UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

GLÁUCIA DA SILVA LOBO MENEZES

O tratamento da variação linguística em livros didáticos – estudos de caso do português culto

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2014

GLÁUCIA DA SILVA LOBO MENEZES

O tratamento da variação linguística em livros didáticos – estudos de caso do português culto

VERSÃO CORRIGIDA

DE ACORDO: Maria Aparecida Torres Morais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas/USP, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Torres Morais

São Paulo

2014

Dedico este trabalho ao meu querido e amado filho THEO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora Maria Aparecida Torres Morais, primeiramente por ter confiado numa candidata gestante e oriunda de uma universidade privada, e possibilitado o meu ingresso no programa de Mestrado da Universidade de São Paulo. Agradeço ainda pelos conhecimentos compartilhados, infinitas orientações, convivência agradável, amizade, dedicação, paciência, compreensão e generosidade.

Às professoras Irenilde Pereira dos Santos e Maria Aparecida Barbosa por me aceitarem como aluna especial, oportunizando o conhecimento de teorias novas e interessantes para mim, e por me ajudarem, mesmo sem saber, na escolha e formulação do meu projeto.

Aos professores das disciplinas cursadas na pós-graduação Emilio Gozze Pagotto, Maria Clara Paixão de Sousa e Marli Quadros Leite pelas valiosas contribuições de suas aulas.

Às professoras Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade e Marilza de Oliveira pelas considerações na banca de qualificação.

À minha mãe Raquel, que sempre me apoiou e me ajudou a conciliar meus estudos e as inúmeras tarefas cotidianas, demonstrando seu amor incondicional para comigo e meu filho.

Ao meu pai Noemio, pelo estímulo, pelo auxílio cotidiano e por sempre acreditar em meu potencial.

Às minhas irmãs Stella e Lilian, verdadeiras amigas, pelo carinho e companheirismo nos momentos bons e ruins.

Ao meu esposo Luís, pelo amor, companheirismo e respeito às minhas escolhas.

A tantos queridos amigos, familiares e colegas, cujos nomes não me arrisco a mencionar, com receio de esquecer alguém, que sempre me dedicaram palavras de incentivo, momentos de descontração e apoio nos momentos em que precisei.

E a Deus, pelas bênçãos concedidas.

RESUMO

A presente pesquisa visa a estudar o tratamento da variação linguística nos livros didáticos, considerando a apresentação e sistematização de fatos linguísticos em variação no português brasileiro culto. Nossas reflexões baseiam-se nas concepções de que a língua apresenta variação e mudança (Labov 1972, 2001) e que as gramáticas podem competir nos diferentes usos (Kroch, 1989, 2001). Também consideramos as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998) e os diversos estudos produzidos nas últimas décadas nas grandes universidades do país. Os livros didáticos que constituem nosso *corpus* são as coleções "Tudo é Linguagem", de Borgatto, Bertin e Marchezi (2010), e "Gramática Reflexiva", de Cereja e Magalhães (2008). Ambas são adotadas nas escolas privadas, e se referem ao Ensino Fundamental do 6.º ao 9.º ano. Os fatos gramaticais que constituem o objeto de investigação desta pesquisa referem-se ao emprego dos termos *você/vocês* e *a gente* como constituintes do atual quadro pronominal do português brasileiro, e ao uso de pronomes na função de objeto direto. Verifica-se ainda se a diversidade de gêneros textuais, presente no material didático examinado, contribui para a veiculação dos fenômenos em variação escolhidos para nosso estudo. Pretende-se discutir se os livros didáticos incorporaram as pesquisas recentes, promovendo a sistematização e reflexão dos aspectos gramaticais em variação no português culto brasileiro.

Palavras-chave: Variação Linguística. Livros Didáticos. Português Culto. Fatos Gramaticais.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is to discuss the treatment of linguistic variation in didactic books, related to two aspects of the pronominal system of writen and spoken standard Brazilian Portuguese. The first aspect refers to the variable use of the pronominal forms *você/vocês* and *a gente*, in subject position; the second one to the strategies that alternates with the forms *o, a, os, as* accusative second and third person clitics. The didactic books that constitute our *corpus* are part of the two collections "Tudo é Linguagem", by Borgatto, Bertin e Marchezi (2010), and "Gramática Reflexiva", by Cereja e Magalhães (2008), from the 6th to the 9th grades of the Middle School (Ensino Fundamental), and adopted in private schools. We adopetd the ideas and the theorectical concepts formulated in the Theory of Linguistic Variation and Change (Labov 1972, 2001) and in the Theory of Principles and Parameters, under the perspective of competing grammars (Kroch, 1989, 2001). We also based our discussion of linguistic variation on the guidelines found in the National Curriculum Parameters (PCN, 1998), and in the results of recent quantitative studies. Moreover, it will be checked whether the diversity of textual gender contributes to the systematization of the variants that characterize the linguistic variation in Brazilian Portuguese.

Keywords: Linguistic Variation. Didactic Books. Cult Portuguese. Grammatical facts.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 12
1. UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA 17
1.1 Os objetivos 17
1.2 Sobre o ensino gramatical e a variação linguística 19
1.2.1 Sobre os fatores sociais 21
1.2.2 Sobre a competência discursiva 22
1.2.3 Sobre a gramática 23
1.2.4 Sobre a variação 23
2. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PORTUGUÊS CULTO 30
2.1 Sobre a noção norma culta 30
2.2 Fundamentação teórica – a visão dos linguistas acerca da variação linguística 36
2.2.1 Variação laboviana 36
2.2.2 Concepção de gramática na teoria gerativa 38
2.3 Usos variáveis do português culto brasileiro 41
2.3.1 A variação no uso de *você* e *a gente* 41
2.3.2 Novas estratégias para a realização do sujeito e objeto direto pronominais 46
2.3.3 A variação no uso das formas de imperativo 49
3. LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETO DE PESQUISA 52
3.1 A contribuição de Chamma (2007) 52
3.2 A contribuição de Coelho (2007) 61
3.3 Gêneros textuais e variação linguística 70
4. ESTUDOS DE CASO: COLEÇÃO 1 78
4.1 Estudos de caso: Coleção "Tudo é Linguagem" 78
4.2 Tudo é Linguagem – volume do 6.º ano 79
4.2.1 Abordagem da variação linguística 79
4.2.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente* 82
4.2.3 Uso de pronomes na função de objeto direto 86
4.2.4 Diversidade de gêneros textuais 86
4.3 Tudo é Linguagem – volume do 7.º ano 87
4.3.1 Abordagem da variação linguística 87
4.3.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente* 89
4.3.3 Uso de pronomes na função de objeto direto 92
4.3.4 Diversidade de gêneros textuais 93
4.4 Tudo é Linguagem – volume do 8.º ano 94
4.4.1 Abordagem da variação linguística 94
4.4.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente* 95
4.4.3 Uso de pronomes na função de objeto direto 97
4.4.4 Diversidade de gêneros textuais 98
4.5 Tudo é Linguagem – volume do 9.º ano 98
4.5.1 Abordagem da variação linguística 98
4.5.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente* 99
4.5.3 Uso de pronomes na função de objeto direto 102
4.5.4 Diversidade de gêneros textuais 104
5. ESTUDOS DE CASO: COLEÇÃO 2 105
5.1 Estudos de caso: Coleção "Gramática Reflexiva" 105
5.2 Gramática Reflexiva – volume do 6.º ano 106
5.2.1 Abordagem da variação linguística 106

5.2.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente* 109
5.2.3 Uso de pronomes na função de objeto direto 119
5.2.4 Diversidade de gêneros textuais 120
5.3 Gramática Reflexiva – volume do 7.º ano 121
5.3.1 Abordagem da variação linguística 121
5.3.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente* 122
5.2.3 Uso de pronomes na função de objeto direto 126
5.2.4 Diversidade de gêneros textuais 129
5.4 Gramática Reflexiva – volume do 8.º ano 129
5.4.1 Abordagem da variação linguística 129
5.4.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente* 129
5.4.3 Uso de pronomes na função de objeto direto 133
5.4.4 Diversidade de gêneros textuais 134
5.5 Gramática Reflexiva – volume do 9.º ano 134
5.5.1 Abordagem da variação linguística 134
5.5.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente* 134
5.5.3 Uso de pronomes na função de objeto direto 136
5.5.4 Diversidade de gêneros textuais 137
6. UM POUCO MAIS DE DISCUSSÃO 139
6.1 A abordagem da variação linguística 140
6.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*, e variantes na função de objeto direto 141
6.3 A diversidade de gêneros textuais 147
CONSIDERAÇÕES FINAIS 150
REFERÊNCIAS 152

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Variedades Linguísticas.....80
Quadro 2 – Pessoas do discurso.....81
Quadro 3 – Pronomes pessoais.....83
Quadro 4 – Língua padrão vs. língua não padrão.....106
Quadro 5 – Pessoas do discurso.....109
Quadro 6 – Pronomes pessoais.....110
Quadro 7 – Concordância dos pronomes retos com os pronomes possessivos.....121
Quadro 8 – Quadro dos pronomes pessoais do PB (Castilho, 2010).....144

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Browne (2003).....81
Figura 2 – Quino (1993).....84
Figura 3 – Revista da Folha (2004).....88
Figura 4 – Ziraldo (2000).....94
Figura 5 – Davis (2005).....95
Figura 6 – Browne (2005).....95
Figura 7 – Schulz (2005).....99
Figura 8 – Schulz (2004).....100
Figura 9 – Browne (s/d).....100
Figura 10 – Laerte (2003).....102
Figura 11 – Contraponto.....107
Figura 12 – Buenos Aires: Sudamericana, 2004.....108
Figura 13 – Contraponto.....110
Figura 14 – Considerações sobre *tu* e *você*.....111
Figura 15 – Anúncio.....113
Figura 16 – Ziraldo (2006).....114
Figura 17 – *A gente* no dicionário.....115
Figura 18 – Exemplos com o pronome *a gente*.....115
Figura 19 – Revista Veja (ano 36).....117
Figura 20 – Gonsales (2006).....118
Figura 21 – Iturrusgarai (2002).....122
Figura 22 – Laerte (2000).....123
Figura 23 – Folha de S. Paulo (2002).....124
Figura 24 – Galvão (s/d).....125
Figura 25 – Browne (2002).....127
Figura 26 – Quino (1999).....129
Figura 27 – Revista Veja (1980).....130
Figura 28 – Gilmar (2004).....134
Figura 29 – Gonsales (2006).....134
Figura 30 – Gilmar (s/d).....135

Figura 31 – Ozzy (2006).....136

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A variação linguística tem sido foco de reflexão em diversas áreas do conhecimento. Dentre esses campos de pesquisa, destacamos aquele que se preocupa com questões pedagógicas referentes ao ensino da língua materna no âmbito escolar, isto é, que têm como propósito estudar, descrever e aprimorar as práticas de ensino nas escolas.

Sendo assim, esta dissertação emergiu da reflexão acerca de uma questão muito interessante e importante, a saber: "Como tem sido tratada a variação linguística nos livros didáticos?" A escolha do tema se deve ao fato de a variação ser um fenômeno inerente a toda língua, porém ignorado durante muito tempo pelo ensino tradicional; e de os livros didáticos constituírem um dos materiais mais adotados e utilizados em sala de aula.

Entendemos que a resposta a essa questão não pode estar restrita à prática pedagógica propriamente dita, uma vez que envolve conhecimentos complexos, entre eles, as noções de variação e mudança linguísticas. Como dissemos, um levantamento de bibliografia relevante evidencia que ambos os temas têm sido objeto de investigação científica no âmbito das universidades, constituindo tema de dissertações e teses.

Da mesma forma, a variação tem sido objeto de discussão e reflexão, tanto nos documentos formulados pelos órgãos governamentais, quanto nos livros didáticos, preparados para orientar os professores na tarefa de levar os alunos ao domínio das formas cultas da língua, nas diferentes modalidades dos usos linguísticos.

No âmbito oficial, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) representam o material elaborado pela Secretaria de Educação, cujo intuito é orientar o fazer pedagógico nas diferentes modalidades (Ensino Fundamental I e II) e disciplinas.

Nos PCN de Língua Portuguesa, está evidente que o principal objetivo dessa disciplina deve ser o de subsidiar o aluno com conhecimentos que o habilitem a empregar usos linguísticos cultos, já que embora cheguem à escola com conhecimento linguístico suficiente para estabelecer atos de comunicação, muitas vezes essa bagagem é adequada somente para contextos coloquiais. Diante disso, o papel da escola é ampliar esse repertório gramatical e discursivo, de maneira que o estudante tenha competência também para uma interação que exija maior formalidade e, portanto, uma utilização adequada das formas cultas nos usos formais.

Nessa abordagem, a primeira reflexão a ser feita é acerca da noção de português culto encontrada nos PCN. De fato, se há o objetivo de instrumentalizar os alunos na prática escrita

e no manejo da modalidade culta/padrão, é fundamental entender o que é compreendido como variedade culta por esses materiais pedagógicos, no sentido de haver coerência entre o conteúdo veiculado por eles e os usos efetivos dos falantes brasileiros. Cumpre lembrar que os usos cultos divergem dependendo de sua inserção num registro escrito ou num registro falado, ou seja, há variação entre o português culto escrito e o português culto falado.

Também é relevante refletir sobre a abordagem que os livros didáticos fazem acerca do uso efetivo da língua, observando especificamente a forma como consideram a noção de norma culta/padrão.

Cabe aqui a mesma questão: será que o que é entendido como padrão culto nos livros didáticos reflete unicamente o padrão ideal e não leva em conta os usos cultos reais? De fato, nossa experiência, enquanto professores de língua portuguesa, nos coloca frente a uma realidade muito particular: a de que a escola privilegia a norma prescritiva na reflexão ou sistematização da descrição gramatical, a qual não expressa, por exemplo, a fala culta registrada nos dados levantados em diferentes projetos, em particular, no Projeto Norma Urbana Culta (NURC). Voltaremos a essa discussão em outro ponto desta dissertação.

Outra questão pertinente é: em que consistem a variação e a mudança linguísticas sob a ótica da pesquisa científica atual? Esses conceitos serão definidos durante nosso estudo. Em muitos trabalhos de orientação sociolinguística, conforme veremos posteriormente, a variação e a mudança são analisadas a partir de fatores externos e internos.

Os fatores externos ou extralinguísticos, como história, tempo, grupo social e região, estão fora da língua, mas são influentes em seu emprego. Os fatores internos dizem respeito aos fenômenos gramaticais e às relações de encaixamento entre eles.

Da mesma forma, modelos internalistas, como a teoria gerativa, estão interessados na competência linguística e na noção de gramática internalizada pelo falante/ouvinte de sua língua materna. Isso quer dizer que todo indivíduo utiliza a língua conforme suas características pessoais e sociais.

Portanto, esta dissertação busca tratar a variação linguística na prática escolar, no que se refere à sistematização de fatos linguísticos nos livros didáticos. Ou seja, no vasto campo dos estudos sobre o fenômeno da variação linguística, foi feito um recorte para focalizar um aspecto particular que, no nosso entender, não tem sido notado com veemência nos documentos governamentais, nem nos trabalhos que já abordaram a questão da variação linguística em material didático.

Para tanto, escolhemos alguns fatos linguísticos de natureza morfossintática que estão em variação ou em período final de implementação na comunidade linguística. Com isso

corroboramos o fato de que também os usos cultos mudam ao longo do tempo. Se isso não fosse verdadeiro, em Portugal as pessoas ainda falariam como Camões, na Itália como Dante e na Inglaterra como Shakespeare. A realidade linguística no Brasil é ainda mais interessante, uma vez que os usos cultos brasileiros se distanciam consideravelmente, nos aspectos fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos dos usos cultos portugueses.

Como mencionamos, diversos trabalhos têm revelado os diferentes rumos que o português brasileiro (PB) tomou, distanciando-se do português europeu (PE). Da mesma forma, muito da pesquisa atual revela as novas estratégias que passaram a ser usadas pelos falantes cultos brasileiros, em particular na realização das formas dos pronomes pessoais e dos pronomes possessivos, na colocação dos clíticos, na ordem ou organização sintática das palavras, no uso das formas do imperativo, e tantas outras.

Assim, nosso objetivo é abordar a forma como os livros didáticos apresentam a reflexão dos fatos gramaticais característicos do português culto brasileiro, partindo do pressuposto de que a modalidade culta apresenta variação. Pretendemos verificar se há uma concepção de variação e mudança dos fatos linguísticos por parte dos autores desses livros didáticos. Tencionamos investigar se esses autores estão imbuídos dos conhecimentos que vêm sendo construídos e desenvolvidos no meio acadêmico, ao longo das últimas décadas. Isso é de extrema importância, pois se reflete na prática pedagógica de forma direta.

Os fatos linguísticos ou gramaticais que constituem o conteúdo de investigação dessa pesquisa referem-se ao emprego dos termos *você/vocês* e *a gente* como constituintes do atual quadro pronominal do português brasileiro, e ao uso de pronomes na função de objeto direto.

Além desses fatos linguísticos ou gramaticais, um aspecto fundamental para esta pesquisa é a situação de comunicação, referente ao gênero textual. Já que os atos discursivos dependem da prática social, pensar a questão dos gêneros textuais é imprescindível, pois ao verificar como a variação linguística se expressa nos livros didáticos, a noção de gênero deve ser levada em consideração devido ao fato de que a ocorrência da variação depende também da escolha do gênero textual condizente ao contexto de comunicação.

Com relação às coleções que escolhemos para analisar, considerando que a quantidade de coleções didáticas existente é bastante ampla, optamos por investigar o tratamento da variação linguística em livros didáticos direcionados para o Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º ano). Desta forma, foram selecionadas as coleções “Tudo é linguagem”, de Borgatto, Bertin e Marchezi (2010), e “Gramática Reflexiva”, de Cereja e Magalhães (2008), ambas bastante usadas em escolas da rede privada de ensino na cidade de São Paulo.

Para as nossas reflexões sobre variação linguística em livros didáticos, consideramos também duas dissertações, a de Chamma (2007) e Coelho (2007).

Em suma, declaramos pertinentes as seguintes questões para investigação:

- O conceito de variação linguística é abordado em livros didáticos atuais do Ensino Fundamental II?

- O tratamento dado à variação linguística é coerente com os demais conteúdos do livro (em especial, os fatos gramaticais mencionados para os usos cultos), ou seja, há uma continuidade e reflexão dessas ideias no decorrer do material didático ou é um conhecimento isolado do restante do conteúdo?

- A diversidade de gêneros textuais contribui para a exposição do aluno às ocorrências das variantes cultas nos livros didáticos?

A relevância desta pesquisa é justificada pela nossa preocupação com um ensino congruente ao fenômeno da variação, observado também na variante culta da língua em função dos atos discursivos. Cumpre-nos averiguar como esses estudos podem ser tratados no ensino, tornando-o próximo da realidade do aluno.

Para a orientação desta pesquisa, formularam-se algumas hipóteses que serão verificadas através da análise do corpus. Dentre elas, podemos destacar em especial a de que as teorias sobre os fenômenos da variação e da mudança linguísticas são importantes na concepção dos livros didáticos [1].

A dissertação organiza-se da seguinte forma.

O capítulo 1 apresenta a visão pedagógica da variação linguística, na perspectiva dos documentos oficiais PCN e suas orientações ao ensino da língua portuguesa com relação à concepção de português culto e à variação linguística.

O capítulo 2 esclarece o conceito de português culto ou norma culta, como um complemento às noções apresentadas nos PCN. Para esse esclarecimento, na primeira seção, fazemos referência a teorias manifestadas por autores como Castilho (1988, 2010), Camacho (1988), Faraco (2008), Leite (2012), entre outros.

Ainda no segundo capítulo, consideramos o fato de que há uma intensa pesquisa acadêmica produzida nas últimas décadas, em particular na área da Variação Sociolinguística Laboviana e na área da teoria dos Princípios e Parâmetros, de orientação gerativista, as quais revelam que a gramática brasileira distingue-se da gramática lusitana. Sendo assim, na

[1] Recentemente pudemos comprovar que essa abordagem existe através da discussão sobre o livro “Por uma vida melhor” (2011), para e Educação de Jovens e Adultos (EJA), aprovado pelo MEC no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que continha aquele polêmico capítulo sobre variação linguística – “Escrever é diferente de falar”.

segunda seção, apresentamos uma fundamentação teórica acerca da variação e da mudança linguísticas, dentro de duas vertentes teóricas, representadas por Labov (1972, 2001) e Kroch (1989, 2001), com o propósito de analisar, à luz dessas ideias, a abordagem dos fenômenos de variação e mudança nos materiais selecionados para análise. Na terceira seção, apresentamos alguns estudos de caso, presentes em pesquisas variacionistas diversas e trabalhos acadêmicos, a exemplo de Machado (2006), Cyrino (2000, 2004), Duarte (2003), Omena (1998), Scherre (2004).

No capítulo 3, a discussão está voltada para os livros didáticos. Para tal, nas duas primeiras seções, apresentamos as principais contribuições de Chamma (2007) e Coelho (2007), cujas dissertações também tiveram como foco o livro didático e a variação. O diálogo com os dois trabalhos em questão é pertinente para que seja possível compreender a contribuição deste projeto. Ademais, há a terceira seção sobre a diversidade dos gêneros textuais nos livros didáticos que embasa nossa investigação acerca da variação linguística.

O capítulo 4 traz a análise do tratamento da variação linguística e estudo de casos sobre o conteúdo da coleção “Tudo é linguagem”. Para isso, examinamos a apresentação dos conceitos de variação, a abordagem dos fatos linguísticos ou gramaticais e a diversidade de gêneros textuais presente nos livros, como amostras de práticas sociais em que os usos cultos são adequados e efetivamente utilizados.

Por sua vez, o capítulo 5 consiste na análise e estudo de casos sobre a coleção “Gramática Reflexiva”, conforme os mesmos parâmetros do material anterior.

E, para concluir, no capítulo 6, discutimos e comparamos os principais pontos dessas duas coleções, à luz das ideias discutidas no decorrer da dissertação e de materiais destinados à orientação da prática do ensino.

Dessa forma, o presente trabalho pretende oferecer uma contribuição ao ensino gramatical do português brasileiro, a partir da investigação do tratamento das variantes cultas em livros didáticos.

1. UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Este primeiro capítulo pretende dar subsídios para que seja possível compreender em que consiste a variedade culta do português brasileiro e seu tratamento na prática de ensino de língua portuguesa, conforme estabelecido pelas orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, dividimos o capítulo em algumas seções, as quais enfatizam vários aspectos dos referidos PCN, entre eles, os seus objetivos, a sua concepção de ensino gramatical e variação linguística, observada a partir de diferentes situações de uso, a linguagem vista como prática social, a competência discursiva e o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais.

1.1 Os objetivos

Como é do conhecimento de todos que estão envolvidos com o ensino fundamental, os PCN consistem em um material elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental, que visa a orientar o ensino das diversas disciplinas.[2] Embora tomemos como objeto de análise os PCN de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (de 5.ª a 8.ª série, atualmente do 6.º ao 9.º ano), acreditamos ser relevante fazer algumas considerações sobre os objetivos estipulados para o Ensino Fundamental como um todo. Nossa primeira consideração é a de que todos eles estão engajados na intenção de que os alunos sejam capazes de[3]:

(1) Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de *identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país*;

(2) *Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro*, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

(3) Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a *diferentes intenções e situações de comunicação*;

[2] O documento data de 1998.
[3] Grifos nossos.

(4) *Questionar a realidade* formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (cf. pp 7-8).

Ressaltamos que o primeiro objetivo destaca um aspecto muito importante do uso linguístico que é o de caracterizar ou determinar a identidade social, se pensarmos nas comunidades ou grupos sociais; e pessoal, se considerarmos o indivíduo. Entendemos que a maneira como um falante emprega sua língua contribui para a formação e especificação de sua identidade coletiva e individual – aspectos que na realidade são "dois lados da mesma moeda", na mesma proporção de relevância.

Além disso, trata a questão da identidade nacional, aspecto que, a nosso ver, está intimamente ligado à ideia de que o foco das aulas de língua portuguesa deve ser o estudo do português brasileiro (PB) e não do português europeu (PE). Afirmamos isso devido ao fato de que, durante um tempo considerável, o PE foi o protagonista desse ensino, conforme pesquisas realizadas nas últimas décadas.

O segundo objetivo visa ao conhecimento e à valorização da pluralidade sociocultural como fatores relevantes no âmbito escolar, incluindo o combate ao preconceito em suas diversas esferas. Isso nos traz à lembrança o fato de que, entre os preconceitos existentes, um deles é justamente o preconceito linguístico.

Esse objetivo é também bastante relevante se pensarmos que a variedade ou diversidade linguística são fundamentais para um estudo científico e descritivo da língua, em que a ausência de preconceito com as diferenças no emprego linguístico se faz pertinente. O propósito da escola deve ser observar e analisar os diferentes falares, bem como sua adequação à situação de comunicação, e não sugerir uma "melhor forma" de se utilizar a língua.

Por sua vez, o terceiro objetivo completa essa ideia de adequação, haja vista que destaca as diferentes intenções e as situações de comunicação que determinam a utilização das diversas linguagens, tanto verbal como não verbal. Em nossa dissertação, igualmente nos debruçamos sobre a linguagem verbal, na perspectiva de que suas várias modalidades são influenciadas pelas diferentes intenções e situações comunicativas, que determinam seu uso pelo falante.

Por fim, parece-nos que o quarto objetivo geral dos PCN questiona a realidade escolar e enfatiza os problemas do ensino. Nesta dissertação, estamos em consonância com esse objetivo, uma vez que buscamos apontar para a questão do ensino gramatical, ou seja, para o tratamento de certos fatos gramaticais que envolvem variação de natureza sociocultural.

Ao lado dos objetivos gerais sobre o Ensino Fundamental, os PCN formulam os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, tais como listados abaixo[4]:

(1) Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo *a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos*, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

(2) Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos *(...), identificando e repensando juízos de valor* tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; e *reafirmando sua identidade pessoal e social*;

(3) *Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português*, procurando combater o preconceito linguístico;

(4) *Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente* na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

(5) Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das *possibilidades de usos da linguagem*, ampliando a capacidade de análise crítica (cf. p. 32).

Observando os objetivos dos PCN direcionados para a área da Língua Portuguesa, parece-nos evidente que eles apresentam uma visão de que o ensino ideal da língua materna na escola deve valorizar a identidade nacional e pessoal – a nosso ver, valorizando os usos cultos reais do PB e não do PE –, reconhecendo a existência das variedades linguísticas, a influência de fatores sociais e a possibilidade de diversos usos linguísticos, adequados às diferentes situações de comunicação.

1.2 Sobre o ensino gramatical e a variação linguística

Nesta seção, consideramos aspectos dos PCN que estão diretamente ligados a esta dissertação, em particular, os que se referem ao tratamento dado à variedade culta de prestígio, a qual constitui o principal conteúdo das aulas de Língua Portuguesa.

Para começar, há no documento uma reflexão sobre o ensino em si, com base na exposição de um breve histórico. De acordo com esse histórico, a década de 60 e o início da

[4] Grifos nossos.

de 70 representam um período em que o ensino era orientado por uma perspectiva gramatical, que valorizava, sobretudo, a variedade padrão.

Conforme os PCN, acreditava-se que os alunos – pertencentes a setores médios da sociedade – falavam uma variedade linguística muito próxima da variedade padrão e tinham representações de mundo e de língua similares ao que era oferecido nos textos e livros didáticos. Ou seja, o termo *variedade padrão* é utilizado para denominar essa variedade prestigiada socialmente.

Também com relação ao ensino da variedade padrão, os PCN informam que nas décadas citadas havia um ensino gramatical propriamente dito, calcado na exposição de regras prescritivas. Todavia, houve uma mudança de posição nos anos 80 em relação às práticas de ensino e essa postura de ensino gramatical foi substituída por uma crítica ao ensino de Língua Portuguesa, com base nas pesquisas realizadas na Linguística, isto é, segundo o documento, houve uma influência dessa ciência, que relativizava a tradição normativa e admitia outros estudos, incluindo aqueles sobre a variação linguística.

Com essa nova perspectiva houve uma ponderação acerca da finalidade e dos conteúdos de ensino referentes à língua materna. Dentre as reflexões e críticas feitas ao ensino tradicional da língua, merecem destaque, nos PCN, o que expomos a seguir:

(1) A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;

(2) A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;

(3) O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;

(4) A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;

(5) O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;

(6) A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (p. 18)

Todas essas críticas mostram que as práticas de ensino da língua passavam por revisão, com o intuito de aproximar o conteúdo das aulas da realidade do aluno e do factual emprego linguístico.

Nesse contexto, os PCN propagam a incorporação de um conjunto de dissertações e teses que promovem esse novo olhar para as práticas pedagógicas, orientando-as para o estabelecimento de um novo sentido à noção de erro, o reconhecimento das variedades

linguísticas características dos alunos, a valorização de suas hipóteses linguísticas e o trabalho com variados tipos de textos:

> É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.
>
> (PCN, p. 18)

Vemos que os autores dos PCN admitem explicitamente terem tido influência da Linguística em suas elaborações. Isso fica claro em alguns dos fatos gramaticais que mencionam, uma vez que esses fatos apresentam variação tanto na fala, quanto na escrita cultas do PB. No entanto, muitas das referências apresentadas ao final do documento, como por exemplo, Dubois (1973), Gnerre (1985), Ilari (1989), Possenti (1996) e Tarallo (1997), não é citada ou apresentada no conteúdo do material em si. Isso impede que se possa identificar, com maior rigor, a influência de cada um deles na atuação pedagógica, ou no diálogo que possa ser estabelecido com os professores.

Nas subseções seguintes especificamos de forma mais detalhada as orientações provenientes dos PCN, com relação a fatores sociais, competência discursiva, gramática e variação.

1.2.1 Sobre os fatores sociais

Em suas orientações para o ensino da língua, os PCN exploram a ideia de que a linguagem é, sobretudo, uma prática social, determinada pela finalidade comunicativa, pelo seu processo de interlocução realizado em práticas sociais efetivas nos distintos grupos sociais e nos diferentes períodos de sua história.

Como sabemos, as práticas sociais são diferenciadas historicamente e dependem das condições de comunicação, as quais incluem as características sociais dos indivíduos participantes da interlocução. Isso quer dizer que a comunicação é estabelecida conforme seu contexto e seus interlocutores, sendo o fator social fundamental para o seu estabelecimento.

Pensando nas práticas sociais realizáveis, a escola, ao organizar as situações de aprendizado, deve procurar recriar em sala de aula as diversas práticas sociais existentes através da linguagem, isto é, deve possibilitar a vivência de situações enunciativas que vão além do espaço escolar, estão presentes na sociedade e são marcadas pela interação linguística. Em outras palavras, diversos usos da língua cabem nesse cenário, tanto o uso padrão (principal objetivo da escola) como o uso não-padrão (no sentido de respeitar as variedades linguísticas já internalizadas e empregadas pelos discentes).

1.2.2 Sobre a competência discursiva

Outro aspecto que os PCN enfatizam bastante é a ampliação da competência discursiva do aluno. Para tanto, valorizam não apenas a "matéria gramatical" da língua, mas também a reflexão sobre as diversas situações em que o falante a opera, uma vez que é essa a prática que irá capacitar o aluno a empregar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações de comunicação.

Trata-se aqui da chamada competência linguística e estilística que é a capacidade de "referir o mundo de diferentes formas e perspectivas" (p. 23). Assim, os PCN admitem que a língua não é um sistema homogêneo, uma vez que, conforme os saberes dos falantes acerca da língua de sua comunidade, sua utilização vai contar com expressões que compõem seus textos orais e escritos, formais ou informais.

Dessa forma, a proposta é a de que diferentes textos e gêneros sejam produzidos pelos falantes, conforme a circunstância de comunicação. Nesses termos, é sugerido pelos PCN, para a linguagem oral, o trabalho com os textos literários, canção e textos dramáticos, gêneros de imprensa como notícia, entrevista, debate e depoimento, e os gêneros de divulgação científica como exposição, seminário e debate.

Para a linguagem escrita, recomenda-se o trabalho com os gêneros literários crônica, conto e poema, gêneros de imprensa que são notícia, artigo, carta do leitor e entrevista, e gêneros de divulgação científica como relatório de experiências e esquema, e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia (cf. p. 57).

A apresentação desses gêneros se faz importante aqui, porque pretendemos, em nossa análise, verificar se essa diversidade de gêneros textuais é abordada no repertório dos livros didáticos a serem investigados. Ou seja, temos interesse em saber se os diferentes gêneros textuais são usados pelos autores unicamente como pretexto para o estudo exclusivo de uma

variedade padrão ideal, abstrata, ou se eles servem para evidenciar as variedades do português culto.

1.2.3 Sobre a gramática

Outra reflexão pertinente constante nos PCN é a noção de gramática como o conhecimento que o falante tem de sua língua, e não como o conjunto de regras prescritivas da gramática tradicional. Há inclusive o questionamento da necessidade de se ensinar gramática na escola, mas, conforme o documento, essa é uma falsa questão; a verdadeira questão seria "o que, para que e como ensiná-la" (p. 28). Fica claro que a gramática normativa e sua organização clássica de conteúdos gramaticais não deve ser a referência, e sim aspectos em função das necessidades dos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. Sobre a metodologia, conforme os PCN

> O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. [5](p.29)

Nessa questão gramatical também percebemos inovações com essa proposta de ensino desvinculado dos paradigmas prescritos por obras mais conservadoras e descrição das estruturas efetivamente empregada pelos indivíduos.

1.2.4 Sobre a variação

A respeito da variação linguística propriamente dita, há considerações sobre as implicações desse fenômeno para a prática pedagógica. De fato, os PCN esclarecem que a variação é intrínseca às línguas naturais e ocorre em todos os níveis da linguagem – fonético, morfológico, sintático e semântico.

Os PCN tecem, igualmente, uma reflexão sobre o ensino tradicional, conhecido pela divulgação e prescrição de orientações normativas. Essa ponderação apresenta o

[5] Esses 'outros materiais e fontes' muitas vezes correspondem aos livros didáticos.

distanciamento entre essas regras prescritivas e o uso efetivo linguístico, dando margem à consideração da existência da variação linguística.

Essa ideia é expressa, sobretudo, no trecho: “a imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre ‘o que se deve e o que não se deve falar e escrever’, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.” (p. 29).

Observa-se, portanto, que, no texto dos PCN, há o reconhecimento das variedades linguísticas, geradas por fatores extralinguísticos – como geográficos, sociais e situacionais –, as quais caracterizam, geralmente, a experiência prévia que o aluno tem com a língua fora da escola. Com isso, fica evidente no documento que é valiosa a abordagem da variação com o objetivo de respeitar os diversos falares e reconhecer que não existe língua homogênea nem fala correta, mas empregos variados de um mesmo sistema linguístico que são adequados aos contextos de comunicação.

Ao mesmo tempo, esse documento justifica a importância do ensino da língua escrita, com foco na aprendizagem da variedade culta ou da língua padrão, desenvolvendo a capacidade intelectual e linguística dos discentes, e sua competência discursiva, ou seja, proporcionando-lhe a aprendizagem de manipulação de textos escritos variados e adequação do registro oral às situações interlocutivas, que poderão, dependendo das circunstâncias, exigir esses padrões próximos da modalidade escrita.

O documento conclui a justificativa afirmando que não teria sentido os alunos aprenderem o que já sabem, no caso, a linguagem coloquial que aprendem fora do ambiente escolar, durante a aquisição da linguagem.

Ainda sobre o ensino voltado à abordagem da modalidade culta, conforme já mencionado, para os PCN, o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional não corresponde ao padrão da língua ou à variedade linguística de prestígio e a escola precisa desconsiderar o mito de que há uma forma “correta” ou “melhor” de se empregar a língua.

Afirma-se que o objetivo não é levar o aluno a falar certo, mas subsidiá-lo com conhecimento linguístico que lhe permita escolher um estilo para comunicação e adequar a variedade linguística às diferentes situações interlocutivas. Sendo assim, a noção de erro dá lugar à adequação às circunstâncias de usos da linguagem.

Outra discussão relevante é sobre os tipos de registro – oral e escrito –, pois o documento aproxima a definição de variedade padrão ou culta dos padrões da escrita. Todavia sabemos que a variedade culta também ocorre em textos orais. Sobre isso, os PCN

reconhecem que “os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral (...)” e que “os padrões também são variados e dependem do uso” (p. 82). Isto é, embora os padrões da escrita sejam mais mencionados, o discurso oral não é ignorado.

Delimitando um pouco mais essa análise dos PCN, como nosso foco é o estudo de certas variantes, as quais configuram variação no PB culto, contemplando seus diversos usos, vimos que há ênfase em um ensino da língua materna que deve privilegiar a variedade culta da língua, “permitindo que o sujeito supere sua condição imediata” (p. 47), sem eleger a gramática tradicional como parâmetro.

Nesse sentido, entendemos que os PCN admitem a ideia de que existe variação nos usos cultos e isso fica claro quando é proposta uma reflexão a fim de que o aluno perceba outras formas de organização do discurso, especialmente aquelas manifestadas na estrutura dos textos escritos.

Essas diversas maneiras de disposição das partes do discurso – ou as variantes existentes – são mencionadas quando os PCN sugerem que, através da mediação do professor no trabalho com a linguagem, o aluno, no processo de produção de textos orais “planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos (...), ajustando o texto à variedade linguística adequada” e no processo de produção de textos escritos “utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” (pp. 51-52).

Com relação a esses padrões referidos, propõe-se que o aluno participe de um processo de análise linguística, sendo capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português e de seus valores sociais.

Após essa verificação, é proposto que esse processo de análise linguística deve ser colocado em prática por meio das seguintes ações:

(a) Reconhecimento das características dos diferentes gêneros textuais;

(b) Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos; às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal); e aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta (fonética, léxico, morfologia e sintaxe);

(c) Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando domínios como o sistema pronominal[6] (diferentes quadros pronominais em função do gênero) no que se refere ao preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos, entre outros;

(d) Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal, etc.) e no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, entre outros). (cf. pp.59-63)

Essa proposta de análise linguística, bem como sua prática, remete à questão dos fatos linguísticos e suas variantes. O estudo de casos pode ser abordado nas aulas de Português e isso foi ilustrado nas citações acima, como o caso do emprego dos pronomes no preenchimento da posição de sujeito ou de objeto direto e indireto.

É relevante destacar esses estudos de casos, essas variantes que também caracterizam os usos cultos e podem (e devem) ser levadas em consideração nas situações de ensino-aprendizagem. Os PCN citam, por exemplo, a realização "Assistir um filme" que é bastante utilizada em lugar de "Assistir a um filme" por falantes pertencentes a todas as classes sociais e em qualquer contexto de comunicação (cf. p. 30).

Por fim, há ainda algumas orientações didáticas específicas para alguns conteúdos e dentre eles está o das variedades linguísticas. Essas orientações reforçam a aparência das variedades, o fato de aluno já saber, antes de frequentar a escola, pelo menos uma dessas variedades que normalmente é aquela predominante em sua comunidade de fala, a necessidade de a escola não reproduzir ou promover a discriminação linguística, tratando as variedades distantes do que é considerado padrão como erro, etc.

Merece destaque a notificação de que "é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, *não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso)*[7]. Além

[6] Privilegiamos a citação do sistema pronominal, por constituir um dos fenômenos linguísticos que utilizaremos como objeto nos estudos de caso, mas há outros exemplos nos PCN.
[7] Grifos nossos.

disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.” (p. 82).

Finalizando a exposição das orientações propostas nos PCN, lembramos que neles ainda constam propostas de atividades que permitem uma exploração mais intensa de questões ligadas à variação linguística. Algumas delas estão reproduzidas abaixo e podem ser retomadas durante a análise do material didático selecionado:

(1) Transcrição de textos orais (...) para permitir identificação dos recursos linguísticos próprios da fala;

(2) Edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;

(3) Análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;

(4) Levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes:

- Elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos;

- Estudo de textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise;

- Comparação de textos sobre o mesmo tema veiculados em diferentes publicações;

- Comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes;

- Comparação de duas traduções de um mesmo texto original, analisando as escolhas estilísticas feitas pelos tradutores;

- Comparação entre um texto original e uma versão adaptada do mesmo texto, analisando as mudanças produzidas;

- Comparação de textos de um mesmo autor, produzidos em condições diferentes.

(5) Análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;

(6) Análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito linguístico;

(7) Análise comparativa entre registro de fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional. (cf. pp. 82-83)

Ressaltamos que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem a finalidade de fornecer conhecimento ao aluno sobre as formas cultas – o que não coincide, necessariamente,

com o que é veiculado pela gramática tradicional, conforme os PCN – e capacitá-lo a empregá-las conforme a situação de comunicação, ou seja, o discente deve saber usar a língua de maneira adequada ao contexto comunicativo. Isso inclui a consideração das variantes linguísticas coloquiais e cultas.

Sobre a denominação *variedade padrão*, vimos que os PCN a utilizam num determinado momento para conceituar a variedade da língua prestigiada socialmente, ainda quando o ensino era considerado somente sob uma perspectiva gramatical. Essa postura sofreu alterações, embora a nomenclatura continue a ser empregada, o que pode explicar o porquê de a maioria dos livros didáticos, como veremos na análise do corpus, empregar também essa expressão.

O segundo capítulo desta dissertação (cf. seção 2.1) mostra que alguns linguistas criticam o uso do termo *padrão*, alegando que variedade/norma padrão é algo subjetivo e que não é possível falar em norma subjetiva como ideal de língua. Entretanto, parece-nos que essa crítica é desconhecida ou não foi considerada relevante pelos autores dos PCN.

De fato, parece-nos evidente que o uso do termo *padrão*, nos PCN, não é sinônimo de subjetivo, que, segundo os linguistas, qualificaria a noção de variedade ou norma preconizada pela gramática tradicional.

Assim sendo, podemos concluir, que o uso do termo variedade padrão, comumente utilizado pelos autores de livros didáticos, pode estar refletindo a orientação ou postura dos PCN.

Prosseguindo, podemos dizer que as noções de adequação linguística e de distanciamento da gramática tradicional estão bastante claras nos PCN.

Quanto ao ensino gramatical propriamente dito, vimos acima que os PCN claramente criticam a excessiva valorização da gramática normativa, o uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, o ensino descontextualizado da metalinguagem, o uso de frases soltas e exemplos também descontextualizados, e outros.

No entanto, sentimos falta de uma orientação mais efetiva que instigasse os profissionais do ensino a incorporarem, nas seções de sistematização e reflexão gramatical, as estratégias de variação que caracterizam certos aspectos gramaticais do PB culto.

Que parâmetros os livros didáticos poderiam seguir para sistematizar os fatos gramaticais em variação, os quais se manifestam não apenas na fala culta, mas na escrita?

A nosso ver, como dissemos, faltam esses parâmetros nos PCN. Provavelmente, seja esse o principal fator que leve os autores de livros didáticos a retornarem, em suas exposições dos fatos gramaticais, às orientações normativas.

Neste ponto de nossa reflexão, outra questão se sobressai: os autores dos materiais didáticos que são elaborados para professores e alunos, teriam realmente entendido que a ideia de norma padrão dos PCN não se refere às idealizações apresentadas pelas gramáticas tradicionais [8]? Essas perguntas serão melhor investigadas no decorrer desta dissertação.

Findamos a investigação desse documento oficial verificando que as orientações dadas pelos PCN insinuam a variação nos fatos linguísticos ou gramaticais, o que os coloca em ressonância aos estudos variacionistas recentes, bem como à ideia de que existe variação nos usos cultos. A escola deve levar em consideração a existência da variação linguística, trabalhando, por exemplo, com textos autênticos ou abordando fatos linguísticos em variação, independentemente do grau de formalidade da situação de comunicação ou da classe social do falante.

Concluímos, portanto, que de acordo com orientações advindas da Secretaria de Educação, teorias sobre a variação e mudança podem e devem compor o repertório de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ou seja, o posicionamento presente nos PCN nos leva a confirmar o reconhecimento da variação no português culto.

Resta saber se essa concepção de variedade linguística, que contemplam tanto o português culto falado no Brasil, como o português culto escrito, está representada nos livros didáticos.

Todavia, para trabalharmos fenômenos em variação, é necessário compreender em que consiste a variedade prestigiada socialmente. Diante disso, o capítulo seguinte descreve e discute a concepção de português culto ou norma culta conforme autores diversos, especialmente da área da Linguística – ciência citada nos PCN como influenciadora das novas tendências e práticas de ensino.

[8] Castilho e Elias (2012), na apresentação de sua Pequena Gramática do Português Brasileiro (2012), afirmam ser relevante a observância dos PCN, mas destacam que a incorporação das pesquisas desenvolvidas nos últimos trinta anos também é fundamental para que haja a ilustração, a descrição e a reflexão dos efetivos usos cultos do português brasileiro (cf. p. 13). Voltaremos a esse ponto.

2. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PORTUGUÊS CULTO

O capítulo anterior esclareceu que os PCN reconhecem a relevância da abordagem da variação linguística durante as aulas de Língua Portuguesa, enfatizam a importância de apresentar ao aluno a variedade padrão ou culta e ainda afirmam que há fenômenos linguísticos que comprovam a existência da variação e da mudança nesse português culto.

Contudo, apesar de ter ficado claro que o português culto a ser considerado, ou seja, o português culto brasileiro, é diferente dos padrões do português europeu e não corresponde aos paradigmas oferecidos pela gramática tradicional, faltaram informações que permitam realmente defini-lo, caracterizá-lo com dados mais concretos.

Sendo assim, na primeira seção deste capítulo, pretende-se trazer alguns pontos de discussões recentes a respeito de norma culta, com base em autores como Castilho (1988, 2010), Camacho (1988), Faraco (2008), Leite (2012), entre outros. O objetivo é destacar que a noção não é mesmo fácil de ser definida, uma vez que depende das diferentes perspectivas, quer de natureza social, cultural, e outras, adotadas pelos estudiosos.

Na segunda seção, apresentamos abordagens sobre variação e mudança linguísticas, tendo, como referência, Labov (1972, 2001) e Kroch (1989, 2001).

Por fim, na terceira seção a variação presente no português culto brasileiro é ilustrada por meio da exposição de trabalhos que visaram a estudar alguns usos concretos e variáveis de certos fenômenos gramaticais.

2.1 Sobre a noção norma culta

Vimos que a função da escola, com relação às aulas de Língua Portuguesa, é subsidiar o aluno com o domínio da norma culta[9] (ou português culto ou variedade padrão, entre outras nomenclaturas empregadas como sinônimas). Todavia, uma questão se faz pertinente: quando se pensa no português brasileiro o que se entende por norma culta?

Castilho (1988) argumenta que há um conceito amplo e um conceito restrito de norma. Segundo o autor a norma com sentido amplo seria um fator de coesão social, enquanto no sentido restrito corresponderia aos usos concretos e às aspirações da classe social de prestígio, isto é, de um "determinado segmento da sociedade, precisamente aquele que desfruta de prestígio dentro da nação, em virtude de razões políticas, econômicas e culturais" (pp. 53-54).

[9] Como a nomenclatura *norma culta* é muito utilizada como sinônimo de português culto ou padrão, a referida expressão também aparecerá no texto desta dissertação, com esse sentido específico.

Sendo assim, em relação aos usos linguísticos, dois são os aspectos por ele destacados, como constituintes da norma:

(a) Norma como uso linguístico que corresponde ao dialeto social, ou socioleto, empregado pela classe socialmente prestigiada, sendo nomeada também "norma objetiva, explícita ou padrão real". Com suas palavras: "a norma corresponde à linguagem praticada pela classe social de prestígio, esteja ela onde estiver. Num país vasto como o nosso, cujo desenvolvimento tem levado à constituição de mais de um centro cultural de prestígio, obviamente temos de contar com mais de uma norma" (pp. 54-55).

Essa consideração do autor é extremamente válida, pois permite compreender que o português culto não é estático nem invariável, pelo contrário, "a norma radica no contemporâneo" (p. 55) e acompanha as mudanças – consideradas ora evoluções ora decadências – dos grupos sociais, ou seja, por ser um fenômeno social, a língua, e consequentemente seu uso padrão, tem sua existência instituída pelos seus usuários e isso significa que passa por transformações e apresenta variantes, não deixando de ser padrão, uma vez que continua a ser empregada por essa classe social de prestígio.

(b) Norma como a atitude que o falante assume em face da norma objetiva; essa atitude diz respeito ao que a classe social de prestígio espera que seja feito ou dito pelas demais pessoas em certas situações. Esse pensamento ou expectativa atribuída à norma culta permite que ela também seja chamada "norma subjetiva, implícita ou padrão ideal".

Dessa forma, além do uso concreto, está em jogo a atitude linguística ou o conteúdo ideológico subjacente ao emprego linguístico (cf. p. 54).

Segundo o autor, a norma culta é transmitida pela escola – sendo comumente chamada de "norma pedagógica" – e é descrita em obras gramaticais e dicionários – donde geralmente é chamada "norma gramatical ou prescritiva" (cf. p. 53).

Faraco (2008), por sua vez, argumenta que com o uso da nomenclatura "norma culta" em diversos espaços, principalmente no espaço universitário, a expressão tornou-se comum, mas "foi perdendo precisão semântica" (p. 24).

Para ele, as duas imprecisões mais recorrentes no uso da expressão *norma culta* ocorrem quando ela é empregada como sinônimo de *norma-padrão* e/ou de *norma gramatical*, quando na verdade trata-se de realidades distintas. Norma padrão é algo subjetivo (e não é possível falar em norma subjetiva como ideal de língua) e norma gramatical é aquela apresentada nas obras gramaticais, de caráter normativo.

Segundo Faraco, para se usar o termo *norma* é preciso, inicialmente, retomar a dicotomia *língua/fala*[10] – dicotomia estabelecida por Saussure –, que designa *língua (langue)* como o próprio sistema linguístico, e *fala (parole)* como a utilização concreta do sistema pelos falantes, distinguindo as duas. A partir dessa dicotomia, é necessário incluir um terceiro elemento, o de norma, introduzido por Coseriu (1979)[11] para esclarecer aspectos da análise linguística que a teoria de Saussure não resolve.

Na visão de Coseriu, quando falamos, além de realizarmos concretamente o sistema abstrato, estamos realizando também o modo de falar do grupo social a que pertencemos. Ou seja, o falante pertence a diversos grupos sociais (definidos pela faixa etária, nível de escolaridade, região onde vive etc.) e cada agrupamento social possui uma determinada maneira de falar, que é a norma desse grupo. Assim, temos uma norma culta, outra popular, outra infantil, outra paulistana, outra carioca, etc.

Pelas reflexões de Faraco fica claro que norma, no sentido coseriano, não é algo concreto, mas uma operação de abstração que fazemos a partir das falas concretas que ouvimos. Trata-se apenas de um primeiro nível de abstração, pois, é a partir das diversas normas existentes (por exemplo, o modo de falar dos analfabetos, dos universitários, dos gaúchos, dos mineiros, dos paulistanos etc.), que podemos fazer outra operação de abstração: retirando-se tudo aquilo que é típico dos grupos, que se repete nas falas, tudo aquilo que é normal, chegamos ao segundo nível de abstração, o sistema.

Em outras palavras, os falares individuais são diferentes, as normas dos grupos são diferentes, mas mesmo assim concluímos que estamos utilizando a mesma língua, o mesmo sistema.

Faraco insiste ainda na necessidade de se considerar norma como o termo que remete a "normal", "habitual", "frequente", "usual" e normal é exatamente aquilo que as pessoas geralmente fazem, ou seja, aquilo que se repete no comportamento social. É normal ir à praia de terno e gravata ou usando salto alto? Não, pois quase ninguém faz isso. Quando dizemos que o comportamento de alguém "não é normal", estamos afirmando que esse comportamento é diferente do das outras pessoas.

Assim, como ele exemplifica, quando chegamos a uma determinada cidade, logo percebemos como as pessoas falam (por exemplo, os cariocas "chiam" o /s/ e fazem uso dos itens lexicais *quadro-negro, lanterneiro, trocador de ônibus*). Concluímos, então, que a norma carioca inclui esses elementos, esse é o *modo de falar dos cariocas.* Para chegarmos a

[10] Saussure (2002), apud Faraco (2008).
[11] Coseriu (1979), apud Faraco (2008).

essa conclusão, não precisamos ouvir todas as pessoas do Rio de Janeiro; fazemos uma abstração, a partir das repetições que percebemos nas falas dos indivíduos que ouvimos.

O autor lembra que a ideia de norma, embora criada em meio ao modelo estruturalista de inspiração saussuriana, é transposta para outros quadros teóricos, como a teoria gerativa e a teoria variacionista. O que é fundamental esclarecer aqui é que toda norma é dotada de organização, toda norma é prescritiva para o grupo que a utiliza, como uma obrigação, pois se o falante se desviar dessa norma do grupo, será sancionado.

Aqui começamos a entender algumas questões de julgamento de valor sobre o emprego da língua. Em uma comunidade temos várias normas, conforme os diferentes grupos sociais existentes. A escola privilegia uma dessas normas que é a norma culta. E em que consiste essa norma culta?

Assim, entendemos que não é simples conceituar e identificar a norma que se qualifica de culta no Brasil. Faraco discute a ideia de que, em nosso país, o caráter urbano é muito valorizado. Sendo assim, as variedades que estão mais intimamente relacionadas com a vida e a cultura tradicionalmente urbana constituem a linguagem urbana comum[12], que influencia a chamada norma culta. Em suas palavras: "essas variedades são dominantes nos nossos meios de comunicação social" (p. 47).

Na perspectiva de Faraco, portanto, é a linguagem urbana comum que caracteriza a maioria das manifestações dos falantes considerados cultos, isto é, falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas.

Analisando essas características, vemos que a norma culta diz respeito à elite altamente letrada, a uma pequena parcela da sociedade, mas é fato que essa linguagem urbana comum ocasiona o falar culto ou norma culta, tendo um efeito homogeneizante sobre as variedades do PB.

Em consonância com Faraco e Castilho, Leite (2012) cita que essa norma representa o que é considerado socialmente o "bom uso", que:

> já foi definido apenas como o uso oral praticado por integrantes de cortes, por barões doutos, por quem mais estudou. Em todos esses casos, os praticantes eram pessoas da mais alta camada social, os nobres, os burgueses, os intelectuais, as pessoas de grande prestígio social. O 'bom uso' é também extraído de textos escritos literários que, ao longo do tempo, se firmaram como modelos a seguir. Predominantemente, os praticantes do 'bom uso' são integrantes das altas camadas sociais, por isso diz-se que o 'bom uso' é ideologicamente marcado: é exclusivo de pessoas que têm poder aquisitivo e poder advindo do saber. (p. 18)

[12] Conforme Dino Preti (1997), apud Faraco (2008).

Leite nos permite identificar a que grupo o português culto se refere, considerando-se os aspectos históricos e sociais. No entanto, fica claro também que a norma culta não é sinônima de norma gramatical, embora a escola muitas vezes faça essa confusão.

Neste ponto, lembramos que Bagno (2007), no que lhe diz respeito, contribui para essa discussão sobre o termo qualificador "culta" dizendo que "é preciso fazer uma crítica atenta dos termos que vêm sendo empregados para classificar a variação linguística do português brasileiro, com uma atenção especial à expressão 'norma culta', que é extremamente ambígua e problemática" (p. 104).

Segundo o autor, além da confusão do "uso real da língua por parte dos falantes privilegiados da sociedade urbana (a norma culta) com o modelo idealizado de língua 'certa' cristalizado nas gramáticas normativas (a norma padrão)", há problema no uso do adjetivo "culto". (cf. p. 104).

Bagno explica esse problema com o fato de denominar-se culto somente o que advém das camadas mais privilegiadas da sociedade, passando a ideia de que o termo "culto" é o oposto de "popular", isto é, de que o povo não tem cultura e os falantes cultos não são parte do povo.

Leite (2012) coopera com essa critica quando diz que toda a interferência do homem na natureza e no mundo como um todo constitui cultura; assim, toda norma é culta, no sentido de ser produto de uma cultura e nenhuma norma pode ser considerada não-culta ou inculta (cf. p. 12).

Como comentamos acima, para amenizar esse uso equivocado do adjetivo em questão, Faraco (2008) sugere que "é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo *culta*, apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita" (p. 56).

Sendo assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida como a norma linguística aplicada em certas situações de comunicação, geralmente aquelas em que se exige um grau de formalidade, por grupos sociais mais ligados à cultura escrita, grupos esses que em geral controlam o poder social.

O autor observa ainda que, no ensino, o problema maior encontrado é que peculiaridades de nossa linguagem urbana comum são vistas como "erros" pela escola, quando na verdade essas especificidades já são alvo de estudos, como mostram diversos trabalhos variacionistas[13].

[13] Alguns desses trabalhos serão apresentados ainda neste capítulo. Pode-se citar também o projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta) que coletou dados para a análise dessas peculiaridades do falar culto.

Em suma, de acordo com as contribuições dos teóricos citados, a norma culta é a norma empregada pelo grupo social urbano, que é letrado, que é dominante e tem prestígio, em situações de comunicação monitorada.

Dutra (2003) complementa essa ideia de mudanças no padrão linguístico, afirmando que "em termos de escrita (como vimos, é a referência principal para a constituição do português culto),[14] apenas a ortografia se define por lei, o restante é construído histórica e socialmente" (p. 10).

Mesmo assim, essa norma é, em muitos aspectos, diferente daquilo que as obras gramaticais apresentam e que se reflete no ensino da língua portuguesa, isto é, a variedade ensinada pela escola se distingue também das variedades dos falantes cultos.

Sobre isso, Camacho (1988) chama a atenção para o fato de que quando o sistema de regras normativas imposto pela escola vai de encontro ao padrão linguístico aceito na comunidade de que o aluno é membro, estabelece-se um conflito, pois além de esse aluno não conhecer esse padrão e estar ali justamente para que aprenda essa outra maneira de empregar a língua, o que é apresentado pela escola não condiz com esse efetivo padrão social.

O referido autor afirma ainda que "o ensino é imprescindível para que as classes menos favorecidas alcancem um nível compatível de consciência dos valores sociais da variação linguística" (apud Camacho, 1988, p. 39). Diante desses fatos, ele destaca que a escola deve cultivar outras habilidades como a compreensão da diferença entre duas variantes e o conhecimento do valor social de cada uma; isso tornaria o discente capaz de selecionar o grau relativo de formalidade do contexto de comunicação.

Nesse sentido, está o papel substancial que a escola exerce: subsidiar as classes desfavorecidas com conhecimento sobre um instrumento linguístico e sua adequação às mais variadas situações. Ou seja, ao ensinar o português padrão, a escola está possibilitando que o aluno tenha um "leque" de opções de empregos linguísticos, conforme a situação de comunicação.

Finalizamos a contribuição de Camacho, com suas palavras: "(...) cabe ao sistema escolar a tarefa essencial de oferecer à criança, no tocante ao ensino da língua materna, os instrumentos necessários para que ela possa adequar seu ato verbal às necessidades reais que lhe impõe a situação: basicamente o ensino de padrões linguísticos de prestígio para as situações mais formais, ao lado das formas coloquiais adequadas para as situações correlatas" (p. 40).

[14] Observação nossa.

Concluímos esta seção lembrando que Preti (1982) ressaltou igualmente o fato de existir uma norma comum, intermediando a norma padrão e a norma popular, que carrega aspectos normativos, contudo de uma maneira menos complexa e com o uso de elementos mais simples e próximos do coloquial. Há diversos níveis de formalidade social e linguística. E, mesmo quando fazemos uso dessa norma comum, o falante não está cometendo desvios da norma culta, e sim recorrendo às variantes do português culto.

Os fatos gramaticais que serão apresentados na seção 2.3, bem como os fatos em análise, são exemplo disso.

2.2 Fundamentação teórica – a visão dos linguistas acerca da variação linguística

O objetivo desta seção é apresentar abordagens sobre variação e mudança linguísticas, tendo, como referência, estudiosos que contribuíram de maneira significativa para o entendimento desses fenômenos. Daremos uma maior atenção ao proposto em Labov (1972, 2001) e Kroch (1989, 2001).

Essa fundamentação teórica serviu de base para diversos trabalhos sobre o português brasileiro (PB) os quais ilustraremos na seção seguinte, atentando ao fato de que há uma intensa pesquisa acadêmica produzida nas últimas décadas, em particular na área da Variação Sociolinguística Laboviana e na área da teoria dos Princípios e Parâmetros, de orientação gerativista, as quais revelam que a gramática brasileira distingue-se da gramática lusitana.

Em particular, no que diz respeito a fenômenos de natureza morfossintática, muito da pesquisa realizada nos últimos anos tem revelado que as duas variedades do português – o PB e o PE – se distanciam pelas alterações apresentadas no quadro dos pronomes pessoais, tônicos e átonos, no uso do imperativo, na forma como se apresenta a ordenação dos constituintes e em vários outros aspectos.

2.2.1 Variação laboviana

Sabemos que a língua, nosso principal instrumento de comunicação, tem sido objeto de estudo sob diversos aspectos – literários, semânticos, estruturais, entre outros. Nosso interesse está especialmente em seu emprego real pelos falantes, ou seja, no vernáculo[15], sua estrutura e uso. É claro que há a fala monitorada em que a norma culta prevalece, mas os

[15] Vernáculo é entendido aqui como a língua "real" do falante.

eventos de fala – momentos em que alguém está usando efetivamente a língua, como uma aula, um pedido em um restaurante, uma conversa entre vizinhos – nos mostram formas diferentes desse padrão culto, até porque a variação é inerente, faz parte do sistema.

Sendo assim, durante seu emprego, o sistema linguístico abre lugares estruturais para variação, ligados ao Léxico, Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica. Isso ocorre por fatores intrínsecos (internos) e extrínsecos (externos). Dentre os extrínsecos, destacamos os fatores sociais que motivam os fenômenos de variação, já que de acordo com a Teoria da Variação e Mudança toda variação é controlada socialmente. Essa teoria busca mostrar de que maneira a variação linguística está relacionada com o funcionamento da sociedade, atentando para o fato de que a variação ocorre sem abrir mão da autonomia da língua, sugerida por Saussure (2002), nem do controle social exercido sobre a língua. Dialoga com outras teorias, como o Estruturalismo, a Teoria Gerativa e a Linguística Histórica (no que se refere aos neogramáticos).

Segundo Labov (1972), a variação, em linhas gerais, existe quando há concorrentes para um mesmo ambiente, ou seja, quando há mais de uma forma para um mesmo contexto, como a alternância de /r/ e /Ø/ em final de palavras como *favor* e *caráter*. O autor diz que a língua tem oscilações, flutuações; e essas oscilações passam a variantes linguísticas; diz ainda, como já mencionamos anteriormente, que a variação é inerente, faz parte do sistema.

Em toda comunidade de fala são frequentes formas linguísticas em variação e a essas formas em variação dá-se o nome de "variantes". Formas variantes são aquelas que concorrem pelo mesmo lugar ou ambiente no sistema, ou seja, podem ser empregadas em uma mesma situação e expressam o mesmo significado. Sendo assim, a presença de /r/ e/ou sua ausência /Ø/ no exemplo já citado são variantes linguísticas. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística.

Outro exemplo de variável é a realização de concordância de número plural no sintagma nominal que apresenta duas variantes: presença do /s/ ou sua ausência /Ø/. Esses dois exemplos de variação dizem respeito ao nível fonético e fonológico. Podemos também ter os níveis morfológico e sintático. Vejamos um exemplo de variação sintática, proposto por Tarallo (1985), com relação ao caso das orações subordinadas relativas. Temos, nesse caso, três variantes, que constituem a variável referente ao emprego das relativas.

1) Padrão: "Esse é o livro de que eu falei."

2) Cortadora: "Esse é o livro que eu falei."

3) Pronome lembrete ou resumitivo: "Esse é o livro que eu falei dele."

Uma informação relevante é que um fenômeno da variação pode estar ocorrendo em um determinado lugar, mas em outro não. O português brasileiro (PB) em comparação com o português europeu (PE) é um forte exemplo disso, pois no Brasil temos várias mudanças que não ocorreram em Portugal como o uso do imperativo, estudado por Scherre (2004) e o emprego dos clíticos de terceira pessoa, investigado por Freire (2000, 2005).

Quando há variação, pode ocorrer uma mudança, que é quando, dada a variação, uma das formas suplanta a outra, uma predomina. Toda mudança, portanto, depende de uma variação. A mudança é submetida a leis gerais, conforme a Linguística Histórica, e é um processo natural. Segundo as teorias dos neogramáticos no final do século XIX a língua é evolução; a mudança é lenta, gradual e imperceptível, mas durante seu processo é possível captá-la.

2.2.2 Concepção de gramática na teoria gerativa

Para entendermos a teoria gerativa, há alguns pressupostos apresentados por Chomsky (1981, 1986), que inclusive constituem a base teórica da Gramática Gerativo-Transformacional, importantes ao entendimento desse quadro teórico.

O primeiro fundamento é aquele que apresenta a concepção de que a capacidade linguística é inata. Essa teoria é chamada inatista ou nativista e afirma que o homem já nasce com a capacidade linguística, ou seja, já nasce com a capacidade de aprender a linguagem da comunidade de fala em que está inserido. Em outras palavras, a linguagem humana é inata e biologicamente determinada, sendo parte da herança genética do homem; argumenta-se que a criança nasce com uma capacidade especial para adquirir a linguagem, capacidade essa que nenhuma outra espécie possui. Portanto, nós nascemos, conforme diz o autor, programados para aprender a língua ou a gramática universal (GU), composta de princípios universais, que servem a todas as línguas.

Esses princípios ou leis universais (ou ainda leis comuns) partem do pensamento de que as línguas são sistemas organizados extremamente regulares; são dotadas de leis que regem o seu funcionamento, as quais são de todas as línguas. Além disso, considera-se também a noção de parâmetro, que é quando há itens “em aberto” nesses princípios universais, possibilitando realizações diversas, como o sujeito nulo que ocorre em algumas línguas, mas em outras não. Em português, por exemplo, podemos ter as realizações “Eu

gosto de Maria” e “Gosto de Maria”. Já em inglês, temos apenas “I like Mary” e não “Like Mary”.

Além da teoria inatista e das leis universais, Chomsky também reflete sobre a atividade linguística como um ato criativo. Afirma que se trata de um ato criativo, pois às vezes foge à regra e é diferente.

A teoria gerativa, com base na teoria de Princípios e Parâmetros, tem se interessado pelas propriedades da mente-cérebro no que diz respeito ao conhecimento do indivíduo sobre a língua que domina. Chomsky distingue dois conceitos importantes, a saber: Língua Interna (Língua-I) e Língua Externa (Língua-E).

A Língua-I é a gramática internalizada, consiste em um sistema de princípios universais, que regem a forma das línguas humanas, e de parâmetros estabelecidos conforme a língua do ambiente. É o objeto existente na mente-cérebro do indivíduo que sabe uma língua, sendo uma gramática individual e determinando a competência linguística do falante.

A Língua-E é externa e extensional, é a língua produzida e registrada em corpus, ou seja, é um produto linguístico exteriorizado em variadas situações de uso.

Levando em consideração esses dois conceitos, entenderemos *gramática* como uma representação teórica de um conhecimento que foi adquirido por um indivíduo (que possui uma Língua-I) pela exposição a amostras ou dados de Língua-E. Em outras palavras, o conhecimento que uma pessoa tem sobre uma determinada língua constitui essa teoria chamada *gramática*.

A denominação do termo *gramática* se faz pertinente, porque Kroch (1989, 2001) fala sobre uma competição de gramáticas, em que uma delas expressa resíduos de gramáticas anteriores e a outra expressa o vernáculo e as formas inovadoras da língua. Há, conforme o autor, a gramática vernacular, que é a gramática adquirida durante a aquisição da língua por meio de inputs, e a gramática formal, adquirida tardiamente, como uma “segunda língua” ou “segunda gramática”, com a intervenção da escola.

Quando o indivíduo consolida um parâmetro na aquisição da língua, temos uma gramática fixada. Contudo, quando chega à escola, a criança é exposta a outras formas. O que já foi fixado não se apaga, mas ela adquire uma nova gramática, como uma segunda língua, conforme já citado. Essa segunda gramática entra em competição com a anterior. O indivíduo bilíngue até consegue conviver com as duas, todavia, no uso, geralmente a gramática vernacular prevalece. Por exemplo, há itens que estão na fala culta, como o uso dos pronomes *ele* e *ela* como objeto direto – “Eu encontrei ela” –, mas não na escrita que prestigia o uso de *o* e *a* nessa mesma função – “Eu a encontrei”. Observando o uso, o primeiro caso, referente à

gramática vernacular, predomina no emprego da língua. Inclusive todo estudo voltado para essa área de pesquisa (como veremos adiante) mostra que a variante do vernáculo se sobrepõe a variante ensinada na escola[16].

A proposta de Kroch é que a mudança ocorre gradualmente via essa competição de gramáticas. Vê-se uma gradação entre formas variantes percebidas por meio de alterações na frequência de uso de formas determinadas por diferentes gramáticas. Temos então variação da língua que pode acarretar em mudanças, sendo que toda mudança pressupõe necessariamente variação. A língua, inclusive, está em constante mudança e isso pode ser comprovado ao analisarmos registros feitos em períodos mais antigos, como podemos observar abaixo no trecho da obra *Gramatica da Linguagem Portuguesa*, de Fernão de Oliveira (1536):

> Não façamos assi; mas tornemos sobre nós, agora que é tempo e somos senhores, porque milhor é que ensinemos a Guiné ca que sejamos ensinados de Roma, ainda que ella agora tevera toda sua valia e preço. E não desconfiemos da nossa lingua porque os homens fazem a lingua, e não a lingua os homens. E é manifesto que as linguas grega e latina primeiro foram grosseiras; e os homens as poseram na perfeição que agora têm. (Oliveira, 1536:7-8 da edição crítica).

Conforme esse modelo gerativista é preciso levar em consideração os aspectos da comunidade de fala, que usa sua intuição linguística para refletir sobre a língua e sua utilização, como a questão de gramaticalidade e agramaticalidade; para a Teoria Gerativa, usamos nossa intuição linguística para refletir sobre o que é gramatical (aceitável, interpretável pelo falante) ou agramatical (inaceitável, incompreensível pelos falantes) na língua. Lightfoot (1991, 1999) e Kroch (1989, 2001) consideram a gramática como uma entidade mental, condizentes com a Gramática Universal (GU), e dizem que as mudanças e variações são epistemológicas.

Para o gerativismo a mudança linguística ocorre porque houve falhas na aquisição da língua alvo, na transmissão de traços linguísticos através dos tempos ou pelo contato de línguas, como na aprendizagem de uma segunda língua. Lightfoot (1991, 1999) e Kato (2002) discutem a questão da diglossia interna, ou seja, o falante possui formas em competição, sendo uma adquirida na aquisição, pela exposição à experiência linguística, e a outra por instrução, conforme já mencionado. Lightfoot (1991, 1999) reforça ainda que as frequências de uso mudam ao longo do tempo e isso ocasiona a variação e a mudança. Complementamos ainda com Kroch (2001) que diz que a variação e a mudança colocam em xeque as gramáticas estáveis, ou seja, a gramática está sempre em movimento.

[16] Cumpre ressaltar que há ainda outra estratégia de realização desse complemento na linguagem falada, fazendo uso de um sintagma preposicionado: “Eu encontrei com ela”.

A língua, portanto, embora seja parte da competência linguística do falante, interiorizada em sua mente-cérebro (Língua- I), nos dizeres de Chomsky (1988), deve ser estudada a partir de seu desempenho, ou seja, Língua-E, aqui entendida como o conjunto das expressões estruturadas.

Sendo assim, seria interessante propor que as mudanças nas frequências de uso fossem objetos de reflexão no âmbito escolar. Com isso os livros didáticos trabalhariam com as variantes da língua e com a noção de gramáticas em competição – vernacular e tradicional.

2.3 Usos variáveis do português culto brasileiro

Como foi mencionado, ilustramos, nesta seção, a variação existente no português culto brasileiro através de fatos gramaticais investigados em pesquisas variacionistas.

São inúmeras as pesquisas que retratam as mudanças e as formas concorrentes de determinados fatos linguísticos. Escolhemos três aspectos investigados, que possibilitam o entendimento desse fenômeno, a saber: a variação no uso de *você/tu* e *a gente/nós* como sujeito, novas estratégias para a realização do sujeito e objeto direto pronominais, e a variação no uso das formas de imperativo, conforme apresentam as subseções seguintes.

2.3.1 A variação no uso de *você* e *a gente*

Com relação a esse fato gramatical, Machado (2006) estuda as estratégias de referência ao interlocutor, utilizadas nos diálogos estabelecidos entre personagens ficcionais de peças teatrais escritas no Rio de Janeiro do século XX, buscando explicitar (1) a variação entre as formas de tratamento de base nominal e pronominal, a fim de entender algumas mudanças linguísticas ocorridas no decorrer do século XX e suas consequências para a reorganização do quadro pronominal do português do Brasil; (2) as relações sociais implicadas na utilização dessas estratégias nominais e pronominais; (3) as sensíveis mudanças experienciadas nesse domínio funcional com inserção da forma *você(s*) no quadro dos pronomes pessoais, *você(s)* (cf. p. 8).

Seu trabalho parte do fato histórico de que a forma v*ocê(s)* introduziu-se no paradigma pronominal do PB, a partir do século XIX, com uma sensível intensificação em seu uso como pronome e consolidou-se, ao longo do século XX, com sua transformação na principal estratégia de referência a segunda pessoa do discurso.

A autora sustenta tal afirmação com base em estudiosos, como Cintra (1986), Teyssier (2001), Lopes Et Duarte (2002, 2003), Paredes (1999), Rumeu (2004), entre outros.

Sabe-se que a inserção dessa forma se realizou em dois pontos distintos do paradigma pronominal — variando com o pronome *tu* no singular e substituindo a forma *vós* no plural. Dessa maneira, não é difícil imaginar que essas transformações, juntamente com a entrada da forma a *gente*, comprometeram significativamente a estabilidade do quadro dos pronomes pessoais, que passou, dessa forma, a apresentar assimetria tanto em seu interior como em sua relação com o paradigma verbal.

Como a autora observa, atualmente, é possível perceber que a correspondência direta entre a interpretação semântica de alguns pronomes e a flexão verbal correspondente a cada pessoa se perdeu.

No caso de v*ocê(s)*, é notável que essa forma, apesar de apresentar sua flexão verbal na 3.ª pessoa, faz referência a segunda pessoa do discurso. Esse fato torna a 3.ª pessoa verbal ambígua, uma vez que esta passa a designar não somente seres ou objetos que estão fora do discurso — *de quem/ que se fala* — para representar também um dos participantes do discurso — *com quem se fala*.

É importante ressaltar que Machado faz um levantamento do tratamento que as principais gramáticas tradicionais (como Bechara, Cunha & Cintra e Rocha Lima) fazem do tema em questão e constata que as coincidências entre as descrições são muitas, e bastante distantes da realidade observada pelos linguistas.

Por exemplo, todas essas obras categorizam a forma "você(s)" como pronome de tratamento e não como constituinte do quadro de pronomes pessoais, enfatizando que é uma forma pronominal de 2.ª pessoa que deve ser empregada com verbos conjugados na 3.ª pessoa.

A estudiosa traz ainda para sua reflexão as considerações de Menon (2000), que critica de maneira veemente o posicionamento desses gramáticos sobre o assunto[17]:

> Afirmações como essas são características dos manuais escolares, em que um autor repete o outro, sem checar a veracidade das informações ou, às vezes, o que é pior, adulterando parte dos enunciados. Em geral, como está escrito numa gramática, aceita-se o fato sem pestanejar e passa-se, em ambiente escolar, a repetir o repetido, sem maiores reflexões. Alem disso, quando um gramático ou certos autores de livros didáticos, querendo assumir, em parte, o caráter pronominal de segunda pessoa para *você*, dão com os burros n'água, ao afirmarem, sem se deter ao que estão enunciando, que esse pronome de segunda pessoa deve vir acompanhado do verbo na terceira... Os mesmos autores deveriam, com base nessa certeza, providenciar alteração na regra de concordância verbal que eles mesmos preconizam e prescrevem para o português, qual seja, a de que o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa...
>
> (Menon, 2000 *apud* Modesto, 2005:4)

[17] Machado (2006, pp. 15-16).

Essa crítica de Menon reflete bem a realidade do ensino de português na escola e é bastante pertinente à análise que faremos do material didático no que se refere aos fatos gramaticais.

As análises que Machado realiza de trechos diversos demonstraram que realmente houve essa variação e mudança do emprego do quadro pronominal, no que se refere a 2.ª pessoa do discurso. Eis alguns dos trechos utilizados pela autora[18]:

(01) Bernardo – Ora! ***Tu*** não entendes disso. Podes, quando muito, entender de engenharia; mas de transações comerciais não pescas nada. (*O simpático Jeremias* 1918, p. 36)

(07) Helô – ***Você*** quer dizer que tem direito ao dobro do que me couber... Pra mim, tanto faz, Godô. ***Você*** sabe que nunca tive apego a coisas materiais... (*Comunhão de bens* 1980, p.18)

(26) Xepa — Nunca! Ninguém me mexe nem no relógio que não anda, nem no alarme, nem nesta mesa secreta de tampo duplo. ***Vocês*** ja imaginaram a cara do Esmeraldino se um dia ele entra aqui e não vê o resultado de tantos anos de vagabundagem? (*Dona Xepa* 1952, p.10)

(34) Macário — Deixei-***vos*** a sós. (*Solene*) E que Deus vos abençoe, ***meus filhos***! (*Quebranto* 1908, p.06)

(Machado, 2006, pp. 44-49)

Dentre suas investigações, destaque-se o gráfico abaixo que demonstra a distribuição das estratégias pronominais plenas da função de sujeito no corpus:

[18] A apresentação dos excertos conserva a numeração original do texto de Machado (2006).

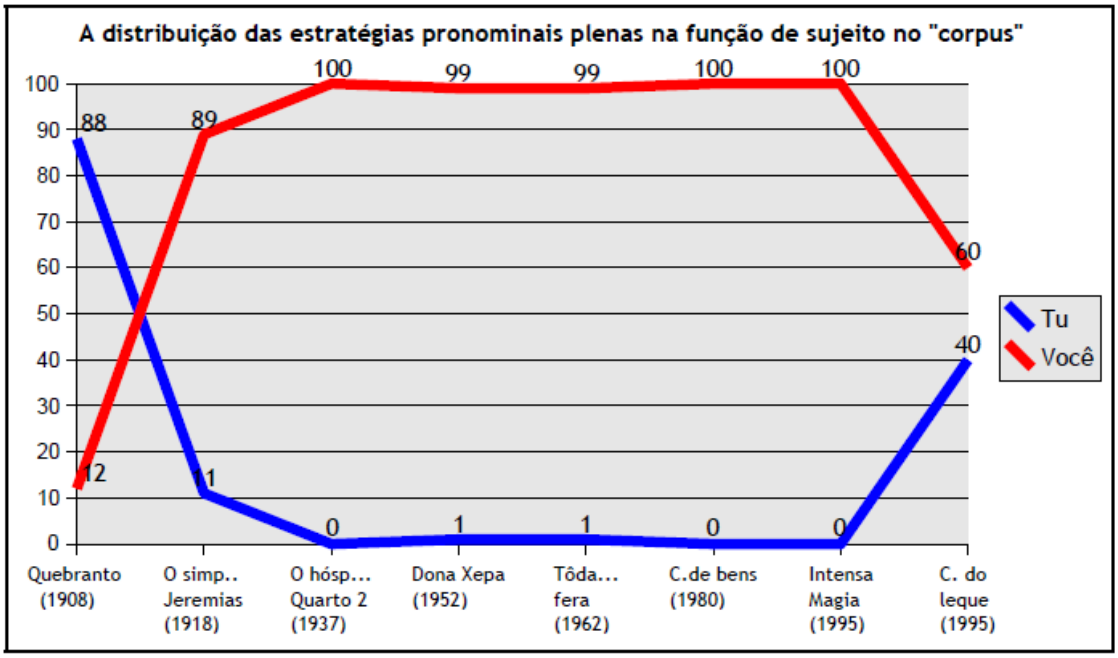


Gráfico 2: A distribuição das estratégias pronominais plenas na função de sujeito no *corpus*.

(Machado, 2006, p. 84)

Conforme Machado, "ao mapear o emprego das estratégias pronominais plenas na função de sujeito no *corpus*, observa-se um sensível aumento no uso da forma gramaticalizada *você* ao longo do século, havendo um declínio somente na última peça em análise — *Clube do leque* (1995) — em que se constata o ressurgimento do pronome *tu*" (pp. 84-85).

Nota-se, portanto, uma mudança linguística em processo, pois entre as peças *Quebranto* (1908) e *O hóspede do quarto n.º 2* (1937), ocorre uma incrementação significativa no emprego de *você;* já entre as obras de 1937 e 1980, há o alçamento dessa forma gramaticalizada ao *status* de principal e, em alguns casos, única forma pronominal de referência a 2.ª pessoa na função de sujeito. Finalizando, nas peças de 1995, dois comportamentos distintos são observados — o uso categórico de *você*, em *Intensa Magia*, e o ressurgimento de *tu*, em *Clube do leque*.

Nesse último caso, verifica-se também o papel de *você(s)* para a reorganização do sistema linguístico, uma vez que, com sua inserção no quadro pronominal, como já explicitado anteriormente, ocorre a neutralização das desinências verbais de 2.ª e 3.ª pessoas, em favor desta.

Com relação ao uso de *a gente* e *nós* como variantes da variável referente à 1.ª pessoa do plural, há o exemplo da pesquisa de Omena (1998). A estudiosa analisou o emprego das duas formas no intuito de descrever o estado atual de um aspecto do sistema pronominal do português e concluiu que a partir da inserção da forma *a gente* no sistema, iniciou-se uma mudança linguística que está em processo de desenvolvimento.

Assim sendo, conforme a autora, como consiste num fato gramatical em processo de mudança e variação, é possível constatar que em alguns contextos de fala, não há a o uso de *a gente* em substituição a *nós*; em outros, há uma "distribuição condicionada por fatores linguísticos e/ou sociais" (p. 211), ou uma alternância indiferente de ambos, pois o falante emprega muito proximamente ora uma forma ora outra; e em determinados momentos a substituição é completa.

Por ser um fenômeno em desenvolvimento, Omena aponta vários fatores que devem ser considerados em sua averiguação, como os pragmáticos, os condicionamentos psicológicos, as atitudes do falante ao abordar determinado assunto, os graus de formalidade e informalidade, os mecanismos de mudança linguística, entre outros; o exame desses itens é necessário para a descrição dessas variantes.

Vários exemplos são citados para ilustrar esse fato linguístico e, com isso, a autora procura mostrar também as diversas funções que os referidos termos podem exercer em uma oração. Há uma predominância da posição de sujeito, mas também os encontramos como objeto direto e indireto, complemento nominal, adjunto adnominal, adjunto adverbial e predicativo do sujeito.

Apresentamos a seguir algumas dessas amostras – fruto de dados coletados de situações reais ou naturais de comunicação –, de maneira geral, a fim de destacar que tanto *nós* como *a gente* constituem o atual quadro pronominal do português brasileiro[19]:

(15) "Meu marido tinha medo dela ser infeliz, tanto que, com ela com vinte e quatro hora de casada, *nós* fomos, lá, né? ... *A gente*, dia sim, dia não, ia na casa dela... Porque *a gente* que é mãe, quer sempre o melhor para o filho". (p. 194)

(16) "Que é mais gostoso d*a gente* se lidar com ela, porque..." (p. 201)

[19] A apresentação dos excertos conserva a numeração original do texto de Omena (1998).

(23) “Então nisso, Ele teve, pô! Tanto amor por *nós*, que Ele teve coragem de mandar seu próprio Filho, sabe? Para morrer na cruz por *nós*, para perdoar nossos pecados”. (p. 209)

Em alguns pontos de seus trabalhos, Omena informa que o elemento *nós* é considerado mais formal ou mais padrão do que *a gente*, uma vez que, durante as pesquisas, ela percebeu uma predileção de seu uso por indivíduos mais escolarizados e financeiramente mais favorecidos – perfil das pessoas que utilizam o português culto.

Todavia, de acordo com os dados coletados, houve um aumento significativo e acelerado da expressão *a gente* a partir da década de 1960; pesquisas variacionistas mostram que a porcentagem do seu emprego é muitas vezes maior que a do pronome reto *nós*.

2.3.2 Novas estratégias para a realização do sujeito e objeto direto pronominais

Segundo Duarte (2003), muitos trabalhos com base em dados de língua oral têm mostrado que o PB apresenta índices de preenchimento do sujeito pronominal superiores aos apresentados pelas chamadas línguas românicas de sujeito nulo, como o espanhol, o italiano e a variedade europeia do português. De modo geral, o fenômeno tem sido associado à simplificação ocorrida em nossos paradigmas flexionais verbais, que contam com a mesma forma para a segunda e terceira pessoas do singular e, com frequência cada vez maior, para a primeira do plural, devido ao crescente uso da forma “a gente” em detrimento de “nós”.

Duarte buscou investigar o fenômeno sob a perspectiva do tempo real de curta duração (Labov 1994), esperando observar a possível implementação da mudança em direção ao sujeito foneticamente realizado e seu encaixamento no sistema linguístico em duas amostras separadas por um intervalo de cerca de dezenove anos.

Suas pesquisas revelam que o preenchimento é a estratégia preferida para a fala culta carioca – um dos constituintes de seu corpus. Sugere que, ao contrário do que ocorre nas línguas de sujeito nulo, o sujeito pleno no português do Brasil é a opção não marcada nos contextos sintáticos examinados, como mostram os exemplos a seguir, em que *cv* representa a categoria vazia sujeito[20]:

(1) Eu nasci aqui em Inhaúma e aqui nessa casa *eu* moro tem trinta e um anos. Trinta e um anos que *eu* moro aqui. *Eu* morei numa outra casa. Depois *eu* comprei esse terreno aqui e

[20] A apresentação dos excertos conserva a numeração original do texto de Duarte (2003).

(cv) construí a casa. [...] Porque *eu* vim pra cá, *eu* tinha meus dois filhos, mas *eu* não tinha condições de fazer a casa grande, aí (cv) fiz pequenininha. (Nad 80)

(2) *Vocês* são muito jovens. *Vocês* acham que *vocês* podem mudar o mundo. (cv) Acham que tudo é fácil. (Lei 80)

(3) *Meu marido* conhece o Brasil quase todo, porque *ele* trabalhava no Instituto Nacional de Migração. Então *ele* viajava muito. Ai, depois que *ele* se aposentou, (cv) nunca mais viajou. Tanto que *ele* ainda não foi lá na casa do meu filho. *Ele* ainda não foi lá. *Ele* conhece, que *ele* já esteve lá quando *ele* trabalhava. *Ele* conhece as Sete Quedas, *ele* conhece Foz, (cv) conhece tudo, mas *ele* nunca foi na casa do meu filho. Acho que *ele* viajou tanto que agora (cv) não liga. (Nad 80)

(Duarte, 2003, p. 3)

Seus estudos tentam justificar a preferência pelo preenchimento do sujeito, explicando também que em alguns contextos o sujeito nulo ainda é empregado, isto é, trata-se de um fenômeno em mudança, que está ocorrendo lentamente.

Há abaixo mais uma amostra de sua análise sobre essa questão dos sujeitos pleno e nulo:

(8) *Você* tem que sair (...) Tudo isso *você* tem que fazer, (cv) não pode parar assim. *Tu* não morreu, pô! (*cv*) Aposentou, mas *tu* ‘ta vivo, pô! (Jan 00)

(9) (*cv*) Põe um pouquinho de ‘Só Alho’, ai (*cv*) põe óleo e (*cv*) põe um pouquinho de cebola, (*cv*) pica a cebola, (*cv*) faz uma macarronada. (Eri 00)

(10) *A gente* tem que seguir o que *a gente* sabe e da forma que *a gente* foi criado. (Leo 80)

(11) Às vezes pelo fato da pessoa ser nascido e criado em morro, *eles* acham que e tudo mau elemento. (Isa 00)

(12) Normalmente na parte da manha *se* faz melhor pescaria. (Ago 80)

(Duarte, 2003, p. 10)

Conforme Duarte, os resultados da análise do *corpus* confirmam a preferência por formas nominativas de indeterminação preferencialmente preenchidas, com ressalva da terceira pessoa do plural (*eles*), que ainda aparece com o pronome nulo.

Em outras palavras, encontra-se o preenchimento do sujeito, mas também há o sujeito nulo com alguma estabilidade, já que o processo de mudança linguística é lento e gradual. Mesmo assim, é uma variação que deve ser considerada, uma vez que reflete o emprego efetivo da língua pelos falantes do PB.

Cyrino (2004) também investigou a questão da mudança sintática do PB, enfatizando o preenchimento do sujeito e o objeto nulo.

O primeiro diz respeito ao fato de os falantes do PB sempre especificarem o sujeito e isso pode ser explicado pela redução do paradigma flexional do verbo, isto é, o paradigma que antes era constituído de seis formas ou seis pessoas passou a ser composto de quatro ou três, principalmente a partir da substituição da segunda pessoa (*tu* e *vós*) por *você* e *vocês*, que têm a flexão como terceira pessoa. Além disso, houve também a substituição do pronome *nós* por *a gente*, que também é flexionado como terceira pessoa.

O segundo fenômeno – o objeto nulo – ocorre quando há um tipo de elipse no objeto, normalmente quando o mesmo já foi citado no enunciado. Para ilustrar, Cyrino apresenta as seguintes frases:

a) Ela está enviando o livro para a editora e ele também está [-].
[-] = enviando o livro para a editora.

b) — Eu já pude constatar que você é uma avó muito coruja.
— Mas tenho que ser [-], a minha neta é lindérrima.
(V. Loyola.Entrevista Benedita da Silva. Domingo,nº199, 25/ABR/1999)
[-]= uma avó muito coruja.

(Cyrino, 2004, p. 9)

Em Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), também é feita a abordagem dos casos dos complementos verbais foneticamente nulos. Constata-se que algumas línguas naturais permitem que, com exceção do verbo, todo o sintagma verbal (SV) seja foneticamente nulo por meio de uma construção denominada elipse de SV, possível no PB. Os elementos elididos

requerem um antecedente no contexto linguístico para receber a interpretação adequada (cf. p. 77).

Para ilustrar essa teoria, apresentam o exemplo “aprendeu a fazer o xixi dela no sanitário... que ela não fazia [Ø]... (DID SSA 231)” (p. 76), explicitando que o que está ausente não é apenas o complemento SN “o xixi dela”, mas também o adjunto “no sanitário”, ambos recuperados pelo antecedente “fazer o xixi dela no sanitário”.

2.3.3 A variação no uso das formas de imperativo

Scherre (2004) analisou a expressão variável do imperativo gramatical no português brasileiro com relação às formas contemporâneas dos modos indicativo (como “É agora, Tonicão, *faz* o Gol!”; “Que bom!! Então, me *dá*! Me *dá*!”) e subjuntivo (a exemplo de “*Faça* essa bola se mexer AGORA!”; “O quê?? Me *dê* esse binóculo!”), considerando, sobretudo, as formas que ocorrem no contexto discursivo do pronome *você*, contrapondo as orientações da norma culta e o uso efetivo da língua ou norma vernácula (cf. p.1).

Mais particularmente, reflete sobre a relação entre norma e uso no português brasileiro para o imperativo singular tipo *faz ~ faça*, *dá ~ dê*, à luz do fato de que essas formas alternativas ocorrem no contexto discursivo do pronome *você*, em enunciados afirmativos e negativos de diálogos da fala e da escrita.

Como *corpus* de sua análise, Scherre utiliza 725 estruturas gramaticalmente imperativas, extraídas de 15 revistas de histórias em quadrinhos genuinamente brasileiras da *Turma da Mônica*, de Mauricio de Sousa, publicadas em 1998 e 1999, mostrando que a variação referente ao uso do imperativo já é registrada em textos escritos, ou seja, não se limita apenas à fala.

No processo de reflexão, a autora apresenta resultados estatísticos de variáveis linguísticas que entram em jogo na escolha destas duas variantes.

Por exemplo, a gramática normativa registra as formas *fale/não fale*, *abra/não abra*, *faça/não faça* para o imperativo singular em contexto do pronome *você*. Todavia, observando o uso, encontramos parcialmente para esse mesmo contexto o que a gramática coloca para o pronome *tu*: *fala/não fales*, *abre/não abras*, *faz/não faças*, ou seja, no português brasileiro observa-se o emprego de *fala/não fala*, *abre/não abre*, *faz/não faz*. Esses pares, segundo Scherre, estão “todos associados ao indicativo, encontram-se facilmente em contexto explícito do pronome *você*, em estados brasileiros que não têm o pronome *tu* em seus falares, como Minas Gerais, na região Sudeste, e Goiás, na região Centro-Oeste; que alternam o uso do

você/tu, como Rio de Janeiro, na região Sudeste; ou que alternam o uso do *tu/você*, *você/tu*, como Rio Grande do Sul e Santa Catarina, na região Sul" (p. 2).

A autora justifica essa alternância com reflexões ligadas ao fator geográfico (falares locais) e ao fator distanciamento e/ou proximidade entre os interlocutores. Além desses fatores sociais, justifica com outros fatores linguísticos: polaridade da estrutura; tipo, posição e pessoa dos pronomes; tipo de paradigma, de oposição verbal e paralelismo fônico; número de sílabas do verbo na forma infinitiva; presença de vocativo.

Segundo ela, destas 725 estruturas, há 88 casos em contexto de invariância, todos na forma subjuntiva, e 637 casos em contextos variáveis, dos quais 57% encontram-se na forma indicativa. Este percentual é suficiente para indicar que o emprego do imperativo na modalidade de escrita se distancia consideravelmente do registro normativo, tendo em vista que, se não existe o pronome *tu* no contexto discursivo, o esperado pela tradição seria de 100% de imperativo na forma subjuntiva. Mesmo as orações de polaridade negativa evidenciam uso variável da forma imperativa: 26% das 80 estruturas negativas apresentam imperativo associado ao indicativo (cf. p. 6).

A autora apresenta exemplos de casos variáveis, que podem ser vistos a seguir:

(1) Imperativo expresso pela variante indicativa:

a) em estrutura afirmativa: "É agora, Tonicão, *faz* o Gol!" (Almanaque do Cebolinha – 54, Maurício de Sousa, Editora Globo, dez/1999: 75)

b) em estrutura negativa: "Psst! Não *faz* escândalo, Cebolinha!!" (Cebolinha – 141, Maurício de Sousa, Editora Globo, ago/1998: 7)

(2) Imperativo expresso pela variante subjuntiva:

a) em estrutura afirmativa: "*Faça* essa bola se mexer AGORA!" (Almanaque do Cebolinha – 54, Maurício de Sousa, Editora Globo, set/1999: 75)

b) em estrutura negativa: "Não, seu monstro! Não *faça* isso!" (Almanaque do Cascão – 53, Maurício de Sousa, Editora Globo, ago/1998: 76)

Em suas palavras "os dados analisados evidenciam, decididamente, que outras formas vernáculas penetram na modalidade de escrita focalizada" (p.11). A estudiosa conclui que o PB vive uma fase de variação e mudança nessa modalidade de uso.

Essa breve amostra de estudos de caso nos possibilitou perceber que a variação e a mudança linguísticas no PB são objetos de estudo de pesquisas recentes nas grandes universidades brasileiras. Tais pesquisas trouxeram uma importante contribuição para uma descrição mais acurada do português culto falado e escrito no Brasil. Entendemos que essa contribuição deve ser assimilada pelos livros didáticos.

Destacamos que em nossa análise nos deteremos aos fatos linguísticos referentes ao tratamento de *você/vocês* e *a gente* como pronomes pessoais, e ao uso de pronomes na função de objeto direto.

3. LIVROS DIDÁTICOS COMO OBJETO DE PESQUISA

Como dito anteriormente, o objetivo principal deste trabalho é discutir a forma como os livros didáticos tratam fatos gramaticais do PB culto, em particular, aqueles que, notoriamente, se afastam da chamada língua exemplar, ou da correção gramatical, tal como registrado nas gramáticas de orientação normativa. Para alcançá-lo, dividimos nossa tarefa em alguns capítulos.

No primeiro capítulo, retomamos as diretrizes veiculadas nos PCN a respeito do ensino gramatical e variação linguística, uma vez que essas servem de base para a organização de conteúdo dos fatos linguísticos, adotada nos livros didáticos. No segundo capítulo, nossa preocupação foi trazer os resultados de vários estudos que se apoiaram em critérios de base linguística para a definição de norma culta e para a forma como ela deveria ser veiculada ou transmitida pela escola. Aproveitamos para trazer importantes trabalhos acadêmicos que tratam de alguns fenômenos gramaticais, entre eles, o uso das formas *você(s)* e *a gente*, as quais passaram a fazer parte do quadro dos pronomes pessoais no português culto, falado e escrito, no Brasil.

Neste terceiro capítulo, vamos apresentar duas dissertações – Chamma (2007) e Coelho (2007) –, uma em cada seção, as quais discutiram o *tratamento da variação linguística nos livros didáticos*. Consideramos que ambas as dissertações representam um importante material para este nosso estudo, uma vez que ele debate sobre o mesmo assunto, embora numa perspectiva distinta.

Numa terceira seção, tratamos da questão dos gêneros textuais. Consideramos relevante versar sobre esse assunto, embora o tenhamos feito de forma bastante simplificada, por acreditarmos que é na diversidade dos textos que a variação pode se expressar; aliás, como está bastante claro também nas orientações pedagógicas dos PCN. Essa seção também nos oportuniza completar as duas dissertações acima mencionadas, já que não encontramos discussão particular referente a esse tópico, apenas alusão à sua relevância.

3.1 A contribuição de Chamma (2007)

Em sua dissertação, intitulada “A variação linguística nos livros didáticos de português (5.ª a 8.ª séries)”, Chamma (2007) buscou, de maneira geral, verificar como a variação linguística é abordada nos livros didáticos de Ensino Fundamental II, apresentando os seguintes objetivos específicos: a) investigar se o tratamento dado à variação é adequado aos

objetivos de ensino; b) detectar se essa abordagem está condizente com os pressupostos teóricos da Sociolinguística; c) identificar se o tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais; d) verificar se o livro ou coleção apresenta variantes características das variedades prestigiadas; e) examinar o problema terminológico no uso das expressões norma padrão, norma culta, língua padrão, etc.); e f) discutir como são tratados os fatos de gramática, no sentido da noção do "certo" e do "errado" (cf. p.1).

Como deixaremos mais claro nos capítulos 4 e 5 desta dissertação, dentre os objetivos mencionados pela autora, dois nos interessam particularmente. O primeiro deles é o que discute o tratamento dado à variação no português culto; e o segundo é o que busca descrever de que forma os fatos gramaticais em variação são tratados nos exercícios elaborados. Apesar do destaque que damos a esses dois pontos, fazemos uma breve apresentação de todos os objetivos levantados por Chamma (2007), uma vez que estão interligados ao foco de nossa pesquisa.

Chamma organiza a estrutura de sua dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo a autora apresenta uma discussão teórica, relacionando, sobretudo, as questões sobre Língua e Sociedade abordadas pela Sociolinguística, e explicitando as noções acerca da variação e da mudança linguísticas, a partir da visão de Bagno (2000, 2001, 2002, 2003, 2007), mas tomando também como referência outros autores como Labov (1983), Coseriu (1979), Tarallo, (1985), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Soares (2005), entre outros.

Uma grande preocupação de Chamma é a de deixar claros os conceitos "norma-padrão", "variedades cultas" e "variedades vernáculas", evitando as confusões que se observam na literatura corrente. Pelo que se pode depreender da leitura de sua dissertação, será adotada a definição de "auto-regulação", uma vez que, segundo esclarece a autora, a palavra *norma* é entendida sob diferentes pontos de vista e pode ser acompanhada de vários adjetivos, como "*padrão, culta, não-padrão, vernácula, objetiva, subjetiva, prescritiva, normativo-prescritiva*" [21] e assim por diante.

A autora critica alguns desses termos, entre eles, o de norma-padrão ou norma-prescritiva, afirmando que os mesmos devem ser evitados, pois, são termos que limitam a visão da realidade da língua, considerando apenas o que é veiculado pelas gramáticas normativas. A crítica se dirige, portanto, ao que ela considera uma falta de parâmetro para a

[21] Chamma (2007, p. 13).

escolha da nomenclatura correta, por parte dos estudiosos, os quais acabam por empregar termos inapropriados.

Além de definir *norma-padrão* como o conjunto de prescrições veiculadas pelas gramáticas normativas, Chamma também atenta para o conceito de *variedades cultas*, que, segundo seu ponto de vista, não pode ser confundido com uma única *norma culta*, porque há diversidade de falares cultos nas grandes cidades brasileiras e tais variedades fazem referência aos usos linguísticos efetivos. Para evitar essa ideia de somente uma norma culta, a autora sugere, tendo como referência Bagno (2003), a terminologia *variedades prestigiadas* em oposição a *variedades estigmatizadas*.

Chamma também tece considerações sobre a noção de "erro" e sobre o preconceito linguístico gerado pelo julgamento de manifestações linguísticas que diferem do *padrão*. Sabe-se que a Sociolinguística condena esse tipo de pensamento, que vai de encontro à diversidade inerente da língua e ao seu uso efetivo. Com relação a essa questão, Chamma propõe uma discussão crítica dessa norma-padrão, "possibilitando aos estudantes um questionamento da legitimidade desta norma, já que algumas das regras prescritas pela gramática normativa são antigas e contraditórias, não fazendo parte da atualidade linguística." (p.22).

Finalizando o capítulo, Chamma discorre ainda sobre a importância da Sociolinguística para a formação e atuação do professor, deixando claro que o trabalho significativo com a variação linguística depende principalmente dessa formação do professor, que precisa ter a oportunidade de vivenciar uma preparação linguística de bom nível, para que não se sinta perdido nesse momento de reconstrução de valores.

É reforçado que esse trabalho inovador não isenta o educador da responsabilidade de ensinar a norma-padrão[22], pois o aluno deve ter subsídios para conhecer e saber empregar a norma prestigiada socialmente, ou seja, seu repertório e sua competência linguística poderão ser ampliados.

No capítulo é ainda citada, brevemente, com base nos PCN, a relevância da presença da interdisciplinaridade e a intertextualidade no fazer didático, considerando que os diversos contextos das enunciações reais devem ser trabalhados, incluindo a escolha variada de gêneros textuais.

No segundo capítulo, é dada uma atenção especial à escola, seus sucessos e fracassos decorrentes de seu histórico social. Discutem-se também aspectos sobre os livros didáticos,

[22] Apesar de criticar o termo norma-padrão, a autora o utiliza no corpo de seu texto.

como o processo de criação e evolução desse material, e as principais características voltadas para a língua portuguesa.

Há uma crítica para a função que a escola adquiriu de “manter e perpetuar a estrutura social, bem como as desigualdades e os privilégios que oferece a uns em detrimento de outros” (p.32). Essa função mencionada reflete bem a maneira como a língua, muitas vezes, acaba sendo tratada, ou seja, reconhecendo-se apenas uma variedade linguística, quase sempre aquela prestigiada.

Segundo a autora, o ensino é descontextualizado, as escolas se deixam guiar unicamente pelo livro didático e não investem em sua atualização com pesquisas recentes da área. Há, portanto, a confirmação da importância da análise do livro didático, visto que constitui material básico de consulta do professor.

A fim de amenizar o problema do reconhecimento exclusivo da variedade de prestígio, a estudiosa sugere como propostas de ensino os seguintes pontos: a) uma pedagogia culturalmente sensível, em que professor e aluno atuam em conjunto e são motivados a participar e valorizar os conhecimentos – inclusive linguísticos – de cada um; b) uma educação bidialetal com o propósito de facilitar a transição entre a linguagem empregada pelos alunos e a norma-padrão, nos registros ou modalidades oral e escrita; e c) a prática do letramento, isto é, subsidiar o aluno acerca do saber ler e escrever, e empregar essas atividades em práticas sociais; novamente a variabilidade dos gêneros textuais aparece como recurso fundamental para possibilitar tal prática e propósito pedagógicos.

Assim, como já mencionamos, Chamma finaliza essas propostas evidenciando que o ensino do português culto deve ser mantido como foco principal, uma vez que se trata de mais um instrumento de comunicação somado à diversidade linguística.

A exposição dos principais marcos do desenvolvimento histórico dos livros didáticos é apresentada com o intuito de nos esclarecer sobre o quando e o como se deu o processo de criação dos livros didáticos brasileiros. A autora elucida que isso se deu desde 1929, com o Instituto Nacional do Livro (INL), até 2008, com a publicação do Guia de Livros Didáticos (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2008).

A partir do PNLD, tem início uma política de distribuição gratuita de livros escolares aos estudantes de todas as escolas públicas do ensino fundamental, para a universalização e aprimoramento do ensino, já que esses corrigem falhas de materiais já existentes, atualiza conteúdos e assegura a qualidade dos livros a serem adotados nas salas de aula brasileiras.

Para concluir esse capítulo, a autora disserta especificamente sobre o livro didático (LD) de língua portuguesa, mostrando alguns aspectos que devem ser analisados nesse tipo de

material, entre eles, os preceitos preconizados pelos PCN, e pontos básicos que devem constar nesse instrumento de ensino.

Baseando-se em Rangel (2001), Chamma assume que é necessário que o LD tenha propriedades particulares, entre elas: estar livre de graves erros conceituais, abster-se de preconceitos e combater a discriminação, e ser responsável e eficaz com relação a opções teóricas e metodológicas.

A autora ainda observa, citando o mesmo autor, que é necessário reconhecer se nos livros didáticos estão destacados, entre outros, os seguintes pontos: a) a oferta de gêneros diversificados e representativos do mundo da escrita; b) atividades de leitura que desenvolvam significativo grau de proficiência; c) atividades de produção de textos que contemplem aspectos sobre as condições de produção, procedimentos e estruturas textuais; d) abordagem da língua oral, bem como as diferenças entre oralidade e escrita; e) o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos de maneira articulada às demais atividades (cf. p. 44).

Chamma aponta que as características descritas acima, comumente, são difíceis de serem encontradas em um mesmo material, sobretudo quando se trata de livros mais antigos, que seguem objetivos diferentes do foco atual, calcado na contextualização, na interdisciplinaridade e nas práticas de letramento.

Segundo a autora, apesar dessas novas orientações, da evolução e tentativa de melhoria nos livros didáticos, nota-se que ainda há uma preferência pela modalidade escrita, associada comumente à norma culta, enquanto a fala geralmente é associada à norma coloquial**.**

Há vários exercícios que ela comenta, os quais comprovam isso, como aqueles que apresentam determinados termos como estereótipos do que é considerado não-padrão e solicitam que sejam transcritos para a norma culta.

No terceiro capítulo, é possível conhecer os critérios de seleção dos livros didáticos feitos pela autora para compor o seu *corpus*, e as contribuições que ela buscou no PNLD (2005 e 2008), através das resenhas que esse documento tece sobre as coleções por ela escolhidas, concernentes à variação linguística.

Os critérios básicos utilizados por Chamma para avaliar o conjunto dos livros didáticos por ela escolhidos foram os seguintes:

- interesse em verificar o tratamento da variação linguística em livros direcionados ao público infanto-juvenil;

- coleções aprovadas pelo PNLD/2005 e/ou pelo PNLD/2008;

- abordagem obrigatória da variação linguística;

- livros mais usados pelas escolas. (cf. p. 47)

Ao apresentar as resenhas avaliativas veiculadas no PNLD, Chamma preocupou-se em transcrever apenas os trechos que faziam referência à variação linguística. Esses comentários são breves e em geral avaliam se o tratamento desse conteúdo é adequado, pontual, coerente com posturas não preconceituosas, sistemático, e se conta com diversidade de textos.

Há ainda a apresentação e análise de algumas recomendações do PNLD/2008, como um dos objetivos centrais de seu capítulo 3, que sugere que em substituição à expressão "norma culta", seja empregado o termo *normas urbanas de prestígio*, uma expressão técnica e recente, introduzida para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes de português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa (cf. p. 54).

Nesse ponto, Chamma aproveita para fazer duas críticas: uma relativa ao uso do termo "norma" e a outra relacionada à associação feita entre norma e a tradição escrita.

A nosso ver, a segunda crítica é coerente, haja vista que existem as normas referentes à fala culta, assim como há situações de escrita menos monitoradas que devem ser igualmente abordadas.

Entretanto, com relação à primeira crítica, ou seja, quando a autora afirma que o termo "norma" não é apropriado, pois carrega a concepção de algo a ser obedecido, parece-nos uma avaliação desnecessária, uma vez que essa definição é coerente e, usando suas próprias palavras, "não podemos julgar autores (...) pela despadronização conceitual, mesmo porque os próprios linguistas ainda não entraram em um consenso, e talvez nunca entrem, já que cada profissional tem seu ponto de vista e defende a terminologia mais apropriada para sua linha de pesquisa" (p. 46).

Há inclusive durante todo o texto uma ênfase muito acentuada a essa questão da terminologia empregada.

Por fim, o quarto capítulo traz a análise do *corpus*, conforme os objetivos estabelecidos. Como já esclarecido, os dez livros selecionados pela autora, foram aprovados pelo PNLD. Segue-se abaixo, a especificação de sua escolha.

1) *Português: linguagens* (Cereja & Magalhães, 2006) – volume da 5.ª série;
2) *Língua Portuguesa: rumo ao letramento – vozes e sentidos* (Chanoski-Gusso & Finau, 2006) – volume da 5.ª série;

3) *Português: ideias e linguagens* (Delmanto & Castro, 2006) – volume da 5.ª série;
4) *Entre Palavras* (Ferreira, 2006) – volume da 6.ª série;
5) *Olhe a Língua!* (Garcia & Amoroso, 2006) – volume da 7.ª série;
6) *Leitura do Mundo* (Teixeira & Discini, 2006) – volume da 7.ª série;
7) *Linguagem Nova* (Faraco & Moura, 2006) – volume da 7.ª série;
8) *Português: uma proposta para o letramento* (Soares, 2002) – volume da 8.ª série;
9) *Linguagem: criação e interação* (Souza & Cavéquia, 2006) – volume da 8.ª série;
10) *Linguagens do Século XXI: coleção vitória-régia* (Takazaki, 2006) – volume da 8.ª série.

Podemos afirmar que Chamma manifestou, na análise de seu *corpus*, uma constante preocupação com a "confusão terminológica[23]" apresentada pelos diferentes autores dos livros didáticos, ou seja, com o emprego dos diversos termos, já acima mencionados, em substituição ao termo "variedades prestigiadas" – termo apresentado na sua avaliação como o mais apropriado.

Além disso, Chamma observou o tratamento da variação como um todo, isto é, explorou como os livros didáticos abordavam o tema, que textos tinham sido usados, ponderou a existência do preconceito linguístico nas atividades propostas, avaliou a forma como os autores se referiam às regras variáveis (se as tratavam como erro ou desvio), se eram abordadas as modalidades oral e escrita, levando em consideração situações de formalidade e informalidade de ambas, verificou a maneira como a mudança linguística era mostrada (se exclusivamente mudanças ortográficas), se as diferenças apresentadas entre o português europeu e o brasileiro eram apenas de ordem lexical, se os exercícios privilegiavam sempre a norma culta, solicitando por exemplo a transcrição ou reescrita de textos em outras variedades para a variedade de prestígio.

Em relação aos gêneros textuais, porém, houve uma discussão menos detalhada, e o tema foi tratado de forma bem geral.

Quanto à abordagem dos fenômenos gramaticais dispostos no material examinado, a autora mostra que os mesmos haviam sido tratados nos capítulos sobre variação, como o uso de "tu" e "você", hipercorreção, e algumas características da oralidade como eliminação do /r/ final ou redução do ditongo, assimilações, contudo de maneira bem superficial, a nosso ver.

[23] Termo empregado pela autora.

Chamma examinou também se havia a predileção por tiras do Chico Bento para ilustrar as variedades regionais[24], se havia a possibilidade de ampliação da competência comunicativa do aluno (ou seja, quanto mais variedades linguísticas o aluno conhece, mais hábil ele será no processo de comunicação), e se havia propostas de reflexão por parte do aluno acerca da variação da língua.

Nas suas considerações finais, a autora conclui que tanto a classificação (ou julgamentos) do que seria "certo" e "errado" no emprego da língua, como o ensino voltado para a transmissão de conteúdos descontextualizados estariam desaparecendo dos livros didáticos, uma vez que os autores têm buscado seguir as orientações de parâmetros do MEC.

Ela apresenta uma avaliação bastante otimista do ensino da gramática, afirmando que, atualmente as escolas brasileiras se preocupam em oferecer uma educação de qualidade, longe da memorização de nomenclaturas e regras gramaticais tradicionais, buscando desenvolver a capacidade de produzir textos escritos e orais nas mais variadas situações de comunicação.

Igualmente, exibe gráficos que revelam algumas características dos livros analisados, sobre a localização das editoras, o grau de escolaridade dos autores, seu gênero, e a autoria (se individual ou em dupla)[25].

A autora apresenta também uma visão bastante positiva dos livros que compuseram o seu corpus, afirmando que o tratamento dado à variação linguística, no geral, está adequado aos objetivos de ensino, e condizentes com os pressupostos teóricos da Sociolinguística, apesar de confusões terminológicas.

Na maioria dos livros, como ela conclui, as variedades regionais predominam, mas não são exclusivas no corpus, e que a apresentação de variantes características das variedades prestigiadas é reduzida, o que limita o acesso do aluno a gêneros textuais distintos, tão importantes para a ampliação da cultura e do conhecimento.

Há ainda a observação de dois tópicos analisados nos dez livros constituintes do corpus, a saber, a terminologia e o tratamento dado aos fatos gramaticais por meio de quadros.

Num primeiro quadro, Chamma ilustra como cada livro emprega a terminologia para a norma-padrão, ou seja, se há variações terminológicas como norma culta, português padrão, escrita padrão, etc.

---

[24] Lembrando que essas tiras do Chico Bento apresentam igualmente marcas linguísticas presentes na fala urbana prestigiada.

[25] Entretanto, não percebemos relação desses gráficos com a investigação e o propósito do trabalho.

Num segundo quadro, verifica se existe coerência entre o conteúdo sobre variação linguística e o tratamento dado aos fatos gramaticais, isto é, se há o uso dos vocábulos “certo”, “errado” e equivalentes.

Ao final da leitura da dissertação de Chamma, fica claro para nós que uma de suas maiores preocupações foi a de investigar a questão da terminologia empregada para designar a modalidade culta da língua, o que é interessante, pois o fato de vários termos serem usados para denominar o mesmo fenômeno pode, realmente, confundir os pesquisadores, principalmente, os que estão envolvidos com a tarefa de veicular o ensino das variedades cultas.

Porém, percebemos certa incoerência, uma vez que ela mesma justifica o uso desses variados termos com o fato de que sua ocorrência depende da escolha do teórico que os emprega. Assim, ela mesma não consegue se livrar do uso, em seu próprio texto, de algumas das expressões criticadas, entre elas a de “norma-padrão”.

Em nosso trabalho não analisamos esse emprego diversificado de termos para fazer referência à norma; apenas apontamos para o fato de os PCN utilizarem o qualificador “padrão”, o que explicaria o uso do mesmo por autores de livros didáticos.

Voltando aos dois objetivos de Chamma, destacados no início da seção, como sendo os de seu maior interesse na avaliação dos livros didáticos, podemos concluir que houve uma discussão relevante sobre o tratamento dado à variação no português culto, bem como foi interessante a sua discussão a respeito da abordagem que autores davam aos fatos gramaticais em variação, com base em exercícios centrados na estratégia do “certo” e “errado.” Na sua avaliação, há uma redução no emprego desses termos para “classificar” os usos linguísticos, o que é positivo.

Na análise de nosso *corpus*, buscaremos estabelecer um diálogo com as questões levantadas por Chamma, em particular, aquelas que levam a autora a refletir sobre o papel do professor de subsidiar o aluno com conhecimentos que o tornem capaz de empregar a variedade culta da língua, ou melhor, as variedades cultas, uma vez que não há somente uma opção de uso prestigiado.

Além disso, concordamos que a variedade e a riqueza de usos orais e escritos conforme defendidas na dissertação de Chamma devem caracterizar o ensino e ser um critério de escolha do livro didático para o professor, que, por sua vez, precisa analisar com criticidade o material destinado a apoiar suas aulas.

Essa criticidade abre espaço para a descrição de fatos gramaticais em conformidade com o factual emprego da língua, fatos esses que não foram descritos com veemência em seu

trabalho, mas abordados como um todo para investigar o juízo de valor existente nos livros didáticos.

Nosso intuito é intensificar essa descrição de alguns fatos gramaticais assumidos como variantes cultas, e sua abordagem num mesmo tipo de material, ou seja, o de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

3.2 A contribuição de Coelho (2007)

Em seu trabalho "O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português", Coelho (2007) investigou esse fenômeno em livros aprovados pelo Ministério da Educação para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Sua tarefa consistiu em analisar as concepções de língua e gramática, presentes no material e a maneira como essas concepções evidenciam aspectos sociolinguísticos relacionados tanto ao aluno como ao professor, tais como a noção de "certo" e "errado", variação e mudança linguísticas e preconceito linguístico.

A justificativa que apresentou para seu trabalho foi pautada no ensino tradicional da língua portuguesa, referenciado na gramática normativa, e na inserção da noção de heterogeneidade constitutiva das línguas humanas, sugerida pela Sociolinguística, nas aulas de língua materna.

Como referência, utilizou especialmente o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) – política do Ministério da Educação destinada à aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública do Ensino Médio.

Seus objetivos específicos consistem em analisar como os livros didáticos se apresentam nos seguintes requisitos: a) emprego da terminologia relacionada à variação linguística; b) menção a pluralidade de línguas existente no Brasil ou apresentação do português como único idioma falado no país; c) abordagem da variação, evidenciando se a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais ou apenas se limitam a fenômenos prosódicos e lexicais; d) tratamento dos fatos gramaticais de forma coerente com a variação linguística apresentada no(s) capítulo(s) destinado(s) ao tema, verificando se em sua abordagem falam de "certo" e "errado"; e) consideração da variação entre fala e escrita, apresentando o amplo contínuo de gêneros textuais entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada, observando se há separação rígida da fala e da escrita; f) definição de norma padrão e variedades cultas (variedades de prestígio) de forma distinta, averiguando se ainda

permanece a difusão de norma padrão como sinônimo de norma culta ou variedade culta (cf. p. 4).

De maneira geral, nota-se que os objetivos de Coelho (2007) são similares aos de Chamma (2007). O mesmo poderemos dizer da abordagem que fazem dos livros didáticos escolhidos. O que diferencia as duas dissertações é, portanto, especialmente o fato de que a primeira focou o Ensino Médio e a segunda o Ensino Fundamental.

O *corpus* do trabalho é constituído de nove livros didáticos aprovados pelo PNLEM 2005/2006, além do manual do professor. A estrutura conta com quatro capítulos, sintetizados adiante. O primeiro apresenta o aparato teórico usado como base para a pesquisa, abordando especialmente diferentes conceitos de língua desenvolvidos na área da Linguística e definições de variação linguística.

Dentre os conceitos de língua está o que foi proposto por Saussure (1916), pelo Círculo Linguístico de Praga (1926) e por Labov (1963, 1964, 1972). Este foi o principal teórico mencionado, haja vista que sua definição de "língua heterogênea e plural, com variações devidas a fatores sociais" serviu de base para a investigação dos livros didáticos (Coelho, 2007, p. 9).

Ademais, conceitos relacionados à variação linguística foram mencionados, como os tipos de variação (diacrônica, diatópica, diastrática, diamésica e diafásica) e as noções próprias da Sociolinguística Laboviana, entre elas a de variável, variante e variedade. Por fim, a distinção entre variedades cultas e norma padrão foi relatada nos mesmos moldes da dissertação de Chamma; isso quer dizer que o termo "norma padrão" é avaliado como inadequado, uma vez que é uma abstração, um modelo ideal proposto pela gramática normativa, que não existe na realidade.

Já a expressão "variedades cultas" é substituída no trabalho pela concepção de "língua culta", como é utilizada pelo Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC), e como já conceituada e mencionada neste trabalho, consiste na "linguagem dos falantes da área urbana, com escolaridade superior completa" (p.17).

É interessante destacar que a autora afirma que há variação na gramática dos falantes cultos (cf. p. 18). Para evidenciar a diferença entre as variedades de prestígio e a norma padrão, ela cita os casos dos verbos *ir*, *chegar* e *levar*, os quais, conforme a gramática normativa, são regidos pela preposição *a*, embora, na fala culta, possa ser substituída pela preposição *em*. Estão, nesse caso, as oposições *Vou no cinema*. vs. *Vou ao cinema*; *Só relaxarei quando chegar em casa* vs. *Só relaxarei quando chegar a casa*; e *Amanhã levarei meu filho no dentista* vs. *Amanhã levarei meu filho ao dentista*.

Para o ensino, a autora também sugere a utilização do termo *variedades estigmatizadas* em oposição a *variedades prestigiadas*, tais como indicadas por Bagno (2003).

No segundo capítulo há uma breve exposição sobre as políticas públicas para o livro didático, realizadas no Brasil, desde o primeiro Instituto criado para legislar sobre tal material até as atuais políticas do Ministério da Educação para o livro didático destinado ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Como o *corpus* é composto de material para o Ensino Médio, uma maior ênfase foi dada a esse nível. É proveitoso destacar que um dos critérios de avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio é evitar os preconceitos relacionados à cor, condição econômico-social, etnia, gênero, orientação sexual e linguagem[26] (cf. p. 28).

Esse item se aplica muito bem aos objetivos propostos pelas duas autoras em suas dissertações, uma vez que elas propõem um ensino diferenciado, no sentido de respeitar as várias faces de utilização da língua.

Em conformidade com esse propósito, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio propõe critérios específicos de Língua Portuguesa, a saber[27]:

(a) "o processo de apropriação da linguagem escrita pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral – o mais complexo e variado possível";

(b) "o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido"; e

(b) "a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita". (p. 29)

A respeito desses critérios, equivalentes ao que já vêm sendo expostos, frisa-se que a ideia da variação está presente, o conhecimento e ensino da norma padrão (o documento também faz uso dessa nomenclatura) é ressaltado, e as situações orais e escritas apresentam igual relevância.

Por fim, disserta-se sobre a importância do livro do professor, que atua como um recurso que auxilia no planejamento e na gestão das aulas, e favorece a formação didático-pedagógica do docente. Essa atuação é elementar, especialmente quando o professor se depara com conteúdos novos, como é, muitas vezes, o caso da variação linguística para muitos profissionais da área, que concluíram sua formação há algum tempo e não tiveram essa base teórica.

---

[26] Grifo da autora.
[27] PNLEM (página não especificada) apud Coelho (2007, p. 29).

Nesses casos, como afirma Coelho, é interessante o livro definir o que é esse conteúdo novo, como deve ser abordado, além dos conceitos mais importantes; caso contrário, se o professor não tiver um embasamento teórico satisfatório, poderá se confundir ao ministrar tal conteúdo (cf. p. 34).

No terceiro capítulo, há uma explicitação do *corpus* selecionado, da metodologia adotada, das etapas de realização do trabalho, dos objetivos, entre outros. Vale destacar a justificativa da escolha do corpus. Como Coelho esclarece, buscou-se fazer uma observação da variação linguística tratada de maneira mais completa e partiu-se do princípio de que nesse nível de escolarização, ou seja, no Ensino Médio, os alunos estão com os processos relativos à reflexão sobre a linguagem e aos conhecimentos linguísticos mais amadurecidos. Sendo assim, os autores dos livros didáticos deveriam usar conceitos com maior profundidade sobre essas questões para esse público-alvo.

Coelho especifica que analisou cada livro individualmente, desde o sumário e a apresentação até as últimas atividades, passando pela bibliografia consultada e indicada. Essa análise teve como referência o "roteiro para analisar os livros didáticos", recomendado por Bagno (2007, pp. 125-140), em particular as seguintes questões: (cf. pp.40-41)

(a) Como os livros didáticos empregam a terminologia relacionada à variação linguística?

Essa questão é observada quando a autora objetiva analisar as expressões empregadas, como *norma-padrão* ao invés de *variedades cultas ou de prestígio*.

(b) Como os livros didáticos se referem (ou não) à pluralidade de línguas existente no Brasil?

Aqui temos o fato de no Brasil existirem, além da língua portuguesa, línguas indígenas e línguas trazidas por imigrantes. A pretensão, portanto, é verificar se o material investigado reconhece a cultura multicultural e plurilíngue brasileira.

(c) Como os livros didáticos abordam a variação?

Como exemplo, na descrição da questão, menciona-se a variabilidade nos pronomes em geral, na concordância verbal e nominal, na regência verbal e nominal, e no uso de determinadas palavras e expressões.

(d) Como os livros didáticos consideram a variação linguística apresentada?

O propósito é verificar se há coerência entre a abordagem da variação linguística e as demais atividades propostas no material didático, no sentido de se referir a determinados usos como “certo” ou “errado”, realizando julgamentos de valor conforme a gramática normativa.

(e) Como os livros didáticos lidam com a variação entre fala e escrita?

O intuito nessa questão é observar se o amplo contínuo de gêneros textuais se faz presente, ou seja, se há textos que ilustram desde a fala mais espontânea até a escrita mais monitorada, sem separar rigidamente as duas modalidades.

Finalizando o terceiro capítulo, estão especificados os nove livros didáticos analisados, todos em volume único:

1) *Língua Portuguesa* (Takazaki, 2004);
2) *Língua Portuguesa* (Lopes et al, s/d);
3) *Novas Palavras – Português* (Amaral et al, 2003);
4) *Português – De Olho no Mundo do Trabalho* (Terra & Neto, 2004);
5) *Português – Língua, Literatura, Produção de Textos* (Abaurre et al, s/d);
6) *Português- Língua, Literatura, Gramática, Produção de Textos* (Sarmento & Tufano, s/d);
7) *Português: Língua e Cultura* (Faraco, 2003);
8) *Português: Linguagens* (Magalhães e Cereja, 2003);
9) *Textos: Leituras e Escrituras* (Infante, 2004).

No quarto capítulo, há a análise do *corpus*, que tem a seguinte estrutura e considerações para todos os livros:

a) Descrição da estrutura e organização da obra/ Manual do professor

Neste item, a autora especifica o número de capítulos e seções, informa se há a apresentação de textos de gêneros diversificados, tece considerações sobre a linguagem utilizada para comunicação com o aluno e discorre sobre o manual do professor, concluindo, sobretudo, se é possível classificá-lo como um material de formação do professor.

b) Fundamentação/ Proposta teórico-metodológica

Apresenta-se aqui a proposta da obra para o ensino/estudo da língua. Os pareceres do Catálogo do PNLEM também são citados, confirmando ou não o que é explicitado pelo próprio livro. Por exemplo, na análise do livro *Língua Portuguesa* (Takazaki, 2004), é citado um trecho da apresentação do livro do professor, em que a proposta é relatada como

> o estudo da linguagem verbal dos textos e da inter-relação entre as diversas linguagens que permeiam o meio social. Em outras palavras, o que se pretende do aluno não é a classificação de termos gramaticais, mas a ativação de mecanismos linguísticos. (p. 4)[28]

Coelho utiliza ainda um trecho do parecer do Catálogo do PNLEM para confirmar a percepção exposta pelo livro: "quanto à língua, evidencia-se uma concepção nitidamente orientada para o uso" (p. 17)[29].

c) Capítulo (s) destinado (s) à variação linguística

Ao tecer comentários sobre o capítulo que aborda o assunto em questão, Coelho reflete sobre como o fenômeno da variação é disposto, conceituado, exemplificado e referenciado. Verifica-se também se há explicação sobre a questão da adequação e inadequação linguística.

d) Terminologia empregada

É apresentada neste ponto a adequação das terminologias empregadas referentes à variação linguística, lembrando que são repudiadas pela pesquisadora expressões como norma culta, norma padrão e língua padrão em lugar de variedades de prestígio ou língua culta.

e) Relação fala/escrita

Os gêneros textuais são o foco, averiguando se há recursos textuais que representem desde a fala mais espontânea à escrita mais monitorada.

f) Menção à pluralidade de línguas existentes no Brasil

Como já especificado, observou-se se o material didático atenta para a existência de línguas, além da língua portuguesa, na realidade linguística brasileira, como línguas indígenas e línguas de imigrantes.

---

[28] TAKAZAKI (2004, p. 4) apud COELHO (2007, p. 44)
[29] Catálogo do PNLEM (2005/2006, p. 17) apud COELHO (2007. p. 45)

g) Abordagem da variação nos fenômenos gramaticais

A variabilidade nos fenômenos gramaticais é colocada como ponto de investigação, considerando principalmente se há o emprego dos termos “certo” e “errado”, “correto” e “incorreto”, “problema de uso da norma culta” e “reescrita para a modalidade culta”.

Coelho não toma fatos gramaticais específicos, mas faz um apanhado geral desses elementos, como o uso do pronome *mim* na função de sujeito, concordância verbal como a do verbo *haver*, concordância nominal, uso da mesóclise, uso dos pronomes pessoais (uso de *a gente* em lugar de *nós*, emprego de *você* em substituição ao *tu*, o *raro*[30] uso do pronome *vós* que é substituído por *vocês*, utilização dos pronomes oblíquos), emprego do particípio irregular, emprego do pretérito mais-que-perfeito, variação no uso do *se* como partícula apassivadora, uso do pronome relativo *cujo*, regência nominal de verbal, entre outros.

A menção a esses fenômenos ocorre conforme sua aparição nos livros didáticos, de maneira superficial e recorrendo a informações contidas na exposição desses conteúdos, no sentido de mostrar se há essa abordagem e como ela é vista, ou seja, se na explicação nota-se uma postura purista ou científica.

h) Quadro-resumo da análise

A fim de sintetizar sua análise, Coelho elaborou um quadro-resumo para cada um dos livros, segundo seus critérios de avaliação e conforme reproduzimos abaixo. Para cada critério, a autora assinala a alternativa que melhor traduz a abordagem do material didático à variação linguística (VL):

(1) Terminologia relacionada à VL

- É adequada do ponto de vista teórico;
- Confunde-se variação; variedade; variante; dialeto, etc.

(2) Pluralidade de línguas existentes no Brasil

- Menciona-se a pluralidade de línguas existentes no Brasil;
- Define-se o português como único idioma do país;
- Não se menciona o assunto.

(3) Abordagem da VL

- Evidencia-se **adequadamente** que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais;

[30] Qualificador usado pela autora.

- Evidencia-se **inadequadamente** que a língua apresenta variabilidade nos fenômenos gramaticais.

(4) Relação fala/escrita

- Separa-se rigidamente a fala e a escrita;
- Apresenta-se o amplo contínuo entre a fala mais espontânea e a escrita mais monitorada.

i) Conclusões

Constata-se ao final, de maneira geral e conforme os elementos analisados, de que maneira cada livro aborda a variação linguística e se há coerência entre a teoria apresentada e os exemplos e exercícios propostos; em alguns momentos são citados trechos do Catálogo PNLEM.

Coelho destaca ainda a importante influência que as pesquisas acadêmicas podem ter na elaboração das políticas públicas e realça que a avaliação do PNLEM é fundamental para a melhoria da qualidade do material didático para a educação brasileira.

Segundo a pesquisadora, os livros atendem a vários critérios exigidos pelo edital do PNLEM, com ênfase em um ou outro requisito educacional, como trabalhar bem com textos e gêneros variados, evidenciar o fato de que a língua apresenta variabilidade em todos os seus níveis e não somente em fenômenos prosódicos e lexicais, tratar a variação como um todo e não como sinônimo de variedades regionais ou de pessoas não-escolarizadas.

Todavia, como ela enfatiza, há aspectos que necessitam de aprimoramento, de coerência entre a teoria exposta sobre variação linguística, os fatos gramaticais e os exercícios propostos, e a adequação da terminologia empregada conforme delimitado no trabalho.

Assim como Chamma (2007), Coelho se detém bastante à confusão dos termos “norma culta” ou “variedades de prestígio”, usados como sinônimo de “norma padrão”, justificando que essa miscelânea pode ser prejudicial à “prática investigativa de pesquisa, capaz de levar o aluno/professor a verificar a situação real da língua contemporânea” (p. 141).

Uma última conclusão interessante feita por Coelho é com relação à tiragem dos livros selecionados para análise; dados demonstram que os livros que mais se destacaram no trabalho com a variação linguística são os menos adotados pelos professores. Isso significa que os docentes têm preferência pelos materiais com perfil mais normativista.

Mesmo assim, constatou-se que existe uma preocupação por parte dos autores e editores em adequar os livros didáticos aos critérios estipulados pelo edital do PNLEM, uma

política governamental que contribui para a melhoria da qualidade do material didático, podendo ser aliada a um programa de formação inicial e continuada do educador.

Detendo-nos ao item que mais nos interessa, isto é, com relação à variação nos fenômenos gramaticais, a autora esclarece que, conforme o esperado, esse conteúdo é apresentado de forma adequada por poucos livros, ou seja, apenas alguns deles conscientizam o leitor sobre a heterogeneidade do português brasileiro e as mudanças linguísticas efetivas.

As variantes sintáticas recomendadas pelo catálogo do PNLEM como parte fundamental a ser integrada nos livros didáticos ainda não foram satisfatoriamente incorporadas pelos autores, já que há solicitações para que o aluno "identifique e corrija o erro", "passe para a norma-padrão", entre outras que vão de encontro ao que se espera do tratamento da variabilidade nos fenômenos gramaticais.

Ao contrário de Chamma (2007), Coelho apresenta uma constatação menos otimista com relação à abordagem da variação nos livros didáticos. No entanto, apesar da crítica pertinente, concluímos que a análise feita pela estudiosa da variabilidade nos fenômenos gramaticais se deu de maneira bem geral, sem um tratamento mais específico de fatos gramaticais, mas com a preocupação em verificar se essas variações são nomeadas como "erro", "desvio" ou "inadequado".

Enfim, como vimos ao longo das duas últimas seções, nas quais revisamos as dissertações de Chamma (2007) e Coelho (2007), esses trabalhos iniciaram uma investigação do tratamento da variação linguística nos livros didáticos, um considerando o Ensino Fundamental e o outro o Ensino Médio, contudo não houve um refinamento dos fatos gramaticais.

Pretendemos ampliar esse tipo de pesquisa, utilizando o mesmo *corpus* (outros livros, mas também didáticos), porém direcionando nosso olhar para uma descrição mais detalhada de alguns dos fatos gramaticais que demonstram a variação existente no português culto.

Assim, apresentamos nossa pesquisa como um complemento e um diferencial dos trabalhos apresentados, tanto o de Chamma quanto o de Coelho. Não há obviamente o desmerecimento de sua importante contribuição sobre a análise dos livros didáticos, e sim a tentativa de preenchimento de uma lacuna sobre a observação desses fatos gramaticais no português culto com mais sistematicidade.

3.3 Gêneros textuais e variação linguística

Como mencionamos na introdução desta dissertação, não é nosso objetivo apresentar uma discussão sobre gêneros textuais em diferentes perspectivas teóricas e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem do português, no que se refere à prática da leitura e escrita do texto. No entanto, um aspecto relevante para o ensino de língua portuguesa é o que se refere à veiculação das estratégias gramaticais do português culto falado e escrito no Brasil por meio dessa diversidade dos gêneros textuais.

Sendo assim, temos como objetivo verificar se os autores desse material, na formulação das atividades gramaticais, conseguem refinar a reflexão gramatical dos fatos linguísticos, rompendo os modelos prescritivos.

Em nossa discussão da variação linguística nos livros didáticos, temos a preocupação de considerar se os autores se importaram com a diversidade textual, revelando a concepção de que a escolha do gênero é um fator que influencia e determina a ocorrência de variantes, isto é, dependendo do gênero utilizado, há a manifestação dos diferentes usos cultos.

Marcuschi (2001) expressa bem essa ideia ao afirmar que "o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua" (p. 16). Isso quer dizer que as formas linguísticas é que se adéquam aos usos e não o contrário.

Para viabilizar essa reflexão sobre a relação estabelecida entre norma – entendida como uso linguístico condicionado por fatores sociais – e gênero, façamos uma breve exposição de considerações sobre este último conceito e sua importância na investigação e emprego da língua.

O fato de somente conhecer os signos linguísticos e codificá-los não é suficiente para que um indivíduo empregue socialmente o seu conhecimento acerca da língua materna. Para que uma pessoa seja efetivamente alfabetizada, é indispensável que ela seja capaz de utilizar as habilidades de leitura e escrita nas diversas demandas de seu contexto social, dando continuidade, assim, à sua aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. Isso quer dizer que o uso da leitura e da escrita está intimamente vinculado às práticas sociais exercidas pelo falante.

Marcuschi (2001) afirma que o registro escrito é utilizado em situações básicas da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Os contextos básicos são, por exemplo, o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a atividade intelectual, os compromissos burocráticos, entre outros. Para cada um desses contextos, há ênfases e objetivos do uso da escrita específicos e variados. Devem existir, portanto, relações entre escrita e contexto, o que

ocasiona o surgimento dos gêneros textuais, diversas formas de comunicação, terminologias e expressões típicas de cada ato comunicativo.

Segundo o autor “seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar” (p. 19).

Em relação a essa seleção de textos, de fato, parece muito distante o tempo em que eram oferecidas ao aluno oportunidades bastante limitadoras para leitura, compreensão e produção de textos. Em particular, os textos que faziam parte da prática de ensino estavam descontextualizados, ou seja, distantes da realidade social e cultural dos educandos. O universo da produção textual se limitava ao que Marcuschi (2007) denominou tipos de textos, ou seja, textos narrativos, descritivos e dissertativos.

Assim sendo, Marcuschi (2007) julga importante distinguir tipo textual e gênero textual. Para ele a expressão *tipo textual* designa uma “espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição” (p. 21), considerando aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Segundo ele, geralmente os tipos textuais são categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Já a expressão *gênero textual* se refere a textos materializados, encontrados em nossa vida cotidiana, que “apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p. 22). O teórico destaca que enquanto os tipos textuais integram um conjunto limitado, os gêneros textuais são inúmeros, a exemplo de: telefonema, romance, carta pessoal, carta comercial, carta eletrônica, bilhete, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, aula expositiva, aula virtual, bula de remédio, bate-papo eletrônico, entre outros.

O autor especifica ainda que um mesmo gênero textual pode veicular mais de uma categoria de tipo textual. Para tal explanação, cita a *carta pessoal*, que pode ser estruturada com trechos ora descritivos, ora narrativos, ora argumentativos, dependo de seu canal, estilo, conteúdo, composição e função. Essa distinção proposta por Marcuschi é relevante, pois a seu ver, os livros didáticos muitas vezes confundem as duas definições, dizendo, por exemplo, que “a carta pessoal é um tipo de texto informal” (p. 23), quando na verdade trata-se de um gênero textual que pode realizar tipos textuais.

A partir dessas reflexões de Marcuschi, entendemos a importância da concepção de gênero e de seu conhecimento por parte dos educadores.

Na literatura sobre gênero há uma diversificação em relação à nomenclatura usada, a qual reflete diferenças nas suas concepções. Marcuschi, em toda a sua obra, fala em gêneros

textuais (ou de texto), definindo-os como fenômenos históricos, intensamente ligados à vida cultural e social.

Outros, porém, como Rojo (2005) e Brandão (2002)[31], adotam a nomenclatura gêneros discursivos (ou de discurso), por se tratar de um termo usado por Bakhtin (1929), o qual conceitua o discurso como um ato essencialmente interativo, pois todo enunciado é uma resposta a outro previamente realizado ou a um que poderá ser proclamado futuramente[32].

Portanto, ao nos depararmos com estudos que adotam uma ou outra concepção, percebemos que o que é chamado de gêneros discursivos pode ser um pouco diferente do que é denominado gêneros textuais, todavia tanto um grupo de estudiosos quanto o outro julgam relevante a inserção dessas ideias no âmbito escolar.

Levamos em consideração neste estudo, sobretudo, o que é proposto pelos PCN, já mencionado no primeiro capítulo, ou seja, a proposta de que diferentes gêneros textuais ou discursivos sejam produzidos pelos falantes, conforme a circunstância de comunicação.

Voltando à perspectiva bakhtiniana[33], os gêneros discursivos possuem três dimensões: tema, forma composicional e estilo. O tema expressa o conteúdo e é o acento valorativo dado ao enunciado, estabelecendo um diálogo entre os interlocutores por meio dos aspectos socioculturais e dos valores criados, representando a expressividade dos enunciados e determinando a escolha do gênero discursivo mais adequado. Essa escolha por determinado gênero depende dos recursos linguísticos e da ideologia, que reflete a realidade.

A forma composicional representa a adequação dos elementos linguísticos ao contexto de produção, ou seja, diz respeito à forma de organização do discurso que o classifica em um gênero específico.

Já o estilo consiste em uma posição enunciativa do locutor que estrutura uma organização interna de autonomia, caracterizando suas especificidades.

Esses itens são determinados pela situação social de interlocução, haja vista que em sua ausência os gêneros não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos. Ou seja, os gêneros discursivos devem ser "codificados sócio-historicamente por uma determinada cultura e concebidos como um objeto material que se manifesta em diferentes formas de textualização." (Brandão, 2002, apud Araes, 2007, p. 11).

Ainda conforme os autores consultados (cf. nota 30), Bakhtin considera dois tipos de gêneros: os primários e os secundários. Aqueles são considerados mais simples e geralmente

---

[31] Rojo (2005) e Brandão (2002), apud Araes (2007).
[32] É relevante destacar que Marcuschi propõe uma nomenclatura diversa de Bakhtin, mas também o tem como referência em seus estudos.
[33] Confira Brandão (2001, 2002), Rojo (2005), Araes (2007), Brait (2012), Koch e Elias (2012).

relacionados a atividades orais, constituindo-se basicamente como comunicação verbal espontânea ou comunicação cotidiana.

Estes, por sua vez, são mais complexos e ocorrem em situações de comunicação cultural, de comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita. Os gêneros secundários aparecem em sociedades que valorizam as expressões artística, científica e sociopolítica; ao serem constituídos absorvem e transmutam os gêneros primários.

Vale ressaltar que, na visão bakhtiniana, o conhecimento que o falante tem do gênero corresponde a sua interação nas diversas esferas sociais, nas mais variadas práticas de linguagem de uma sociedade.

Com relação a esse aspecto, Brait (2012), ao estudar os conceitos-chave desenvolvidos por Bakhtin, conclui que "os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica" (p. 155).

Koch (2004)[34] complementa essa reflexão com a ideia de que os indivíduos desenvolvem uma competência chamada metagenérica, que lhes possibilita interagir convenientemente, conforme as práticas sociais em que se envolvem.

Segundo a autora, essa competência metagenérica orienta a produção de nossas práticas comunicativas, bem como orienta a nossa compreensão acerca dos gêneros textuais efetivamente realizados.

Outra questão pertinente a ser considerada é o fato de o gênero estar em constante mutação, ser dinâmico e sofrer variações em sua constituição, ou seja, um gênero discursivo pode desaparecer, reaparecer de maneira diversa, modificar-se, sempre de acordo com as necessidades sociais presentes em determinado momento histórico.

Um exemplo disso, apresentado por Koch & Elias (2012), é o *e-mail* ou *blog*, práticas sociais e comunicativas resultantes das variações da carta e do diário, respectivamente, decorrentes das recentes invenções tecnológicas.

Quanto a sua escolha, esta é feita pelo indivíduo, que opta pelo gênero que melhor atenda à situação de ação específica, lembrando que os gêneros reproduzem e designam práticas sociais.

Como bem diz Araes (2007), "os gêneros fazem parte dos processos de atividades que se organizam nas sociedades em que as pessoas vivem" (p. 39).

[34] Koch (2004) apud Koch & Elias (2012)

E mais, o gênero é estabelecido a partir de um fenômeno histórico, social e ideológico, não existindo por si só, de forma isolada ou individual, mas compondo todo um conjunto, que é reconhecido pelos demais falantes através das interações comunicativas.

Sendo assim, sua apropriação é "fundamental para a socialização e a inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (Bronckart, 1999, p. 103 apud Araes, 2007, p. 43), isto é, o sujeito precisa vivenciar e dominar os gêneros discursivos existentes, apreendendo não apenas suas características linguísticas, como também suas propriedades sócio-discursivas.

No cenário do ensino da língua portuguesa como língua materna, certamente as noções sobre gêneros textuais/gêneros discursivos se tornaram importantes. Os organizadores de materiais didáticos e professores, a partir dessas noções, começaram a se preocupar com questões também discursivas, passando a compreender o texto a partir de seu funcionamento, contexto de produção e leitura. Os conceitos gramaticais, em meio a esse cenário, perdem para os gêneros sua posição de objeto privilegiado no processo de ensino-aprendizagem.

Os PCN, em particular, refletem essa mudança de mentalidade ao enfatizarem o papel e a valia dos gêneros textuais[35] no âmbito escolar e social, uma vez que eles ampliam as possibilidades de participação social no exercício da cidadania e representam as diversas práticas sociais, estabelecendo uma relação com as práticas linguísticas, ou seja, a diversidade dos gêneros acompanha a diversidade de atividades de linguagem.

Conforme os PCN "é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita." (p. 33). Aqui, ressalta-se o fato de os gêneros orais e escritos serem característicos de nossa cultura.

Observa-se, portanto, que as práticas escolares devem proporcionar produções orais e escritas, privilegiando a variedade de gêneros textuais.

Como já discutimos no capítulo 1, os PCN exemplificam algumas situações que tornam possível o trabalho com as duas modalidades da língua (oral e escrita), sempre adequando a produção textual ao gênero empregado. Diz-se que deve haver práticas de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, bem como a produção de textos orais e escritos. Dentre esses exemplos, destacamos para a produção oral, gêneros que contribuam para o uso público da fala espontânea ou de discursos previamente elaborados, como:

[35] No material é utilizada a denominação "gêneros textuais".

- Discussão improvisada ou planejada;

- Entrevista com alguém em posição de poder e argumentar a favor ou contra uma determinada posição;

- Debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico;

- Exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor;

- Representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação;

- Leitura expressiva ou recitação pública de poemas. (p. 75)

Para a produção escrita, objetivando que os alunos redijam diferentes tipos de textos, esse mesmo documento enfatiza a importância de se garantir:

- Continuidade temática;

- Explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis a interpretação;

- Recuperação de referências;

- Escolhas lexicais, sintáticas, figurativas e ilustrativas que se ajustem às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;

- Utilização dos padrões de acordo com a intenção comunicativa e do interlocutor do texto em função das exigências do gênero;

- Análise e revisão do próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, até considerar o texto produzido bem escrito. (p. 51-52)

Em resumo, textos literários, de imprensa e de divulgação científica devem compor o repertório a ser trabalhado em sala de aula, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, exemplificando os diversos contextos sociais em que a língua é empregada e oportunizando a produção textual.

Como igualmente mencionado no primeiro capítulo, há nos PCN as seguintes sugestões:

Para a linguagem oral:

- Gêneros literários: canção e textos dramáticos;

- Gêneros de imprensa: notícia, entrevista, debate e depoimento;

- Gêneros de divulgação científica: exposição, seminário e debate.

Para a linguagem escrita:

- Gêneros literários: crônica, conto e poema;

- Gêneros de imprensa: notícia, artigo, carta do leitor e entrevista;
- Gêneros de divulgação científica: relatório de experiências e esquema, e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia. (p. 57)

Na interação oral ou escrita no âmbito escolar, é preciso que os alunos entendam como o conteúdo (tema), a forma da língua (forma composicional) e a estrutura organizacional (estilo) dos diversos gêneros discursivos propiciam recursos para apresentar dada informação e interagir com os demais indivíduos.

Nessa perspectiva, os alunos aprendem a escolher e aliar conteúdos aos padrões linguísticos próprios do gênero textual. Ou seja, o trabalho com gêneros na escola os ensina a controlar a linguagem, seu propósito, conteúdo e contexto, além de desenvolver uma prática e postura mais reflexiva sobre a língua e seu emprego efetivo. Ao analisar os elementos constituintes de um gênero discursivo, o educando raciocina sobre a adequação da língua ao contexto de comunicação.

A atuação do professor deve, portanto, contar com atividades que abranjam a noção de gênero, haja vista que ao trabalhar com um repertório diversificado de textos, diferentes formas de interação social também estarão sendo abordadas, contribuindo para a atuação do aluno nas mais variadas práticas sociais vinculadas à interação por meio de atividades de linguagem.

Koch & Elias (2012) finalizam bem essa discussão ao afirmarem que “somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.” (p. 122).

Ressaltamos que nessa breve apresentação sobre os gêneros textuais/gêneros discursivos, fizemos um recorte dos aspectos estudados por Marcuschi e Bakhtin, os quais contribuem para o ensino da língua materna.

Ficou evidente que os gêneros textuais abrangem uma enorme gama de estratégias discursivas e que o bom texto não é unicamente o que revela características literárias, ou formas gramaticais condizentes com o bom comportamento normativo ou prescritivo, mas aquele que é adequado às diferentes situações de comunicação, para o qual foi produzido, ou seja, é preciso adequar a estrutura, o conteúdo, o vocabulário, o estilo, e, a nosso ver, os fato gramaticais.

Como vimos no início da seção, as concepções de gênero possibilitam também um olhar diferenciado para o ensino gramatical, uma vez que a contemplação de gêneros textuais nos livros didáticos é que permite trazer para o ensino gramatical a descrição e a reflexão de

certos fatos linguísticos em variação. Entre eles, os que escolhemos para tratar nesta dissertação, a saber: a) a variação entre as formas *você/ tu* e *a gente*/ *nós* na função de sujeito gramatical; b) a variação na expressão do objeto direto pronominal.

4. ESTUDOS DE CASO: COLEÇÃO 1

4.1 Estudos de caso: Coleção "Tudo é Linguagem"

Neste quarto capítulo, objetivamos tratar da abordagem da variação linguística em um dos materiais que constituem o nosso *corpus*: a coleção "Tudo é linguagem", de Borgatto, Bertin e Marchezi (2010), composta de quatro volumes, relativos a cada ano do Ensino Fundamental II.

Os critérios para a escolha do *corpus* tiveram como base relatos de professores[36] conhecidos acerca do material adotado nas escolas em que lecionam. De acordo com sua experiência, essas coleções são utilizadas com frequência em instituições pertencentes à rede privada de ensino, outro ponto proposital, pois há um pensamento consensual e um discurso articulado de que as escolas particulares são melhores do que as escolas públicas. Sendo assim, preocupamo-nos em verificar a presença dessas recentes orientações educacionais referentes à variação linguística nesse ensino que tem mais status e prestígio social.

Além disso, trata-se de um material considerado pelos seus editores como um projeto diferenciado e conectado às novas tendências do ensino de Língua Portuguesa[37], e aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2008 e 2011. Embora não nos aprofundemos nesse assunto, no final do capítulo teceremos alguns comentários sobre os critérios estabelecidos pelo MEC para aprovação de coleções de livros didáticos.

Como já exposto anteriormente, nosso objetivo é discutir fatos linguísticos ou gramaticais e sua apresentação nos livros didáticos, levando em consideração a forma como são tratadas as estratégias que substituem ou concorrem com as formas consideradas modelos de língua culta ou língua exemplar.

Esses fatos linguísticos ou gramaticais que constituem o objeto de investigação desta pesquisa referem-se ao emprego dos termos *você/vocês* e *a gente* na função de sujeito, como constituintes do atual quadro pronominal do PB, e ao uso de pronomes na função de objeto direto. Além disso, outro aspecto a ser verificado diz respeito à realização dessas formas nos diferentes gêneros textuais escolhidos para compor o material didático examinado, averiguando inclusive se há diversidade significativa desses gêneros, conforme orientam os PCN.

---

[36] Tais professores são colegas de trabalho ou alunos e ex-alunos do curso de Letras da Universidade de Santo Amaro (UNISA) – instituição na qual trabalhei de 2006 a 2014 –, que lecionam a disciplina Língua Portuguesa em escolas privadas. Os referidos relatos ocorreram em situações formais como aulas e reuniões, ou em conversas informais.

[37] Cf. http://www.atica.com.br/SitePages/Colecao.aspx?cdColecao=163

Com relação à organização do capítulo, adotamos a estratégia de comentar cada exemplar individualmente, separando, portanto, nossas considerações pelos volumes do 6.º ao 9.º ano, em sequência.

Assim sendo, teremos quatro seções para apresentar a análise, que seguem a mesma estrutura de subseções, a saber: 1) a abordagem da variação linguística, 2) o tratamento dos termos *você/vocês* e *a gente*, 3) o uso de pronomes na função de objeto direto e 4) a diversidade de gêneros textuais.

Nossa discussão, com base nos aspectos investigados, consta no capítulo 6.

4.2 Tudo é Linguagem – volume do 6.º ano

4.2.1 Abordagem da variação linguística

No volume do 6.º ano, assim como nos demais volumes, a variação linguística é destacada como parte do conteúdo explorado em duas diferentes seções, respectivamente intituladas "Linguagem do texto" e "Língua: usos e reflexão". Neste exemplar, essas considerações sobre as variedades nos usos linguísticos são referentes, em linhas gerais, aos seguintes tópicos:

- Diferença entre linguagem formal e linguagem informal;
- Tipos de variedades linguísticas ocasionadas pela caracterização de diversos fatores como a região ou espaço geográfico a que o falante pertence, a situação em que a língua é empregada, a faixa etária e o nível sociocultural dos usuários da língua, e a intenção comunicativa de quem produz a mensagem;
- Especificidades e diferenças entre a língua falada e a língua escrita, bem como algumas marcas que caracterizam uma e outra, como as pausas ou o silêncio no discurso oral, substituídos pelas reticências no discurso escrito.

Começando pelo tratamento da variação linguística na atividade denominada "Linguagem do texto" pelas autoras, nosso primeiro exemplo é o texto "O caso do espelho", que é uma versão de conto popular feita por Ricardo Azevedo (cf. p. 24), na qual o autor conserva traços da oralidade.

Com base nesse texto, as autoras propõem que os alunos, com a ajuda do professor e dos colegas, reconheçam expressões típicas da linguagem formal e da informal. Na verdade, o reconhecimento da linguagem formal versus linguagem informal não parte da competência dos próprios discentes, mas da apresentação da reescrita de um fragmento do texto com

algumas alterações de linguagem, ou seja, com substituições de termos considerados informais por termos formais correspondentes.

Esses fragmentos estão reproduzidos abaixo, sendo o texto 1, o trecho original, e o texto 2, a reescrita.

Texto 1:

"A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar para casa.

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arranjou outra!

- Ela ficou maluca – berrou o homem, de cara amarrada.

- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!"

Texto 2:

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando desesperadamente.

- Que é isso, menina?

- Aquele mau-caráter arranjou outra mulher!

- Ela ficou descontrolada – falou o homem em altos brados, muito bravo.

- Ontem, eu o vi escondendo um pacote na gaveta do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Está lá! É o retrato de outra mulher!

Assim, a partir desse excerto reescrito, são destacadas as oposições para/pra, você/cê, está/tá e estou/tô, sendo que o primeiro elemento é denominado como uso formal, enquanto o segundo é atribuído a situações de informalidade; é explicitado inclusive que reduções são comuns na língua oral em uma situação coloquial.

Um ponto nos chamou a atenção nessas comparações propostas na atividade descrita. Destacamos a questão da formalidade vs. informalidade dos usos dos pronomes como objeto direto, opondo as formas: "Eu o vi" a "Eu vi ele", que serão observadas com mais detalhes na seção 4.2.3.

Sobre a concepção de variação constante no livro, o quadro 1, constante a seguir, fornece uma boa apresentação do tratamento dado à noção de variedades linguísticas, a qual

está agrupada em dois grandes blocos: o da linguagem formal e o da linguagem informal, na seção intitulada “Hora de organizar o que estudamos”:

Quadro 1: Variedades linguísticas

Hora de organizar o que estudamos

Variedades linguísticas – diferentes usos de uma mesma língua.

As diferenças ocorrem em função de algumas condições que envolvem os interlocutores:

- região em que a língua é utilizada;
- hábitos linguísticos do grupo com que o usuário convive;
- origem de quem fala ou escreve;
- situação, circunstância e contexto em que ocorre a interlocução;
- condição social e grau de escolaridade de quem a utiliza;
- intenção de quem produz a mensagem;
- pessoa ou público-alvo a quem se destina a mensagem;
- grupo em que é utilizada — jovens, profissionais de uma área, família, etc.

Para facilitar o estudo, as variedades linguísticas são agrupadas em dois grandes blocos:

A) **Linguagem formal** – variedade da língua falada ou escrita que:

- segue as regras de uma gramática normativa;
- é mais utilizada em situações formais: escrita de documentos, textos científicos, parte dos jornais escritos ou falados, textos escolares, exposições científicas orais ou palestras, congressos, reuniões científicas, etc.;
- geralmente não emprega gírias.

Gramática normativa: conjunto de regras que compõem a variedade da língua eleita como padrão, como língua oficial.

B) **Linguagem coloquial ou informal** – variedade da língua falada ou escrita que:

- é mais utilizada nas situações do cotidiano, isto é, no dia a dia, na família, entre amigos, etc.;
- utiliza a língua de forma mais espontânea, descontraída;
- estrutura uma *gramática do uso* e não segue as regras da gramática normativa oficial;
- faz uso de gírias, expressões populares, formas reduzidas de palavras (*pra*, *né*, *tá*, etc.) e de frases construídas sem as regras da gramática normativa (*eu vi ele*);
- é mais influenciada por fatores como idade, região em que é utilizada, profissão, grupo social que o falante mais frequenta.

(p. 35)

Acentuamos que, para as autoras, a linguagem formal é uma variedade da língua falada ou escrita que segue as regras de uma gramática normativa, definida como um conjunto de prescrições sobre a variedade classificada como padrão e oficial.

Nas subseções seguintes, faremos uma apresentação do tratamento dado aos fatos gramaticais selecionados.

4.2.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*

As autoras abordam o conteúdo referente aos pronomes pessoais, ilustrando com uma tira de Hagar, usada para introduzir esses itens gramaticais (nos diálogos são empregados os elementos “eu” e “nós”).

Figura 1: Browne (2003)

BROWNE, Chris. Hagar. In: *Folha de S.Paulo*, 4 ago. 2003.

(p. 173)

A partir dessa figura, as autoras trazem a exposição descritiva do quadro pronominal na função de sujeito.

Os pronomes são caracterizados como elementos que substituem o nome, e apresentados de acordo com a pessoa do discurso a que se referem, conforme reproduzido no quadro abaixo:

Quadro 2: Pessoas do discurso

1.ª pessoa: a que fala – eu (singular); nós (plural);
2.ª pessoa: aquela com quem se fala – tu (singular); vós (plural);
3.ª pessoa: aquela de quem se fala – ele, ela (singular); eles, elas (plural)

(p. 174)

Analisando a apresentação desse fato linguístico, podemos tecer dois comentários pertinentes a respeito de dois equívocos.

O primeiro diz respeito à definição de pronome. De acordo com a teoria linguística moderna, os estudiosos têm evidenciado de forma sistemática que o pronome não substitui o substantivo ou o nome, mas sim o sintagma nominal. Observemos os exemplos abaixo (1a-b):

(1)

a) A mulher do meu patrão é advogada.

b) Ela é advogada.

Verifiquemos que o pronome pessoal não substitui apenas o substantivo *mulher*, mas todo o sintagma nominal *A mulher do meu patrão*. De fato, teríamos uma sentença agramatical se apenas o núcleo do sintagma nominal (*mulher*) fosse pronominalizado: *A ela do meu patrão*.

Uma segunda consideração muito importante a ser feita é com relação à classificação dos pronomes pessoais na função de sujeito, como exemplificado no quadro 2 e quadro 3 abaixo. A consideração é a seguinte: há a ausência das formas *você*, *vocês* e *a gente* como componentes do quadro pronominal. A nosso ver, a ausência dessas formas no referido quadro se justifica com base na visão normativa das autoras expressa na seguinte afirmação: "Veja como, num livro de gramática, você vai encontrar o quadro completo dos pronomes pessoais" (p. 175).

Quadro 3: Pronomes pessoais[38]

Pronomes pessoais		
	Retos	**Oblíquos**
1.ª pessoa do singular	Eu	me, mim, comigo
2.ª pessoa do singular	Tu	te, ti, contigo
3.ª pessoa do singular	ele, ela	se, si, consigo, lhe, o ,a
1.ª pessoa do plural	Nós	nos, conosco
2.ª pessoa do plural	Vós	vos, convosco
3.ª pessoa do plural	eles, elas	se, si, consigo, lhes, os, as

(p. 175)

Consta ainda uma observação sobre o fato de os pronomes de tratamento *você* e *vocês* substituírem respectivamente, no português do Brasil, os pronomes pessoais *tu* e *vós*: "No português do Brasil, na maioria das regiões, os pronomes de tratamento *você* e *vocês* têm substituído os pronomes pessoais *tu* e *vós*. Por isso, embora sejam pronomes de 3.ª pessoa, são empregados para se referir à 2.ª pessoa (a pessoa com quem se fala) (p. 174)".

Observamos que, embora as autoras reconheçam esse uso de *você* e *vocês* como estratégia para pronome de segunda pessoa, os mesmos continuam a ser classificados como pronomes de tratamento e não como pronomes pessoais.

Quanto ao emprego do pronome *a gente* em correspondência a *nós*, como vimos, ausente dos quadros 2 e 3, o mesmo é ilustrado posteriormente à exposição dos pronomes pessoais em uma tira da Mafalda (Quino, 1993), não como pronome sujeito, mas substituindo o pronome oblíquo (conosco), conforme observamos a seguir:

[38] Neste quadro também estão expostos os pronomes usados como complementos (oblíquos).

Figura 2: Quino (1993)

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 411.

(p. 207)

Porém, na ocasião, é exposto que a expressão *a gente* é característica do uso da linguagem coloquial, familiar e cotidiana, informe que está em desacordo com o que apresentamos. Ademais, em uma das questões da atividade proposta para essa tira, as autoras pedem que o aluno reescreva a frase em que aparece essa expressão, substituindo-a pelo pronome “adequado”. Temos aqui outra incoerência, pois, como já discutido, o termo *a gente* está em processo de inserção no quadro pronominal do PB, podendo ser utilizado sem que seja considerado um desvio da norma culta, principalmente no discurso oral. Sendo assim, não é inadequado, como está expresso na proposta do exercício.

Existe ainda, por parte das autoras, a não consideração do próprio gênero textual utilizado, uma vez que na tira é muito natural e adequado o uso da expressão *a gente*. Podemos dizer que inadequada é justamente a proposta de emprego de um pronome mais formal, como *nós*, pois tal prática descaracteriza o gênero textual em questão.

Como vemos, os termos em análise são colocados em pauta na apresentação dos pronomes, contudo, no caso de *você/vocês*, os mesmos não são colocados como constituintes do quadro oficial. No caso de *a gente*, além de essa expressão também não integrar o quadro dos pronomes pessoais, ainda é julgada como coloquial e inadequada.

Isso nos leva a concluir que, embora haja o reconhecimento de variantes que configuram uma variação no sistema pronominal, na sistematização do quadro dos pronomes pessoais do PB culto, as autoras retornam ao modelo normativo.

4.2.3 Uso de pronomes na função de objeto direto

Com relação à função de objeto direto, tratado na seção “Língua: usos e reflexão”, as autoras especificam que o pronome pode substituir um nome, outro pronome e ainda auxiliar na eliminação de redundâncias; e fazem uma diferenciação, dentro da perspectiva dicotômica entre uso formal versus uso informal. Para tanto, são apresentado exemplos, constantes a seguir. Tomando como ponto de partida a expressão “encapar o livro”, apresenta-se para aquele a forma “encapar ele” e para este o modelo “encapá-lo” (cf. p. 203).

O mesmo ocorre para a oração “Não convidei Mariana nem Aninha para minha festa”, em que o uso coloquial demonstrado é “Não convidei elas para minha festa”, enquanto o formal é exposto como “Não as convidei para minha festa” (p. 205). Um ponto negativo observado nessa exposição de conteúdo foi o fato de essas frases mencionadas serem “soltas” e descontextualizadas, ou seja, trata-se de exemplos dados aos alunos aleatoriamente.

Há vários outros exemplos da mesma espécie e, ao final da exposição teórica, são propostas atividades escritas em que, dentre outros exercícios, é solicitado que o aluno reescreva frases dadas, substituindo expressões em destaque por pronomes correspondentes na linguagem formal.

Diante do que foi exibido, constatamos que a variação desse fato gramatical é mostrada apenas como uma diferença entre registros coloquial e formal, e não como formas pronominais que possam ser incluídas no quadro dos pronomes pessoais (cf. Quadro 3).

4.2.4 Diversidade de gêneros textuais

Observamos inicialmente que existe um cuidado por parte das autoras para disponibilização de variados gêneros textuais no repertório de textos do material. No volume do 6.º ano, divididos nas oito unidades, foram abordados o conto popular em prosa, o conto popular em versos (poema narrativo), o conto em prosa poética, o conto fantástico, conto e realidade, reportagem e notícia (relatos), o gênero da ordem do argumentar e do defender ideias (argumentação em audiências, carta do leitor), e regras e instruções (receitas, regulamentos, regras de jogo, etc.).

Ao trabalharem com o conto popular, foram consideradas a oralidade, a informalidade e as variedades linguísticas, principalmente na parte lexical, coexistindo, no texto, junto à norma, no que diz respeito à organização gramatical. Já nos demais, predominou o uso do

português culto em suas várias possibilidades de emprego, conforme a variabilidade dos gêneros.

No Manual do Professor, presente ao final do livro, é enfatizado que a coleção tem um foco nos diversos gêneros do discurso[39], favorecendo assim o "desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre **contextualizada, circunstancializada em situações específicas de comunicação** e **carregada de intenções**[40]" (p. 7). No entanto, destacamos que em alguns momentos as autoras desconsideram características próprias de gêneros apresentados, como foi o caso da figura 2, com relação ao emprego do pronome "a gente".

4.3 Tudo é Linguagem – volume do 7.º ano

4.3.1 Abordagem da variação linguística

O presente volume trabalha novamente com as seções "Linguagem do texto" e "Língua: usos e reflexão". Além dessas seções, registramos que em todos os volumes da coleção há o que as autoras denominam "Unidade Prévia", onde vários tópicos são discutidos.

Nesse volume, em particular, achamos interessante ressaltar que há uma breve exposição sobre as inúmeras variações regionais, presentes na língua portuguesa do Brasil, especialmente no que diz respeito ao léxico. Na ocasião, exemplifica-se o assunto com palavras e expressões típicas de Cuiabá – MT, como o vocábulo "curtido", que significa "sem vergonha", "esperto" (cf. p. 12).

Com relação à variação nos fatos gramaticais, nas atividades relacionadas à "Língua: usos e reflexão" há considerações sobre a diferença entre a língua falada e a língua escrita, destacando-se marcas de oralidade ou da fala, que caracterizam a língua falada informal. Dentre as marcas apresentadas[41], estão as que listamos a seguir:

- O emprego de palavras ou expressões utilizadas no cotidiano, de maneira descontraída e sem a preocupação com as regras da gramática normativa, como "batendo papo";

---

[39] Expressão usada pelas autoras, segundo elas, com base em Bakhtin (1997).
[40] Grifos das autoras.
[41] Os exemplos dados para essas marcas de oralidade foram retirados do texto "A aranha", de Orígenes Lessa, conto usado na primeira unidade com o intuito de encabeçar atividades diversas, inclusive a apresentação desse tipo de gênero.

- As pausas, hesitações e interrupções, que marcam instantes de dúvidas, de incerteza ou de indicação de que uma fala dará lugar a outra, isto é, de que haverá troca de turnos de fala, como “Está bem... Então...”

- As repetições de palavras e expressões, a exemplo de “Não, não...”;

- O uso de expressões que auxiliam a dar continuidade àquilo que se está contando, como “Aí... Pois olhe...” (cf. p. 28)

Vemos que essas marcas relatadas realmente são típicas da fala informal, contudo podem ocorrer também em situações de fala mais formal, como os três últimos casos.

Assim como verificamos no quadro 1 do volume do 6.º ano, a linguagem informal é denominada a linguagem do dia a dia, isto é, uma linguagem “familiar, coloquial, espontânea, descontraída, despreocupada com as convenções da linguagem formal” (p. 56), reforçando a ideia de que a linguagem formal segue convenções, regras distintas.

Ainda com relação à variação como um todo, há uma seção no livro intitulada “Formação de palavras no cotidiano”, em que é abordada a necessidade de expressão e comunicação por meio da criação de novos vocábulos, tanto na linguagem especializada (como é o caso da científica), como na linguagem coloquial, acarretando a ampliação de nosso léxico. Três tipos de inovações lexicais são apresentados:

(a) O uso de palavras em contextos diversos daqueles em que normalmente são empregados, ou seja, vocábulos já existentes têm seu significado alterado ou adaptado a um novo uso, como “Essa menina é muito cheia de *não me toques*.”;

(b) Os empréstimos ou estrangeirismos, isto é, o emprego de palavras de língua estrangeira que, gradativamente, passam a constituir a comunicação entre os falantes da Língua Portuguesa. Diz-se inclusive que esses vocábulos são “aportuguesados” fonética e ortograficamente, como *surfe*, *deletar* e *internet*;

(c) A gíria, que é uma linguagem característica de um grupo social, própria da linguagem oral informal e marcada pela efemeridade, pois sua vida é mais curta do que termos mais formais e tradicionais. Variam conforme a região, a faixa etária, a classe social, a profissão, a prática esportiva, entre outros fatores. Como exemplo, podemos citar *ir para a balada*, que em São Paulo quer dizer *ir a uma festa, divertir-se à noite*. (cf. pp. 68-69)

Vejamos o que há de conteúdo sobre os fatos gramaticais que estamos analisando.

4.3.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*

A forma *a gente* volta a ser usada no livro do 7.º ano, em uma seção sobre o uso da vírgula, tendo como objeto de análise uma página de revista que homenageia os 450 anos da cidade de São Paulo, reproduzida a seguir:

Figura 3: Revista da Folha (2004)

Anúncio criado pela agência Effort. *Revista da Folha*, ano 12, n. 605, 25 jan. 2004.

(p. 101)

Com base no anúncio apresentado, há um exercício em que se pede para que o aluno aponte que palavra poderia substituir a expressão nas frases iniciais, ou seja, é esperado que o estudante indique o pronome *nós*. Solicita-se ainda que o texto seja reescrito, eliminando a repetição de *a gente* e empregando a vírgula com o intuito de separar os elementos.

À primeira vista, esse tipo de atividade parece estar imbuído de uma concepção de certo e errado. Observa-se, porém, que posteriormente à atividade de substituição do pronome

a gente pelo pronome *nós*, há uma solicitação para que os alunos façam uma reflexão sobre a intenção do autor do anúncio ao repetir a forma em questão. Com isso, oportuniza-se a expressão da opinião do aluno sobre os efeitos desse uso e a perda dos mesmos no texto reescrito.

De fato, na resolução sugerida[42], é enfatizado que a resposta à questão acima mencionada seja pessoal, e que é relevante que os discentes percebam que a opinião recairá sobre uma escolha do efeito produzido em cada uma das formas empregadas, esclarecendo-se que não há necessariamente o mais correto, e sim o que produz um maior efeito de sensibilização do leitor (cf. p. 101).

Entendemos que essas considerações são positivas, uma vez que elas insinuam ao aluno a existência das variantes para a primeira pessoa do plural, além de observar a adequação do emprego dessas variantes conforme a situação de comunicação, isto é, de acordo com o emissor e sua intenção, o receptor e o teor da mensagem.

No entanto, em uma atividade gramatical que trata de fatos sobre a flexão de pessoa e número, é apresentado um quadro sobre as pessoas do discurso, similar ao que consta no livro do 6.º ano (cf. pp. 83-85, Quadros 2 e 3), ou seja, constituído das formas pronominais *eu/tu/ele* ou *ela/nós/vós/ eles* ou *elas*. Todavia, há uma observação sobre o fato de somente em algumas regiões haver o uso dos pronomes de segunda pessoa *tu/vós*, sendo comum o emprego de *você/vocês*, pronomes que, embora se refiram ao ouvinte (2.ª pessoa), ativam padrões de concordância de 3.ª pessoa.

Novamente, a variante *a gente* não é registrada no quadro indicativo das pessoas do discurso. Entende-se essa ausência do pronome no quadro de pronomes pessoais pelo fato dessa variante estar sendo tratada como própria do PB informal, usada na linguagem coloquial, e nos textos escritos que são permeáveis aos usos da oralidade.

Isso pode ser constatado na proposição de um exercício sobre o uso dos tempos verbais, adotando como exemplo um trecho do texto “Tipo assim, Clarice Bean”, de Lauren Child, pertencente ao gênero do relato e da memória.

No enunciado da atividade, há a informação de que Clarice Bean é uma personagem jovem e emprega bastante essa expressão em seu diário, haja vista que um diário é uma escrita pessoal, descontraída e muito próxima da maneira como se fala no dia a dia. O trecho “Mas também não sei por que a gente precisa aprender a salvar um tijolo do fundo da piscina, estando de pijama.” (p. 105) é usado como exemplificação.

[42] Vale lembrar que o material em análise é constituído dos livros do professor, que vêm com as respostas dos exercícios.

Sobre esse trecho, indaga-se ao estudante a qual pessoa do discurso a expressão *a gente* se refere e se o verbo relacionado à expressão está conjugado no singular ou no plural.

As autoras destacam as regras de concordância no uso dessa forma: o verbo deve estar na terceira pessoa do singular. Essa informação inclusive é reforçada no conteúdo gramatical que trata de sujeito e predicado, ou seja, informa-se ao aluno que deve haver concordância sujeito verbo. A mesma regra vale para a variação *a gente /nós.*

Como dissemos acima, tais atividades demonstram que as autoras tratam as variantes adequadamente, reconhecendo o uso variado das formas *a gente/nós*, para se referir à 1ª pessoa do plural. Ao mesmo tempo, atribui-se à variação o estatuto de uso formal vs. informal. Ou seja, parece ter sido aceito que *a gente* ocorre nos textos que se encontram no ponto mais baixo no *continuum* do menos formal para o mais formal, como é o caso dos textos de publicidade, bilhetes para amigos, recados, diários, etc.

Por isso, parece-nos incoerente que sejam apresentadas atividades em que se pede ao aluno que reescreva textos, como os da publicidade, ou o de Clarice Bean em um registro mais formal.

Finalizando, queremos consolidar as ideias das autoras com relação à expressão *a gente*, demonstradas ainda na seção sobre sujeito simples. Há uma retomada das linguagens formal e informal, com a explicação de que o uso da expressão *a gente* no lugar do sujeito *nós* é muito comum em situações informais (cf. pp. 271-279). Para exemplificar o conteúdo exposto, as autoras recorrem à letra da música *É*, de Gonzaguinha. Vejamos um trecho:

É
A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor

Dentre as questões e suas respectivas respostas da atividade proposta para essa letra de música, interessou-nos a sugestão de uma reflexão sobre o porquê da linguagem utilizada e da repetição de *a gente*, evidenciando que o compositor objetivou um texto irônico e crítico, pois ao utilizar a expressão, estava se referindo ao povo brasileiro, fazendo com que qualquer cidadão dessa nação se identificasse com o que diz a música.

É colocado inclusive que se Gonzaguinha substituísse *a gente* por *nós*, haveria a quebra do ritmo e desse tom crítico e irônico da canção, e que, por conta disso, seu uso na letra da música está adequado.

Observando a escolha de textos usados para ilustrar o uso da variante *a gente*, pensamos que talvez fosse necessário trazer outros que ocupam um ponto mais alto na escala de formalidade, uma vez que, como sabemos, a forma *a gente*, assim como *você/vocês* é empregada em diferentes situações, independentemente do grau de formalidade do contexto comunicativo, ou gênero textual. Tal postura seria mais coerente com a realidade linguística brasileira.

Isso pode ser ilustrado com o próprio texto das autoras, no qual identificamos a sua ocorrência em exemplos como (2 a-c) abaixo:

(2)

a) Na introdução de uma das unidades: "Que tipo de assunto **você** escolheria para escrever um bom conto?" (p. 14);

b) No trecho do conto "A aranha", de Orígenes Lessa: "(...) Ouvi-o tocar várias vezes. *A madrugada que passou*, *O luar do sertão*[43], e tudo quanto é modinha sentida que há por aí tira lágrima d**a gente**, quando o Melo toca..." (p. 16);

c) Uma questão de exercício: "Apresentem o que **vocês** observaram aos outros grupos." (p. 29).

Infelizmente, como expomos anteriormente, essas formas pronominais, embora sejam usadas no livro pelas autoras em textos, exemplos e linguagem dialógica, as mesmas ainda não aparecem nas atividades de descrição gramatical do presente volume, dando a impressão de que não são oficialmente consideradas como pronomes pessoais.

4.3.3 Uso de pronomes na função de objeto direto

No volume do 7.º ano, não há uma descrição sistemática da variação linguística relacionada com a realização do objeto direto pronominal de segunda e terceira pessoas.

Como mostramos anteriormente, pesquisas recentes encontraram as formas *você*/*vocês*, como variantes dos pronomes *o, a, os, as*, para se referir respectivamente à

[43] Grifos do autor.

segunda pessoa do singular e segunda pessoa do plural. Igualmente, a variante *a gente* é usada para se referir à primeira pessoa do plural, concorrendo com o pronome *nós*. Para a terceira pessoa do singular e terceira pessoa do plural a variação se manifesta nas formas átonas *o, a, os ,as* ao lado das formas tônicas *ele*/eles/*ela/elas* e *objeto nulo*.

Interessante ressaltar que as autoras, em seu próprio texto, utilizam-se das estratégias inovadoras, *você/vocês* e *a gente*, como ilustrado nos exemplos (3a-b):

(3)

a) O excerto do texto em prosa "Pessoas e urubus disputam restos" (p. 166): (...) "Nem para varrer a rua a prefeitura quer contratar **a gente**" (...);

b) O trecho do artigo de opinião "A mania nacional da transgressão leve", de Michael Kepp: "(...) Uma simples tragada liga **você**, mesmo que de modo ínfimo, ao traficante e à bala perdida, mas atos aparentemente tão inócuos e difíceis de condenar nos focam a pensar no que constitui um pequeno delito." (p. 259).

4.3.4 Diversidade de gêneros textuais

A preocupação das autoras com relação à diversidade dos gêneros discursivos é mantida no exemplar em análise. No Manual do Professor, Borgatto, Bertin e Marchezi esclarecem que a seleção e a escolha dos gêneros textuais focados na coleção (em todas as unidades, ou seja, do 6.º ao 9.º ano) foram feitas a partir da combinação de duas formas de agrupar os gêneros.

A primeira, em função das capacidades de linguagem que constituem as práticas de usos da linguagem, distribuindo os gêneros pelos domínios do narrar, do relatar, do expor, do argumentar e do instruir/prescrever.

A segunda, em função da circulação social, abrangendo os gêneros com os quais os alunos têm contato em seu cotidiano dentro e fora da escola, isto é, os gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica (cf. p. 8).

Distribuídos nas oito unidades, os gêneros do discurso trabalhados no 7.º ano foram: o conto, a crônica, o relato e a memória, o relato de experiências, os poemas, a notícia, a reportagem e o artigo de opinião. É interessante enfatizar que formas da oralidade que se manifestam nos textos escritos foram contempladas e que, novamente, o aluno tem a oportunidade de conhecer o emprego do português culto em diversas esferas da comunicação.

Além disso, o emprego coloquial também foi abordado, como no relato e memória, por exemplo, como ilustrado na escrita de diários.

4.4 Tudo é Linguagem – volume do 8.º ano

4.4.1 Abordagem da variação linguística

Com relação à variação linguística, também no volume do 8.º ano, há uma unidade prévia cujo tema é "a língua e as transformações no tempo", o que, a princípio, indicaria a consideração da variedade diacrônica, mas seu real teor é a transmissão de conhecimentos de uma geração a outra e a forma de registro da linguagem dos primórdios até a escrita atual, ou seja, são apresentados aos alunos os diversos mecanismos de comunicação já utilizados pelo homem, como os pictogramas, observados em pinturas rupestres ou pedras esculpidas, os ideogramas e o alfabeto grego (cf. pp. 13-16).

Esse fator tempo, a nosso ver, pode ser aproveitado pelo professor para incitar uma discussão junto aos alunos acerca das transformações da língua portuguesa, especialmente a brasileira. Essa ideia não é sugerida pelas autoras, mas é condizente com a formação contemporânea do professor de língua materna e com o enfoque desta dissertação de que a norma culta brasileira difere da norma culta lusitana, como resultado de mudanças históricas.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que, na seção "Linguagem do texto" há um breve estudo sobre as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil, apresentando alguns exemplos, como diferenças vocabulares e sintáticas. Aquelas são ilustradas com o fato de *pedestre* significar *peão* em Portugal, *faixa de pedestres* ser denominada *passadeira para peões*, entre outros itens citados; estas são representadas pelo caso de os portugueses utilizarem a construção "Estive a pensar", enquanto os brasileiros empregam o gerúndio "Estive pensando" ou o pretérito perfeito "Pensei" (cf. p. 61).

Outro item abordado diz respeito à colocação pronominal, haja vista que em Portugal a tendência é o uso de ênclise, como na oração "Se um dia quiseres, podes avisar-me para eu vir buscar-te." (p. 61); e no Brasil, a próclise é mais comum.

É válido também ressaltar que há uma atividade que solicita a reescrita dessa mesma frase conforme a maneira que o aluno emprega normalmente os pronomes. Na sugestão de resposta temos duas alternativas. A primeira referente às regiões que empregam o pronome *tu*: "Se um dia quiseres, podes me avisar para eu vir te buscar." (p. 61); e a segunda para as regiões em que o pronome *tu* não é utilizado: "Se um dia quiser, pode me avisar para eu vir buscar você." (p. 61). Temos, portanto, a consideração das características do PB, em comparação ao PE, o que é bastante significativo, uma vez que leva o discente a refletir sobre a língua efetivamente empregada em nosso país.

4.4.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*

Como era de se esperar, o livro do 8.º ano já está num grau mais avançado do conteúdo gramatical. Assim, a teoria acerca dos elementos *você*/*vocês* e *a gente*, já abordada nos livros dos 6.º e 7.º anos, não é sistematizada neste exemplar. O que encontramos com frequência é o uso desses termos em enunciados de questões, textos e exemplos dados sobre outros temas trabalhados.

Uma amostra disso é justamente a situação descrita anteriormente, com relação às diferenças entre o português brasileiro e o português europeu. Na resposta sugerida para a atividade de reescrita, vimos que o pronome *você* é apresentado como uma opção usual, que substitui o *tu* em algumas regiões. Além disso, o próprio enunciado fez uso dessa variante, pois temos "Reescreva essa frase utilizando os pronomes da maneira que **você**[44] os emprega usualmente." (p. 61).

Há também uma tira de Ziraldo (2000), exibida como pretexto para se abordar o termo *mal*, empregado em palavras compostas, em que a forma *você* é aplicado como pronome de segunda pessoa, conforme observamos abaixo:

Figura 4: Ziraldo (2000)

ZIRALDO. *As melhores tiradas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 47.

(p. 271)

Com relação à expressão *a gente*, a mesma aparece na seguinte tira, cujo intuito é introduzir o conteúdo gramatical sobre o agente da passiva:

[44] Grifo nosso.

Figura 5: Davis (2005)

DAVIS, Jim. Garfield. In: *Folha de S.Paulo*, 14 abr. 2005.

(p. 158)

O uso da expressão aqui não é o foco, no entanto é interessante destacar que esse emprego é natural em nossa realidade linguística. O único comentário feito é que ora a expressão é sujeito do verbo, ora é objeto da ação do verbo, somente isso.

Mais adiante, há outra ocasião em que temos o emprego de *a gente*, dessa vez com relação à diferença entre *mal* e *mau*. Há novamente uma tira, que segue abaixo:

Figura 6: Browne (2005)

BROWNE, Chris. Hagar. In: *Folha de S.Paulo*, 28 abr. 2005.

(p. 270)

Repetidamente, temos a ideia e constatação, mesmo que indireta, de que *a gente* integra o quadro pronominal do PB culto falado e escrito.

Embora saibamos que as tiras representam gêneros textuais criados e que elas não reproduzem fielmente a língua falada em sua autenticidade, esses textos escritos não deixam de ser recursos legítimos dos diferentes usos linguísticos das formas pronominais discutidas.

4.4.3 Uso de pronomes na função de objeto direto

Novamente, neste volume, constatamos a ausência da sistematização das estratégias de realização do objeto direto pronominal de terceira pessoa, empregadas em ao lado das formas padrão *o*/*a*/*os*/*as*.

No entanto, os textos escolhidos pelas autoras continuam a demonstrar algumas dessas estratégias, a exemplo do uso de *você* como objeto direto, na oração já citada na subseção 4.4.2, conforme resgatamos a seguir: "Se um dia quiser, pode me avisar para eu vir **buscar você**[45]." (p. 61)

Há também a ocorrência da expressão *a gente*, na tira também já apresentada anteriormente (figura 5, p. 95):

DAVIS, Jim. Garfield. In: *Folha de S.Paulo*, 14 abr. 2005.

(p. 158)

Mesmo levando em consideração as exposições acima, ressaltamos que, na maioria dos textos apresentados ao longo o livro, incluindo exemplos sobre conteúdos gramaticais, os usos formais da norma padrão são mais recorrentes, conforme ilustramos abaixo nos exemplos (4a-e)[46]:

---

[45] Grifos nossos.
[46] Grifos nossos.

(4)

a) “Vou destruí-**la** na frente de todo o povo (...)” (p. 21)

b) “O caçador deixou-**a** sozinha e fugiu de volta para a cidade.” (p. 36)

c) “(...) – E a senhora ama-**o**?...” (p. 50)

d) “Mas fê-**lo** tão baixinho que o barulho (...) a cobriu (...)” (p. 60)

e) “(...) O escritor fica sendo assim uma espécie de agente ou médium, que apenas capta as inspirações (...), manipulando-**as** no papel (...)” (p. 249)

4.4.4 Diversidade de gêneros textuais

O livro do 8.º ano continua sustentando a postura das autoras com relação à garantia de gêneros textuais diversos. Dessa vez, trabalhou-se o conto e a epopeia, o conto e o romance, a crônica argumentativa, o texto expositivo (e algumas formas de organizar a informação), os textos de opinião (e o ato de argumentar), a publicidade como uma forma de persuadir e os poemas.

Portanto, a maioria dos textos apresentados para estudo são peças literárias ou textos mais formais, os quais utilizam as formas pronominais adequadas a esse nível de formalidade.

Todavia, encontramos ainda gêneros textuais que refletem usos linguísticos variados, entre eles, canções, crônicas e outros. Enfim, essa variabilidade é bastante positiva e enriquecedora.

4.5 Tudo é Linguagem – volume do 9.º ano

4.5.1 Abordagem da variação linguística

O que há referente à variação linguística mais especificamente no volume do 9.º ano é uma exposição sobre os estrangeirismos e os neologismos, em uma unidade suplementar. Dentre os usos citados, estão expressões típicas da escrita na internet, como *naum* em lugar de *não*, e *aki* em substituição a *aqui*.

O assunto é interessante e proveitoso para o estudo dos fatos linguísticos atuais, uma vez que toda variação e mudança são geradas a partir de alguma novidade de emprego da língua colocada em prática. E inclusive há uma atividade que contribui a essa reflexão ao questionar os alunos sobre sua opinião acerca de um suposto prejuízo à boa comunicação

entre as pessoas, decorrente do uso de estrangeirismos, neologismos e linguagens criadas por grupos específicos (cf. p. 235).

Na nota direcionada ao professor sobre as respostas dos alunos, as autoras enfatizam que estes devem observar a língua como um sistema que está em constante transformação, citando alguns neologismos e estrangeirismos antigos (como xampu e futebol), que foram assimilados e passaram a constituir o vernáculo.

Ademais, destaca-se que concomitante ao surgimento de novos termos, há o desaparecimento de outros ou ainda sua transformação em arcaísmos, o que não significa uma ameaça à língua portuguesa, haja vista que essa situação retrata a dinâmica de uma língua viva.

Entretanto, concluindo seus comentários para a solução da questão, Borgatto, Bertin e Marchezi atentam para a necessidade de se ressaltar que há uma língua padrão que obedece a determinadas regras, "como forma de preservação, de identidade, de garantia de comunicabilidade, especialmente em momentos mais formais, na ciência, em alguns meios de comunicação, etc." (p. 235).

Essa última consideração das autoras é coerente ao abordar a existência e relevância de um emprego mais formal condizente com a situação de comunicação, todavia não abrange a variabilidade dos usos cultos próprios com situações menos formais de fala e escrita. Não estamos afirmando que haja a negação desse fenômeno, mas o mesmo poderia ser colocado em pauta para que os alunos se conscientizem disso, corroborando com as noções de identidade e comunicabilidade citadas anteriormente, uma vez que o português culto possui suas peculiaridades, que são constatadas no falar dos indivíduos que o dominam e utilizam.

4.5.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*

A ocorrência das formas *você*/*vocês* e *a gente*, assim como registrado no livro do 8.º ano, se manifesta na apresentação de diferentes gêneros textuais, incluindo orações, tiras ou quadrinhos e situações dialógicas com o aluno criadas pelos autores na introdução de uma unidade ou em algum questionamento.

Adiante, exemplificamos algumas dessas ocorrências (cf. exemplos 5-8):

(5) *Crônica*: "A vida pelo telefone", de Walcyr Carrasco:

- “Não, querida, eu tentei ligar para saber se **você**[47] queria ir ao espetáculo com **a gente**!(...)”

- “Nossa, como **a gente** tem coisas para falar. **Você** ficou mais de duas horas aqui e nem botamos tudo em dia.” (p. 11-12).

Observe-se que a crônica, a qual constitui um gênero textual particular, oportuniza o uso de *você* e *a gente* como pronomes pessoais. Verifiquemos também que, além disso, a concordância está em conformidade com o português padrão. As mesmas considerações valem para o trecho seguinte.

(6) *Artigo de opinião*: “Olhos frios”, de Gianni Carta:

“Em resumo, **você** deixa pegadas eletrônicas o tempo todo. Seu perfil, por tabela, fica mais rico a cada dia que passa. E **você** não sabe quem tem acesso a ele.” (p. 180-182).

(7) *Tira*:

a) Figura 7: Schulz (2005)

SCHULZ, Charles M. Minduim. In: *O Estado de S. Paulo*, 10 jan. 2005, p. D-4.

(p. 44)

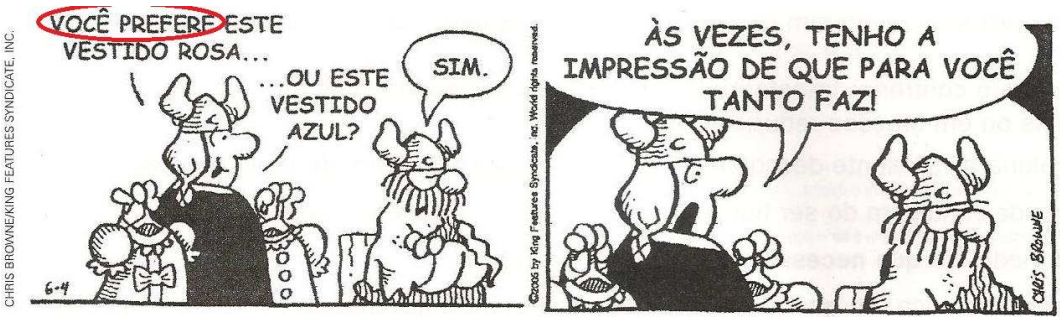
[47] Grifos nossos, isto é, os termos *você*, *vocês* e *a gente* foram colocados em negrito para facilitar a visualização dos exemplos citados.

b) Figura 8: Schulz (2004)

SCHULZ, Charles M. *Ser cachorro é um trabalho de tempo integral*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. p. 67.

(p. 45)

c) Figura 9: Browne (s/d)



BROWNE, Chris. Hagar. In: *Folha de S.Paulo*.

(p. 80)

Observe-se que as tiras oportunizam o uso de *você* como pronome pessoal de segunda pessoa, em substituição a *tu*, com a concordância verbal de terceira pessoa.

(8) *Situações dialógicas com o aluno*:

a) "**Você** sabe que, conforme as normas urbanas de prestígio, as orações subordinadas substantivas objetivas indiretas e as completivas nominais são introduzidas por preposições. (...)" (p. 80)

b) "Troquem o texto de **vocês** com o de outra dupla e comparem as soluções encontradas pelos colegas." (p. 81)

c) "**Você** sabe o que quer dizer 'póstumo'? Algo feito depois da morte." (p. 89)

d) "Que tal **você** preencher os vazios do capítulo 'O velho diálogo de Adão e Eva'?" (p. 96)

e) "Nas unidades anteriores, **você** estudou orações subordinadas substantivas e orações subordinadas adverbiais. (...) As orações subordinadas substantivas, conforme **você** viu, exercem funções sintáticas diversas (...)" (p. 135)

Nos exemplos acima ilustramos que os pronomes *você*/*vocês* também são usados pelas autoras em questões ou introdução de tópicos, estabelecendo principalmente uma linguagem dialógica.

Constatamos, portanto, que o uso dos referidos termos se faz presente em textos didáticos. Em particular, em relação à forma pronominal *a gente*, parece claro que está ganhando um estatuto maior de formalidade. Sendo assim, mesmo as autoras tendo se preocupado em substituir esses termos, especialmente o termos *a gente* pelo pronome *nós* em certas atividades, as mesmas os assumem indiretamente como elementos constituintes do nosso quadro pronominal em seu próprio emprego linguístico.

4.5.3 Uso de pronomes na função de objeto direto

Novamente, no livro do 9.º ano, as estratégias de substituição das formas pronominais padrão se concretizam no uso de *você/vocês* e *a gente* na referida função.

Como ficou evidente no livro do 6.º ano, neste volume, as variantes *ele/ela* e *eles/elas* não ocorrem ao lado dos pronomes *o/a/os/as*.

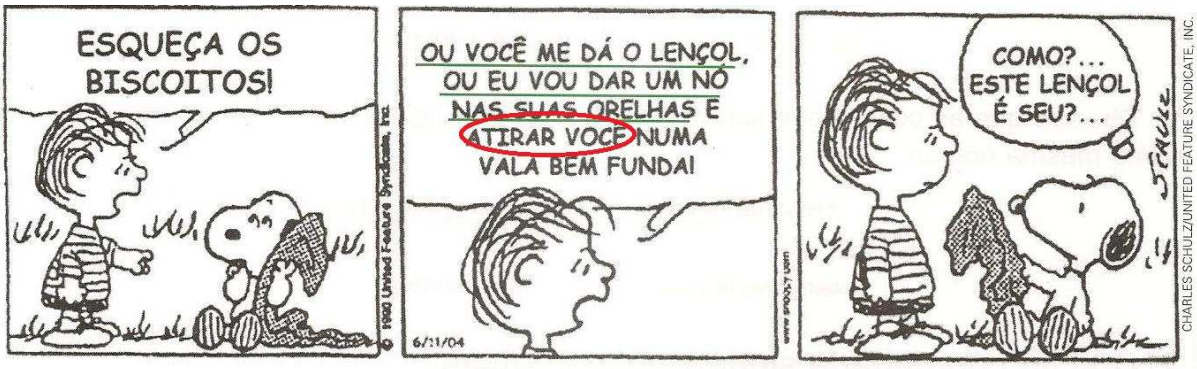
Vejamos algumas ocorrências (cf. exemplos 9-11):

(9) *Trechos que expõe conteúdo gramatical*:

“Acho que a chuva ajuda **a gente** a se ver.” (p. 41)

(10) *Tira*:

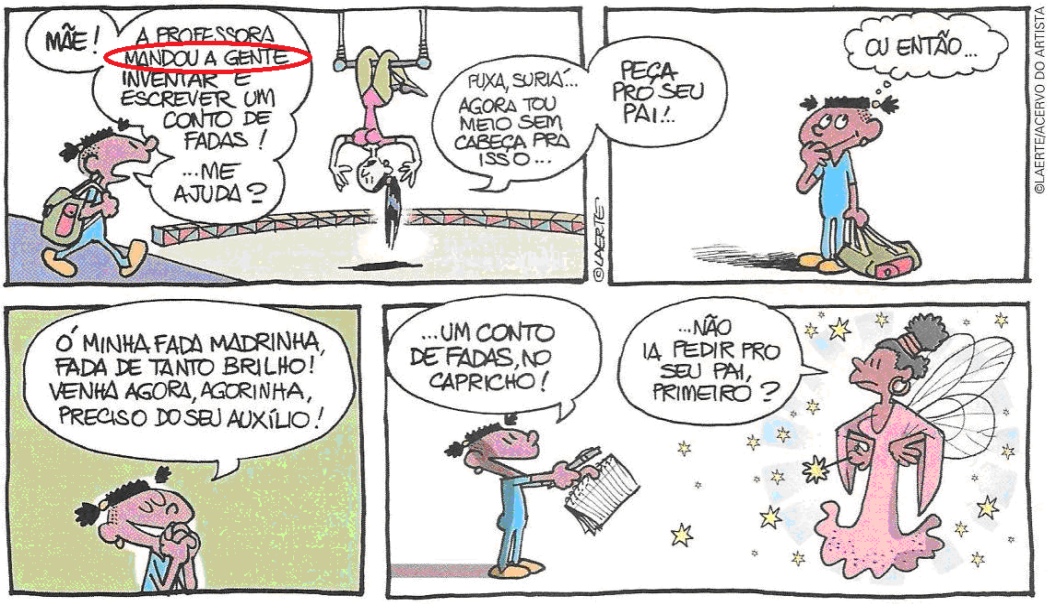
a) Figura 7: Schulz (2005)



SCHULZ, Charles M. Minduim. In: *O Estado de S. Paulo*, 10 jan. 2005, p. D-4.

(p. 44)

b) Figura 10: Laerte (2003)



LAERTE. Suriá. *Folha de S.Paulo*, 12 jul. 2003. Folhinha, p. F8.

(p. 63)

(11) *Trecho de uma entrevista com Gabriel, O Pensador*:

"Ciúme que levou **você** a fazer psicanálise com 12 anos de idade." (p. 129)

4.5.4 Diversidade de gêneros textuais

Neste livro, mantém-se a questão da diversificação dos gêneros trabalhados. São disponibilizados aos alunos textos referentes à poesia visual e concreta (escolhas de linguagem e efeitos de sentido), crônica e conto, romance, entrevista, editorial, artigo de opinião e manifesto.

É realmente rico o rol de textos a ser oferecido e analisado junto aos discentes, apresentando vários contextos em que se é adequado empregar o português culto. Vale dizer que os editores de tal coleção evidenciam, em sua apresentação, que o trabalho com gêneros textuais é o eixo organizador do material, fator comprovado facilmente.

5. ESTUDOS DE CASO: COLEÇÃO 2

5.1 Estudos de caso: Coleção "Gramática Reflexiva"

Neste quinto capítulo, pretendemos verificar a abordagem da variação linguística na segunda coleção selecionada para o *corpus*: "Gramática Reflexiva", de Cereja e Magalhães (2008), também constituída de quatro volumes, referentes a cada ano do Ensino Fundamental II.

Trata-se de um material que não foi aprovado pelo PNLD, todavia, por ser adotado com frequência em escolas privadas, conforme relatos de experiências de docentes conhecidos sobre a escolha do material didático nas escolas em que trabalham, foi selecionado para compor nosso objeto de pesquisa.

Conforme mencionamos no capítulo anterior, embora não seja de nosso interesse um aprofundamento acerca dos critérios que estabelecem a aprovação de coleções de livros didáticos pelo MEC – veiculados no PNLD –, ao final do capítulo, faremos alguns comentários sobre tais critérios, a fim de entender o porquê da reprovação da presente coleção para distribuição gratuita em escolas públicas em oposição à sua aceitação em instituições particulares.

Seus editores divulgam o desenvolvimento de uma abordagem inovadora na obra, pois além de contemplar os conteúdos consagrados, traz à reflexão contribuições recentes da Linguística, abrindo espaço para uma gramática descritiva, uma gramática de uso e uma gramática reflexiva, com o intuito de aproximar o aluno de sua realidade social e linguística.

A investigação dessa coleção segue os mesmos parâmetros e organização da análise anterior, isto é, estão em discussão alguns fatos linguísticos ou gramaticais e sua apresentação nos livros didáticos, considerando como são tratadas as estratégias que substituem ou concorrem com as formas consideradas modelos de língua culta ou português padrão.

Relembremos que os fatos linguísticos elencados para esta pesquisa referem-se ao emprego dos termos *você/vocês* e *a gente* na função de sujeito, e uso de pronomes na função de objeto direto. Ademais, verificamos a ocorrência dessas formas nos diferentes gêneros textuais constantes na coleção.

Igualmente ao capítulo 4, cada volume é comentado individualmente em uma seção específica, isto é, há quatro seções, destinadas aos volumes do 6.º ao 9.º ano, respectivamente. Todas essas seções apresentam as subseções: 1) a abordagem da variação linguística, 2) o

tratamento dos termos “você/vocês” e “a gente”, 3) o uso de pronomes na função de objeto direto e 4) a diversidade de gêneros textuais.

Nossos comentários sobre as duas coleções que integram o *corpus*, com base nos aspectos averiguados, constituem o capítulo 6.

5.2 Gramática Reflexiva – volume do 6.º ano

5.2.1 Abordagem da variação linguística

Antes de nossos comentários sobre o volume do 6.º ano, ressaltamos que a estrutura dos volumes e dos capítulos da coleção conta com seções complementares, conforme o Manual do Professor, para trabalhar o conteúdo apresentado em cada capítulo. Há, por exemplo, a seção “Para escrever com adequação”, que trata de assuntos como a variação linguística, e “Contraponto”, que oferece diferentes pontos de vista a respeito das normas da variedade padrão ou da descrição gramatical.

Ao longo da análise de todos os livros (6.º ao 9.º anos), essas seções serão destacadas, conforme sua relevância para os aspectos que estamos observando.

Com relação a este volume (6.º ano), levando em consideração o tema da variação linguística como um todo, os autores dedicam um capítulo ao assunto, intitulado “As variedades de uma língua plural”, que é introduzido por um texto, cujo objetivo é representar a fala dos mineiros de certas regiões, com certo exagero justamente para exaltar essas características. O texto em questão é uma receita, denominada “Receita cazêra minêra de: Môi de repôi nu ái i ói” (cf. p. 44).

Embora o objetivo desse capítulo seja discutir as variedades da língua, a primeira atividade referente ao texto é a solicitação de uma reescrita da receita conforme as regras da língua escrita (cf. p. 45). O que se quer do aluno é que ele substitua, por exemplo, a sentença *Receita cazêra minêra de: Môi de repôi nu ái i ói* pela forma *Receita caseira mineira de molho de repolho ao alho e óleo*.

No entanto, não fica clara para nós a concepção de “regras da língua escrita”, adotada pelos autores. Ademais, sabemos que esse tipo de prática vai de encontro à intenção comunicativa do autor ao elaborá-lo, ou seja, não possibilita que haja o mesmo efeito de sentido, acarretando a sua descaracterização.

Formula-se ainda outra questão referente ao mesmo texto: “A língua empregada na receita lida é diferente daquela utilizada pelos jornais, revistas e livros. Apesar disso, é

possível compreender a receita?" (p. 46), em que se espera que o aluno responda positivamente.

O texto mencionado serve de recurso para que os autores mostrem aos alunos que não existe uma única maneira de se empregar a língua portuguesa e que muitos fatores influenciam essa variação, como idade, sexo, profissão, classe social, nível de escolaridade, grupos sociais, região, entre outros. Conclui-se que as diferenças sociais, culturais e regionais que marcam a sociedade, são refletidas pela língua e concretizadas por meio das variedades linguísticas, definidas pelos autores como eficientes na comunicação verbal e possuidoras de valor na comunidade que as falam.

Concluímos que essa explicação dada aos alunos sobre a variação é pertinente, entretanto torna ainda mais incoerente a atividade de reescrita acima mencionada.

Sobre o português culto, há a consideração de que entre as variedades existentes há uma que "tem maior prestígio social, pois é utilizada em livros, documentos, jornais, revistas, programas de tevê e por pessoas que tiveram mais acesso aos estudos. Trata-se da **língua padrão**, também chamada de **variedade padrão** ou **norma culta**[48]." (p. 47).

Enfatiza-se que o emprego dessa variedade é necessário em diversos momentos de nosso convívio social, como na realização de trabalhos escolares, na escrita de uma carta de leitor a uma revista, numa entrevista de emprego, na participação de um debate público, na leitura de um texto científico, etc.; e que, por conta de sua relevância, a escola se propõe a ensiná-la no intuito de preparar as crianças e jovens para o ingresso à vida social.

Observemos mais de perto a denominação para variedade padrão ou norma culta indicada pelos autores:

Quadro 4: Língua padrão vs. língua não padrão

Língua padrão, **variedade padrão** ou **norma culta** é a variedade linguística de maior prestígio social. **Língua não padrão** é o conjunto de todas as variedades linguísticas diferentes da língua padrão.

(p. 47)

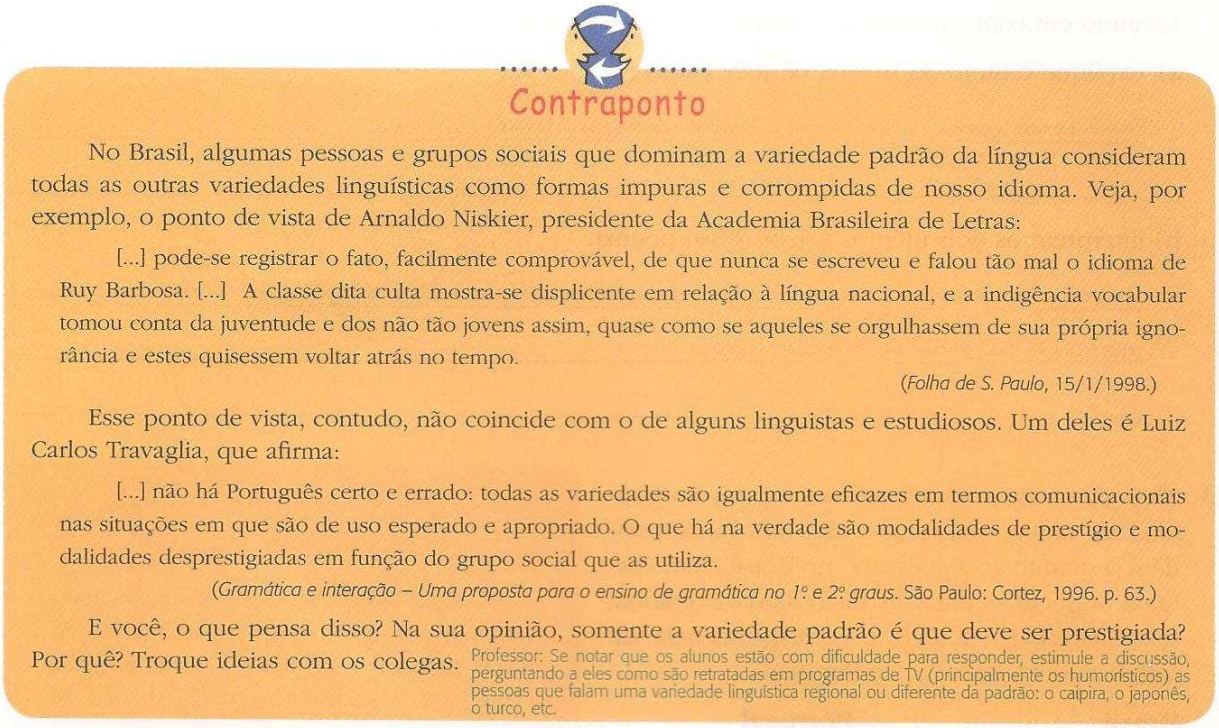
[48] Grifos dos autores.

A dicotomia língua padrão versus língua não-padrão, tal como estabelecida pelos autores, nos parece um tanto imprecisa, pois não especifica de que “conjunto de todas as variedades linguísticas” estão tratando. Por outro lado, a definição de língua padrão apresentada parece expressar o conceito de uma variedade linguística uniforme.

Entretanto, percebemos que alguns dos contextos mencionados para sua utilização admitem outros empregos da língua, especialmente quando se pensa nos meios de comunicação, como revistas e programas televisivos, que têm uma linguagem diferente da de um texto científico, por exemplo, mas que também fazem uso de termos considerados cultos pelas pesquisas contemporâneas. Isso evidencia que devemos falar em normas e usos cultos, no plural.

Todavia, cumpre ressaltar que positivamente há um comentário sobre as modalidades de prestígio, com base em Travaglia (1996), conforme verificamos no texto reproduzido na figura abaixo:

Figura 11: Contraponto



Contraponto

No Brasil, algumas pessoas e grupos sociais que dominam a variedade padrão da língua consideram todas as outras variedades linguísticas como formas impuras e corrompidas de nosso idioma. Veja, por exemplo, o ponto de vista de Arnaldo Niskier, presidente da Academia Brasileira de Letras:

> [...] pode-se registrar o fato, facilmente comprovável, de que nunca se escreveu e falou tão mal o idioma de Ruy Barbosa. [...] A classe dita culta mostra-se displicente em relação à língua nacional, e a indigência vocabular tomou conta da juventude e dos não tão jovens assim, quase como se aqueles se orgulhassem de sua própria ignorância e estes quisessem voltar atrás no tempo.

(*Folha de S. Paulo*, 15/1/1998.)

Esse ponto de vista, contudo, não coincide com o de alguns linguistas e estudiosos. Um deles é Luiz Carlos Travaglia, que afirma:

> [...] não há Português certo e errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O que há na verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza.

(*Gramática e interação – Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 63.)

E você, o que pensa disso? Na sua opinião, somente a variedade padrão é que deve ser prestigiada? Por quê? Troque ideias com os colegas.

Professor: Se notar que os alunos estão com dificuldade para responder, estimule a discussão, perguntando a eles como são retratadas em programas de TV (principalmente os humorísticos) as pessoas que falam uma variedade linguística regional ou diferente da padrão: o caipira, o japonês, o turco, etc.

(p. 56)

À citação de Travaglia subjaz a ideia de que a variedade culta da língua apresenta certos fenômenos linguísticos em variação isto é, que apresentam variantes que coocorrem

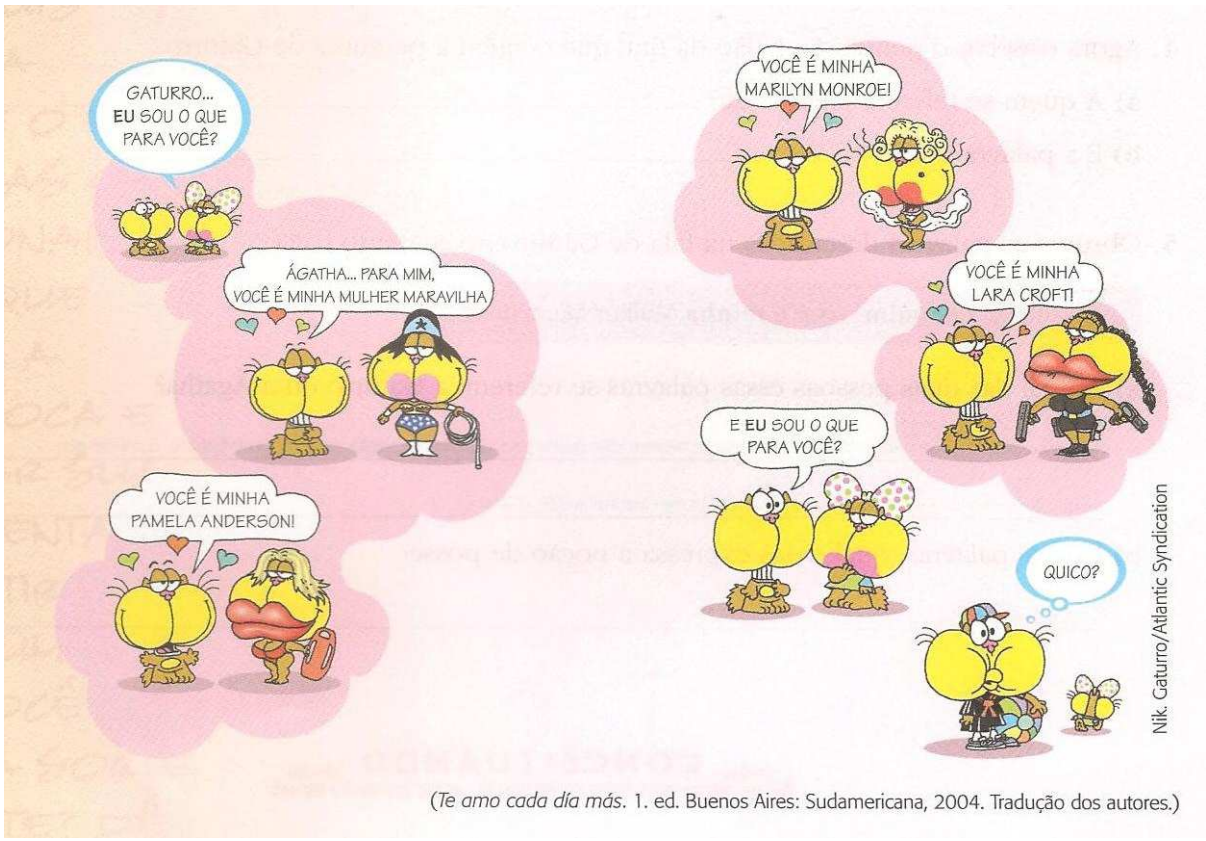
nos diferentes usos. Embora os autores não apresentem exemplos concretos para ilustrar o contraponto, consideramos importante a intervenção, porque parece estar refletindo um posicionamento mais adequado ou condizente com as pesquisas sociolinguísticas recentes.

Daremos seguimento com a análise dos fatos gramaticais escolhidos, a fim de averiguar se a variabilidade da modalidade culta é percebida nos referidos conteúdos.

5.2.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*

No volume do 6.º ano, há um capítulo sobre o pronome, que é iniciado a partir de uma tira do quadrinista argentino Nik (2004), seguida de questões interpretativas e questões sobre que palavras se referem às pessoas do diálogo (no caso, temos *eu* e *você*).

Figura 12: Buenos Aires: Sudamericana, 2004.



(*Te amo cada día más*. 1. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 2004. Tradução dos autores.)

(p. 155)

A partir de orações presentes na tira, há a conceituação desse elemento gramatical, com base na seguinte definição: “pronome é a palavra que designa pessoas ou coisas, indicando-as.” (p.157). Há ainda uma informação adicional sobre o fato de os pronomes também poderem “remeter a palavras, orações e frases expressas anteriormente” (p.157).

A definição de pronome dada por Cereja e Magalhães nos parece um pouco mais completa e coerente do que a apresentada em “Tudo é linguagem” (cf. cap. 4, seção 4.2), uma vez que não se limita a conceituar o pronome como um elemento que substitui apenas o substantivo ou nome.

Entretanto, há também um equívoco no que concerne à substituição, pois é dito que na frase o pronome substitui ou acompanha o núcleo de uma expressão, em geral constituído por um substantivo. E, como já mencionamos, o pronome substitui a expressão nominal por inteiro e não apenas o seu núcleo.

Em relação aos pronomes pessoais, os autores especificam as três pessoas do discurso envolvidas na situação comunicativa, conforme vemos abaixo:

Quadro 5: Pessoas do discurso

- O locutor (quem fala): 1.ª pessoa – eu (singular) ou nós (plural)
- O locutário (com quem o locutor fala): 2.ª pessoa – tu (singular) ou vós (plural)
- O assunto (do que ou de quem o locutor fala): 3.ª pessoa – ele (singular) ou eles (plural)

(p. 158)

Após a apresentação das pessoas do discurso, os autores sistematizam o conjunto dos pronomes pessoais, como expresso no quadro 6. Note-se que o quadro é idêntico ao que é veiculado nas gramáticas tradicionais.

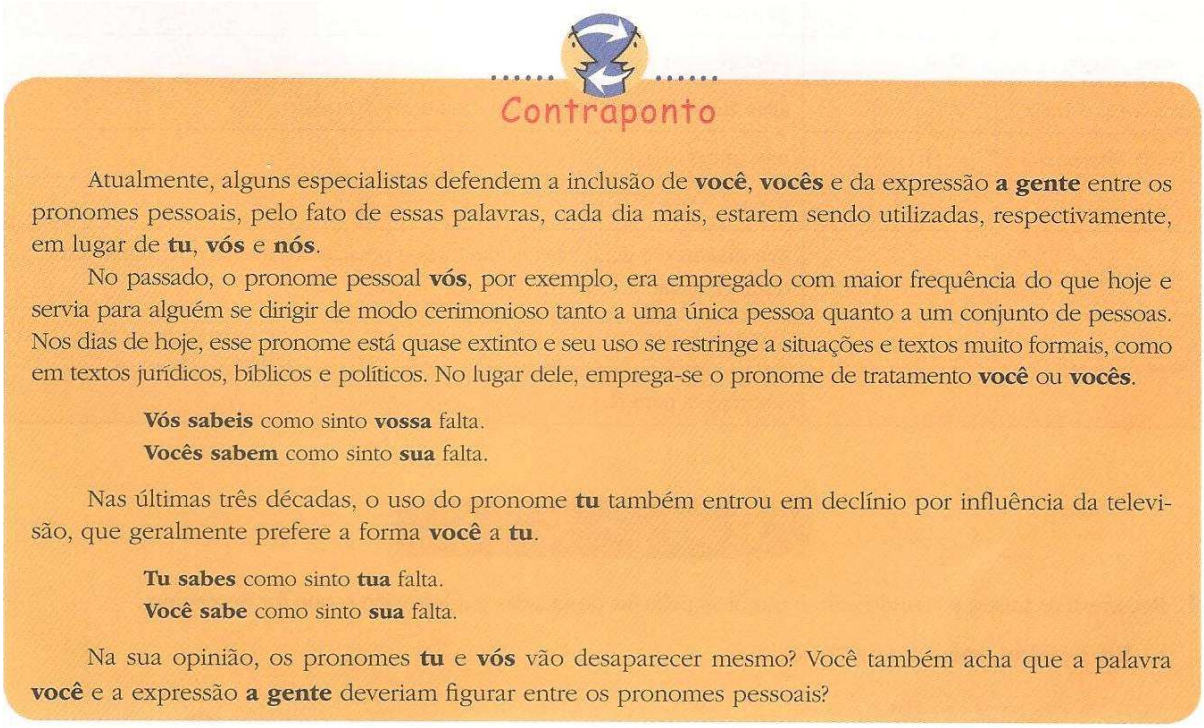
Quadro 6: Pronomes pessoais

PRONOMES PESSOAIS		
	Retos	Oblíquos
1.ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2.ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3.ª pessoa do singular	ele(a)	o, a, lhe, se, si, consigo
1.ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2.ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3.ª pessoa do plural	eles(as)	os, as, lhes, se, si, consigo

(p. 159)

No entanto, diferentemente do volume do 6.º ano da coleção anterior (que apenas cita o uso dos pronomes de tratamento *você/vocês* em lugar dos pronomes pessoais *tu/vós*), neste livro é apresentado um contraponto para discutir a estrutura desse quadro, uma vez que há uma observação sobre a inclusão de *você*, *vocês* e *a gente*, em lugar de *tu*, *vós* e *nós*, que até então não tinha sido mencionada, como pertencente o quadro dos pronomes pessoais:

Figura 13: Contraponto



Contraponto

Atualmente, alguns especialistas defendem a inclusão de **você**, **vocês** e da expressão **a gente** entre os pronomes pessoais, pelo fato de essas palavras, cada dia mais, estarem sendo utilizadas, respectivamente, em lugar de **tu**, **vós** e **nós**.

No passado, o pronome pessoal **vós**, por exemplo, era empregado com maior frequência do que hoje e servia para alguém se dirigir de modo cerimonioso tanto a uma única pessoa quanto a um conjunto de pessoas. Nos dias de hoje, esse pronome está quase extinto e seu uso se restringe a situações e textos muito formais, como em textos jurídicos, bíblicos e políticos. No lugar dele, emprega-se o pronome de tratamento **você** ou **vocês**.

Vós sabeis como sinto **vossa** falta.
Vocês sabem como sinto **sua** falta.

Nas últimas três décadas, o uso do pronome **tu** também entrou em declínio por influência da televisão, que geralmente prefere a forma **você** a **tu**.

Tu sabes como sinto **tua** falta.
Você sabe como sinto **sua** falta.

Na sua opinião, os pronomes **tu** e **vós** vão desaparecer mesmo? Você também acha que a palavra **você** e a expressão **a gente** deveriam figurar entre os pronomes pessoais?

(p. 159)

As considerações incluídas no Contraponto são interessantes e relevantes, pois vêm ao encontro do português culto e de suas estratégias pronominais.

Notamos também que os autores propiciam atividades programadas, entre elas a que solicita ao aluno que reflita se a inclusão das novas formas no quadro pronominal deveria ocorrer. Esse tipo de atividade é bastante importante por levar o aluno a refletir sobre os fatos gramaticais de sua língua materna. No entanto, achamos que após essa fase de reflexão, deveriam ser fornecidas ao aluno algumas informações, com exemplo de casos, das pesquisas sociolinguísticas recentes, as quais tratam de variações na variedade culta do PB.

Os autores propiciam ainda uma nova oportunidade de reflexão sobre o uso de *tu* e *você*, como expresso no texto da figura 15. Observe-se que, de forma bastante interessante, considera-se os dois usos como pertencentes à variedade padrão, cabendo ao falante a escolha de que forma empregar, desde que a concordância de 2.ª e 3.ª pessoa seja empregada, ou seja, é possível optar por mais de uma estratégia pronominal, porém adequando-as a regras de concordância:

Figura 14: Considerações sobre *tu* e *você*

***Tu* ou *você*?**

Na variedade padrão da língua, os pronomes **tu** e **você** são igualmente bem-aceitos. Contudo, como esses pronomes são de pessoas gramaticais diferentes — **tu** é de 2ª pessoa e **você**, de 3ª pessoa —, alguns gramáticos recomendam que o falante escolha uma das formas e utilize-a com exclusividade. Ou seja, que evite a mistura da 2ª com a 3ª pessoa.

Na fala das pessoas, essa mistura ocorre naturalmente. Porém, em situações em que o uso da língua esteja sendo avaliado, convém observar a recomendação dos gramáticos.

(p. 161)

Tomando especificamente o fato de *você/vocês* como constituintes do quadro pronominal brasileiro, em situação mais formal, este parece ser absorvido pelos autores. Assim como observamos em “Tudo é linguagem”, essas formas pronominais ocorrem no diálogo com o aluno, em enunciados de atividades, em textos cujo objetivo é ilustrar

determinado conteúdo, em exercícios de fixação, etc. Abaixo ilustramos algumas dessas ocorrências:

(12) *Na apresentação do livro*:

-"Esta gramática foi escrita para **você**, falante da língua portuguesa (...). Para **você** que, dependendo da situação, sabe usar tanto uma linguagem descontraída e informal quanto uma linguagem formal, de acordo com a variedade padrão da língua. (...)" (p. 3)

(13) *Em exercício de reescrita de frases no plural*:

- "Eu falei que **você** viria hoje." (p. 161)

(14) *Em uma questão de atividade*:

- "O que **você** entende por esportes radicais?" (p. 61)

(15) No trecho de uma carta como exercícios sobre acentuação:

-"Aí está a fotografia que **você** julgava perdida." (p. 130)

(16) *Em anúncio*:

Figura 15: Anúncio

(p. 165)

Há inclusive uma questão solicitando ao aluno que, considerando a finalidade do anúncio, reflita sobre a relevância do emprego do pronome *você* e não de outro. De acordo com a reposta sugerida, "como o objetivo do anúncio é atingir cada um dos seus leitores, o pronome *você* é mais direto e particulariza mais, ou seja, dá a entender que cada um dos leitores é responsável por seu bicho de estimação" (p. 166).

Essa atividade é significativa, pois além de abordar o uso desse pronome como uma estratégia culta, também discute questões relacionadas à pragmática, isto é, ao seu contexto comunicativo, como intenção do emissor e sua relação com o interlocutor.

(17) *Em tira*:

Figura 16: Ziraldo (2006)

(*Curta o Menino Maluquinho em histórias rapidinhas*. São Paulo: Globo, 2006.)

(p. 138)

Quanto à expressão *a gente*, esta é abordada em menor proporção, embora seja igualmente considerada um elemento que pode compor o quadro dos pronomes pessoais, em substituição a *nós* (cf. "Contraponto" – Figura 14).

Encontramos ainda informações sobre os sentidos da expressão *a gente*, uma vez que esta pode assumir a função de substantivo, significando "povo" ou "grupo de pessoas", ao lado da função de pronome pessoal equivalente a "eu" ou "nós".

Para esclarecer esse ponto, os autores utilizam como referência o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* e alguns exemplos de frases para comparação, conforme verificamos a seguir:

Figura 17: *A gente* no dicionário

A gente no dicionário

O *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* apresenta duas entradas para a expressão **a gente**: "**1.** a pessoa que fala; eu; **2.** a pessoa que fala em nome de si própria e de outro(s); nós".

(p. 166)

Figura 18: Exemplos com o pronome *a gente*

- Quando vi **a gente** dos mais distantes bairros se reunindo na praça, percebi que as coisas iam mudar naquela cidade.
- **A gente** acha melhor vocês irem em outro carro.
- Eu já estou cansado de lutar sozinho. **A gente** levanta cedo, trabalha o dia inteiro e ninguém reconhece o que eu faço.
- O português que **a gente** da roça fala é diferente do português de outras regiões do país.

(p. 166)

Verificamos que a concordância também é colocada em pauta. Há a informação de que em Portugal, como em nosso país, a expressão *a gente* vem sendo empregada naturalmente na linguagem cotidiana e de que lá é comum ouvirmos um falante, pertencente a qualquer nível

social e cultural, fazer construções como "**A gente decidimos**[49] não participar do campeonato." (p. 167). Na oportunidade, o estudante é levado a refletir se no Brasil essa construção também é realizada (falada e ouvida) com naturalidade por qualquer grupo de pessoas.

Espera-se que o aluno responda negativamente e em seguida interroga-se sobre a preferência dos brasileiros para esse mesmo tipo de enunciado. Concluímos que essa atividade objetivou oferecer ao aluno a reflexão sobre um aspecto gramatical do PB, no caso a concordância verbal na 3.ª pessoa do singular com a expressão *a gente*, diferentemente do que ocorre no PE. Essas orientações são relevantes e úteis ao emprego da variedade culta que estamos abordando.

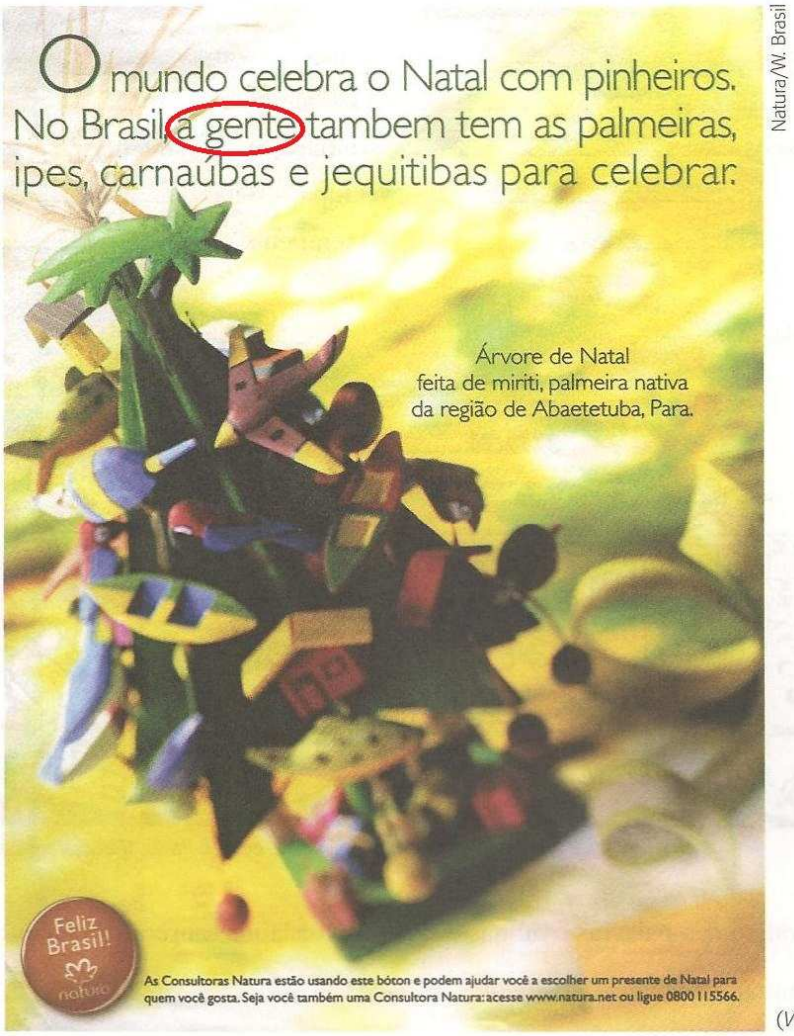
Sobre exercícios de reescrita e substituição desses termos pelos que seriam considerados mais adequados, não houve propostas de questões que levassem o aluno a substituir *você/vocês* por *tu/vós*, nem *a gente* por *nós*, dando a entender que os segundos são mais formais do que os primeiros.

O que encontramos são exercícios de reescrita com o objetivo de utilizar a variedade padrão, como o uso da concordância de 2.ª pessoa para *tu* e de 3.ª pessoa para *você*, conforme verificamos anteriormente, ou a eliminação de redundâncias.

Ilustramos esse ponto, citando o uso da expressão especialmente em tiras e anúncios, como o que reproduzimos abaixo, lembrando que não foram usados como pretexto para atividades de reescrita:

[49] Grifos dos autores.

Figura 19: Revista Veja (ano 36)



(*Veja*, ano 36, nº 46.)

(p. 136)

Há uma questão sobre o uso da forma verbal *tem* (sem acento), com o intuito de enfatizar a concordância prescritiva na 3.ª pessoa do singular. No entanto, a substituição por *nós* não é de maneira alguma sugerida.

Esse é um ponto positivo e merece destaque. Porém, apesar de todas essas discussões e reflexões relevantes, ao apresentarem o conteúdo formalmente, isto é, por meio do quadro de pronomes, as formas não o integram, uma vez que não fazem parte do inventário normativo.

5.2.3 Uso de pronomes na função de objeto direto

O conteúdo gramatical propriamente dito sobre as estratégias em variação com as formas aceitas pelos gramáticos normativos, *o/a/os/as*, não é abordado nesse volume da coleção. Todavia, podemos observar algumas considerações sobre o assunto.

Ao trabalharem com os fatores de textualidade coerência e coesão textuais, a expressão *prendê-los*, extraída de um texto informativo previamente apresentado, é usada para ilustrar que o pronome oblíquo *los* está se referindo a um determinado substantivo (a saber: bichinhos), corroborando o estabelecimento da conexão gramatical (coesão) contida no texto.

Ou seja, temos a exposição do fato de que os pronomes de terceira pessoa, neste caso exercendo a função de objeto direto, sendo anafóricos, colaboram para que o texto seja coeso. Encontramos ainda uma sequência de exercícios acerca da seguinte tira, de Fernando Gonsales:

Figura 20: Gonsales (2006)

(p. 41)

Além das questões sobre conexão de ideias e palavras, encontramos a seguinte atividade, que vai ao encontro do que estamos investigando:

(18) "A construção **deixei ele dormir**, empregada no 2.º quadrinho, e outras como **vi ela, peguei ele**, etc. fogem à variedade padrão, apesar de serem muito utilizadas na linguagem oral e em determinados tipos de texto impresso em que predomina a linguagem informal.[50]

[50] Grifos dos autores.

Caso o autor da tira quisesse escrever de acordo com a variedade padrão formal, como ficaria a fala do 2.º quadrinho?" (p. 41).

As respostas sugeridas para a reescrita da fala do quadrinho em questão são as construções "eu o deixei dormir" ou "eu deixei-o dormir".

No nosso modo de ver, o trecho acima revela alguns equívocos. Um deles é a afirmação implícita de que as formas *ele/ela/eles/elas* não compõem um fenômeno de variação linguística que caracteriza a variedade culta/padrão do PB, tendo seus usos ligados à modalidade coloquial/informal, ou a gêneros textuais mais próximos da língua falada. O outro equívoco é a atividade que leva o aluno a transpor a construção que "foge à variedade padrão" para a variedade padrão formal.

Notamos ainda que o tipo de equívoco acima mencionado é recorrente em outros pontos como na atividade em que se pede a reescrita da construção "Também teria feito **elas** um pouco maiores[51]" (p. 162), extraída de uma tira. Os autores afirmam que há o emprego de um pronome pessoal que está em desacordo com a variedade padrão, devendo ser reescrita de acordo com ela.(cf. p. 162).

Outra atividade exemplifica a variação pronominal com os quadrinhos. Como elas afirmam, os quadrinhos comumente retratam situações cotidianas de comunicação oral, em que nem sempre se emprega a linguagem em consonância com a variedade padrão formal.

Assim, os autores tomam os quadrinhos para levar os alunos a refletirem sobre como seria inadequado empregar os pronomes *o, a, os, as* nessa modalidade. Embora essa reflexão seja adequada, no sentido de adequação da linguagem à situação de comunicação, novamente, parece estar subentendido que a variedade padrão tem que estar associada ao adjetivo formal. No nosso entender, o que é informal deve estar compondo a variedade não padrão.

Apesar disso, é importante ressaltar que o aluno, ao menos, está exposto às diferentes variantes que compõem o quadro pronominal do PB culto, no que se refere à função de objeto direto.

5.2.4 Diversidade de gêneros textuais

São encontrados nesse livro gêneros textuais diversificados, de maneira que o aluno possa visualizar os diferentes contextos em que é possível e adequado empregar as variantes

[51] Grifo nosso.

cultas. Todavia, percebemos que não há preocupação dos autores em sistematizar as características dos diferentes gêneros textuais; em geral os mesmos são usados como pretexto para introduzir ou exercitar determinado assunto gramatical ou interpretação textual, distribuídos de forma aleatória no decorrer do material.

Dentre os textos constantes no material podemos citar quadrinho, tira, cartum, anúncio publicitário, conto, crônica, trecho de artigo ou reportagem de revista e/ou jornal, anedota, canção folclórica, poema, receita, cardápio, texto informativo (sobre animais, por exemplo), letra de música, carta. E temos exemplos tanto do português formal, como do coloquial.

Enfim, há diversidade de gêneros, porém sem o objetivo de trabalhar e especificar as características de cada um ou de algum deles.

5.3 Gramática Reflexiva – volume do 7.º ano

5.3.1 Abordagem da variação linguística

O tema da variação linguística é abordado, neste volume, de maneira mais sucinta, ou seja, não há capítulos ou seções exclusivas sobre o assunto. Todavia, percebemos que há a preocupação por parte dos autores em subsidiar o aluno com conhecimentos acerca do português culto, facilitando o seu emprego e o comparando muitas vezes com variantes diversas do que intitulam variedade padrão formal.

Para tal, há duas seções que se encarregam de tal prática, a saber: “Para escrever com adequação” e “De olho na escrita”, que constituem a estrutura de todos os volumes da coleção.

Conforme o Manual do Professor, constante ao final do livro, a seção “Para escrever com adequação” é utilizada quando “trata de assuntos como variação linguística, emprego de pronomes oblíquos e de certos verbos irregulares, flexão de substantivos e adjetivos, concordância e regência” (p, 11). Já a seção “De olho na escrita” tem por objetivo “trabalhar alguns conteúdos relacionados com as normas da língua escrita” (...) (p. 11), como regras de acentuação, ortografia, emprego de determinados vocábulos e expressões, uso de abreviaturas, entre outros.

Essa ênfase dada à norma culta está coerente com o objetivo da intervenção escolar com relação à aprendizagem da língua. Vejamos o tratamento dado aos fatos linguísticos em variação elencados.

5.3.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*

O conteúdo gramatical que engloba os pronomes *você/vocês* e *a gente* foi abordado no livro do 6.º ano e vimos que o quadro oficial de pronomes não contém esses elementos. Contudo há observações posteriores sobre o seu uso e considerações sobre seu caráter formal, oportunizando que o aluno opte pelo emprego de *você/vocês* em lugar de *tu/vós* e de *a gente* em substituição a *nós*, orientando-o para que o emprego desses itens seja considerado culto, a devida concordância precisa ser feita.

No volume do 7º ano, embora tenham sido feitas as mesmas observações, novamente encontramos a ausência das variantes pronominais *você/vocês* e *a gente* no quadro dos pronomes pessoais, como mostra o quadro 7 abaixo.

Em outras palavras, notamos que, no aspecto da concordância dos pronomes retos com os pronomes possessivos, as formas *você/vocês* e *a gente* não entraram em cena. Isso empobrece a descrição dos pronomes possessivos, uma vez que não é possível apresentar a variação *teu(s)/tua(s) e seu(s)/sua(s)* referente à segunda pessoa, e as formas preposicionadas *dele(s)/dela(s)* em variação com as formas simples *seu(s)/sua(s)* para a terceira pessoa.

Quadro 7: Concordância dos pronomes retos com os pronomes possessivos

PRONOMES RETOS PESSOAIS	**PRONOMES POSSESSIVOS**
eu	meu, meus, minha, minhas
tu	teu, teus, tua, tuas
ele, ela	seu, seus, sua, suas
nós	nosso, nossos, nossa, nossas
vós	vosso, vossos, vossa, vossas
eles, elas	seu, seus, sua, suas

(p. 9)

Voltando aos pronomes sujeito, os alunos são expostos a situações de uso desses termos, através da linguagem dialógica empregada (quando os autores se dirigem aos alunos) e em textos usados, como introdução de conteúdos ou exercícios, a exemplo do que destacamos abaixo:

(19) *Diálogo com o aluno:*

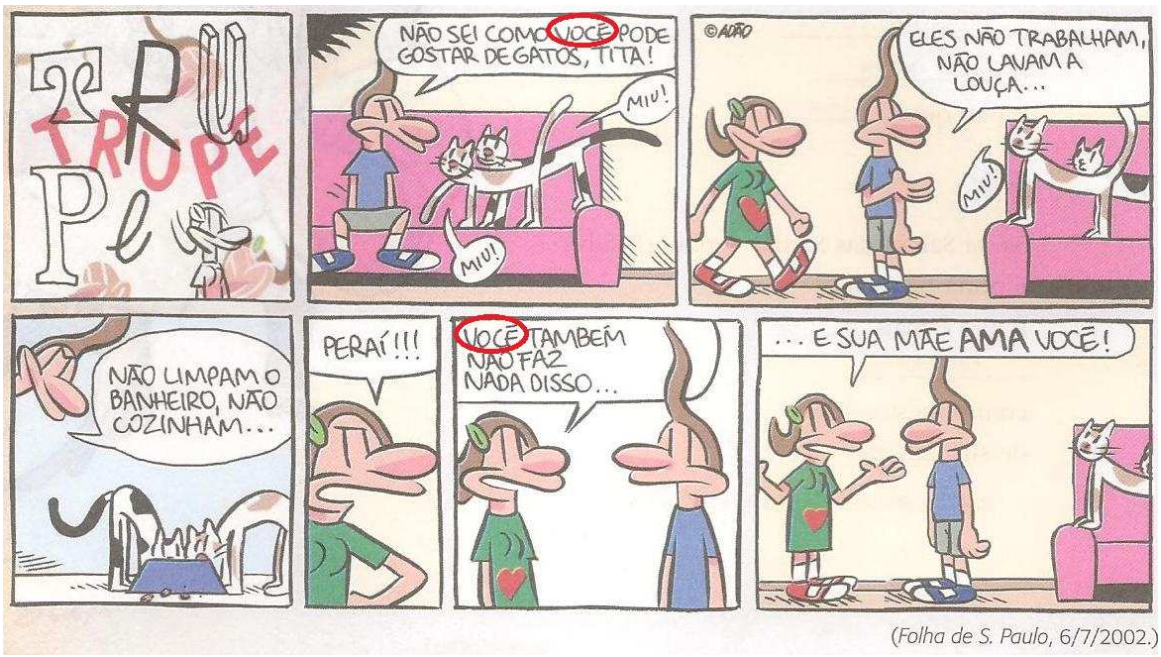
"Ao responder às questões anteriores, **você** notou que, no sistema ortográfico da língua portuguesa, um único som pode ser representado, na escrita, por diferentes letras. (...)" (p. 23) ou "**Você** já aprendeu que os verbos se organizam em conjugações, de acordo com a terminação que apresentam. (...)" (p. 27);

(20) *Atividade gramatical relacionada ao sujeito:*

"**A gente** faz tudo junto!" (p. 91);

(21) *Tira*:

a) Figura 21: Iturrusgarai (2002)



(p. 26)

b) Figura 22: Laerte (2000)

(Laerte. *Suriá, a garota do circo.* São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p. 63.)

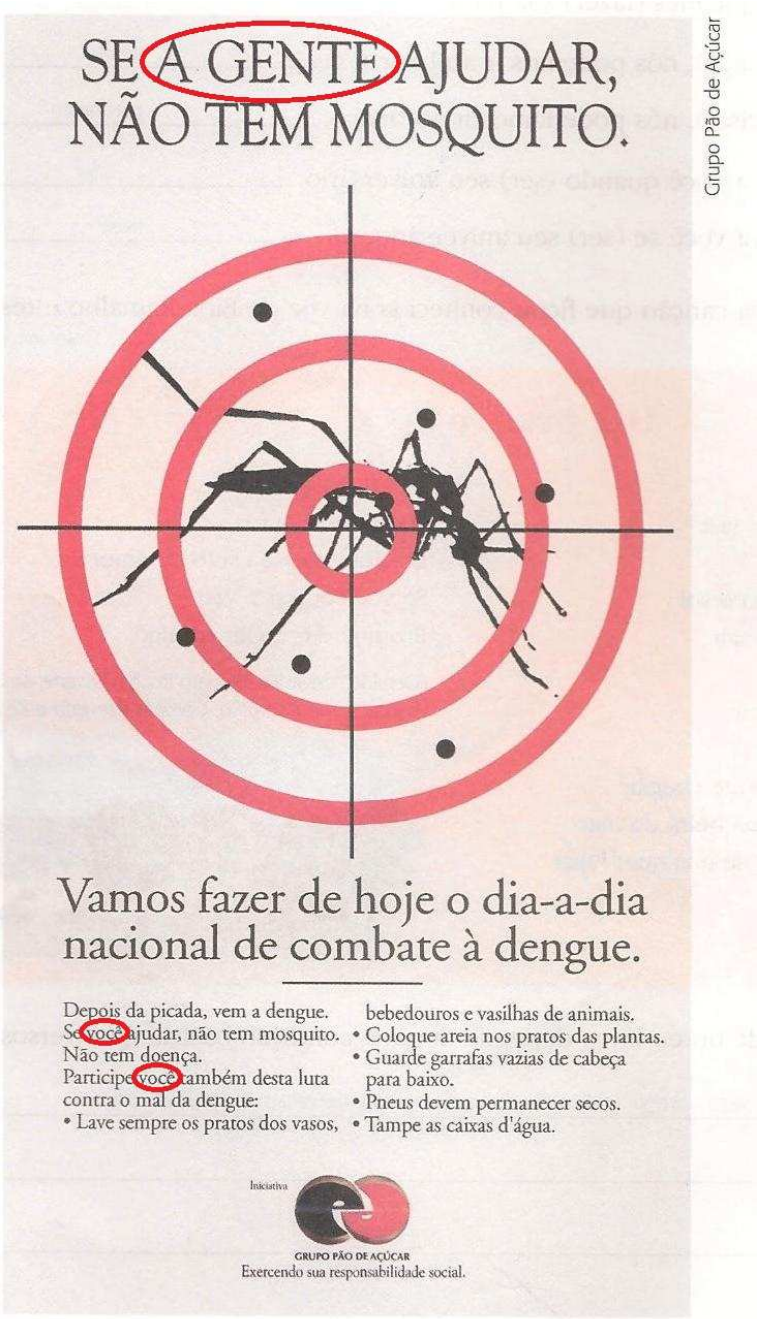
(p. 63)

(22) *Letra de música "Dia branco"*, de Geraldo Azevedo e Renato Rocha

"Se **você** vier/pro que der e vier/comigo/ (...) Se **você** vier/ até onde **a gente** chegar (...)" (p. 37)

(23) *Anúncio:*

Figura 23: Folha de S. Paulo (2002)



(*Folha de S. Paulo*, 2/3/2002.)

(p. 38)

Constatamos, portanto, que embora esses termos ainda não sejam considerados constituintes do quadro dos pronomes pessoais do PB culto, seu uso é visto e empregado em diferentes gêneros textuais.

5.2.3 Uso de pronomes na função de objeto direto

Se nos detemos na sistematização gramatical, podemos afirmar que, com relação aos pronomes objeto direto, predominam as orientações prescritivas. Embora seja obrigação da escola levar o aluno ao domínio da modalidade culta formal, adequada aos textos falados e escritos formais, tal fato não justifica que os livros didáticos não formalizem os fenômenos em variação, os quais fazem parte da competência linguística do falante do PB culto.

Para ilustrar a observação acima, em uma das seções "Para escrever com adequação" – já explicitada anteriormente –, o foco foi o emprego dos pronomes oblíquos *o* e *a*, e as orientações dadas são relacionadas ao seu uso enquanto um elemento de coesão textual, como expresso na tira Jean Galvão:

Figura 24: Galvão (s/d)

(*Recreio*, nº 147.)

(p. 19)

Os diálogos da tira revelam o emprego do pronome átono *(l)o* numa situação específica, em que o antecedente deve ser interpretado como ambíguo. O aluno é levado a reconhecer a ambiguidade. Naturalmente, o exemplo está um pouco forçado, porque o verbo *acalmar*, inadequado para ter como objeto um ser [-animado], não teria deixado dúvida de que quem precisaria ser acalmado era o pai e não o carro.

As explicitações posteriores tratam da função desses pronomes que é a de retomar termos expressos anteriormente e evitar redundâncias, contribuindo assim para a coesão textual. Além disso, explica-se que quando esses pronomes são unidos a verbos no infinitivo, há alterações em sua grafia e pronúncia, como a forma *acalmá-lo*, resultante da união do verbo *acalmar* com o pronome *o*.

Reproduzimos essas orientações para ressaltar o fato de que as variantes *ele/ela/eles/elas* não foram mencionadas na atividade descrita, mesmo que tenham a mesma função de coesão textual e sejam empregadas pelos falantes cultos.

Assim, a variação deveria ser ilustrada nos livros didáticos, como sugerimos abaixo, nos exemplos (24a-c), os quais refletem a variação na variedade culta brasileira.

(24) "- Você deseja falar com o gerente? Espere um instante:

a) Vamos chamá-lo.
b) Vamos chamar ele.
c) Vamos chamar."[52]

Com relação a outros pronomes, encontramos novamente o uso de *você/vocês* como objetos diretos em textos presentes no livro, porém, mais uma vez, isso ocorre especialmente em tiras, conforme constatamos com o quadrinho de Adão Iturrusgarai (2002), já reproduzido anteriormente (Figura 22):

[52] Exemplo nosso.

(*Folha de S. Paulo*, 6/7/2002.)

(p. 26)

O mesmo emprego é encontrado na tira de Dik Browne, colocada como pretexto para exercícios sobre os conectivos:

Figura 25: Browne (2002)

(Dik Browne. *Folha de S. Paulo*, 29/8/2002.)

(p. 133)

5.2.4 Diversidade de gêneros textuais

Assim como foi verificado no livro do 6.º ano desta coleção, há certa diversidade de gêneros textuais que ilustram momentos diferentes em que se emprega o português culto, porém de maneira aleatória e não metódica.

Dentre os textos constantes no material, temos fábula, tira, quadrinho, cartum, anúncio publicitário, trechos de textos informativos de revistas (como da *Revista Recreio*, *Superinteressante* e *Língua Portuguesa*), poema, letra de música, piada, instrução, trechos de livros de ficção, anedota, entre outros.

Além da ausência de detalhes sobre os gêneros textuais utilizados, notamos que a produção textual não é muito atuante, o que poderia ser feito com o intuito de o aluno praticar o uso das normas, tanto gramaticais como textuais, sempre levando em consideração a adequação ao contexto comunicativo e permitindo o emprego conforme as variantes possíveis e existentes.

5.4 Gramática Reflexiva – volume do 8.º ano

5.4.1 Abordagem da variação linguística

Conforme observado nos volumes do 6.º e 7.º ano, a coleção "Gramática Reflexiva" tem uma preocupação com o emprego da língua em acordo com as normas gramaticais prescritivas, mas, em determinados momentos, também abre espaço para reflexão sobre algumas variantes. Prosseguiremos com nossa verificação acerca dos fatos linguísticos elencados.

5.4.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*

No volume do 8º ano, é notório o fato de os termos *você e vocês* e *a gente* serem empregados com naturalidade, pois o seu uso é observado no discurso dos autores, quando se dirigem aos alunos, ou quando citam exemplos referentes a conteúdos gramaticais trabalhados, e em tiras, recurso este bastante recorrente. Vejamos alguns casos (cf. exemplos 25-31).

(25) *Atividades de conjugação verbal*:

a) “Concordo com **você**, Concordei com **você**, Concordarei com **você**.” (p. 12)

b) “Se eu souber o resultado, **vocês** também saberão.” (p. 12)

(26) *Tira*:

Figura 26: Quino (1999)

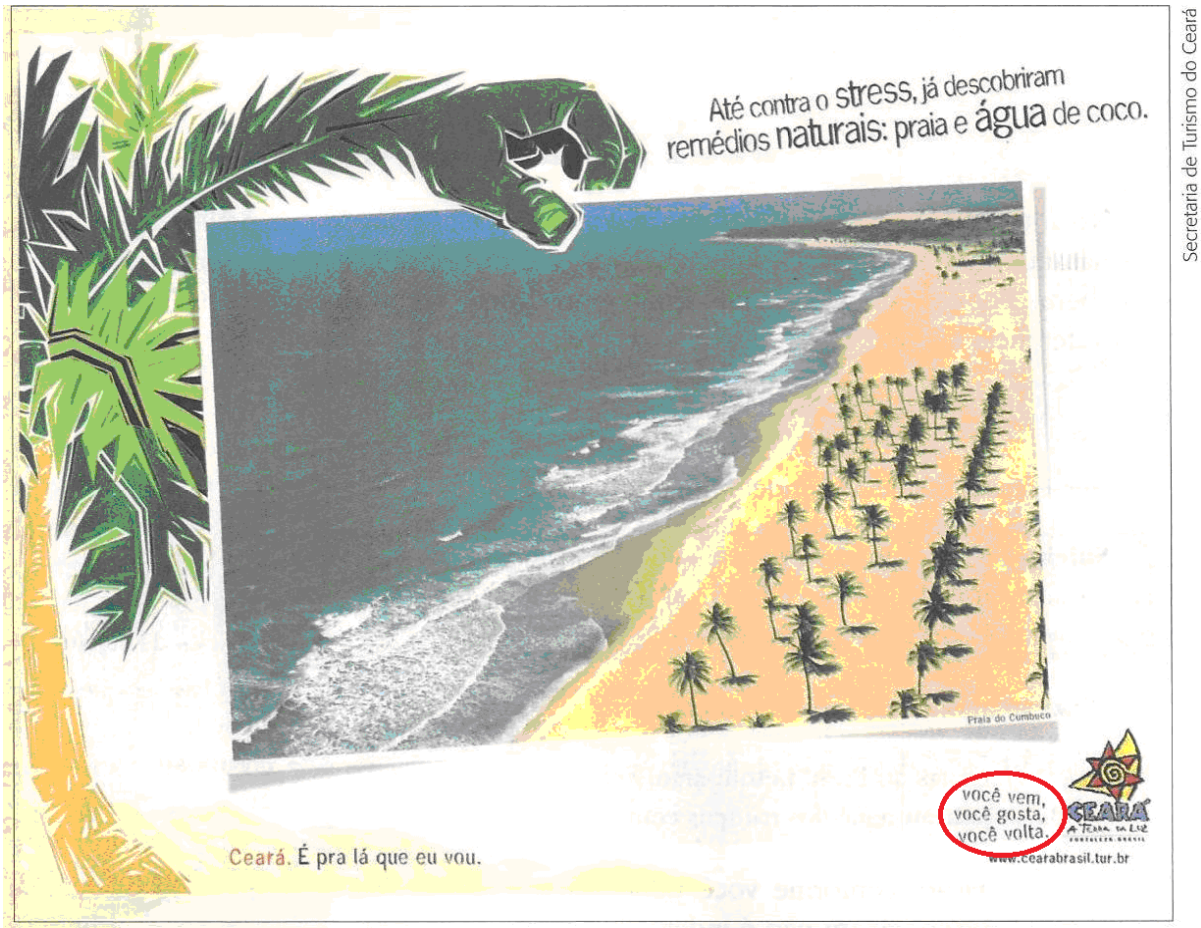
(Quino. *Mafalda vai embora*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 17.)

(p. 18)

Novamente as tiras, embora usadas para outras atividades gramaticais, reforçam o uso dos pronomes você/vocês como sujeito pronominal.

(27) *Anúncio*:

Figura 27: Revista Veja (1980)



(*Veja*, nº 1980.)

(p. 29)

(28) *Atividade gramatical*:

a) "Nessa situação, conforme **você** pode notar (...)" (p. 30)

b) "Como **você** pode verificar, o predicativo do objeto tem uma função destacada nessa tira. (...)" (p. 53)

c) "**Você** está cercada de amigos" (p. 37)

Por sua vez a expressão *a gente* é produtiva em vários contextos textuais. Vejamos alguns exemplos.

(29) *Excerto de texto*:

“Observações sem nenhuma importância”, de Jô Soares, apresentado como pretexto de uma atividade reflexiva sobre frases humorísticas:

“Já se deu conta de como **a gente** usa palavras a mais em português, como, por exemplo: ‘Situação de emergência’? Não bastaria dizer emergência?” (p. 105)

(30) *Tira*: Quino (1999), em que observamos anteriormente o pronome *você* (figura 26, p. 129):

(Quino. *Mafalda vai embora*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 17.)

(p. 18)

(31) *Exemplificação de conteúdo gramatical*:

“**A gente** põe obra de arte na parede.” (p. 155)

Cumpre destacar que essas ocorrências dos termos em análise não são seguidas de solicitações de sua reescrita; pelo contrário, percebemos que eles são usados com espontaneidade em diferentes situações textuais como estratégias alternativas para os pronomes pessoais formais.

No que concerne a atividades de reescrita, o que temos são orientações sobre como empregá-los conforme regras de concordância verbal. Por exemplo, há coordenadas sobre o imperativo afirmativo e o imperativo negativo, a partir do contexto de que, na linguagem coloquial, é comum o emprego da 2.ª pessoa no lugar da 3.ª, e vice-versa.

Os autores explicam que isso ocorre devido ao fato de muitos falantes da língua portuguesa do Brasil utilizarem os pronomes de tratamento **você** e **vocês**, que exigem

concordância em 3.ª pessoa, em substituição aos pronomes pessoais **tu** e **vós**[53], que são de 2.ª pessoa.

Diante dessa informação, há exercícios que propõem a reescrita de formas verbais de determinadas orações de forma a uniformizar o pronome e sua concordância de acordo com essas regras prescritivas (cf. p. 15).

Outro exemplo dessas orientações com relação à concordância verbal diz respeito à expressão *a gente*, numa lista de exercícios acerca do sujeito da oração. Na ocasião, são exibidas as frases "A gente brigamos muito." e "A gente saímos na frente." (p. 42) e sobre as mesmas os seguintes questionamentos:

a) Qual é o sujeito dessas orações?

b) Qual é o núcleo desse sujeito?

c) Na variedade padrão da língua, construções como essas são consideras inadequadas. Explique por quê.

d) Levante hipóteses: Por que popularmente se usa o verbo no plural, mesmo o sujeito estando no singular?

e) Reescreva as frases de acordo com a variedade padrão. (p. 42)

Nas sugestões de respostas, justifica-se a inadequação dessas construções com a circunstância de o verbo não concordar com o sujeito em número e pessoa, contudo sugere que seu uso acontece porque *a gente* dá a ideia de mais de um indivíduo.

Na última questão, referente à reescrita propriamente dita, é interesse que tanto *nós* quanto *a gente* são colocadas como alternativas válidas, isto é, qualquer uma das formas a seguir seriam consideradas "corretas": "A gente briga muito. A gente saiu na frente. Nós brigamos muito. Nós saímos na frente." (p. 42).

5.4.3 Uso de pronomes na função de objeto direto

Assim como temos visto nos demais volumes, para o uso de pronomes na função de objeto direto, predominam, neste livro, os pronomes oblíquos nos textos e em outros exemplos fornecidos. Vejamos (32a-d):

(32)

a) "Ele **o** deixou chateado." (p. 48)

[53] Grifos dos autores.

b) “Ninguém **o** chamava de tolo.” (p. 48)

c) “Ele julga as coisas que acontecem, considera-**as** corretas ou incorretas (...)” (p. 53)

d) “(...) Três amores, tenho-**os** eu (...)” (p. 103)

A única estratégia alternativa encontrada para as formas *o/a/os/as* foi o emprego do pronome **você**, como em “Sempre achei **você** um gênio.” (p. 48).

5.4.4 Diversidade de gêneros textuais

No volume do 8.º ano, notamos a ocorrência gêneros textuais diversos, entretanto, tal como nos outros volumes, não há a sistematização de suas características.

Em suma, há distribuídos nos capítulos: piada, tira, crônica (na íntegra ou uma parte dela), texto informativo extraído de revistas ou livros, anúncio, poema, anedota, letra de canção, conto (na íntegra ou apenas um trecho), bilhete.

Ademais, as atividades de produção textual por parte dos alunos são comumente acompanhadas de atividades de escrita de textos, que são usados como pretextos para a descrição de algum fenômeno gramatical. Um exemplo de atividade é o que leva o aluno à escrita de um bilhete para um(a) amigo(a), pedindo emprestado o caderno de português. A atividade é complementada com a orientação de que o discente empregue os elementos **mas** e **mais** no texto produzido. (cf. p. 130).

5.5 Gramática Reflexiva – volume do 9.º ano

5.5.1 Abordagem da variação linguística

Finalizando os livros da coleção “Gramática Reflexiva”, prosseguiremos com a análise do volume do 9.º ano, conforme os parâmetros utilizados até o momento, ou seja, com ênfase na reflexão gramatical, como o lugar em que as variantes que constituem uma determinada variação linguística, devem ser descritas.

5.5.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*

Assim como já verificamos nos volumes anteriores, as formas *você/vocês/a gente* são bastante produtivos como pronomes na posição de sujeito gramatical, ativando a concordância

verbal de terceira pessoa, nos diferentes textos apresentados e na escrita do material didático, que constitui o próprio texto dos autores.

Vamos apenas exemplificar com tiras, considerando que o que trouxemos na nossa apresentação dos volumes anteriores, deixou bem claro o que estamos afirmando.

Figura 28: Gilmar (2004)

(Gilmar. *Para ler quando o chefe não estiver olhando.* São Paulo: Devir, 2004. p. 11.)

(p. 121)

Figura 29: Gonsales (2006)

(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea – Tédio no chiqueiro.* São Paulo: Devir, 2006. p. 24.)

(p. 143)

Em nenhum momento houve orientação para evitar o uso dos termos em questão, nem tarefas de reescrita, a sugerir substituições de certas formas em detrimento a outras.

5.5.3 Uso de pronomes na função de objeto direto

Conforme vimos nos livros do 6.º ao 8.º ano, esse fato linguístico é encarado pelos autores de forma tradicional, sem muito espaço para a variabilidade. Sendo assim, para a função de objeto direto de terceira pessoa, predominam os pronomes pessoais do caso oblíquo *o/a/os/as*. No entanto, em relação aos pronomes de segunda pessoa, encontramos as formas *você/vocês* em substituição a *o/a/os/as*.

Com relação a outras estratégias, como o uso de *ele/ela/eles/elas* em lugar dos mesmo pronomes oblíquos formais, percebemos que os autores não os classificam como certo ou errado, mas preocupam-se em divulgar especialmente as formas da variedade padrão. Diversos momentos viabilizam a comprovação dessa divulgação mais normativa e formal, como a indicação da forma reduzida "Vi-**a** chegar" seguida da explicação de que a variedade padrão não aceita a forma "Vi **ela** chegar" (cf. p. 36).

Além disso, apresenta-se uma tira e sobre ela pede-se para que o aluno identifique, na mesma, uma situação que apresente inadequação do pronome pessoal do caso reto, conforme a variedade padrão. Em seguida, solicita-se que seja dada uma nova redação ao enunciado, adequando-o a modalidade culta.

Figura 30: Gilmar (s/d)

(Gilmar, op. cit., p. 10.)

(p. 36)

Como foi comentado anteriormente continua a mesma postura de avaliação dos autores, ou seja, a ausência de reconhecimento das estratégias para objeto direto que também são usos cultos, principalmente se considerarmos a oralidade e os textos menos formais. Na

tira representada na Figura 33 (Ozzy, 2006) ilustra-se o emprego formal do pronome de terceira pessoa como objeto direto.

Figura 31: Ozzy (2006)

(Ozzy 4 – *As lesmas carnívoras e outros amigos esquisitos.* São Paulo: Cia. das Letras, 2006. p. 8.)

(p. 66)

Nesse caso, portanto, estratégias que diferem dessas regras formais que regem o emprego de pronomes na função de objeto direto, como o uso de pronome pessoal reto, constam como característica de situações informais, o que gera um distanciamento da realidade linguística brasileira no que se refere à variedade culta ou padrão.

5.5.4 Diversidade de gêneros textuais

A postura adotada frente à apresentação dos gêneros textuais nos volumes anteriores é repetida neste aqui. Há certa diversidade de gêneros utilizados, mas de maneira simples e livre de especificações sobre cada um desses gêneros.

Dentre os textos apresentados, há texto informativo ou descritivo (no sentido de definir algo ou alguém) retirado de livros ou revistas, tira, poema, anúncio publicitário, anedota, cantiga de roda, e-mail, cartum, trecho de texto narrativo.

Os textos são, de uma maneira geral, simples e curtos; poderiam ter o seu nível de complexidade ampliado – uma vez que esses alunos estão no último ano do ensino fundamental –, e suas características evidenciadas, possibilitando a prática de produção textual.

No capítulo seguinte apresentamos em maiores detalhes uma discussão da variação linguística, com base da análise das duas coleções.

6. UM POUCO MAIS DE DISCUSSÃO

Conforme mencionamos em vários momentos desta dissertação, nosso interesse, ao analisar o tratamento da variação linguística nos livros didáticos, foi verificar a descrição e reflexão de fatos gramaticais, viabilizadas no material selecionado, concernentes à variedade padrão que, embora seja usualmente referida no singular, envolve tanto aspectos de natureza categórica, como a concordância sujeito-verbo, com sujeito em posição pré-verbal, como aspectos em variação. Por outro lado, a variação se refere também aos diferentes usos que o falante faz das variantes cultas dependendo das situações mais ou menos formais de sua atividade linguística. Lembramos que, de acordo com os PCN, subsidiar o aluno com conhecimento sobre esses usos cultos é papel da escola (cf. capítulo 1).

Exemplificamos essa variabilidade com alguns estudos de caráter descritivo e quantitativo sobre o português brasileiro, os quais discutem fenômenos em variação, com base em *corpus* sincrônico e diacrônico, como exposto no segundo capítulo (cf. seções 2.2 e 2.3). Tais estudos influenciaram a escolha de alguns dos fatos gramaticais observados nas coleções de livros didáticos que discutimos.

Como dissemos, os dados coletados nessas pesquisas comprovam a existência de variação nos dois tipos de fenômenos gramaticais selecionados para nossa investigação. Ou seja, tanto o emprego dos pronomes pessoais *você/vocês* e *a gente*, na função de sujeito, como a sua utilização como pronomes na função de objeto direto de 2.ª e 1.ª pessoa, respectivamente, ao lado das formas *ele/ela/eles/elas* de 3ª pessoa, podem ser entendidos como variantes das formas de prestígio, *o, a, os, as*, na fala e escrita cultas, em textos que codificam diferentes gêneros textuais.

Apresentamos a seguir alguns comentários sobre as coleções “Tudo é Linguagem” e “Gramática Reflexiva”, constituintes de nosso *corpus*, no que tange aos aspectos apontados para sua análise. Essas considerações estão organizadas e disponibilizadas conforme sua ordem de apresentação nos quarto e quinto capítulos, a saber: na seção 6.1, discutimos a noção de variação linguística; na seção 6.2, o tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente* e o uso de pronomes na função de objeto direto; e na seção 6.3, a diversidade de gêneros textuais.

6.1 A abordagem da variação linguística

Com respeito à abordagem da variação linguística como um todo, embora com enfoque no português culto/padrão, percebemos que na coleção “Tudo é Linguagem” é usada a denominação *linguagem formal*, conceituada como uma variedade da língua, falada ou escrita, que segue as regras da gramática normativa (definida como um conjunto de prescrições sobre a variedade classificada como padrão e oficial).

A linguagem formal se destaca ainda por um vocabulário adequado, sem uso de gírias, ou termos e expressões populares, sendo apropriada para uso nas situações formais. Para exemplificar essas situações formais, são citados os contextos de escrita de documentos, textos científicos, jornais escritos ou falados, trabalhos escolares, exposições científicas orais ou palestras, congressos, reuniões científicas, entre outros (cf. Quadro 1).

Observamos a esse respeito duas imprecisões principais. A primeira diz respeito à ideia de formalidade, contida na nomenclatura adotada e em sua definição, já que o português culto também é empregado em situações informais. No livro, a linguagem coloquial ou informal é apresentada como equivalente ao português não-padrão, definido como aquele que não segue regras. Essa distinção nos remete à ideia de norma subjetiva e pedagógica, conforme a definição de Castilho (1988, cf. seção 2.1), em que é comum a escola veicular as regras prescritivas, de uma maneira não abrangente e não extensiva aos usos reais.

Além disso, evidenciamos o fato de também as variantes (cultas ou não) serem passíveis de sistematização ou regidas por regras tanto gramaticais como de uso, o que torna incoerente afirmar que a variedade não-padrão não segue regras, conforme exposto pelos autores do material didático.

A segunda imprecisão é verificada na afirmação da existência de uma variedade oficial para todos os contextos comunicativos mencionados, ou seja, não é reconhecida ou discutida a ocorrência das variantes cultas. Até entendemos, como já citamos, a usual terminologia no singular para português culto, mas não houve referência aos usos cultos, nem oportunidade para que o aluno refletisse sobre a diferença do emprego linguístico em situações orais e escritas, formais e informais, e nos atos de fala citados.

Sabemos que um texto científico usa a língua padrão diferentemente de um jornal ou trabalho escolar, por exemplo, sem que nenhum deles deixe de ser considerado um registro culto.

Na coleção “Gramática Reflexiva”, igualmente notamos imprecisões na definição e diferenciação entre língua padrão (variedade padrão ou norma culta) e língua não-padrão, já

comentadas na seção 5.2 (cf. subseção 5.2.1). Aquela é conceituada como a variedade linguística de maior prestígio social, e esta como o conjunto de todas as variedades linguísticas diferentes da língua padrão (cf. Quadro 4).

Observamos a mesma ideia de ausência de variação, quando se trata da modalidade padrão, sem espaço para a discussão de suas normas e seus usos variados.

No entanto, diferentemente da coleção anterior, os autores da "Gramática Reflexiva" se preocupam em disponibilizar ao aluno um ponto de vista diverso da concepção de uma única variedade padrão por meio de um "Contraponto", como já discutimos (cf. Figura 12).

Na ocasião, são trazidas ao conhecimento do discente as contribuições de Travaglia (1996) acerca da inexistência de certo e errado nos usos do Português, da eficácia das diversas variedades apropriadas às situações de uso e do fato de haver modalidades de prestígio, considerando sua pluralidade.

Apesar da ausência de exemplos concretos dessas modalidades de prestígio e do não comprometimento dos autores com essas considerações, a veiculação dessa discussão foi relevante, pois ampliou o cenário de reflexão a respeito do português culto brasileiro. Nesse ponto, a intervenção do professor se faz fundamental e decisiva.

Portanto, na apresentação das concepções de português culto[54], temos, em geral, nas duas coleções, definições que não abrangem claramente os vários usos cultos característicos de seu factual emprego. Contudo, o material de Cereja e Magalhães (2008) oportuniza essa reflexão através da divulgação da postura diferenciada de um linguista, após sua exposição de conteúdo.

6.2 O tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*, e variantes na função de objeto direto

Em relação à análise da apresentação dos fatos gramaticais selecionados para investigação, comecemos nossas considerações pelo tratamento dos pronomes *você/vocês* e *a gente*.

Em "Tudo é Linguagem", verificamos uma postura inconsistente, explicitada a seguir.

No volume do 6.º ano, os elementos *você/vocês*, estratégias alternativas para o uso dos pronomes pessoais de segunda pessoa *tu/vós*, são classificados como formais, enquanto a expressão *a gente*, estratégia substituta para o pronome pessoal de primeira pessoa, é caracterizada como coloquial e informal.

[54] Cumpre lembrar que várias nomenclaturas foram e são usadas como sinônimas de português culto, a saber: variedade padrão, português padrão, língua padrão, norma culta, entre outros.

Há valor de verdade nas informações dadas (embora saibamos que *você/vocês* são empregados informalmente e que *a gente* pode ocorrer em situações orais com certo grau de formalidade, como uma aula ou palestra) e significativa exposição dos alunos aos usos dessas estratégias como pronomes pessoais, em especial na função de sujeito.

No entanto, percebemos que a expressão *a gente*, por ser classificada como coloquial e informal, é julgada em alguns momentos equivocadamente como inadequada, em situações de uso que admitem naturalmente o seu emprego, como um anúncio ou tira. Nesses momentos, notamos que, principalmente no livro do 6.º ano, pediu-se ao aluno para que reescrevesse o texto dado, efetuando a substituição pelo pronome convencional, tal como prescrito pela gramática tradicional.

Esse tipo de exercício pode até ser relevante em algumas ocasiões, mas a nosso ver, quando muito solicitado, como ocorre em vários conteúdos gramaticais abordados na coleção, torna a prática cansativa e não significativa.

Os PCN também criticam essa estratégia, bem como a excessiva valorização da gramática normativa e suas regras (cf. capítulo 1). Ademais, está comprovado que a substituição de determinadas formas pode interferir na intenção e estilo do autor, descaracterizando seu efeito comunicativo.

E mais, a expressão *a gente* é classificada como informal, em consonância com autores consagrados, como Castilho (2010), todavia é justo destacar que o seu uso, como já mencionamos, também pode ocorrer naturalmente em situações que apresentem certo grau de formalidade (obedecendo a regras de concordância), em especial se considerarmos as situações orais, como nos mostram dados do NURC, sobre o qual daremos mais informações adiante.

Enfim, na coleção é informado ao discente que a língua oferece muitas possibilidades de emprego aos seus usuários e, no decorrer dos volumes, percebemos que, gradativamente, as formas são assumidas e exibidas (às vezes implicitamente) com naturalidade, especialmente no trato de *você/vocês*.

No caso de *a gente*, esse tratamento é mais escasso, pois predomina a rotulação de informal ou coloquial, mas notamos, por exemplo, uma preocupação em relatar a concordância verbal de terceira pessoa a ser utilizada com a expressão.

Contudo, apesar desses pontos positivos, há uma veiculação paradoxal, pois na apresentação formal do conteúdo, esses usos não são levados em consideração. Tanto

você/vocês como *a gente* são excluídos do quadro oficial de pronomes pessoais brasileiros, ou seja, há uma reprodução do tradicional modelo gramatical (cf. Quadro 3)[55].

Observamos que *você/vocês* permanecem com a concepção de pronome de tratamento e a expressão *a gente*, pela sua caracterização informal e coloquial, não é admitida no modelo normativo, embora os próprios usos contidos nos livros provem o contrário, pois em vários textos é possível nos depararmos com seu emprego enquanto pronomes pessoais. Essa é a inconsistência a que nos referimos.

Na coleção "Gramática Reflexiva", embora também sejam apresentados textos que veiculam as ocorrências de *você/vocês* e *a gente* como pronomes pessoais, há, semelhantemente à coleção "Tudo é Linguagem", um retorno ao modelo tradicional, normativo e incompleto com relação ao factual emprego de pronomes pessoais no PB, haja vista que esses elementos não integram o quadro formal exposto (Quadro 6).

Positivamente, essa coleção não propõe exercícios para a reescrita desses termos, substituindo-os pelos convencionais, e apresenta-se um "Contraponto" para discutir a estrutura desse quadro, uma vez que há uma observação sobre a inclusão de *você*, *vocês* e *a gente*, em lugar de *tu*, *vós* e *nós*, como pertencente a essa relação de pronomes pessoais (cf. Figura 14).

Porém, a forma como se conclui essa exposição dá a entender que essa inclusão ainda não ocorreu, e apesar desses pontos positivos, como informamos, persiste a reprodução do paradigma normativo, ou seja, parece-nos que os autores dos materiais didáticos não compreenderam efetivamente que a ideia de norma padrão não se refere às idealizações e prescrições apresentadas pelas gramáticas tradicionais, conforme vimos nos PCN.

O que poderia ser proposto aos alunos é que, com base na observação de alguns textos, os quais expressam diferentes gêneros textuais (ou mesmo os representantes de possíveis situações de fala) e em que há ocorrências dos termos em análise, fosse feita uma comparação dos pronomes pessoais empregados nesses textos com aqueles constituintes do quadro veiculado nas gramáticas tradicionais e, consequentemente, nos livros didáticos.

Essa atividade poderia sugerir ainda que os estudantes completassem ou construíssem um novo quadro, atualizado com a inclusão das formas que não constam no paradigma normativo.

Há projetos que retratam essas especificidades do emprego brasileiro que poderiam ter sido levados em consideração para a proposição desse tipo de atividade, como o Projeto de

[55] As próprias autoras se posicionam dizendo que o quadro apresentado é equivalente ao encontrado em gramáticas normativas.

Estudo da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil (Projeto NURC) e a Gramática do Português Culto Falado no Brasil.

Ressaltamos que o Projeto NURC, desde 1970, teve como objetivos: a) documentar e descrever o português culto falado por brasileiros nascidos e criados em cinco capitais brasileiras, a saber: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife; e b) Descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior. Propunha-se que fossem estudadas as normas cultas dessas cinco capitais citadas, que proporcionariam uma amostra relativa a uma população urbana.

O Projeto NURC teve, portanto, o objetivo de caracterizar a modalidade culta da língua falada nos centros urbanos acima mencionados [56], com base em critérios rigorosos no tratamento dos dados e na análise quantitativa e descritiva das variáveis. O objetivo não foi estudar uma norma subjetiva, imposta segundo critérios externos e valorativos de correção, mas sim estudar uma pluralidade de normas objetivamente comprovadas no uso oral, nas diferentes situações comunicativas.

Vários artigos, teses e dissertações nessa área foram publicados, com base nesse material, como os que descrevem o sistema de pronomes pessoais, incluindo a alternância *nós/a gente*. Todas essas descrições preconizam uma norma de uso mais flexível e variável que obedece a condicionamentos internos e externos à língua.

Esse material representa o desempenho linguístico de falantes de ambos os sexos, nascidos nestas cidades, com escolaridade universitária, distribuídos em três faixas etárias – de 25 a 35 anos, de 36 a 55 e 56 anos em diante – gravados em três situações distintas: 1) aulas e conferências (Elocução formal/EF); 2) diálogos informais (Diálogo entre dois locutores/D2); 3) entrevistas (Diálogo entre locutor e documentador/DID).

O Projeto de Gramática do Português Culto Falado no Brasil (1988-2010), por sua vez, teve como objetivo descrever minuciosamente o português culto falado no Brasil, tal como documentado pelo Projeto NURC, considerando-o em seus aspectos textuais, sintáticos, morfológicos e fonológicos. Há a consolidação dos ensaios em cinco volumes, cujos organizadores são: Jubran; Koch (2006), Ilari; Neves (2007), Kato; Nascimento (2009), Abaurre (2013), Alves; Rodrigues (no prelo).

Há ainda obras gramaticais atuais que retratam esse quadro tipicamente brasileiro, como Castilho (2010) e Bagno (2011).

[56] Após essa primeira fase, várias outras capitais documentaram a fala culta nos mesmos moldes dos adotados originalmente pelo Projeto NURC.

Castilho (2010) surpreende o cenário gramatical brasileiro e os envolvidos com a prática escolar, ao compor a Nova Gramática do Português Brasileiro. A gramática, como esclarece o autor, inova em vários pontos, entre eles, o de poder representar o português falado por quase 200 milhões de brasileiros, caracterizando-se como um certificado da identidade nacional. Em particular, Castilho se propôs a abandonar o estilo expositivo de apresentação de regras gramaticais, que ele denomina "estilo revelação", ou seja, aquele em que o professor de gramática atua como um Moisés, descendo dos altos montes e trazendo em mãos as leis do certo e do errado na linguagem.

Para nós é muito importante destacar que a Nova Gramática incorpora uma visão científica dos fatos linguísticos, com base na pesquisa que linguistas brasileiros produziram nas últimas três décadas, incluindo os grandes projetos coletivos, entre eles o já mencionado Projeto de Gramática do Português Falado, proposto pelo autor, em 1988.

A gramática de Castilho, pela data de publicação, não poderia ser consultada pelos autores do livro didático, mas esses outros projetos poderiam ter sido incorporados na composição do material. Dessa forma, a apresentação dos pronomes retrataria o factual emprego brasileiro.

Vejamos o quadro dos pronomes pessoais do PB elaborado por Castilho (2010, p. 477), que reflete de forma mais autêntica esse aspecto:

Quadro 8:

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa sg.	*Eu*	*me, mim, comigo*	*eu, a gente*	*eu, me, mim, Prep + eu, mim*
2ª pessoa sg.	*tu, você, o senhor, a senhora*	*te, ti, contigo, Prep + o senhor, a senhora*	*você/ocê/tu*	*você/ocê/cê, te, ti, Prep + você/ocê (= docê/cocê)*
3ª pessoa sg.	*Ele, ela*	*o/a, lhe, se, si, consigo*	*Ele/ei, ela*	*Ele, ela, lhe, Prep + ele, ela*
1ª pessoa PL.	*Nós*	*nos, conosco*	*a gente*	*A gente, Prep + a gente*
2ª pessoa PL.	*Vós, os senhores, as senhoras*	*vos, convosco, Prep + os senhores, as senhoras*	*vocês/ocês/cês*	*vocês/ocês/cês, Prep + vocês/ocês*
3ª pessoa pl.	*Eles, elas*	*os/as, lhes, se, si, consigo*	*Eles, eis, elas*	*eles/eis, elas, Prep + eles/eis, elas*

Outro fato linguístico analisado nos livros didáticos foi o uso de pronomes na função de objeto direto. Consideramos as estratégias formais *o/a/os/as* para a segunda e terceira pessoa, e as formas concorrentes *você/vocês,* para a segunda pessoa, e *ele/ela/eles/elas* para a terceira pessoa. Além disso, verificamos também o uso de *a gente* para a primeira pessoa como objeto direto, estendendo um pouco mais sua atuação como pronome pessoal.

Em "Tudo é Linguagem", predomina a divulgação das estratégias oblíquas formais. Com relação às demais alternativas de uso, observamos que o uso de *ele/ela/eles/elas* é apresentado como marca da linguagem informal oral, mais ligada a variedades não-padrão, isto é, essa particularidade não caracteriza, no material, variantes do português culto, conforme manifestam pesquisas variacionistas, com base em corpus da fala culta, registrada nos inquéritos do NURC e em outros projetos.

Já o emprego de *você/vocês* e *a gente* como complemento é assumido, pelas autoras, com mais naturalidade, embora às vezes sem tantas ocorrências da expressão *a gente* no corpo dos livros.

A mesma abordagem é observada na coleção "Gramática Reflexiva". A preocupação maior dos autores é divulgar as formas prescritivas e formais *o/a/os/as*.

Assim como "Tudo é Linguagem", este material veicula a informalidade atrelada às estratégias *ele/ela/eles/elas*, sem considerá-las cultas, mesmo na oralidade; e demonstra a ocorrência de *você/vocês* e *a gente* em textos, enunciados e exemplos constantes nos volumes com certa espontaneidade.

Novamente, a observância de textos autênticos poderia levar os alunos a refletir sobre tais ocorrências. Reforçamos que as estratégias caracterizadas nas coleções como informais e não-padrão também são encontradas no repertório de falantes cultos, conforme os projetos mencionados (NURC e Gramática do Português Culto Falado), em contextos também informais.

Destacamos essa concepção de que, além da diferenciação de usos entre contextos orais e escritos, há especificidades sobre o emprego formal e informal, sem que seus usos percam esse caráter culto. Percebemos, na análise das duas coleções, que, às vezes, o fato de determinada estratégia gramatical em análise ser mais empregada em situações informais, faz com que a mesma deixe de ser caracterizada *culta*, recebendo qualificadores negativos, como *inadequada*.

6.3 A diversidade de gêneros textuais

Finalizamos nossa discussão com algumas observações a respeito da diversidade de gêneros textuais como meio de veicular as ocorrências das estratégias alternativas para os fatos gramaticais observados.

Em "Tudo é Linguagem", conforme sua própria apresentação, "os gêneros textuais constituem o eixo organizador da coleção[57]". É realmente bastante ampla a diversidade de gêneros textuais disponibilizada aos alunos, retratando as várias situações de comunicação, tanto escritas como orais, tal qual orientam os PCN. Nos volumes do 6.º ao 9.º anos, há a preocupação de caracterização desses gêneros, oportunizando sua leitura e produção. Ademais, conforme avançam os anos que estruturam o Ensino Fundamental II, notamos um paulatino grau de complexidade mais acentuado que acompanha a disponibilização desses gêneros aos discentes. Todavia, apesar dessa preocupação com os gêneros, em atividades de reescrita, principalmente, notamos algumas desconsiderações e descaracterizações de gêneros textuais, como a tira e o anúncio.

Já na "Gramática Reflexiva", embora haja a apresentação de gêneros textuais variados, percebemos que o enfoque da coleção é mais gramatical do que textual, pois não são sistematizadas as características desses gêneros empregados, no sentido de o aluno entender seu contexto de comunicação e produzi-los adequadamente.

Além disso, temos a impressão de que os mesmos tipos de gêneros são referidos em todos os volumes; não notamos uma maior complexidade aparente, por exemplo, no livro do 9.º ano em comparação ao livro do 6.º ano.

Verificamos que, nesse material, os gêneros são comumente usados como pretextos para a exposição de conteúdos gramaticais, havendo uma predileção pelo recurso das tiras. A prática é significativa, mas lembramos que essas tiras são textos criados; sendo assim, seria interessante também o uso de textos orais autênticos, sobretudo quando o assunto diz respeito a fatos linguísticos, ou seja, às formas efetivamente empregadas pelos falantes.

Portanto, em ambas as coleções, verificamos a ocorrência dos fatos linguísticos analisados – com menor exibição daqueles que não são assumidos como cultos, como é o caso de *ele/ela/eles/elas* na função de objeto direto –, com a diferença de que o repertório e a caracterização dos gêneros textuais na primeira coleção são mais marcantes do que na segunda. Sentimos falta também de gêneros textuais mais atuais, como os tecnológicos, haja

[57] Cf. http://www.atica.com.br/SitePages/Colecao.aspx?cdColecao=163

vista que muitas pessoas pesquisam e têm acesso a informações através desses meios, como jornais on-line, por exemplo, que possuem uma linguagem particular em relação aos jornais impressos.

Todavia, constatamos que o fato de os autores oportunizarem essas estratégias diversas através dos diferentes gêneros textuais está em desacordo com a exposição gramatical, que ainda está engessada nos moldes tradicionais, o que limita a relação que o aluno estabelece entre teoria e usos.

Ainda com relação à diversidade de gêneros textuais, mencionamos, na introdução dos capítulos 4 e 5, que houve a aprovação de "Tudo é Linguagem" pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2008, 2011) e a reprovação da "Gramática Reflexiva" pelo mesmo.

Ressaltamos que os comentários e resenhas presentes nesse guia do MEC não é nosso foco, pois o mesmo é destinado à seleção de livros a serem distribuídos gratuitamente na rede pública de ensino, mas parece-nos interessante entender o porquê da segunda coleção ter recebido uma avaliação negativa, uma vez que se trata de um material adotado com frequência em instituições privadas da rede de ensino.

De acordo com o Guia do PNLD de 2008, há critérios eliminatórios e classificatórios, com base nos objetivos oficiais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Os critérios eliminatórios se referem à correção de conceitos e informações básicas, coerência e adequação metodológicas (incluindo diversas atividades de leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre a língua) e preceitos éticos (abordando, por exemplo, o combate ao preconceito linguístico).

Os critérios classificatórios são relativos à natureza do material textual. Considera-se imprescindível a disponibilização de uma amostra de qualidade e o mais representativa possível dos textos em circulação social, bem como o trabalho com leitura, produção, reflexão sobre a língua e construção de conhecimentos linguísticos, o trabalho com a linguagem oral e o manual do professor. (cf. pp. 12-17).

A nosso ver, o aspecto textual, concernente à sua diversidade e à presença de gêneros textuais variados de forma significativa, foi o principal fator determinante para que a coleção de Cereja e Magalhães (2008) não fosse aprovada. Concluímos isso ao observar que a abordagem que Borgatto, Bertin e Marchezi (2010) fazem da sistematização dos gêneros textuais é mais produtiva, ao caracterizar esses gêneros e propiciar aos discentes atividades mais diversificadas de leitura e produção, com base nessa sistematização. Os autores de "Gramática Reflexiva", ao contrário disso, como já especificamos, fazem uso dos gêneros textuais preferencialmente como pretexto para introduzir conteúdos gramaticais.

Essa, portanto, é a principal diferença, pois no trato de fatos gramaticais, a postura das duas coleções é semelhante, apenas com o diferencial de que a “Gramática Reflexiva” se preocupa em apresentar pontos de vista de linguistas, o que incita uma reflexão mais pertinente, mas não é o bastante para que haja mudanças na apresentação formal dos conteúdos.

Como vimos no capítulo 2, não são apenas os estudos sobre gêneros textuais ou discursivos que mudaram a dinâmica de leitura e produção escrita na sala de aula. Também os estudos sobre norma trouxeram importantes contribuições para orientar o professor e os autores de material didático.

Da mesma forma, teorias que conceituam a variação e a mudança – como a laboviana e gerativista, consideradas na seção 2.2 – e a pesquisa realizada sobre o português brasileiro, nos mais importantes centros universitários do país, agora incorporadas nas recentes gramáticas sobre o PB, representam mais uma fonte de mudança para a prática tradicional do ensino dessa língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar o tratamento da variação linguística nos livros didáticos, tendo como foco o português culto, suas variantes e a maneira como é abordado no corpus selecionado.

Para tal, levou em consideração a apresentação e sistematização de fatos linguísticos ou gramaticais através de estudos de caso. Os fatos gramaticais que constituíram o objeto de investigação desta pesquisa referiram-se ao emprego dos termos *você/vocês* e *a gente* como constituintes do atual quadro de pronomes pessoais do PB, e ao uso de pronomes na função de objeto direto. Além disso, foi pertinente verificar a veiculação das ocorrências desses usos cultos estudados através da diversidade de gêneros textuais presente nas coleções de livros didáticos.

Em linhas gerais, observamos de que forma os materiais integrantes do *corpus* – "Tudo é Linguagem" e "Gramática Reflexiva, usados principalmente em escolas privadas – conceituaram a variação linguística, no sentido de proporcionar a reflexão sobre a existência de normas cultas e não de uma variedade padrão uniforme. Em seguida, averiguamos se a discussão sobre as variedades linguísticas se estendeu à exposição de conteúdos gramaticais formais, isto é, buscamos uma coerência entre a divulgação de teorias variacionistas nos livros didáticos e o tratamento dado aos fatos gramaticais, uma vez que essa relação deve e pode gerar uma importante sistematização desses fenômenos.

Os resultados de nossa investigação nos mostram que há uma preocupação por parte dos autores do material didático em expor os alunos a informações sobre a variação linguística, trabalhando em geral com a dicotomia padrão versus não padrão (ou formal vs. informal, culto vs. não-padrão).

Contudo, não ficou muito evidente para o aluno, a nosso ver, que a concepção de padrão admite usos diversificados e não equivale ao modelo de uso prescrito em gramáticas tradicionais, conforme orientam os PCN. Ou seja, ficou aparente, em algumas concepções dadas, a noção de uniformidade ou homogeneidade. A segunda coleção até oportuniza uma reflexão por meio de considerações de linguistas, mas na concepção dicotômica apresentada, essa reflexão é imprecisa.

Em relação à descrição dos fatos gramaticais elencados, encontramos amostras e observações sobre suas variadas estratégias, apesar de ser predominante a divulgação daquelas consideradas convencionalmente mais formais (justificável pelo propósito do ensino de língua portuguesa), mas o fato de ali estarem presentes foi significativo.

No entanto, consideramos negativo o fato de, na exibição do conteúdo formal referente a esses fatos linguísticos, as observações e exemplos de uso terem sido desprezados, prevalecendo a reprodução do modelo normativo. Isso foi constatado principalmente no tratamento de *você/vocês* e *a gente* como pronomes pessoais, que, no decorrer dos volumes, foram indicados ou assumidos como estratégias de substituição a *tu/vós* e *nós*, respectivamente, especialmente na função de sujeito, através de textos veiculados, por exemplo. Contudo, no quadro oficial dos pronomes pessoais, essas formas foram excluídas.

Sobre o uso de pronomes na função de objeto direto, conforme mencionado, as estratégias mais trabalhadas são as classificadas como formais: *o/a/os/as*. As opções *ele/ela/eles/elas* para a terceira pessoa são assumidas como informais e não-padrão; os pronomes *você/vocês* para a segunda pessoa são empregados com naturalidade em textos ou outras situações escritas presentes nos volumes da coleção. Consideramos também a expressão *a gente* (enquanto pronome pessoal), que também é veiculada em alguns textos, porém em menor proporção.

Referente à diversidade de gêneros textuais e sua contribuição para a veiculação das variantes cultas mencionadas, houve a demonstração dessas ocorrências nas duas coleções, embora mais significativamente em “Tudo é Linguagem” do que na “Gramática Reflexiva”. Entretanto, isso não foi determinante para a integração desses fatos linguísticos no conteúdo formal.

Defendemos que, como a escola tem o propósito de subsidiar o aluno com a prática dos usos cultos, tornando-o um indivíduo "poliglota em sua própria língua” (Preti, 1982; Kato, 2004), esse ensino deve reproduzir, o mais fielmente possível, esse cenário do emprego linguístico culto brasileiro.

Outra ideia que consideramos, nesta dissertação, foi a de que os livros didáticos, por constituírem um material frequentemente adotado pelos professores, devem incorporar essas pesquisas atuais acerca dos usos cultos e sistematizar os fatos linguísticos em variação, sem retornar a modelos prescritivos no momento da exposição formal do conteúdo, como constatamos na análise de nosso *corpus*. Pelo contrário, é imprescindível trazer para as aulas de língua portuguesa aspectos autênticos de nossa variedade padrão e seus usos, proporcionando uma abordagem de reflexão e descrição significativas.

Dessa forma, esperamos ter contribuído para pesquisas futuras, que também objetivem propor uma ponte entre pesquisas linguísticas e o ensino de nossa língua materna.

REFERÊNCIAS

ARAES, C. R. *A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. USP, 2007.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004. Título original: Marksizm i Filosofija jazyka, 1929.

_____. *A Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003. Título original: Estetika sloviésnova tvórtchesva, 1979.

BECHARA, E. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.

BERLINCK, R. A, DUARTE, M. E. L. & OLIVEIRA, M. Predicação. In: In: CASTILHO, A. T. (coord. Geral), KATO, M. (org.) e NASCIMENTO, M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDÃO, H. H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, L. *Gênero do discurso na escola*: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. (Coleção aprender a ensinar com textos; v. 5). 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1.º e 2.º graus*, coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3 v.

CASTILHO, A. T. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1.º e 2.º graus*, coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3 v.

_____. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T. de & ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, A. T. (coord. Geral), KATO, M. (org.) e NASCIMENTO, M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

CHAMMA, L. *A variação linguística nos livros didáticos de português (5.ª a 8.ª séries)*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2007.

CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge. The Manágua lectures*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1988.

_____. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. *Knowledge of language:* Its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

COELHO, P. M. C. R. *O tratamento da variação linguística no livro didático de português*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2007.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: COSERIU, E. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Tradução de A. D. Carneiro. Revisão de C. A. Fonseca e M. Ferreira. São Paulo: Presença; EDUSP, 1979.

CUNHA. C. & CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CYRINO, S. M. L. "O objeto nulo no português brasileiro" em Eberhard Gärtner, Crhistine Hundte Axel Schönberger (orgs) *Estudos de gramática portuguesa*_vol III Frankfurt am Main, TFM, p. 61-73, 2000.

_____. O problema da experiência detonadora na mudança sintática do português brasileiro. In: *Estudos Linguísticos XXXIII*, p. 53-68, 2004. [53 / 68]

CYRINO, S., NUNES, J. & PAGOTTO, E. Complementação. In: CASTILHO, Ataliba T. (coord. Geral), KATO, Mary (org.) e NASCIMENTO, Milton (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

DUARTE, M. E. L. A evolução da representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: Paiva, M. C. & Duarte, M. E. L. *Mudança Linguística em Tempo Real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 115-128, 2003.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, G. *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitan*a. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2000.

_____. *A Realização do Acusativo e do Dativo Anafórico de 3ª. Pessoa na Escrita Brasileira e Lusitana*. Tese Doutorado. UFRJ, 2005.

Guia de livros didáticos: PNLD 2008: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em

<http://www.fnde.gov.br/arquivos/file/1946-guia-pnld-2008-lingua-portuguesa>. Acesso em 25 de abril de 2014.

Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em 25 de abril de 2014.

KATO, M. "Os frutos de um projeto herético: parâmetros na variação intra-linguística". In: Demerval da Hora & Elizabeth Critsiano (orgs.) *Estudos Linguísticos: realidade brasileira*. Ideias: João Pessoa, 1999.

_____. Pronomes fortes e fracos na gramática do português brasileiro. *Revista Portuguesa de Filologia.*Vol XXIV: 101-122, Coimbra, 2002.

_____. *A gramática do letrado: Questões para a teoria gramatical*. Campinas: UNICAMP, 2004.

KOCH, I. V. *A Introdução à Linguística Textual*: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KROCH, A. Reflexes of Grammar in Patterns of Language Change. *Language Variations and Change*, 1, pp. 199-244, 1989.

KROCH, A. *Syntactic Change*. In: M. Baltin & C. Collins (orgs.), Handbook of syntax. Nova York: Blackwell, 2001.
<ftp://babel.ling.upenn.edu/papers/faculty/tony_kroch/papers/diachronic-syntax-99.pdf>;
Tradução de S.R. Cavalcante:
<ftp://babel.ling.upenn.edu/papers/faculty/tony_kroch/papers/mudanca-sintatica.pdf>

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change – Social Factors*. Cambridge e Oxford Blackwell, 2001.

_____. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEITE, M. Q. *O nascimento da gramática portuguesa: uso & norma*. São Paulo: Paulistanas; Humanitas, 2007.

_____. *A norma linguística:conceito e características*. Texto escrito para discussão com alunos de pós-graduação, 2012.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: Arguments from language change*. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

_____. *The development of language: Acquisition, change, and evolution*. Malden, MA: Blackwell, 1999.

LOPES, C. R. S. & MACHADO, A. C. M. "Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre segunda e terceira pessoas nas cartas dos avós". In: LOPES, C. R. S. (Org.). *Norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX*. Rio de Janeiro: Pós-Graduação em Letras Vernáculas/FAPERJ, 2005, p. 45-66.

MACHADO, A. C. M. *A implemantação de "você" no quadro pronominal: as estratégias de referência ao interlocutor em peças teatrais do século XX*. Tese de Mestrado, Rio de Janeiro, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 3.ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, M. A. *Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20*. Tese de Doutorado, Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, F. *Grammatica da lingoagem portuguesa*. Edição fac-similar digital, Biblioteca Nacional de Lisboa, 1536. Disponível em <http://purl.pt/120>. Acesso em 25 de abril de 2014.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, Giselle Machline de Oliveira e (org.) e SCHERRE, Maria Marta Pereira (org.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2014.

PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala – um estudo sociolinguístico do diálogo na Literatura Brasileira*. 4.ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

_____. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____ (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações-FFLCH/USP (Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo), p. 17-27.

RAMOGNINO, N. La notion de norme en sociologie. *Genese de la (des) normes linguistique(s)*. Hommage à Guy HAZAEL. MASSIEUX. Langues et langage, n. 4, 1994.

RIBEIRO, I. Quais as faces do português culto brasileiro? In: T. M. Alkmim (org.). *Para a história do português brasileiro*. V. III: Novos estudos. São Paulo, Humanitas, 2002: 359-382.

RODRIGUES, A. D. – 1968 – "Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão do Brasil", *Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea*. Coimbra, 1968, 41-55.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Língua [gem]; vol. 14). p. 184-207.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHERRE, M. M. P. Norma e uso – o imperativo no português brasileiro. In: DIETRICH, Wolf & NOLL, Volker. (Org.) *O Português do Brasil - Perspectivas da pesquisa atual.* (Linguística luso-brasileira, v.1). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana - Vervuert. 2004. p.231-260, 2004.

SILVA, G. M. O. & SCHERRE, M. M. P. (orgs.). *Padrões sociolinguísticos*: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística***.** São Paulo: Ática, 1986.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

http://www.atica.com.br/SitePages/Colecao.aspx?cdColecao=163. Acesso em 25 de abril de 2014.

FONTE (Livros didáticos)

BORGATTO, A, BERTIN, T & MARCHEZI, V. *Tudo é linguagem: 6.º ao 9.º ano*. São Paulo: Ática, 2010.

CEREJA, W & MAGALHÃES, T. *Gramática Reflexiva: 6.º ao 9.º ano*. São Paulo: Atual, 2008.