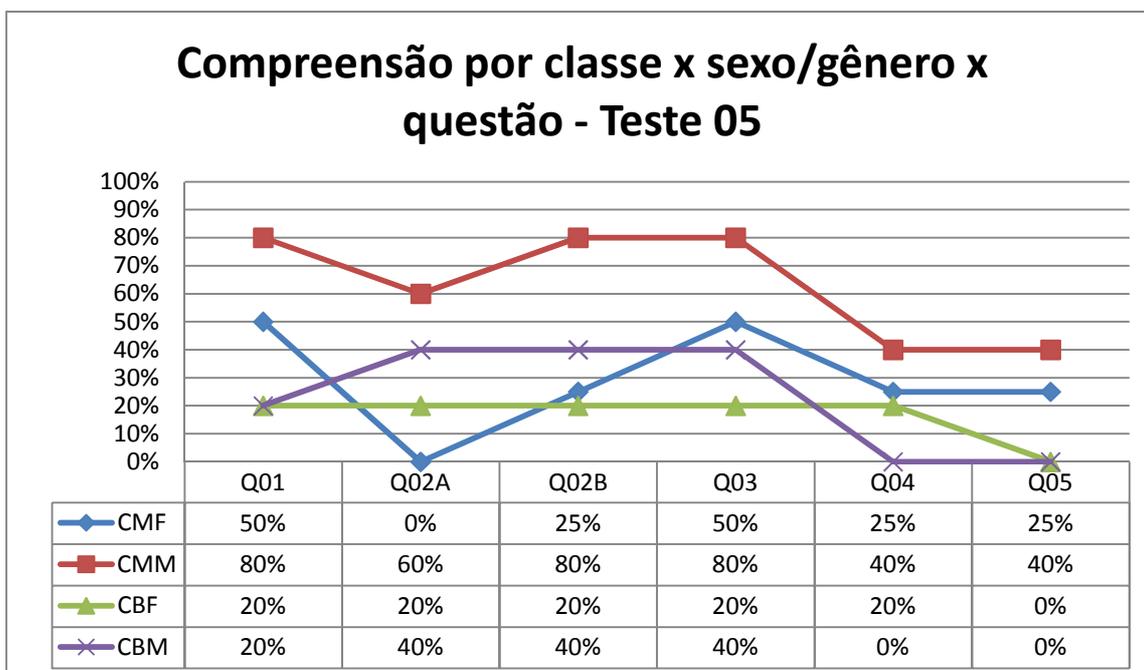


GRÁFICO 16 - índices de compreensão dos clínicos, por classe x sexo/gênero x questão – Teste 05

Porém, antes de passar às análises, vamos recapitular a atividade:

*No texto acima há palavrinhas que estão no lugar de outra(s) palavra(s) do texto. Diga quais são essas palavras:*

- 1) ... como todo menino arteiro, o quebrou ... (linha 05)
- 2) ... tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado (linha 07)
- 3) ... e decidiu procurá-lo ... (linha 13)
- 4) ... Até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse (linha 18)
- 5) ... pois a bondosa rainha o havia tratado ... (linha 22)

Dos seis clíticos do exercício, cinco são o clítico acusativo 'o' e sua variante 'lo'. Na quarta questão, aparece o clítico dativo *lhe* em posição proclítica.

Vamos buscar os contextos em que o clítico de cada questão surge.

**Contexto da questão 1)** – *Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e, como todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.*

**Contexto da questão 2)** - *Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e, como todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.*

*De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.*

**Contexto da questão 3)** – *Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.*

**Contexto da questão 4)** - *Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.*

*Durante muito tempo ela viajou e a todos que via perguntava:*

- Vocês viram o Pedrinho? E a resposta era sempre a mesma:

- Não, por aqui ele não passou.

Até que encontrou um passarinho que lhe disse:

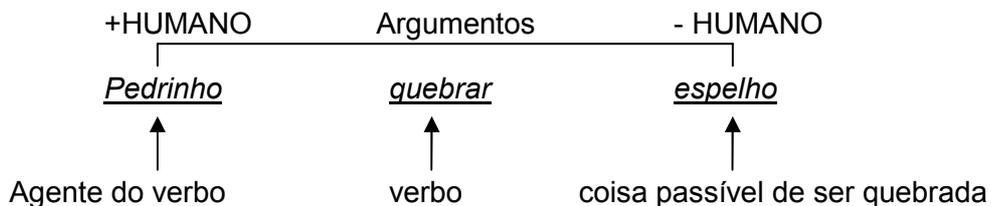
- Ele está no palácio da Rainha da Neve.

**Contexto da questão 5)** – Alice pegou sua rena e com ela atravessou a floresta até o distante reino da Rainha da Neve, que vivia em seu belo palácio. E encontrou Pedrinho com os olhos curados, pois a bondosa Rainha o havia tratado, e, felizes, voltaram para suas casas e a serem bons amigos como antes.

A questão 1) apresenta o resultado de 42% de acertos, que condiz com suas características: contexto simples e com poucos referentes. O contexto em que o clítico é inserido é curto e possui somente um referente possível para o pronome 'o', que é 'espelho'. Pelo contexto, é fácil os informantes chegarem à conclusão de que o espelho é o objeto quebrado. O verbo 'quebrar' pede um agente +HUMANO e um complemento –HUMANO, como mostra a tabela abaixo.

VERBO	SUJEITO + HUMANO	COMPLEMENTO - HUMANO	ARGUMENTOS
QUEBRAR	+	+	2

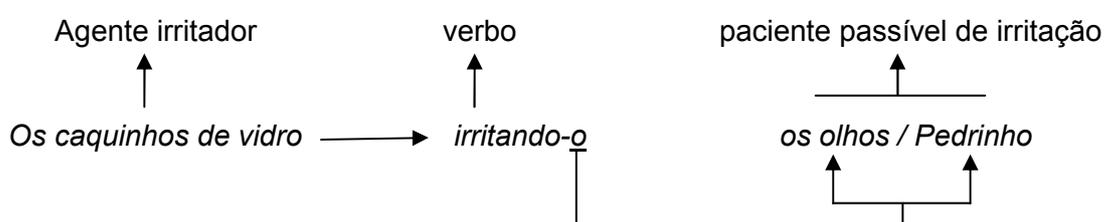
TABELA 4 - Descrição sintática e semântica do verbo *quebrar*



O contexto traz somente um possível agente +HUMANO e somente um complemento –HUMANO, que poderia semanticamente ligar-se ao verbo

'quebrar' para compor a referência do clítico 'o' em 'o *quebrou*'. Por isso, a questão foi uma das mais compreendidas, com aproveitamento de 42%.

A questão 2) apresenta um período contendo dois clíticos e um contexto maior e mais complexo, com muitos referentes e estruturas argumentais distintas. O primeiro clítico aparece em posição enclítica e junto do verbo '*irritar*', o qual possui dois argumentos: um agente irritador e um paciente passível de irritação. Pelo contexto, temos um agente irritador '*os caquinhos de vidro*' e dois possíveis pacientes do verbo irritar '*os olhos*' e '*Pedrinho*'.



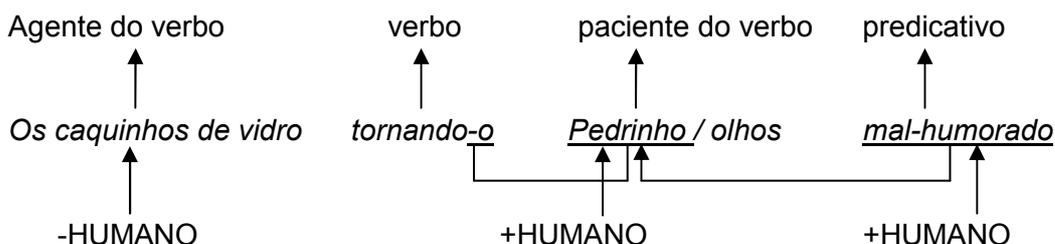
Sendo assim, a questão pode apresentar duas possíveis respostas: *os olhos* e *Pedrinho*, visto que, para a criança, não fica claro quem é que está sendo irritado. A falta de marcador de plural do clítico nos leva ao referente *Pedrinho*, mas parece que tal marca não é suficiente para que o aluno chegue a essa conclusão.

Já o verbo '*tornar*' é classificado pelo Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009) como *verbo transitivo direto predicativo* e, parece-nos, é exatamente a predicação que faz a diferença na análise da compreensão do clítico, no segundo item da questão 2).

Assim como o verbo *irritar*, o verbo *tornar* exige um agente e um paciente. O agente pode ou não ser humano [+/- HUMANO], e o paciente também pode ou não ser humano [+/- HUMANO]. Sendo assim, o que torna então este item mais fácil de ser compreendido que o anterior? A resposta está no predicativo que acompanha a estrutura do verbo '*tornar*'. O predicativo '*mal-humorado*' é um predicativo +HUMANO, que remete ao único referente + HUMANO no contexto: *Pedrinho*. Por isso, o segundo item da questão 2) é semanticamente menos complexo que o primeiro item.

**Contexto da questão 2)** - *Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e, como todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.*

*De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.*



Essa análise parece justificar a diferença dos resultados encontrados nos dois itens da questão 2): 32% para o primeiro item e 42% para o segundo item.

A questão 3) apresentou o maior índice de compreensão dentre todas: 47%. Ao observarmos o contexto em que o clítico se encontra, logo percebemos o porquê de ter sido a mais compreendida.

**Contexto da questão 3)** – *Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.*

O contexto em que o clítico da questão 3) está inserido é dividido em dois momentos. No primeiro – “*Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho*” –, temos um agente, ‘Alice’, que está triste e preocupada por não saber onde seu amigo Pedrinho estava. Essa informação está explícita no texto de forma clara. No segundo momento – “*e decidiu procurá-lo*” – é quando o clítico surge. Nesse caso, o verbo *procurar* exige um agente +HUMANO (Alice) e um paciente para esta ação +/- HUMANO.

Em primeiro lugar, o contexto deixa claro que Alice é o agente dos verbos em questão e também deixa claro que, para procurar algo/alguém, alguém precisa

não saber onde este algo/alguém está. Em segundo lugar, o único algo/alguém que Alice não sabe onde está e que precisa ser procurado é Pedrinho. Então, o referente para o clítico ‘-lo’ em ‘procurá-lo’ é de mais fácil interpretação.

As respostas dos informantes nos mostram que o contexto é de extrema importância para a compreensão do clítico: um contexto simples, com poucos referentes e bem explicitados, proporciona uma melhor compreensão dos clíticos, nessa fase de aprendizagem da língua.

A questão 4) traz o clítico dativo ‘lhe’, que é o mais raro dentre os pronomes estudados. Nos testes anteriores, quando o exercício pedia o referente do clítico dativo, os índices de acerto eram baixos, se comparados aos outros, e nesta questão não foi diferente. Os valores referentes à compreensão do ‘lhe’ giraram em torno de 21%, menos da metade dos índices da questão anterior.

Observemos o contexto em que o clítico ‘lhe’ surge, no teste.

**Contexto da questão 4)** - *Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.*

*Durante muito tempo ela viajou e a todos que via perguntava:*

*- Vocês viram o Pedrinho? E a resposta era sempre a mesma:*

*- Não, por aqui ele não passou.*

*Até que encontrou um passarinho que lhe disse:*

*- Ele está no palácio da Rainha da Neve.*

Para chegarmos à conclusão de qual é o referente para o pronome ‘lhe’, precisamos retornar seis linhas do texto e ainda passar por alguns possíveis referentes. Ou seja, o contexto é complexo, para inserirmos um clítico que aparenta apresentar mais problemas de compreensão que os outros pesquisados, mostrando mais uma vez como esse elemento do português

padrão parece ser um fator complicador para a compreensão total do texto. E, para finalizar, vamos observar o que ocorre na questão 05.

A questão 5), a nosso ver, é uma das mais interessantes deste teste, por apresentar características semelhantes ao primeiro item da questão 2). Relembremos o contexto em que o clítico acusativo aparece no texto.

**Contexto da questão 5)** – *Alice pegou sua rena e com ela atravessou a floresta até o distante reino da Rainha da Neve, que vivia em seu belo palácio. E encontrou Pedrinho com os olhos curados, pois a bondosa Rainha o havia tratado, e, felizes, voltaram para suas casas e a serem bons amigos como antes.*

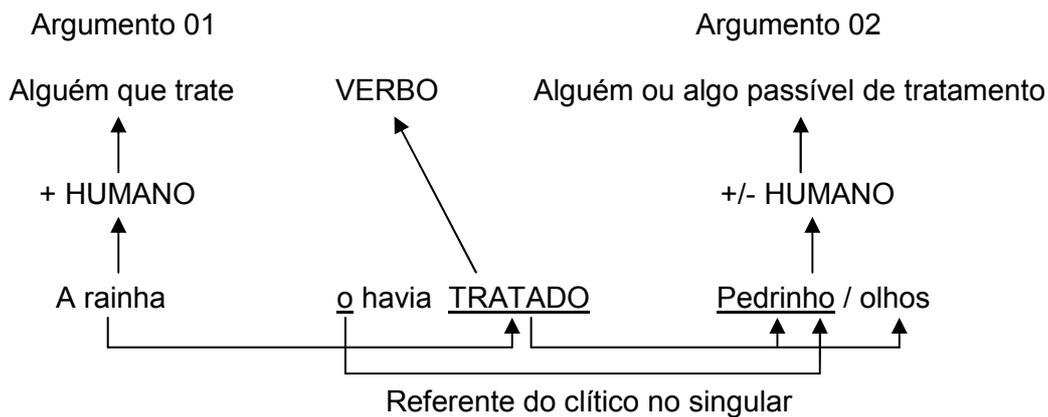
**Contexto da questão 2)** - *Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e, como todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.*

*De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.*

Observemos que o contexto da questão 05 possui mais de um referente possível para o clítico. O texto mostra que Alice encontrou Pedrinho com os olhos curados. Caso o aluno tenha feito uma referência a ‘olhos’, no primeiro item da questão 2), é muito provável que faça a mesma referência nesta questão. Quando o texto propõe que os olhos foram curados, a questão tende a se tornar ambígua, visto que o clítico aparece logo em seguida, com o verbo *tratar*, que, pelo contexto, tem um sentido similar ao verbo *curar*.

VERBO	SUJEITO + HUMANO	COMPLEMENTO +/- HUMANO	ARGUMENTOS
TRATAR	+	+	2
CURAR	+	+	2

TABELA 5 - Descrição sintática e semântica dos verbos *tratar* e *curar*



Percebemos, assim, que o fato de o clítico estar no singular é que indica morfologicamente quem é seu referente exato, como mostrado acima. Entretanto, o contexto é ambíguo e complexo, gerando confusão, principalmente quando observamos que o antecedente imediato e o tipo do verbo usado pertencem ao mesmo campo semântico que o verbo *tratar* e está se referindo explicitamente a *olhos*, e não a *Pedrinho*.

Como consequência de uma estrutura complexa em um contexto ambíguo, temos os piores valores dentre todas as questões do Teste 05, com 16% de acertos, apenas.

Concluindo este Item do capítulo, percebemos, por meio dos testes de compreensão, que os alunos, durante o ano letivo, continuaram com mesmas dificuldades encontradas desde os primeiros testes. O clítico *lhe* apresentou problemas de compreensão em todos os testes em que surgiu e os outros clíticos apresentaram variações nos resultados mais influenciados pelo contexto em que estavam inseridos que pelo clítico em si. Dessa forma, parece-nos que uma evolução no processo de compreensão desses elementos seria percebida em um período maior tempo, em que os alunos estreitariam suas relações com o código escrito e suas regras, diferenciando-o do código falado.

Feitas as análises dos testes de compreensão, passemos agora à apresentação e às análises dos testes de desempenho.

### 3.2. OS TESTES DE DESEMPENHO

Os testes de desempenho tinham como meta avaliar se os alunos utilizavam os clíticos com verbos transitivos que pediam complemento em terceira pessoa. Para isso, foram formuladas atividades em que os alunos deveriam substituir repetições em trechos de textos trabalhados em aula. As repetições eram feitas de modo que o clítico de terceira pessoa pudesse aparecer. Pelo teste apresentado a seguir, é possível perceber que as questões eram simples, tendo o aluno a tarefa de fazer as substituições pedidas livremente.

Um exemplo de Teste de Desempenho encontra-se abaixo:

#### EXERCÍCIOS

*Nas frases abaixo existem muitas repetições. Reescreva as frases, eliminando as repetições sublinhadas.*

01. Um coelhinho branco, passando apressado, falou: “Ai de mim, estou sempre atrasado!”

Com um pulo, Alice levantou-se e seguiu o coelhinho branco até a sua toca. (Alice no país das maravilhas)

.....

.....

.....

.....

02. Alice caiu num poço fundo. Quando terminou a descida, Alice viu-se diante de uma portinha que disse a Alice: “Você não pode entrar, pois é muito grande.”. (Alice no país das maravilhas)

.....

.....

.....

.....

03. Alice, tomando uma bebida mágica, ficou com dois palmos de altura e disse: “Agora posso passar pela porta!” Atravessou a porta e então chegou a um lindo jardim. De repente, reencontrou o coelhinho, que convidou Alice para ir até sua casa. (Alice no país das maravilhas)

.....

.....  
.....  
.....  
04. Cinderela morava num velho castelo com sua madrasta e suas duas meio-irmãs. As três mulheres, com inveja de sua beleza, atormentavam e desprezavam a menina, obrigando a menina a trabalhar duramente. (*Cinderela*)  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Também compondo o *corpus* de desempenho estão as produções textuais dos informantes. Essas produções tinham uma temática comum para toda a turma, como relatos de viagens, passeios, férias etc., ou a recontação de histórias que já haviam sido trabalhadas, mas cada aluno elaborava seu texto livremente.

Os testes e as produções formaram a base para a análise do desempenho dos alunos quanto ao uso dos clíticos.

A Tabela 6, a seguir, apresenta os resultados dos testes de desempenho, das narrativas livres e da recontação de história.

<b>Tipo de Ocorrência</b>	<b>Quantidade de dados</b>	<b>Valor em %</b>
Sintagma Nominal	207	37,5%
Pronome Sujeito	190	34,4%
<b>Clítico Acusativo 3ª p.</b>	<b>81</b>	<b>14,6%</b>
Anáfora Zero (Ø)	67	12,1
<b>Clítico Dativo 3ª p.</b>	<b>8</b>	<b>1,4</b>
Total	553	100%

TABELA 6 - Tipos de complementos usados pelos informantes

Na Tabela 7, a seguir, encontram-se os resultados da produção dos alunos, separadamente.

<b>Tipo de Teste</b>	<b>Quantidade de Clíticos</b>
Teste de desempenho	6
Recontação de histórias	83
Produções textuais livres (narração de festas, viagens, situações engraçadas etc.)	0

TABELA 7 - Quantidade de clíticos encontrados, por tipo de produção.

Ao analisarmos os testes e as produções dos alunos, percebemos que o uso do clítico é raro – 89 casos– e que nem a classe social nem o sexo/gênero foram significativos para o desempenho dos informantes.

Do número total de clíticos, encontramos 31 (34,83%) em apenas um teste de desempenho e, por isso, podemos suspeitar que seu uso pode estar associado às condições de produção dos testes ou que os alunos tiveram outra estratégia que tenha influenciado os resultados.

Os clíticos usados estão na Tabela a seguir.

<b>abriLA</b>	1	<b>colocouA</b>	1
<b>ajudaria-OS</b>	1	<b>deixou A</b>	1
<b>ameassa-OS</b>	1	<b>mataLA</b>	10
<b>ofendeLO</b>	1	<b>mata-LA</b>	1
<b>resolveLOS</b>	2	<b>pegaLA</b>	1
<b>A beijou</b>	2	<b>procuraLA</b>	1
<b>A colocou</b>	1	<b>souto-LA</b>	2
<b>A convidaram</b>	1	<b>deu-LE</b>	1
<b>A convidou</b>	1	<b>A convidou</b>	1
<b>A deixou</b>	1	<b>A disse</b>	2
<b>A deu</b>	1	<b>atravessou-A</b>	1
<b>A jogaram</b>	1	<b>convidou – A</b>	1
<b>A levou</b>	1	<b>disse – A</b>	2
<b>A mandol</b>	1	<b>O seguiu</b>	1

<b>A matou</b>	1	<b>obrigando-A</b>	1
<b>A soutou</b>	2	<b>segui-O</b>	2
<b>achouA</b>	1	<b>buscaLO</b>	1
<b>acordaLA</b>	1	<b>O puxasse</b>	1
<b>A beijou</b>	1	<b>pega-LA</b>	1
<b>A levou-A</b>	1	<b>transformou-LHE</b>	1
<b>A roubou</b>	1	<b>conquistá-LO</b>	1
<b>A salvou</b>	1	<b>transformaLA</b>	2
<b>aceitá-LO</b>	1	<b>Transformou-A</b>	1
<b>conquistá-LA</b>	1	<b>LE transformase</b>	1
<b>O AMASSE</b>	1	<b>LHE transformase</b>	1
<b>O enganou</b>	1	<b>LHE transformace</b>	1
<b>O pegou</b>	1	<b>LE transformou</b>	1
<b>O salvou</b>	2	<b>LHE transformou</b>	1
<b>A viu</b>	1	<b>A transformasse</b>	1
<b>O viram</b>	1	<b>A transformou</b>	7
<b>OS salvou</b>	1	<b>A vio</b>	1
<b>A transformace</b>	1	<b>A transformase</b>	1

TABELA 8 - Verbos e clíticos usados nos testes de desempenho e nas produções textuais dos informantes.

Vimos que os testes de desempenho quase não apresentaram clíticos. Dentre os que surgiram no levantamento de dados, somente 6 foram em testes como o exemplificado, e os 83 restantes foram provenientes de histórias recontadas.

O fato de que mais de 90% dos clíticos são encontrados em um tipo de produção, a recontação de histórias, poderia mostrar que, nessa atividade, os alunos teriam tido contato com o texto original e esse contato poderia ter influenciado a produção dos clíticos. Um exemplo é a presença de verbo + pronome produzido por informantes diferentes, como mostrado na tabela 8, em que *MATALA/Mata-LA* aparecem onze vezes, o que indica que os alunos foram influenciados pela história que ouviram anteriormente, reproduzindo-a.

Abaixo é possível ver os resultados dos levantamentos de dados em testes de desempenho pelos informantes. Observando a ocorrência de 89 clíticos, dentre

acusativos e dativos, temos os seguintes resultados, consideradas as classes sociais e o sexo/gênero dos informantes.

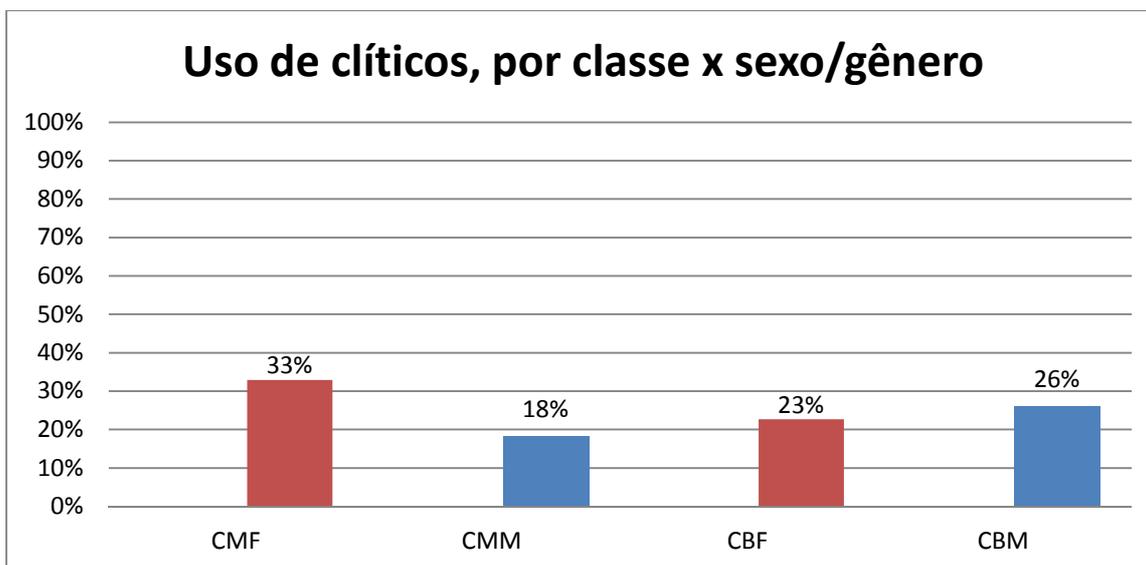


GRÁFICO 17 – Índices de uso de clíticos, por classe social x sexo/gênero

Vemos, pelo gráfico acima, que os resultados não coadunam com os apresentados até agora nesta pesquisa, pois o melhor desempenho foi das meninas de classe média, fato que não se comprovou nos testes de compreensão. Por sua vez, os meninos apresentaram um resultado de compreensão melhor do que as meninas nos testes de compreensão, enquanto que, nos testes de desempenho, apresentam um desempenho inferior a elas, até mesmo das meninas da classe baixa. É certo que os meninos da classe média podem sair-se pior nos testes de desempenho que nos de compreensão, mas como as meninas da classe baixa podem produzir algo que demonstraram não compreender? Esse fato aponta para a hipótese de interferência do texto original no processo de produção dos testes de desempenho.

Nas produções de texto, as crianças usaram sintagmas nominais, pronomes lexicais e a anáfora zero repetidamente. Mas a análise desses referentes usados no lugar do clítico é pauta para outra pesquisa, quando será possível observar o que, de fato, os alunos estão produzindo em seus textos. Pesquisar este tema com crianças em fase inicial de aprendizagem da língua escrita e também com alunos das séries finais do Ensino Fundamental pode apresentar uma boa gama de resultados sobre o uso de traços do dialeto padrão que

estão se perdendo na língua falada e, conseqüentemente, na língua escrita. Deixaremos, então, as análises profundas dos testes de desempenho para futuras pesquisas, visto que a complexidade do tema exigiria um trabalho específico sobre o assunto.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exposição e a análise dos resultados, principalmente dos testes de compreensão, podemos então verificar se nossas hipóteses iniciais se confirmaram. Para tanto, vamos revê-las sucintamente:

01 - os fatores extralinguísticos exercerão influência na aprendizagem dos clíticos por nossos sujeitos;

02 - todas as crianças envolvidas poderão ter dificuldades de compreensão dos clíticos, no início do ano letivo;

03 - tão logo a escola introduza o ensino dos clíticos, sua aprendizagem deverá acontecer de forma mais rápida;

04 - para as crianças das classes populares, o caminho deverá ser um pouco mais lento. Entretanto, suporemos que essas crianças irão, ao longo do processo de aprendizagem, compreender o uso dos clíticos e reconhecer seus referentes;

05 - poderemos esperar um melhor desempenho das meninas, com respeito à aprendizagem desses elementos.

Ao longo desta pesquisa, procuramos observar se os fatores sociais seriam significativos para o processo de aprendizagem dos clíticos; entretanto, vimos que eles não se mostraram tão importantes quanto esperávamos.

Durante o ano, os resultados se mantiveram relativamente estáveis, com exceção do primeiro teste, que foi realizado sob a orientação da professora. Conforme expusemos anteriormente, as médias de compreensão foram: **teste 01** – CMF (83%), CMM (95%), CBF (88%), CBM (81%); **teste 02** – CMF (28%), CMM (40%), CBF (12%), CBM (36%); **teste 03** – CMF (32%), CMM (30%), CBF (20%), CBM (40%); **teste 04** – CMF (45%), CMM (40%), CBF (08%), CBM (25%); **teste 05** – CMF (29%), CMM (63%), CBF (17%), CBM (23%).

Vemos, assim, que a classe social não se mostrou significativa quanto à aprendizagem dos clíticos. Repetindo, poderíamos esperar um rendimento dos alunos de classe média bem superior à classe baixa; entretanto, a diferença entre as classes não foi tão relevante. Por outro lado, os resultados confirmam nossa hipótese 02, de que os alunos apresentariam dificuldades quanto à aprendizagem desses itens, e desconfirmam a hipótese 3: as crianças não avançaram rapidamente quanto à compreensão dos clíticos.

Os resultados quanto ao fator sexo/gênero apontaram que os meninos tiveram um desempenho melhor que as meninas, contrapondo-se aos resultados de diversas pesquisas sociolinguísticas, que indicam que as mulheres tendem a produzir mais formas de prestígio que os homens; entretanto, nossas informantes parecem não ter as mesmas preocupações dessas mulheres, mostrando que, talvez, as meninas dessa idade e nesse estágio de aprendizagem da linguagem escrita ainda não atentem para a produção de formas padrão da língua. E, de fato, em nosso estudo, tanto os meninos de classe média como os de classe baixa apresentaram resultados superiores aos das meninas de sua classe.

Com relação ao fator idade, este foi abordado, em nossa pesquisa, dentro de uma perspectiva de ensino/aprendizagem: como os alunos de 4º ano do Ensino Fundamental se comportam diante de um elemento até certo ponto desconhecido para eles? Mesmo não inserindo a idade com o propósito de análise sociolinguística, observar esse fator é de extrema importância para compreendermos como se dá esse processo por parte das crianças.

Nossos indivíduos, que estão ainda no início da aprendizagem do código escrito, tendem a preservar, na escrita, a linguagem oral de sua família e dos amigos. Isso poderia justificar que um ou outro aluno compreendesse e utilizasse melhor o clítico, visto que este fosse mais comum para ele. Um traço novo da língua, que não é aprendido por meio da linguagem familiar, e sim, mediado pela escola, só surge quando o indivíduo consegue dominar um pouco mais a língua padrão. De acordo com Labov (1964) e Kato (1999), ele deverá usar essas formas entre os 14 e 17 anos, quando tiver um maior conhecimento das regras de uso da língua.

Vimos também, pelos resultados encontrados, principalmente pelos dois últimos testes de compreensão, que o contexto onde está inserido o clítico é de fundamental importância para uma boa compreensão do próprio clítico e do texto em geral. Quando os pronomes foram inseridos em contextos simples, ou seja, sem muitos referentes possíveis para eles, os mesmos foram mais bem compreendidos. Isso quer dizer que não importa se o clítico está no masculino ou feminino, se está no singular ou no plural; o importante aqui, nessa fase de escolarização, é a complexidade do texto.

Quanto aos testes de desempenho, como já dito, estes mostraram um baixo uso de clíticos; porém, quando observamos o que os informantes usam para expressar os complementos verbais, temos resultados bastante interessantes, que merecem um estudo à parte, o que pretendemos fazer no futuro. Em nossa pesquisa, encontramos pronomes, sintagmas nominais e a categoria vazia como substitutos dos clíticos de terceira pessoa. Essas mesmas substituições já foram detectadas em outras pesquisas de cunho variacionista.

Analisando-se cada teste, podemos perceber que as alternâncias de desempenho por parte dos informantes podem ter correspondência com o tipo de clítico envolvido na questão. Observando as ocorrências do clítico dativo *lhe*, percebemos a dificuldade que os alunos tiveram em compreender os referentes desse pronome.

Diante do exposto, muitos podem questionar o papel da escola no processo de ensino da língua denominada culta, por não apresentar resultados imediatos quanto à produção oral e escrita de alunos que estão fase de aprendizagem da língua escrita. Entretanto, pensamos que as crianças de todas as classes sociais necessitariam de um trabalho feito a longo prazo, pois um único ano se mostrou insuficiente para a introdução de um traço do português padrão, o que nos leva a repensar o processo de ensino de português e também o papel do livro didático, que, em muitos casos, não trata o tema de modo adequado.

Com isso, pensamos que o professor deve trabalhar com outros tipos de materiais. Além disso, ele deve facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e, com respeito aos clíticos, inseri-los da maneira mais simples possível, ou seja, dentro de contextos com apenas um referente para o pronome.

Depois, então, gradativamente, os contextos mais complexos poderão ser trabalhados. Lembremo-nos de que os clíticos não pertencem à língua coloquial do aluno e que, ao refletir a linguagem oral através da escrita, ele percebe que existem certos usos e regras pertencentes à língua padrão que ele desconhecia ou com que tivera pouco contato. Assim, a introdução de materiais escritos diversos nas aulas de Português deverá facilitar o processo de aprendizagem da língua escrita pelos alunos iniciantes.

Segundo Jung (2007),

[...] a escola é apenas um domínio social no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Não são apenas as crianças que aprendem, tampouco a escola o único local onde se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem. Quando ingressam na escola, as crianças precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. (JUNG, 2007, p. 88)

Assim, se as crianças, no início de sua escolarização, tiverem contato com práticas sociais de leitura e escrita, terão mais facilidade no ambiente escolar, no tocante a traços da língua padrão que elas ainda não dominam.

Bagno (2002) nos diz que o objetivo do ensino de língua portuguesa é o de levar o aluno a elevar o seu grau de letramento, desenvolvendo um conjunto de habilidades e comportamentos que “lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.” (BAGNO, 2002, p. 52). Por sua vez, mesmo defendendo a bagagem linguística que o aluno traz de sua comunidade, Soares (1989) afirma que os professores devem ensinar o dialeto padrão nas escolas, a fim de o aluno poder usá-lo quando isso lhe for pedido e não sofrer com as consequências sociais de não dispor de um repertório linguístico condizente com uma situação de formalidade. A autora ainda diz que o papel da escola é o de manter e preservar o equilíbrio social com relação ao uso da linguagem, “retificando desvios – como no uso de um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto padrão deve ser usado.” (SOARES, 1989, p. 50). De acordo com ela,

“[...] a aquisição, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio é o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um dos seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também nas classes populares.” (SOARES, op. cit., p. 73)

Deste modo, o papel do professor no processo de aprendizagem da língua escrita é de fundamental importância, visto que o desenvolvimento linguístico é proveniente dos anos de escolarização. Temos, então, que ressaltar que o professor deve possuir um conhecimento da realidade social local e estar articulado a questões mais amplas que o ajudarão “a desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível.” (JUNG, 2007, p.102). Por sua vez, o papel da escola seria o de transformar o aluno em alguém que possa combater as diferenças e lutar por melhores distribuições de renda e oportunidades. O domínio da língua padrão lhe proporcionaria a participação em situações nas quais somente os que dominam esse dialeto seriam ouvidos e aceitos.

Com isto, pensamos que o ensino dos clíticos deve permanecer, mas as cobranças não podem ser as mesmas para crianças que estão no início do processo de aprendizagem da língua escrita e para indivíduos que possuem um maior domínio da linguagem em ambos os códigos. Conforme se dê o avanço dos indivíduos no processo de escolarização, mais eles estarão aptos a compreender e usar formas do português padrão.

Dessa forma, devemos preparar nossos alunos para esse domínio, pois saber estabelecer o referente do clítico e também saber usá-lo adequadamente é uma parte fundamental para o domínio da língua culta e, conseqüentemente, para o desenvolvimento pessoal e profissional de nossos educandos.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (org.) **A concepção da escrita pela criança**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1992. P. 135-142.

AKINNASO, N. Sobre as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem falada. **Language and Speech**, Middlesex, n.25, p.97-125, 1982.

ALKMIM, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2008. p. 21-48

ANDRADE, T. C. O. C. C. A., **A criança: do arquirreflexo ao reflexivo um estudo sobre a aquisição em português**. 154f. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1997.

APPEL, R; MUYSKEN, P. **Bilinguismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel Editorial, 1996.

AVERBURG, M. C. G. **Aquisição em português brasileiro: o parâmetro do objeto nulo**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

AXT, M. Estratégias de compreensão de orações relativas por crianças brasileiras entre 5 e 9 anos de idade. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33, n.2, p. 159-166, 1998.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. Parábola. São Paulo, 2002.

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

BLISHEN, B. R. A socio-economic index for occupations in Canada. In: BLISHEN, B. R.; JONES, F.E.; NAEGELE, D.; PORTER, J. **Canadian society: sociological perspectives**. Toronto: Macmillan, 1971, p. 495-507.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialetoal. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, p.9-32, jul./dez. 1984.

\_\_\_\_\_. **Do campo para a cidade**; estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

CALVET, L.J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**; tradução Marcos Marcionilo. São Paulo. Parábola Editorial, 2002.

CASAGRANDE, S. **A aquisição do objeto direto anafórico em português brasileiro**, 2007. 213f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2007.

CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: TANNEN, Deborah (Org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1982. p.35-53.

\_\_\_\_\_. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D., TORRANCE, N., HILDYARD, A., Literacy, language and learning. Cambridge, Cambridge University Press, 1985. p. 105-123.

CHAMBERS, J.K. **Sociolinguistic theory**. 2<sup>nd</sup>. Edition. Oxford, Cambridge: Blackwell, 2002.

CORDER, P. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. **Language transfer in language learning**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Inc., 1994, v. 5. P. 18-31.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

DUARTE, M.E.L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, F. (org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas, SP: Pontes: Ed. Da UNICAMP, 1989, 332p.

FIGUEIREDO SILVA, M.C. Clíticos dativos com interpretação possessiva – um estudo. **Delta**, Rio de Janeiro, v. 5, n.2, p. 241-258, 1989.

FISHMAN, J. A. **Sociolinguistics: a brief introduction**. Rowley, MA: Newbury House, 1970.

FRANCHI, C.; ILARI, R. Clíticos nominativos e inversão do sujeito em bielês. **Delta**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 77-103, 1986.

FREINET, C. **O método natural III: a aprendizagem da língua**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977b.

GALVES, C. A interpretação *reflexiva* do pronome no português do Brasil. **Delta**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 249-264, 1986.

\_\_\_\_\_. Ênclise e próclise: geometria ou álgebra, morfologia ou sintaxe? **Delta**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.255-271, 1990.

\_\_\_\_\_. Princípios, parâmetros e aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n.29, p. 91-107, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A.& SALEH, P. B. O. **Práticas de letramento no ensino**. São Paulo. Parábola, 2007.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7ª ed. São Paulo. Editora Ática, 1999.

LABOV, W. Estágios na aquisição do inglês *standard*. In: FONSECA, M.S.V; NEVES, M. F. (org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974, p. 49-85.

\_\_\_\_\_. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

\_\_\_\_\_. **Principles of Linguistic Change**. Vol I: Internal Factors. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell, 1994.

\_\_\_\_\_. **Principles of Linguistic Change**. Vol II: Social Factors. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell, 2001.

\_\_\_\_\_. **Padrões sociolinguísticos**; tradução Margo Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LEMLE, M. Pronomes, anáforas, zero: observações sobre uma mudança linguística. **Delta**, Rio de Janeiro, v.1, n.1 e 2, p. 121-124, 1985.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro (53/4): 60:94, abr./set. 1978.

LOBO, T. O problema da colocação dos clíticos: variação estável ou mudança em curso? In: CARDOSO, S.A.M. (org.). **Diversidade Linguística**. Salvador: Ed. Universidade Federal da Bahia, 1995.

MILLER, C.; SWIFT, K. **Words and women**. Garden City, NY: Anchor Press, Doubleday. 1976.

MILLS, C. Wright - **A nova classe média** (Tradução). Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

MILROY, L. **Language and social networks**. Oxford: Basil Blackwell, 1980.

MOLLICA, M.C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010.

NARO, A. J. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo, Contexto, 2004.

NICOLAU, E. M. D. Sobre a aquisição do sistema de flexão do português do Brasil: a representação morfo-fonológica dos traços de pessoa e número nas gramáticas iniciais de crianças brasileiras. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n.2, p. 191-202, 1998.

NUNES, J. Ainda o famigerado SE. **Delta**, Rio de Janeiro, v. 11, n.2, p. 201-240, 1995.

OLIVEIRA, L.A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1999.

PAIVA, M. A. A variável sexo/gênero. In: MOLLICA, M.C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010. p.33-42.

PAIVA, M. A., SCHERRE, M. M. P. **Retrospectiva Sociolingüística: contribuições do PEUL**. Linguística. Alfa, 1999. vol.11, p. 203-230.

PERES, E. P. **Contato entre línguas:** subsídios linguísticos para o ensino de língua portuguesa para bilíngues em português e espanhol. 1999. 235 f. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 1999.

PERRONI, M. C. Sobre o conceito de estágio em aquisição da linguagem. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, vol. 26, 1994. p. 7-16.

QUADROS, W. J. **A evolução recente das classes sociais no Brasil**. São Paulo. Unicamp, 2002.

ROMAINE, S. **The language of children and adolescents:** the acquisition of communicative competence. Oxford: Basil Blackwell. 1984.

SANTOS, L. E. dos. **A realização do objeto indireto anafórico:** uma questão de aprendizagem, 2007. 101f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, R.S. A aquisição da estrutura silábica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.33, n.2, p.91-98, 1998.

SIKANSKY, N. S. Algumas questões teóricas envolvidas na aquisição da interrogativas Q. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 33, n.2, p. 299-306, 1998.

SOARES, M.B. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.

TANNEN, D. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, David D., TORRANCE, Nancy, HILDYARD, Angela. (Org.). **Literacy, language, and learning;** the nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p.105-123.

\_\_\_\_\_. Oral and literate strategies in spoken and written narratives. **Language**, 58(1): 1-21, 1982

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.

TRUDGILL. P. **Sociolinguistics:** An introduction to language and society. Middlesex, England. Pinguin Books, 1974.

\_\_\_\_\_. On dialect: **Social and geographic factors**. Oxford: Basil Blackwell. 1983.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**; tradução Marco Bagno. São Paulo, Parábola Editorial, 2002.

WOLFRAN, W. A. **A sociolinguistic description of Detroit negro speech**. Washington, DC. Center of Applied Linguistics, 1969.

## **6. ANEXOS**

### **TESTES DE COMPREENSÃO: INFORMANTE - CBF**

## TESTE TC01

### A BELA E A FERA

1 Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e sua filha, Bela.  
2 Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios e comunicou a sua viagem  
3 para a filha.  
4 Já de volta para casa, o mercador foi surpreendido por uma terrível  
5 tempestade, que lhe fez perder o caminho. Desesperado, começou a vagar  
6 em  
7 busca de uma pousada, quando, de repente, descobriu um magnífico palácio  
8 habitado por um ser monstruoso. A fera aprisionou o homem e queria matá-lo.  
9 Isto somente não aconteceu porque o pobre homem lhe pediu para abraçar  
10 sua  
11 filha pela última vez.  
12 O homem retornou para casa, jogando-se aos pés de Bela e perguntando-lhe  
13 o que deveria fazer. Bela aproximou-se dele e lhe disse que iria para o  
14 palácio  
15 em seu lugar. No fim de sete dias, Bela foi para o palácio. Lá ela também não  
16 encontrou viva alma, mas havia um quarto com o nome BELA escrito em  
17 letras  
18 de ouro.  
19 Na hora do almoço, ouviu baterem e se aproximou temerosa da porta. Abriu-a  
20 com cuidado e se encontrou diante de Fera. Apavorada, Bela fugiu, mas foi  
21 seguida por Fera, que, gentilmente, pediu-lhe que jantasse com ele.  
22 Durante o tempo em que conviveu com o monstro, Bela pôde ver que ele não  
23 era tão mau assim, e acabou por ter-lhe grande afeição. Uma tarde, a Fera  
24 pediu Bela em casamento. Não sabendo o que fazer, a moça tentou ganhar  
25 tempo, pedindo para ir visitar seu pai, que não via há muito tempo.  
26 A Fera tinha tanto amor por Bela que a deixou ir, fazendo-a prometer que  
27 após  
28 uma semana voltaria. Quando o pai viu Bela voltar, não acreditou nos  
29 próprios  
30 olhos. Pulou-lhe ao pescoço e a cobriu de beijos. A felicidade de Bela foi tanta  
31 ao rever seu pai, que se esqueceu de que já havia passado muito mais que  
32 sete  
33 dias. Uma noite, sonhou com a Fera, lembrou-se da promessa que fizera e  
34 voltou ao palácio.  
35 Lá Bela encontrou a Fera muito doente, quase morta. Então a moça a  
36 abraçou  
37 forte e, vendo como estava sofrendo com a morte do monstro, percebeu que  
38 o  
39 amava. Assim, Bela resolveu aceitar o pedido de casamento que havia  
40 recebido.  
41 Diante disto, a Fera começou a transformar-se em um belo rapaz, que a olhou  
42 e  
43 disse:  
44 - Uma bruxa fez-me um terrível feitiço, que me transformou num monstro.  
45 Somente fazendo uma moça apaixonar-se por mim eu poderia vencê-lo, e  
46 você  
47 é a escolhida. Aceita casar-se comigo?  
48 Bela não o fez repetir o pedido e, a partir de então, viveram muito felizes.

## EXERCÍCIOS

I – Releia o texto e responda:

01. Quem a Fera queria matar? (linha 07)

*R: o pai da Bela*

02. Bela foi para o palácio no lugar de quem? (linha 11)

*R: do pai*

03. O que Bela abriu com cuidado? (linha 15)

*R: Abriu a porta*

04. A Fera queria jantar com quem? (linha 17)

*R: A Bela*

05. Bela tomou grande afeição por quem? (linha 19)

*R: por a fera*

06. Quem foi embora do palácio? (linha 22)

*R: quem foi embora e a Bela*

07. Quem prometeu que voltaria ao palácio? (linha 22)

*R: foi a Bela que prometeu*

08. Quem a moça abraçou? (linha 28)

*R: Ela abraçou fera*

09. A Fera transformou-se num belo rapaz e olhou para quem? (linha 31)

*R: ele olhou a Bela*

10. Para quem a Fera contou a história de seu feitiço? (linha 31)

*R: a Bela*

11. Se uma moça se apaixonasse pela Fera, esta poderia vencer o quê? (linha 34)

*R: se transformar em um rapaz*

II – Complete com nomes de personagens do texto:

01. O pai pulou ao pescoço de Bela e cobriu Bela de beijos. (l. 24).

02. O pobre homem pediu para a fera para abraçar sua filha. (l. 08).

03. Por causa de uma terrível tempestade, O pai perdeu o caminho. (l. 05).

04. Bela percebeu que amava fera. (l. 29)

05. Bela não fez fera repetir o pedido de casamento. (l. 36).

## TESTE TC02

O texto abaixo é um resumo do clássico João e Maria. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

### João e Maria

1 Os pais de João e Maria eram muito pobres. Por isso, decidiram abandonar  
2 os filhos na floresta, na esperança de que a pessoa que os encontrasse  
3 cuidaria deles. João estava acordado e ouviu tudo.  
4 Ele jogou migalhas de pão para marcar o caminho e, assim, poder voltar  
5 para casa. Mas os pássaros comeram tudo, e as pobres crianças ficaram  
6 completamente perdidas na floresta.  
7 Depois de andar muito, chegaram a uma casinha feita de doces e  
8 chocolates. Famintos, começaram a comê-los. Então, uma velhinha saiu da  
9 casa e convidou-os para jantar. Na verdade, ela era uma bruxa. Ela prendeu  
10 João numa jaula e, todos os dias, pegava o seu dedinho para sentir se ele já  
11 estava gordinho para ser comido. Mas, em vez do dedo, João lhe mostrava um  
12 ossinho bem fino.  
13 Um dia, cansada de esperar, a bruxa pôs o forno para esquentar. Quando  
14 ela se abaixou para examinar o fogo, Maria empurrou-a e a bruxa morreu  
15 queimada. Maria pegou a chave e soltou João. Então, pegaram comida, ouro  
16 e pedras preciosas que encontraram na casa da bruxa e saíram à procura do  
17 caminho de casa. Agora, todos seriam felizes juntos, pois não passariam mais  
18 necessidades.

### EXERCÍCIOS:

Releia o texto e responda: os termos sublinhados abaixo se referem a qual (ou quais) palavra(s)?

01. os encontrasse (linha 02): as
02. comê-los (linha 08): la
03. convidou-os (linha 09): eles
04. João lhe mostrava (linha 11): -----
05. empurrou-a (linha 14): Ela

### TESTE TC03

O texto abaixo é um resumo do clássico Dona Cabra e os sete cabritinhos. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

#### DONA CABRA E OS SETE CABRITINHOS

- 1 “Tenho que sair para fazer compras”, disse Dona Cabra a seus sete
- 2 cabritinhos. “Não abram a porta para ninguém e cuidado com o lobo mau”.
- 3 Os cabritinhos prometeram não deixar ninguém entrar.
- 4 Passado algum tempo, o lobo bateu na porta e disse imitando a voz da
- 5 mamãe: “Abram a porta, meus filhinhos. É a mamãe que voltou e trouxe
- 6 algo para vocês”. Os cabritinhos abriram a porta e o lobo... Zás! Entrou em
- 7 casa! Os cabritinhos esconderam-se apavorados. Mas o lobo encontrou-os e
- 8 comeu um por um. Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-
- 9 se dentro do relógio!
- 10 Quando Dona Cabra voltou, encontrou a porta aberta. Na casa, toda
- 11 bagunçada, ela encontrou apenas o filho mais novo. Juntos, foram procurar o
- 12 lobo, e o encontraram roncando debaixo de uma árvore.
- 13 Rapidamente, ela cortou a barriga do lobo. Por sorte, os cabritinhos ainda
- 14 estavam todos vivos! No lugar dos cabritinhos ela colocou seis pedras bem
- 15 pesadas e costurou novamente a barriga do lobo.
- 16 O lobo acordou com sede e correu ao poço para beber água. Mas as
- 17 pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço e ele morreu afogado. Os
- 18 cabritinhos, felizes, dançaram e cantaram: “Olê, olá, olê, olá!”

#### EXERCÍCIOS:

No texto, aparecem palavras que substituem outras palavras do texto. Diga quais são essas palavras.

- a) Os cabritos esconderam-se apavorados (l.7) -----
- b) Mas o lobo encontrou-os (l.7) se
- c) Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-se (l. 9) LHE
- d) ... e e encontraram roncando (l. 12) e
- e) Mas as pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço. (l. 17) ele

## TESTE TC04

### DEL RASTRO, O AMIGO

- 1 *Juanito mora numa linda fazenda. Del Rastro é um touro alegre e feliz.*  
2 *Aprendeu com Juanito a ser forte, valente e amoroso.*  
3 *Del Rastro é inconfundível porque nasceu com uma grande marca no traseiro*  
4 *esquerdo, em forma de meia-lua. E quando ele se esconde entre a manada, é*  
5 *fácil encontrá-lo.*  
6 *Um dia Juanito caiu de uma ribanceira. Desesperado, Del Rastro desceu para*  
7 *salvá-lo.*  
8 *- Você poderia ter morrido! – disse Juanito.*  
9 *- Sim, mas não podia deixá-lo morrer. Aprendi que se dá a um amigo o*  
10 *melhor*  
11 *de nós mesmos.*  
12 *Aconteceu que Del Rastro foi vendido para uma fazenda distante. Tiveram*  
13 *que*  
14 *se separar e Juanito gritou:*  
15 *- Nem o tempo, nem a distância podem separar uma amizade sincera. Até um*  
16 *dia, Del Rastro! – falou Juanito.*  
17 *O tempo passou. Juanito tornou-se um belo e destemido toureiro em sua*  
18 *aldeia e foi para a cidade, onde excelentes oportunidades são dadas a esses*  
19 *jovens corajosos.*  
20 *A multidão e os touros correm pelas ruas de Madrid; é dia de festa! Em meio*  
21 *à*  
22 *confusão:*  
23 *- Juanito!*  
24 *Juanito olhou, reconhecendo Del Rastro. E lhe contou seus planos de tornar-*  
25 *se grande toureiro.*  
26 *- Que bom, amigo! Você merece todo o sucesso do mundo!*  
27 *Juanito foi recebido na arena com grande aplauso. O bravo e temível touro*  
28 *soltava fumaça pelas narinas, mas logo seus olhos se encheram d'água,.*  
29 *quando viu que o toureiro era Juanito*  
30 *Del Rastro se pôs em guarda e avançou para ele. Enquanto driblava o touro,*  
31 *Juanito viu a marca de meia-lua no seu traseiro e piscou o olho para Del*  
32 *Rastro,*  
33 *que pareceu compreender.*  
34 *A platéia aplaudia de pé. Em dado momento, Juanito enfiou a última lança e*  
35 *Del Rastro caiu como morto na arena. Juanito foi aclamado.*  
36 *O touro foi retirado da arena, mas não estava morto. Ele havia fingido, para*  
37 *ajudar Juanito a ser consagrado e, quando os dois amigos se encontraram:*  
38 *- Del Rastro, se eu não tivesse visto sua marca no traseiro, você ia deixar-se*  
39 *morrer, não é mesmo?*  
40 *- Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim mesmo, ainda que*  
41 *isso significasse minha própria vida.*  
42 *- Oh! Del Rastro, você é o melhor amigo que tenho.*  
43 *- E você é o melhor toureiro de toda Madrid!*

### EXERCÍCIOS:

Os termos sublinhados nas frases abaixo estão substituindo palavra(s) do texto "Del Rastro, o amigo". Diga qual(is) é(são) essa(s) palavra(s) do texto:

- a) *E quando ele se esconde entre a manada, é fácil encontrá-lo (l. 5) ----*

- b) Desesperado, Del Rastro desceu para salvá-lo. (l. 7) ele
- c) Sim, mas não podia deixá-lo morrer. (l. 9) lo
- d) E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro. (l. 22) ele
- e) - Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim (l. 36) te

### TESTE TC05

O texto abaixo é um resumo da história A Rainha da Neve. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

#### A RAINHA DA NEVE

- 1 Pedrinho e Alice eram bons amigos e sempre que podiam se divertiam  
2 brincando juntos.  
3 - Vamos dar um passeio pelo bosque? – perguntou Pedrinho.  
4 Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e,  
5 como  
6 todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.  
7 De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho  
8 tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.  
9 No dia seguinte, Pedrinho saiu com seu trenó, mas, com os olhos feridos,  
10 perdeu-se na floresta. Sem perceber, foi socorrido pela Rainha da Neve.  
11 Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava  
12 Pedrinho e  
13 decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.  
14 Durante muito tempo ela viajou e a todos que via perguntava:  
15 - Vocês viram o Pedrinho?  
16 E a resposta era sempre a mesma:  
17 - Não, por aqui ele não passou.  
18 Até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse:  
19 - Ele está no palácio da Rainha da Neve.  
20 Alice pegou sua rena e com ela atravessou a floresta até o distante reino  
21 da  
22 Rainha da Neve, que vivia em seu belo palácio. E encontrou Pedrinho com  
23 os  
24 olhos curados, pois a bondosa Rainha o havia tratado, e, felizes, voltaram  
25 para  
26 suas casas e a serem bons amigos como antes.

#### EXERCÍCIOS:

No texto acima há palavrinhas que estão no lugar de outra(s) palavra(s) do texto. Diga quais são essas palavras.

- 1) ... como todo menino arteiro, o quebrou ... (l. 5): lhe
- 2) Tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado. (l. 7):  
lhe e se
- 3) ... e decidiu procurá-lo. (l. 11): se

4) ... até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse... (l. 16):   lhe  

5) ... pois a bondosa Rainha da Neve o havia tratado. (l. 20): -----

## **TESTES DE COMPREENSÃO: INFORMANTE - CMM**

## TESTE TC01

### A BELA E A FERA

1 Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e sua filha, Bela.  
2 Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios e comunicou a sua viagem  
3 para a filha.  
4 Já de volta para casa, o mercador foi surpreendido por uma terrível  
5 tempestade, que lhe fez perder o caminho. Desesperado, começou a vagar  
6 em  
7 busca de uma pousada, quando, de repente, descobriu um magnífico palácio  
8 habitado por um ser monstruoso. A fera aprisionou o homem e queria matá-lo.  
9 Isto somente não aconteceu porque o pobre homem lhe pediu para abraçar  
10 sua  
11 filha pela última vez.  
12 O homem retornou para casa, jogando-se aos pés de Bela e perguntando-lhe  
13 o que deveria fazer. Bela aproximou-se dele e lhe disse que iria para o  
14 palácio  
15 em seu lugar. No fim de sete dias, Bela foi para o palácio. Lá ela também não  
16 encontrou viva alma, mas havia um quarto com o nome BELA escrito em  
17 letras  
18 de ouro.  
19 Na hora do almoço, ouviu baterem e se aproximou temerosa da porta. Abriu-a  
20 com cuidado e se encontrou diante de Fera. Apavorada, Bela fugiu, mas foi  
21 seguida por Fera, que, gentilmente, pediu-lhe que jantasse com ele.  
22 Durante o tempo em que conviveu com o monstro, Bela pôde ver que ele não  
23 era tão mau assim, e acabou por ter-lhe grande afeição. Uma tarde, a Fera  
24 pediu Bela em casamento. Não sabendo o que fazer, a moça tentou ganhar  
25 tempo, pedindo para ir visitar seu pai, que não via há muito tempo.  
26 A Fera tinha tanto amor por Bela que a deixou ir, fazendo-a prometer que  
27 após  
28 uma semana voltaria. Quando o pai viu Bela voltar, não acreditou nos  
29 próprios  
30 olhos. Pulou-lhe ao pescoço e a cobriu de beijos. A felicidade de Bela foi tanta  
31 ao rever seu pai, que se esqueceu de que já havia passado muito mais que  
32 sete  
33 dias. Uma noite, sonhou com a Fera, lembrou-se da promessa que fizera e  
34 voltou ao palácio.  
35 Lá Bela encontrou a Fera muito doente, quase morta. Então a moça a  
36 abraçou  
37 forte e, vendo como estava sofrendo com a morte do monstro, percebeu que  
38 o  
39 amava. Assim, Bela resolveu aceitar o pedido de casamento que havia  
40 recebido.  
41 Diante disto, a Fera começou a transformar-se em um belo rapaz, que a olhou  
42 e  
43 disse:  
44 - Uma bruxa fez-me um terrível feitiço, que me transformou num monstro.  
45 Somente fazendo uma moça apaixonar-se por mim eu poderia vencê-lo, e  
46 você  
47 é a escolhida. Aceita casar-se comigo?  
48 Bela não o fez repetir o pedido e, a partir de então, viveram muito felizes.

## EXERCÍCIOS

I – Releia o texto e responda:

01. Quem a Fera queria matar? (linha 07)

*R: o pai da bela*

02. Bela foi para o palácio no lugar de quem? (linha 11)

*R: do pai dela*

03. O que Bela abriu com cuidado? (linha 15)

*R: porta*

04. A Fera queria jantar com quem? (linha 17)

*R: a fera queria jantar com a bela*

05. Bela tomou grande afeição por quem? (linha 19)

*R: com a fera*

06. Quem foi embora do palácio? (linha 22)

*R: a bela*

07. Quem prometeu que voltaria ao palácio? (linha 22)

*R: a fera*

08. Quem a moça abraçou? (linha 28)

*R: a fera*

09. A Fera transformou-se num belo rapaz e olhou para quem? (linha 31)

*R: a Bela*

10. Para quem a Fera contou a história de seu feitiço? (linha 31)

*R: a Bela*

11. Se uma moça se apaixonasse pela Fera, esta poderia vencer o quê? (linha 34)

*R: o feitiço*

II – Complete com nomes de personagens do texto:

01. O pai pulou ao pescoço de Bela e cobriu Bela de beijos. (l. 24).

02. O pobre homem pediu para fera para abraçar sua filha. (l. 08).

03. Por causa de uma terrível tempestade, O pai da bela perdeu o caminho. (l. 05).

04. Bela percebeu que amava fera. (l. 29)

05. Bela não fez fera repetir o pedido de casamento. (l. 36).

## TESTE TC02

O texto abaixo é um resumo do clássico João e Maria. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

### João e Maria

1 Os pais de João e Maria eram muito pobres. Por isso, decidiram abandonar  
2 os filhos na floresta, na esperança de que a pessoa que os encontrasse  
3 cuidaria deles. João estava acordado e ouviu tudo.  
4 Ele jogou migalhas de pão para marcar o caminho e, assim, poder voltar  
5 para casa. Mas os pássaros comeram tudo, e as pobres crianças ficaram  
6 completamente perdidas na floresta.  
7 Depois de andar muito, chegaram a uma casinha feita de doces e  
8 chocolates. Famintos, começaram a comê-los. Então, uma velhinha saiu da  
9 casa e convidou-os para jantar. Na verdade, ela era uma bruxa. Ela prendeu  
10 João numa jaula e, todos os dias, pegava o seu dedinho para sentir se ele já  
11 estava gordinho para ser comido. Mas, em vez do dedo, João lhe mostrava um  
12 ossinho bem fino.  
13 Um dia, cansada de esperar, a bruxa pôs o forno para esquentar. Quando  
14 ela se abaixou para examinar o fogo, Maria empurrou-a e a bruxa morreu  
15 queimada. Maria pegou a chave e soltou João. Então, pegaram comida, ouro  
16 e pedras preciosas que encontraram na casa da bruxa e saíram à procura do  
17 caminho de casa. Agora, todos seriam felizes juntos, pois não passariam mais  
18 necessidades.

### EXERCÍCIOS:

Releia o texto e responda: os termos sublinhados abaixo se referem a qual (ou quais) palavra(s)?

01. os encontrasse (linha 02): a encontrasse
02. comê-los (linha 08): \_\_\_\_\_
03. convidou-os (linha 09): \_\_\_\_\_
04. João lhe mostrava (linha 11): \_\_\_\_\_
05. empurrou-a (linha 14): empurrou ela

### TESTE TC03

O texto abaixo é um resumo do clássico Dona Cabra e os sete cabritinhos. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

#### DONA CABRA E OS SETE CABRITINHOS

1 “Tenho que sair para fazer compras”, disse Dona Cabra a seus sete  
2 cabritinhos. “Não abram a porta para ninguém e cuidado com o lobo mau”.  
3 Os cabritinhos prometeram não deixar ninguém entrar.  
4 Passado algum tempo, o lobo bateu na porta e disse imitando a voz da  
5 mamãe: “Abram a porta, meus filhinhos. É a mamãe que voltou e trouxe  
6 algo para vocês”. Os cabritinhos abriram a porta e o lobo... Zás! Entrou em  
7 casa! Os cabritinhos esconderam-se apavorados. Mas o lobo encontrou-os e  
8 comeu um por um. Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-  
9 se dentro do relógio!  
10 Quando Dona Cabra voltou, encontrou a porta aberta. Na casa, toda  
11 bagunçada, ela encontrou apenas o filho mais novo. Juntos, foram procurar o  
12 lobo, e o encontraram roncando debaixo de uma árvore.  
13 Rapidamente, ela cortou a barriga do lobo. Por sorte, os cabritinhos ainda  
14 estavam todos vivos! No lugar dos cabritinhos ela colocou seis pedras bem  
15 pesadas e costurou novamente a barriga do lobo.  
16 O lobo acordou com sede e correu ao poço para beber água. Mas as  
17 pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço e ele morreu afogado. Os  
18 cabritinhos, felizes, dançaram e cantaram: “Olê, olá, olê, olá!”

#### EXERCÍCIOS:

No texto, aparecem palavras que substituem outras palavras do texto. Diga quais são essas palavras.

- a) Os cabritos esconderam-se apavorados (l.7) ele
- b) Mas o lobo encontrou-os (l.7) os encontrou
- c) Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-se (l. 9) lhe
- d) ... e o encontraram roncando (l. 12) e
- e) Mas as pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço. (l. 17) se

## TESTE TC04

### DEL RASTRO, O AMIGO

- 1 *Juanito mora numa linda fazenda. Del Rastro é um touro alegre e feliz.*  
2 *Aprendeu com Juanito a ser forte, valente e amoroso.*  
3 *Del Rastro é inconfundível porque nasceu com uma grande marca no traseiro*  
4 *esquerdo, em forma de meia-lua. E quando ele se esconde entre a manada, é*  
5 *fácil encontrá-lo.*  
6 *Um dia Juanito caiu de uma ribanceira. Desesperado, Del Rastro desceu para*  
7 *salvá-lo.*  
8 *- Você poderia ter morrido! – disse Juanito.*  
9 *- Sim, mas não podia deixá-lo morrer. Aprendi que se dá a um amigo o*  
10 *melhor*  
11 *de nós mesmos.*  
12 *Aconteceu que Del Rastro foi vendido para uma fazenda distante. Tiveram*  
13 *que*  
14 *se separar e Juanito gritou:*  
15 *- Nem o tempo, nem a distância podem separar uma amizade sincera. Até um*  
16 *dia, Del Rastro! – falou Juanito.*  
17 *O tempo passou. Juanito tornou-se um belo e destemido toureiro em sua*  
18 *aldeia e foi para a cidade, onde excelentes oportunidades são dadas a esses*  
19 *jovens corajosos.*  
20 *A multidão e os touros correm pelas ruas de Madrid; é dia de festa! Em meio*  
21 *à*  
22 *confusão:*  
23 *- Juanito!*  
24 *Juanito olhou, reconhecendo Del Rastro. E lhe contou seus planos de tornar-*  
25 *se grande toureiro.*  
26 *- Que bom, amigo! Você merece todo o sucesso do mundo!*  
27 *Juanito foi recebido na arena com grande aplauso. O bravo e temível touro*  
28 *soltava fumaça pelas narinas, mas logo seus olhos se encheram d'água,.*  
29 *quando viu que o toureiro era Juanito*  
30 *Del Rastro se pôs em guarda e avançou para ele. Enquanto driblava o touro,*  
31 *Juanito viu a marca de meia-lua no seu traseiro e piscou o olho para Del*  
32 *Rastro,*  
33 *que pareceu compreender.*  
34 *A platéia aplaudia de pé. Em dado momento, Juanito enfiou a última lança e*  
35 *Del Rastro caiu como morto na arena. Juanito foi aclamado.*  
36 *O touro foi retirado da arena, mas não estava morto. Ele havia fingido, para*  
37 *ajudar Juanito a ser consagrado e, quando os dois amigos se encontraram:*  
38 *- Del Rastro, se eu não tivesse visto sua marca no traseiro, você ia deixar-se*  
39 *morrer, não é mesmo?*  
40 *- Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim mesmo, ainda que*  
41 *isso significasse minha própria vida.*  
42 *- Oh! Del Rastro, você é o melhor amigo que tenho.*  
43 *- E você é o melhor toureiro de toda Madrid!*

### EXERCÍCIOS:

Os termos sublinhados nas frases abaixo estão substituindo palavra(s) do texto "Del Rastro, o amigo". Diga qual(is) é(são) essa(s) palavra(s) do texto:

- a) *E quando ele se esconde entre a manada, é fácil encontrá-lo* (l. 5) ele

- b) *Desesperado, Del Rastro desceu para salvá-lo.* (l. 7) se
- c) *Sim, mas não podia deixá-lo morrer.* (l. 9) ele
- d) *E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro.* (l. 22) ele
- e) - Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim (l. 36) te

### TESTE TC05

O texto abaixo é um resumo da história A Rainha da Neve. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

#### A RAINHA DA NEVE

- 1 Pedrinho e Alice eram bons amigos e sempre que podiam se divertiam  
2 brincando juntos.  
3 - Vamos dar um passeio pelo bosque? – perguntou Pedrinho.  
4 Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e,  
5 como  
6 todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.  
7 De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho  
8 tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.  
9 No dia seguinte, Pedrinho saiu com seu trenó, mas, com os olhos feridos,  
10 perdeu-se na floresta. Sem perceber, foi socorrido pela Rainha da Neve.  
11 Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava  
12 Pedrinho e  
13 decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.  
14 Durante muito tempo ela viajou e a todos que via perguntava:  
15 - Vocês viram o Pedrinho?  
16 E a resposta era sempre a mesma:  
17 - Não, por aqui ele não passou.  
18 Até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse:  
19 - Ele está no palácio da Rainha da Neve.  
20 Alice pegou sua rena e com ela atravessou a floresta até o distante reino  
21 da  
22 Rainha da Neve, que vivia em seu belo palácio. E encontrou Pedrinho com  
23 os  
24 olhos curados, pois a bondosa Rainha o havia tratado, e, felizes, voltaram  
25 para  
26 suas casas e a serem bons amigos como antes.

#### EXERCÍCIOS:

No texto acima há palavrinhas que estão no lugar de outra(s) palavra(s) do texto. Diga quais são essas palavras.

- 1) ... como todo menino arteiro, o quebrou ... (l. 5): ele
- 2) Tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado. (l. 7):  
                   e
- 3) ... e decidiu procurá-lo. (l. 11): ele

4) ... até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse... (l. 16): -----

5) ... pois a bondosa Rainha da Neve o havia tratado. (l. 20): ele

## **TESTES DE COMPREENSÃO: INFORMANTE - CMF**

## TESTE TC01

### A BELA E A FERA

1 Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e sua filha, Bela.  
2 Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios e comunicou a sua viagem  
3 para a filha.  
4 Já de volta para casa, o mercador foi surpreendido por uma terrível  
5 tempestade, que lhe fez perder o caminho. Desesperado, começou a vagar  
6 em  
7 busca de uma pousada, quando, de repente, descobriu um magnífico palácio  
8 habitado por um ser monstruoso. A fera aprisionou o homem e queria matá-lo.  
9 Isto somente não aconteceu porque o pobre homem lhe pediu para abraçar  
10 sua  
11 filha pela última vez.  
12 O homem retornou para casa, jogando-se aos pés de Bela e perguntando-lhe  
13 o que deveria fazer. Bela aproximou-se dele e lhe disse que iria para o  
14 palácio  
15 em seu lugar. No fim de sete dias, Bela foi para o palácio. Lá ela também não  
16 encontrou viva alma, mas havia um quarto com o nome BELA escrito em  
17 letras  
18 de ouro.  
19 Na hora do almoço, ouviu baterem e se aproximou temerosa da porta. Abriu-a  
20 com cuidado e se encontrou diante de Fera. Apavorada, Bela fugiu, mas foi  
21 seguida por Fera, que, gentilmente, pediu-lhe que jantasse com ele.  
22 Durante o tempo em que conviveu com o monstro, Bela pôde ver que ele não  
23 era tão mau assim, e acabou por ter-lhe grande afeição. Uma tarde, a Fera  
24 pediu Bela em casamento. Não sabendo o que fazer, a moça tentou ganhar  
25 tempo, pedindo para ir visitar seu pai, que não via há muito tempo.  
26 A Fera tinha tanto amor por Bela que a deixou ir, fazendo-a prometer que  
27 após  
28 uma semana voltaria. Quando o pai viu Bela voltar, não acreditou nos  
29 próprios  
30 olhos. Pulou-lhe ao pescoço e a cobriu de beijos. A felicidade de Bela foi tanta  
31 ao rever seu pai, que se esqueceu de que já havia passado muito mais que  
32 sete  
33 dias. Uma noite, sonhou com a Fera, lembrou-se da promessa que fizera e  
34 voltou ao palácio.  
35 Lá Bela encontrou a Fera muito doente, quase morta. Então a moça a  
36 abraçou  
37 forte e, vendo como estava sofrendo com a morte do monstro, percebeu que  
38 o  
39 amava. Assim, Bela resolveu aceitar o pedido de casamento que havia  
40 recebido.  
41 Diante disto, a Fera começou a transformar-se em um belo rapaz, que a olhou  
42 e  
43 disse:  
44 - Uma bruxa fez-me um terrível feitiço, que me transformou num monstro.  
45 Somente fazendo uma moça apaixonar-se por mim eu poderia vencê-lo, e  
46 você  
47 é a escolhida. Aceita casar-se comigo?  
48 Bela não o fez repetir o pedido e, a partir de então, viveram muito felizes.

## EXERCÍCIOS

I – Releia o texto e responda:

01. Quem a Fera queria matar? (linha 07)

*R: A Fera queria matar o pai da Bela.*

02. Bela foi para o palácio no lugar de quem? (linha 11)

*R: No lugar de seu pai.*

03. O que Bela abriu com cuidado? (linha 15)

*R: Bela abriu com cuidado a porta.*

04. A Fera queria jantar com quem? (linha 17)

*R: A Fera queria jantar com a Bela.*

05. Bela tomou grande afeição por quem? (linha 19)

*R: Bela tomou grande afeição por Fera.*

06. Quem foi embora do palácio? (linha 22)

*R: Quem foi embora do palácio foi Bela.*

07. Quem prometeu que voltaria ao palácio? (linha 22)

*R: Bela que prometeu que voltaria, ao palácio.*

08. Quem a moça abraçou? (linha 28)

*R: A Bela abraçou a Fera.*

09. A Fera transformou-se num belo rapaz e olhou para quem? (linha 31)

*R: A Fera olhou-se para Bela.*

10. Para quem a Fera contou a história de seu feitiço? (linha 31)

*R: A Fera contou para a Bela a história de seu feitiço.*

11. Se uma moça se apaixonasse pela Fera, esta poderia vencer o quê? (linha 34)

*R: O feitiço que avia em Fera.*

II – Complete com nomes de personagens do texto:

01. O pai pulou ao pescoço de Bela e cobriu Bela de beijos. (l. 24).

02. O pobre homem pediu para a Fera para abraçar sua filha. (l. 08).

03. Por causa de uma terrível tempestade, o pai perdeu o caminho. (l. 05).

04. Bela percebeu que amava Fera. (l. 29)

05. Bela não fez Fera repetir o pedido de casamento. (l. 36).

## TESTE TC02

O texto abaixo é um resumo do clássico João e Maria. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

### João e Maria

1 Os pais de João e Maria eram muito pobres. Por isso, decidiram abandonar  
2 os filhos na floresta, na esperança de que a pessoa que os encontrasse  
3 cuidaria deles. João estava acordado e ouviu tudo.  
4 Ele jogou migalhas de pão para marcar o caminho e, assim, poder voltar  
5 para casa. Mas os pássaros comeram tudo, e as pobres crianças ficaram  
6 completamente perdidas na floresta.  
7 Depois de andar muito, chegaram a uma casinha feita de doces e  
8 chocolates. Famintos, começaram a comê-los. Então, uma velhinha saiu da  
9 casa e convidou-os para jantar. Na verdade, ela era uma bruxa. Ela prendeu  
10 João numa jaula e, todos os dias, pegava o seu dedinho para sentir se ele já  
11 estava gordinho para ser comido. Mas, em vez do dedo, João lhe mostrava um  
12 ossinho bem fino.  
13 Um dia, cansada de esperar, a bruxa pôs o forno para esquentar. Quando  
14 ela se abaixou para examinar o fogo, Maria empurrou-a e a bruxa morreu  
15 queimada. Maria pegou a chave e soltou João. Então, pegaram comida, ouro  
16 e pedras preciosas que encontraram na casa da bruxa e saíram à procura do  
17 caminho de casa. Agora, todos seriam felizes juntos, pois não passariam mais  
18 necessidades.

### EXERCÍCIOS:

Releia o texto e responda: os termos sublinhados abaixo se referem a qual (ou quais) palavra(s)?

01. os encontrasse (linha 02): Que eles encontrasse
02. comê-los (linha 08): Comer-eles
03. convidou-os (linha 09): Convidou eles
04. João lhe mostrava (linha 11): João o mostrava
05. empurrou-a (linha 14): Empurrou ela

### TESTE TC03

O texto abaixo é um resumo do clássico Dona Cabra e os sete cabritinhos. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

#### DONA CABRA E OS SETE CABRITINHOS

1 “Tenho que sair para fazer compras”, disse Dona Cabra a seus sete  
2 cabritinhos. “Não abram a porta para ninguém e cuidado com o lobo mau”.  
3 Os cabritinhos prometeram não deixar ninguém entrar.  
4 Passado algum tempo, o lobo bateu na porta e disse imitando a voz da  
5 mamãe: “Abram a porta, meus filhinhos. É a mamãe que voltou e trouxe  
6 algo para vocês”. Os cabritinhos abriram a porta e o lobo... Zás! Entrou em  
7 casa! Os cabritinhos esconderam-se apavorados. Mas o lobo encontrou-os e  
8 comeu um por um. Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-  
9 se dentro do relógio!  
10 Quando Dona Cabra voltou, encontrou a porta aberta. Na casa, toda  
11 bagunçada, ela encontrou apenas o filho mais novo. Juntos, foram procurar o  
12 lobo, e o encontraram roncando debaixo de uma árvore.  
13 Rapidamente, ela cortou a barriga do lobo. Por sorte, os cabritinhos ainda  
14 estavam todos vivos! No lugar dos cabritinhos ela colocou seis pedras bem  
15 pesadas e costurou novamente a barriga do lobo.  
16 O lobo acordou com sede e correu ao poço para beber água. Mas as  
17 pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço e ele morreu afogado. Os  
18 cabritinhos, felizes, dançaram e cantaram: “Olê, olá, olê, olá!”

#### EXERCÍCIOS:

No texto, aparecem palavras que substituem outras palavras do texto. Diga quais são essas palavras.

- a) Os cabritos esconderam-se apavorados (l.7) se esconderam
- b) Mas o lobo encontrou-os (l.7) eles
- c) Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-se (l. 9) o esconder
- d) ... e o encontraram roncando (l. 12) encontraram o lobo
- e) Mas as pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço. (l. 17) ele

## TESTE TC04

### DEL RASTRO, O AMIGO

- 1 *Juanito mora numa linda fazenda. Del Rastro é um touro alegre e feliz.*  
2 *Aprendeu com Juanito a ser forte, valente e amoroso.*  
3 *Del Rastro é inconfundível porque nasceu com uma grande marca no traseiro*  
4 *esquerdo, em forma de meia-lua. E quando ele se esconde entre a manada, é*  
5 *fácil encontrá-lo.*  
6 *Um dia Juanito caiu de uma ribanceira. Desesperado, Del Rastro desceu para*  
7 *salvá-lo.*  
8 *- Você poderia ter morrido! – disse Juanito.*  
9 *- Sim, mas não podia deixá-lo morrer. Aprendi que se dá a um amigo o*  
10 *melhor*  
11 *de nós mesmos.*  
12 *Aconteceu que Del Rastro foi vendido para uma fazenda distante. Tiveram*  
13 *que*  
14 *se separar e Juanito gritou:*  
15 *- Nem o tempo, nem a distância podem separar uma amizade sincera. Até um*  
16 *dia, Del Rastro! – falou Juanito.*  
17 *O tempo passou. Juanito tornou-se um belo e destemido toureiro em sua*  
18 *aldeia e foi para a cidade, onde excelentes oportunidades são dadas a esses*  
19 *jovens corajosos.*  
20 *A multidão e os touros correm pelas ruas de Madrid; é dia de festa! Em meio*  
21 *à*  
22 *confusão:*  
23 *- Juanito!*  
24 *Juanito olhou, reconhecendo Del Rastro. E lhe contou seus planos de tornar-*  
25 *se grande toureiro.*  
26 *- Que bom, amigo! Você merece todo o sucesso do mundo!*  
27 *Juanito foi recebido na arena com grande aplauso. O bravo e temível touro*  
28 *soltava fumaça pelas narinas, mas logo seus olhos se encheram d'água,.*  
29 *quando viu que o toureiro era Juanito*  
30 *Del Rastro se pôs em guarda e avançou para ele. Enquanto driblava o touro,*  
31 *Juanito viu a marca de meia-lua no seu traseiro e piscou o olho para Del*  
32 *Rastro,*  
33 *que pareceu compreender.*  
34 *A platéia aplaudia de pé. Em dado momento, Juanito enfiou a última lança e*  
35 *Del Rastro caiu como morto na arena. Juanito foi aclamado.*  
36 *O touro foi retirado da arena, mas não estava morto. Ele havia fingido, para*  
37 *ajudar Juanito a ser consagrado e, quando os dois amigos se encontraram:*  
38 *- Del Rastro, se eu não tivesse visto sua marca no traseiro, você ia deixar-se*  
39 *morrer, não é mesmo?*  
40 *- Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim mesmo, ainda que*  
41 *isso significasse minha própria vida.*  
42 *- Oh! Del Rastro, você é o melhor amigo que tenho.*  
43 *- E você é o melhor toureiro de toda Madrid!*

### EXERCÍCIOS:

Os termos sublinhados nas frases abaixo estão substituindo palavra(s) do texto "Del Rastro, o amigo". Diga qual(is) é(são) essa(s) palavra(s) do texto:

- a) *E quando ele se esconde entre a manada, é fácil encontrá-lo* (l. 5) (encontrar ele)

- b) *Desesperado, Del Rastro desceu para salvá-lo. (l. 7) (Salvar juanito)*
- c) *Sim, mas não podia deixá-lo morrer. (l. 9) (Não podia deixar juanito morrer)*
- d) *E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro. (l. 22) (E contou a Deu Rastro.)*
- e) - Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim (l. 36) (daria a Del Rastro)

### TESTE TC05

O texto abaixo é um resumo da história A Rainha da Neve. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

#### A RAINHA DA NEVE

- 1 Pedrinho e Alice eram bons amigos e sempre que podiam se divertiam
- 2 brincando juntos.
- 3 - Vamos dar um passeio pelo bosque? – perguntou Pedrinho.
- 4 Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e, como
- 5 todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.
- 6 De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho
- 7 tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.
- 8 No dia seguinte, Pedrinho saiu com seu trenó, mas, com os olhos feridos,
- 9 perdeu-se na floresta. Sem perceber, foi socorrido pela Rainha da Neve.
- 10 Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e
- 11 decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.
- 12 Durante muito tempo ela viajou e a todos que via perguntava:
- 13 - Vocês viram o Pedrinho?
- 14 E a resposta era sempre a mesma:
- 15 - Não, por aqui ele não passou.
- 16 Até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse:
- 17 - Ele está no palácio da Rainha da Neve.
- 18 Alice pegou sua rena e com ela atravessou a floresta até o distante reino da
- 19 Rainha da Neve, que vivia em seu belo palácio. E encontrou Pedrinho com os
- 20 olhos curados, pois a bondosa Rainha o havia tratado, e, felizes, voltaram
- 21 para suas casas e a serem bons amigos como antes.

#### EXERCÍCIOS:

No texto acima há palavrinhas que estão no lugar de outra(s) palavra(s) do texto. Diga quais são essas palavras.

- 1) ... como todo menino arteiro, o quebrou ... (l. 5): Espelho.
- 2) Tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado. (l. 7): Olho e Ledrinho.
- 3) ... e decidiu procurá-lo. (l. 11): Pedrinho.
- 4) ... até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse... (l. 16): Alice.
- 5) ... pois a bondosa Rainha da Neve o havia tratado. (l. 20): Pedrinho.

## **TESTES DE COMPREENSÃO: INFORMANTE - CBM**

## TESTE TC01

### A BELA E A FERA

1 Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e sua filha, Bela.  
2 Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios e comunicou a sua viagem  
3 para a filha.  
4 Já de volta para casa, o mercador foi surpreendido por uma terrível  
5 tempestade, que lhe fez perder o caminho. Desesperado, começou a vagar  
6 em  
7 busca de uma pousada, quando, de repente, descobriu um magnífico palácio  
8 habitado por um ser monstruoso. A fera aprisionou o homem e queria matá-lo.  
9 Isto somente não aconteceu porque o pobre homem lhe pediu para abraçar  
10 sua  
11 filha pela última vez.  
12 O homem retornou para casa, jogando-se aos pés de Bela e perguntando-lhe  
13 o que deveria fazer. Bela aproximou-se dele e lhe disse que iria para o  
14 palácio  
15 em seu lugar. No fim de sete dias, Bela foi para o palácio. Lá ela também não  
16 encontrou viva alma, mas havia um quarto com o nome BELA escrito em  
17 letras  
18 de ouro.  
19 Na hora do almoço, ouviu baterem e se aproximou temerosa da porta. Abriu-a  
20 com cuidado e se encontrou diante de Fera. Apavorada, Bela fugiu, mas foi  
21 seguida por Fera, que, gentilmente, pediu-lhe que jantasse com ele.  
22 Durante o tempo em que conviveu com o monstro, Bela pôde ver que ele não  
23 era tão mau assim, e acabou por ter-lhe grande afeição. Uma tarde, a Fera  
24 pediu Bela em casamento. Não sabendo o que fazer, a moça tentou ganhar  
25 tempo, pedindo para ir visitar seu pai, que não via há muito tempo.  
26 A Fera tinha tanto amor por Bela que a deixou ir, fazendo-a prometer que  
27 após  
28 uma semana voltaria. Quando o pai viu Bela voltar, não acreditou nos  
29 próprios  
30 olhos. Pulou-lhe ao pescoço e a cobriu de beijos. A felicidade de Bela foi tanta  
31 ao rever seu pai, que se esqueceu de que já havia passado muito mais que  
32 sete  
33 dias. Uma noite, sonhou com a Fera, lembrou-se da promessa que fizera e  
34 voltou ao palácio.  
35 Lá Bela encontrou a Fera muito doente, quase morta. Então a moça a  
36 abraçou  
37 forte e, vendo como estava sofrendo com a morte do monstro, percebeu que  
38 o  
39 amava. Assim, Bela resolveu aceitar o pedido de casamento que havia  
40 recebido.  
41 Diante disto, a Fera começou a transformar-se em um belo rapaz, que a olhou  
42 e  
43 disse:  
44 - Uma bruxa fez-me um terrível feitiço, que me transformou num monstro.  
45 Somente fazendo uma moça apaixonar-se por mim eu poderia vencê-lo, e  
46 você  
47 é a escolhida. Aceita casar-se comigo?  
48 Bela não o fez repetir o pedido e, a partir de então, viveram muito felizes.

## EXERCÍCIOS

I – Releia o texto e responda:

01. Quem a Fera queria matar? (linha 07)

*R: O pai da Bela.*

02. Bela foi para o palácio no lugar de quem? (linha 11)

*R: Lugar do pai.*

03. O que Bela abriu com cuidado? (linha 15)

*R: Abriu a porta.*

04. A Fera queria jantar com quem? (linha 17)

*R: Com a Bela.*

05. Bela tomou grande afeição por quem? (linha 19)

*R: Por Fera.*

06. Quem foi embora do palácio? (linha 22)

*R: A Bela.*

07. Quem prometeu que voltaria ao palácio? (linha 22)

*R: A Bela .*

08. Quem a moça abraçou? (linha 28)

*R: A Fera.*

09. A Fera transformou-se num belo rapaz e olhou para quem? (linha 31)

*R: Para Bela.*

10. Para quem a Fera contou a história de seu feitiço? (linha 31)

*R: Para a Bela.*

11. Se uma moça se apaixonasse pela Fera, esta poderia vencer o quê? (linha 34)

*R: A Bruxa.*

II – Complete com nomes de personagens do texto:

01. O pai pulou ao pescoço de Bela e cobriu Bela de beijos. (l. 24).

02. O pobre homem pediu para Fera para abraçar sua filha. (l. 08).

03. Por causa de uma terrível tempestade, o pai perdeu o caminho. (l. 05).

04. Bela percebeu que amava Fera . (l. 29)

05. Bela não fez Fera repetir o pedido de casamento. (l. 36).

## TESTE TC02

O texto abaixo é um resumo do clássico João e Maria. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

### João e Maria

1 Os pais de João e Maria eram muito pobres. Por isso, decidiram abandonar  
2 os filhos na floresta, na esperança de que a pessoa que os encontrasse  
3 cuidaria deles. João estava acordado e ouviu tudo.  
4 Ele jogou migalhas de pão para marcar o caminho e, assim, poder voltar  
5 para casa. Mas os pássaros comeram tudo, e as pobres crianças ficaram  
6 completamente perdidas na floresta.  
7 Depois de andar muito, chegaram a uma casinha feita de doces e  
8 chocolates. Famintos, começaram a comê-los. Então, uma velhinha saiu da  
9 casa e convidou-os para jantar. Na verdade, ela era uma bruxa. Ela prendeu  
10 João numa jaula e, todos os dias, pegava o seu dedinho para sentir se ele já  
11 estava gordinho para ser comido. Mas, em vez do dedo, João lhe mostrava um  
12 ossinho bem fino.  
13 Um dia, cansada de esperar, a bruxa pôs o forno para esquentar. Quando  
14 ela se abaixou para examinar o fogo, Maria empurrou-a e a bruxa morreu  
15 queimada. Maria pegou a chave e soltou João. Então, pegaram comida, ouro  
16 e pedras preciosas que encontraram na casa da bruxa e saíram à procura do  
17 caminho de casa. Agora, todos seriam felizes juntos, pois não passariam mais  
18 necessidades.

### EXERCÍCIOS:

Releia o texto e responda: os termos sublinhados abaixo se referem a qual (ou quais) palavra(s)?

01. os encontrasse (linha 02): ia
02. comê-los (linha 08): -----
03. convidou-os (linha 09): eles
04. João lhe mostrava (linha 11): a
05. empurrou-a (linha 14): ela

### TESTE TC03

O texto abaixo é um resumo do clássico Dona Cabra e os sete cabritinhos. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

#### DONA CABRA E OS SETE CABRITINHOS

1 “Tenho que sair para fazer compras”, disse Dona Cabra a seus sete  
2 cabritinhos. “Não abram a porta para ninguém e cuidado com o lobo mau”.  
3 Os cabritinhos prometeram não deixar ninguém entrar.  
4 Passado algum tempo, o lobo bateu na porta e disse imitando a voz da  
5 mãe: “Abram a porta, meus filhinhos. É a mãe que voltou e trouxe  
6 algo para vocês”. Os cabritinhos abriram a porta e o lobo... Zás! Entrou em  
7 casa! Os cabritinhos esconderam-se apavorados. Mas o lobo encontrou-os e  
8 comeu um por um. Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-  
9 se dentro do relógio!  
10 Quando Dona Cabra voltou, encontrou a porta aberta. Na casa, toda  
11 bagunçada, ela encontrou apenas o filho mais novo. Juntos, foram procurar o  
12 lobo, e o encontraram roncando debaixo de uma árvore.  
13 Rapidamente, ela cortou a barriga do lobo. Por sorte, os cabritinhos ainda  
14 estavam todos vivos! No lugar dos cabritinhos ela colocou seis pedras bem  
15 pesadas e costurou novamente a barriga do lobo.  
16 O lobo acordou com sede e correu ao poço para beber água. Mas as  
17 pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço e ele morreu afogado. Os  
18 cabritinhos, felizes, dançaram e cantaram: “Olê, olá, olê, olá!”

#### EXERCÍCIOS:

No texto, aparecem palavras que substituem outras palavras do texto. Diga quais são essas palavras.

- a) Os cabritos esconderam-se apavorados (l.7) \_\_\_\_\_
- b) Mas o lobo encontrou-os (l.7) eles
- c) Menos o cabritinho menorzinho, que conseguiu esconder-se (l. 9) \_\_\_\_\_
- d) ... e o encontraram roncando (l. 12) eles
- e) Mas as pedras pesadas puxaram-no para dentro do poço. (l. 17) o lobo

## TESTE TC04

### DEL RASTRO, O AMIGO

- 1 *Juanito mora numa linda fazenda. Del Rastro é um touro alegre e feliz.*  
2 *Aprendeu com Juanito a ser forte, valente e amoroso.*  
3 *Del Rastro é inconfundível porque nasceu com uma grande marca no traseiro*  
4 *esquerdo, em forma de meia-lua. E quando ele se esconde entre a manada, é*  
5 *fácil encontrá-lo.*  
6 *Um dia Juanito caiu de uma ribanceira. Desesperado, Del Rastro desceu para*  
7 *salvá-lo.*  
8 *- Você poderia ter morrido! – disse Juanito.*  
9 *- Sim, mas não podia deixá-lo morrer. Aprendi que se dá a um amigo o*  
10 *melhor*  
11 *de nós mesmos.*  
12 *Aconteceu que Del Rastro foi vendido para uma fazenda distante. Tiveram*  
13 *que*  
14 *se separar e Juanito gritou:*  
15 *- Nem o tempo, nem a distância podem separar uma amizade sincera. Até um*  
16 *dia, Del Rastro! – falou Juanito.*  
17 *O tempo passou. Juanito tornou-se um belo e destemido toureiro em sua*  
18 *aldeia e foi para a cidade, onde excelentes oportunidades são dadas a esses*  
19 *jovens corajosos.*  
20 *A multidão e os touros correm pelas ruas de Madrid; é dia de festa! Em meio*  
21 *à*  
22 *confusão:*  
23 *- Juanito!*  
24 *Juanito olhou, reconhecendo Del Rastro. E lhe contou seus planos de tornar-*  
25 *se grande toureiro.*  
26 *- Que bom, amigo! Você merece todo o sucesso do mundo!*  
27 *Juanito foi recebido na arena com grande aplauso. O bravo e temível touro*  
28 *soltava fumaça pelas narinas, mas logo seus olhos se encheram d'água,.*  
29 *quando viu que o toureiro era Juanito*  
30 *Del Rastro se pôs em guarda e avançou para ele. Enquanto driblava o touro,*  
31 *Juanito viu a marca de meia-lua no seu traseiro e piscou o olho para Del*  
32 *Rastro,*  
33 *que pareceu compreender.*  
34 *A platéia aplaudia de pé. Em dado momento, Juanito enfiou a última lança e*  
35 *Del Rastro caiu como morto na arena. Juanito foi aclamado.*  
36 *O touro foi retirado da arena, mas não estava morto. Ele havia fingido, para*  
37 *ajudar Juanito a ser consagrado e, quando os dois amigos se encontraram:*  
38 *- Del Rastro, se eu não tivesse visto sua marca no traseiro, você ia deixar-se*  
39 *morrer, não é mesmo?*  
40 *- Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim mesmo, ainda que*  
41 *isso significasse minha própria vida.*  
42 *- Oh! Del Rastro, você é o melhor amigo que tenho.*  
43 *- E você é o melhor toureiro de toda Madrid!*

### EXERCÍCIOS:

Os termos sublinhados nas frases abaixo estão substituindo palavra(s) do texto "Del Rastro, o amigo". Diga qual(is) é(são) essa(s) palavra(s) do texto:

- a) *E quando ele se esconde entre a manada, é fácil encontrá-lo (l. 5) o juanito*

- b) *Desesperado, Del Rastro desceu para salvá-lo. (l. 7) Del Rastro*
- c) *Sim, mas não podia deixá-lo morrer. (l. 9) você*
- d) *E lhe contou seus planos de tornar-se grande toureiro. (l. 22) a ele*
- e) - Sim, amigo, você sabe que eu lhe daria o melhor de mim (l. 36) te

### TESTE TC05

O texto abaixo é um resumo da história A Rainha da Neve. Leia atentamente o texto e responda às perguntas a seguir.

#### A RAINHA DA NEVE

- 1 Pedrinho e Alice eram bons amigos e sempre que podiam se divertiam
- 2 brincando juntos.
- 3 - Vamos dar um passeio pelo bosque? – perguntou Pedrinho.
- 4 Estavam brincando juntos quando Pedrinho encontrou um espelho e, como
- 5 todo menino arteiro, o quebrou em mil pedaços.
- 6 De imediato levou as mãos aos olhos, pois caquinhos de vidro do espelho
- 7 tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado.
- 8 No dia seguinte, Pedrinho saiu com seu trenó, mas, com os olhos feridos,
- 9 perdeu-se na floresta. Sem perceber, foi socorrido pela Rainha da Neve.
- 10 Alice estava muito triste e preocupada por não saber onde estava Pedrinho e
- 11 decidiu procurá-lo, pegando seu barquinho e descendo pelo rio.
- 12 Durante muito tempo ela viajou e a todos que via perguntava:
- 13 - Vocês viram o Pedrinho?
- 14 E a resposta era sempre a mesma:
- 15 - Não, por aqui ele não passou.
- 16 Até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse:
- 17 - Ele está no palácio da Rainha da Neve.
- 18 Alice pegou sua rena e com ela atravessou a floresta até o distante reino da
- 19 Rainha da Neve, que vivia em seu belo palácio. E encontrou Pedrinho com os
- 20 olhos curados, pois a bondosa Rainha o havia tratado, e, felizes, voltaram
- 21 para suas casas e a serem bons amigos como antes.

#### EXERCÍCIOS:

No texto acima há palavrinhas que estão no lugar de outra(s) palavra(s) do texto. Diga quais são essas palavras.

- 1) ... como todo menino arteiro, o quebrou ... (l. 5): Ele
- 2) Tinham penetrado em seus olhos, irritando-o e tornando-o mal-humorado. (l. 7): menino e ele
- 3) ... e decidiu procurá-lo. (l. 11): o Pedrinho
- 4) ... até que encontrou um passarinho que sabia e lhe disse... (l. 16): a
- 5) ... pois a bondosa Rainha da Neve o havia tratado. (l. 20): lhe.

## **TESTES DE DESEMPENHO: TESTES**

## INFORMANTE: CBM

### EXERCÍCIOS

*Nas frases abaixo existem muitas repetições. Reescreva as frases, eliminando as repetições sublinhadas.*

01. Um coelhinho branco, passando apressado, falou: “Ai de mim, estou sempre atrasado!”.

Com um pulo, Alice levantou-se e seguiu o coelhinho branco até a sua toca. (Alice no país das maravilhas)

R: alice levantou-se e seguiu ele ate a sua toca.

02. Alice caiu num poço fundo. Quando terminou a descida, Alice viu-se diante de uma portinha que disse a Alice: “Você não pode entrar, pois é muito grande.”. (Alice no país das maravilhas)

R: Quando terminou a decida ela viu-se diante de uma portinha que disse a ela.

03. Alice, tomando uma bebida mágica, ficou com dois palmos de altura e disse: “Agora posso passar pela porta!” Atravessou a porta e então chegou a um lindo jardim. De repente, reencontrou o coelhinho, que convidou Alice para ir até sua casa. (Alice no país das maravilhas)

R: atravessou a portinha e então chegou a um lindo jardim.

que convidou ela para ir até sua casa.

04. Cinderela morava num velho castelo com sua madrasta e suas duas meio-irmãs. As três mulheres, com inveja de sua beleza, atormentavam e desprezavam a menina, obrigando a menina a trabalhar duramente. (Cinderela)

R: obrigando ela a trabalhar durante.

## INFORMANTE: CMM

### EXERCÍCIOS

*Nas frases abaixo existem muitas repetições. Reescreva as frases, eliminando as repetições sublinhadas.*

01. Um coelhinho branco, passando apressado, falou: “Ai de mim, estou sempre atrasado!”.

Com um pulo, Alice levantou-se e seguiu o coelhinho branco até a sua toca. (Alice no país das maravilhas)

R: Um coelhinho branco, passando apressado, falou: “Ai de mim, estou sempre atrasado!”.

Com um pulo, Alice levantou-se e seguiu ele até sua toca.

02. Alice caiu num poço fundo. Quando terminou a descida, Alice viu-se diante de uma portinha que disse a Alice: “Você não pode entrar, pois é muito grande.”. (Alice no país das maravilhas)

R: Alice caiu num poço fundo. Quando terminou a descida, ela viu-se diante de uma portinha que disse menina : “Você não pode entrar, pois é muito grande.”

03. Alice, tomando uma bebida mágica, ficou com dois palmos de altura e disse: “Agora posso passar pela porta!” Atravessou a porta e então chegou a um lindo jardim. De repente, reencontrou o coelhinho, que convidou Alice para ir até sua casa. (Alice no país das maravilhas)

R: Alice, tomando uma bebida mágica, ficou com dois palmos de altura e disse: “Agora posso passar pela porta!” Atravessou um buraco então chegou a um lindo jardim.

De repente, reencontrou o coelho, que convidou a moça para ir até sua casa.

04. Cinderela morava num velho castelo com sua madrasta e suas duas meio-irmãs. As três mulheres, com inveja de sua beleza, atormentavam e desprezavam a menina, obrigando a menina a trabalhar duramente. (Cinderela)

R: Cinderela morava num velho castelo com sua madrasta e suas duas meioirmãs.

As três mulheres com inveja de sua beleza, atormentavam a menina, obrigado a jovem a trabalhar durante.

## INFORMANTE: CBF

### EXERCÍCIOS

*Nas frases abaixo existem muitas repetições. Reescreva as frases, eliminando as repetições sublinhadas.*

01. Um coelhinho branco, passando apressado, falou: “Ai de mim, estou sempre atrasado!”.

Com um pulo, Alice levantou-se e seguiu o coelhinho branco até a sua toca. (Alice no país das maravilhas)

R: Um coelhinho branco passando apressado falou ai de mim estou sempre atrasado com um pulo Alice levantouse e seguiu o bichinho branco ate sua toca.

02. Alice caiu num poço fundo. Quando terminou a descida, Alice viu-se diante de uma portinha que disse a Alice: “Você não pode entrar, pois é muito grande.”. (Alice no país das maravilhas)

R: Alice caiu num poço fundo quando quando terminou a decida ela viu-se diante de uma portinha que disse a menina você não pode emtrar pois e muito grande.

03. Alice, tomando uma bebida mágica, ficou com dois palmos de altura e disse: “Agora posso passar pela porta!” Atravessou a porta e então chegou a um lindo jardim. De repente, reencontrou o coelhinho, que convidou Alice para ir até sua casa. (Alice no país das maravilhas)

R: Alice tomando uma bebiba mágica ficou com dois palmos de Altura e disse agora posso passar pela porta atravesou a madeira e então chegou a um lindo de repente reencontrou o coelhinho que convidou Alice para ir ate sua casa.

04. Cinderela morava num velho castelo com sua madrasta e suas duas meio-irmãs. As três mulheres, com inveja de sua beleza, atormentavam e desprezavam a menina, obrigando a menina a trabalhar duramente. (Cinderela)

R: Cinderela morava num velho com sua mádastra e suas duas meio irmãs três mulheres com íveja da sua beleza atomentava e desprezavan a menina obrigando a ela a trabalha duramente.

## INFORMANTE: CMF

### EXERCÍCIOS

*Nas frases abaixo existem muitas repetições. Reescreva as frases, eliminando as repetições sublinhadas.*

01. Um coelhinho branco, passando apressado, falou: “Ai de mim, estou sempre atrasado!”.

Com um pulo, Alice levantou-se e seguiu o coelhinho branco até a sua toca. (Alice no país das maravilhas)

R: Um coelhinho branco, passando apressado, falou: “Ai de mim, estou sempre atrasado!”.

com um pulo, Alice levantou-se e seguiu ele até sua toca.

02. Alice caiu num poço fundo. Quando terminou a descida, Alice viu-se diante de uma portinha que disse a Alice: “Você não pode entrar, pois é muito grande.”. (Alice no país das maravilhas)

R: Alice caiu num poço fundo. Quando terminou a descida, ela viu-se diante de uma portinha que disse para ela: “Você não pode entrar, pois é muito grande.

03. Alice, tomando uma bebida mágica, ficou com dois palmos de altura e disse: “Agora posso passar pela porta!” Atravessou a porta e então chegou a um lindo jardim. De repente, reencontrou o coelhinho, que convidou Alice para ir até sua casa. (Alice no país das maravilhas)

R: Alice, tomando uma bebida mágica, ficou com dois palmos de altura e disse: “Agora posso passar pela porta!” Atravessou-a e então chegou a um lindo jardim. De repente, reencontrou o coelhinho, que convidou ela para ir até sua casa.

04. Cinderela morava num velho castelo com sua madrasta e suas duas meio-irmãs. As três mulheres, com inveja de sua beleza, atormentavam e desprezavam a menina, obrigando a menina a trabalhar duramente. (Cinderela)

R: Cinderela morava num velho castelo com adrasta e suas duas meioirmãs. As três mulheres, com inveja de sua beleza, atormentavam e desprezavam a menina, obrigando-a a trabalhar duramente.

## **TESTES DE DESEMPENHO: RECONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

## INFORMANTE: CMF

### Vênus e a gata

Um dia, uma gata estava passeando pelo quintal de uma casa, e viu um belo rapaz. Na hora se apaixonou.

Na primeira noite de lua cheia, pediu para Vênus a fada que a transformasse em uma mulher de verdade, em vez de patas ela queria pernas, em vez de focinho queria nariz e cabelos loiros.

A fada com dó da gata a transformou em uma mulher.

Depois de algum tempo o rapaz e a garota se casaram.

A fada, fez um teste com a garota e soltou um rato no quarto do casal, para ver se ela corria atrás do rato.

A garota esqueceu-se de quem era e correu atrás do rato.

A fada vil que ela mudou só por fora e por dentro não, para castigar a garota a fada a transformou em gata de novo.

## INFORMANTE: CBF

### Vênus e a gata

- Uma gata passeando pela o quintal encontrou com o vênus e a gata ficou apaixonada por ele então ela foi na deusa é como ela era mágica a gata pediu para mudarse: seu fucinho seus olhos seu cabelo para cabelos longos, a deusa com dó da gata realizou seus desejos. Outro dia ele passou e se apaixonou pela gata, eles se casaram a deusa escondida soutol um rato.

Lembrando do seu passado.

## **INFORMANTE: CBM**

### Vênus e a gata

Uma gata estava num Quental quando passou vênus e a gata pediu venus que a transformace em uma mulher, ela não queria ficar com pata e sim com perna e mão, e vênus a transformou em mulher. E passou um rato e ela correu atrás dele, e Vênus viu e a transformou de novo em gata.

## **INFORMANTE: CMM**

### Vênus e a gata

Uma gata encontrou um garoto e uma noite de lua Cheia pediu a Venus que a transformasse em uma garota bem bonita. Venus ficou com pena do garoto e realizou o seu desejo com seus poderes mágicos quando o garoto viu ela ele se apaixonou. Na hora paçou um bom tempo eles se casaram.

Num belo dia Venus souou um rato no quarto do casal e a gata correu atrás do rato e Venus transformou-a em gata de novo.

FIM

## **TESTES DE DESEMPENHO: PRODUÇÕES LIVRES**

## INFORMANTE: CMM

**Conte um passeio ou um programa diferente que você e seu pai ou que você e sua família fizeram.**

*Um dia eu estava andando de bicicleta com rodinha aí meu pai tirou a rodinha e eu aprendi rápido e depois minha mãe me levou para a lagoa da Panp e eu quase caí.*

*FIM*

## INFORMANTE: CMF

**Conte um passeio ou um programa diferente que você e seu pai ou que você e sua família fizeram.**

*Em um fim de semana eu, meu pai e minha mãe fomos ao clube, meu pai deu R\$ 5,00 (cinco reais) com meu amigo e com a minha irmã, nós compramos picolé.*

*Depois quando meu pai acabou de jogar bola fomos para casa muito contentes almoçamos e saímos.*

## INFORMANTE: CBM

**Conte um passeio ou um programa diferente que você e seu pai ou que você e sua família fizeram.**

### *A minha viagem*

*quando meu pai trabalha na empresa da Vasp. Ele levou nossa família pra natal e quando chegou-lá nos fomos para o oteu.*

*quando chegou de manhã eu fui nada.*

*Na hora do almoço nos fomos para o restaurante quando eu estava votando para o oteu eu estava comendo uma carne e passou um menino e me tomou carne.*

*E passou 1 mês e eu voltei para casa.*

## INFORMANTE: CMF

**Conte um passeio ou um programa diferente que você e seu pai ou que você e sua família fizeram.**

*- Um dia bem cedo fui para o sítio do meu pai no caminho e eu encontrei um coelho e peguei ele para dar comida para ele e dei nome para ele Napoleão depois dei para ele quando eu fui guardei a comida na geladeira e o leite no armário deu umas meia horas e fui procurar o leite e achei a ração na geladeira e o leite no armário.!!!*