

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Érica Carvalho da Silva

**A ABORDAGEM DOS PRONOMES PESSOAIS NO LIVRO DIDÁTICO  
DE PORTUGUÊS: REFLEXÕES À LUZ DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

**Recife  
2016**

ÉERICA CARVALHO DA SILVA

**A ABORDAGEM DOS PRONOMES PESSOAIS NO LIVRO DIDÁTICO  
DE PORTUGUÊS: REFLEXÕES À LUZ DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (Profletras) –, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e letramentos

**Orientadora:** Professora Dra. Ana Lima

**Recife**

**2016**

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S586a Silva, Érica Carvalho da  
A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de português:  
reflexões à luz da variação linguística / Érica Carvalho da Silva. – Recife,  
2016.  
177 f.: il., fig.

Orientadora: Ana Maria Costa de Araújo Lima.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro  
de Artes e Comunicação. Letras, 2017.

Inclui referências, anexos e apêndices.

1. Livro didático. 2. Pronomes pessoais. 3. Variação linguística. I. Lima,  
Ana Maria Costa de Araújo (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2017-48)

ERICA CARVALHO DA SILVA

**A ABORDAGEM DOS PRONOMES PESSOAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS: REFLEXÕES À LUZ DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (Profletras) –, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

**APROVADA EM: 16/12/2016**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professora Dra. Ana Maria Costa de Araújo Lima (Orientadora)**

---

**Professor Dr. Francisco Eduardo Vieira de Lima (Examinador interno)**

---

**Professora Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (Examinadora externa)**

**Universidade Federal de Pernambuco**

À minha mãe Mariza, meu porto seguro, por quem tenho o mais profundo amor. Ao meu marido Diego, por ter se mostrado um companheiro que incentiva, que alimenta o sonho do crescimento acadêmico e pessoal, por existir ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

Se fôssemos pensar na longa jornada que nos fez chegar até aqui, faltaria espaço nesta dissertação para tantos agradecimentos. Pensemos, então, numa jornada mais curta, mas de intensidade avassaladora – nossos dois anos de mestrado –, em que muitas mãos nos ajudaram, muitos abraços nos envolveram, muitos corações nos amaram. Acredito que dessa maneira fica mais fácil agradecer, no nível mais profundo, segundo São Tomás de Aquino, do que essa palavra significa. Assim, fico obrigada/vinculada a outras reflexões, a outros diálogos, a outros abraços. Meus sinceros agradecimentos:

Ao Criador de todas as coisas, que antes mesmo de eu imaginar que seria capaz de cumprir com uma tarefa tão árdua, Ele disse ‘Eu te preparei’.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, com os quais troquei experiências, conhecimentos e, sobretudo, aprendi a me tornar uma profissional melhor para fazer uma educação pública de excelência.

À minha orientadora Ana Lima, que conduziu todo o processo de orientação com a doçura e a sabedoria que lhe são peculiares, sem deixar de lado a crítica que constrói e a correção que aprimora e amplia os horizontes, promovendo o crescimento pessoal.

À Irlandé Antunes, que dedicou seu precioso tempo à leitura do projeto, ajudando-me em sua construção, e cujos livros sobre um ensino de gramática que vá além de classificações, impulsionaram-me à pesquisa.

À Gláucia Nascimento, que com experiência, delicadeza e sensibilidade deu relevantes contribuições no processo de qualificação desta dissertação.

Aos professores Francisco Eduardo Vieira e Eliane Marquez, que aceitaram constituir a banca desta dissertação e que contribuíram com suas leituras de mundo e com suas experiências acadêmicas.

Aos amigos do mestrado, cada um com o seu jeitinho especial fez parte da construção dessa história, ouvindo, confortando e, sobretudo, incentivando.

Aos amigos da Escola Padre Antônio Henrique, em especial ao diretor José Carlos, pela compreensão e humanidade, e aos professores de Língua Portuguesa, que gentilmente participaram das oficinas, contribuindo de forma majestosa com o resultado do trabalho.

Aos meus amigos mais próximos, que foram pacientes ao me ouvir falar da pesquisa, da variação, dos usos e que, em muitos momentos, entenderam as minhas ausências.

Ao meu marido Diego, pelo amor empregado em todos os atos, mesmo quando o estresse era maior do que eu, mesmo quando as noites eram ao lado dela.

À minha mãe, o meu porto seguro, a quem devo a minha existência e a minha vontade de sempre buscar um futuro melhor, agora, não apenas para mim, mas para os meus, inclusive, meus alunos.

- Me disseram...
- Disseram-me
- Hein?
- O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”.
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”?
- O quê?
- Digo-te que você...
- O “te” e o “você” não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você vai me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?

(Luís Fernando Veríssimo)

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar o tratamento dado ao ensino dos pronomes pessoais do caso reto no livro didático de português destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, observando se ainda impera a concepção prescritiva do conteúdo, que em nada favorece a reflexão crítica do aprendiz, ou se os autores abrem espaço à perspectiva da variação linguística, estimulando a criticidade e ampliando o repertório linguístico dos educandos. Como objetivos específicos, destacamos: (i) abordar tendências do português brasileiro relacionadas ao uso dos pronomes pessoais do caso reto; (ii) analisar os quatro eixos do ensino, nos livros didáticos, verificando se as atividades elaboradas para o ensino dos índices de pessoa contemplam os usos do português brasileiro; (iii) defender a importância do trabalho com os pronomes pessoais em seus contextos de uso, para o conhecimento da nossa realidade sociolinguística. Foram selecionadas para análise as seis obras aprovadas pelo PNLD/2014 que compunham a lista das mais distribuídas às escolas públicas pelo FNDE. A análise foi fundamentada na revisão de literatura de Benveniste (1995), Neves (2003, 2011), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Bagno (2007, 2010, 2012, 2013) e Antunes (2014). Das seis obras selecionadas uma não abordou o ensino dos pronomes pessoais, sendo excluída da pesquisa. As demais obras confirmaram nossa hipótese: os livros didáticos de português abordam tanto a definição de pronomes quanto o quadro dos pronomes pessoais do caso reto embasados nos postulados da gramática normativa, como objeto de uma língua estanque, imutável. Além disso, apesar de todos os livros fazerem referência, de alguma maneira, à concorrência das formas “tu/você”, “vós/vocês” e “nós/a gente”, a abordagem é feita, na maioria das vezes, tendo como viés a “linguagem informal”. A partir dessas informações, realizamos oficinas com professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do município de Recife, no intuito de compartilhar os resultados e multiplicar os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística.

**Palavras-chave:** Livro didático. Pronomes pessoais. Variação linguística.

## ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze the treatment given to the teaching of personal pronouns of the nominative case in the Portuguese Language textbook for the 6th grade of elementary school, observing whether the prescriptive conception of content still prevails, which in no way favors critical reflection of learners, and also observing whether the material approach provides the perspective of linguistic variation, stimulating criticism and expanding the linguistic variety of students. As specific objectives, we highlight: (i) to approach trends in Brazilian Portuguese related to the use of personal pronouns in the nominative case; (ii) to analyze the four axes of teaching, in the textbooks, verifying if the activities elaborated for the teaching of the indices of person contemplate the uses of Brazilian Portuguese; (iii) to defend the importance of working with personal pronouns in their contexts of use, to know our sociolinguistic reality. The six textbooks approved by the PNLD / 2014 were selected for analysis, which compose the list of the most distributed to public schools by FNDE. The analysis was based on the literature review by Benveniste (1995), Neves (2003, 2011), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Bagno (2007, 2010, 2012, 2013) and Antunes (2014). Among the six textbooks selected one does not address the teaching of personal pronouns, being excluded from the research. The other works confirmed our hypothesis: Portuguese textbooks deal with both the definition of pronouns and the picture of the personal pronouns of the straight case based on the postulates of normative grammar, as the object of a watertight, immutable language. Moreover, although all books refer in some way to the competition of the “tu/você”, “vós/vocês” and “nós/a gente” forms, most of the time it approaches through an informal language way. Based on this information, we conducted workshops with Portuguese language teachers from a public school in the city of Recife, in order to share the results and multiply the theoretical and methodological assumptions of Sociolinguistics.

**Keywords:** Textbook. Personal pronouns. Linguistic variation.

## RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es analizar el tratamiento y enseñanza de los pronombres personales en el caso recto en el libro didáctico de portugués destinado al 6º año de la escuela primaria, observando si impera el diseño prescriptivo del contenido, que en nada favorece la reflexión crítica al aprendiz, o si los autores dan lugar a la perspectiva de la variación lingüística, El estímulo y la criticidad y ampliando el repertorio lingüístico de los estudiantes. Como objetivos específicos, se destacan: (i) averiguar tendencias del portugués brasileño relacionadas al uso de los pronombres personales del caso recto; (ii) analizar los cuatro ejes de la enseñanza, en los libros didácticos, verificando si las actividades elaboradas para la enseñanza de los índices de personas contemplan el uso del portugués de Brasil; (iii) defender la importancia del trabajo con los pronombres personales en sus contextos de uso, para el conocimiento de nuestra realidad sociolingüística. Han sido elegidos para análisis las seis obras aprobadas por el PNLD/2014 que componían la lista de las más distribuidas a las escuelas públicas por FNDE. El análisis fue fundamentado en la revisión de literatura de Benveniste (1995), Neves (2003, 2000), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Bagno (2007, 2010, 2012, 2013) y Antunes (2014). De las seis obras elegidas una no abarcó la enseñanza de los pronombres personales, siendo excluida de la encuesta. Las demás confirmaron nuestra hipótesis: los libros didácticos de português abarcan tanto la definición de pronombres cuanto el cuadro de los pronombres personales del caso recto basados en los postulados de la gramática normativa, como objeto de una lengua estanca, inmutable. Además de eso, em que pese a que todos los libros hagan referencia, de alguna manera, la concurrencia de las formas “tu/você”, “vós/vocês” y “nós/a gente”, el enfoque se hace, mayormente, teniendo como punto de vista el “lenguaje informal”. A partir de esas informaciones, realizamos talleres com profesores de Lengua Portuguesa de una escuela pública de la ciudad de Recife, com el objetivo de compartir los resultados y multiplicar las presuposiciones teórico metodológicos de la Sociolingüística.

**Palabras-clave:** Libro didáctico. Pronombres personales. Variación lingüística.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Variantes da 2ª pessoa do singular.....	39
Quadro 2 – Variantes da 1ª pessoa do plural.....	39
Quadro 3 – Pronomes pessoais do caso reto – perspectiva tradicional.....	63
Quadro 4 – Pronomes pessoais do caso reto do PB – adaptado de Castilho e Elias (2015).....	70
Quadro 5 – Representação do quadro da conjugação verbal.....	106
Quadro 6 – Visão geral das obras.....	130
Quadro 7 – Perguntas 1 e 2 do questionário inicial.....	132
Quadro 8 – Perguntas 3 e 4 do questionário inicial.....	133
Quadro 9 – Perguntas 5 e 6 do questionário inicial.....	134
Quadro 10 – Trecho do relato final do professor V.....	136
Quadro 11 – Pronomes pessoais em uso 1.....	137
Quadro 12 – Pronomes pessoais em uso 2.....	138
Quadro 13 – Excertos dos relatos finais.....	139
Quadro 14 – Questões linguísticas sobre o texto “A Bela e a Fera”.....	141
Quadro 15 – Questões linguísticas sobre o texto “Era um sítio muito engraçado”.....	142
Quadro 16 – Atividade proposta pelo professor I.....	143
Quadro 17 – Atividade proposta pelo professor II.....	144
Quadro 18 – Atividade proposta pelo professor III.....	145
Quadro 19 – Atividade proposta pelo professor V.....	145

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Círculo vicioso da (des)educação linguística.....	52
Figura 2 – Texto de abertura do capítulo.....	80
Figura 3 – Frases para construção do conceito de pronome pessoal.....	81
Figura 4 – Pronomes pessoais do caso reto.....	82
Figura 5 – Contraponto entre a tradição e o PB.....	83
Figura 6 – Mistura de tratamento.....	85
Figura 7 – Exercício para a sistematização dos pronomes pessoais.....	85
Figura 8 – O pronome na construção do texto.....	86
Figura 9 – O pronome sob a ótica da semântica.....	87
Figura 10 – A linguagem do texto.....	88
Figura 11 – Mistura de tratamento nas cartas pessoais.....	89
Figura 12 – Linguagens informal, objetiva e subjetiva.....	92
Figura 13 – Reflexões iniciais sobre os pronomes pessoais.....	93
Figura 14 – Questões para a construção do conceito de pronomes pessoais.....	94
Figura 15 – A classificação dos pronomes pessoais e a mistura de tratamento.....	96
Figura 16 – Sistematização dos pronomes pessoais.....	97
Figura 17 – Exercício para sistematizar o emprego dos pronomes pessoais 1.....	98
Figura 18 – Exercício para sistematizar o emprego dos pronomes pessoais 2.....	99
Figura 19 – Explorando a linguagem da crônica.....	102
Figura 20 – Construindo o conceito de pronomes pessoais.....	103
Figura 21 – Os pronomes pessoais “tu” e “você” na prática.....	104
Figura 22 – As transformações do pronome “você”.....	105
Figura 23 – O pronome “você” no quadro da conjugação verbal.....	105
Figura 24 – Os pronomes “tu” e “você” nas regiões do Brasil.....	106
Figura 25 – Tirinha para construção do conceito de pronomes.....	109
Figura 26 – Quadro síntese dos pronomes pessoais do caso reto.....	110
Figura 27 – A pronome “vós” nos contextos português e brasileiro.....	110
Figura 28 – Exercício para sistematização das pessoas do discurso.....	111
Figura 29 – Exercício para sistematização dos pronomes “nós” e “a gente”.....	112
Figura 30 – “Nós” e “a gente” na construção da carta do leitor.....	113
Figura 31 – “A gente” ou “agente”?.....	114

Figura 32 – “Tu/você”, “vós/vocês” no quadro da conjugação verbal.....	115
Figura 33 – Os pronomes de 2ª pessoa na construção do texto.....	116
Figura 34 – Pronomes na construção da carta pessoal.....	118
Figura 35 – Construindo o conceito de pronomes pessoais a partir de frases.....	119
Figura 36 – Os pronomes pessoais substituem os nomes.....	120
Figura 37 – Aplicando os conhecimentos sobre os pronomes pessoais.....	121
Figura 38 – Os pronomes pessoais dentro de um contexto discursivo.....	122
Figura 39 – “Tu” e “você”: pronomes de tratamento?.....	124
Figura 40 – A forma “inovadora” “a gente” e a variação diastrática.....	125

## **LISTA DE SIGLAS**

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC – Ministério da Educação

PB – Português Brasileiro

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR LÍNGUA PORTUGUESA...27</b>	<b>27</b>
2.1	A “ÚLTIMA FLOR DO LÁCIO”: DA REFORMA POMBALINA À DÉCADA DE 1960.....	28
2.2	A DÉCADA DE 1970.....	30
2.3	LÍNGUA PORTUGUESA: UM CONJUNTO DE VARIEDADES.....	32
<b>2.3.1</b>	<b>Variação Linguística: Alguns Conceitos.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Os Contextos de Comunicação e o “Continuum”.....</b>	<b>39</b>
2.4	PERSPECTIVAS DE ESTUDO DA LÍNGUA: DO USO À NORMA OU DA NORMA AO USO?.....	41
<b>2.4.1</b>	<b>Da Norma Idealizada às Normas Reais.....</b>	<b>43</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Norma-Padrão x Norma Culta.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>A PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....</b>	<b>48</b>
3.1	UM BREVE OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO LDP.....	49
3.2	PNLD – AVALIAR PARA REORGANIZAR.....	53
<b>3.2.1</b>	<b>O que nos Diz o PNLD sobre o Ensino dos Eixos e a Abordagem da Variação Linguística?.....</b>	<b>57</b>
<b>4</b>	<b>PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO: DO QUADRO ESTANQUE AO QUADRO FUNCIONAL.....</b>	<b>62</b>
4.1	O QUADRO ESTANQUE DOS PRONOMES PESSOAIS.....	63
4.2	A LÍNGUA EM USO: OS PRONOMES PESSOAIS RETOS SOB A ÓTICA DA VARIAÇÃO.....	66
4.3	OS USOS DOS PRONOMES PESSOAIS NO CONTEXTO DO ENSINO: POR UMA PEDAGOGIA QUE REFLITA SOBRE A VARIAÇÃO.....	73
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>77</b>
5.1	PORTUGUÊS LINGUAGENS – CEREJA; MAGALHÃES.....	78
<b>5.1.1</b>	<b>E Lá no Livro do Aluno.....</b>	<b>79</b>
5.2	PROJETO TELÁRIS – MARCHEZI; BERTIN; BORGATTO.....	90
<b>5.2.1</b>	<b>E Lá no Livro do Aluno.....</b>	<b>91</b>
5.3	VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - BRUGNEROTTO; ALVES.....	100

<b>5.3.1</b>	<b>E Lá no Livro do Aluno.....</b>	<b>101</b>
5.4	JORNADAS. PORT – LÍNGUA PORTUGUESA – DELMANTO; CARVALHO...	107
<b>5.4.1</b>	<b>E Lá no Livro do Aluno.....</b>	<b>108</b>
5.5	TECENDO LINGUAGENS – OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO.....	116
<b>5.5.1</b>	<b>E Lá no Livro do Aluno.....</b>	<b>117</b>
5.6	OS PRONOMES PESSOAIS E A VARIAÇÃO NO LDP: VISÃO GERAL DAS OBRAS.....	126
<b>6</b>	<b>PRONOMES EM FUNÇÃO – UMA PROPOSTA.....</b>	<b>131</b>
6.1	OFICINA I – UM OLHAR SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA.....	131
6.2	OFICINA II – UM OLHAR SOBRE O NOSSO QUADRO PRONOMINAL.....	137
6.3	UM NOVO OLHAR – OS PROFESSORES TÊM A PALAVRA.....	140
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário inicial.....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE B – Proposta de intervenção.....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICE C – Relato final.....</b>	<b>158</b>
	<b>APÊNDICE D – Proposta de atividades.....</b>	<b>159</b>
	<b>ANEXO A – Proposta de atividade professor I.....</b>	<b>170</b>
	<b>ANEXO B – Proposta de atividade professor II.....</b>	<b>173</b>
	<b>ANEXO C – Proposta de atividade professor III.....</b>	<b>175</b>
	<b>ANEXO D – Proposta de atividade professor V.....</b>	<b>176</b>

# 1 INTRODUÇÃO

O espaço escolar deve ser, primeiramente, um lugar de reflexão, com atividades direcionadas ao desenvolvimento linguístico-cognitivo do aprendiz. No entanto, numa parcela significativa das aulas de língua portuguesa, ainda persiste uma prática pedagógica que mantém uma visão reducionista do ensino da língua. Como afirma Faraco (2008, p. 188), a escola “não tem encontrado meios para deixar de ser uma instituição meramente reprodutora dos estigmas e dos preconceitos linguísticos, da cultura do erro e de uma norma artificial.”

Por outro lado, autores como Bagno (2010, 2012), Bortoni-Ricardo (2005), Neves (2003) e o próprio Faraco (2008) vêm apresentando discussões sobre o que ensinar e como deveria ser o ensino da gramática nas escolas, pautados numa perspectiva mais condizente com as teorias linguísticas mais atuais.

Ancorado nessas teorias, Bagno (2010) nos apresenta uma proposta pedagógica voltada para a educação linguística, em que o ensino da língua teria como base a interseção entre três campos: letramento, variação linguística e reflexão sobre a língua. Ou seja, em vez da transmissão de usos padronizados da língua, inspirados na tradição literária, o ensino de português teria como objetivos: o desenvolvimento da prática constante da leitura e da escrita, da fala e da escuta; o conhecimento e reconhecimento da natureza heterogênea e mutante da língua e dos juízos de valor social lançados sobre ela; o estudo reflexivo sobre os conhecimentos linguísticos através de textos autênticos.

A educação linguística proposta por Bagno não só reconhece os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes como também os valoriza. A partir desses conhecimentos, amplia-se o repertório linguístico do aprendiz, promovendo a sua mobilidade no mundo letrado.

É importante salientar que, sob essa perspectiva, não há uma tentativa de substituir uma variedade linguística considerada “feia”, “inadequada”, pelo modelo idealizado de língua. O que se pretende é que o estudante conheça as múltiplas formas linguísticas existentes na sociedade brasileira. Sobre essas formas, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) nos diz que:

a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas

alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Contudo, acreditamos que para que haja um redirecionamento nas questões abordadas é necessário que os materiais didáticos elaborados para o professor, dentre eles – e o principal – o livro didático, também devam estar sintonizados com os avanços das reflexões sobre a linguagem.

Destarte, sendo o livro didático de português uma ferramenta importante nas mãos do professor para o ensino dos conhecimentos linguísticos, é importante que haja uma proposta metodológica embasada no trajeto USO-REFLEXÃO-USO. Observamos, no entanto, que, apesar de esse ser o trajeto preconizado pela didática contemporânea, a abordagem prescritiva, que não favorece a reflexão prévia e crítica dos estudantes, ainda é a mais frequente nesses manuais. Segundo Bagno (2010, p. 11), os livros didáticos, mesmo os aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (de agora em diante PNLD)<sup>1</sup>, “ainda se apegam em demasia aos moldes convencionais do ‘ensino de gramática’ centrado quase que exclusivamente no desdobramento exaustivo da nomenclatura tradicional e na aplicação dessa nomenclatura à análise de frases artificiais”.

Essas reflexões acerca do ensino da língua materna e da abordagem dos conhecimentos linguísticos pelos livros didáticos, especialmente dos pronomes pessoais do caso reto, nosso objeto de investigação, estimularam e ancoraram a nossa pergunta de pesquisa. Assim, temos como pergunta norteadora: O livro didático de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental aborda o estudo dos pronomes pessoais do caso reto sob a perspectiva da variação linguística, estimulando a reflexão crítica e auxiliando na ampliação do repertório sociocultural dos estudantes?

Para responder a essa pergunta, partimos da hipótese de que uma visão reducionista do estudo dos pronomes pessoais ainda persiste nas escolas por estar ancorada às propostas de ensino que refletem uma perspectiva conservadora e tradicionalista, que não leva em consideração as variações linguísticas. O quadro desses pronomes costuma ser simplesmente reproduzido nos livros didáticos de acordo com o que preconizam as gramáticas normativas, não refletindo, portanto, a realidade dos usos na modalidade brasileira do português atual.

---

<sup>1</sup> Bagno (2010) analisa livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD/2008.

O interesse por esse tema de investigação surgiu a partir de duas inquietações. Primeiramente, por sermos professoras de Língua Portuguesa, atuando no Ensino Fundamental II, na rede pública municipal de ensino, sempre nos perguntamos como colocar em prática, nas nossas aulas, as teorias estudadas nos livros e debatidas nas formações continuadas, bem como nos perguntamos como organizar um material didático voltado para o eixo dos conhecimentos linguísticos sem cair no simplismo de encarar a língua apenas como prescrição. Havia um forte interesse em não desprezar as peculiaridades linguístico-culturais dos alunos que chegavam à escola, mas sim partir delas para refletir sobre a heterogeneidade da nossa língua e alargar seus horizontes linguístico-cognitivos.

Em segundo plano, mas igualmente importante, estão especificamente as questões referentes ao ensino dos pronomes pessoais do caso reto, que devem ser abordados em sala de aula respeitando as significativas mudanças que ocorreram no português brasileiro contemporâneo (de agora em diante PB). Para Bagno (2010), ao longo da nossa história, o quadro dos pronomes pessoais se alterou profundamente. Temos, como exemplo, a substituição do pronome de 2ª pessoa “vós” por “vocês”, o uso regional restrito do “tu”, o uso quase universal do “você” e a ampla difusão do “a gente”. No entanto, a maioria das gramáticas normativas, como Almeida (2009), Cegalla (2010), Bechara (2015) e Cunha e Cintra (2016)<sup>2</sup>, ao sistematizar esse conhecimento linguístico não contempla essa reorganização do nosso quadro pronominal.

Buscando comprovar esses usos não normatizados pelas gramáticas, mas recorrentes nas diversas regiões brasileiras, muitas pesquisas sociolinguísticas vêm sendo desenvolvidas, das quais podemos citar dentre as mais recentes<sup>3</sup>: *Curitiba da gente: um estudo sobre a variação pronominal nós/a gente e a gramaticalização de a gente na cidade de Curitiba-PR*, de Andrea Maristela Bauer Tamanine (tese de doutorado – UFPR – 2010); *Mapeando a entrada do você no quadro pronominal: análise de cartas familiares dos séculos XIX-XX*, de Janaina Pedreira Fernandes de Souza (dissertação de mestrado – UFRJ – 2012); *Variação dos pronomes "tu"/"você" nas capitais do Norte*, de Lairson Barbosa da Costa (dissertação de mestrado – UFPA – 2013); *Em terras de você o natural é misturar pronomes de segunda pessoa do*

---

<sup>2</sup> As obras originais são de (1944), (1962), (1961, 1999) e (1985), respectivamente.

<sup>3</sup> Todos os trabalhos citados foram publicados no banco de teses da Capes: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acessado em: 24/10/2016.

*singular - estudos dos pronomes 'tu' e 'você' no português popular do Brasil*, de Ivanilde da Silva (tese de doutorado – USP – 2015).

Quanto às produções relativas ao ensino, os estudos são crescentes, no entanto, ainda há poucos estudos na área comprometidos em analisar essa abordagem nos livros didáticos. Podemos citar dentre as produções: *Os pronomes nós e a gente em livros didáticos de Língua Portuguesa*, de Márcia Maria Junkes (dissertação de mestrado – UFSC – 2008); *Em torno do conceito de pronome: variação e políticas linguísticas em/de um livro didático*, de Charlies Uilian de Campos Silva (dissertação de mestrado – Unisinos – 2014).

A pesquisa de Junkes (2008) investigou a presença dos pronomes “nós” e “a gente” nos textos de duas coleções destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano, na época, da 5ª à 8ª série, fazendo a correspondência entre essas aparições nos textos e o quadro pronominal apresentado pelos autores dos livros, chegando à conclusão de que, apesar de a expressão “a gente” aparecer em muitos textos das duas coleções, o capítulo destinado ao ensino dos pronomes não a destacava como constituinte da norma-padrão.

A pesquisa de Silva (2014) aborda os temas da variação linguística e dos pronomes pessoais na coleção *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães, destinada ao Ensino Médio, verificando a abordagem do tema variação linguística e contrastando-o com o ensino dos pronomes pessoais, observando se a variação é trabalhada como tópico ou se perpassa o ensino desse conteúdo. Silva, em suas análises, constata que a coleção, mesmo aprovada pelo PNLD/2012, segue o que preconiza a gramática normativa, não evidenciando para os estudantes o quadro pronominal do PB.

Nossa pesquisa se aproxima das pesquisas descritas pelo fato de investigarmos como os autores dos livros didáticos organizam o material para o ensino dos pronomes pessoais, no intuito de percebermos se essa organização favorece o ensino voltado à variação linguística ou se está ancorada na gramática normativa.

Como fator de distanciamento, em relação à pesquisa de Junkes, analisamos todo o quadro dos pronomes pessoais do caso reto, não apenas a primeira pessoa do plural, como se comprometeu a autora. Além disso, Junkes analisa livros destinados às séries finais no Ensino fundamental, enquanto nós analisamos livros destinados ao 6º ano, uma vez que é nessa fase do Ensino Fundamental II que esse conteúdo é abordado nas obras. Entendemos que, dessa

forma, teremos uma visão mais ampliada do trabalho que está sendo desenvolvido pelos autores dos livros didáticos e, conseqüentemente, nas salas de aula, quando o assunto é “pronomes pessoais do caso reto” e “variação da língua”.

Em relação à pesquisa de Silva, também encontramos fatores de distanciamento: o primeiro é referente à metodologia, pois o autor primeiramente analisa o capítulo destinado ao estudo da variação linguística para, em seguida, confrontá-lo com o capítulo destinado ao estudo dos pronomes pessoais, verificando se a abordagem da variação é trabalhada apenas como tópico ou se aparece como “continuum”, enquanto a nossa investiga os quatro eixos do ensino em busca de reflexões sobre os pronomes pessoais retos. O segundo é referente ao *corpus* analisado. Enquanto seu *corpus* é composto por uma coleção destinada ao Ensino Médio, nosso *corpus* é composto por seis obras destinadas ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Observamos que os pronomes pessoais, especialmente os pronomes pessoais do caso reto, por seus usos, são evidenciados costumeiramente nas pesquisas sociolinguísticas, sendo um tema extenso e igualmente intenso na análise da língua. No entanto, temos poucos trabalhos comprometidos com a análise do livro didático nessa perspectiva adotada por nós. Temos, então, uma dupla relevância social em nossa investigação: a primeira por ser uma análise aplicada a um material didático aprovado por um órgão federal para contribuir com a educação brasileira; e a segunda por ser um tema de interesse acadêmico.

Para tanto, na busca por responder à pergunta que embasa esta investigação, estabelecemos objetivos a serem atingidos. Assim, temos como objetivo geral o de analisar o tratamento dado ao estudo dos pronomes pessoais do caso reto no livro didático de português destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, observando se ainda impera a concepção prescritiva do conteúdo, que em nada favorece a reflexão crítica do aprendiz, ou se os autores abrem espaço à perspectiva da variação linguística, estimulando a criticidade e ampliando o repertório linguístico dos educandos.

Como objetivos específicos, destacamos:

1. abordar tendências do português brasileiro relacionadas ao uso dos pronomes pessoais do caso reto;

2. analisar os quatro eixos do ensino, nos livros didáticos, verificando se as atividades elaboradas para o estudo dos índices de pessoa contemplam os usos do português brasileiro contemporâneo;
3. defender a importância do trabalho com os pronomes pessoais do caso reto em seus contextos de uso, para o conhecimento da realidade sociolinguística brasileira;

Para a escolha dos livros a serem analisados, obedecemos a dois critérios: o primeiro foi a aprovação do livro pelo PNLD/2014 e o segundo foi a lista disponibilizada no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – das obras mais distribuídas na rede pública de ensino. Seguindo essa lista, propusemo-nos a analisar as seis obras mais distribuídas:

1. CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. **Português Linguagens**. 7ª edição, São Paulo: Saraiva, 2012.
2. MARCHEZI, V. L. C.; BERTIN, T. C. H.; BORGATTO, A. M. T. **Projeto Teláris – Português**. 1ª edição, São Paulo: Ática, 2012.
3. BRUGNEROTTO, T.; ALVES, R. **Vontade de Saber Português**. 1ª edição, São Paulo: FTD, 2012.
4. DELMANTO, D. A.; CARVALHO, L.B. **Jornadas. Port – Língua Portuguesa**. 2ª edição, São Paulo: Saraiva, 2012.
5. FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos da Linguagem**. 1ª edição, São Paulo: Editora Moderna, 2012.
6. OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. de O.; SILVA, C. de O.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens – Língua portuguesa**. 3ª edição, São Paulo: IBEP, 2012.

Cabe aqui esclarecer que das seis obras selecionadas para pesquisa a de Figueiredo; Balthasar e Goulart – *Singular e Plural: Leitura, produção e Estudos da Linguagem* – não abordou, em nenhum dos eixos do ensino, os pronomes pessoais, nosso objeto de interesse, sendo, portanto, excluída da pesquisa.

Antes de analisarmos a abordagem dos pronomes pessoais no livro didático, verificamos como o ensino dos conhecimentos linguísticos e a variação linguística são tratados pelos autores no Manual do Professor. Posteriormente, verificamos como a concepção teórica dos autores aparece nas atividades realizadas para o ensino dos pronomes pessoais do caso reto.

As observações foram feitas ao longo dos quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Como critério para exposição dos resultados da análise, a apresentação foi feita pela ordem disponibilizada no site do FNDE das obras mais distribuídas. Tomamos como referência para exposição as iniciais dos sobrenomes dos autores. Assim, teremos, de agora em diante, para Cereja; Magalhães (CM), para Marchezi; Bertin; Borgatto (MBB), para Brugnerotto; Alves (BA), para Delmanto; Carvalho (DC), para Figueiredo; Balthasar; Goulart (FBG) e para Oliveira; Silva; Silva; Araújo (OSSA).

A análise dos livros didáticos selecionados fundamentou-se na revisão de literatura de Soares (2002) e Pietri (2010, 2012), que nos ajudou a fazer um levantamento histórico da constituição da disciplina Língua Portuguesa. Neves (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Scherre (2005), Faraco (2008) e Bagno (2010, 2013) nos deram suporte para abordarmos o fenômeno da variação linguística sob a ótica da Sociolinguística. Recorremos também aos estudos de Neves (2000), Bagno (2012) e Antunes (2014) para discorrermos sobre o estudo dos pronomes pessoais em seus contextos de uso. Refletimos ainda sobre a constituição do livro didático de português como um importante instrumento nas salas de aula e sobre a abordagem da variação linguística nesses manuais. Além disso, discutimos sobre a importância do processo avaliativo instituído pelo Ministério da Educação para a melhoria da qualidade do material didático. Para isso, recorremos aos estudos de Rangel (2015), Bagno (2013, 2010, 2007) e Batista (2001).

Uma vez que nossa investigação busca apresentar um panorama sobre a atual variação pronominal brasileira, bem como verificar como ela é abordada em instrumentos voltados ao meio educacional visando à relação humana com a linguagem, esta análise se sustenta a partir de dados qualitativos.

Concordamos com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) quando nos dizem que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.” E com Silveira e Córdova (2009, p. 31) quando afirmam que “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito”.

Além disso, a presente pesquisa pode ser considerada uma análise documental, uma vez que a nossa coleta de dados está restrita a documentos. Para Lakatos e Marconi (2003), podem-se chamar ‘documentos’ materiais que são usados para a obtenção de informações do comportamento humano. Assim, documentos podem ser arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, cartas, contratos, diários, autobiografias, relatos de viagem, etc. Consideramos como documentos os livros didáticos que foram analisados, tendo em vista seu caráter público, uma vez que essas obras são destinadas às escolas públicas para o ensino da língua, tendo qualquer pessoa acesso a elas. Dessa forma, buscamos identificar em documentos autênticos, os livros didáticos, as formas de abordagem do conteúdo linguístico “pronomes pessoais do caso reto”.

A última parte deste trabalho apresenta uma intervenção para o problema abordado na pesquisa, como sugere o Mestrado Profissional em Letras e Silveira e Córdova (2009) ratificam quando nos dizem que os pesquisadores que utilizam o método qualitativo buscam explicar o porquê dos fenômenos e também sugerem o que convém ser feito.

Portanto, organizamos oficinas, a partir de todo o estudo apresentado nesta pesquisa, com reflexões acerca do ensino dos pronomes pessoais do caso reto, possibilitando uma análise comparativa entre a abordagem tradicional e uma abordagem mais condizente com a perspectiva da variação linguística. Lançamos um novo olhar e promovemos uma reflexão crítica sobre o objeto de ensino, embasada na perspectiva abordada por Bagno (2012), Neves (2003) e Antunes (2014).

As oficinas foram realizadas em uma escola pública do município de Recife e direcionadas aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Além disso, os próprios professores produziram atividades em consonância com as concepções de ensino de língua propostas pela Sociolinguística. Optamos por fazer oficinas com os professores por entendermos que, assim, alcançaríamos mais agentes nessa transformação de reconhecimento e reprodução em conhecimento e produção.

Dessa forma, esta dissertação está organizada em quatro capítulos para melhor compreensão do universo investigado. O **primeiro capítulo** aborda desde a constituição da disciplina Língua Portuguesa até a chegada das novas abordagens metodológicas propostas pela Sociolinguística. Apresentamos também, nesse capítulo, conceitos importantes trabalhados pela Sociolinguística, dentre os quais podemos citar, por exemplo, a ideia de “continuum”

proposta por Bortoni-Ricardo (2005) para explicar a variação linguística. Outro conceito importante é o abordado por Faraco (2008) sobre “norma-padrão” e “norma culta”, conceitos que, apesar de serem parecidos, não são nem de longe a mesma coisa.

No **segundo capítulo**, apresentamos questões relativas ao livro didático de português, uma importante ferramenta para o professor e para o aluno. O capítulo está subdividido em três tópicos: o primeiro lança um olhar sobre o processamento desse material escolar desde a chegada da classe menos privilegiada aos bancos escolares até o cenário contemporâneo; o segundo discute o importante método avaliativo que foi instituído pelo Ministério da Educação, trazendo, em consequência, uma melhora significativa no material elaborado; e o terceiro verifica como vem sendo abordada a perspectiva da variação linguística pelos autores dos livros didáticos.

O **terceiro capítulo** tem por objetivo refletir sobre a classe de palavras denominada pelos gramáticos de “pronomes pessoais”, especificamente “os pronomes pessoais do caso reto”. O capítulo foi igualmente dividido em três tópicos, os quais abordam, respectivamente, a concepção tradicional de pronomes pessoais do caso reto, que não leva em consideração os usos do português brasileiro; a concepção de pronomes pessoais do caso reto a partir da reflexão sobre as mudanças ocorridas nos usos do português brasileiro; e, por último, vemos como essas transformações ocorridas na língua podem chegar à sala de aula e promover um ensino embasado na reflexão/construção.

O **quarto capítulo** traz uma visão panorâmica das cinco obras analisadas. Primeiramente, mostramos a visão dos autores sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos e sobre a variação linguística exposta no Manual do Professor. Em seguida, verificamos como as concepções teóricas adotadas pelos autores são desenvolvidas ao longo de cada obra na elaboração de atividades destinadas à reflexão/construção dos conhecimentos relativos aos pronomes pessoais do caso reto, seja no eixo da leitura, da escrita, da oralidade ou dos conhecimentos linguísticos.

Por último, temos o **quinto capítulo**, que descreve e analisa as oficinas realizadas com os professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do município de Recife, bem como apresenta as atividades propostas por eles para o ensino dos pronomes pessoais do caso reto.

## CAPÍTULO I

### 2 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR LÍNGUA PORTUGUESA

*Não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua, de um lado, e, de outro, as variedades. A língua é em si o conjunto das variedades.*

(FARACO, 2008, p. 71)

Este capítulo objetiva trazer reflexões sobre o processo constitutivo da disciplina Língua Portuguesa. Partindo da hipótese de que o nosso modelo de ensino de língua está fortemente ancorado em concepções teórico-metodológicas que remontam ao século XVIII, pareceu-nos necessário revisitar esse processo histórico.

Inicialmente, tomaremos como base os estudos de Soares (2002, 2012), Pietri (2010, 2012) e Bunzen (2011). Esses autores fazem um levantamento da construção da disciplina curricular que hoje é denominada de Língua Portuguesa, desde a sua chegada ao Brasil, trazida pelos colonizadores, no período da história que ficou denominado por Brasil-Colônia, passando pela sua obrigatoriedade como língua oficial e sua inserção no currículo escolar até os dias atuais.

Para entendermos melhor as propostas metodológicas contemporâneas defendidas pela Sociolinguística, esse capítulo também faz uma reflexão sobre o contexto em que surgiu esse ramo da Linguística e, por consequência, os seus desdobramentos para o contexto escolar. Para isso, reportaremos-nos aos postulados de Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008) e Bagno (2007, 2010, 2013).

No final do capítulo, também julgamos necessário refletir sobre alguns conceitos relevantes para esta pesquisa, uma vez que estes perpassarão toda nossa trajetória, por estarem fortemente enraizados no ensino da língua materna e no próprio processo da formação acadêmica do professor. Assim, abordaremos também, à luz de Possenti (1996), Neves (2003), Faraco (2008) e Bagno (2007, 2010, 2013), os conceitos de “gramática”, “norma culta” e “norma-padrão”.

## 2.1 A “ÚLTIMA FLOR DO LÁCIO”: DA REFORMA POMBALINA À DÉCADA DE 1960

Até meados do século XVIII, o português europeu não era a língua falada no convívio social cotidiano das capitanias do Brasil. Isso porque, segundo Soares (2002), o português que chegou aqui, juntamente com o colonizador, teve que disputar espaço com mais duas línguas, ou seja, circulavam no Brasil colonial: o português – trazido pelo colonizador –, uma língua geral – codificada a partir das línguas indígenas – e o latim – ensinado pelos jesuítas.

Das três línguas que circulavam em território nacional era o latim que prevalecia no sistema de ensino conduzido pelos jesuítas. Não havia espaço para o vernáculo<sup>4</sup>. As crianças eram alfabetizadas e logo em seguida passavam a estudar o latim. As disciplinas tinham caráter “predominantemente literário e retórico” (BUNZEN, 2011, p. 890). Desta forma, a educação linguística estava baseada no ensino da gramática e literatura das línguas clássicas.

Essa supremacia do latim sobre o vernáculo era a condução natural do processo de ensino, uma vez que o latim, até o final da Idade Média, era utilizado na Europa para escrever. Soares (2002) condiciona essa situação a diversos fatores, a saber: (i) a clientela que passava pelo processo de escolarização pertencia a camadas privilegiadas e tinha como interesse o modelo de estudo vigente; (ii) o português europeu não era a língua utilizada na maioria das relações sociais cotidianas, nem na fala nem na escrita; e (iii) o vernáculo ainda não havia se constituído em área de conhecimento a ponto de se converter em uma disciplina curricular.

Na segunda metade do século XVIII, o cenário linguístico vigente no Brasil começou a se alterar. No intuito de preservar e expandir a língua da metrópole, o Marquês de Pombal instituiu, em 1759, o que se chamou de “Reforma Pombalina”, tornando, a partir daí, o uso da língua portuguesa obrigatório no Brasil e proibindo o uso da língua geral. Para Bunzen:

com a necessidade política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la aos povos dominados, a reforma pombalina consolidou uma política de expansão linguística de uso interno e externo, pois, do ponto de

---

<sup>4</sup> Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o vernáculo corresponde àquilo que é “1. próprio de um país, nação ou região; 2. Sem estrangeirismos na pronúncia, vocabulário ou sintaxe; castiço <português v.>; 3. A língua própria de um país, nação ou região <o ensino do v.>”

vista político, foi a maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil. (BUNZEN, 2011, p. 891)

Nasceu, com a Reforma Pombalina e com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, outra forma de ensinar, em que, além de serem alfabetizados, os estudantes aprendiam também a gramática do português, precedendo a aprendizagem da gramática latina. Nesse contexto, a língua portuguesa era utilizada para estudar duas grandes áreas: gramática e retórica, seguindo a mesma tradição do ensino do latim.

Essa perspectiva de estudo da língua manteve-se inalterada até a criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. Na ocasião, institucionalizou-se o estudo da língua portuguesa com as disciplinas Retórica e Poética e, no ano seguinte, a gramática da língua também passou a compor o currículo. Com o fim do Império<sup>5</sup>, no entanto, essa divisão – Gramática, Retórica e Poética – fundiu-se na disciplina Português. Mesmo diante dessa fusão, até os anos 40 do século XX, o cerne do ensino permanecia o mesmo, ou seja, mudou-se a forma, mas manteve-se a tradição.

Como a escola era fortemente elitizada, com alunos falantes da variedade de prestígio social, esperava-se que, no processo de escolarização, os alunos fossem alfabetizados e que conhecessem as regras do funcionamento da língua. Portanto, segundo Soares (2012, p. 101), “esse ensino da língua quase exclusivamente restrito ao ensino da gramática não parecia inadequado para uma escola que existia predominantemente para a burguesia”.

No entanto, esse panorama seletivo do processo de escolarização começou a se modificar na década de 1950. Iniciou-se, nesse período, uma progressiva mudança nas condições sociais e culturais da nação, repercutindo, conseqüentemente, na possibilidade de acesso à escola. Diante desse novo quadro, as instituições de ensino tiveram de reavaliar seus objetivos, o que culminou na modificação do conteúdo da disciplina Língua Portuguesa.

Esse processo, iniciado na década de 1950, veio a se consolidar na década de 1960. As escolas brasileiras, antes frequentadas pelos filhos da burguesia, sofreram uma significativa mudança em decorrência de as camadas populares da sociedade terem conquistado o direito à escolarização, alterando significativamente a clientela escolar. Além disso, com o aumento

---

<sup>5</sup> O Império do Brasil terminou com a deposição, em 15 de novembro de 1889, do imperador D. Pedro II e a instauração de uma forma republicana de governo.

expressivo do número de alunos, cresceu também a demanda por professores, implicando, segundo Pietri (2010, p. 74), numa “menor seletividade na contratação desses profissionais, e, em consequência, prejuízo para a qualidade de ensino”. Soares (2002) afirma também que é nesse período que há uma depreciação da função docente em virtude do recrutamento cada vez mais intenso e menos seletivo.

## 2.2 A DÉCADA DE 1970

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por mudanças significativas no contexto educacional, dentre as quais podemos citar: a democratização do acesso à educação; a ampliação da contratação de professores; e a dependência cada vez maior dos professores em relação aos autores dos livros didáticos. Essas mudanças foram amplificadas na década de 1970 com o ensino obrigatório estendido para oito anos. Além disso, outras importantes alterações ocorreram nesse período, como a mudança do nome e dos conteúdos e objetivos da disciplina Português e a quebra com o ensino tradicional fundamentado na gramática.

Soares (2002) afirma que com a instauração do governo militar, em 1964, houve uma radical mudança na composição das disciplinas, de um modo geral, e em Língua Portuguesa, em particular. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71), construída sobre os princípios desse regime, a educação foi colocada a serviço do contexto da época, a serviço do desenvolvimento do capitalismo. Como a língua era o instrumento para esse desenvolvimento, a disciplina que se chamava “Português” passou a ser denominada “Comunicação e Expressão”, nas séries iniciais do recém-criado 1º grau, atual Ensino Fundamental, e “Comunicação em Língua Portuguesa”, nas séries finais do 1º grau. Apenas no 2º grau, atual Ensino Médio, o enfoque do ensino deixou de ser a “comunicação” e a denominação passou a ser “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”.

Ainda segundo a autora, o ensino da língua teria adquirido um caráter pragmático e utilitarista, objetivando desenvolver o uso da língua. A concepção de língua como sistema – ensino de gramática – e como expressão estética – ensino da retórica e da poética e, posteriormente, análise de textos – cedeu lugar à concepção de língua enquanto comunicação, “esta deverá ser encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e

gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (BRASIL, 1971, p. 178 *apud* BUNZEN, 2010, p. 901).

Nessa conjuntura, o estudante era visto como emissor/receptor de mensagens, não apenas do código verbal, mas também do não verbal. Para atender a essa nova política de tratamento da língua, os livros didáticos foram reformulados, sofrendo mudanças significativas, que foram desde a escolha dos textos para o trabalho com a leitura – estes já não se pautavam apenas por critérios literários, utilizavam-se os textos mais comuns nos diversos contextos de letramento – até a abordagem da gramática, que teve sua presença minimizada. Soares (2002, p. 168-169) afirma ainda que houve “um hiato nessa primazia da gramática no ensino do português”.

No entanto, conforme Faraco (2008, p. 185), embora os conteúdos gramaticais tivessem passado a ocupar uma posição de coadjuvante nos manuais didáticos, seu ensino continuou a ser praticado com frequência nas salas de aula, porém “se era pobre, ficou mais pobre. Desprovido de qualquer sustentação filosófica ou linguística mais consistente, o ensino da gramática se cristalizou num saber limitado, repetitivo e nada funcional”.

Outro fator que teria alterado os referenciais para o ensino da língua portuguesa teria sido a chegada das camadas mais populares à escola. Segundo Pietri (2012, p. 20):

essa presença teria colocado o problema não apenas da falta de familiaridade com os saberes tradicionalmente exigidos pela instituição escolar, como também o problema de conflito entre a variedade linguística privilegiada e as demais, distantes daquela, que teriam começado a entrar mais amplamente em sala de aula.

Nesse mesmo período, o Brasil estava vivendo um amplo desenvolvimento industrial, sendo destinada à escola a instrumentalização dessa nova clientela, para que desempenhasse seu papel no contexto da nova sociedade brasileira. Para Soares (2012, p. 102), a Lei nº 5.692/71 não apontava explicitamente a mudança de clientela nas escolas brasileiras como justificativa para a mudança na legislação, no entanto, está nas suas entrelinhas a proposta de oferecer “a essa nova clientela um ensino que a instrumentalizasse para o desempenho do papel a ela atribuído no contexto da sociedade brasileira dessa época: uma sociedade que, sob regime autoritário, buscava o desenvolvimento do capitalismo, por meio da expansão industrial.”

Esse cenário criado pelo regime militar permaneceu até meados da década de 1980. Todavia, com a redemocratização do país, nesse período, e com as novas teorias linguísticas que

começavam a chegar ao contexto escolar, a concepção de língua enquanto “comunicação” perdeu sua base ideológica e a disciplina voltou a se chamar “Português”. Para Marcuschi (2008), foi na década de 1980 que as teorias linguísticas ganharam maior relevância na educação, com uma concepção de estudo da língua que fazia do texto o centro do ensino ou reformulava as práticas vigentes à luz das descobertas da ciência da linguagem. As propostas desenvolvidas, nesse período, compuseram as forças necessárias para um ensino de língua portuguesa menos discriminatório, atuando no processo de reconfiguração dessa disciplina.

Desenvolveram-se também, através da Sociolinguística<sup>6</sup>, estudos relativos à variação linguística e sua relação com o processo de escolarização. Pela ótica da Sociolinguística, dois fatores fundamentaram o processo de reconfiguração dessa disciplina: a necessidade de mudança no ensino para atender as classes populares que chegaram à escola; e a necessidade de levar em consideração as variedades linguísticas trazidas por essa nova clientela, respeitando seus saberes e, a partir deles, ampliando sua capacidade linguístico-cognitiva.

### 2.3 LÍNGUA PORTUGUESA: UM CONJUNTO DE VARIEDADES

A Sociolinguística nasceu em meados do século XX, nos Estados Unidos, como ciência autônoma e interdisciplinar. Segundo Bortoni-Ricardo (2014), essa disciplina surgiu embasada em duas premissas da Linguística Estruturalista: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística, inerente e sistemática.

Ainda segundo a autora, observamos, na primeira premissa, a rejeição ao mito de superioridade cultural. Postulou-se a igualdade e a equivalência funcional entre as línguas. Inicialmente, a noção do relativismo cultural restringia-se a comparações entre as diferentes línguas, no entanto, com o reconhecimento da existência das variedades dentro de uma língua, o escopo da premissa também foi estendido para a comparação entre as variedades de uma mesma língua.

Já na segunda premissa, houve uma ruptura com o modelo saussuriano de sistema homogêneo de língua. A noção de variação ganhou um significado diferente do que vinha sendo

---

<sup>6</sup> Falaremos mais detalhadamente sobre essa subárea da Linguística no próximo tópico.

postulado, deixando de ser vista como fenômeno excepcional, que devia ser combatido, e passando a ser analisada como fenômeno característico da língua de qualquer comunidade de fala.

Concebendo essas duas premissas como norteadoras dos ideais da Sociolinguística e dado o contexto histórico das cidades americanas, em que a valorização da etnicidade, a segregação dos negros e o aumento da pobreza se faziam vigentes naquele país, a Sociolinguística voltou-se, em 1970, para um estudo mais aprofundado sobre a relação entre os usos da língua na comunidade e o ensino da língua na escola.

Além disso, a autora afirma também que as pesquisas constatavam que as crianças de classe média e classe média alta tinham um resultado escolar muito superior ao das crianças advindas das minorias linguísticas. Esse panorama escolar suscitava muita inquietação nos meios acadêmicos na busca por explicações.

Uma das hipóteses elaboradas para esse problema foi a do déficit genético, segundo a qual a razão para que as crianças oriundas de grupos étnicos minoritários obtivessem resultado escolar inferior era o fato de serem consideradas inerentemente inferiores. Devido ao seu caráter etnocêntrico, essa abordagem não é mais abertamente admitida.

Outra hipótese para o baixo rendimento das crianças pobres sugeria o déficit cultural. Assim, a deficiência já não era mais um traço imanente à criança, mas era construída a partir da vivência diária em um ambiente cognitivo pouco estimulante e que em nada se relacionava às práticas vivenciadas na escola.

Ambas as versões, dentre outras que surgiram ao longo de todo o século XX, criaram o mito das crianças com deficiência. Ser pobre era sinal de ser cognitivamente inferior. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 118), “coube à Sociolinguística, então, refutar a teoria da deficiência, contrapondo-lhe evidências obtidas em estudos empíricos sobre a linguagem e o repertório linguístico-cultural de crianças e adolescentes em diversas comunidades de fala.”

Para isso, sociolinguistas pioneiros, liderados por William Labov, realizaram diversas e intensas análises, contrapondo o inglês padrão – utilizado para ensinar e sendo o próprio objeto de ensino na escola – e o inglês materno, falado pelos grupos linguísticos minoritários.

Nesse período, a Sociolinguística ainda se firmava como ciência e voltou o seu estudo para a descrição da variação e dos fenômenos em processo de mudança próprios da língua. Na atualidade, a disciplina expandiu seu campo de pesquisa, preocupando-se com todos os aspectos da comunicação verbal humana.

Para o contexto brasileiro, no entanto, considerando que a Sociolinguística contempla elementos de natureza social e funcional, a simples importação dos modelos teóricos não era pertinente nem eficaz, uma vez que não se tratava meramente da transposição de análise de uma língua para outra. Era necessário levar em consideração as características peculiares da nossa cultura e as diferenças nas estruturas sociais, fatores estes que condicionam o nosso comportamento linguístico.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 20), a maior parte dos estudos sociolinguísticos está atrelada a três tipos de situações: “sociedades multilíngues ou multidialetais; comunidades falantes de línguas crioulas<sup>7</sup> ou pós-crioulas; dialetos ou variedades urbanas e/ou étnicas em países industrializados onde a alfabetização é universal.” Contudo, nenhuma dessas situações se encaixa perfeitamente dentro da realidade sociolinguística do Brasil.

Observamos que, na primeira situação, os estudos são direcionados para as sociedades multilíngues, fator este que não coincide com nossa realidade, tendo em vista que somos um país monolíngue de grande extensão territorial. Apesar de Bagno (2013, p. 54) nos afirmar que “não somos um país monolíngue”, pois convivem por volta de 200 línguas no território brasileiro, Bortoni-Ricardo (2005, p. 20) nos diz que o fato de essas línguas minoritárias coexistirem, “devido às suas dimensões, não compromete a característica de monolingüismo no país”. A visão adotada no âmbito desta pesquisa é a defendida por Bortoni-Ricardo. É necessário salientar, no entanto, que o conceito de monolingüismo não está atrelado ao de homogeneidade, e, nesta perspectiva, tanto os estudos de Bortoni-Ricardo, quanto os de Bagno nos revelam que o português é uma língua ricamente heterogênea.

---

<sup>7</sup> Segundo Pereira, “os crioulos são línguas naturais, de formação rápida, criadas pela necessidade de expressão e comunicação plena entre indivíduos inseridos em comunidades multilíngues relativamente estáveis. Procurando superar a pouca funcionalidade das suas línguas maternas, estes recorrem ao modelo imposto (mas pouco acessível) da língua socialmente dominante e ao seu saber linguístico para constituir uma forma de linguagem veicular simples, de uso restrito, mas eficaz, o *pidgin*, que posteriormente é gramaticalmente complexificada e lexicalmente expandida, em particular pelas novas gerações de crianças que a adquirem como língua materna, dando origem ao crioulo.” Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html>, acessado em 07/11/2016.

Quanto à segunda situação abordada, há de se considerar que as influências advindas do contato entre línguas indígenas, crioulas de base portuguesa, trazidas com escravo, e dialetos lusitanos se limitaram às variedades rurais, sendo o português urbano mais próximo do português de Portugal.

Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 21), resta-nos a terceira situação abordada pela Sociolinguística moderna. Esta, apesar de não corresponder perfeitamente aos nossos fenômenos sociolinguísticos, é a situação que mais se aproxima da nossa realidade. A autora enfatiza ainda que “em vez de uma simples importação de métodos analíticos, recomenda-se o estudo rigoroso da teoria sociolinguística, o que permitirá o surgimento de metodologias ajustadas ao objeto específico de estudo.”

Os ajustes metodológicos propostos pela autora parecem-nos essenciais, especialmente, quando analisamos a própria caracterização da sociedade brasileira como comunidade de fala e ao considerarmos que há uma distinção básica entre sociedades tradicionais e sociedades modernas. Nas sociedades tradicionais, observa-se uma rígida estratificação social com um repertório linguístico amplo e diversificado devido à estratificação linguística. Além disso, tanto o trânsito social quanto o acesso ao padrão linguístico de prestígio são limitados.

Já nas sociedades modernas, observa-se uma mobilidade social e, devido a isso, as variedades linguísticas são menos diversificadas. No entanto, como há mudanças constantes nos papéis sociais, há uma maior fluidez entre as variedades linguísticas de natureza social e estilística. Para que o trânsito social aconteça, há investimento no acesso à norma de prestígio social.

A sociedade brasileira, contudo, mescla características tradicionais e modernas, herdando das sociedades tradicionais a grande variação no repertório verbal e o acesso limitado à norma-padrão; e das sociedades modernas, as características da fluidez entre as variedades linguísticas e da mobilidade social.

Além disso, outros fatores marcam com singularidade a nossa “cara” sociolinguística. Podemos perceber, por exemplo, que apesar de ter-se criado o mito da homogeneidade linguística, somos um país com profundas diferenças, tanto diatópicas, presentes no espaço geográfico, quanto diastráticas, presentes no espaço social. Para Bagno (2007, p. 36):

a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em

reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído.

Desta forma, como pudemos observar, ao invés de termos variedades compartimentadas, temos uma mobilidade social e, conseqüentemente, uma fluidez linguística, favorecida por esse fazer-se permanente da língua.

### **2.3.1 Variação Linguística: Alguns Conceitos**

A heterogeneidade linguística está amplamente relacionada à heterogeneidade social, e fazer a relação entre esses dois fatores é o objetivo da Sociolinguística. Admitindo que língua e sociedade estejam intrinsecamente imbricadas, influenciando-se mutuamente, admitimos também que uma vez que esta é instável e sujeita a modificações e mudanças, aquela também é. Segundo Bagno (2007, p. 38-39), a realidade linguística das sociedades complexas e letradas é composta por dois grandes eixos, a saber:

(1) a variação linguística, isto é, a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade e (2) a norma-padrão, produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar neutralizar os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes.

Apesar de se verificarem dois grandes polos na afirmação de Bagno, não podemos partir da visão simplista de polos estanques, estagnados, sem que haja convergência entre eles. Pelo contrário, para o autor, há, entre os dois eixos, uma grande zona intermediária, em que a variedade linguística influencia a norma-padrão e a norma-padrão influencia a variação linguística, sendo esta o objeto da Sociolinguística.

Podemos definir, então, a variação linguística como sendo a heterogeneidade da língua, podendo ocorrer em todos os níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático.

Essa variação não é fortuita nem caótica. É motivada por fatores que vão do âmbito linguístico ao extralinguístico. Bagno (2007, p. 40) nos diz que alguns fenômenos de variação estão condicionados apenas ao âmbito linguístico, dando-nos alguns exemplos: quando pronunciamos as palavras RASPA/RASGA, embora as duas se escrevam com o mesmo

grafema S, “na primeira palavra aparece um som [s], enquanto na segunda temos um som [z]”.

No entanto, saímos do âmbito apenas linguístico e mergulhamos também em fatores extralinguísticos quando observamos a seguinte situação: ao se ouvir um falante pronunciar a palavra RASGA, percebe-se a pronúncia de um “S mais chiado”, diferente do pronunciado por quem está ouvindo, automaticamente ocorre um estranhamento, e os falantes, provavelmente, procurarão identificar a origem regional do seu interlocutor.

A origem geográfica é apenas um dos fatores extralinguísticos que condicionam a variação. Além desse fator, os sociolinguistas elencaram inúmeros outros, sendo os mais relevantes, ainda concordando com Bagno (2007):

- **ORIGEM GEOGRÁFICA:** a língua varia dentro do próprio território geográfico. Percebemos mudanças na pronúncia, no vocabulário, no jeito característico de falar de uma região para outra, de um estado para outro, ou, até mesmo, entre cidades situadas na região metropolitana ou no interior do estado, entre os que vivem em regiões urbanas e os que vivem na zona rural.
- **STATUS SOCIOECONÔMICO:** percebem-se diferenças também entre as pessoas que têm um nível de renda mais elevado e aquelas que possuem uma renda baixa. Esse aspecto está relacionado ao grau de escolarização.
- **GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO:** quanto mais o indivíduo tem acesso à cultura letrada, mais ele terá domínio sobre os diferentes usos linguísticos.
- **IDADE:** pais e filhos não possuem a mesma linguagem, não se comunicam da mesma forma. A forma de falar vai se modificando de acordo com a idade das pessoas.
- **SEXO:** há mudança no modo de falar também entre homens e mulheres.
- **MERCADO DE TRABALHO:** há um modo de falar típico de determinadas profissões, de modo que um médico não usa os mesmos recursos linguísticos que um advogado, nem este usa os mesmos que um pescador.

Dependendo dos fatores extralinguísticos, a variação linguística também recebe uma classificação, a saber:

- VARIACÃO DIÁTOPICA → refere-se, num estudo comparativo, aos modos de falar das diferentes regiões. A palavra vem do grego e quer dizer DIÁ- (através de) e TÓPOS (lugar).
- VARIACÃO DIASTRÁTICA → refere-se, num estudo comparativo, aos modos de falar das pessoas nas diversas classes sociais. A palavra de origem grega significa DIÁ- (através de) e STRATUM (camada, estrato).
- VARIACÃO DIAMÉSICA → refere-se às diferenças entre a língua falada e a língua escrita. De origem grega, tem como significado DIÁ- (através de) e MÉSOS (meio).
- VARIACÃO DIAFÁSICA → refere-se ao uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua, dependendo do contexto em que se situa e se a situação tem um maior ou um menor nível de monitoramento estilístico. A palavra vem do grego de DIÁ- (através de) e FHASIS (modo de falar).
- VARIACÃO DIACRÔNICA → refere-se à mudança da língua ao longo de sua história. A palavra vem do grego DIÁ- (através de) e KHRONOS (tempo).

Quando comparamos os diversos grupos sociais, percebemos claramente a variação linguística, no entanto, essa variação não acontece apenas quando contrapomos grupos sociais distintos. Ela também acontece nos usos de cada falante da língua. Desta forma, como não existe falante de estilo único, variamos nosso modo de falar de acordo com a situação. Bagno (2007, p. 45) denomina esse controle que o indivíduo tem sobre sua fala diante dos contextos sociais de “monitoramento estilístico”, ou seja, “todo e qualquer indivíduo varia sua maneira de falar, monitora mais ou menos o seu comportamento verbal, independente do seu grau de instrução, classe social, faixa etária, etc.” É evidente que quanto mais letrado for o indivíduo, mais elevado será o seu nível de monitoramento, especialmente na escrita.

Percebemos esse monitoramento estilístico quando analisamos as regras da língua, especialmente as regras variáveis. Como em toda língua há as regras categóricas, aquelas que não apresentam variação, como, por exemplo, em português, o uso do artigo definido anteposto ao substantivo, nenhum falante organiza o seu enunciado de forma diferente. Já as regras variáveis apresentam variação e o indivíduo opta pela variante mais adequada ao contexto em que está inserido – cada variação possível de uma regra variável é chamada de variante. Podemos perceber essas variantes, por exemplo, quando observamos a relação entre os pronomes pessoais TU e NÓS e as suas respectivas formas verbais:

Quadro 1 – Variantes da 2ª pessoa do singular

<b>PRONOME 2ª PESSOA DO SINGULAR</b>	<b>VERBO NO PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO</b>
Tu	comeste
Tu	comeu

Quadro 2 – Variantes da 1ª pessoa do plural

<b>PRONOME 1ª PESSOA DO PLURAL</b>	<b>VERBO NO PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO</b>
Nós	comemos
Nós	comemo
Nós	comeu

Para o pronome TU, percebemos duas formas distintas de concordar com a forma verbal, duas possibilidades de realização da língua, enquanto o pronome NÓS possui três variantes. Ao pesquisar sobre as regras variáveis, os sociolinguistas têm real dimensão sobre o processo de variação e mudança linguística, e quais os elementos de uma dada língua que se encontram em metamorfose.

Portanto, devemos ter claro em nossas mentes que as variedades linguísticas não devem ser vistas como polos estanques, circunscritas a determinados povos ou regiões, tampouco devem ser rotuladas como sendo melhores ou piores, pois são apenas modos diferentes de falar uma língua, constituindo formas de ampliação da comunicação.

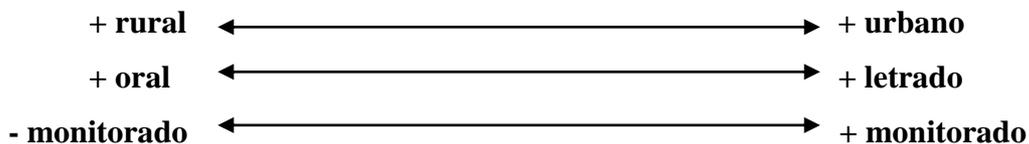
### **2.3.2 Os Contextos de Comunicação e o “Continuum”**

As variedades da língua portuguesa não são estanques nem compartimentadas. Elas apresentam uma relativa permeabilidade e fluidez. No entanto, é comum realizarem-se polarizações extremadas em relação à língua: ou ela é culta ou é popular, ou é falada ou é escrita, ou é padrão ou é não padrão, ou é formal ou é informal, numa dicotomia que camufla o caráter dinâmico da língua em contextos de uso, na interação verbal. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 25), “o falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações.” Cada escolha está atrelada ao papel social desempenhado no momento da interação verbal.

A autora propõe uma análise diferenciada, rejeitando os modelos teórico-metodológicos polarizadores e postulando uma análise através de um “continuum” – palavra latina que Bagno (2007, p. 54) traduz para os objetivos da Sociolinguística como sendo “linha contínua, sequência que não se interrompe, e cujo plural é ‘continua’”.

Assim, a autora traz uma proposta de análise da variação linguística do português baseada em três “continua”: o do rural-urbano, o da oralidade-letramento e o de monitoração estilística. Para ela, as variedades são distribuídas ao longo dos “continua” sem fronteiras definidas, mas dependendo de alguns fatores, “tais como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como a outras agências implementadoras da norma culta e urbana, ao gênero, grupo etário, mercado de trabalho do falante etc.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24)

A partir da visão de “continuum”, concebe-se a realidade linguística em suas diversas situações de uso, adotando a perspectiva interacional, em que no momento da comunicação existe alguém dizendo algo a alguém, dentro de um contexto, obedecendo a padrões hierárquicos e com determinadas intenções. A proposta metodológica desenvolvida pela autora foi representada por Bagno (2007, p. 54) da seguinte maneira:



O primeiro “continuum” rural-urbano faz referência às variedades que vão do espaço rural ao urbano, levando em consideração os antecedentes sociais e culturais dos falantes, como lugar onde nasceu e cresceu. No centro, encontra-se o que a autora chama de **rurbano**, ou seja, encontram-se, nas periferias das nossas metrópoles, falantes que migraram da zona rural para a zona urbana, mas que ainda não deixaram de lado totalmente a cultura rural e não assimilaram completamente o modo de falar urbano.

O segundo “continuum” oralidade-letramento faz referência aos contextos de uso da língua mais próximos das práticas orais ou mais próximos das práticas escritas. Ele está presente, por exemplo, em uma orientação de dissertação, em que orientando e orientador estabelecem uma comunicação ora pautados na oralidade, iniciando o diálogo, buscando entender os caminhos

percorridos na produção ou delineando os caminhos a percorrer, ora pautados nos textos escritos dos teóricos ou na própria produção do orientando.

O terceiro “continuum” é o de monitoramento estilístico e faz referência ao maior ou menor monitoramento da fala ou da escrita nos contextos de uso da língua. Num sentido bem amplo, é a atenção e o planejamento dispensados pelo falante ao que se está dizendo, e isso depende de diversos fatores no momento da interação. Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 41), esses fatores são, principalmente:

- a) a acomodação do falante a seu interlocutor;
- b) o apoio contextual na produção dos enunciados;
- c) a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística;
- d) a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida.

Faraco (2008) nos diz que a intensa urbanização e a ampla difusão dos meios de comunicação fizeram com que as variedades que exercem maior influência sobre as demais sejam aquelas que se situam entre a população tradicionalmente urbana e de renda de média para alta, uma vez que foram esses indivíduos que tiveram garantido um bom nível de escolaridade. Assim, diante do modelo adotado por Bortoni-Ricardo (2005), o autor afirma que essas variedades se encontram num entrecruzamento entre os polos urbanos e de maior letramento. No que diz respeito ao grau de monitoramento estilístico, os falantes conhecem os diferentes estilos, indo do menos monitorado ao mais monitorado.

#### 2.4 PERSPECTIVAS DE ESTUDO DA LÍNGUA: DO USO À NORMA OU DA NORMA AO USO?

A prática pedagógica tradicional sempre esteve pautada no ensino de gramática normativa como sendo o centro da aula de português. Ensinar português, na realidade, era sinônimo de ensinar gramática normativa.

Dentro desse contexto escolar, ensinar gramática, segundo Faraco (2008, p. 22-23), “ora significava ensinar nomenclaturas, conceitos e classificações”, seguidos de exercícios de análises morfosintáticas, “ora significava ensinar os usos que os gramáticos postulavam como corretos”.

Cabe aqui refletir um pouco sobre as concepções que estão intrinsecamente ligadas à palavra “gramática”. Possenti (1996) define gramática como sendo um conjunto de regras que podem ser analisadas por diferentes óticas. São elas: (i) conjunto de regras que devem ser seguidas; (ii) conjunto de regras que são seguidas; (iii) conjunto de regras que o falante da língua domina.

Ao adotarmos o primeiro ponto de vista, evidenciamos a concepção de gramática normativa. Para Possenti (1996, p. 64), “é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos.” São chamadas de “gramática normativa ou prescritiva” e têm como objetivo fazer com que os seus leitores se tornem falantes e escritores da variedade padrão do português, e, para isso, “apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes”.

Por outro lado, ao adotarmos o segundo ponto de vista – conjunto de regras que são seguidas –, evidenciamos a concepção de gramática descritiva. Ainda segundo Possenti (1996, p. 65), é essa concepção que orienta o trabalho dos linguistas e tem por objetivo “descrever e/ou explicar as línguas como elas são faladas.” Ao realizar esse trabalho, os linguistas têm por objetivo explicitar as regras que de fato são utilizadas pelos falantes. Observam-se aqui movimentos diferentes entre as gramáticas prescritiva e descritiva: enquanto esta parte do uso para as regras, aquela parte das regras para o uso.

E, por último, a visão de conjunto de regras como algo que o falante domina, ou seja, sua gramática internalizada. Para Possenti (1996, p. 69), a gramática internalizada “refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua.” Acionamos intuitivamente esse conjunto de regras quando falamos ou compreendemos a nossa língua.

Neves (2003, p. 29) também informa que são múltiplos os sentidos da palavra “gramática”, indo desde a concepção de gramática enquanto “mecanismo geral que compõe uma língua” à concepção de gramática enquanto disciplina. Para esta última concepção se faz necessário uma abordagem mais detalhada. A autora descreve quatro noções, a saber:

no modelo normativo puro, a gramática como um conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os

fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como sistema de regras que o falante aciona ao falar ou entender sua língua;

Diante das concepções de gramática abordadas por Possenti (1996) e Neves (2003), podemos dizer que, apesar da democratização da escola, no que se refere à língua materna, ainda persiste a tradição do ensino de gramática normativo-prescritiva. Além disso, mesmo depois do conteúdo gramatical ter sido minimizado, nas décadas de 1970 e 1980, nos livros didáticos, os autores dos manuais se apegam a um modelo idealizado de língua, distante do que é de fato o português brasileiro contemporâneo. Bagno (2013, p. 45) afirma que:

o recurso à terminologia e aos conceitos da Sociolinguística serve apenas como malabarismo retórico para, no fim das contas, continuar a prescrever e a impor um modelo mitificado e mistificador de ‘língua certa’, distante de qualquer modalidade de uso real, incluindo aí a língua escrita mais monitorada contemporânea.

Sabemos que os livros didáticos exercem uma forte influência nas aulas que são ministradas pelos professores e, no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, o que se percebe nesses manuais é uma tentativa de se ensinar um modelo idealizado da língua. Nesse modelo, temos uma língua homogênea com normas bem delimitadas. Assim, há a promoção do ensino transmissivo, baseado na memorização das nomenclaturas, parte-se das normas para os usos.

#### **2.4.1 Da Norma Idealizada às Normas Reais**

Que o ensino dos conhecimentos linguísticos deve acontecer de forma contextualizada e funcional é hoje consenso entre os linguistas. A questão reside não na aceitação teórica desse postulado, mas na forma prática como esses conhecimentos são trabalhados no livro didático.

Neves (2003) afirma que a ciência linguística ensinou a considerar que são os usos que estabelecem os padrões, não o contrário, como se estabelece nas gramáticas normativas. Contudo, ainda observamos um ambiente escolar conservador e que persiste na valorização e disseminação de uma língua homogênea. Assim, estudar a língua é estudar as prescrições, o “uso correto”, o normativo.

Cabe aqui refletir sobre o próprio conceito da palavra “norma”, pois esta também carrega em si significados distintos. Neves (2003) revela que nessa palavra reside um sentido amplo e outro restrito. No sentido amplo, temos a norma linguística como normalidade, fenômenos linguísticos que são comuns entre os falantes, amplamente usados no dia a dia. Faraco (2008, p. 35) concorda com a visão da autora ao afirmar que “nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala.”

Já no sentido restrito, temos a norma linguística como normatividade. São os fenômenos linguísticos que devem ser seguidos ou o indivíduo ficará sujeito a avaliações negativas de falar ou escrever “errado”. Segundo Neves (2003, p. 65), “é a modalidade linguística que serve à normatização dos usos, estabelecida pela eleição de um determinado uso – ou conjunto de usos – considerado modelar.”

No sentido amplo da norma linguística, e é nesse sentido que se estrutura esta pesquisa, não existe apenas uma norma, mas cada comunidade linguística é dotada de um conjunto de normas. Nesse sentido, Faraco (2008) defende que uma comunidade linguística é dotada por várias comunidades de prática.

Entendamos por comunidade de prática um conjunto de pessoas que partilham de interesses comuns, seja no trabalho, na igreja, na academia, na faculdade, ou em outros contextos interacionais. Cada indivíduo participa de mais de uma comunidade de prática, e, em cada uma delas, há um modo característico de falar, normas específicas. O falante se adapta conforme a comunidade de prática em que esteja, variando sua fala. Para Neves (2003, p. 34) isso significa que “os usos são socialmente diferentes, mas essa estratificação não representa diferente valoração, apenas apresenta o reconhecimento de que diferentes usos não de ser adequados a diferentes situações de uso”.

Como a sociedade brasileira é bastante diversificada e estratificada, Faraco (2009) afirma que há inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, as normas das comunidades rurais, dos grupos juvenis urbanos, da população da periferia etc. O autor nos diz ainda que há uma força identitária que age endocentricamente acomodando os falantes a determinadas práticas linguísticas que são normais em seu grupo linguístico. Contudo, além da força endocêntrica, há também a força exocêntrica, levando os indivíduos a buscar o domínio de outras normas.

Depreende-se dessa acomodação do falante a uma determinada norma linguística e, ao mesmo tempo, dessa mudança para o domínio de outra(s) que há uma hibridização de normas: uma aglutina característica da outra, transformando-a. Logo, da mesma forma que não há uma norma pura, devido às hibridizações, também não há uma norma estática e homogênea.

O não reconhecimento da heterogeneidade cultural e linguística do país e da existência de diferenças diastráticas, diacrônicas e diatópicas instituiu estratos de valoração. Assim, o uso de determinada época é mais valorizado ou o uso de determinado grupo social é o que é correto. Essa uniformização a partir de um modelo ideal de língua não homogeneizou a sociedade, estancando o movimento e a história, mas trouxe-nos, como consequência, a supervalorização de uma língua que tem de ser estudada, aprendida e decorada para que seja a língua boa, correta, prestigiada, modelo, em detrimento da língua que está no cotidiano, sendo falada naturalmente.

#### **2.4.2 Norma-Padrão X Norma Culta**

Como já abordamos nos tópicos anteriores, a língua portuguesa não é homogênea, pelo contrário, é composta por um conjunto de variedades. Bagno (2005) afirma que o português são três: norma-padrão, norma culta e norma popular. Ao analisarmos os “continua” propostos por Bortoni-Ricardo (2005), percebemos que em suas extremidades, mas não de forma isolada e estanque, situam-se, de um lado, as normas de menor prestígio social – a norma popular – e do outro, as de maior prestígio – a norma culta. Cabe-nos aqui distinguir agora as peculiaridades existentes entre a norma-padrão e a norma culta que, aparentemente, encontram-se situadas no mesmo polo do “continuum”.

Ao contrário do que muitos pensam, norma-padrão e norma culta não se equivalem semanticamente. A primeira corresponde a um projeto padronizador da língua, que não corresponderia, de acordo com Bagno (2007), a nenhuma variedade. Segundo Faraco (2008, p. 74):

no funcionamento monitorado da língua, porém, a palavra norma é usada com o sentido de preceito, isto é, designa aquilo que tem caráter normativo, que serve, no interior de um projeto político uniformizador, para regular explicitamente os comportamentos dos falantes em determinadas situações.

No Brasil, o projeto uniformizador da língua, do qual resultou a norma-padrão, teve origem no século XIX e tinha como objetivo calar as variedades do português popular. Enquanto no século XVIII o projeto foi de implantação da língua portuguesa como língua oficial, dizimando as línguas indígenas e a língua geral, no século XIX, com a forte migração da população do campo para cidade, o projeto foi de suplantar a diversidade, homogeneizando a sociedade e a cultura.

Nasce com o projeto padronizador a chamada norma-padrão, no entanto, a codificação realizada aqui no Brasil não tomou como referência a norma urbana comum brasileira vigente no período. O padrão foi fixado a partir de um modelo de escrita lusitano, o que o tornou, nas palavras de Faraco (2008, p. 78), “excessivamente artificial”. Bagno (2013, p. 65) define a norma-padrão como sendo “modelo ideal de língua correta, inspirado na tradição literária e no falar da aristocracia e assumindo (mais ou menos explicitamente) como objeto de trabalho pelos autores das gramáticas normativas”.

Esse conservadorismo da elite letrada do século XIX estava na negação de um país multirracial e mestiço. Assim, o desejo era de se viver em um país branco e europeu, e a língua teria de refletir esse “embranquecimento”, banindo tudo aquilo que nos diferenciava do padrão lusitano.

Enquanto isso, a norma culta, também chamada por Faraco de “comum ou standard”, e, mais recentemente, também denominada de normas urbanas de prestígio<sup>8</sup>, é a realização verdadeira da língua. Essas variedades circulam de fato na sociedade e é representativa do português brasileiro. Desta forma, a norma culta designa as variedades usadas pelos falantes letrados nos contextos mais monitorados de fala e escrita, ou seja, é apenas mais uma variedade da língua.

Faraco (2008, p. 72) define a norma culta como sendo “apenas uma dessas variedades, com funções socioculturais bem específicas”. É a variedade que se encontra fazendo a interseção nos três pontos dos “continua” propostos por Bortoni-Ricardo, estando ela nos polos mais urbano, mais letrado e mais monitorado. É a expressão real de determinados grupos sociais em determinados contextos de uso.

---

<sup>8</sup> No guia do livro didático de Língua Portuguesa, PNLD/2014, é essa a denominação utilizada para se referir às normas de prestígio social. Nesta pesquisa, utilizaremos tanto uma quanto outra, pois entendemos que se referem ao mesmo objeto.

No entanto, por ser o conjunto de variedades linguísticas efetivamente empregado pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de maior renda econômica, tornou-se objeto privilegiado de registro e cultivo sociocultural, ou seja, passou a ser a norma de prestígio. Segundo Faraco (2008, 72), “seu prestígio não decorre de suas propriedades gramaticais, mas de processos sócio-históricos que agregam valores a ela.” Isso significa que, do ponto de vista linguístico, todas as normas (cultas ou populares) são igualmente organizadas, a diferenciação valorativa decorre das formas como historicamente se constituíram as relações entre os grupos sociais.

É necessário que tenhamos atenção, inclusive, para o adjetivo “culto”, que, numa leitura mais desatenta, poderia ser analisado como o oposto de “inculto”. Esse julgamento por vezes encontra-se presente em meio àqueles que dominam a norma culta, julgando mal os falantes de outras normas. Para Faraco (2008, p. 54), é preciso que fique bem claro que não há povo sem cultura. O adjetivo empregado para qualificar determinada norma restringe-se “a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita.”

Bagno (2005), para evitar esse tipo de problema, prefere substituir os termos. Ele designa, então, norma culta de “variedades prestigiadas” e a norma popular de “variedades estigmatizadas”. Entendemos que há uma mudança no modo de dizer, no entanto, as diferenças valorativas permanecem.

Portanto, como nos afirma Bagno (2005), o português são três, cada um com as suas peculiaridades que merecem ser estudadas e respeitadas. De um lado do “continuum”, mas não restrito a ele, pois as variedades vão se imbricando, está a norma popular – variedades estigmatizadas –, falada pela maioria do povo brasileiro. Do outro lado, nos contextos mais monitorados, mais urbanos e mais letrados está a norma culta – variedades prestigiadas –, norma efetivamente falada pelos indivíduos e que de fato constitui a língua brasileira. E, fora desse universo de variação, encontra-se a norma-padrão, um modelo, um produto cultural que não representa o uso efetivo da língua.

## CAPÍTULO II

### 3 A PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

*É imprescindível que uma escola verdadeiramente democratizada e democratizadora ofereça a seu alunado o acesso a discursos bem fundados que desconstruam, em nome do bem geral, os discursos de discriminação que há séculos expressam as relações entre língua e sociedade, sobretudo em sociedades como a brasileira, historicamente autoritária, oligárquica e excludente.*

(BAGNO, 2013, p. 43)

Este capítulo tem por objeto ampliar as reflexões relacionadas ao processo de produção e avaliação do livro didático de Língua Portuguesa (LDP) para o Ensino Fundamental II, bem como discutir como vêm sendo abordados os estudos referentes ao fenômeno da variação linguística nesses manuais.

Por ser o livro didático de Língua Portuguesa um instrumento bem presente nas salas de aula, é interessante lançarmos um olhar sobre o seu processamento, desde a chegada das classes menos privilegiadas aos bancos escolares até o cenário contemporâneo com o processo avaliativo das obras que compõem o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Além disso, refletiremos sobre a relação existente entre autor/editor/comunidade escolar e livro didático. Para isso, lançaremos mão dos estudos de Rangel (2015), Bagno (2013, 2010) e Batista (2001).

Discutiremos também a maneira como os autores dos livros didáticos de Português vêm abordando a variação linguística, no intuito de verificarmos se já aparece nos manuais uma perspectiva de ensino mais condizente com as reflexões mais atuais sobre a linguagem ou se, apesar do tema variação linguística ser um dos itens avaliados pelo PNLD, ainda prevalece uma abordagem estereotipada da língua. Para isso, adotaremos como referencial teórico autores como Bagno (2013, 2010, 2007), Bortoni-Ricardo (2005) e Faraco (2007).

### 3.1 UM BREVE OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO LDP

Com a democratização da escola, na década de 1960, os filhos das camadas menos privilegiadas da sociedade passaram a ter acesso à educação antes destinada aos filhos da elite social. A massificação da educação trouxe não só uma nova clientela para o espaço escolar, mas também mudanças no jeito de ver e pensar a educação.

Vale lembrar que, segundo Soares (2002), até a primeira metade do século XX a educação escolar era um direito de poucos, já que apenas os filhos das classes privilegiadas tinham acesso a ela. No que tange ao ensino da língua materna, esses estudantes já eram detentores da norma culta, sendo o compromisso da escola sistematizar as regras da norma-padrão e ensinar literatura.

Os materiais didáticos voltados ao ensino da língua materna eram compostos por uma gramática normativa e por um compêndio de textos literários consagrados. Estudava-se separadamente o saber a respeito da língua e o saber a língua.

Para Soares (2002), uma paisagem bem diferente é desenhada no contexto da segunda metade do século XX, quando chegaram aos bancos escolares aqueles estudantes oriundos das periferias e da zona rural. Filhos de pais analfabetos, ao invés do domínio das normas de prestígio, esses novos alunos dominavam as variedades estigmatizadas. Surge, então, um problema: ou esses novos alunos não estavam preparados para frequentar a escola ou a escola não estava preparada para recebê-los.

Nesse contexto de democratização do acesso à escolarização e da necessidade cada vez maior de professores que atendessem a essas demandas, coube aos autores dos livros didáticos a tarefa de organizar um material pedagógico que facilitasse o trabalho docente. O autor do livro passou a não só selecionar os textos, mas também elaborar as aulas e os exercícios, no intuito de atender a essa nova demanda.

Observou-se também, nesse período, a fusão dos conteúdos gramática e texto em um só manual. Os livros, que antes eram autônomos – gramática e livro de textos –, foram unificados e passaram a trazer, de acordo com Pietri (2010, p. 71), “exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática.” Para Soares (2002), no entanto, fusão é uma

palavra inadequada, uma vez que, apesar de os LDP apresentarem as duas propostas, continuava a haver primazia do estudo da gramática em relação ao texto. Vale salientar também que os textos escolhidos para compor o material didático desse período eram textos exclusivamente literários, em virtude da concepção de que “só a produção literária era texto, pois visava à expressão do belo e cabia aos estudantes imitar os modelos consagrados para aprender a escrever.” (BEZERRA, 2005, p. 36)

Na década de 1970, além das mudanças já concretizadas na década anterior, o Brasil passou por um processo acelerado de industrialização e, com isso, instalou-se um modo diferenciado de vida e de produção de consumo. A forma de produzir os bens materiais necessários para a vida em sociedade se alterou significativamente, passando da produção artesanal individual ou em pequenas cooperativas, para o sistema de fábricas e indústrias. Multidões deixaram as oficinas e foram trabalhar nas fábricas, bem como houve um deslocamento significativo de pessoas do campo para a cidade. Com essa nova ordem, a sociedade passou a exigir um novo tipo de homem, com outra formação, que retratasse o novo conjunto de valores e modos de vida da era industrial.

Para atender a essa nova conjuntura social, o contexto escolar se modificou, e, paralelamente, o ensino da língua materna e os livros didáticos destinados à escolarização dos estudantes. Nesse período, segundo Soares (2002), houve uma forte influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação na escola. O estudante passa a ser visto como emissor/receptor de mensagens verbais e não verbais, sendo preparado para atuar no contexto fabril.

Os LDP, antes pautados no ensino da gramática e no texto literário, passaram a ter um novo formato, com a presença minimizada das regras gramaticais. Apareceram, nesses manuais, ao lado dos textos literários, os textos mais comuns nos diversos contextos de letramento, como os jornalísticos e as histórias em quadrinhos. Todavia, eles eram ensinados sob a concepção estruturalista da língua. De acordo com Bezerra (2005, p. 36), existem inúmeras concepções de texto que podem ser agrupados em dois blocos:

as de cunho estritamente linguístico (baseadas nos estudos estruturalistas da língua, considerando-se o enunciado – formas linguísticas produzidas), segundo as quais o texto é um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos e parágrafos) que encerram um sentido; e as de cunho sócio-pragmático (baseadas nos estudos da linguística textual, pragmática, semântica, sociolinguística, análise de discurso e outros, considerando-se a enunciação e o enunciado), segundo os quais o texto é uma unidade de sentido estabelecido entre leitor/autor, na modalidade escrita da língua, e

entre locutor/interlocutor, na modalidade oral, envolvendo conhecimentos partilhados, situação, contexto, propósitos, intenções e outros aspectos comunicacionais, estando aberta a várias interpretações (mas não a todas).

A concepção de texto adotada na década de 1970 foi aquela que o considera como um conjunto de unidades linguísticas que encerra um sentido. Esses textos eram trabalhados, ainda de acordo com Bezerra (2005, p. 36), “como unidades comunicativas e completas, que trazem uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores”. Além disso, os elementos da comunicação – emissor, receptor, mensagem, código e referente – eram bastante explorados, pois se acreditava que todo texto escrito, para ser considerado como tal, deveria ter esses componentes.

Em meados da década de 1980, com a redemocratização e com as novas concepções de ensino trazidas pela Linguística e pela Sociolinguística, esse modelo de material didático baseado na emissão/recepção de mensagem perdeu sua base ideológica. Surgiram discussões e propostas de mudanças para se atender a nova clientela que chegou à escola. Dentre as mudanças estaria a necessidade de se respeitar as variedades linguísticas desses novos estudantes.

Logo, pode-se afirmar que, historicamente, o LDP se constituiu como o principal instrumento pedagógico, ganhando ainda mais importância a partir da década 1960, período em que se vivenciou uma grande depreciação da função docente. A profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder autonomia, ou seja, o LDP foi ganhando espaço e força na mesma proporção que o professor foi perdendo condições dignas de trabalho.

Não se pode perder de vista, portanto, que, diante das condições precárias do fazer docente, o LDP tem sido até hoje um importante instrumento para a promoção do letramento, sendo necessário que abordemos algumas características que lhe são peculiares.

Rangel (2015, p. 19), embasado nos estudos de Rojo (2012), afirma que uma das características do LDP é “o seu papel estruturador e cristalizador de currículos”. Há uma tendência à homogeneização das práticas dos professores em sala de aula. Mesmo havendo um esforço em acompanhar as novas tendências propostas pela virada pragmática<sup>9</sup> – em que a

---

<sup>9</sup> Rangel (2005, p. 14), em uma nota de rodapé, explica que “esta expressão foi utilizada, inicialmente, para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. Essa virada qualificou-se como ‘pragmática’ porque fez do *uso* da linguagem o objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da *representação* ou do *signo*, no sentido clássico desses termos.”

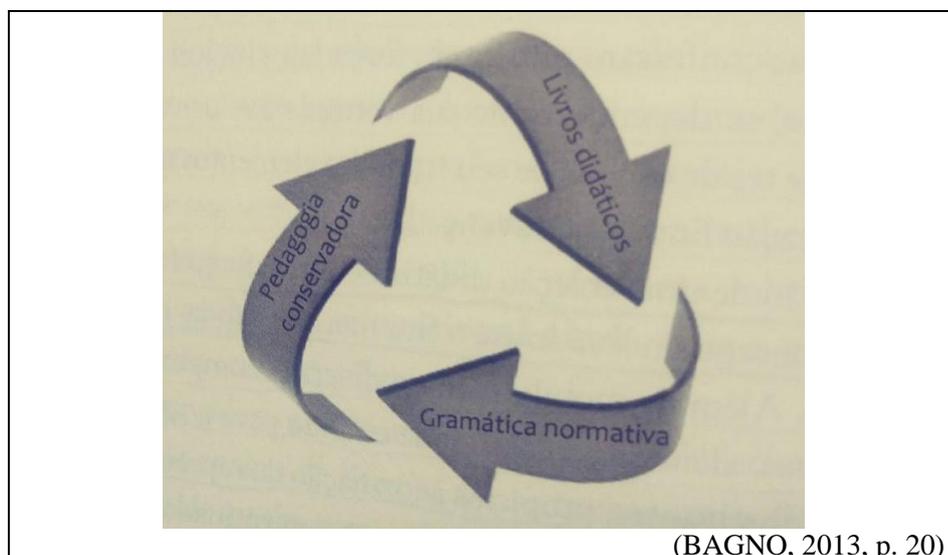
linguagem é vista como atividade de interação entre sujeitos ativos que se constituem e são constituídos na interação, no discurso – ainda há um apego exacerbado ao paradigma tradicional de ensino, privilegiando-se a perspectiva beletista – centrada na correção sintática e gramatical. Ainda segundo o autor, é possível elencar uma série de características dessa tradição:

(1) Privilégio da norma culta e da escrita; e acrescento: com destaque, às vezes, para uma norma-padrão bastante defasada, a esta altura, em relação aos usos cultos do português brasileiro; (2) linguagem oral posta em segundo plano (quando não esquecida), tratada com superficialidade ou mesmo como simples atividade-meio para a realização de atividades; (3) compreensão e leitura como resgate do tema e apreensão da estrutura do texto, deixando-se de lado sua dimensão discursiva; (4) privilégio da forma e da gramática normativa no tratamento dado aos conhecimentos linguísticos (p. 20).

Além disso, outra característica observada nos LDP, segundo Rangel, é a limitação do protagonismo do professor. As propostas de atividades são organizadas de modo a prescindir de um planejamento do professor, ou, até mesmo, de sua prática.

Para Bagno (2013), esse panorama se mantém devido à forte tendência conservadora do ambiente escolar e da permanente pressão das editoras para que não haja mudanças significativas nas reedições das coleções, de modo a não gerar grandes despesas e não desagradar àqueles que acreditam que ensinar gramática é ensinar nomenclatura. Para ele, estamos diante de um perverso círculo vicioso, que ele denomina de Santíssima Trindade da (des)educação linguística brasileira, representado da seguinte forma:

Figura 1 – Círculo vicioso da (des)educação linguística



(BAGNO, 2013, p. 20)

As obras mais vendidas no mercado editorial são, justamente, as obras de caráter mais tradicional de estudo da língua, contrariando os avanços das ciências da linguagem. No entanto, não é difícil entender os motivos pelos quais as obras mais inovadoras ficam de fora dessa concorrência. Essas obras demandam uma constante interação entre o professor e as propostas oferecidas, num regime de cooperação com o trabalho pedagógico, diferentemente de um roteiro acabado, pronto para ser seguido, como se evidencia nas obras mais tradicionais. Para que essa interação seja possível, é necessário que haja uma dedicação de tempo e estudo para o planejamento, além de uma base teórica sólida, porém, como se constata, tempo é algo precioso na vida de qualquer professor do ensino básico público brasileiro.

Destarte, o círculo vicioso permanece: as editoras financiam os livros tradicionais porque os professores os consomem e os professores consomem livros tradicionais porque as editoras os produzem.

Por conseguinte, no intuito de minimizar a força exercida pelas editoras, no processo de elaboração do material, e de fixar e aprimorar critérios embasados nas teorias mais avançadas do estudo da linguagem, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 1996, o Programa Nacional do Livro Didático, para avaliar a qualidade dos manuais didáticos que seriam distribuídos nas escolas, provocando uma mudança significativa e um ganho inegável na qualidade desse material.

### 3.2 PNLD – AVALIAR PARA REORGANIZAR

O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do Ministério da Educação com o objetivo de avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas. O programa, assim como é conhecido hoje, é o resultado de múltiplas ações desenvolvidas no intuito de estabelecer as relações entre o Estado e o livro didático. Segundo Batista (2001, p. 16), um marco significativo nessa relação entre Estado e livro didático aconteceu em 1985, com a promulgação do Decreto-Lei nº 91.542, que consolidou parte das características atuais do PNLD, a saber:

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita à compra de

livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes.

Ao assumir essas características, o Programa ficou condicionado a responder a duas questões centrais: “a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros” (BATISTA, 2001, p. 11).

Em relação à qualidade desses manuais, o MEC, a partir de 1995, adotou um conjunto de medidas no intuito de avaliá-los sistematicamente e continuamente. Além disso, tais medidas promovem o debate sobre suas peculiaridades, funções e qualidade, entre os setores envolvidos desde a produção até o consumo.

Até esse período, segundo Batista (2001), o MEC preocupava-se apenas com a aquisição e distribuição do material, todavia, desde meados da década de 1960, já havia muitas reclamações em relação à falta de qualidade de parte significativa das produções didáticas brasileiras. Dentre os muitos problemas apresentados pelos estudiosos estavam o caráter ideológico e discriminatório dos manuais, erros conceituais graves e desatualizações, além de apresentarem insuficiência metodológica.

Apesar de todos os problemas relacionados ao material didático comprado pelo Ministério da Educação e ofertado aos alunos das escolas públicas, eram esses manuais de baixa qualidade o principal instrumento impresso utilizado pelos alunos e pelos professores em sala de aula, seja pela precariedade das condições de trabalho, seja pela formação docente inadequada.

Ainda de acordo com Batista (2001), essas avaliações negativas levaram o MEC, na década de 1990, a uma participação mais diretiva e sistemática no processo de avaliação das obras. Para que isso pudesse acontecer de forma satisfatória e produtiva, foram montadas comissões por área do conhecimento, compostas por professores cuja atuação perpassava os três níveis de ensino – Fundamental, Médio e Superior. O objetivo dessas comissões era definir os critérios de avaliação, discutir com os autores e editores dos livros como seria o processo avaliativo e realizar a avaliação propriamente dita.

As comissões estabeleceram parâmetros para a avaliação dos manuais didáticos de acordo com cada área do conhecimento. Todavia, algumas características têm um cunho mais

generalizado, contemplando qualquer que seja o livro didático. Assim, como critérios comuns de análise, ficaram estabelecidos os seguintes:

a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente. Definiu-se, ainda, então, como critérios eliminatórios, que os livros: não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais. (BATISTA, p. 2001, 13)

No tocante às condições políticas e operacionais, o autor também afirma que os três últimos tópicos das diretrizes instituídas para o PNLD tornaram o MEC apenas um mediador entre os professores e o campo editorial. No entanto, esse papel foi redefinido com a introdução do processo de avaliação. O MEC deixou o seu caráter pouco expressivo e passou a atuar de modo ativo no processo da avaliação da qualidade dos manuais escolares.

No que tange aos dois primeiros tópicos (a centralização das ações e a utilização exclusiva de recursos federais), algumas medidas também precisaram ser implantadas, uma vez que, ao centralizar as ações, o PNLD se tornou dependente de um grande volume de recursos e, aliado a isso, a utilização de verba exclusivamente federal tornou-o dependente das oscilações da política econômica.

Tentando resolver esse problema, o MEC criou uma série de medidas que tornou o Programa mais eficaz. Dentre essas medidas estão o envolvimento das secretarias de educação, tanto estaduais quanto municipais (das capitais); a criação de uma reserva técnica de 3% visando suprir as diferenças entre o número previsto no censo e o número real de matrículas, evitando a disparidade entre o número real de estudantes e o quantitativo de livros encaminhados à unidade escolar; e, por fim, estabeleceu-se um parâmetro visando à melhoria física do livro, de modo que sua durabilidade atingisse, no mínimo, três anos – tempo que os estudantes ficariam com os livros.

É importante ressaltar que os primeiros livros analisados, para o PNLD/97, estavam restritos à primeira etapa do Ensino Fundamental. Esse processo só foi ampliado para a segunda etapa em 1999 e para o Ensino Médio em 2004.

As modificações ocorridas ao longo do processo foram muitas e diversificadas, o que revela uma busca constante e um interesse em firmar uma parceria entre Estado, editoras e

comunidade escolar, visando à melhoria continuada da educação. Assim, para Batista (2001, p. 23), o processo de avaliação instituído pelo PNLD:

vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

Na visão de Bagno (2010), é inegável o salto de qualidade que foi dado desde a implantação do PNLD, sendo esse um divisor de águas na história da educação brasileira. Para o autor, “basta comparar uma mesma coleção, de mesma autoria e da mesma editora, antes e depois do PNLD, para ver as mudanças radicais que ela teve de sofrer para se adequar às exigências do programa” (p. 37), sendo perceptível a responsabilidade do PNLD na elevação da qualidade teórico-metodológica das obras.

Para que o processo avaliativo ocorra de maneira satisfatória e operacional, é necessário que um grande número de especialistas esteja envolvido em todo o percurso, ou seja, há um grande investimento de tempo, esforço e muita verba pública. Bagno (2010) nos diz, por exemplo, que para o PNLD/2008 de língua portuguesa estavam envolvidos 84 profissionais, dentre coordenadores regionais e nacionais, pareceristas e leitores críticos, comissão técnica, dentre outros profissionais que compuseram o suporte técnico e logístico.

Depois de todo o processo avaliativo, o MEC publica o Guia dos Livros Didáticos por disciplina e com todas as informações sobre as obras selecionadas, sendo a apresentação dessas obras feita através de resenhas que esclarecem as principais características das coleções, inclusive com seus pontos fracos.

Em relação ao LDP, o Guia traz um balanço das opções metodológicas que predominam na coleção, apontando aspectos satisfatórios e insatisfatórios, nos quatro eixos do ensino: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. Veremos, no próximo item, o que o Guia dos Livros Didáticos PNLD/2014 aponta para o ensino dos eixos e da variação linguística.

### 3.2.1 O que nos Diz o Guia dos Livros Didáticos sobre o Ensino dos Eixos e a Abordagem da Variação Linguística?

O ensino da língua portuguesa está organizado em quatro grandes eixos: (i) leitura, (ii) escrita, (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos. É através da articulação dos conteúdos e dos eixos que o PNLD se pauta para proceder ao processo avaliativo das coleções.

Nossa preocupação, no entanto, é saber como a abordagem da variação linguística perpassa todos os eixos do ensino da língua dentro de um conteúdo específico: os pronomes pessoais do caso reto. Por se tratar de uma perspectiva teórica que favorece a construção da cidadania e da democracia, o ensino da língua materna não pode aparecer desvinculado de uma reflexão sobre o rico panorama linguístico sob o qual estamos envolvidos. É importante que o aprendiz conheça e se reconheça nos múltiplos falares dentro do seu próprio idioma, aprendendo a aceitar e respeitar os falantes das variedades de menor prestígio social.

Bagno (2010) afirma de maneira crítica e construtiva os caminhos e os descaminhos da abordagem dos conhecimentos linguísticos dentro dos livros didáticos de português aprovados no PNLD/2008. O autor nos mostra que há um descompasso teórico dentro das próprias coleções analisadas entre os encaminhamentos voltados para os três primeiros eixos e o eixo dos conhecimentos linguísticos. Esse descompasso metodológico é reconhecido no próprio Guia do Livro Didático PNLD/2008, em que os redatores apontavam:

- Nas atividades de leitura, a maioria das coleções aprovadas (83,33%) recorre à perspectiva construtivo-reflexiva. [...]
- Já no que diz respeito às atividades de produção escrita, 75% das obras recorrem ao uso situado. [...]
- No que se refere à reflexão e análise linguística sobre a língua e a linguagem, e em particular à construção de conhecimentos linguísticos, as obras aprovadas no PNLD/2008 ainda recorrem majoritariamente à tradicional abordagem transmissiva, presente em 18 coleções (75%). Em seis delas (25%), esta é a metodologia visivelmente privilegiada, o trabalho com conhecimentos linguísticos pouco ou nada se distanciavam do tradicional, principalmente no que diz respeito aos tópicos de gramática. (MEC/SEB/FNDE, p. 21-22)

Enquanto os três primeiros eixos foram encaminhados sob uma perspectiva mais condizente com o atual quadro teórico do estudo da língua, o ensino dos conhecimentos linguísticos andou na contramão daquilo que vem sendo proposto pelos estudiosos desde a virada pragmática. Houve um privilégio do saber a respeito da língua em detrimento da perspectiva

reflexão/construção, abandonando-se o trajeto uso → reflexão → uso e adotando-se a perspectiva mais conservadora – a abordagem transmissiva.

Em uma abordagem comparativa com o PNLD/2014 – as obras que serão analisadas nesta pesquisa foram aprovadas por esse PNLD –, percebemos que, seis anos depois da análise realizada por Bagno (2010), o cenário para o ensino dos conhecimentos linguísticos pouco se modificou.

Os livros submetidos à análise devem considerar o estudo da gramática como língua em uso, a partir de textos autênticos e com o objetivo de desenvolver tanto a oralidade quanto a escrita. Assim, o PNLD/2014 nos apresenta como objetivos do trabalho com os conhecimentos linguísticos:

1. abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral; 2. considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico; 3. estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados. (MEC/SEB/FNDE, p.19)

No entanto, ao termos acesso às resenhas das obras, ainda percebemos o descompasso interno relatado por Bagno (2010). Dessa vez, o PNLD relata que “a perspectiva predominantemente transmissiva ainda se faz presente, em especial no tratamento dado aos conteúdos de morfossintaxe; mas em todas as coleções há espaço, maior ou menor, conforme apontado nas resenhas, para a reflexão.” (MEC/SEB/FNDE, p.28)

Para os avaliadores, apesar da predominância da abordagem transmissiva, o ensino desse eixo não está engessado na perspectiva metalinguística. Há uma oscilação: ora as obras se organizam na perspectiva epilinguística, levando o aluno a refletir sobre algum aspecto da língua ou da linguagem, no intuito de melhorar seu desempenho nos outros eixos do ensino; ora se organizam na perspectiva metalinguística, na busca de construir uma representação bem fundamentada sobre a língua.

Sobre as atividades epilinguísticas, Franchi (2006, p. 97) esclarece que é uma prática em que o indivíduo opera sobre a própria linguagem, experimentando novos sentidos, transformando sentidos já existentes. Segundo este autor, “trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre a sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.”

É importante que, no processo de ensino da língua, as atividades epilinguísticas sejam apresentadas aos alunos de forma ordenada, sistemática e reflexiva, para que seja construído um conhecimento que vai além do saber a respeito da língua, mas um saber usar o conhecimento de maneira criativa, tendo consciência dos recursos que a língua dispõe.

Em relação ao tratamento dado à variação linguística – tema de extrema relevância e colocado como critério de avaliação pelo PNLD –, podemos ler, no próprio Guia do Livro Didático (PNLD/2014, p. 16), que o manual deve favorecer ao indivíduo “o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de modo que seja evitado o preconceito e sejam valorizadas as diferentes possibilidades de expressão linguística”.

Entendemos que ampliar a mobilidade sociolinguística do estudante, permitindo-lhe transitar como sujeito autônomo e consciente nas diversas esferas das atividades humanas é função da escola. Logo, a análise sistemática e reflexiva da variação linguística dentro dos conteúdos gramaticais não deve ficar à margem nos manuais didáticos, num ensino centrado em um objeto independente e à parte das práticas sociodiscursivas.

No entanto, os estudos de Bagno (2010) e Faraco (2008) nos revelam que ainda há muito que fazer quando o assunto é variação linguística. Apesar de o tema ter sido incorporado nos documentos oficiais, ainda não se conseguiu construir e consolidar uma pedagogia adequada ao assunto. Não é difícil perceber a ausência de um viés mais aprofundado para o estudo da variação linguística nos LDP. Segundo Faraco (2008, p. 177):

nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região.

Há, na verdade, uma exploração superficial da variação linguística. Dentre elas, a mais explorada é a variação geográfica, no entanto, muitas vezes, essa exploração acontece através de uma imagem estereotipada do falar rural visto pelas tirinhas de Chico Bento, o que não representa, nem de longe, essa variação e nem contribui para uma reflexão crítica, desprovida de preconceitos e embasada no “continuum” rural-urbano, proposto por Bortoni-Ricardo.

Quanto à variação social, aquela dos contrastes entre a norma popular e a norma culta, poucos são os autores que se arriscam a explorá-la em seus manuais. Talvez essa omissão em abordar um tema tão significativo e revelador da nossa “cara” linguística esteja no fato de ainda residir na variação social o estigma mais pesado de nossas sociedades.

Outra variação que também é deixada de lado ou é pouco explorada pelos livros didáticos é a variação estilística. Segundo Faraco (2008, p. 178), “difícilmente consideram que, em língua, o que ocorre são contínuos de variação e não recortes estanques.”

Bagno (2010, p. 117), ao pesquisar sobre a abordagem da variação linguística nos livros didáticos aprovados pelo PNLD/2008, também nos revelou a lacuna existente. Para o autor, ainda há um apego a um modelo idealizado de língua, distante daquilo que de fato é o português brasileiro culto. Assim, o livro didático levanta a bandeira da norma-padrão e qualquer tentativa de validação de variantes que sirvam como alternativa a essa norma é invalidada. O que se vê, ao final da análise dos conhecimentos linguísticos, “é a permanência, nesse eixo de ensino, de uma ideologia linguística marcadamente conservadora e retrógrada”. Aliado a isso, há uma inconsistência teórica no tratamento dado ao fenômeno da variação. Essa inconsistência serve como embasamento que corrobora a ideologia conservadora presente nos manuais. Dessa maneira, observam-se nos livros didáticos os seguintes problemas:

1. A falsa sinonímia “norma-padrão” = “norma culta”;
2. A desconsideração da variação estilística (graus de monitoramento da expressão falada e/ou escrita) presente em todo e qualquer uso da língua;
3. A classificação do padrão como uma “variedade”;
4. A redução do fenômeno de variação linguística às variedades rurais, “caipiras” ou de falantes pouco escolarizados;
5. Uma concepção homogênea de “escrita” tomada como ideal linguístico;
6. O emprego do termo regra para se referir exclusivamente às injunções da tradição normativa, como se as variedades “não padrão” não tivessem suas próprias regras gramaticais; e
7. A proposta de exercícios de “passar para a norma culta”, tida como intrinsecamente “melhor” do que qualquer outra. (BAGNO, 2010, p. 118)

Deixam-se de lado, no momento da elaboração do LDP, as pesquisas realizadas por Bortoni-Ricardo (2005). A autora propõe um estudo das variedades linguísticas dispostas num “continuum” e não em polos estanques e sem conexão entre si. Esse modelo de análise das variações reconhece a mobilidade dialetal do falante que, em nossa sociedade densamente

urbanizada, pode transitar, de acordo com a situação comunicativa, entre os polos mais rural ou mais urbano, mais oral ou mais escrito, menos monitorado ou mais monitorado.

É imperativo, portanto, a construção de uma pedagogia que não aborde a nossa realidade linguística de maneira estanque, que não dê um tratamento às variedades como “aquilo que causa o riso”, que não se contenha em ensinar apenas a norma-padrão disfarçada de norma culta, e que, finalmente, faça com que os nossos jovens percebam a riqueza de possibilidades que há em nossa língua, para que possamos combater a violência e a exclusão fundamentadas na diferença linguística.

### CAPÍTULO III

#### 4 PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO: DO QUADRO ESTANQUE

##### AO QUADRO FUNCIONAL

*Uma boa educação linguística se faz, portanto, com um recurso amplo e irrestrito às atividades epilinguísticas, temperado com doses parcimoniosas de metalinguagem, na medida em que essa se mostre relevante e – por que não? – necessária.*

(BAGNO, 2010, p. 109)

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre a classe de palavras denominada pelos gramáticos de “pronomes”. Para isso, vamos nos deter em um recorte dessa classe: os chamados “pronomes pessoais do caso reto”.

A princípio, discutiremos as definições que nos são apresentadas pelas gramáticas normativas sobre os pronomes pessoais do caso reto. Importa-nos aqui fazer esse levantamento porque esse referencial teórico também compõe os LDP que chegam às escolas. Para isso, usaremos, como referencial, edições recentes das gramáticas normativas de Almeida (2009), Cegalla (2010), Bechara (2015) e Cunha e Cintra (2016)<sup>10</sup>.

Em seguida, discutiremos, à luz de Benveniste (1995), Bagno (2012), Neves (2011), Ilari e Basso (2014), Azeredo (2014) e Castilho e Elias (2015), alguns conceitos importantes na constituição dessa categoria de palavras da língua. Além disso, salientaremos as mudanças ocorridas nos usos dos pronomes pessoais do caso reto no português brasileiro e suas implicações teórico-metodológicas para o ensino.

Por último, discutiremos sobre a importância de se estabelecer uma pedagogia voltada para a educação linguística do aprendiz, em que o ensino se pautaria em três campos: letramento, variação linguística e reflexão sobre a língua. Para isso, nos embasaremos nos estudos de Bortoni-Ricardo (2005, 2013), Bagno (2007, 2010, 2012), Antunes (2014) e Faraco (2008).

---

<sup>10</sup> As obras originais são de (1944), (1962), (1961, 1999) e (1985), respectivamente.

#### 4.1 O QUADRO ESTANQUE DOS PRONOMES PESSOAIS

As gramáticas normativas não variam muito no que se refere à conceituação do pronome pessoal. Assim, para Almeida (2009, p. 170), “pronome é o que, ao mesmo tempo que substitui o nome de um ser, põe esse nome em relação com a pessoa gramatical.” Para Cegalla (2010, p. 180), “pronomes são palavras que substituem o substantivo e representam as pessoas do discurso”. Para Bechara (2015, p. 175), “os pronomes pessoais designam as duas pessoas do discurso e a não pessoa (não eu, não tu), considerada, pela tradição, a 3ª pessoa”. E, para Cunha e Cintra (2016, p. 290), os pronomes pessoais se caracterizam por (i) “denotarem as três pessoas gramaticais”; (ii) “poderem representar, quando na 3ª pessoa, uma forma nominal anteriormente expressa”; (iii) “variarem de forma”. Os gramáticos apresentam também a subdivisão dos pronomes pessoais em retos e oblíquos, a partir das pessoas do discurso, conforme o quadro apresentado abaixo:

Quadro 3 - Pronomes pessoais do caso reto – perspectiva tradicional

NÚMERO	PESSOA	CASO RETO	CASO OBLÍQUO	
			Átonos	Tônicos
<b>Singular</b>	1ª	eu	me	mim
	2ª	tu	te	ti
	3ª	ele, ela	lhe, o, a, se	ele, ela, si
<b>Plural</b>	1ª	nós	nos	nós
	2ª	vós	vos	vós
	3ª	eles, elas	lhes, os, as, se	eles, elas, si

Segundo esses mesmos gramáticos, os pronomes pessoais do caso reto são aqueles que têm por função representar o sujeito da oração, enquanto que os pronomes oblíquos são aqueles que funcionam como complemento do verbo, podendo apresentar-se nas formas átona e tônica.

É notório, porém, que esse quadro apresentado não corresponde exatamente àquilo que conhecemos da língua e praticamos no cotidiano, ou seja, ele não representa a realidade dos usos na modalidade brasileira do português, seja na abordagem dos pronomes do caso reto, seja na abordagem dos pronomes do caso oblíquo. Todavia, apesar de observarmos essa incoerência entre o que nos é apresentado nas gramáticas normativas e o que acontece nos

usos também no quadro dos pronomes oblíquos, vamos nos deter, nesta pesquisa, apenas à análise dos pronomes pessoais do caso reto.

Como sabemos, a gramática normativa procura estabelecer parâmetros de uso da língua, e tudo aquilo que foge ao que é prescrito por ela é tido como feio, inadequado, errado. Suas conceituações e exemplos se baseiam na perspectiva de língua imutável, de língua enquanto estrutura. Dessa forma, é comum encontramos afirmações categóricas, inflexíveis, seguidas de exemplos daquilo que pode ou não ser usado na fala e na escrita.

Essa inflexibilidade é evidente na descrição e definição dos pronomes pessoais. Mesmo com toda a mudança ocorrida no PB, as gramáticas normativas continuam apresentando as mesmas conceituações. Bechara (2015), apesar de conceituar os pronomes pessoais trazendo os estudos de Benveniste<sup>11</sup>, evidenciando as duas pessoas do discurso e a não pessoa, ao listar quais seriam os pronomes pessoais do caso reto, seguiu o que estabelece a tradição.

Em relação às formas “inovadoras” dos pronomes pessoais do caso reto “você”, “vocês” e “a gente”, o autor é o único entre os pesquisados que traz uma observação, mesmo que em letras minúsculas, sobre o uso da forma “a gente”. Para ele, “o substantivo ‘gente’, precedido do artigo ‘a’ e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa”. (BECHARA, 2015, p. 173).

Vemos que o autor, por um lado, considera a expressão “a gente” como pronome pessoal, mesmo não a tendo colocado dentro do quadro dos pronomes pessoais retos. Por outro lado, há uma segregação da forma “inovadora”. Isso acontece uma vez que o próprio autor nos diz que essa é uma forma que não se emprega em linguagem cerimoniosa, ou seja, o uso do termo está condicionado à dita “linguagem coloquial”.

Para Bagno (2010, p. 167), tudo aquilo que escapa à norma-padrão, mas que é reconhecidamente usado na língua viva, é colocado dentro dos padrões da informalidade. Dessa forma, “a variedade linguística só é reconhecida na medida em que seu exame deixa claro que, acima dela, se eleva uma (falsa) variedade-padrão”.

---

<sup>11</sup> Linguista francês (1902-1976), um dos mais importantes nomes das ciências da linguagem no século XX. Evidenciaremos os seus estudos no próximo tópico.

Ao abordar os pronomes de segunda pessoa, Almeida (2009) e Cegalla (2010) apenas mencionam o pronome “tu” e “vós” (singular e plural, respectivamente), não fazendo referência, nem nas conceituações nem nos exemplos, ao pronome “você”.

Cunha e Cintra (2016, p. 305 - 306) fazem uma explicação sobre “o emprego dos pronomes de tratamento da 2ª pessoa” no português de Portugal e do Brasil. Os autores explicam que no Brasil “o uso do ‘tu’ restringe-se ao extremo Sul do país e a alguns pontos da região Norte, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo o território brasileiro, foi ele substituído por ‘você’ como forma de intimidade.” Percebemos que, mesmo considerando essa substituição na maior parte das regiões brasileiras e a concorrência das formas em algumas regiões, no trato íntimo, os autores continuam classificando o pronome ‘você’ como pronome de tratamento, seguindo a tradição.

Já Bechara (2015, p. 173) traz, também através de uma notinha em letras minúsculas, que “caindo o pronome ‘vós’ em desuso, só usado nas orações e estilos solenes, emprega-se ‘vocês’ como o plural de ‘tu’.” Fazemos duas observações na afirmação do gramático: a primeira é a dupla definição do pronome “você”, que, primeiramente, foi classificado pelo gramático como pronome de tratamento, mas, em seguida, teve seu plural classificado como pronome pessoal do caso reto, nessa notinha. A segunda é a aceitação do pronome “vocês” apenas como pronome pessoal de segunda pessoa do plural, tendo em vista que está substituindo a forma em desuso “vós”, não se fazendo nenhuma menção à concorrência entre as formas “tu” e “você” vigentes no PB atual.

Percebemos uma abertura, ainda que minúscula, de Bechara para os usos dos pronomes pessoais no PB. Entretanto, não podemos deixar de analisar que essa abertura ainda traz consigo o estigma da linguagem inferior, que, por sua vez, deve ser tangenciada, por isso, a sua abordagem aparece em um canto, em letras mínimas, sob a ótica da linguagem informal.

Esse mecanismo de conceituar o que é certo e o que é errado, sem levar em consideração as mudanças inerentes à língua, no estudo dos pronomes pessoais, também é percebido ao observarmos a construção teórica daquilo que é chamado pelos gramáticos de “mistura de tratamento”.

O pronome “você”, para Almeida, sempre é citado como pronome de tratamento que exige verbo e outros pronomes na 3ª pessoa do singular. Caso essa concordância não aconteça, há

um descumprimento dos parâmetros ditados pela norma-padrão, há uma “mistura de tratamento”. Dessa maneira, ele nos diz que:

é de regra, num discurso, em cartas ou em escritos de qualquer natureza, a uniformidade de tratamento, isto é, do pronome escolhido para a pessoa a que nos dirigimos. Se tratarmos o interlocutor por ‘vós’, os pronomes oblíquos devem ser os que correspondem a essa pessoa, e o mesmo se deve dizer dos pronomes possessivos. Se tratarmos por ‘tu’, usaremos os oblíquos ‘te, ti, contigo’ e os possessivos ‘teu, tua, teus, tuas’ (jamais seu, sua). (ALMEIDA, 2009, p. 174)

Para Bagno (2010), essa abordagem é simplista e carente de qualquer embasamento científico, uma vez que o que houve na língua foi uma reorganização do quadro dos pronomes pessoais.

Esse modelo de apresentação dos fatos linguísticos remonta à língua falada em Portugal antes do descobrimento do Brasil. É inconcebível que, mais de 500 anos depois, seja esse o modelo apresentado aos alunos nos manuais didáticos brasileiros. Sem reflexão, sem comparações com a língua em uso, exige-se dos estudantes um “código de conduta linguística irreal (e irracional) que ninguém no Brasil obedece.” (BAGNO, 2010, p. 206).

#### 4.2 A LÍNGUA EM USO: OS PRONOMES PESSOAIS RETOS SOB A ÓTICA DA VARIAÇÃO

Como já vimos, os pronomes pessoais são definidos pela maioria dos gramáticos tradicionais como sendo o termo que “substitui o substantivo e representa as pessoas do discurso”. Contudo, Benveniste (1995, p. 277-278) nos mostra que essa definição não corresponde à sua real função, pois “a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos eu, tu, ele, abole justamente a noção de ‘pessoa’. Esta é própria somente de eu/tu, e falta em ele”.

Para o linguista, o “eu” e o “tu” pertencem unicamente à “realidade de discurso”, em que o “eu” pode ser definido como o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística eu” e, dessa forma, “obtem-se uma definição simétrica para ‘tu’, como o ‘indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística tu’” (ibdi., p. 279). Logo, essas definições situam o “eu” e o “tu” como pertencentes à linguagem, estando no campo da enunciação, do discurso.

Já em relação à 3ª pessoa, Benveniste (1995, p. 282) nos diz que “há enunciados de discurso, que a despeito da sua natureza individual, escapam à condição de pessoa, isto é, remetem não a eles mesmos, mas a uma situação ‘objetiva’”. Ele continua afirmando que esta “representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa”. São funções completamente diferentes do “eu” e do “tu”, tanto por sua forma quanto por sua natureza, servindo como substitutos dos elementos materiais dos enunciados ou se revezando com eles. Por não indicar as pessoas do discurso, mas sim fazer substituições ao longo do enunciado, o “ele” é caracterizado como não pessoa, pertencendo à língua, ao campo da sintaxe, do enunciado. Ainda conforme Benveniste (1995, p. 282-283),

é uma função de “representação” sintática que se estende assim a termos tomados às diferentes “partes do discurso”, e que corresponde a uma necessidade de economia substituindo um segmento do enunciado e até um enunciado inteiro, por um substituto mais maleável. Assim, não há nada de comum entre a função desses substitutos e a dos indicadores de pessoas.

Bagno (2012), respaldado nos estudos de Benveniste, afirma que essas funções diferenciadas acontecem devido às conexões que as palavras realizam no texto, as quais podem acontecer em dois planos: o plano extratextual – que acontece fora do texto – e o plano intratextual – que acontece dentro do texto.

No primeiro plano, as expressões linguísticas nos remetem para o mundo externo ao texto e suas realizações estão no contexto do discurso. São, por isso, chamadas de “dêixis”. Para Bagno (2012, p. 457), “é comum dizer que a propriedade dêitica das expressões linguísticas permite que elas ‘apontem’ para o que está fora do texto”.

Já no segundo plano, as expressões linguísticas nos remetem ao que está dentro do texto, à sua própria construção morfossintático-semântica. Essas expressões com função referencial são fóricas e indicam “a propriedade que as palavras têm de remeter a algo que já foi indicado anteriormente dentro do texto.” (BAGNO, 2012, p. 458)

Ao observarmos os pronomes pessoais, percebemos que eles se distribuem nos dois planos elencados por Bagno. Enquanto os pronomes de 1ª e 2ª pessoa “eu / tu / você / nós / a gente / vocês” concentram propriedades dêiticas, uma vez que no transcorrer do diálogo podem mudar o referente, apontando alternadamente cada um dos interlocutores, os pronomes de 3ª pessoa “ele / ela / eles / elas” são principalmente anafóricos ou catafóricos, uma vez que, no diálogo, não indicam os participantes da interlocução, mas sim o assunto, retomando-o ou

antecipando-o. Ou seja, enquanto os pronomes de 1ª e 2ª pessoa indicam os indivíduos presentes no discurso, os pronomes de 3ª pessoa remetem ao assunto.

São essas propriedades distintas dos pronomes pessoais do caso reto que fazem com que Benveniste (1995) os defina de maneira diferente daquela definição elaborada pelos gramáticos. Para o linguista, por sua natureza indicativa, apontando sempre para os participantes da interlocução, os pronomes de 1ª e 2ª pessoa são classificados como **índices de pessoa**, enquanto os pronomes de 3ª pessoa, por sua natureza fórica, são chamados de **não pessoa**, exercendo verdadeiramente a função de substituir o nome.

Bagno (2012, p. 465) nos diz ainda que, diante de características tão distintas, essas palavras não deveriam estar debaixo do mesmo rótulo, sendo necessário, portanto, que seja definido o que chamar de pronomes. O autor questiona se chamaríamos de pronome “as ‘pessoas do discurso’, que não substituem/retomam nada, mas apontam para a dinâmica da interação verbal” ou se chamaríamos “os termos que empreendem a retomada anafórica, agindo em favor (pró-) do nome, economizando seu uso, poupando-o de ser repetido.”

Para Neves (2011, 457), o pronome pessoal tem duas funções: i) a interacional: representando na sentença os papéis do discurso, remetendo à situação de fala; (ii) a textual: garantindo a continuidade do texto e remetendo a elementos do próprio texto. Retomando os estudos de Benveniste, a autora afirma ainda que, ao se tratar dos pronomes pessoais, há dois eixos envolvidos, um subjetivo e outro não subjetivo. A autora esclarece que o eixo subjetivo “abriga as pessoas implicadas na interação”, enquanto o eixo não subjetivo “abriga as pessoas ou coisas não implicadas na interação verbal”. Quanto aos pronomes que a autora elenca como sendo do caso reto estão todos os abordados pelos gramáticos normativos e ainda as formas “inovadoras” “você/vocês”.

Ilari e Basso (2014, p. 115) também se referem aos pronomes de 1ª e 2ª pessoa como sendo aqueles que verdadeiramente se referem às pessoas do discurso, porque, no diálogo, “apenas os papéis de locutor e interlocutor alternam entre si.” Os autores trazem, além das formas tradicionais dos pronomes pessoais, as formas “inovadoras” “você/vocês” e “a gente”.

Azeredo (2014, p. 175), ao trabalhar com o tema, afirma que a nomenclatura “pronomes pessoais” se refere às formas com que assinalamos:

- a) o indivíduo que fala – primeira pessoa do singular (*eu*),
- b) o conjunto de indivíduos em que o *eu* se inclui – primeira pessoa do plural (*nós / a gente*),
- c) o indivíduo ou indivíduos a que o *eu* se dirige – segunda pessoa, do singular ou plural (*tu / vós, você / vocês*), e
- d) o indivíduo ou coisa a que o *eu* se refere – terceira pessoa do singular ou do plural (*ele / eles*). (Grifos do autor)

O autor inclui tanto as formas tradicionais quanto as formas “inovadoras” no quadro pronominal do PB, no entanto, ele traz uma observação sobre a expressão “a gente”, alertando que os seus usos acontecem “especialmente na língua falada semiformal ou informal” (ibdi., p. 176).

Por último, Castilho e Elias (2015, p. 85) incluem os pronomes pessoais numa designação geral de que podem retomar um substantivo previamente enunciado. No entanto, os autores orientam que apenas o pronome de terceira pessoa tem caráter fórico e que os pronomes de 1ª e 2ª pessoa apontam para os participantes de uma conversação, sendo palavras dêiticas. Para os autores, os pronomes “(i) retomam outra palavra, sendo **anafóricos**, ou (ii) localizam no espaço (e no tempo) os participantes do discurso, sendo **dêiticos**”. (grifos dos autores)

Além dos fatores semântico-pragmáticos abordados pelos autores, outro fator que merece destaque no estudo dos **índices de pessoa** é a própria constituição do seu quadro referencial – reproduzido no tópico anterior.

O quadro que é apresentado nas gramáticas normativas pouco condiz, como já dissemos, com a realidade dos usos do português brasileiro contemporâneo. Mesmo que esse quadro tenha sofrido profundas alterações ao longo da história, os gramáticos parecem querer ocultar a realidade mutável da língua, buscando apresentar um modelo de língua estável e homogêneo.

É importante salientar que qualquer mudança ocorrida na língua não permanece de forma isolada, apenas no âmbito do léxico. Ocorre, conseqüentemente, uma reorganização na forma da estruturação do enunciado. Como exemplo dessa reestruturação, podemos observar o que nos diz Castilho e Elias (ibdi., p. 87) sobre o quadro funcional dos pronomes pessoais. Sua reorganização repercutiu: “(i) na morfologia, simplificando as terminações verbais; (ii) na sintaxe, simplificando as regras de concordância do sujeito com o verbo; (iii) na representação do sujeito e dos complementos na sentença”. Os autores sugerem também o seguinte quadro atualizado do português brasileiro, o qual adotaremos (com alterações) para esta pesquisa:

Quadro 4 – Pronomes pessoais do caso reto do PB – adaptado de Castilho e Elias (2015)

<b>PESSOA</b>	<b>PORTUGUÊS BRASILEIRO FORMAL</b>	<b>PORTUGUÊS BRASILEIRO INFORMAL</b>
	Sujeito	Sujeito
1ª pessoa singular	eu	eu
2ª pessoa singular	tu, você, o senhor, a senhora	você/ocê, tu
3ª pessoa singular	ele, ela	ele/ei, ela
1ª pessoa plural	nós, a gente	a gente
2ª pessoa plural	vós (de uso muito restrito), os senhores, as senhoras, vocês	vocês/ocês/cês
3ª pessoa plural	eles, elas	eles/eis, elas

Ao compararmos os quadros III e IV, percebemos significativas mudanças em sua composição. No que concerne aos índices de primeira pessoa do plural, há uma concorrência, no quadro IV, entre o emprego de “a gente” e “nós”. A gramática tradicional tenta justificar esse uso com base na variação estilística: enquanto a forma “inovadora” “a gente” ocorreria em contextos menos monitorados – e por isso não entra no quadro oficial do português padrão –, o uso do “nós” estaria para os contextos mais monitorados. Bagno (2012, p. 745), no entanto, defende que essa descrição é meramente uma prescrição, uma vez que pesquisas sociolinguísticas comprovam que a escolha pelo registro “a gente” se dá mais pela faixa etária do falante do que pelo contexto de uso. Segundo ele, “entre os falantes de 7 a 25 anos, é possível dizer que o uso de ‘a gente’ é categórico, praticamente exclusivo”.

O quadro proposto por Castilho e Elias (2015) nos apresenta o uso do pronome pessoal “inovador” “a gente” apenas nos contextos menos monitorados. Preferimos, no entanto, seguir a perspectiva teórica adotada por Bagno e o enquadrarmos nos dois contextos.

Outra mudança significativa no quadro dos pronomes apresentado pelos autores foi a presença da forma “você” como índice de pessoa no português brasileiro, através do processo de gramaticalização. Bagno (2012, p. 170) define esse processo como sendo “a produção de novos recursos gramaticais a partir de (re)processamentos cognitivos, por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais já existentes.”

O hoje índice de pessoa “você” é originário da forma de tratamento “Vossa Mercê”, expressão que era empregada para dirigir-se ao rei, em referência a uma de suas qualidades: a de dispensar favores e mercês aos seus súditos.

Segundo Bagno (2012), ao ascender economicamente, a burguesia portuguesa também passou a ser chamada de “Vossa Mercê”, gerando a necessidade de outro tratamento para os reis, que passaram a ser chamados de “Vossa Majestade”. Mas foi no Brasil que o tratamento de “você” entre as pessoas da mesma classe social se generalizou mais profundamente.

O processo de gramaticalização desse termo, para o autor, se deu concomitantemente em várias direções: fonológica – vossa mercê > vossemecê > vosmecê > você > ocê > cê; sintática – ao passar de sintagma nominal para índice de pessoa; e discursiva – ocorrendo primeiramente de baixo para cima (do súdito ao rei, do plebeu ao fidalgo) e depois de igual para igual (pessoas íntimas, da mesma faixa etária, da mesma profissão, da mesma classe social).

Como o índice de pessoa “você(s)” é derivado de uma forma de tratamento, apresenta-se com a desinência verbal número-pessoal de não pessoa e, talvez por isso, os gramáticos tradicionais ainda insistam em rotulá-lo como pronome de tratamento, sem considerar que as línguas não permanecem uniformes, mas estão em constante mutação.

O fato é que com a presença das formas “você/vocês” para o tratamento da segunda pessoa houve uma concorrência entre as novas formas e as formas vigentes “tu/vós”. No que diz respeito à forma indicativa do plural, a concorrência entre “vocês/vós” culminou com a quase extinção do índice “vós” dos contextos de uso, tornando-o arcaico. Para Neves (2011), o “vós” ainda é usado em estilo cerimonioso: no gênero oratório, no gênero literário, na linguagem bíblica ou religiosa oficial, no gênero dramático, em preces ou invocações a Deus.

No singular, continua a haver a coocorrência e a concorrência das formas “tu/você”, com uma nítida predominância no uso do “você”, com exceção de algumas regiões do país. Neves (2011) afirma que o emprego de “você” é bem mais difundido que o emprego de “tu” no processo de interlocução.

Muitas pesquisas sobre os usos do português brasileiro vêm mostrando a coocorrência dos dois índices de segunda pessoa. Scherre e Yacovenço (2011), ao sintetizar algumas pesquisas

realizadas, mostraram que, nas regiões Sul (Rio Grande do Sul e Santa Catarina), Norte (Amazonas) e Nordeste (interior da Bahia e Maranhão), o pronome “TU” é de fácil registro e também é um traço de identidade geográfica. Contudo, nessas regiões, foi registrada uma variação estável entre o “TU” e o “VOCÊ”. Além do traço geográfico, as pesquisas sintetizadas pelas autoras apontaram também que “há uma nítida tendência de as mulheres usarem o pronome “TU” mais frequentemente do que os homens” (p. 133). Já no Sudeste (representado pela cidade do Rio de Janeiro) e Centro-Oeste (representado pela grande Brasília ou Distrito Federal), as amostras coletadas para análise mostraram o inverso do que acontece nas cidades pesquisadas do Sul, Norte e Nordeste, prevalecendo o índice de pessoa “VOCÊ”,

o pronome TU é de difícil registro, isto é, não aparece com frequência em entrevistas sociolinguísticas: as pesquisas com a fala brasiliense e com a fala carioca tiveram de usar métodos outros para “capturar” o uso do TU. Também não é visto como um traço de identidade geográfica. (SCHERRE e YACOVENCO, 2011, p. 134)

Para as autoras, quando o uso do “TU” faz parte de uma identidade geográfica, há um uso mais acentuado deste índice de pessoa por parte das mulheres. Da mesma forma, quando o “TU” é de difícil registro, como acontece nas falas brasiliense e carioca, há um uso menos frequente por parte das mulheres.

Já Bagno (2012) nos diz que:

em todo os lugares onde se emprega o tu também se emprega o você, mas a recíproca não é verdadeira. Em São Paulo e Minas Gerais, por exemplo, os estados mais populosos do Brasil, tu não faz parte do vernáculo e seu uso indicia imediatamente o falante como oriundo de outras regiões. BAGNO, 2012, p. 752)

Outra característica dos índices de segunda pessoa do singular, abordada por Bagno, é que ao passo que o “TU”, por ser menos difundido, é uma forma marcada, assim como a conjugação verbal conservadora, o “VOCÊ” é uma forma não marcada, sendo, por isso, utilizada nos meios de comunicação.

O falante do português brasileiro tem ampla liberdade de utilizar o índice de 2ª pessoa que melhor lhe convier: “tu” ou “você”. Essa liberdade se estende não apenas à função sintática dos sujeitos, mas também à função de complementos, outra característica marcante do quadro

pronominal do português brasileiro que merece atenção. No entanto, essa liberdade de escolha tem sido tachada pelos gramáticos normativos como sendo “mistura de tratamento”.

Neves (2011) nos diz que é frequente o uso de formas de segunda pessoa quando se emprega o índice de pessoa “VOCÊ”, misturando-se as formas de segunda e terceira pessoas. Para ela, no entanto, esse fato ocorre especialmente na fala, sendo abundante nos diálogos das peças teatrais.

Bagno (2012, p. 756) afirma que o emprego da expressão “mistura de tratamento” é lamentável e revela uma atitude preconceituosa e sem fundamentação científica. Para o autor, “o contrário da ‘mistura’ seria a ‘pureza’” e aqueles que insistem nesse tratamento preconceituoso “renegam sua própria língua materna e exigem um código de conduta linguística irreal (e irracional) que ninguém no Brasil obedece, nem mesmo nossos melhores escritores, tradutores, jornalistas e compositores”.

Desta forma, a insistente colocação dos gramáticos normativos do rótulo “mistura de tratamento”, além de se revelar preconceituosa, é desnecessária, pois ao querer impor um padrão formal a construções que revelam intimidade de tratamento, os gramáticos recorrem a formas que ninguém usa no português brasileiro.

#### 4.3 OS USOS DOS PRONOMES PESSOAIS NO CONTEXTO DO ENSINO: POR UMA PEDAGOGIA QUE REFLITA SOBRE A VARIAÇÃO

Neves (2003) lança uma pergunta retórica aos seus leitores: “Estudar gramática? E que gramática?”. Essa pergunta continua ecoando ainda hoje entre os professores de Língua Portuguesa, nos cursos de formação continuada e nos muitos eventos acadêmicos da área.

À pergunta que formulou, Neves dá a resposta: segundo ela, para ensinar eficientemente a língua, o professor necessita:

propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, por sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala. (NEVES, 2003, p. 128)

Fica evidente, na resposta dada por Neves, a valorização do ensino do português na perspectiva reflexão/construção, embasada no trajeto uso → reflexão → uso. Ao partirmos dos usos, “pondo sob exame o exercício da linguagem”, levamos em consideração uma língua mutável, heterogênea e aceitamos uma reflexão justificada pela variação e pela mudança características de todas as línguas. Aceitamos também a liberdade que todo falante pode exercer ao compor seus enunciados. É a partir dessa perspectiva de língua dinâmica e rica em possibilidades de construção que o ensino dos conhecimentos linguísticos deve ser operado.

É pensando nesse fazer pedagógico diferenciado, colocando em pauta o saber a língua ao invés do saber sobre a língua, que Bagno (2010) propõe uma pedagogia voltada para a educação linguística do aprendiz, pedagogia que estaria subdividida em três campos: (i) letramento – com o desenvolvimento da leitura e da escrita, da fala e da escuta; (ii) variação linguística – com o conhecimento e reconhecimento da nossa realidade linguística, como sendo mutável, dinâmica, heterogênea; e (iii) reflexões sobre a língua – com os conhecimentos linguísticos sendo objeto de uma análise sistemática e investigativa.

Ainda segundo o autor, se investíssemos tempo no intuito de promover uma educação linguística dentro das nossas salas de aula, formaríamos de fato cidadãos numa sociedade republicana e democrática e em consonância com os avanços conquistados pelos direitos humanos. Ela seria, pois, o oposto da pedagogia que oprime, que humilha e que desvaloriza os conhecimentos prévios da língua trazidos pelos nossos estudantes.

Adotando essa perspectiva de ensino de Bagno, a escola e os materiais didáticos destinados a ela não podem ignorar o fato de existirem diferenças sociolinguísticas, afinal, a variação não é uma deficiência nem da língua nem do falante, pelo contrário, é um recurso posto à disposição do indivíduo. Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), “os professores e, por meio deles, os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos.”

Dar aos aprendizes a oportunidade de refletir sobre as diferentes possibilidades de realização de um enunciado não significa, de modo algum, descartar o ensino de formas padronizadas. Sobre isso Faraco (2008, p. 148) defende que:

o problema central do ensino de português não é saber se devemos ou não ensinar a norma culta/comum/standard; se devemos ou não ensinar

gramática. E, sim, como nos livrar do normativismo (da norma curta) e da gramatiquice para podermos oferecer aos nossos alunos condições para que se familiarizem com as práticas sociais de linguagem, orais e/ou escritas, relevantes para sua efetiva inserção sociocultural.

Ao tomarmos como referência o objeto desta pesquisa – os pronomes pessoais do caso reto – vemos justamente um conhecimento linguístico que passou por mudanças significativas, que já se encontram consolidadas na norma culta/comum/standard urbana brasileira e que, além disso, já foram sistematizadas por inúmeros linguistas, como já vimos Neves (2011), Bagno (2012), Ilari e Basso (2014), Azeredo (2014), Castilho e Elias (2015), entre outros.

O ensino dos pronomes pessoais hoje não deve se pautar pelo ensino das definições e classificações por pessoa do discurso – relacionada à conjugação verbal conservadora – postuladas nas gramáticas normativas e nos manuais que chegam às salas de aula sem refletir sobre esse processo de variação e mudança nos usos desses pronomes.

Precisamos de uma pedagogia que reflita a nossa realidade linguística, que ensine os alunos a empregarem os pronomes em gêneros textuais escritos mais monitorados, partindo de usos efetivos. Como afirma Bagno (2010, p. 223), “temos de partir da realidade dos usos atuais para depois, em comparação crítica, apresentar as regras normatizadas.”

Numa visão que vai de encontro com aquela seguida pelos gramáticos, Antunes (2014) defende que, se não devemos deixar de lado as classificações tradicionais, devemos, ao menos, considerá-las como algo não dogmático, passível de questionamentos e críticas. Outrossim, ela salienta que o professor deve ter em mente, com clareza, o que “deixar de lado” e o que “incorporar” em seu plano de aula quando o assunto é ‘pronomes pessoais’.

A autora sugere que deveríamos ser corajosos e deixar de lado a prática de nos determos nas definições e classificações, revendo, por exemplo, os exercícios de identificar ou substituir os pronomes em meio a frases descontextualizadas. Quanto ao que deveríamos incorporar como elementos relevantes nesse estudo, estão as funções dos pronomes, o que implicaria o “conhecimento dos contextos – textuais, discursivos e situacionais – em que o uso desses pronomes ocorre” (ANTUNES, 2014, p. 135). É nos contextos de uso que as palavras se definem completamente, em especial os pronomes, que envolvem aquele que fala, o que escuta, aquele que escreve e aquele que lê, num processo contínuo de interação, em que as posições vão se revezando.

Sendo assim, para Antunes (2014, p. 136), o pronome “é uma palavra que refere; ou, é uma palavra com a qual nos referimos: a nós mesmos; ou ao outro (ou outros) com quem falamos; ou a alguém ausente da interação, ou a uma coisa qualquer.” Por esse motivo é impossível explorá-lo fora de um contexto real de comunicação, levando em consideração apenas a tabela limitada e retrógrada exposta nas gramáticas normativas.

E é dentro desses eventos comunicativos reais que devemos explorar, principalmente, a habilidade de escolher o pronome correto no processo de produção textual, de modo a manter a clareza daquilo que está sendo escrito. E, ainda, a habilidade de perceber qual item está sendo retomado ou antecipado pelo pronome, no processo de leitura.

Portanto, além do desenvolvimento de habilidades importantes no processo de leitura e de escrita, estamos defendendo o ensino daquilo que é normal, costumeiro e usual no português brasileiro, sem, contudo, deixar de lado os saberes instituídos na nossa literatura e na nossa história. Uma vez que as formas “nós/a gente”, “tu/você”, para citar apenas alguns exemplos, coexistem na nossa língua, deve haver uma abordagem paralela desses pronomes, no intuito de mostrar aos nossos alunos a dinamicidade da língua, ou seja, cabe ao ensino, mais especificamente ao professor de português, ampliar a mobilidade sociolinguística dos falantes e, dessa maneira, garantir-lhes um trânsito autônomo e consciente pela heterogeneidade linguística presente em nossa terra.

## CAPÍTULO IV

### 5 ANÁLISE DOS DADOS

*A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio destes, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.*

(BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre o espaço dado, nos manuais didáticos de Língua Portuguesa, destinados ao sexto ano do Ensino Fundamental, à variação linguística no estudo dos pronomes pessoais do caso reto.

Salientamos que todos os livros aqui analisados foram aprovados pelo PNLD/2014 e, portanto, podem ser considerados “bons” LDP, constituindo material recomendável para o ensino da língua materna. Não é nossa intenção desqualificar o *corpus* em questão, pois a construção de um LD já é em si trabalho louvável e digno de toda consideração e respeito. O nosso enfoque é fazer um levantamento das eventuais lacunas que esses LD contêm em relação à abordagem da variação linguística dentro de um contexto micro – o ensino dos pronomes pessoais do caso reto.

Primeiramente, analisaremos o Manual do Professor de cada LD para observarmos qual a abordagem adotada para o ensino dos conhecimentos linguísticos e qual a visão dos autores quando o assunto é a variação linguística.

Em seguida, analisaremos as atividades destinadas ao ensino dos pronomes pessoais do caso reto, nos quatro eixos do ensino, no intuito de verificarmos se elas estão desenvolvidas numa perspectiva meramente metalinguística, numa abordagem transmissiva da língua, ou se contemplam a variação ocorrida ao longo da história do português, alterando significativamente os usos desses pronomes. Além disso, observaremos se as atividades propostas são condizentes com as reflexões postas no Manual do Professor.

## 5.1 PORTUGUÊS LINGUAGENS – CEREJA; MAGALHÃES

A obra destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental é composta por quatro unidades e cada unidade possui quatro capítulos. Os capítulos, por sua vez, são organizados em seções e subseções, de acordo com os eixos do ensino: (1) eixo da leitura: estudo do texto (compreensão e interpretação; a linguagem do texto; leitura expressiva do texto); cruzando ideias; ler é um prazer; (2) eixo da escrita: produção de texto; para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; (3) eixo da oralidade: trocando ideias; (4) eixo dos conhecimentos linguísticos: a língua em foco (construindo conceito; conceituando; na construção do texto; semântica e discurso; de olho na escrita).

Como analisaremos todos os eixos do ensino da língua, na busca de uma abordagem que contemple os usos dos pronomes pessoais, todas as seções serão analisadas por nós. No entanto, a seção “a língua em foco”, destinada ao estudo dos conhecimentos linguísticos, receberá de nós uma atenção especial, uma vez que é nesse tópico que os conceitos sobre os pronomes pessoais vêm sistematizados.

Cereja e Magalhães (CM) afirmam na introdução do Manual do Professor que o ensino da língua portuguesa deve estar ancorado na leitura, na produção de texto e nos conhecimentos gramaticais. Esses objetos de ensino devem ser vistos sob a mesma perspectiva de língua “como instrumento de comunicação, de ação e de interação social.” (MANUAL DO PROFESSOR, p. 4)

No que concerne ao estudo da gramática, os autores dizem se apoiar nos recentes avanços da Linguística, mesmo fazendo uso de conceitos da gramática normativa. Essa recorrência aos conceitos normativos seria justificada para garantir um mínimo de metalinguagem. Segundo os autores,

uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos –, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; (ibdi., p. 4)

A seção intitulada “a língua em foco” diz que a obra busca alterar o enfoque tradicional do estudo da língua, pautado exclusivamente na classificação gramatical e, ao fazer isso,

redimensiona e insere atividades para o estudo de outros conceitos, como “preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variedades de registro (graus de formalidade e pessoalidade), apreciação valorativa, etc.” (Manual do professor, p. 12). Percebemos, nessa afirmação, a preocupação dos autores em incluir na obra o fenômeno da variação linguística dentro dos estudos dos conhecimentos linguísticos.

Os autores afirmam ainda que a língua, em toda a obra, é vista como um processo dinâmico de interação, não podendo o trabalho linguístico se limitar à frase, mas devendo expandir-se ao domínio do texto e do discurso. E, por isso, a obra contempla aspectos relacionados à gramática normativa, à gramática de usos e à gramática reflexiva.

Há, segundo os autores, a alteração nas prioridades dadas aos conteúdos, inclusão de conceitos novos e uma ampliação do objeto linguístico – no lugar da frase, teremos o texto e o discurso –, no intuito de ampliar a mobilidade linguística do aluno, para que ele deixe de apenas descrever a língua e passe efetivamente a operar sobre ela.

Contudo, os autores dizem também que, no momento de formalizar o conceito, há uma preferência por se trabalhar com categorias consagradas – mesmo sabendo que há incoerências no modelo gramatical – por não haver um modelo consensual que venha ao encontro dessas categorias. Assim, há a formalização dos conceitos baseada nos saberes consagrados pela gramática normativa e abre-se um espaço denominado “contraponto” para os questionamentos da Linguística atual e para a reflexão dos estudantes.

### **5.1.1 E Lá no Livro do Aluno...**

Iniciaremos a análise pelo capítulo cuja seção “a língua em foco” está destinada à abordagem do conhecimento linguístico “pronomes pessoais”.

O capítulo é o primeiro da unidade 4 e apresenta, no trabalho com a leitura, um texto não verbal do cartunista Márcio Costa. Logo em seguida, vem a seção de produção textual, em que é apresentado ao aluno um texto de opinião intitulado “Bater para quê?”, seguido de questões de interpretação e de reconhecimento do gênero. Depois disso, o aluno é orientado a fazer a sua produção textual. Não há, nas questões apresentadas até aqui, menção aos pronomes pessoais.

A seção seguinte é “a língua em foco”, que se subdivide em quatro tópicos: “construindo conceito”, “conceituando”, “na construção do texto” e “semântica e discurso”. No primeiro tópico, CM trazem uma fábula “O sapo e o escorpião” para, a partir dela, construir o conceito de pronomes. Vejamos:

Figura 2 – Texto de abertura do capítulo

Leia esta fábula:

**O sapo e o escorpião**

Era uma vez um sapo e um escorpião que estavam parados à margem de um rio.

— Você me carrega nas costas para eu poder atravessar o rio? — perguntou o escorpião ao sapo.

— De jeito nenhum. Você é a mais traiçoeira das criaturas. Se eu te ajudar, você me mata em vez de me agradecer.

— Mas, se eu te picar com meu veneno — respondeu o escorpião com uma voz terna e doce —, morro também. Me dê uma carona. Prometo ser bom, meu amigo sapo.

O sapo concordou.

Durante a travessia do rio, porém, o sapo sentiu a picada mortal do escorpião.

— Por que você fez isso, escorpião? Agora nós dois morreremos afogados! — disse o sapo.

E o escorpião simplesmente respondeu:

— Porque esta é a minha natureza, meu amigo sapo.

E eu não posso mudá-la.



Marcos Guilherme

(Heloisa Prieto. *O livro dos medos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 25.)

1. No trecho “— Você me carrega nas costas para eu poder atravessar o rio? — perguntou o escorpião ao sapo”, que palavra o escorpião usa para se dirigir ao sapo? *A palavra você.*
2. Na frase “Mas, se eu te picar com meu veneno”, que sentido a palavra **meu** acrescenta à palavra **veneno**? *A ideia de posse, indica a quem pertence o veneno.*
3. Durante a travessia do rio, o escorpião pica as costas do sapo e este, aborrecido, exclama: “Agora nós dois morreremos afogados!”. A quem se refere a palavra **nós**? *Ao sapo e ao escorpião.*
4. Leia a fala do escorpião no final da fábula e responda: A palavra **la** na expressão **mudá-la** se refere a que termo, citado anteriormente? *Ao termo minha natureza.*

(Livro do aluno, p. 193)

É interessante observarmos que, na fábula, usa-se o pronome “você” em um contexto que dificilmente autorizaria uma interpretação de sua função como sendo “pronome de tratamento”. Além disso, observamos que há uma inversão pronominal realizada pelas formas “eu-você”, no lugar das formas “eu-tu”, sem prejuízo de sentido. Os autores criam

oportunidade para uma reflexão sobre esses índices de pessoa, na primeira e na terceira pergunta, e sobre a não pessoa, na quarta questão. Contudo, foram oportunidades criadas e não aproveitadas, pois não há um aprofundamento das questões no sentido de consolidar essa propriedade dêitica dos pronomes de primeira e de segunda pessoa.

A sistematização do conceito de pronomes pessoais é realizada na seção seguinte “conceituando”, e, apesar de no tópico anterior CM utilizarem um texto para refletir sobre os pronomes, abrem a seção com uma frase descontextualizada, inventada unicamente para o fim de estudar “pronomes”. A frase aparece primeiramente cheia de repetições, para, em seguida, ser alterada utilizando-se os pronomes correspondentes. Observemos:

Figura 3 – Frases para construção do conceito de pronome pessoal

Compare os pares de frases abaixo:

Apaixonado pela beleza da moça, o rapaz pediu à moça que se casasse com o rapaz.

Apaixonado por **sua** beleza, o rapaz **lhe** pediu que se casasse com **ele**.

(Livro do aluno, p. 194)

CM poderiam ter utilizado para conceituar os pronomes frases retiradas da própria fábula, as mesmas exploradas no exercício anterior e que cumpriam tão bem as características principais dos pronomes pessoais retos: seu traço fórico e sua propriedade dêitica. Além disso, também se poderiam explorar na fábula os pronomes adjetivos, ratificando o estudo da gramática no texto, nos usos.

Uma vez que se optou por construir o conceito através de uma frase descontextualizada, percebemos dois equívocos: o primeiro relacionado à substituição dos termos e o segundo relacionado à contradição entre o que diz o Manual do Professor e o que está posto no livro do aluno.

O primeiro equívoco refere-se à própria substituição dos termos no enunciado, uma vez que não substituímos para dizer a mesma coisa, substituímos ao longo do texto para acrescentar informações – característica não contemplada nessa frase. Além disso, se é verdade que a segunda frase pode substituir a primeira, ficamos sem saber por quem o rapaz se apaixonou, já que o termo **moça** deixa de existir na segunda frase.

O segundo equívoco observado está na contradição entre o que diz o Manual do Professor e o que está posto no livro do aluno. Lá, os autores afirmam que no eixo dos conhecimentos linguísticos a língua também é vista como dinâmica, interativa e que seu estudo se dá, principalmente, a partir de contextos de uso. Cá, os autores deixaram o texto de lado e optaram por criar um conceito a partir de uma frase inventada apenas para esse fim.

A partir dessa frase, o conceito de “pronomes” é sistematizado de acordo com a gramática normativa: “**pronomes** são palavras que substituem ou acompanham um nome, principalmente um substantivo” (LIVRO DO ALUNO, p. 194).

A partir dessa conceituação, podemos considerar que os pronomes se restringem a substituir e a acompanhar outras palavras. No entanto, sabemos que essa definição não representa a realidade dos pronomes, que trazem em sua natureza propriedades distintas que vão além da função referencial. Nessa definição apresentada, não se encaixam os pronomes de 1ª e 2ª pessoas do discurso – os índices de pessoa –, que têm, por natureza, função interacional, como afirma Neves (2011), não substituindo e não acompanhando substantivo algum.

Quanto aos pronomes pessoais do caso reto apresentados por CM, percebemos o mesmo quadro fixo e descontextualizado apresentado pelas gramáticas normativas:

Figura 4 – Pronomes pessoais do caso reto

PRONOMES PESSOAIS	
	Retos
1ª pessoa do singular	eu
2ª pessoa do singular	tu
3ª pessoa do singular	ele(a)
1ª pessoa do plural	nós
2ª pessoa do plural	vós
3ª pessoa do plural	eles(as)

(Livro do aluno, p. 196)

O livro didático é enfático ao defender que existem três pessoas do discurso, tanto no singular quanto no plural “eu/nós”, “tu/vós” e “ele(a)/eles(as)”. Percebemos, dessa forma, que não existe uma distinção de pessoa, conforme os estudos de Benveniste; todas são categorizadas pelos autores igualmente. Tanto a definição de pronomes quanto o quadro dos pronomes pessoais do caso reto apresentados no material didático de CM estão embasados nos

postulados da gramática normativa. Apresentam os pronomes pessoais como um objeto representativo de uma língua estanque, imutável, reduzindo a complexidade e o alcance teórico do quadro pronominal a uma prática de classificações gramatigueiras, distorcidas e incoerentes com a realidade dos usos do PB.

Essa concepção desatualizada e gramatigueira do estudo da língua se confirma quando observamos que os autores optaram pela manutenção do pronome “vós” – mesmo sabendo que este pronome apenas ocorre em contextos bem restritos – e negligenciaram a forma “vocês”, bem como as formas “você” e “a gente”. Esse posicionamento teórico dos autores nos revela um não reconhecimento das formas “inovadoras” dos pronomes pessoais, mesmo que, em outro momento, eles tragam reflexões acerca do tema, no boxe denominado “contraponto”. Nesse boxe, CM expõem uma nota sobre o emprego do “você, vocês” e da expressão “a gente” no português brasileiro contemporâneo. Vejamos:

Figura 5 – Contraponto entre a tradição e o PB

**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, seu uso se restringe a situações 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, **você** e **a gente** deveriam figurar entre os pronomes pessoais?

(Livro do aluno, p. 196)

Os autores, conforme anunciaram no Manual do Professor, conceituam o conhecimento linguístico estudado, neste caso “os pronomes pessoais do caso reto”, numa abordagem meramente prescritiva e transmissiva. O boxe “contraponto”, que serviria para mostrar as constatações dos linguistas, nada mais é que uma maneira de “cumprir” um item avaliativo do PNLD – o de contemplar a variação linguística.

O quadro informa aos estudantes que o pronome “vós” caiu em desuso e em seu lugar usa-se o pronome de tratamento “vocês”, sendo bastante oportuno em explicitar o uso restrito desse pronome. No entanto, mesmo reconhecendo essa característica do pronome “vós” no PB, os

autores excluíram do quadro pronominal a forma “vocês”, utilizada nas situações diárias de comunicação. CM explicitam também que a forma “**tu**” está disputando espaço com a forma “**você**”, em virtude da influência dos meios de comunicação.

A expressão “**a gente**” apenas é mencionada nesse boxe e, sem se fazer de fato uma reflexão sobre ela, mencionaram-na como algo “menor” que os linguistas querem introduzir no quadro dos pronomes pessoais. Depois disso, em nenhum outro momento há uma reflexão sobre o uso dessa expressão no cotidiano dos falantes.

Há, sem dúvida, uma tentativa, ainda que tímida, por parte dos autores, de relativizar os usos dos pronomes pessoais. Todavia, o que acontece de fato é uma confirmação daquilo que vem sendo explicitado pela tradição em contraponto a um questionamento sobre as formas “inovadoras”. Joga-se para os estudantes, alunos do 6º ano, com a idade média entre 11 e 12 anos, falantes de “a gente”, “tu ou você”, “vocês”, a responsabilidade de se introduzir ou não essas palavras no quadro dos pronomes pessoais. Com certeza esses alunos, há muito, já os utilizam dessa maneira. O que possivelmente eles não conhecem é o arcaico “**vós**”, que a prescrição teima em dizer que é o verdadeiro pronome pessoal do caso reto, que designa a segunda pessoa do plural.

Portanto, esse contraponto apresentado não contrapõe muita coisa em relação ao ensino dos pronomes pessoais baseado na perspectiva da variação. O que se busca, ao embasar o ensino nas propostas da Sociolinguística, é uma prática que respeite, valorize e inclua as variedades linguísticas, contrapondo-se, de fato, à concepção de que há variedades que são mais prestigiadas, “melhores” e mais legítimas do que outras, impedindo o preconceito linguístico e desconstruindo as polarizações criadas em torno da língua.

Em relação às formas concorrentes “tu/você”, CM concebem como “mistura de tratamento” os enunciados em que os falantes utilizam sua liberdade de escolha do índice de pessoa e empregam-no em sua interlocução – íntima, pessoal e sem traço algum de contextos mais monitorados – em consonância com os usos e não como exige a norma-padrão. Isso é visível, inclusive, na frase, mais uma vez descontextualiza, que serve de parâmetro para se construir um conceito. Vejamos:

Figura 6 – Mistura de tratamento

**Devemos empregar *tu* ou *você*?**

Tanto faz. As duas formas são válidas. Embora muitas pessoas atualmente empreguem *você* para se dirigir ao interlocutor, em algumas cidades e Estados brasileiros predomina o emprego do pronome reto *tu*. Também é comum haver a mistura das duas formas de tratamento, como, por exemplo, na frase: “Não *te* convidei porque *você* não poderia ir”. Se, entretanto, o locutor pretende usar a língua de acordo com a norma-padrão, deve optar por uma das formas de tratamento: “Não *te* convidei porque *tu* não poderias ir” ou “Não *o* convidei porque  *você* não poderia ir”.

(Livro do aluno, p. 198)

Como já vimos, essa expressão mistura de tratamento não se sustenta cientificamente, sendo apenas uma atitude preconceituosa daqueles que pregam uma língua “pura”.

Esse mesmo posicionamento dos autores já estava presente na obra aprovada pelo PNLD/2008, analisada por Bagno (2010). O autor faz uma severa crítica às frases construídas para esse fim – que, por sinal, são as mesmas dessa obra. Para ele, a primeira frase “Não te convidei porque tu não poderias ir” é típica de determinadas regiões, como o Sul. Já a segunda “Não o convidei porque você não poderia ir” pouco condiz com o português brasileiro, sendo, portanto, uma construção artificial.

Como exercício, os autores recorrem a modelos de itens que em nada promovem a reflexão dos estudantes em relação aos usos dos pronomes pessoais. Adota-se a perspectiva de ensino predominantemente classificatória, baseada na nomenclatura desprovida de conteúdo. Vejamos um dos itens propostos:

Figura 7 – Exercício para a sistematização dos pronomes pessoais

2. Reescreva as frases a seguir, passando para o plural as palavras destacadas e adaptando o que for necessário.

a) **Ele** devolveu o lápis que **eu** **lhe** tinha dado. *Eles devolveram o lápis que nós lhes tínhamos dado.*

b) **Ela** comprou a **pizza**, mas não **a** levou. *Eles compraram as pizzas, mas não as levaram.*

c) **Eu** não estou contente **comigo** mesmo. *Nós não estamos contentes com nós mesmos.*

d) Minha **irmã** esqueceu a **roupa** de ginástica. **Você** pode levá-la para ela? *Minhas irmãs esqueceram as roupas de ginástica. Vocês podem levá-las para elas?*

(Livro do aluno, p. 198)

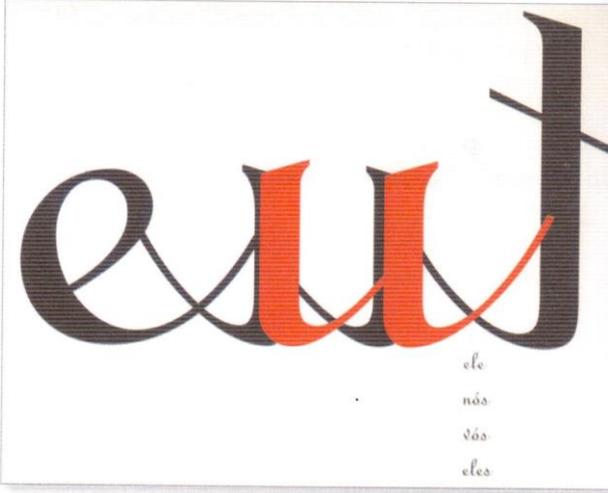
Na subseção intitulada “o pronome na construção do texto”, espera-se que os autores trabalhem com textos autênticos e explorem, ao menos, a característica principal dos pronomes – sua função fórica. Vejamos:

Figura 8 – O pronome na construção do texto

Leia o poema visual ao lado, de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski.

- O poema é construído a partir de um dos tipos de pronomes da língua portuguesa. Como se classificam esses pronomes? Pronomes pessoais do caso reto.
- Entre os pronomes que compõem o poema, dois têm uma disposição visual diferente da dos outros.
  - Quais são esses pronomes? São eu e tu.
  - A que pessoa gramatical cada um deles pertence? Respectivamente, à 1ª e à 2ª pessoa.

(Poesia visual, 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 14.)



(Livro do aluno, p. 204)

O poema escolhido para se trabalhar na subseção “o pronome na construção do texto” explora bem a questão visual na construção dos sentidos do texto. Todavia, há uma quebra de expectativa entre o que o título do tópico sugere e aquilo que é apresentado como atividade.

Essa quebra de expectativa acontece uma vez que o texto escolhido para reflexão não aborda os usos dos pronomes, ou seja, não é texto em que o aluno perceba em sua construção a real função dos pronomes pessoais; tampouco ele se reconhece na tabela pronominal apresentada no poema.

Além disso, o trabalho com os pronomes nesse texto se deu, principalmente, de forma classificatória, importando ao aluno saber se o pronome é “do caso reto ou oblíquo”, se pertence à “1ª, 2ª ou 3ª pessoa”, sem que haja um entendimento sobre como esses pronomes contribuem para coesão textual ou como eles promovem a interação entre os participantes de um diálogo ou, ainda, como há possibilidades distintas de usos dos pronomes.

Não há um posicionamento contrário aqui ao trabalho com o poema visual, uma vez que, além das questões meramente metalinguísticas, também foram trabalhadas questões de interpretação textual, orientando os estudantes na construção dos sentidos do poema.

Enfatiza-se, no entanto, a necessidade de um trabalho também com textos que mostrem aos alunos os pronomes pessoais dentro de um contexto efetivo de uso, ratificando o que nos diz

Antunes (2014, p. 136) sobre o pronome ser “uma palavra que refere; ou, é uma palavra com a qual nos referimos: a nós mesmos; ou ao outro (ou outros) com quem falamos; ou a alguém ausente da interação, ou a uma coisa qualquer”, sendo impossível explorá-lo fora de um contexto real de comunicação, levando em consideração apenas as classificações prescritivas definidas dentro de uma tabela retrógrada.

Para finalizar a seção, o último tópico intitulado “semântica e discurso” também traz alguns itens, visando, segundo os autores no Manual do Professor, ampliar a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo, “explorando-o pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso.” Aqui seria o lugar de, “partindo de situações concretas de comunicação”, voltar a atenção para questões semânticas, como, por exemplo, “o emprego intencional de uma variedade linguística diferente da norma-padrão” (MANUAL DO PROFESSOR, p. 14). Desta forma, CM oferecem o seguinte item para ampliar a abordagem do conteúdo gramatical sob a ótica da semântica:

Figura 9 – O pronome sob a ótica da semântica

2. Nas frases a seguir, alguns pronomes estão empregados em desacordo com a norma-padrão. Reescreva as frases, empregando tais pronomes de acordo com essa variedade.

a) O livro não está comigo. Emprestei ele para minha prima. Emprestei-a...

b) A vovó trouxe um pedaço de bolo para eu e uns salgadinhos para você. ... para mim...

c) Você não vai acreditar no que aconteceu! Mas prometo te contar tudo com detalhes. Tu não vais acreditar... prometo lhe contar...

d) Não se preocupe! Nós se entendemos muito bem. Nós nos entendemos...

e) Eu não vi elas na festa. Será que elas não foram convidadas? Eu não as vi...

f) Preciso falar consigo ainda hoje. Preciso falar com você...

(Livro do aluno, p. 205)

Esse item também estava presente na obra do PNLD/2008 e também foi analisada por Bagno (2010). Por esta pesquisa se identificar com a análise feita por ele, apoiaremos aqui em seus comentários e acrescentaremos, quando necessário, outras observações.

O primeiro ponto a ser questionado aqui é por onde anda a “situação concreta de comunicação” que pretende refletir sobre questões semânticas. São oferecidas seis frases aos estudantes, isentas de contexto de uso, criadas unicamente para que o aluno possa reescrevê-las conforme a norma-padrão.

Para Bagno (2010), as frases (a), (c) e (e) já pertencem à norma culta brasileira, são modos de falar que percorrem todo o “continuum” proposto por Bortoni-Ricardo, estando, inclusive, nas

normas urbanas de prestígio. Já as frases (b) e (d) são artificiais ao extremo, criadas apenas para justificar o ensino da norma-padrão.

No segundo ponto, CM pedem para que os estudantes empreguem os pronomes de acordo com a variedade padrão. Sabemos que a norma-padrão não é uma variedade da língua. É, sim, de acordo com Bagno (2007), um construto sócio-histórico uniformizador. Portanto, ou os autores estão utilizando o termo de maneira equivocada, ou estão usando “padrão” como sinônimo de “culto”, o que, da mesma forma, culmina em outro equívoco.

No Manual do Professor, CM dizem que os estudantes irão refletir sobre questões semânticas, como, por exemplo, “o emprego intencional de uma variedade linguística diferente da norma-padrão”. Todavia, não há uma reflexão sobre o emprego “normal”, corriqueiro das variedades apresentadas nas frases, que fazem parte também, como já foi abordado, da norma urbana de prestígio. O que há é uma tentativa de adequação ao padrão.

No que tange aos demais eixos do ensino, encontramos, ao longo do livro, duas menções aos pronomes pessoais retos. Ambas ocorreram na terceira unidade, no eixo da leitura e da produção textual, respectivamente. No primeiro capítulo da unidade, trabalhou-se com o gênero textual “relato pessoal”, o texto escolhido foi um trecho do livro “os meninos morenos” de Ziraldo, em que o narrador relata uma das recordações mais felizes da sua infância. É na seção “a linguagem do texto” que encontramos a seguinte atividade:

Figura 10 – A linguagem do texto

1. Leia as seguintes passagens do texto, observando as expressões destacadas:

- “A **gente** chegava muito cedo”
- “Se, porém, **a gente** tinha que correr”
- “**a gente** não enxergava”
- “**a gente** podia ver”
- “era bom **a gente** prestar bastante atenção”

a) Em todos esses trechos, a expressão destacada está empregada no lugar de que outra palavra: **nós, ele, eu, você** ou **ela**?  
nós (chegávamos/linhamos/enxergávamos/ podíamos/prestamos)

b) Por que o narrador emprega a expressão **a gente**, em vez dessa outra palavra?  
A gente é uma expressão comum na linguagem informal. Empregando-a, ele confere maior naturalidade à linguagem das personagens, que eram crianças e moradores do interior de Minas Gerais.



Arquivo pessoal

Ziraldo com crianças guatemaltecas.

(Livro do aluno, p. 135)

A expressão “a gente” foi trabalhada de maneira relevante nesse ponto do livro – único item em todo o livro didático sobre o uso dessa expressão. Em coocorrência com o “nós”, seu uso foi explorado, aparentemente, de maneira comparativa e com o mesmo valor semântico, sem esconder a escolha feita pelo narrador na informalidade enunciativa. Contudo, apesar de esta opção ideológica não estar visível na construção do item, essa aparência logo se desfaz ao analisarmos a possível resposta oferecida pelos autores para a letra “b”. Verificamos a recorrência à “linguagem informal” como justificativa para o uso do “a gente”, contrariando os estudos de Bagno (2012) quando nos diz que não é a situação de comunicação que define a escolha por uma ou por outra palavra, uma vez que a expressão “a gente” já está consolidada na norma urbana de prestígio.

No segundo capítulo da unidade, o gênero textual trabalhado foi a “carta pessoal”. No eixo da produção de texto, encontramos uma carta em que temos questões elaboradas para se trabalhar tanto com os seus aspectos estruturais quanto com os aspectos relacionados à linguagem em sua construção. Para discutir a linguagem utilizada foi proposta a questão abaixo:

Figura 11 – A mistura de tratamento nas cartas pessoais

4. Por ser esta uma carta pessoal, Gabriel emprega algumas palavras e expressões que usamos no dia a dia, em conversas informais, mais íntimas, com nossos familiares e amigos, como, por exemplo, **tá, tô, pra**, e gírias, como **beleza, D+, um arraso**. Ele também mistura as formas de tratamento: emprega **você, sua** (de 3ª pessoa) e depois usa **te** (de 2ª pessoa). Na sua opinião, o que justifica o uso da informalidade na carta de Gabriel?

*Resposta pessoal. Sugestão: O fato de os correspondentes serem pai e filho e terem um relacionamento mais íntimo, descontraído, sem formalidades.*

(Livro do aluno, p. 151)

Percebemos a exploração da linguagem que utilizamos em contextos menos monitorados, nas situações do dia a dia, no caso, uma carta escrita por um adolescente de 12 anos ao seu pai. Percebemos também, mais uma vez, a ênfase na mistura de tratamento, tida como natural devido a essa informalidade característica do gênero em questão. No entanto, para justificar essa mistura, os autores afirmam que “você” corresponde à 3ª pessoa, cometendo um erro conceitual, embasados, provavelmente, na desinência pessoal do verbo, enquanto “te” corresponde à 2ª pessoa, não podendo os dois se encontrarem no mesmo enunciado dentro de um contexto mais monitorado. Logo, fica evidente que essa “mistura de tratamento” caracteriza-se como um erro, só aceito neste contexto mais informal da língua.

## 5.2 PROJETO TELÁRIS – MARCHEZI; BERTIN; BORGATTO

A obra destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental é composta por quatro unidades didáticas e cada unidade possui dois capítulos. A organização dos capítulos acontece por seções e subseções, de acordo com os eixos do ensino: (1) eixo da leitura – leitura; interpretação do texto (construção do texto, linguagem do texto, outras linguagens, conexões; outro texto do mesmo gênero); (2) eixo da oralidade – prática de oralidade; (3) eixo dos conhecimentos linguísticos – língua: usos e reflexão; e (4) eixo da escrita – produção de texto, ponto de chegada.

Os autores afirmam, na introdução do Manual do Professor (p.3), que se apoiaram em concepções teóricas que permitem ao estudante “dominar as condições de linguagem que possam torná-lo um leitor/produtor de textos autônomo, proficiente e crítico.” Além disso, os o estudante deve se apropriar de “procedimentos metacognitivos para que seja capaz de fazer escolhas conscientes de linguagem”.

Para a efetivação desse projeto de trabalho, é posto no Manual do Professor que a concepção de texto que perpassa a obra é a de texto como construção cultural, permitindo que o discente estabeleça relações entre linguagens, textos e contextos.

Outra afirmação feita no Manual (p. 5) foi que o eixo norteador dos conteúdos são os gêneros textuais. É a partir deles que se estrutura a unidade didática, desencadeando o estudo das diversas práticas de linguagem: “leitura, escuta, produção de textos oral e escrita, relações intertextuais, reflexão e análise linguística.”

No que diz respeito ao estudo dos conhecimentos linguísticos, os autores afirmam que este é feito em condições reais de comunicação, partindo dos gêneros textuais que circulam na sociedade, de modo que o discente perceba que a língua é múltipla e que para cada contexto de comunicação são empregados recursos de linguagem variados, dependendo do efeito que se queira produzir.

O estudo dos conhecimentos linguísticos abordados em cada capítulo não é apenas sistematizado na seção “língua: usos e reflexão”, mas antes é apontado no eixo da leitura, na

seção “linguagem do texto”, para que o aluno perceba primeiramente os efeitos de sentido dentro do texto e posteriormente sistematize esse conhecimento.

Ao organizarem a seção “língua: usos e reflexão”, os autores partiram do princípio de que o aluno deve ter noções básicas de organização da língua e deve saber descrever, mesmo que minimamente, processos linguísticos, para poder escolher com autonomia recursos diversificados que atendam suas necessidades de comunicação. Dessa forma, o estudo “das normas urbanas de prestígio se faz necessário para que o usuário da língua adquira a autonomia necessária para utilizá-la nas diversas circunstâncias de comunicação a que é exposto no dia a dia” (ibdi., p. 34).

Além disso, os autores afirmam que ao descreverem e construírem a metalinguagem, em alguns momentos, fizeram a opção pela gramática normativa e teórica por entenderem que os alunos necessitam de um domínio mínimo das regras de uso da língua padrão.

No que tange às variedades linguísticas, os autores se resumem a dizer que o usuário da língua só será autônomo linguisticamente se dominar as diversas modalidades de uso da língua, sendo fundamental que o aluno se aproprie “das distinções entre os usos dos níveis tanto informal quanto formal da língua, este último eleito como variedade-padrão para várias esferas de circulação: jornalística, científica, oficial, e em algumas circunstâncias da literatura.” (ibdi., p. 13)

### **5.2.1 E Lá no Livro do Aluno...**

Encontramos a sistematização do estudo dos pronomes pessoais no primeiro capítulo da terceira unidade. Em nenhum outro momento ao longo do livro Marchezi; Bertin; Borgatto (MBB) fazem menção a esse conhecimento linguístico.

O gênero textual a ser trabalhado no capítulo é o relato pessoal. O estudo do gênero é realizado através do fragmento do livro “Férias na Antártica”, escrito por Laura, Tamara e Marininha Klink. Após a leitura do texto, temos as seções “compreensão textual”, “construção do texto” e “linguagem do texto”. É nessa última seção que encontramos reflexões acerca dos usos dos pronomes pessoais retos, como foi anunciado no Manual do Professor:

Figura 12 – Linguagem informal, objetiva e subjetiva

### A escolha da linguagem

Por ser um relato pessoal, em muitos momentos é empregada uma linguagem mais informal no texto "Férias na Antártica".

Releia os trechos a seguir:

"[...] Assim a gente sente coragem de ficar mais tempo no frio!"

"[...] Leva um tempo pra gente se acostumar."

O uso da expressão *a gente* substituindo a primeira pessoa do plural *nós* caracteriza uma linguagem mais familiar, mais informal. Entretanto, como as meninas querem registrar com mais exatidão o que veem, em muitos momentos do relato empregam uma linguagem mais **objetiva**, mais precisa.

Observe:

"Dependendo da posição do sol, das condições climáticas do dia, do tamanho do *iceberg*, da largura da parede de gelo, da densidade e de outros elementos, um *iceberg* pode ser muito diferente do outro."

1. Copie outro trecho em que a linguagem é empregada de forma mais objetiva, descrevendo com mais precisão o que as meninas veem.

As irmãs Klink relatam uma experiência significativa vivida por elas. Por isso a linguagem do relato revela também suas emoções e seus sentimentos. Dizemos que, em alguns trechos, é usada uma linguagem **subjetiva**, isto é, percebem-se os gostos, as impressões e os sentimentos pessoais das irmãs no texto.

Observe as partes destacadas:

"**Achamos** que ele gosta de sentir frio. Nós gostamos **só um pouquinho** e logo **queremos** voltar para o **calor** da cabine."

2. Transcreva em seu caderno outro trecho em que se perceba uma linguagem mais subjetiva, isto é, que revele sentimentos ou impressões pessoais.

(Livro do aluno, p. 141)

Observamos, no excerto acima, a exploração da linguagem coloquial, objetiva e subjetiva utilizada no relato de experiência. No início das explicações, aparecem dois trechos em que as meninas utilizaram a expressão "a gente":

**"[...] Assim a gente sente coragem de ficar mais tempo no frio!"**

**"[...] Leva um tempo pra gente se acostumar."**

Nesse ponto da explicação, os autores chamam a atenção para o mesmo valor semântico da expressão e o pronome reto "nós". No entanto, explica-se que as meninas teriam optado pela forma "a gente" por estarem num ambiente familiar, coloquial, informal.

Seguindo com as explicações, os autores diferenciam a linguagem objetiva da subjetiva, para isso, utilizam dois trechos do texto. Ao explicar a linguagem subjetiva, as exemplificações partem de trechos que contêm o pronome reto “nós”. Essa subjetividade em nenhum momento foi relacionada ao momento informal, coloquial, familiar que as meninas estavam vivendo, assim como o uso da expressão “a gente” também não foi associada à subjetividade do texto. Ambas as situações são familiares, cotidianas. Ambas as situações trazem trechos que revelam subjetividade das autoras. Contudo, apenas o primeiro tópico foi associado a essa “informalidade”, como se a forma “inovadora” “a gente” não pudesse ser utilizada em contextos formais ou a forma “nós” não fosse usada em momentos de informalidade. Essa opção adotada por MBB nos revela uma concepção de gramática enquanto prescrição. Já vimos, em outros momentos, e ratificaremos aqui, que o termo “a gente” no PB tem ampla preferência e que as pesquisas sociolinguísticas, segundo Bagno (2012), mostram que entre os mais jovens seu uso é quase que exclusivo.

Na seção “língua: usos e reflexão”, como foi dito no Manual do Professor, há uma descrição e sistematização do conteúdo gramatical “pronomes pessoais”. Para situar o estudante nesse estudo, sem deixar de lado o gênero estudado no capítulo, os autores buscam fazer a abertura da seção explorando um trecho do texto “Férias na Antártica”, sugerindo ao professor que explore a pessoa do discurso presente no texto e os usos dos pronomes pessoais:

Figura 13 – Reflexões iniciais sobre pronomes pessoais

■ Releia uma parte do trecho inicial do relato das irmãs Klink:

“Nascemos numa família que gosta de viajar de barco, e muito. Crescemos enquanto nosso pai construía um novo veleiro, o Paratii 2. [...] Quando ficou pronto, tornou-se famoso pelas viagens que fez e por ser um dos barcos mais modernos do mundo. Nossa mãe sabia que o barco era seguro e que poderia levar toda a nossa família. Então pediu para irmos todos juntos numa próxima vez e nosso pai concordou! Ficamos felizes porque, finalmente, não ficaríamos na areia da praia dando tchau.”

7  
Faça um quadro no caderno igual ao que aparece a seguir e complete-o com palavras do trecho lido acima:

4  
5  
A. nascemos, crescemos, nossa, nossa, irmos, ficamos, ficaríamos  
B. nascemos, crescemos, enquanto, construía, quando, ficou, tornou-se, fez, sabia, era, poderia, então, pediu, próxima vez, concordou, ficamos, ficaríamos

Palavras que indicam a pessoa que relata	Palavras que indicam o tempo
A	B
.....	.....

Com base nas respostas do quadro, responda:

a) Qual é o tempo predominante nesse trecho do relato? O tempo passado.

b) Quais as palavras que não são verbos e que também indicam tempo?  
Enquanto, quando, então, próxima vez.

(Livro do aluno, p.146)

Após essa discussão em torno do texto “Férias na Antártica”, os autores lançam mão de uma tirinha de Hagar para construir o conceito de pronomes pessoais:

Figura 14 – Questões para a construção do conceito de pronomes pessoais

Leia a tira:

TRABALHEI A VIDA INTEIRA, E HOJE POSSO DIZER...  
"EU CONSEGUI!"

CORREÇÃO...

"NÓS CONSEGUIMOS!"

BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo, São Paulo, 4 ago. 2003. Ilustrada, p.E9.

- Na tira, Hagar fala: "Eu consegui!"  
Hagar **não** diz o que conseguiu. Pela leitura da tira, é possível deduzir, isto é, concluir, a que ele se refere?  
*Sim, pela situação, pelo contexto, é possível deduzir, subentender que a personagem quer dizer que conseguiu se realizar, que conseguiu atingir seus objetivos.*
- No primeiro quadrinho da tira, Hagar está se referindo a si mesmo, por isso usa *eu*:  
  
A mulher de Hagar faz uma correção: "Nós conseguimos!" O que ela espera com essa correção?  
*Ela o corrige para deixar claro que ela também fez parte do esforço para alcançar a realização dos objetivos.*
- Rescreva no caderno a fala de Hagar do primeiro quadrinho do modo como sua mulher gostaria que ele a tivesse dito.  
*(Nós) Trabalhamos a vida inteira, e hoje podemos dizer... "Nós conseguimos!"*
- Dê continuidade ao texto a seguir, reescrevendo a história como se você fosse um narrador observador, passando as falas para um discurso indireto. Hagar disse a sua esposa que ele tinha trabalhado a vida inteira e, finalmente, podia dizer que ele tinha conseguido. Ela  *Sugestão de reescrita: o corrigiu dizendo que eles tinham conseguido.*
- Na reescrita, quais palavras foram empregadas para substituir o *eu* e o *nós*? *Ele, ela e eles, o.*
- Leia a frase:  
A esposa de Hagar *o* corrigiu dizendo: "Nós conseguimos!"  
A palavra *o* nessa frase pode ser considerada um artigo? Explique. *Não, pois não está acompanhando um substantivo. Ela está substituindo o nome Hagar.*

As palavras *eu, nós, ele, ela, eles* e *o* foram empregadas para substituir os nomes, isto é, os substantivos *Hagar* e *esposa*.  
Essas palavras que substituem os substantivos são chamadas de **pronomes pessoais**.

(Livro do aluno, p. 147)

Para construir o conceito de pronomes, MBB utilizam o gênero textual “tirinha”, partindo de um contexto comunicativo e lançando perguntas para o educando até ele chegar à sistematização do conteúdo.

Dos itens elaborados para essa construção, observamos que, no 2º e no 3º, há uma proposta para a sistematização do conceito dos índices de pessoa, nesse caso, da 1ª pessoa, tanto do singular quanto do plural. Esses itens trazem uma reflexão sobre a interação dentro do texto. Já no 4º item, MBB pretendem promover uma discussão sobre a não pessoa do discurso, sobre o referente textual. Para isso, pedem que os estudantes passem o enunciado do discurso direto para o indireto; em seguida, no 5º item, perguntam ao estudante quais as palavras que foram utilizadas na reorganização textual.

Após as atividades, os autores conceituaram os pronomes pessoais como sendo “as palavras que substituem os substantivos”, reproduzindo o conceito da gramática normativa, como se o “eu” e o “nós”, trabalhados nos itens, substituíssem os substantivos Hagar e Helga sem prejuízo de mudança de sentidos.

Segundo Azeredo (2014), quando identificamos o indivíduo pelo nome, estamos indicando também suas características particulares, todavia, quando utilizamos os pronomes retos, já não o identificamos mais como indivíduo, mas como pessoa do discurso, aquele que participa de uma interlocução.

Apesar de nas atividades haver uma tentativa de promoção do caráter dialógico da língua, não percebemos uma reflexão apropriada quanto aos traços distintivos dos pronomes: o que agrupa e define os pronomes de 1ª e 2ª pessoas do discurso (eu, tu, você, nós, a gente, vós, vocês) e os da não pessoa (ele, ela, eles, elas).

Os autores construíram os 4º e 5º itens levando em consideração apenas a substituição realizada dentro do texto, transformando o discurso direto em discurso indireto, sem promover uma reflexão em torno da real transformação textual quando optamos por usar os pronomes eu/tu ou quando usamos os nomes próprios e os pronomes da não pessoa.

Dando continuidade à construção dos conceitos, os autores trazem, além das formas adotadas na gramática normativa, os usos dos pronomes no dia a dia, como o uso concorrente das formas “tu” e “você”, da quase extinção do pronome “vós” e a sua substituição pela forma “vocês”, como mostra o quadro:

Figura 15 – A classificação dos pronomes pessoais e a mistura de tratamento

Os **pronomes pessoais** são classificados de acordo com a pessoa do discurso ou com a pessoa gramatical a que se referem:

- primeira pessoa – quem fala: *eu/nós*;
- segunda pessoa – com quem se fala: *tu/vós* (em várias regiões do Brasil os pronomes *tu* e *vós* são substituídos por *você/vocês*);
- terceira pessoa – pessoa ou coisa de que se fala: *ele/ela/eles/elas*.

**IMPORTANTE:** No Brasil, os falantes de língua portuguesa fazem uso variado dos pronomes. Há regiões em que se empregam os pronomes de tratamento *você* e *vocês* para substituir os pronomes *tu* e *vós*. Em alguns lugares do Norte, Nordeste e Sul do Brasil é mais utilizado o pronome *tu*. O uso do pronome *vós* é muito raro, mas pode ser ainda observado em textos religiosos, preces ou orações.

Na linguagem do dia a dia, é comum o uso misturado dos pronomes *tu* e *você* e seus correspondentes *lhe, o, a* e *te*. Veja estes exemplos:

Se **você** resolver ir comigo ao cinema, me avise. Eu passo para **te** pegar.  
Nossa! Há quanto tempo não **te** vejo! **Você** está bem?

Observe que numa mesma fala aparecem *te* (que se refere ao pronome *tu*, de 2ª pessoa) e *você* (pronome de 3ª pessoa).

Se nessas falas se empregasse apenas a 2ª pessoa, teríamos:  
Nossa! Há quanto tempo não **te** vejo! **Tu** estás bem?

Se fosse empregada apenas a 3ª pessoa, teríamos:  
Nossa! Há quanto tempo não **o/a** vejo! **Você** está bem?

Observe, também, que os verbos são alterados para concordar com o pronome.

(Livro do aluno, p.148)

Ao classificar os pronomes de acordo com a pessoa do discurso, MBB compartilham da mesma visão tradicional das gramáticas normativas. Assim como no manual de CM, os autores também não trazem os referenciais teóricos de Benveniste para a consolidação do conceito de pessoas do discurso, sendo as três pessoas trabalhadas indistintamente.

Ao se referirem à 1ª pessoa do discurso, os autores não situam a expressão “a gente” como parte indissociável do quadro dos pronomes do PB. Apesar de terem feito essa associação entre o termo e “nós”, na seção “linguagem do texto”, ao sistematizarem o estudo, os autores deixam de fora a representação mais abrangente da 1ª pessoa do plural. Talvez essa opção se justifique porque os autores entendem que a forma “inovadora” “a gente” apenas deva ser utilizada nos momentos mais informais da comunicação, como deixaram claro na Figura XII.

Já ao abordarem a 2ª pessoa do discurso, os autores situam os estudantes para os usos dos pronomes *você/vocês*, em muitas regiões brasileiras, em substituição às formas “tu/vós”,

evidenciando a variação linguística. Entretanto, logo chamam a atenção para o uso “misturado”, na linguagem coloquial, dos pronomes “tu e você”, o que é caracterizado como erro gramatical, só aceitável nessa fala mais espontânea, informal, do dia a dia em que tudo cabe. Além disso, há uma indefinição quanto ao pronome “você”: primeiramente, ele aparece como pronome de 2ª pessoa, em concorrência como o “tu” e, para justificar a “mistura de tratamento”, os autores o classificam também como sendo um pronome de 3ª pessoa, embasados, acreditamos, na desinência número-pessoal do verbo que essa forma adota.

Outro fator a ser observado são as frases utilizadas para explicitar a “mistura de tratamento”. Os autores, apesar de terem utilizado frases descontextualizadas, criadas para exemplificar esse “uso misturado”, apenas ratificaram os usos presentes não apenas na linguagem menos monitorada, mas em enunciados que já fazem parte da norma culta. O contrário, porém, aconteceu quando tentaram explicar como as frases deveriam ser escritas na 3ª pessoa, pois estas podem até pertencer à norma-padrão, mas já não fazem parte da norma culta.

Mesmo os autores tendo trazido as formas “inovadoras” “você”, “vocês” na Figura XV, ao sistematizarem o quadro dos pronomes pessoais, optaram por fazer seguindo a tradição e colocaram uma notinha de rodapé lembrando os usos das formas “inovadoras”:

Figura 16 – Sistematização dos pronomes pessoais

Pronomes pessoais		
	Retos	Obliquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele, ela	se, si, consigo, lhe, o, a
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles, elas	se, si, consigo, lhes, os, as
Não se esqueça de que há regiões no Brasil onde o <i>você</i> e o <i>vocês</i> substituem o <i>tu</i> e o <i>vós</i> .		

(Livro do aluno, p. 149)

Há, evidentemente, uma abertura, ainda que pequena, às formas “inovadoras” do PB. No entanto, não podemos deixar de perceber que o quadro apresentado ao aluno é uma síntese para a definição do pronome pessoal, tornando-se um elemento essencial para validar uma determinada concepção sobre quais são os pronomes pessoais do PB.

Essa visão reducionista da língua associando os usos reais a traços da informalidade também é percebida nos exercícios que seguem:

Figura 17 – Exercício para sistematizar o emprego dos pronomes pessoais 1

**Atividade: emprego dos pronomes pessoais**

Leia os quadrinhos:

ITURRUSGARAI, Adão. Trupe. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 27 out. 2001. Folhinha, p. F8.

- Na conversa com seu gato ou com o vendedor de frutas na feira, a menina utiliza uma linguagem predominantemente coloquial, pois está em uma situação comum, do cotidiano.
  - No primeiro quadrinho, o que torna a linguagem mais coloquial? Explique.  
*(expressão não desgruda e um jeito mais informal de dizer "não fica longe")*
- Vamos analisar o uso que a menina fez dos pronomes *você* e *tu*.  
*Prof.(a), veja a resposta no Manual do Professor.*
  - Que pronome é mais usado pela personagem: o pronome *você* ou o pronome *tu*? Explique.
  - Reescreva a frase a seguir em linguagem formal: *Prof.(a), veja a resposta no Manual do Professor.*  
"Eu te leve pra passear, escondido na mochila!"
- Na fala da menina predomina o uso mais informal da língua. Na sua opinião, seria melhor que ela empregasse a linguagem mais formal?
  - Releia a frase do quarto quadrinho. Trata-se de uma forma de se expressar bem informal. Como ela poderia ser reescrita para se aproximar mais da linguagem formal? Converse com seus colegas sobre suas respostas.

**IMPORTANTE:**  
Em textos que exigem a linguagem mais formal – textos jornalísticos, científicos, relatórios, documentos ou cartas para autoridades, requerimentos, entre outros –, a gramática normativa aconselha que não se misturem as pessoas gramaticais (*você* com o *tu*, por exemplo) como fez a menina.

- A menina usa mais o pronome *você*, mas em uma das falas emprega o *te*. Veja:  
"Eu te leve pra passear, escondido na mochila!"  
Reescreva como ficaria a frase se fosse usada a 3ª pessoa. *Eu o leve pra passear, escondido na mochila!*

(Livro do aluno, p. 151-152)

A atividade proposta pelos autores é embasada numa história em quadrinhos que mostra uma situação bem cotidiana – uma criança conversando com o seu bicho de estimação. Não é de se esperar que nessa situação de comunicação se use uma linguagem mais monitorada. Entretanto, MBB trazem em quase todos os itens elaborados para reflexão (1º- b, 2º- b, 3º e 4º) a proposta de passar para a linguagem mais formal, ratificando o equívoco descrito por Bagno (2010, p. 156) de que passar para norma-padrão é uma maneira de fazer os estudantes

dominarem a suposta “língua superior”. O que se percebe, de fato, é o intuito “de impor, ao fim e ao cabo, o modelo irreal de língua culta ou padrão”.

Antunes (2007, p. 108) também afirma que o comando de passar para outra norma já traz em si a ideia de que a outra é melhor, “o que vai reforçar todos aqueles mitos a favor da hegemonia de uma norma sobre as outras”.

A proposta de passar os enunciados para uma “linguagem mais formal” continua:

Figura 18 – Exercício para sistematizar o emprego dos pronomes pessoais 2

8. Leia a tira:

QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 111.

No segundo quadrinho, a personagem diz:

“[...] eles não se importam nem um pouquinho com a gente.”

Refere-se à primeira pessoa do plural (a pessoa que fala), *nós*.

a) Na linguagem do dia a dia a expressão *a gente* refere-se a que pessoa do discurso?

b) Reescreva essa frase em linguagem mais formal substituindo a expressão *a gente* pelo pronome adequado. [...] eles não se importam nem um pouquinho conosco.

A expressão *a gente* é característica do uso da linguagem coloquial, familiar, do dia a dia. Geralmente corresponde ao pronome *nós*.

(Livro do aluno, p. 153)

Nesses itens os autores se propõem a estabelecer uma relação semântica entre os pronomes de primeira pessoal do plural do PB “a gente” e “nós”. Todavia, o que observamos é um festival de preconceitos ao uso da expressão “a gente”, ratificando o que foi dito lá na seção “linguagem do texto”.

A expressão está associada, mais uma vez, às falas menos monitoradas, familiares, do cotidiano, e, o pior, não há uma reflexão de fato sobre o mesmo valor semântico que se estabelece entre ela e o “nós”. O que vemos é a tentativa de se estabelecer a norma-padrão em vez da norma urbana de prestígio, uma vez que tanto o pronome “nós” quanto o “a gente” fazem parte dessa norma, indo desde os contextos menos monitorados aos mais monitorados.

No Manual do Professor, os autores afirmam que o estudo dos conhecimentos linguísticos levará em consideração as situações reais de comunicação para que o discente perceba a heterogeneidade da língua e as múltiplas formas de uso, tornando-os autônomos nos diversos contextos de letramento. Além disso, MBB afirmam que o usuário da língua só será autônomo linguisticamente se dominar as diversas modalidades de uso da língua.

Entretanto, o que percebemos, no material proposto, foi a supremacia da norma-padrão, a língua em seu estado imutável, proposta pelos gramáticos mais tradicionais. Ao trazer os usos do português brasileiro contemporâneo, os autores se resumiram a ratificar tais usos como informal, reforçando, em exercícios de passar para a “linguagem mais formal”, que a norma que deve ser valorizada é a norma-padrão e não a urbana de prestígio.

### 5.3 VONTADE DE SABER PORTUGUÊS - BRUGNEROTTO; ALVES

A obra destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental é composta por seis unidades e cada unidade possui dois capítulos. A organização dos capítulos acontece por seções e subseções, de acordo com cada eixo do ensino: (1) eixo da leitura – leitura, estudo do texto (conversando sobre o texto; escrevendo sobre o texto; discutindo ideias, construindo valores; explorando a linguagem); interação entre textos; ampliando a linguagem; (2) eixo da escrita – produção escrita (pensando na produção escrita; produzindo o texto; avaliando a produção; trabalhando em grupo); (3) eixo da oralidade – produção oral; e (4) eixo dos conhecimentos linguísticos – a língua em estudo (refletindo e conceituando; praticando).

No Manual do Professor, os autores afirmam que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver nos discentes as habilidades necessárias para que estes empreguem a língua de forma adequada nos diversos contextos de comunicação. Para isso, cabe à escola criar

momentos significativos de aprendizagem em que os estudantes sejam postos em situações de uso real da língua.

Dessa forma, o que deve presidir o ensino-aprendizagem da língua materna é a capacidade para uma comunicação eficiente que envolva a leitura e a compreensão textual, a produção oral e escrita, bem como a reflexão a respeito da estrutura e do funcionamento da língua.

No que diz respeito ao ensino dos conhecimentos linguísticos, Brugnerotto e Alves (BA) afirmam que sua sistematização acontecerá na seção “a língua em estudo”, nas subseções “refletindo e conceituando” – em que os alunos sistematizarão os conceitos propostos através da observação, reflexão e compreensão – e “praticando” – em que os alunos responderão as atividades que exploram os conceitos estudados.

O ensino dos conhecimentos linguísticos deve abordar os fatores fundamentais para a construção textual e para a comunicação, devendo esse trabalho, na coleção em análise, ser desenvolvido de maneira diferente do tradicionalmente feito:

a língua não pode ser simplificada a fatos linguísticos isolados: trata-se de uma atividade interativa, que acontece em diversos contextos de produção com diversos propósitos comunicativos, permeada por fatores sociais, culturais econômicos e pelas relações estabelecidas entre interlocutores. (MANUAL DO PROFESSOR, p. 26)

Além disso, os autores salientam que para que os estudantes sejam linguisticamente autônomos e se comuniquem de modo efetivo, nos diversos contextos sociais, é preciso associar o conhecimento das regras gramaticais a outras questões relativas à língua, uma vez que nas situações de uso nem sempre utilizamos “as normas urbanas de prestígio – preconizadas pela gramática normativa e representativa da língua considerada culta, mas sim de acordo com os diferentes registros e variações linguísticas.” Por isso, se faz necessário o contato dos alunos com os diversos usos da língua, inclusive com a modalidade de prestígio.

### **5.3.1 E Lá no Livro do Aluno...**

Encontramos na obra de BA alguns momentos de reflexão sobre os usos dos pronomes pessoais do caso reto. Essas reflexões aconteceram especialmente no capítulo destinado ao estudo desse conhecimento linguístico, no caso, o segundo capítulo da quarta unidade, mas

também encontramos em outros capítulos atividades elaboradas com a finalidade de refletir sobre o caráter coesivo dos pronomes da não pessoa ou, como tradicionalmente é chamado, da 3ª pessoa do discurso.

As unidades foram organizadas por tema e gênero, de modo que todos os gêneros dessa unidade tratam do meio ambiente. Foram realizadas duas leituras no capítulo, a primeira, de uma história em quadrinhos, e a segunda, de uma crônica. Após a leitura da crônica, na subseção “explorando a linguagem”, encontramos a seguinte atividade:

Figura 19 – Explorando a linguagem da crônica

**1** Observe a expressão em destaque na frase: “Enquanto **a gente** viver, vai produzir lixo”.

a) Ao empregar essa expressão, a quem o cronista está querendo se referir? Explique que ideia o emprego dessa expressão pretende transmitir.

b) Que palavra poderia substituir essa expressão sem alterar o sentido da frase? Como ficaria a nova frase? *A palavra **nós**. A nova frase ficaria assim: Enquanto nós vivermos, vamos produzir lixo.*

(Livro do aluno, p. 166)

A reflexão estabelecida nesse ponto do livro sobre o uso da expressão “a gente” revela uma concepção de língua mutável e sujeita à variação. De modo simples, claro e objetivo os autores compararam os usos dos dois termos sem menosprezar nenhum deles. Não falaram em nenhum momento que o pronome “a gente” é utilizado em situações informais de comunicação, valorizando, por conseguinte, o uso do “nós”. O item estimula os discentes a refletirem sobre a concorrência dos dois termos e as possibilidades de escrita quando optamos por um ou por outro, pois ambos fazem parte da norma urbana de prestígio.

No eixo dos conhecimentos linguísticos, ocorre a sistematização do conteúdo. Para trabalhar com os pronomes pessoais retos, os autores utilizaram o seguinte diálogo:

Figura 20 – Construindo o conceito de pronomes pessoais

Leia um diálogo sobre a leitura da HQ “Um bom conselho”.



Tu viste como Cascão explicou direitinho o que acontece quando jogamos lixo no lugar errado?

É verdade. Ele explicou tão bem que nós aprendemos uma grande lição!

- 1 Que palavra o menino emprega para se referir à pessoa com quem está falando? **Tu.**
- 2 Sobre que personagem eles estão falando? **Sobre Cascão.**
- 3 Na fala da menina, que palavra foi empregada para fazer referência a esse personagem? E qual palavra ela empregou para referir-se a ela e ao colega? **Ele. Nós.**

Nessa conversa estão envolvidas três pessoas, chamadas de **pessoas do discurso**: o menino, a menina e o Cascão. Para indicar cada uma dessas pessoas do discurso, foram empregados **pronomes pessoais**: **tu**, **ele** e **nós**. São três as pessoas do discurso. Veja.

1ª pessoa		2ª pessoa		3ª pessoa	
representa a pessoa <b>que</b> fala	<b>eu</b> (singular)	representa a pessoa <b>com quem</b> se fala	<b>tu</b> (singular)	representa a pessoa <b>de quem</b> ou algo <b>de que</b> se fala	<b>ele(a)</b> (singular)
	<b>nós</b> (plural)		<b>vós</b> (plural)		<b>eles(as)</b> (plural)

(Livro do aluno, p. 173)

Observamos que, apesar dos autores terem construído um item na seção de “estudo do texto” sobre os usos dos pronomes de 1ª pessoa do plural “nós” e “a gente”, possibilitando uma reflexão em sala de aula sobre as duas possibilidades de comunicação, no momento da sistematização dos conhecimentos linguísticos, BA não fazem referência à forma “inovadora” “a gente” como elemento integrante do PB. Também não encontramos, nesse momento, referência ao pronome “você” em concorrência com o “tu”, nem do “vocês” em substituição ao “vós”. O pronome “você” é trabalhado no quadro dos pronomes de tratamento, como se postula na norma-padrão, numa visão limitada, gramaticeira e incoerente em relação aos usos dessas formas.

Todavia, os autores constroem questões que permitem uma reflexão sobre a concorrência das formas “tu/você” no PB:

Figura 21 – Os pronomes “tu” e “você” na prática

**1** Compare as frases a seguir.

**A** Tu queres ir ao cinema comigo?

**B** Você quer ir ao cinema comigo?

a) As frases **A** e **B** possuem sentido semelhante ou diferente? Essas frases estão sendo dirigidas a que pessoa do discurso? **Semelhante. À 2ª pessoa.**

b) Além da mudança de **tu** para **você**, que outra alteração é possível observar na frase **B**? **A palavra quer no lugar da palavra queres.**

c) Quando você conversa com uma pessoa com quem tem intimidade, que pronome costuma utilizar: **tu** ou **você**? **Pessoal.**

(Livro do aluno, p. 176)

Assim como observado na construção das questões para reflexão dos pronomes “a gente” e “nós”, nessa atividade os autores se propuseram a equiparar em termos semânticos os usos dos pronomes “tu” e “você”. Os estudantes terão de perceber que independente de escolha, os dois pronomes possuem o mesmo sentido, no entanto, no que concerne à escrita, há diferença quanto ao verbo empregado, seguindo as regras da norma urbana de prestígio.

Apesar de não ter trazido à tona nenhuma reflexão sobre os usos desses pronomes durante a sistematização, agrupando-os e classificando-os de maneira distinta, o item foi elaborado de maneira a promover uma reflexão válida sobre os seus valores semânticos. Além disso, os autores trazem, mesmo que dentro do quadro dos pronomes de tratamento, um boxe explicativo sobre as transformações do pronome você:

Figura 22 – As transformações do pronome “você”

**As transformações do “você”**

Antigamente, quando uma pessoa se dirigia a outra de maneira cerimoniosa, ela empregava o pronome de tratamento **Vossa mercê**. Com o passar dos anos, esse pronome sofreu modificações, passando pelas formas **vos-mecê**, **vancê**, até chegar ao pronome que conhecemos atualmente: **você**.

Hoje é possível perceber que esse processo de transformação continua ocorrendo quando empregamos a forma simplificada **cê** na fala ou quando usamos **vc** na internet (em salas de bate-papo, nas redes sociais).



(Livro do aluno, p. 176)

Se não serviu para trazer a discussão para sala de aula a concorrência entre o “tu” e o “você”, serviu para mostrar aos alunos que a língua é viva e se transforma o tempo inteiro, estamos assistindo, por exemplo, a transformação do você em “cê” ou “vc”.

Encontramos outro boxe explicativo, fazendo menção a esses pronomes, no capítulo destinado ao estudo dos “verbos”. Como o estudo dos pronomes está diretamente ligado ao estudo dos verbos, achamos interessante reproduzir aqui também o quadro destinado ao estudo da conjugação verbal, uma vez que ele foi representado desta maneira:

Figura 23 – O pronome “você” no quadro da conjugação verbal

	combinar	faltar
(Eu)	combinei	faltei
(Tu)	combinaste	faltaste
(Ele/Ela/Você)	combinou	faltou
(Nós)	combinamos	faltamos
(Vós)	combinastes	faltastes
(Eles/Elas/Vocês)	combinaram	faltaram

(Livro do aluno, p. 208)

Os autores incluíram o pronome “você” no quadro dos pronomes pessoais, mas fizeram isso meramente para justificar a conjugação verbal. Os pronomes “você” e “vocês” – da segunda pessoa do discurso – aparecem ao lado dos pronomes da não pessoa (ele, ela, eles e elas). Fica evidente que o objetivo dos autores, nesse contexto, foi o de justificar, de forma errônea, um paradigma da conjugação verbal, sem se atentarem para o erro conceitual que esse posicionamento provocou. Segundo Benveniste (1995), um tem a função de indicar o interlocutor no momento do diálogo, está no campo da enunciação, sendo dêixis, já o outro tem o poder da referenciação, está no campo do enunciado, sendo fórico.

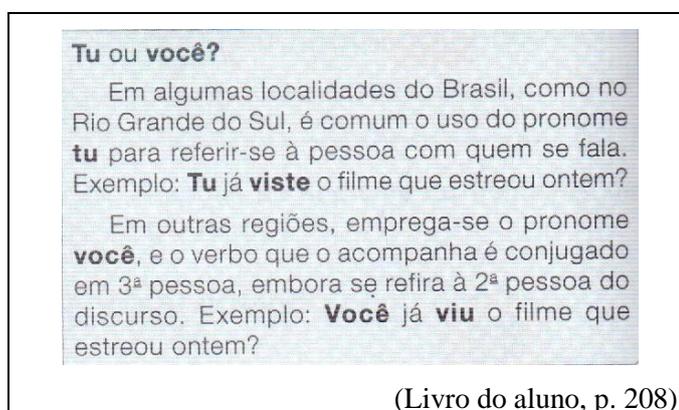
Se o objetivo dos autores, ao elaborarem o quadro, era mostrar aos estudantes que o “você” e o “vocês” são conjugados com verbos da não pessoa, o correto seria abrir um novo quadrinho onde estes pronomes apareceriam como sendo da 2ª pessoa do discurso, mas com o verbo conjugado seguindo o paradigma da não pessoa, como aparece a seguir no quadro elaborado por nós:

Quadro 5 – Representação do quadro da conjugação verbal

		<b>COMBINAR</b>	<b>FALTAR</b>
1ª singular	Eu	combinei	faltei
2ª singular	Tu	combinaste	faltaste
2ª singular	Você	combinou	faltou
Não-pessoa	Ele, ela	combinou	faltou
1ª plural	Nós	combinamos	faltamos
2ª plural	Vós	combinastes	faltastes
2ª plural	Vocês	combinaram	faltaram
Não-pessoa	Ele, elas	combinaram	faltaram

Acompanhado do quadro explicativo da conjugação verbal, veio o quadro abaixo explicando os usos do “tu” e do “você”, destacando a variação diatópica, mas não se fez referência à quase exclusão do pronome “vós” e a sua substituição pelo pronome “vocês”:

Figura 24 – Os pronomes “tu” e “você” nas regiões do Brasil



Os autores promoveram uma discussão relevante no Manual do Professor a respeito dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa e, no que diz respeito ao ensino dos conhecimentos linguísticos e da variação, mostraram o verdadeiro enfoque que deve ser dado em sala de aula a esses conteúdos. No livro do aluno, elaboraram questões relevantes para reflexão dos estudantes, todavia, ao sistematizar o conteúdo abordado, também recorreram ao que está postulado na gramática normativa, deixando as reflexões sobre a variação e a mudança linguística em segundo plano.

#### 5.4 JORNADAS. PORT – LÍNGUA PORTUGUESA – DELMANTO; CARVALHO

A obra destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental é composta por oito unidades, contendo dois gêneros textuais distintos cada uma e, no final de cada unidade, apresenta-se ao aluno o projeto do ano. A cada duas unidades aparece uma seção chamada “conhecimento interligado”, em que se trabalha a conexão entre Língua Portuguesa e as demais disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A organização dos capítulos acontece por seções e subseções, de acordo com cada eixo do ensino: (1) eixo da leitura – leitura; exploração do texto (nas linhas do texto; nas entrelinhas do texto; além das linhas do texto; como o texto se organiza; recursos linguísticos); depois da leitura; do texto para o cotidiano; (2) eixo da escrita – produção escrita; (3) eixo da oralidade – do texto para o cotidiano; atividade de escuta; produção oral; e (4) eixo dos conhecimentos linguísticos – reflexão sobre a língua.

No Manual do Professor, as autoras dizem que a obra está embasada nas concepções teóricas propostas por Soares – sobre letramento –, por Schneuwly e Dolz e Marcuschi – sobre gêneros textuais –, por Vygotsky – sobre o aprendizado por meio da interação – e por Neves – sobre o estudo da língua.

Desta forma, Delmanto; Carvalho (DC) nos dizem que entendem o letramento “como o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas participa competentemente de eventos em que as práticas de leitura e escrita têm uma função essencial” (Manual do Professor, p. 5). Para que essas habilidades sejam amplamente desenvolvidas no educando, é necessário um trabalho sistemático com as práticas de leitura e escrita, que devem ser diversificadas e devem possibilitar uma interação de forma crítica com os gêneros mais recorrentes nas diversas áreas, respeitando os diferentes níveis de escolaridade. As autoras entendem que “a aprendizagem dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós não somente amplia a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também propicia-lhes formas de participação social.” (ibdi., p. 7)

Elas acreditam também que o aprendizado será mais significativo se acontecer por meio da interação entre os envolvidos no processo, enfatizando que as interações sociais permitem

pensar num ser humano em constante construção e transformação, conforme defende Vygotsky.

No que diz respeito ao estudo dos conteúdos gramaticais, elas nos dizem ser fundamental que essa abordagem não seja encarada como um fim em si mesmo, nem ocorra desvinculada das atividades de leitura e produção do texto, devendo-se:

trabalhar, portanto, tendo sempre como meta aumentar a competência comunicativa do aluno, levando-o a conhecer, reconhecer e empregar adequadamente os recursos da língua em seus vários níveis, no que diz respeito tanto a suas regras gerais como aos elementos que interferem no contexto de uma situação de comunicação. (ibdi., p. 11)

Esse trabalho ocorrerá na obra de forma assistemática, pois os conteúdos poderão aparecer em vários pontos do livro, visto por outro ângulo ou aprofundado, e também de forma sistemática, em que serão abordados, de forma sequenciada, os conteúdos tradicionalmente abordados em cada ano.

Ao falar sobre a variação linguística, DC dizem que um dos objetivos do estudo dos conhecimentos linguísticos é deixar claro para os estudantes o que pertence às variedades urbanas de prestígio e o que faz parte das variedades não padrão. Além disso, as autoras salientam que na seção “recursos linguísticos” as variedades linguísticas típicas de cada gênero textual também serão evidenciadas.

#### **5.4.1 E Lá no Livro do Aluno...**

As autoras afirmaram no Manual do Professor trabalhar com os conhecimentos linguísticos de forma sistemática e assistemática, por isso, organizaremos nossa análise primeiramente pela unidade destinada à sistematização dos “pronomes pessoais retos”, em seguida, abordaremos as seções ou subseções que eventualmente esse conteúdo tenha sido motivo para reflexão.

O conteúdo gramatical “pronomes pessoais” é abordado na sexta unidade do livro. Para conceituar “pronomes”, as autoras utilizam um trecho do gênero textual “relato de viagem” trabalhado no eixo da leitura e, a partir do pronome “ele”, que foi usado em substituição a um nome próprio, conceituam pronome como sendo palavras “que substituem um substantivo”.

Para conceituar especificamente os pronomes pessoais, DC utilizam uma tirinha com personagens nordestinos. Percebemos isso pelo falar marcado da forma “tu” e pela caracterização do personagem masculino. A partir da tirinha, as autoras vão fazendo perguntas, de modo que os alunos vão construindo o conceito sobre o conteúdo. Fica visível que a escolha da tirinha se dá em virtude de seus falantes utilizarem o “tu”, uma forma marcada, no lugar do “você”, uma forma não marcada, para se referir à 2ª pessoa do discurso.

Figura 25 – Tirinha para construção do conceito de pronomes

3. Leia agora esta tira, em que há duas pessoas falando sobre uma terceira.



Antônio Cedraz. Disponível em: <<http://www.xaxado.com.br/quadrinhos/tiras.html>>. Acesso em: 3 nov. 2016

- No primeiro quadrinho, a menina é a pessoa que fala. Que pronome ela emprega para se referir a si mesma?
- No segundo balão, a menina refere-se a sua priminha. Que pronome ela usa para referir-se a essa pessoa?
- No terceiro balão, ao se dirigir à menina para reclamar, que pronome a personagem Zé emprega?
- O que expressam os pontos de exclamação e de interrogação nessa fala da personagem?
- Na tira, há mais uma frase em que é usada uma forma verbal referente à segunda pessoa do discurso e que explica o motivo de Zé estar com o rosto machucado. Qual é essa frase?

(Livro do aluno, p. 203)

A partir da tirinha, DC fazem referência às três pessoas do discurso e classificam os pronomes pessoais como sendo aqueles “que têm a função específica de substituir as pessoas do discurso”. Em seguida, é apresentado aos alunos o quadro com os pronomes pessoais retos e um boxe para trazer a informação sobre o uso do “você” e do “tu” nas regiões do Brasil. Além disso, em outro momento, também são formuladas questões em torno dos usos dos pronomes “vós” e “você”.

Figura 26 – Quadro síntese dos pronomes pessoais do caso reto

Veja no quadro alguns dos pronomes pessoais.

Pessoas do discurso		Pronomes pessoais
1ª pessoa	singular	eu
	plural	nós
2ª pessoa	singular	tu
	plural	vós
3ª pessoa	singular	ele, ela
	plural	eles, elas

O pronome **tu**, usado para se referir à segunda pessoa do discurso, é mais empregado nas regiões Sul e Nordeste. Em outras regiões, em vez de **tu**, é mais comum o emprego da palavra **você**.

(Livro do aluno, p. 204)

Figura 27 – O pronome “vós” nos contextos português e brasileiro

5. Veja o cartaz que anuncia um concerto realizado no município Ponte de Lima, em Portugal.

a) No título do espetáculo, “Canção para vós”, aparece um pronome pessoal. Qual?

b) A quem ele se refere?

c) Os falantes brasileiros raramente empregam esse pronome. Se esse cartaz fosse produzido no Brasil, como provavelmente seria o título do concerto?

d) Observe a foto. O que as pessoas estão fazendo?

e) Considerando apenas o som das palavras **canção para vós** (sem levar em conta a grafia da palavra **vós**), podemos entender essa expressão de duas maneiras. Quais?



Os pronomes **vós, vos, vosso/vossa, vossos/vossas**, que se referem à segunda pessoa do plural (com quem se fala), são pouco usados atualmente no Brasil, estando praticamente restritos a textos bíblicos e literários. Em vez deles, é empregada a palavra **vocês**, por exemplo.

Em Portugal, o pronome **vós** ainda é usado tanto na escrita quanto na fala.

(Livro do aluno, p. 207)

A classificação dos pronomes como aquele que tem por função substituir as pessoas do discurso segue a mesma linha tradicional e sem respaldo científico já mencionada nos livros anteriores. O quadro pronominal apresentado pelos autores também só corrobora uma perspectiva de estudo da língua baseada na repetição da tradição.

Contudo, trazer para reflexão a diferença existente entre o português de Portugal e o português do Brasil é bastante relevante para que os discentes compreendam as mudanças ocorridas, percebendo que a língua sofre variação e mudança, sendo heterogênea. Mesmo que

essa diferença seja apresentada separadamente da tabela pronominal, numa visão clara daquilo que os gramáticos estabeleceram e aquilo que faz parte dos usos, com evidente privilégio para a normatividade, não podemos deixar de destacar que essa é uma informação importante para a sistematização desse conteúdo.

As autoras se mostram em consonância com os estudos de Neves (2011) e Bagno (2012) ao refletirem sobre a concorrência do “tu” e do “você” nas diversas regiões do Brasil, assim como quando confrontam os usos do “vós” e do “vocês”, mostrando aos alunos a nossa realidade linguística, em que o “vós” só é utilizado em estilo cerimonioso.

Nesse momento de sistematização, DC não mencionam a expressão “a gente” como concorrente do pronome “nós”, todavia, isso veio a acontecer na construção das questões e em outros pontos do livro. Analisemos as questões propostas, ainda na unidade, para o estudo do conteúdo gramatical:

Figura 28 – Exercício para sistematização das pessoas do discurso

**ATIVIDADES**


**1.** Nesta tira, Susanita e Mafalda conversam.

Quino. Mafalda 9. São Paulo: Martins, 2002.

- As personagens conversam sobre “pertencer à sociedade”.  
O que significa essa expressão?
- A quem Susanita se refere quando fala da sociedade “que tem a faca e o queijo na mão”?
- A quem se refere o pronome **eu**, na primeira fala de Susanita?
- A quem se refere o pronome **você**, no segundo quadrinho?
- Mafalda usa duas vezes o pronome **nós** (da primeira pessoa do plural).  
No contexto dessa tira, esse pronome se refere somente às duas meninas? Explique.

(Livro do aluno, p. 209)

Nessa atividade, as autoras têm por objetivo mostrar aos estudantes as pessoas do discurso. Para isso, utilizam um diálogo entre Mafalda e Susanita, no qual merecem destaque a 1ª pessoa (singular e plural) e a 2ª pessoa (singular), representada pelo pronome “você”. Vale salientar que na “letra c” as autoras chamam a atenção para o uso do “nós” não apenas marcando as pessoas presentes na interação (Mafalda e Susanita), mas espera-se que o aluno perceba que ao dizer “nós”, nesse contexto, Mafalda estava se referindo a todas as pessoas.

Não houve nenhum item contrastando os usos do “tu” e do “você”, o que poderia ter sido explorado ainda utilizando a tirinha de Mafalda, pois se na sistematização do conteúdo, as autoras utilizam o pronome “tu”, como o representante da 2ª pessoa do singular, e Mafalda utiliza o pronome “você” em suas falas, caberia aqui uma análise dessa variação, ratificando que as formas são concorrentes.

Em contrapartida, as autoras trouxeram para reflexão a expressão “a gente” e o pronome “nós” em vários momentos ao longo do livro, como veremos:

Figura 29 – Exercício para sistematização dos pronomes “nós” x “a gente”

**6.** O texto a seguir foi tirado de uma notícia. A expressão destacada, mesmo não sendo um pronome, tem a função de um pronome no texto. Veja.

“Tivemos tropeços bobos e torcer é o que nos resta. Tivemos aquela sequência de sete jogos sem ganhar, o que atrapalhou. Mas depois disso **a gente** se manteve. Voltamos a depender só da gente depois da vitória sobre o Cruzeiro, mas o empate contra o Vitória doeu”, lembrou o goleiro [...]

Folha de S.Paulo, 1º dez. 2010.

a) Reescreva no caderno a terceira frase desse texto trocando **a gente** por **nós**. Faça as adaptações necessárias.

b) Reescreva as frases a seguir no caderno, fazendo a mesma substituição.

I. A gente ficou completamente sem fala diante da grande Muralha da China. (Relato de viagem publicado em uma revista para adultos.)

II. A gente está escrevendo esta carta para pedir mais lixeiras nos corredores. (Carta ao diretor da escola.)

c) A substituição da expressão **a gente** pelo pronome **nós** tornou essas duas frases mais formais ou mais informais?

(Livro do aluno, p. 211)

Como já foi dito, DC não trouxeram nenhum box explicativo sobre os usos da forma “inovadora” “a gente”. Ao ler a questão, no entanto, percebemos que, logo de início, as autoras afirmam que o “a gente” não é um pronome. Talvez por isso, elas não o trouxeram para “roda de conversa” quando o assunto foi “pronomes pessoais retos”, mas decidiram fazer

nas atividades propostas, uma vez que, como dizem no enunciado do item, mesmo não sendo pronome, funciona como um.

Percebemos que a intenção das autoras na atividade elaborada, bem mais que mostrar a equivalência semântica entre os termos em questão, é mostrar para os discentes que ao optar por um ou por outro termo, estamos também optando por um enunciado mais formal ou mais informal. Este ponto de vista fica claro, ao analisarmos a “letra c” da atividade, em que as autoras lançam a pergunta para os alunos sobre o grau de formalidade do enunciado depois da reescrita.

O estudo dessa expressão ocorreu em outros pontos do livro, como foi mencionado. Verificaremos se as autoras conduziram a discussão sob o mesmo viés da informalidade ou se abordaram outros aspectos semânticos:

Figura 30 – “nós” e “a gente” na construção da carta do leitor

**4.** Compare estas duas frases.

I. Se fizéssemos o mínimo pelo meio ambiente, tudo seria melhor.

II. Se a gente fizesse um pouquinho pelo meio ambiente, tudo seria melhor.

a) As duas frases mostram diferenças no uso da linguagem. Qual delas apresenta uma linguagem mais informal, próxima do cotidiano? Explique sua resposta.

b) Encontre no texto de uma das cartas mais uma frase que empregue a linguagem da mesma forma.

(Livro do aluno, p. 88)

O item em destaque aparece na terceira unidade, no eixo da leitura, na subseção “recursos linguísticos”. O gênero textual trabalhado na unidade foi “carta do leitor”. As autoras trabalham com várias cartinhas de lugares diferentes que foram enviadas à *Revista Mundo Estranho*. O excerto trabalhado na questão faz parte de uma carta enviada para comentar a matéria “O que é minhocário doméstico?”

DC mostram nessa subseção que as cartas foram escritas na primeira pessoa do singular e que apenas uma delas havia sido escrita no plural. Na questão em destaque, elas utilizam um trechinho da carta, enunciado I, e fazem uma comparação com outra possibilidade de escrita,

utilizando a expressão “a gente”. Observamos que, mais uma vez, o objetivo do item foi trabalhar a informalidade no uso desse pronome, como ratifica a “letra a”.

Em outro ponto do livro, essa expressão novamente foi ponto de reflexão, numa seção intitulada “revisores do cotidiano”, na subseção “fique atento... à ortografia”, como verificaremos:

Figura 31 – “a gente” ou “agente”?

**2.** Outras palavras que causam dúvida quanto à grafia são **a gente** e **agente**.

a) Procure no dicionário o sentido da palavra **agente**, depois crie no caderno uma frase que exemplifique seu uso.

b) No dia a dia, usamos frequentemente uma expressão no lugar do pronome **nós**. Que expressão é essa?

c) Reescreva as frases a seguir no caderno, substituindo o pronome **nós** pela expressão que você utilizou na resposta anterior. Faça nas frases as mudanças necessárias.

- Meu pai desceu até o quarto de Rodrick, e nós descemos junto.
- Nós escrevemos uma carta reclamando da coleta de lixo.

d) Agora verifique se a grafia em destaque na frase abaixo, também tirada do *Diário de um banana*, está correta. Justifique sua resposta.

“Assim **a gente** conseguiu um pouco de trabalho de graça.”

(Livro do aluno, p. 33)

Na elaboração dessa atividade, as autoras tiveram por objetivo trabalhar a ortografia e o sentido das palavras “a gente” e “agente”, contudo, foram além do trabalho ortográfico, pois trouxeram o inverso do trabalhado nas outras questões analisadas. DC pedem para que os enunciados sejam transformados do “nós” para o “a gente”, para que os discentes evidenciem que a carga semântica é semelhante. Nesse ponto, as autoras se limitaram a trabalhar com os aspectos semânticos, sem enveredar pelos aspectos formais e informais como fizeram nas outras atividades propostas.

Por último, encontramos mais uma referência à expressão, agora na sétima unidade, na seção “reflexão sobre a língua”, em que estavam sendo sistematizados os conhecimentos sobre “verbo”. Vejamos:

Figura 32 – “Tu/você”, “vós/vocês” no quadro da conjugação verbal

Você notou que os verbos mudam de forma para concordar com o número (singular ou plural) e a pessoa (primeira, segunda ou terceira) do termo ao qual se referem?

Por exemplo:

	Singular	Plural
Primeira pessoa	Eu falo	Nós falamos
Segunda pessoa	Tu falas/você fala	Vós falais/vocês falam
Terceira pessoa	Ele/ela fala	Eles/elas falam

- No Brasil, no lugar do pronome **nós**, é bastante empregada a expressão **a gente**, tanto na língua escrita quanto na falada.
- O uso dos pronomes **tu** e **vós** é restrito a algumas regiões e a situações extremamente formais (sermões religiosos, por exemplo). Na maior parte das regiões, esses pronomes são substituídos por **você** e **vocês**, que exigem verbo na terceira pessoa: **você falou/vocês falaram**.

(Livro do aluno, p. 254)

Primeiramente, percebemos, no quadro elaborado para o ensino da conjugação verbal, a presença dos pronomes “tu” e “você”, “vós” e “vocês” em paralelo no mesmo quadro. Aquilo que as autoras não fizeram quando sistematizaram o conteúdo “pronomes pessoais”, fazem-no agora. Junto a isso, reforçaram os usos desses pronomes em um box explicativo sobre a variação linguística no PB. Salientamos que, diferente do que fizeram os autores MBB, as autoras construíram o quadro situando tanto o “tu”/“você” quanto o “vós”/“vocês” como sendo da segunda pessoa do discurso, variando apenas a forma de se conjugar o verbo.

Além disso, apesar de não aparecer no quadro, pois em outro momento as autoras já haviam afirmado suas posições ideológicas sobre a expressão “a gente”, DC também trazem uma explicação sobre os usos dessa expressão no português brasileiro. Para elas, essa é uma expressão que está bem presente tanto na fala quanto na escrita, sendo bastante usada nas diversas regiões do Brasil. Dessa forma, percebemos uma incoerência no tratamento que é dado ao longo do livro a esse pronome “inovador”, pois, diante da maior parte das atividades analisadas, a expressão “a gente” foi trabalhada como sendo unicamente informal, enquanto nessa observação as autoras reconhecem que ela é bastante utilizada no PB, seja em contextos orais ou escritos, seja em contextos mais monitorados ou menos monitorados.

Ainda observamos, na quinta unidade, uma atividade evidenciando os usos dos índices de pessoa “tu”, “você” e “vós”. Essa abordagem ocorreu no eixo da leitura, na subseção “recursos linguísticos”.

Figura 33 – Os pronomes de 2ª pessoa na construção do texto

**Recursos linguísticos**

1. Releia o poema observando as formas de tratamento utilizadas pelas personagens.
  - a) Como o lobo trata o cordeiro: ele usa **tu**, **você** ou **vós**? Copie um trecho que exemplifique sua resposta.
  - b) E o cordeiro, como trata o lobo?
2. Por que há essa diferença de tratamento entre as duas personagens? Copie em seu caderno as afirmações mais adequadas para explicar isso.
  - a) O lobo quer intimidar o cordeiro, por isso o trata sem cerimônia.
  - b) O cordeiro, como está assustado, procura mostrar-se respeitoso, humilde, utilizando tratamento mais cerimonioso.
  - c) O lobo já conhecia o cordeiro, por isso não precisava tratá-lo de modo formal.
  - d) O medo dominava o cordeiro e o fazia utilizar as formas de tratamento mais respeitadas que lhe vinham à mente.

(Livro do aluno, p. 162)

O gênero textual trabalhado na unidade foi a fábula *O lobo e o cordeiro*. As autoras aproveitam a linguagem empregada na construção do texto para trabalhar a relação de poder estabelecida pela linguagem. Enquanto o lobo tratava o cordeiro por “tu”, evidenciando poder sobre ele, em um tratamento evidente de superior para inferior, o cordeiro o responde em tom cerimonioso, tratando-o por “vós”. A questão em si não traz o debate sobre a variação linguística, mas o professor pode conduzir também para essa reflexão, pois lembramos que LDP não é o condutor das aulas, mas apenas um instrumento para a promoção do letramento.

## 5.5 TECENDO LINGUAGENS – OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO

A obra destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental é composta por quatro unidades didáticas e cada unidade possui três capítulos. A organização dos capítulos acontece por seções e subseções, de acordo com cada eixo do ensino: (1) eixo da leitura – prática de leitura (trocando ideias; por dentro do texto; confrontando textos; texto e contexto; texto e construção); (2) eixo da escrita – produção de texto; (3) eixo da oralidade – na trilha da oralidade; e (4) eixo dos conhecimentos linguísticos – reflexão sobre o uso da língua (aplicando conhecimentos; de olho no vocabulário; aprender brincando).

No Manual do Professor (p. 11), os autores afirmam que estão embasados nos pressupostos teóricos de Vygotsky – interação social –, Bakhtin – interacionismo sociodiscursivo – e Gardner – múltiplas inteligências. Dessa forma, a metodologia utilizada na obra está assentada em quatro pilares: pensar, sentir, trocar e fazer, priorizando “um enfoque indutivo em que a sistematização dos saberes vem em segundo lugar, decorrente de todo o processo de reflexão desenvolvido.”

Embasados em Bakhtin, Oliveira; Silva; Silva; Araújo (OSSA) afirmam que a língua é um fato social, só existindo devido à nossa necessidade de comunicação, portanto, ela é mais do que um código à disposição do usuário, ela está em constante transformação. Por isso, o indivíduo que faz uso da língua não pode ser encarado como um ser passivo, mas como aquele que interfere na constituição do significado do ato comunicativo.

Em relação aos estudos dos conhecimentos linguísticos, os autores nos dizem que a obra privilegia “a reflexão sobre aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais.” (MANUAL DO PROFESSOR, p. 31)

Além disso, afirmam que as atividades propostas para reflexão sobre o uso da língua partem geralmente de textos e permitem ao aluno, em interação com o professor, construir conceitos em relação aos elementos estruturais e formadores da língua. Os autores defendem que ao usar as nomenclaturas da gramática tradicional e ao abordar os conceitos metalinguísticos estão relacionando-os “aos objetivos da prática de reflexão sobre o uso da língua, dentro de uma abordagem funcional da gramática, que analisa o emprego da língua em situação de produção.” (ibdi., p. 32).

No que tange ao conhecimento da variação linguística, os autores não fazem, em nenhum momento, menção à maneira como o trabalho será conduzido na obra.

### **5.5.1 E Lá no Livro do Aluno...**

Como ocorreu nos outros manuais, a sistematização do conhecimento relacionado aos pronomes pessoais do caso reto é feita num capítulo específico do livro. Nesse caso, no

segundo capítulo da segunda unidade. Encontramos também, em outros eixos do ensino, algumas reflexões sobre o conteúdo em questão.

Iniciaremos a análise pelo capítulo destinado ao estudo dos pronomes pessoais. No Manual do Professor, os autores afirmaram partir de situações concretas de comunicação, a partir dos gêneros textuais, para promover a construção do conhecimento, que se dá de forma indutiva e em constante interação com o outro. Vejamos:

Figura 34 – Pronomes na construção da carta pessoal

**Reflexão sobre o uso da língua**

**Pronome pessoal. Pronome possessivo**

1. Observe as palavras destacadas na carta da mãe de Carol. Essas palavras estão se referindo a nomes. Mas a que nomes? Para responder, leia as perguntas dos quadros.

a) De quem era a briga?

b) No texto, **você** está no lugar de que palavra?

c) A palavra **comigo** se refere à mãe ou a Carol?

d) Pedir desculpas a quem?

e) De quem era o quarto?

f) Incomoda a quem?

g) Quem promete?

h) Mãe de quem?

i) Adora a quem?

Minha filha querida,  
Fiquei muito chateada com a nossa briga. Costo muito de você. Ontem fiquei muito triste porque você não quis falar comigo. Pensei no que aconteceu e queria lhe pedir desculpas. Disse coisas horríveis para você, minha filha. É que acabei ficando nervosa. Mas você tem razão, Carol, o seu quarto é o seu espaço e deve ser do jeito que você quer. Só queria que você não deixasse bagunçado demais porque me incomoda. Quanto as suas coisas, eu prometo que nunca mais vou mexer em nada. Abri a sua agenda por acaso, nem li nada, foi só uma curiosidade, de mãe que se preocupa com a filha. Não sabia que você ia ficar com tanta raiva. Mas prometo, de verdade, que nunca mais vou abrir sua agenda. Me desculpe por ter invadido o seu espaço. Vamos fazer as pazes.  
Da sua mãe que muito adora você.  
Eugenia

Inês Stanieri.  
A agenda de Carol.  
Belo Horizonte:  
Leitura, 2007.

2. As palavras em destaque na carta são chamadas de pronomes. De acordo com o que você pôde perceber, por que elas são importantes?

(Livro do aluno, p. 125)

Os autores iniciam a seção com o gênero textual “carta pessoal”. A carta utilizada já havia sido trabalhada, juntamente com o gênero “diário íntimo”, no eixo da leitura, evidenciando que há uma concatenação de ideias entre os eixos do ensino.

Notemos, no entanto, que o único objetivo do texto estar presente nessa seção é para averiguação das ocorrências linguísticas. Após a verificação dos pronomes na carta, identificando a quem eles estão se referindo e por que eles são importantes na construção textual, os autores organizam o conceito relativo aos pronomes a partir de frases inventadas para este fim, ou seja, a construção do conhecimento, que deveria acontecer de forma indutiva, ocorreu de forma expositiva. Observemos abaixo:

Figura 35 – Construindo o conceito de pronomes pessoais a partir de frases

**Importante saber**

As palavras que servem para se referir a nomes, para representá-los ou substituí-los são chamadas de **pronomes**.

São **pronomes pessoais do caso reto**:

Eu – 1ª pessoa do singular	Nós – 1ª pessoa do plural
Tu – 2ª pessoa do singular	Vós – 2ª pessoa do plural
Ele – 3ª pessoa do singular	Eles – 3ª pessoa do plural

Nas situações de comunicação, os pronomes servem para indicar a(s) pessoa(s) que fala(m) (1ª pessoa do singular e do plural), a(s) pessoa(s) com quem se fala (2ª pessoa do singular e do plural) e de quem ou de que se fala (3ª pessoa do singular e do plural).

Veja.

**Eu** gosto muito dela. No fundo, **ela** é bem legal.

Pessoa que fala.                      Pessoa de quem se fala.

Stephan: E aí, pai, beleza?

Marcelo: Beleza, filho. E **tu** ? Tudo certo?                      Pessoa com quem se fala.

(Livro do aluno, p. 126)

Observemos que, ao organizar os conceitos, os autores já não utilizam os enunciados dispostos na carta. Foram utilizadas, em vez disso, frases descontextualizadas. Se na carta utilizada na abertura da seção continha os elementos linguísticos a serem analisados, por que foram deixados para trás em favor do uso de frases soltas? Seria o apego à tradição? Ou seria porque na carta o uso da segunda pessoa ocorre com a presença do “você” e há uma necessidade, para que se obedeça à norma-padrão, de se usar o pronome “tu” para exemplificar os pronomes de segunda pessoa?

Seja qual for a ideologia adotada na elaboração desse material, podemos afirmar que os autores perderam uma grande oportunidade de tornar o ensino dos conhecimentos linguísticos mais funcional, assim como afirmaram no Manual do Professor, ao dizerem que o enfoque do ensino, na coleção, seria dado aos aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos dentro do texto, saindo da visão comum da língua como um mero apanhado de regras à disposição do falante. Em seguida, tivemos os seguintes itens:

Figura 36 – Os pronomes pessoais substituem os nomes

3. Como você pôde perceber, os pronomes pessoais substituem os nomes a fim de evitar que o texto fique repetitivo. Reescreva as frases substituindo os termos destacados por pronomes retos ou oblíquos de maneira coerente.

a) Encontrei **a garota** quando cheguei à escola.

b) Não quero que **a garota** descubra **o meu segredo**.

c) **O filho** confessou sua dificuldade ao pai.

d) O filho confessou **sua dificuldade** ao pai.

e) O filho confessou **ao pai** sua dificuldade.

4. Leia atentamente o parágrafo abaixo e indique quais termos foram substituídos pelos pronomes pessoais em destaque.

Todos os garotos estavam preocupados com a prova que seria realizada no dia seguinte. A professora havia avisado que **ela** seria bem extensa e trabalhosa. **Eles**, então, decidiram que iriam estudar em grupo.

(Livro do aluno, p. 127)

O primeiro item desenvolve de forma mecânica a aplicação das regras da norma-padrão. Temos a aplicação da regra pela regra, visando a que o aluno decore como aplicá-las numa situação de escrita. Esse tipo de exercício não estimula o raciocínio dos estudantes, uma vez que, como já vimos, não substituímos os termos dentro do enunciado para dizermos a mesma coisa. Ao fazê-lo, como aconteceu no segundo item, dizemos algo novo. Além disso, é esperado dos discentes que apliquem as regras da norma-padrão e não da norma urbana de prestígio, como observamos na resposta tida como correta no Manual do Professor. Dessa forma, espera-se que o discente responda, por exemplo, “Encontrei-a na biblioteca”, quando a situação dos pronomes oblíquos em uso permite-lhe dizer “Encontrei ela na biblioteca”.

Na seção “aplicando conhecimentos”, encontramos mais atividades formuladas para a ampliação dos conhecimentos sobre os “pronomes pessoais do caso reto”. Vejamos:

Figura 37 – Aplicando os conhecimentos sobre os pronomes pessoais

3. Copie os textos a seguir em seu caderno, substituindo o símbolo ☆ pelos pronomes que dão sentido a cada texto.

1 Marcelo telefonou para ☆! Perguntou se ☆ podia ir, no sábado, no aniversário ☆! Lógico que ☆ posso! Nem pensei duas vezes.  
– Olha, é só um bolinho. Só para os amigos mais chegados.  
Marcelo ☆ incluiu nos amigos CHEGADOS! Ai, estou nervosa: que roupa ☆ vou botar?

2

EU ☆ EMBRULHO EM ROUPA, TIRO, BOTO, DETESTO, ADORO, QUE ROUPA ☆ VOU BOTAR? ÀS VEZES, ☆ SINTO TODA FEIA,	DETESTO ☆ SAPATO, ODEIO A MEIA! EU NÃO ☆ GOSTO INTEIRA. PRECISO PRODUZIR UM NOVO VISUAL... MAS, QUAL ?
--	--

Sylvia Orthof. *Luana adolescente, lua crescente*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

4. Passe para o plural os pronomes em destaque nas frases. Faça as concordâncias necessárias.

a) **Eu** quero **me** sentar perto de você.  
b) **Ele** quer viajar **comigo** ainda hoje.  
c) **Você** vai levá-**la consigo**?  
d) **Eu** não **a** convidei para a festa e **ela** ficou chateada.  
e) **Eu** vou levá-**la comigo** para Santos.

(Livro do aluno, p. 129)

Os itens elaborados nessa seção seguem os mesmos critérios anteriores: foram formulados para ensinar aos estudantes as regras da norma-padrão, através de um exercício mecânico de passar para o plural frases descontextualizadas, sem estímulo ao desenvolvimento crítico e à análise de situações reais de uso.

No segundo capítulo da segunda unidade, destinado à sistematização dos pronomes pessoais, não foi feita nenhuma explicação em relação à variação da língua, não foram contrapostos os usos do “tu” e do “você”, do “vós” e do “vocês”, também não relacionaram a forma de 1ª pessoa do plural utilizada com mais frequência no Brasil, independente do contexto de

comunicação, ao pronome “nós”. Foi exposto ao estudante o quadro dos pronomes pessoais como é tratado pelos gramáticos, sem levar em consideração a variação linguística. Além disso, toda a sistematização do conteúdo foi realizada através de frases sem contexto discursivo.

O terceiro capítulo da segunda unidade também trouxe reflexões acerca dos pronomes pessoais do caso reto. Na seção “reflexões sobre a língua”, encontramos uma revisão do conteúdo.

Nesse capítulo, ao contrário do que aconteceu no anterior, encontramos atividades que permitem o raciocínio indutivo dos estudantes. Aqui, OSSA propõem itens que, além de trabalhar com os conhecimentos tradicionais dos pronomes, trabalham também na perspectiva do pronome em função.

Para início de conversa, os itens foram elaborados a partir de um trecho do livro *O pequeno príncipe*, de Saint Exupéry. O romance havia sido trabalhado no eixo da leitura e os autores trabalharam com ele também no eixo dos conhecimentos linguísticos, como um todo interligado, da forma como foi apresentado no Manual do Professor.

Em segundo lugar, percebemos nas construções dos itens uma preocupação em mostrar para os estudantes que a língua é múltipla, heterogênea, mutável. Percebemos, por exemplo, no 1º e no 2º itens, uma preocupação com a função coesiva do pronome “ele”, dentro de um contexto real, não em frases soltas, como aconteceu no capítulo anterior. Além disso, os autores trazem para o debate, no 3º item, os pronomes “tu” e “você” como concorrentes no português brasileiro contemporâneo. Vejamos as atividades abaixo:

Figura 38 – Os pronomes pessoais dentro de um contexto discursivo

Revisão: pronome pessoal do caso reto. Pronome de tratamento

**1.** Releia os trechos a seguir.

- **Eu** estou aqui – disse a voz –, debaixo da macieira...
- **Tu** não és daqui – disse a raposa. – Que procuras?
- Começo a compreender – disse o príncipezinho.
- Existe uma flor... eu creio que **ela** me cativou...

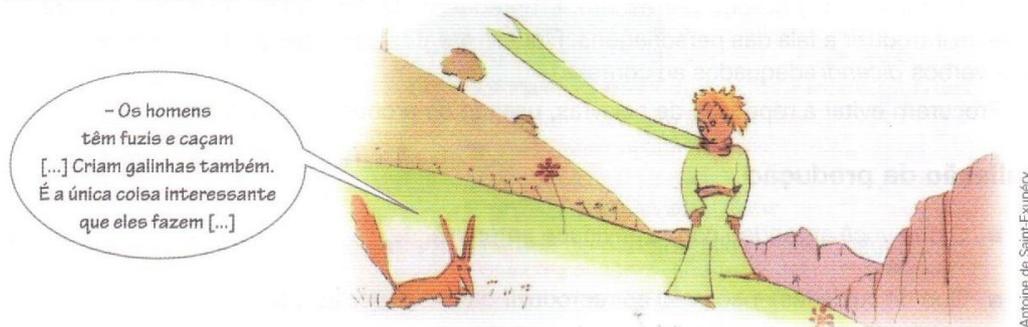
a) A quem se referem as palavras **eu**, **tu** e **ela** destacadas nesses trechos?

b) Veja como ficaria uma das falas se a personagem não tivesse utilizado o pronome **ela**.

... Existe uma **flor**... eu creio que **a flor** me cativou...

- Que função tem o pronome **ela**, empregado no texto original?

2. Releia outro trecho do texto.



- a) A quem a raposa se refere nesse trecho?
- b) A expressão **os homens** ou a palavra **eles** poderia aparecer antes da palavra **criam**. Por que nenhuma delas foi empregada nesse trecho?
3. Você deve ter observado na história que a raposa se dirige ao seu interlocutor (o príncipe) empregando a 2ª pessoa do discurso – **tu**.
- a) Que outro pronome a raposa poderia usar sem alterar o sentido da sua fala?
- b) O uso do pronome **tu** é comum em sua região?
- c) Na fala do dia a dia, as pessoas do lugar onde você vive empregam o pronome **tu**, o pronome **você** ou ambos?
- d) Será que existe diferença de uso para os pronomes **tu** e **você** em sua região?
- e) Há um pronome mais usado em situações formais ou informais, de intimidade? Explique.

#### Importante saber

Em muitas regiões do Brasil, a palavra **você** é usada em situações informais. Mas há falantes de algumas regiões do país que empregam o **tu** para situações de intimidade. Já em Portugal, é a forma **tu**, e não a forma **você**, que é empregada em situações familiares e profissionais de intimidade.

#### Origem do pronome você

O pronome **você** sofreu algumas transformações no decorrer do tempo. O pronome de tratamento que deu origem a ele é **Vossa Mercê**, que foi se transformando com o tempo e chegou à forma **você**.

(Livro do aluno, p. 141-142)

Perguntamo-nos, então, quais critérios foram utilizados ao se elaborar esses dois capítulos: o primeiro extremamente tradicional e o segundo mais condizente com a realidade linguística brasileira. Parece-nos, no mínimo, incoerente, que o capítulo destinado à revisão traga elementos novos àquilo que seria a base.

Mesmo com a elaboração de atividades mais condizentes com os estudos linguísticos mais atuais, não podemos deixar de evidenciar a ausência da forma “inovadora” “a gente” como parte fundamental do nosso quadro de pronomes do PB. Essa forma não foi trabalhada em nenhum dos dois capítulos, apenas aparecendo uma única vez como forma de marcar um traço descontínuo da língua. Verificaremos essa abordagem mais à frente.

Na seção “Aplicando conhecimentos”, os autores utilizam mais um trecho do romance *O pequeno príncipe* para refletir sobre os usos dos pronomes. Vejamos:

Figura 39 – “Tu” e “você”: pronomes de tratamento?

**APLICANDO CONHECIMENTOS**

1. Reescreva o trecho a seguir, utilizando outro pronome de tratamento no lugar das palavras em destaque. Faça as alterações necessárias na frase.

– [...] **Tu** não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de **ti**. E **tu** não tens também necessidade de mim.

2. Imagine que as frases abaixo fossem produzidas por mais de uma raposa e dirigidas a mais de um príncipezinho. Como elas ficariam? Faça as alterações necessárias.

a) “E eu serei para ti única no mundo.”

b) “Eu não como pão. O trigo para mim é inútil.”

(Livro do aluno, p. 143)

Já não observamos nessas questões o mesmo caráter reflexivo e dialógico apresentados nas questões anteriores. Podemos observar, inclusive, alguns problemas bem primários quando se trata do ensino da língua. Em primeiro lugar, no item 1, os autores falam em utilizar “outro pronome de tratamento”, no entanto, não há pronomes de tratamento no enunciado, tampouco o pronome que fará a substituição é pronome de tratamento.

Além desse erro conceitual, a segunda questão pede, mais uma vez, que os enunciados sejam passados para o plural. Até aí uma questão meramente de trabalho mecânico de memorização de regras, no entanto, dessa vez, encontramos a seguinte sugestão de resposta para a letra “a”: a substituição do pronome “ti” pelo pronome “vós”. Os estudantes deveriam perceber que o enunciado ficaria assim: “E nós seremos para vós únicas no mundo”. Então nos questionamos mais uma vez “como utilizar uma forma linguística em desuso?”, “como os alunos iriam imaginar que teriam de usar um termo desconhecido por eles?”

Por último, encontramos no 1º capítulo da segunda unidade uma referência, única por sinal, ao uso da expressão “a gente”. Mais uma vez, a reflexão apareceu na seção de “reflexão sobre a língua”, em que o conteúdo abordado era “variedades linguísticas”. O trecho em discussão foi retirado da crônica “Na escola”, de Carlos Drummond de Andrade, que foi trabalhada no eixo da leitura.

Figura 40 – A forma “inovadora” “a gente” e a variação diastrática

**Variedade linguísticas**

1. Observe a maneira como uma personagem do texto expôs sua opinião e responda às próximas questões.

A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.

a) O que chama a sua atenção nessa frase?

b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece?

(Livro do aluno, p. 77)

O objetivo de OSSA, ao elaborar essa questão, foi o de trabalhar com a variação diastrática, trazendo uma reflexão sobre a heterogeneidade da língua. Para isso, utilizaram, nesse trecho, um traço descontínuo da língua, relacionado às variantes estigmatizadas e evitado pelos falantes urbanos letrados. O uso da expressão “a gente”, nesse contexto, não é o que causa o desprestígio da norma, mas a forma como o verbo foi empregado. Para Bagno (2012, p. 743), os usos da expressão “a gente” com formas verbais correspondentes a “nós” são menos frequentes do que “supõem aqueles que usam essas formas como estereótipos para estigmatizar falantes com pouca instrução formal”.

Fica evidente para nós que os autores associaram os usos da expressão “a gente” aos traços descontínuos da língua, uma vez que não elaboraram atividades que permitissem aos estudantes associá-la ao pronome “nós”. O único momento, em toda a obra, que os autores trouxeram uma reflexão sobre os usos da expressão “a gente” no PB, fizeram-na utilizando uma variante estigmatizada.

## 5.6 OS PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LDP PARA O 6º ANO: VISÃO GERAL DAS OBRAS

Como já foi dito na metodologia proposta para a pesquisa, foram selecionados seis livros para serem analisados, todos aprovados pelo PNLD/2014 e distribuídos nas escolas públicas. Dos seis livros selecionados, apenas o livro “Singular e Plural”, de Figueiredo, Balthasar e Goulart, não abordava o conhecimento linguístico “pronomes pessoais do caso reto”, objeto de interesse desta pesquisa, nem no eixo referente à análise dos conhecimentos linguísticos, como tradicionalmente é feito nos livros didáticos, nem nos demais eixos de ensino, sendo, pois, excluído da pesquisa.

Os demais livros apresentaram um capítulo específico para se trabalhar com esse conteúdo, no eixo dos conhecimentos linguísticos e, eventualmente, nos outros eixos da leitura e da escrita, apareceu também alguma reflexão.

No Manual do professor, os autores evidenciaram uma concepção de língua enquanto interação. Para CM, a língua é “instrumento de comunicação, de ação e de interação social” e o ensino dos conhecimentos linguísticos deve se apoiar nos avanços da Linguística.

Já MBB afirmaram que se apoiaram na concepção de texto como construção cultural, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre linguagens, textos e contextos. Assim, os gêneros textuais perpassam todos os eixos do ensino, inclusive, o eixo dos conhecimentos linguísticos, que deve sempre partir de situações de uso.

BA defenderam que o ensino-aprendizagem da língua materna deve estar ancorado na busca pelo desenvolvimento da capacidade para a comunicação eficiente, envolvendo a leitura e a compreensão crítica de textos, a produção oral e escrita e a reflexão sobre o funcionamento da

língua. Dessa forma, o estudo dos conhecimentos linguísticos deverá abordar os fatores fundamentais para a construção textual e para a comunicação.

Segundo o Manual do Professor de DC, é necessário que haja em sala de aula um trabalho sistemático com a leitura e com a escrita, possibilitando a interação dos estudantes com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, no intuito de promover o letramento, não estando o estudo dos conhecimentos linguísticos desvinculado dessas atividades.

E, por último, OSSA afirmaram que a língua é um fato social e só existe devido à nossa necessidade de comunicação, sendo o sujeito que faz uso dela um ser ativo que interfere diretamente na constituição do significado do ato comunicativo. Por isso, o estudo dos conhecimentos linguísticos parte dos aspectos funcionais da língua.

No que diz respeito à variação linguística, alguns manuais abordaram o tema de forma mais objetiva que outros. Para CM, o estudo da língua não terá o enfoque tradicional, mas questões relacionadas à variação linguística. Já MBB e BA afirmaram que, para os estudantes serem autônomos linguisticamente, precisam dominar as diversas modalidades de usos da língua. DC explicaram que deve ficar claro para os estudantes o que pertence às variedades urbanas de prestígio e o que faz parte das variedades não padrão. E OSSA não abordaram o tema de forma explícita. Limitaram-se a dizer que o estudo da língua partirá de aspectos funcionais da sua utilização. Entendemos por isso que os usos farão parte de uma reflexão constante, contemplando a variação linguística.

No livro do aluno, verificamos se o posicionamento dos autores era condizente com o que estava explicitado no Manual do Professor em relação à abordagem dos conhecimentos linguísticos em questão e à variação. Salientamos, no entanto, que não foi nosso objetivo rotular as obras analisadas de “boas” ou “ruins”, como evidenciamos na introdução desta pesquisa, uma vez que lançamos um olhar sobre um objeto micro dentro de um campo tão vasto como é o ensino da língua portuguesa.

No que diz respeito à própria conceituação do pronome pessoal, todos os autores recorreram ao padrão estabelecido pela gramática normativa, inclusive quando montaram o quadro dos pronomes pessoais do caso reto. Esse quadro, em todas as coleções, obedeceu ao paradigma do português de Portugal.

Quanto à variação e à mudança, todos os autores abordaram, em algum momento da coleção, as formas “inovadoras” “você/vocês”, “a gente”, no entanto, na maioria das vezes, essa abordagem revela uma concepção de língua ancorada na normatividade. Não estamos defendendo aqui que se deixe de trabalhar com as formas padronizadas, mas acreditamos que elas devem ser apresentadas com seus usos limitados e restritos a determinados contextos. Bagno (2010, p. 223) nos diz que “temos de partir das realidades dos usos atuais para depois, em comparação crítica, apresentar as regras normatizadas.” Para o autor, é um crime pedagógico negar ao aluno os conhecimentos reais sobre a sua língua ou, pior, falsear essa língua sob o rótulo da informalidade.

CM trouxeram a informação relacionada à variação dos pronomes retos em forma de boxe, mas não elaboraram questões que promovessem a reflexão dos estudantes no capítulo. A informação aparece mais para cumprir com uma obrigação do LDP do que para trabalhar efetivamente com a variação. Os autores apresentaram duas questões em eixos distintos: uma questão refletindo sobre os usos da expressão “a gente”, que aparece no texto no lugar do pronome “nós”, e outra refletindo sobre os usos da segunda pessoa do singular “você”, que aparece no gênero textual com verbos e pronomes oblíquos de segunda pessoa, o que os autores classificaram como “mistura de tratamento”. Ambas as questões foram rotuladas como pertencentes à linguagem informal.

MBB trouxeram, junto ao quadro dos pronomes, uma notinha, em um quadro adicional, explicando que no português brasileiro também temos as formas “você/vocês”, substituindo as formas “tu/vós”. No entanto, as atividades propostas para a reflexão sobre os usos dos pronomes da segunda pessoa foram realizadas sob a perspectiva do erro, da “mistura de tratamento” e do “passar para a norma-padrão”. Quanto à expressão “a gente”, os autores, apesar de não terem tecido nenhum comentário sobre ela, ao sistematizarem o conteúdo, elaboraram duas questões em que a expressão é posta em contraste com o “nós”. Para os autores, o “a gente” é uma expressão típica da linguagem menos monitorada.

BA apresentaram apenas o quadro tradicional dos pronomes, não trazendo nenhuma nota sobre os usos dos pronomes pessoais retos. Ao falarem sobre os pronomes de tratamento, trouxeram um boxe explicativo sobre as transformações do pronome “você” ao longo da história. Mesmo não fazendo referência à variação dos pronomes no PB, os autores trouxeram duas questões para reflexão. Na primeira, os autores compararam o uso da expressão “a

gente” ao uso do pronome “nós” e, na segunda, compararam os usos dos pronomes “tu” e “você”. Ambas as questões foram trabalhadas de maneira a desenvolver no estudante a concepção de língua heterogênea, mutável e sujeita a mudanças. Outro ponto do livro em que os autores abordaram o conteúdo foi no capítulo referente aos verbos. Nesse ponto, os autores trouxeram um boxe explicativo sobre os usos dos pronomes “tu” e “você”, sem, no entanto, mencionar o pronome “vós” ou a expressão “a gente”. O que nos chamou a atenção, nesse estudo, foi o fato de os autores encaixarem o pronome “você” no quadro referente aos pronomes de 3ª pessoa, apenas para justificar a conjugação verbal.

DC trouxeram um boxe ao lado do quadro dos pronomes pessoais do caso reto explicando a concorrência no PB dos pronomes “tu” e “você”. Em outro ponto, também trouxeram uma explicação sobre os usos no Brasil dos pronomes “vós” e “vocês”. No entanto, os autores não elaboraram questões evidenciando esses usos. Quanto ao pronome “inovador” “a gente”, os autores não trouxeram, no capítulo, nenhuma informação sobre os seus usos no PB, fazendo isso apenas no capítulo referente ao estudo dos verbos. Além disso, ao longo do livro, trouxeram algumas questões, analisadas, na maioria das vezes, sob a ótica da informalidade.

OSSA dividiram o estudo em duas etapas: na primeira, eles sistematizaram o conteúdo da maneira mais tradicional possível, não trazendo nenhuma informação sobre os pronomes pessoais em uso. Já no capítulo seguinte, destinado à revisão dos pronomes, os autores puseram em paralelo os usos do “tu” e do “você”, trazendo, inclusive, um boxe explicativo sobre essa variação, sem recorrer ao normativismo da “mistura de tratamento”. Quanto à expressão “a gente”, os autores trouxeram um único item para refletir sobre os seus usos, em que foi evidenciado os traços descontínuos da língua.

Embora tenhamos visto, através das pesquisas realizadas por Bagno (2012) e Scherre e Yacovenco (2011), que o pronome “você/vocês” fazem parte dos pronomes pessoais do caso reto, sendo, inclusive, os pronomes utilizados pelos meios de comunicação, por serem pronomes “neutros”, todos os livros didáticos classificaram-no como pronome de tratamento, abordando essa concorrência de forma periférica e enfatizando “a mistura de tratamento”, que deve ser evitada em situações formais de uso. Das cinco obras analisadas, apenas uma não trouxe esse viés do certo e do errado em relação aos usos da segunda pessoa do singular.

Bagno (2012) também é enfático ao dizer que no quadro do PB contemporâneo há uma ampla preferência pelo uso da expressão “a gente” em detrimento do “nós”, independentemente da

situação de comunicação. Azeredo (2014), ao explicar esse conhecimento linguístico, encaixa a expressão ao lado do pronome “nós”, como representativa da primeira pessoa do plural. Já nos LDP, a expressão foi marginalizada, aparecendo, salvo raras exceções, ligada à informalidade. Vejamos o quadro resumo das obras analisadas:

Quadro 6 – Visão geral das obras

<b>Obras</b>	<b>Apresenta um capítulo específico para o ensino dos pronomes?</b>	<b>Quais pronomes pessoais do caso reto são apresentados?</b>	<b>Apresenta as formas “inovadoras”?</b>	<b>Explora as formas “inovadoras” em outros eixos do ensino?</b>	<b>Apresenta atividades que estimulem o reconhecimento da nossa realidade sociolinguística?</b>
<b>LD 1</b>	Sim	Paradigma tradicional	Sim. Em forma de boxe.	Sim. Uma atividade no eixo da leitura e outra no eixo da escrita.	Não. As atividades tratam as formas “inovadoras” sob o viés da informalidade e da mistura de tratamento.
<b>LD 2</b>	Sim	Paradigma tradicional	As formas “você/vocês” em forma de nota. E a expressão “a gente” nas atividades.	Não	Não. As atividades tratam as formas “inovadoras” sob o viés da informalidade e da mistura de tratamento.
<b>LD 3</b>	Sim	Paradigma tradicional	Apenas nas atividades.	Não.	Sim. Apresenta dois itens contrastando os usos do “tu/você”, “nós/a gente” sob a perspectiva do PB.
<b>LD 4</b>	Sim	Paradigma tradicional	“tu/você” em boxe explicativo	Sim. Duas atividades no eixo da leitura.	Não. As atividades tratam a forma “inovadora” “a gente” sob o viés da informalidade.
<b>LD 5</b>	Sim	Paradigma tradicional	“tu/você” em atividades	Não	Sim. Alguns itens contrastaram as formas “tu/você” sob a perspectiva do PB.

Na maioria das atividades analisadas, podemos afirmar que a concretização do estudo se deu embasada numa perspectiva de língua enquanto conjunto de regras imutável à disposição do falante. Faraco (2008, p. 157) nos diz que “refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita”. Todavia, essa reflexão gramatical deve acontecer sem transformar o estudo da norma culta/urbana de prestígio em normatividade.

## CAPÍTULO V

### 6 PRONOMES EM FUNÇÃO: UMA PROPOSTA

*É essa língua tórrida e faceira  
Inebriante e meiga e doce e audaz  
Que envolve e enleia a gente brasileira  
E quem a utiliza é quem a faz.*

(OLDNEY LOPES)

Neste capítulo, descreveremos e analisaremos oficinas realizadas com professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Recife.

As oficinas foram realizadas na Biblioteca da Escola Municipal Padre Antônio Henrique, nos dias 05 e 10 de outubro de 2016, com a duração de duas horas cada uma e com a presença de cinco professores.

O nosso intuito, ao promover as oficinas, foi compartilhar com os professores a problemática encontrada nos LDP e refletir, juntamente com eles, sobre os caminhos a percorrer num ensino que respeite a heterogeneidade da língua e as peculiaridades do português brasileiro contemporâneo, multiplicando entre os professores as concepções teórico-metodológicas propostas pela Sociolinguística.

#### 6.1 OFICINA I: UM OLHAR SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA

A primeira oficina ocorreu no dia 05 de outubro de 2016 e teve por objetivo discorrer sobre a heterogeneidade da língua. Para isso, levantamos questões relacionadas à variação linguística, aos conceitos de norma e traçamos um paralelo entre norma-padrão e norma culta. Além disso, analisamos o Guia dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, PNLD/2014, para verificarmos o que ele nos diz sobre o tratamento que deve ser dado à variação linguística.

Pudemos perceber, no questionário inicial feito com os professores, uma visão de língua dinâmica e mutável, em que os docentes reconhecem os pronomes pessoais do caso reto – que

realmente acontecem nos usos –, como sendo diferentes daqueles abordados nas gramáticas normativas. Além disso, os professores reconhecem a importância de se desenvolver um trabalho em sala de aula que contemple também os usos.

Ao lançarmos a primeira pergunta, gostaríamos de ratificar as formas como os gramáticos abordam os pronomes pessoais; e a segunda, a visão dos professores sobre essa manutenção da tradição pelos gramáticos. Assim, tivemos:

Quadro 7 – Perguntas 1 e 2 do questionário inicial

**1. Segundo a gramática normativa, quais são os pronomes pessoais do caso reto?**

Todos os professores responderam que as gramáticas normativas trazem as formas (eu, tu, ele), correspondentes ao singular, e (nós, vós, eles), correspondentes ao plural. Apenas uma professora respondeu que algumas gramáticas já apresentam as formas “você”, “vocês” e “a gente”, mas destacou que isso ocorre raramente.

**2. O quadro dos pronomes pessoais retos, proposto pelos gramáticos, representa satisfatoriamente os usos do português brasileiro contemporâneo? Explique.**

Quatro professores responderam que esse quadro proposto pelos gramáticos não representa satisfatoriamente o nosso português, pois há a variação nos usos, como o “você”, “vocês” e o “a gente”, ainda citaram a quase extinção do pronome “vós”. Um professor respondeu que esse quadro representa em parte, pois temos a variação nos usos como o uso do “você” e do “a gente” e o “vós” em desuso.

Ao analisarmos as respostas lançadas pelos professores, percebemos a manutenção da tradição pelos gramáticos e, ao mesmo tempo, observamos a língua em seu processo de mutação, confirmado pelos usos.

Ao responderem “não representam” ou “representam parcialmente”, os professores quiseram dizer a mesma coisa: ‘nosso quadro tornou-se arcaico, pois deixa de lado os usos do PB contemporâneo’.

Na terceira pergunta, gostaríamos de perceber como esse conhecimento linguístico vem sendo abordado em sala de aula: se a perspectiva de ensino ainda está ancorada apenas no que dizem os gramáticos, ou se também propiciam momentos de reflexão sobre a variação e a mudança.

Quadro 8 – Perguntas 3 e 4 do questionário inicial

- 3.** Na sua prática, ao trabalhar com os pronomes, você costuma apresentar aos alunos apenas as formas “tu”, “nós” e “vós”, consagradas pela gramática normativa, ou promove também uma reflexão sobre os usos, apresentando as formas “você” e “a gente”?

Todos os professores afirmaram ser comum em sua prática refletir sobre a variação linguística e, no que tange ao conhecimento em questão, responderam que promoviam uma análise sobre os usos, trazendo para a sala de aula os pronomes “você”, em paralelo com o “tu”, o “vós”, em paralelo com o “você”, e a expressão “a gente”, em paralelo com o “nós”. Um dos professores afirmou que promovia rapidamente essa discussão, mesmo as formas referentes aos usos sendo desprezadas pelos livros didáticos.

- 4.** Você acha que a tensão FORMAS X USOS, no ensino da língua portuguesa, dificulta o trabalho do professor em sala de aula?

Três professores acreditam que a tensão forma x uso não dificulta o trabalho do professor em sala, pelo contrário, ao trazer os usos para sala de aula e compará-los ao que dizem os gramáticos, há uma maior aceitação dos estudantes. Já dois professores acreditam que há, sim, dificuldades em lidar com essa tensão, uma vez que as formas se distanciam significativamente dos usos e isso pode gerar tensões em sala de aula.

Percebemos que mesmo o livro didático não abordando, ou abordando de forma restrita, a variação nos usos dos pronomes, os professores promovem essa reflexão em sala de aula com os alunos, buscando contrapor as formas apresentadas nos compêndios às formas como a língua se realiza.

Ao afirmar que promove uma discussão rápida, mesmo os LDP não apresentando essas formas, o professor demonstrou ter ciência que o ensino da língua deve partir dos usos, mas, ao mesmo tempo, demonstrou que a língua como prescrição ainda é o que direciona o ensino.

Isso se revela também quando os professores afirmaram que a tensão forma x uso dificulta o trabalho em sala de aula, devido ao hiato significativo que há entre eles, ratificando para nós o

já observado na nossa pesquisa: os livros didáticos não contemplam a variação linguística no ensino dos conhecimentos linguísticos.

Esse direcionamento que ainda é dado ao ensino da língua não é por culpa do professor, mas por estarmos dentro de uma cultura que ensinar língua portuguesa é ensinar regras gramaticais conservadoras. A norma é vista sempre em seu sentido restrito, como defendido por Faraco (2008), norma como normatividade.

Esse posicionamento restrito diante da normalidade dos usos é ratificado pelos meios de comunicação quando apoiam “gramatiquinhos” para, por exemplo, criticar livros produzidos tendo como base ideológica os estudos linguísticos mais atuais, como aconteceu com o livro para a Educação de Jovens e Adultos, “Por uma vida melhor”, da coleção “Viver, aprender”, de Heloísa Ramos, ou quando, simplesmente, apoiam-nos para ditar o que é “certo” ou “errado” na língua, segundo a normatividade dos compêndios gramaticais.

Para Bagno (2013), esse panorama ainda se mantém devido a dois fatores: ambiente escolar conservador e pressão das editoras para que não haja mudanças nas reedições. O autor afirma, como já foi dito aqui por nós, que estamos diante de um perverso círculo vicioso da des(educação) linguística brasileira: gramática normativa  $\Rightarrow$  livro didático  $\Rightarrow$  pedagogia conservadora.

Ao serem indagados sobre o direcionamento que os LDP dão aos conhecimentos linguísticos (quinta pergunta), confirmamos aquilo que nossa pesquisa já havia nos mostrado. Perguntamos também (sexta pergunta) sobre a importância do trabalho com a variação. Vejamos:

Quadro 9 – Perguntas 5 e 6 do questionário inicial

**5.** Os materiais didáticos elaborados para o estudo dos pronomes pessoais retos permitem ao professor e ao aluno refletirem sobre a variação da língua ou reproduzem o modelo normativo-prescritivo proposto pelos gramáticos?

Três professores afirmaram que os LDP fazem uma abordagem metalinguística no que concerne ao ensino dos conhecimentos linguísticos, trazendo a variação linguística em um capítulo separado. Um professor citou a obra de Magda Soares como sendo a obra que se trabalhava com os usos efetivos da língua. Já dois

professores afirmaram que os livros “mais contemporâneos” trazem essa variação, citando o livro de MBB, *Projeto Teláris*, como exemplo.

6. Você considera importante que ao estudar os conhecimentos linguísticos os alunos também façam uma reflexão sobre a variação da língua?

Todos os professores afirmaram ser importante trabalhar com a variação linguística ao se trabalhar com os conteúdos gramaticais, pois a variação reflete muito mais os usos do que aquilo que está escrito na gramática normativa, “a reflexão da variação da língua é essencial para formar leitores, escritores e falantes competentes e críticos”. (Professor III, questionário inicial, 05/10/2016)

As respostas dos professores vêm ao encontro da pesquisa que fizemos sobre a abordagem da variação linguística dentro do conhecimento linguístico “pronomes pessoais do caso reto”. Os LDP não trazem, ou trazem de forma equivocada, aspectos relacionados ao uso, embasados, na sua maioria, pela ideologia do erro. O livro de MBB, citado pelo professor como sendo um dos que permitem essa reflexão, de fato abordou a variação dentro do estudo dos pronomes, no entanto, os autores promoveram uma reflexão sobre uma variação inferior, que merece ser passada sempre para a “linguagem mais formal”.

Apesar de reconhecerem que os LDP estão arraigados à pedagogia conservadora, os professores acreditam que esse não deve ser o foco do ensino da língua, como afirmado na sexta questão. A variação linguística deve estar sempre presente no ensino para que formemos leitores e escritores críticos.

Foi com o intuito de sistematizar esse conhecimento sobre a variação e a mudança linguística que decidimos fazer as oficinas com os professores, como proposta para intervir nessa problemática ainda vigente nos LDP.

Iniciamos a oficina debatendo sobre o que é variação linguística e quais fatores extralinguísticos interferem nessas variações. Retomamos os estudos de Bagno (2007) para falarmos sobre os dois eixos da nossa realidade linguística:

- ▶ (1) a variação linguística, isto é, a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade e;

- ▶ (2) a norma-padrão, produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar neutralizar os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes.

Em seguida, tomamos as ideias de Bortoni-Ricardo (2005) como base para conversarmos sobre o “continuum” de variação.

- ▶ o do rural-urbano;
- ▶ o da oralidade-letramento;
- ▶ o de monitoração estilística.

Faraco (2008) nos deu o embasamento teórico para que discutíssemos os conceitos de norma em seus sentidos amplo e restrito. Além disso, também discutimos sobre a diferença existente entre as normas culta e padrão.

Ao trabalharmos como esse último conceito, três professores revelaram não saber que existiam diferenças entre os termos e que trabalhavam com esses conceitos em sala de aula como sendo sinônimos.

Por último, analisamos o que nos diz o Guia do Livro de Didático PNLD/2014 sobre o ensino da língua. Verificamos que nesse material a terminologia utilizada para designar a norma de maior prestígio social é “norma urbana de prestígio”. Alguns professores demonstraram desconhecer essa terminologia, como revela um professor no relato feito no final das oficinas:

Quadro 10 – Trecho do relato final do professor V

“Começamos com uma leve, gostosa e produtiva conversa à luz dos linguistas sobre norma-padrão e norma culta, a primeira inquietação é que pensávamos que eram a mesma coisa, depois entrou norma urbana de prestígio, sinceramente, não sabia, nem esperava que um dia reconhecessem e valorizassem uma forma de falar que não atendesse a norma-padrão.”  
(professor V, relato final, 10/10/2016)

Depois da análise do Guia do Livro Didático PNLD/2014, concluímos as reflexões referentes ao primeiro dia de oficina.

## 6.2 OFICINA II: UM OLHAR SOBRE O NOSSO QUADRO PRONOMINAL

A segunda oficina foi realizada no dia 10 de outubro do corrente ano e teve por objetivo refletir sobre a importância do trabalho dos pronomes pessoais retos em seus contextos de uso, para o conhecimento da realidade sociolinguística brasileira.

Dividimos a abordagem em quatro etapas: o conteúdo como é encontrado nas gramáticas normativas; como acontece nos usos; e como é tratado pelos linguistas. Além disso, analisamos LDP do 6º ano, os mesmos analisados nesta pesquisa, para que os professores observassem como os livros abordam os pronomes pessoais retos.

Apoiamo-nos nas gramáticas de Cegalla (2010), Bechara (2015) e Cunha e Cintra (2016) para debatermos sobre a perspectiva de ensino dos pronomes pessoais do caso reto abordada nas gramáticas normativas. Dessa forma, constatamos que mesmo as gramáticas mais atualizadas trazem uma concepção de língua imutável. Em seguida, contrastamos essas prescrições trazidas pelos gramáticos com o que realmente acontece nos usos. Para isso, utilizamos gêneros textuais diversos. Vejamos:

Quadro 11 – Pronomes pessoais em uso 1

### TEXTO I: Velha Infância (Tribalistas)

**Você** é assim  
Um sonho pra mim  
E quando eu não **te** vejo

Eu penso em **você**  
Desde o amanhecer  
Até quando eu me deito

Eu gosto de **você**  
E gosto de ficar com **você**  
Meu riso é tão feliz **contigo**  
O meu melhor amigo é o meu amor

E **a gente** canta  
E **a gente** dança  
E **a gente** não se cansa

De ser criança  
Da gente brincar

Da nossa velha infância

### TEXTO II: O caderno (Toquinho)

Sou eu que vou seguir **você**  
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá  
Em todos os desenhos  
Coloridos vou estar  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel

Sou eu que vou ser seu colega  
Seus problemas ajudar a resolver  
**Te** acompanhar nas provas bimestrais  
**Você** vai ver  
Serei de **você** confidente fiel  
Se seu pranto molhar meu papel

Quadro 12 – Pronomes pessoais em uso 2

TEXTO III: campanha publicitária	TEXTO IV: Cartaz publicitário
 <p>SE VOCE NÃO SE CUIDAR A AIDS VAI TE PEGAR.</p>	 <p>A gente faz o amanhã. Hoje.</p> <p>núcleo EM 2017 NOVA UNIDADE BOA VIAGEM</p>

A partir dos usos, exploramos o que os linguistas afirmam sobre o ensino dos pronomes pessoais do caso reto, especialmente no que diz respeito aos usos da expressão “a gente”, dos pronomes “você/tu” e “vocês” em substituição ao “vós”, além da visão de “mistura de tratamento” encontrada nos compêndios gramaticais e em quatro das cinco obras analisadas. Para isso, utilizamos os postulados de Castilho e Elias (2015), Ilari e Basso (2014), Bagno (2012), Neves (2011) e Bortoni-Ricardo (2005).

Após traçarmos esse paralelo entre o que nos dizem as gramáticas normativas, o que vemos nos usos e o que os linguistas nos dizem, analisamos a perspectiva adotada pelos LDP, elaborados para o 6º ano do Ensino Fundamental, ao sistematizar o conhecimento linguístico “pronomes pessoais do caso reto”. Analisamos apenas os capítulos direcionados ao ensino desse conteúdo.

Por último, analisamos coletivamente um material didático elaborado por nós (essa atividade será trabalhada no próximo tópico), em que o conteúdo em questão é abordado com o olhar da Sociolinguística. A partir dessas análises, tanto do LDP quanto das atividades elaboradas por nós, propusemos aos professores que organizassem um material didático para o ensino dos pronomes pessoais do caso reto, para turmas do 6º ano, sob a perspectiva da variação linguística (descreveremos as atividades no próximo tópico). Por último, os professores

deixaram registrado de que forma as oficinas realizadas contribuíram para que o olhar para o ensino aconteça através da ótica da Sociolinguística. Vejamos:

Quadro 13 – Excertos dos relatos finais

“Essa oficina possibilitou, como já disse, a reflexão mais linguística acerca dos usos dos pronomes e abriu um leque de possibilidades para o grupo desenvolver em sala um trabalho mais voltado para essa vertente e menos para a forma/nomenclatura/ou classificação entre o que está certo ou errado nos usos dos pronomes.” (Professor I, relato final, 10/10/16)

“As oficinas foram bastante enriquecedoras para nossa prática em sala de aula e também para nosso próprio conhecimento, pois aprendemos novos olhares, novas definições dos linguistas sobre os pronomes pessoais do caso reto.” (Professor II, relato final, 10/10/2016)

“Foram proveitosas em termos de reciclagem conteudística e de interação entre os professores presentes. A reflexão sobre a abordagem dos manuais didáticos em relação aos pronomes pessoais do caso reto me ajudou a lembrar o quanto é importante interligar esse conteúdo com as variações linguísticas.” (professor III, relato final, 10/10/2016)

“A temática discutida é de relevância para o ensino da língua portuguesa, pois retrata o uso real de determinados pronomes pessoais do caso reto. É interessante perceber, por exemplo, o uso de casos como “você” e “a gente”, escolhidos de forma unânime (e praticamente intuitiva) pela maioria dos falantes. Tais usos não podem ser excluídos do ambiente escolar.” (Professor IV, relato final, 10/10/2016)

“E aí observamos a importância das pesquisas, ainda que seja sobre um conteúdo que pareça saturado, ou iremos continuar ensinando o que nos foi ensinado. O bom mesmo é que reforça a concepção que temos uma língua viva, que a dialética de desconstrução e reconstrução faz parte do aprendizado e que somos eternos estudantes.” (professor V, relato final, 10/10/2016)

Acreditamos que a escola é um espaço propício para o trabalho com a variação linguística, haja vista ser espaço de ensino-aprendizagem e de ações e relações sociais. Sabemos também que as oficinas realizadas trouxeram apenas um pequeno ponto em meio a uma infinidade de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. No entanto, acreditamos que quando

passamos a refletir sobre determinados temas, as perguntas surgem, então buscamos as respostas nas leituras e, enfim, mudamos o foco. Foi isso que buscamos com as oficinas: instaurar as inquietações, para que, ao se trabalhar com qualquer conhecimento linguístico, os professores se questionem e mudem o foco, trazendo para sala de aula uma pedagogia que reflita a nossa realidade linguística, como afirma Bagno (2010, p. 223), “temos de partir da realidade dos usos atuais para depois, em comparação crítica, apresentar as regras normatizadas.”

### 6.3 UM NOVO OLHAR: OS PROFESSORES TÊM A PALAVRA

Trabalhamos, na segunda oficina, com um material elaborado por nós, como proposta de atividades que respeita a variação e a mudança linguística, embasada na perspectiva de ensino da língua proposta por Bagno (2010). Não foi o nosso objetivo apresentar um modelo engessado aos professores tampouco conferir ao material o status de “correto”. O objetivo foi exatamente o oposto, apresentar um material que pode ser analisado e reconstruído a partir de outros olhares e, além disso, estimular nos professores a vontade de construir seu próprio material.

Não podemos pensar em uma proposta para ensinar um conhecimento linguístico sem pensar sobre o gênero, ou os gêneros textuais, que iremos utilizar para chegar a esse conhecimento. Além disso, também não podemos pensar em trabalhar com um gênero textual sem trabalhar com suas peculiaridades e com a interpretação textual, pois o conhecimento da língua é interligado. O estudante, bem mais que saber o que é um pronome, ele precisa saber qual a sua real função dentro do texto.

Lembramos aqui o que nos diz Neves (2003, p. 128): “propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido.” Bagno (2010) também nos dá respaldo para formulação dessas atividades quando nos orienta para a pedagogia voltada para a educação linguística. Ressaltamos que sua proposta está ancorada em três eixos: letramento, variação linguística e reflexão sobre a língua.

Antunes (2014) foi outra autora que embasou a construção da proposta, uma vez que sugere que o ensino dos pronomes deve ser feito deixando de lado as classificações e os velhos exercícios de identificar, substituir e, muitas vezes, passar para a norma-padrão os pronomes em meio a frases soltas. Em vez disso, a autora sugere que incorporemos as funções dos pronomes dentro do gênero abordado.

Visto isso, selecionamos dois gêneros que são tralhados no 6º ano: contos de fada e história em quadrinhos. Em ambos os gêneros trabalhamos com uma visão global, por isso passamos pela fase de levantamento de conhecimentos prévios, leitura, interpretação textual e reflexão sobre a língua. No entanto, apresentaremos aqui apenas algumas questões elaboradas para trabalharmos com o conhecimento linguístico “pronomes pessoais do caso reto”, por ser o objeto de nossa pesquisa. Vejamos alguns itens:

Quadro 14 – Proposta I - questões linguísticas sobre o texto “A Bela e a Fera”

1. Releia os trechos retirados do início do conto:

- I. “As irmãs de Bela pediram presentes caros, enquanto **ela** permanecia quieta.”  
 II. “E **você**, Bela, o que quer ganhar?”

- a) O pronome destacado em I está retomando que outro termo?  
 b) Os pronomes destacados em I e em II se referem à mesma pessoa? Explique.  
 c) Em I, quem é o enunciador? E em II?  
 d) Você consegue perceber por que no enunciado I a personagem foi tratada pelo pronome ELA e no II por VOCÊ? Explique.

2. O pai de Bela, ao dirigir-se a ela, tratava-a por “você”, enquanto a fera a tratava por “tu”.

- a) A mudança no pronome utilizado pelos personagens modifica o sentido de proximidade que esses pronomes nos remetem? Justifique.  
 b) As duas formas de tratamento estão corretas?  
 c) Qual forma você utiliza mais com os seus colegas: TU ou VOCÊ?

3. Leia os trechos abaixo:

- (I) E **você**, Bela, o que quer ganhar?  
 (II) Somente fazendo uma moça apaixonar-se podia vencê-lo e **tu** és a escolhida.

- a) O que modificamos na construção do enunciado ao escolhermos um ou outro pronome para dialogarmos com alguém?  
 b) Se trocássemos os pronomes destacados nos dois enunciados, como iríamos reescrevê-los? Faça as adaptações necessárias.

(Apêndice D, p. 160-163)

Quadro 15 – Questões linguísticas sobre o texto “Era um sítio muito engraçado”

1. Nos quadrinhos encontramos a mesma palavra escrita de formas diferentes, tanto no singular quanto no plural.

VOCÊ	OCÊ	OCÊIS	DOCEIS

- a) Quais personagens falaram essas palavras? Escreva nos quadrinhos.  
 b) Por que elas foram ditas de maneiras diferentes?  
 c) Que outra palavra poderia ser utilizada no lugar da palavra “VOCÊ” para nos dirigirmos ao nosso interlocutor? Reescreva um dos trechos utilizando outro pronome pessoal e fazendo as alterações necessárias.

2. Observe o quadro a seguir e complete-o com o que se pede:

Enunciado	a) Quem falou?	b) A quem está se referindo?	c) Inclui Chico Bento?
“Nós, aqui no sítio, conhecemos todas as crianças!”			
“Ah, mas agora, <b>a gente</b> vai ficar sempre junto.”			
“E quando quiser se divertir com <b>a gente</b> ... é só abrir o livro!”			

- d) Qual enunciado não inclui Chico Bento? Como você descobriu?

3. No trecho, “Juntos, vamos viver as maiores aventuras...” está implícito o pronome pessoal “**nós**” ou “**a gente**”? Como você descobriu?

4. Leia os trechos abaixo:

- (I) “É... **ela** se casou por interesse!”  
 (II) “Calma, **ele** é mansinho!”  
 (III) “Essa é a nossa avó... **ela** conta histórias lindas.”

- a) A quem cada pronome destacado está se referindo?  
 b) Os referentes dos pronomes destacados participam da conversa ou são apenas mencionados no momento da interlocução?

(Apêndice D, p. 163-169)

Como já afirmamos, a partir da análise dos livros didáticos e das atividades desenvolvidas por nós, os professores aceitaram a tarefa de elaborar seu próprio material. Dos cinco professores

que participaram das oficinas, apenas um não elaborou as atividades. Observaremos agora algumas construções realizadas por eles. Salientamos, no entanto, que o nosso objetivo ao apresentar as atividades elaboradas pelos profissionais não é rotulá-las como “certas ou erradas”, mas verificar, ainda que minimamente, a presença dos pressupostos teóricos da Sociolinguística.

O professor I escolheu trabalhar um fragmento do livro *Frankesteen: retalhos da adolescência*, de Fernando Almada. O fragmento foi intitulado *Passagem, travessia* e retrata a fase da adolescência como “a transição entre o estado infantil e o estado adulto”. O professor explorou elementos relacionados tanto à interpretação textual quanto ao estudo dos pronomes pessoais do caso reto. Salientamos mais uma vez que apresentaremos aqui apenas algumas questões relacionadas ao ensino dos pronomes pessoais na perspectiva da variação linguística.

Quadro 16 – Atividade proposta pela professora I

1. Releiam esse trecho e, em seguida, respondam às questões que seguem.

*A gente faz parte de dois mundos e come o que está frio, pelas beiradas da infância e da vida adulta.*

- ❖ **A gente** quem?
- ❖ Vamos substituir **A gente** por **Nós**. Como vai ficar esse trecho?
- ❖ Uma frase está mais certa do que a outra?
- ❖ A que conclusão vocês chegaram sobre o uso de **a gente** e de **nós**?

2. Retomem essas frases do texto.

- I. — Você não é mais criança para fazer essas coisas!
- II. — Você ainda não tem idade para fazer isso!
- III. — Você não acha que já está grandinho...
- IV. — Você acha que já virou gente grande?

- ❖ Quem fala essas frases no texto?
- ❖ O narrador se inclui nessas frases?
- ❖ Como ficaria a frase II, se o narrador estivesse se incluindo nessa situação? Escrevam as duas formas possíveis.
- ❖ Por que, possivelmente, o narrador não se inclui nessas frases?
- ❖ A quem se refere o pronome **VOCÊ** em cada uma das frases?
- ❖ Quem, no seu dia a dia, costuma falar essas frases?

3. Leiam o texto abaixo.

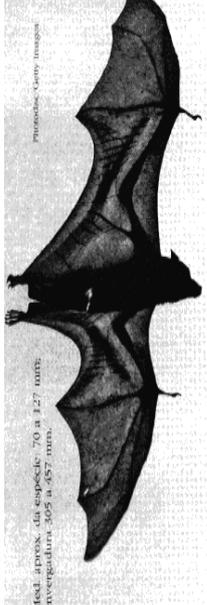
*Nós vivemos uma situação provisória, a infância. E nós vamos entrar em outra fase transitória. Nós vamos passar da infância para a adolescência.*

- ❖ Que pronome se repete nesse trecho? Circule-o a partir da primeira repetição.
- ❖ Essa repetição é necessária? Por quê?
- ❖ Como ficaria a primeira frase desse período, se usássemos o pronome a gente? Reescrevam fazendo a substituição e alterações que forem necessárias.
- ❖ Reescrevam o texto proposto, desfazendo as repetições.

(Anexo A, p. 170-172)

O professor II escolheu dois gêneros textuais diferentes para elaborar questões sobre os pronomes pessoais do caso reto: uma curiosidade, retirada da Revista Superinteressante, e uma tirinha. Nos dois textos, o professor elaborou questões de interpretação textual e de reflexão sobre a língua. Apresentaremos as questões relacionadas à curiosidade:

Quadro 17 – Atividade proposta pelo professor II



Med. aprox. da espécie: 70 a 127 mm; envergadura: 305 a 457 mm.

Fotografia: Getty Images

## Morcegos: vítimas ou vilões?

Os morcegos surgiram há milhões de anos. Seus hábitos noturnos, a vida nas cavernas, a aversão à luz fizeram com que as pessoas relacionassem esses seres ao mal, ligando-os a histórias de terror, mistério e a imagens de vampiros.

A verdade é que os morcegos são seres extraordinários. A capacidade de adaptação dos morcegos faz com que os morcegos sobrevivam em quase todas as regiões do planeta. Os morcegos só não sobrevivem em regiões de clima muito frio.

Fonte de pesquisa: revista Superinteressante. São Paulo: Abril, outubro de 2002.

1. O segundo parágrafo chama atenção pela repetição excessiva do termo “morcegos”. Reescreva-o, substituindo o termo repetido por pronomes pessoais do caso reto adequados.
2. “Os morcegos só não sobrevivem em regiões de clima muito frio”. A expressão em destaque pode ser substituída pelo pronome:
 

a) ( ) Elas   b) ( ) Eles   c) ( ) Ele   d) ( ) Nós

(Anexo B, p. 173-174)

O professor III trabalhou com a crônica *Diálogos de todos os dias*, de Carlos Drummond de Andrade. A crônica inteira é um diálogo ao telefone entre pessoas que não querem se identificar, o resultado é muita confusão e pouca informação. O professor III elaborou as seguintes questões:

Quadro 18 – Atividade proposta pelo professor III

1. Quais os pronomes pessoais do caso reto foram usados no texto e quantas vezes cada um deles foi repetido?
2. Quando um dos interlocutores do telefonema refere-se ao outro, qual o pronome que ele utiliza?
3. Nas frases abaixo, substitua o pronome “você” pelo pronome “tu”, fazendo as devidas modificações nos verbos.
  - a) “Quem fala é você que está perguntando quem fala.”
  - b) “Como não está se você está me respondendo?”
4. Na frase “Bem, **nós** dois estamos falando.”, o termo sublinhado pode ser substituído por outro? Qual seria?
5. Reescreva a frase da 4ª questão utilizando o termo substituto, fazendo as devidas modificações.

(Anexo C, p. 175)

Por último, o professor V nos trouxe, como proposta de trabalho, questões elaboradas a partir do conto *O dono da bola*, de Ruth Rocha. O conto traz a história de um garoto que, por ser o único garoto do time de futebol a possuir uma bola, se acha no direito de mandar no jogo. Vejamos algumas das atividades elaboradas para explorar os pronomes pessoais do caso reto:

Quadro 19 – Atividade proposta pelo professor V

1. Sabemos que os pronomes pessoais servem para fazer referência a alguém ou a algo ou servem para indicar a pessoa envolvida no discurso. Então, quais pessoas os pronomes abaixo estão indicando ou fazendo referência?
  - a) "O que nós não tínhamos era a bola de futebol".
  - b) "Mas, toda vez que nós íamos jogar com Caloca, acontecia".
  - c) "Se o treino for muito cedo, eu não trago a bola!".
  - d) "A bola é minha, eu carrego quantas vezes eu quiser".
  - e) "E quando não se fazia o que ele queria, já sabe, levava a bola embora e adeus, treino".
2. "Mas, toda vez que nós íamos jogar com Caloca, acontecia a mesma coisa. E era só o juiz marcar qualquer falta do Caloca que ele gritava logo ..."
  - a) O pronome ele se refere a quem?
3. "Assim eu não jogo mais! Dá aqui a minha bola!"
  - a) O pronome 'eu' está indicando a pessoa que está falando. Quem é essa pessoa?"

4. Ora que confusão! Uma hora o pronome **ele** e **eu** se referem às mesmas pessoas. Você sabe explicar por que isso acontece?

5. "**Nós** passávamos pela casa dele e víamos". Nessa frase, se o pronome **nós** fosse substituído por **a gente**, ficaria correto? Justifique sua resposta e reescreva o enunciado fazendo as devidas alterações.

(Anexo D, p. 176-177)

O papel do professor em sala de aula vai além da mera execução de procedimentos educacionais pré-fabricados e codificados por instâncias, muitas vezes, por ele desconhecida.

O papel do professor é o de continuamente pesquisar para:

- Inovar
- Transformar
- Refazer-se

Sabemos, no entanto, que as condições de trabalho excessivo às quais os professores são submetidos – todos os envolvidos na pesquisa possuem dois vínculos empregatícios – dificultam essa pesquisa. Dessa forma, o livro didático se constitui como uma ferramenta importante no dia a dia desses profissionais. Por isso, momentos como os descritos nas oficinas são de extrema relevância para que os docentes tenham tempo e espaço para questionar, analisar, observar o novo, socializar informações e refazer-se enquanto profissional.

Mesmo com a falta de tempo, acarretada pelo excesso de trabalho, os professores não aceitaram passivamente o material elaborado por nós, mas, como agentes de mudança, aceitaram o desafio e elaboraram um rico material sobre o ensino dos pronomes pessoais do caso reto.

Muitas questões que foram apresentadas nos mostram uma visão bem diferenciada daquela que encontramos nas cinco obras analisadas. Observamos, por exemplo, a inserção das formas “inovadoras” nas atividades sem, contudo, escondê-las na “informalidade” em que tudo cabe. É evidente que algumas questões elaboradas ainda estão embasadas na classificação e no normativismo tão presentes nas gramáticas e nos LDP. Devido a essa presença tão forte dessa concepção teórica nos materiais elaborados, consideramos essas construções como um processo natural nesse caminho de desconstrução e reconstrução de paradigmas.

Não nos cabe aqui, portanto, e não é o nosso objetivo, julgar as atividades propostas pelos profissionais como “certas ou erradas”. O nosso objetivo, como já foi dito, foi o de propagar as concepções da Sociolinguística e o de incutir nos professores esse desejo de também pesquisar, de se perguntar, de formular ou reformular questões, de comparar, de produzir. Parece-nos que o atingimos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivou-se analisar o quadro pronominal do português brasileiro, mais especificamente os pronomes “tu/você”, “vós/vocês”, “nós/a gente”, e sua abordagem em seis livros didáticos elaborados para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, fizemos uma abordagem desde a constituição da disciplina Língua Portuguesa até a chegada das novas bases metodológicas propostas pela Sociolinguística. Dessa forma, julgamos necessário trazer conceitos importantes trabalhados por essa ciência da linguagem, como a variação e a mudança linguística. Além disso, discutimos questões relativas ao livro didático de português, como a avaliação instituída pelo Ministério da Educação e a abordagem da variação linguística em sua construção.

No que diz respeito aos pronomes pessoais do caso reto, ainda há uma forte tendência, ratificada pelos gramáticos tradicionais, na manutenção do quadro pronominal conservador. Mesmo as gramáticas mais atualizadas, como a de Bechara (2015), mantêm o mesmo quadro imutável, considerando apenas as formas “tu/vós”, para a 2ª pessoa do singular e do plural, e “nós”, para a primeira pessoa do plural. No entanto, podemos ressaltar que existem gramáticas, como a de Azeredo (2014), Castilho e Elias (2015), Bagno (2012) e Neves (2011), que incorporam as formas ratificadas pelos usos “tu/você”, “vós/vocês”, “nós/a gente” como coexistentes.

Apesar da tendência conservadora dos gramáticos, as variantes “você” e “a gente” estão plenamente inseridas na fala dos brasileiros e, conseqüentemente, no nosso quadro pronominal, o que gera uma concorrência entre elas e os pronomes tradicionais “tu” e “nós”, que será mais ou menos acentuada dependendo da região brasileira.

Em relação aos livros didáticos, constatamos que todos eles fazem referência, de alguma maneira, às formas “você” e “a gente”, seja como um boxe explicativo para as ocorrências no português brasileiro contemporâneo, seja em atividades. Todavia, a forma de abordagem da variação no quadro pronominal brasileiro é feita embasada da ideologia do erro.

O livro *Português Linguagens* de Cereja e Magalhães, PNLD/2008, apesar de já ter sido analisado por Bagno (2010), apresenta as mesmas questões na versão PNLD/2014. O livro

traz em forma de boxe explicações para o aparecimento dos pronomes “você”, “vocês” e “a gente”, no entanto, não há atividades envolvendo os usos desses pronomes no capítulo destinado ao estudo desse conteúdo. Além disso, apesar das explicações dadas nos boxes, o pronome “você” é classificado como pronome de tratamento.

Encontramos, ao logo do livro, em eixos de ensino distintos, duas questões elaboradas para o trabalho com a variação do quadro pronominal: uma referente ao uso do “você” com o verbo e outros pronomes relativos à segunda pessoa, o que é visto pelos autores como “mistura de tratamento, e a outra referente ao uso da expressão “a gente” como concorrente do “nós” em contextos menos monitorados. Ambas as questões foram construídas em cima da perspectiva de que esses usos ocorrem na informalidade, não fazendo parte da norma urbana de prestígio.

O segundo livro *Projeto Teláris* de Marchezi, Bertin e Borgatto traz a informação sobre os pronomes “você/vocês” num quadrinho separado dos demais pronomes, evidenciando a coexistência das duas formas, no entanto, a classificação desse pronome acontece como sendo pronome de tratamento. Não há menção nas explicações dos autores à expressão “a gente”. As atividades desenvolvidas trazem para análise dos estudantes as formas concorrentes “tu/você”, “vocês” em substituição ao “vós” e “nós/a gente”, porém são feitas embasadas na perspectiva da informalidade linguística, predominando os itens que pedem para os discentes passarem o enunciado para uma linguagem mais formal.

O terceiro livro *Vontade de Saber Português* de Brugnerotto e Alves não traz nenhuma explicação adicional junto ao quadro conservador dos pronomes pessoais do caso reto. Os autores trazem apenas as definições já consagradas pela gramática normativa com o pronome “você” pertencendo aos pronomes de tratamento. A concorrência entre “tu/você” aparece no ensino dos verbos, no entanto os autores trazem uma visão equivocada para essa abordagem. O pronome “você” é inserido no quadro dos pronomes de 3ª pessoa unicamente para justificar a conjugação verbal. Além disso, há um boxe explicando que ao usar o “tu” ou o “você” o sujeito deve tomar cuidado com as formas verbais que adota para não usar a “mistura de tratamento”. As atividades elaboradas para reflexão sobre os usos tanto do “tu/você” quanto do “nós/a gente” foram positivas, traçaram um paralelo entre os usos sem recorrer à linguagem informal.

O quarto livro *Jornadas.Port – Língua Portuguesa* de Delmanto e Carvalho também traz o quadro pronominal consagrado pela gramática normativa. Os autores optam por trazer

explicações adicionais sobre a coexistência das formas “tu/você”, “vós/vocês”. A expressão “a gente” apenas foi mencionada na sistematização do conhecimento linguístico “verbo”. A obra foi a que mais explorou os usos das formas concorrentes “nós/a gente” no PB contemporâneo, embora tenha feito também sob o viés da informalidade linguística.

O quinto livro *Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa* de Oliveira, Silva, Silva e Araújo ora se apresenta como muito conservador – trazendo um capítulo sistematizando o conteúdo de acordo com a norma-padrão, a partir de frases descontextualizadas e sem nenhuma explicação sobre as formas coexistentes no quadro pronominal brasileiro –, ora se apresenta embasado nos estudos linguísticos – trazendo um capítulo de revisão apresentando as formas concorrentes “tu/você” na perspectiva dos usos, através de atividades que exploraram as duas formas como pronomes pessoais que são utilizadas de acordo com as regiões do Brasil. Em nenhum momento, os autores enfatizaram a “mistura de tratamento”. Não verificamos, no entanto, a exploração da forma “inovadora” “a gente”.

Buscamos entender e traçar uma ponte nesse trabalho entre aquilo que é descrito pelos sociolinguistas e aquilo que de fato é explorado nos livros didáticos de língua portuguesa, que, na nossa concepção, por ser um instrumento tão importante em sala de aula, deveria explorar mais os estudos propostos pela Sociolinguística.

O que verificamos, no entanto, é uma luta conceitual: de um lado temos os gramáticos mais conservadores, defendendo uma norma-padrão, construto idealizado de língua, que não encontra respaldo nos usos. E do outro, temos uma vasta produção linguística com o desenvolvimento, inclusive, de gramáticas do português brasileiro, como, por exemplo, a “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, de Bagno (2012), a “Gramática de Usos do Português”, de Neves (2011), a “Pequena Gramática do Português Brasileiro”, de Castilho e Elias (2015), A “Gramática Houaiss”, de Azeredo (2014).

Perguntamo-nos, então, o que falta para que esses estudos apareçam efetivamente nos LDP? Pois o que se observa é uma abordagem melindrosa, sem deixar de lado, mas também sem assumir realmente a realidade linguística brasileira. Como afirma Bagno (2010, p. 167), passou-se a atribuir tudo à noção de informalidade, “tudo o que escapa da ‘norma-padrão’ ou norma culta’, mas que ocorre amplamente na língua viva, é atribuído à informalidade”.

Parece-nos que falta uma ligação entre as ciências e sua aplicação prática, por isso, programas que investem na formação dos professores, tornando-os investigadores, como o Mestrado Profissional, é de grande relevância. Dessa forma, não basta apenas identificar e descrever o problema da pesquisa, é necessário que haja também uma aplicação prática.

Para isso, após a descrição e a análise dos livros didáticos, organizamos oficinas que foram realizadas com os professores de Língua Portuguesa de uma escola pública municipal de Recife. O principal objetivo dessa interação com os professores foi partilhar esse conhecimento produzido e refletir com eles alternativas para um ensino de língua materna que esteja menos ancorado em concepções arcaicas e em maior sintonia com as concepções teóricas propostas pela Sociolinguística, respeitando a heterogeneidade da língua e as peculiaridades do português brasileiro contemporâneo.

Acreditamos que pesquisas como esta, que vai além da descrição e análise dos fatos, tentando intervir positivamente no problema abordado, especialmente quando o assunto é educação, têm muito a contribuir para a melhoria do ensino nas escolas públicas brasileiras.

Por fim, a partir das discussões apresentadas nesta dissertação e da realização das oficinas também descritas aqui, desejamos que nossos esforços possam contribuir, de alguma forma, para que haja um novo olhar para o tema aqui debatido e que o nosso trabalho se some a tantos outros já desenvolvidos na área, unindo forças para o reconhecimento da nossa “cara” linguística.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 45ª edição. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias mais simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002406.pdf>, acessado em 20/06/16.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. Curitiba: Aymará, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BEVENISTE, Émile. **A natureza dos pronomes**. In: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I. 4ª edição, Campinas, SP: Pontes, 1956/1995.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora de. **Textos, seleção variada e atual**. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). 3ª edição, Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação**. — Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

- BUNZEN, C. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CASTILHO, Ataliba T.; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. 1ª edição, São Paulo: Contexto, 2015.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. Ed. ver. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- CUNHA, Celso ferreira da; CINTRA, Luis Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7ª edição, Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.
- GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2ª edição, São Paulo: Contexto, 2014.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernando Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. – Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição, São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCH, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2ª edição, São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PIETRI, Émerson de. **Os estudos da linguagem e o ensino de língua portuguesa no Brasil**. In: **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. SIGNORINI, Inês. FIAD, Raquel Salek (organizadoras). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>, acessado em 20/06/16.

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

RANGEL, Egon de Oliveira. **Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas**. In: **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. BUNZEN, Clécio (organizador) São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SCHERRE, Maria Marta; YACOVENCO, Lilian Coutinho. **A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 121-146. 1ª parte 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: **Métodos de pesquisa**. Gerhardt, Tatiana Rangel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. **História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (organizador). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6ª edição, 3ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

**Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de lexicografia (organizador). 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2015.

**APÊNDICE A – Questionário inicial****QUESTIONÁRIO INICIAL**

<p><b>1.</b> Segundo a gramática normativa, quais são os pronomes pessoais do caso reto?</p>
<p><b>2.</b> O quadro dos pronomes pessoais retos proposto pelos gramáticos representa satisfatoriamente os usos do português brasileiro contemporâneo? Explique.</p>
<p><b>3.</b> Na sua prática, ao trabalhar com os pronomes, você costuma apresentar aos alunos apenas as formas “tu”, “nós” e “vós”, consagradas pela gramática normativa, ou promove também uma reflexão sobre os usos, apresentando as formas “você” e “a gente”?</p>
<p><b>4.</b> Você acha que a tensão FORMAS X USOS, no ensino da língua portuguesa, dificulta o trabalho do professor em sala de aula?</p>
<p><b>5.</b> Os materiais didáticos elaborados para o estudo dos pronomes pessoais retos permitem ao professor e ao aluno refletirem sobre a variação da língua ou reproduzem o modelo normativo-prescritivo proposto pelos gramáticos?</p>
<p><b>6.</b> Você considera importante que ao estudar os conhecimentos linguísticos os alunos também façam uma reflexão sobre a variação da língua?</p>

## APÊNDICE B – Proposta de intervenção

### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**DATA:** 05 e 10 de outubro de 2016

**HORÁRIO:** 10h às 12h

**LOCAL:** Biblioteca da Escola Municipal Padre Antônio Henrique - Rua Viscondessa do Livramento, 290, Derby, Recife.

#### OBJETIVO GERAL

- Refletir sobre a abordagem dos pronomes pessoais retos nos materiais didáticos elaborados para o ensino no 6º ano do Ensino Fundamental II, multiplicando entre os professores as concepções teóricas propostas pela Sociolinguística.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Abordar tendências do PB relacionadas ao uso dos pronomes pessoais retos;
- Refletir sobre a importância do trabalho dos pronomes pessoais retos em seus contextos de uso, para o conhecimento da realidade sociolinguística brasileira;
- Analisar o eixo dos conhecimentos linguístico no livro didático, verificando se as atividades propostas para o estudo do índice de pessoa contemplam os usos do português brasileiro;
- Elaborar atividades para o ensino dos pronomes pessoais retos sob a perspectiva da variação linguística.

#### PÚBLICO-ALVO

Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Padre Antônio Henrique.

#### MEODOLOGIA

As oficinas serão realizadas através de exposição oral; discussão em pequenos grupos e no grande grupo; análise de livros didáticos; análise de textos diversos; elaboração de material didático.

#### RECURSOS DIDÁTICOS

Computador; projetor multimídia; livros didáticos; textos diversos; caneta; lápis etc.

## PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

OFICINA 1 05/10	ATIVIDADES
10h	<p>Acolhimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Apresentação da ementa e dos objetivos da oficina;</li> </ul>
10h20	Questionário inicial;
10h40	<p>Reflexão 1: <b>Língua portuguesa: um conjunto de variedades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A diversidade da língua;</li> <li>➤ Concepções de norma;</li> <li>➤ Norma-padrão x norma culta.</li> </ul>
11h20	O que nos diz o PNLD sobre o ensino da língua? Uma breve análise.
OFICINA 2 10/10	ATIVIDADES
10h	Acolhimento;
10h10	Reflexão 2: <b>O pronome pessoal sob a perspectiva da variação linguística;</b>
10h40	Análise de livro didático (em dupla);
11h10	Análise de livro didático (no grande grupo);
11h30	Reflexão 3: <b>O pronome pessoal sob a perspectiva da variação linguística: uma proposta</b>
11h50	Questionário final e avaliação das oficinas



**APÊNDICE D – Proposta de atividades**

**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Mestrado Profissional em Letras**  
**Mestranda: Érica Carvalho**  
**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lima**

**OS PRONOMES PESSOAIS RETOS ENQUANTO SISTEMA EM  
FUNÇÃO: UMA POSSIBILIDADE**

RECIFE

2016

## CONTO DE FADAS

- Vocês gostam de contos infantis? Quais vocês conhecem? Quais são os preferidos? Por quê?
- Vocês já ouviram falar de uma história intitulada “A Bela e a fera?” Já leram? Já assistiram ao filme?
- Em sua opinião, é verdade que “quem ama o feio bonito lhe parece”?

### A BELA E A FERA

(Adaptado dos contos dos irmãos Grimm)

Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA". Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

— Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar, trarei presentes. O que vocês querem?

As irmãs de Bela pediram presentes caros, enquanto ela permanecia quieta. O pai se voltou para **ela**, dizendo:

— E **você**, Bela, o que quer ganhar?

— Quero uma rosa, querido pai, porque neste país elas não crescem. – Respondeu Bela, abraçando-o forte.

O homem partiu, concluiu os seus negócios, pôs-se na estrada para a volta. Tanta era a vontade de abraçar as filhas, que viajou por muito tempo sem descansar. Estava muito cansado e faminto, quando, a pouca distância de casa, foi surpreendido, em uma mata, por furiosa tempestade, que lhe fez perder o caminho.

Desesperado, começou a vagar em busca de uma pousada, quando, de repente, descobriu ao longe uma luz fraca. Com as forças que lhe restavam dirigiu-se para aquela última esperança. Chegou a um magnífico palácio, o qual tinha o portão aberto e acolhedor. Bateu várias vezes, mas sem resposta. Então, decidiu entrar para esquentar-se e esperar os donos da casa. O interior, realmente, era suntuoso, ricamente iluminado e mobiliado de maneira esquisita. O velho mercador ficou defronte da lareira para enxugar-se e percebeu que havia uma mesa para uma pessoa, com comida quente e vinho delicioso.

Extenuado, sentou-se e começou a devorar tudo. Atraído depois pela luz que saía de um quarto vizinho, foi para lá, encontrou uma grande sala com uma cama acolhedora, onde o homem se esticou, adormecendo logo. De manhã, acordando, encontrou vestimentas limpas e uma refeição muito farta. Repousado e satisfeito, o pai de Bela saiu do palácio perguntando-se espantado por que não havia encontrado nenhuma pessoa. Perto do portão viu uma roseira com lindíssimas rosas e se lembrou da promessa feita a Bela. Parou e colheu a mais perfumada flor. Ouviu, então, atrás de si um rugido pavoroso e, voltando-se, viu um ser monstruoso que disse:

— É assim que pagas a minha hospitalidade, roubando as minhas rosas? Para castigar-te, sou obrigado a matar-te!

O mercador jogou-se de joelhos, suplicando-lhe para ao menos deixá-lo ir abraçar pela última vez as filhas. A fera lhe propôs, então, uma troca: dentro de uma semana devia voltar ou ele ou uma de suas



filhas em seu lugar. Apavorado e infeliz, o homem retornou para casa, jogando-se aos pés das filhas e perguntando-lhes o que devia fazer. Bela aproximou-se dele e lhe disse:

— Foi por minha causa que incorreste na ira do monstro. É justo que eu vá...

De nada valeram os protestos do pai, Bela estava decidida. Passados os sete dias, partiu para o misterioso destino.

Chegada à morada do monstro, encontrou tudo como lhe havia descrito o pai e também não conseguiu encontrar alma viva. Pôs-se então a visitar o palácio e, qual não foi a sua surpresa, quando, chegando a uma extraordinária porta, leu ali a inscrição com caracteres dourados: "Apartamento de Bela". Entrou e se encontrou em uma grande ala do palácio, luminosa e esplêndida. Das janelas tinha uma encantadora vista do jardim. Na hora do almoço, sentiu bater e se aproximou temerosa da porta. Abriu-a com cautela e se encontrou ante de Fera. Amedrontada, retornou e fugiu através das salas. Alcançada a última, percebeu que fora seguida pelo monstro. Sentiu-se perdida e já ia implorar piedade ao terrível ser, quando este, com um grunhido gentil e suplicante lhe disse:

— Sei que tenho um aspecto horrível e me desculpo, mas não sou mau e espero que a minha companhia, um dia, possa ser-te agradável. Para o momento, queria pedir-te, se podes, honrar-me com tua presença no jantar.

Ainda apavorada, mas um pouco menos temerosa, Bela consentiu e ao fim da tarde compreendeu que a fera não era assim malvada. Passaram juntos muitas semanas e Bela cada dia se sentia afeiçoada àquele estranho ser, que sabia revelar-se muito gentil, culto e educado.

Uma tarde, a Fera levou Bela à parte e, timidamente, lhe disse:

— Desde quando estás aqui, a minha vida mudou. Descobri que me apaixonei por ti. Bela, queres casar-te comigo?

A moça, pega de surpresa, não soube o que responder e, para ganhar tempo, disse:

— Para tomar uma decisão tão importante, quero pedir conselhos a meu pai que não vejo há muito tempo!

A Fera pensou um pouco, mas tanto era o amor que tinha por ela que, ao final, a deixou ir, fazendo-se prometer que após sete dias voltaria.

Quando o pai viu Bela voltar, não acreditou nos próprios olhos, pois a imaginava já devorada pelo monstro. Pulou-lhe ao pescoço e a cobriu de beijos. Depois começaram a contar-se tudo que acontecera e os dias passaram tão velozes que Bela não percebeu que já haviam transcorridos bem mais de sete.

Uma noite, em sonhos, pensou ver a Fera morta perto da roseira. Lembrou-se da promessa e correu desesperadamente ao palácio. Perto da roseira encontrou a Fera que morria. Então, Bela a abraçou forte, dizendo:

— Oh! Eu te suplico: não morras! Acreditava ter por ti só uma grande estima, mas como sofro, percebo que te amo.

Com aquelas palavras a Fera abriu os olhos e soltou um sorriso radioso e diante de grande espanto de Bela começou a transformar-se em um esplêndido jovem, o qual a olhou comovido e disse:



— Um malvado encantamento me havia prendido naquele corpo monstruoso. Somente fazendo uma moça apaixonar-se podia vencê-lo e tu és a escolhida. Queres casar-te comigo agora?

Bela não o fez repetir o pedido e a partir de então viveram felizes e apaixonados.

### CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

1. A personagem principal foi chamada de Bela por ser “a mais linda e carinhosa”. Que outras características você percebeu nessa personagem que a torna “bela”?
2. Quais motivos levaram o pai de Bela a se perder do caminho de casa?
3. O pai de Bela encontrou abrigo em um luxuoso castelo, no entanto, ao amanhecer, foi surpreendido pela Fera.
  - a) Por que a Fera quis matar o pai de Bela?
  - b) Você acha que ela tinha motivos para ficar tão enfurecida?
  - c) Por que a Fera decidiu não matar o pai de Bela, mas trocá-lo por uma de suas filhas?
  - d) Em sua opinião, por que Bela se apaixonou pela Fera?
4. Esta história nos traz um ensinamento. Explique como você compreendeu esse ensinamento que o autor quer nos passar.

### AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS:

#### PRONOMES PESSOAIS RETOS

1. Releia os trechos retirados do início do conto:
  - III. “As irmãs de Bela pediram presentes caros, enquanto **ela** permanecia quieta.”
  - IV. “E **você**, Bela, o que quer ganhar?”
  - a) O pronome destacado em I está retomando que outro termo?
  - b) Os pronomes destacados em I e em II se referem à mesma pessoa? Explique.
  - c) Em I, quem é o enunciador? E em II?
  - d) Você consegue perceber por que no enunciado I a personagem foi tratada pelo pronome ELA e no II por VOCÊ? Explique.
2. O pai de Bela, ao dirigir-se a ela, a tratava por VOCÊ, enquanto a fera a tratava por TU.
  - a) Retire do texto frases que comprovem essa afirmação.
  - b) A mudança no pronome utilizado pelos personagens modifica o sentido de proximidade que esses pronomes nos remetem? Justifique.

- c) As duas formas de tratamento estão corretas?  
 d) Qual forma você utiliza mais com os seus colegas: TU ou VOCÊ?

3. Leia os trechos abaixo:

(III) E **você**, Bela, o que quer ganhar?

(IV) Somente fazendo uma moça apaixonar-se podia vencê-lo e **tu** és a escolhida.

- a) O que se modifica na construção do enunciado ao escolhermos um ou outro pronome para dialogarmos com alguém?  
 b) Se trocássemos os pronomes destacados nos dois enunciados, como iríamos reescrevê-los? Faça as adaptações necessárias.
4. No processo de escrita do texto, vamos substituindo as palavras por outra, formando um todo coesivo e evitando que haja muitas repetições. Os pronomes têm importante função nessa cadeia coesiva. Releia todo o texto e observe quais foram as palavras utilizadas para se referir aos personagens abaixo, evitando repetições desnecessárias.

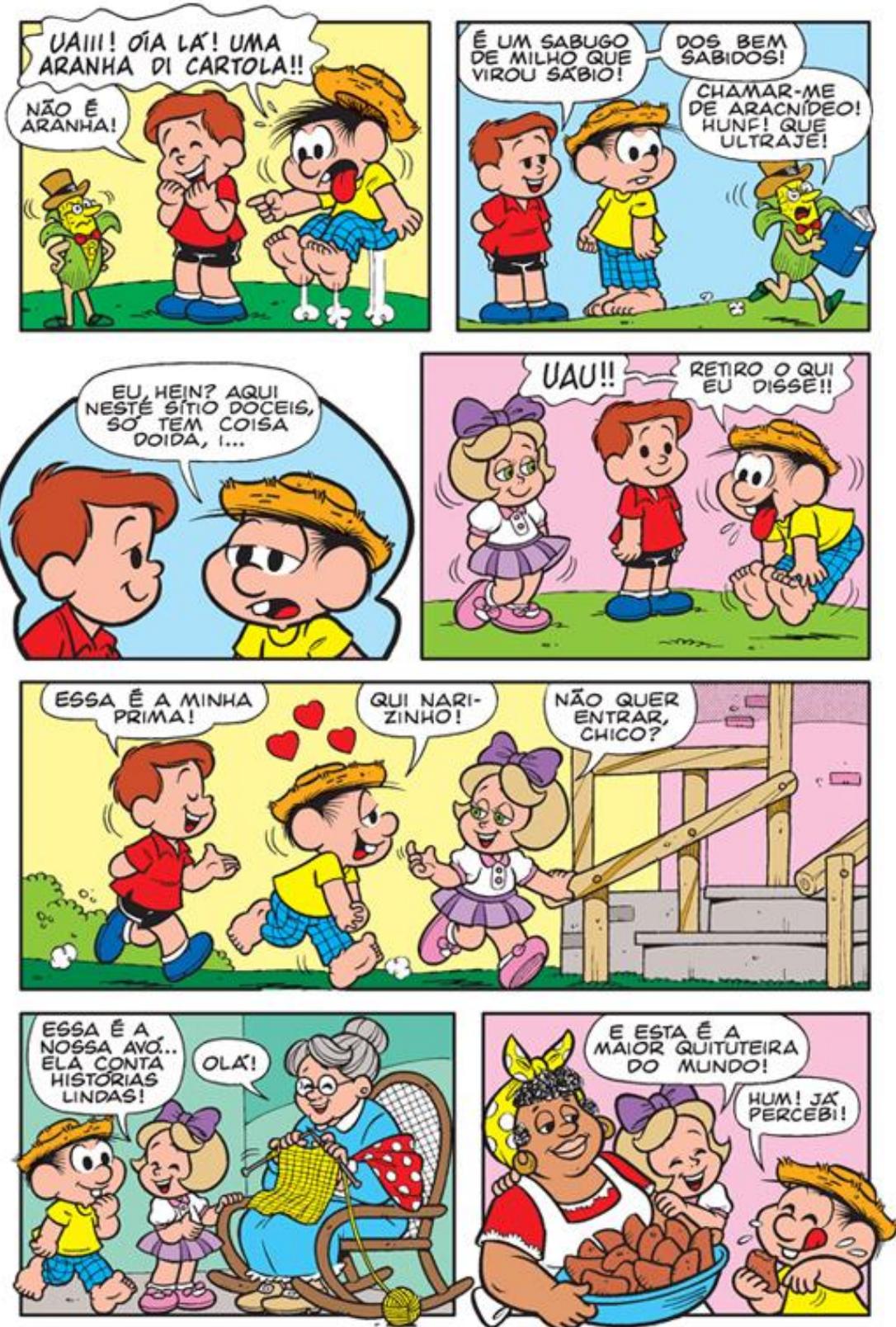
a) Bela \_\_\_\_\_      b) Pai de Bela \_\_\_\_\_      c) Fera \_\_\_\_\_

## HISTÓRIA EM QUADRINHOS

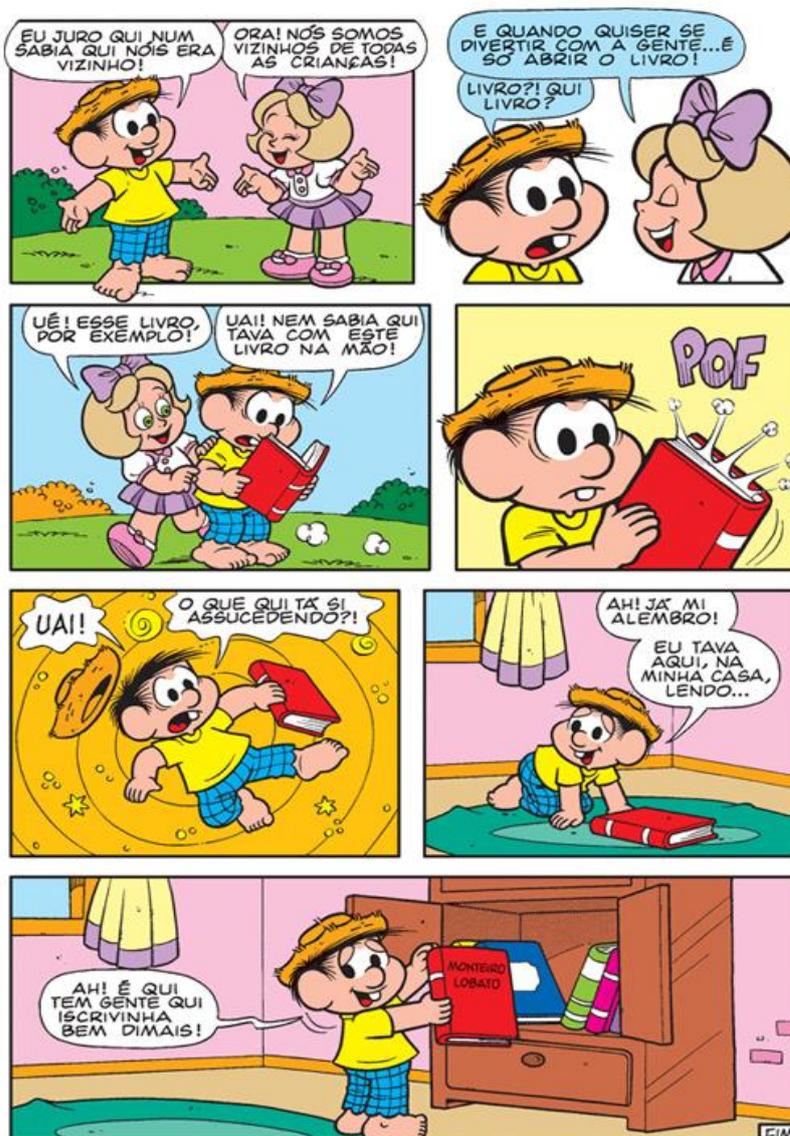
- Vocês gostam de ler histórias em quadrinhos?
- Conhecem a personagem Chico Bento?
- Quais são as principais características dessa personagem?
- O título da história que vamos ler é **“Era um sítio muito engraçado”**. O que você acha que tem esse sítio que o torna engraçado?











Copyright © 2008 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Texto disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>, acessado em 06/10/2016.

### CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

1. No segundo quadrinho, Chico Bento parece assustado. O que aconteceu para que ele ficasse dessa forma?
2. Ao dizer “E garanto que tenho muito mais cérebro que você!”, o que Emília quis dizer a Chico a Bento?
3. “Aqui neste sítio docéis só tem coisa doida, i...” O que levou Chico a essa conclusão?
4. Algo acontece que faz Chico mudar de opinião em relação ao sítio. O que houve?
5. Narizinho diz a Chico que juntos eles irão viver as maiores aventuras. Quais são essas aventuras? Como será possível vivenciá-las?
6. O que Chico Bento descobre no final da história?
7. Você considerou essa descoberta de Chico uma coisa boa ou ruim? Por quê?
8. Por que a história de Chico Bento recebeu esse título?

**AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS:  
PRONOMES PESSOAIS RETOS**

1. No trecho “Esse aí é o marido daquela bonequinha que você viu”, que palavra Pedrinho usou para se dirigir a Chico?
2. O trecho “Quem é ocê?” foi dito por qual personagem? Qual foi a palavra utilizada para se dirigir ao seu interlocutor?
3. Nos quadrinhos encontramos a mesma palavra escrita de formas diferentes, tanto no singular quanto no plural.

VOCÊ	OCÊ	OCÊIS	DOCEIS

- a) Quais personagens falaram essas palavras? Escreva nos quadrinhos.
- b) Por que elas foram ditas de maneiras diferentes?
- c) Que outra palavra poderia ser utilizada no lugar da palavra “VOCÊ” para nos dirigirmos ao nosso interlocutor? Reescreva um dos trechos utilizando outro pronome pessoal e fazendo as alterações necessárias.

4. Observe o quadro a seguir e complete-o com o que se pede:

Enunciado	a) Quem falou?	b) A quem está se referindo?	c) Inclui Chico Bento?
“ <b>Nós</b> aqui, no sítio, conhecemos todas as crianças!”			
“Ah, mas agora, <b>a gente</b> vai ficar sempre junto.”			
“E quando quiser se divertir com <b>a gente</b> ... é só abrir o livro!”			

- d) Qual enunciado não inclui Chico Bento? Como você descobriu?
5. No trecho, “Juntos, vamos viver as maiores aventuras...” está implícito o pronome pessoal “**nós**” ou “**a gente**”?
6. Agora, observe os enunciados

- (I) “Eu juro que não sabia que **nóis era** vizinho!”
- (II) “Ora! **Nós somos** vizinhos de todas as crianças!”

- a) Quem fala o enunciado I e a quem está se referindo?  
 b) Quem fala o enunciado II e a quem está se referindo?  
 c) Os trechos destacados envolvem mais de uma pessoa – o locutor e outras pessoas –, no entanto foram escritos de formas diferentes, por quê?
7. Percebemos no texto a presença de duas variedades linguísticas diferentes: uma falada por Chico Bento e outra diferente nas falas de Pedrinho e Narizinho. Que variedades são essas?
8. Leia os trechos abaixo:
- (IV) “É... **ela** se casou por interesse!”  
 (V) “Calma, **ele** é mansinho!”  
 (VI) “Essa é a nossa avó... **ela** conta histórias lindas”
- c) A quem cada pronome destacado está se referindo?  
 d) Os referentes dos pronomes destacados participam da conversa ou são apenas mencionados no momento da interlocução?

### CONCLUINDO

Os pronomes pessoais do caso reto fazem referências intratextuais, ou seja, dentro do texto – para marcar as pessoas ou objetos e pessoas do universo textual –, ou extratextuais, ou seja, fora do texto, na situação discursiva – geralmente para marcar as pessoas do discurso: 1ª e 2ª pessoa. Assim, temos:

NO PLANO EXTRATEXTUAL			
Pessoas do discurso	Indicador	Singular	Plural
<b>1ª pessoa</b>	quem fala	eu	nós / a gente
<b>2ª pessoa</b>	com quem se fala	tu / você	vós / vocês
NO PLANO INTRATEXTUAL			
Não-pessoa	Indicador	Singular	Plural
	De que ou de quem se fala	ele / ela	eles / elas

## ANEXO A – Proposta de atividade professor I

### Passagem, travessia

Fernando Almada

Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência! Não foi o primeiro nem será o último. O curioso é que um dos nossos jornais, ao noticiar o lançamento da obra, pescou e destacou esta afirmação: *O processo adolescente marca a transição do estado infantil para o estado adulto.*

Santa questão, doutor. Agora ficou claro, claríssimo. Tirando os pés da infância, mas os braços ainda não chegam do lado de lá, o estado adulto.

Vivemos uma situação provisória, a infância. E vamos entrar em outra fase transitória. Do estado infantil para o estado gasoso, a adolescência. Tudo continua passageiro e provisório.

A gente faz parte de dois mundos e come o que está frio, pelas beiradas da infância e da fase adulta. Você não é mais, mas você ainda não é.

— Você não é mais criança para fazer essas coisas!

— Você ainda não tem idade para fazer isso!

— Você não acha que já está grandinho...

— Você acha que já virou gente grande?

Haverá sempre aquela mão adulta querendo empurrar uma colher de mingau pela sua boca adentro, o mingau que você não quer. Argh! Ou afastando de você o prato de mingau que você tem vontade de comer. Ufa!

Adolescência é descoberta, aliás, descobertas, no mais amplo e possível plural. Deixe de lado as chatices da fase, e leve em conta o que acontece com seu corpo e seu espírito. Pense nisso. Viva todos esses milagres com o máximo de curiosidade, atenção e informação. Viva com a alma aberta para o novo.

Até agora, você queria conhecer os porquês das coisas existentes. Daqui para a frente, acrescente outra pergunta:

Por que não?

Sonhe, então, com coisas que jamais existiram. Se quiser e souber, você pode inovar para o seu bem e o bem comum, agora e no futuro, se você conseguir preservar esta atitude: Por que não?

Nunca a humanidade precisou tanto de gente que pergunte assim: Por que não?

*Frankenstein: retalhos da adolescência.* São Paulo: Moderna, 1996, p. 60-61. (Fragmento).

➤ **Forme dupla, troque ideias com seu(sua) colega sobre o texto e, juntos, respondam as questões seguintes.**

1. Sobre o que trata o texto que vocês acabaram de ler?
2. Retomem esse trecho do texto, transcrito do 3º parágrafo: *Vivemos uma situação provisória, a infância. E vamos entrar em outra fase transitória. Do estado infantil para o estado gasoso, a adolescência.* Ao ler essa frase que está destacada, vocês se lembram de algo? O quê?
3. Releia: *A gente faz parte de dois mundos e come o que está frio, pelas beiradas da infância e da fase adulta. Você não é mais, mas você ainda não é.*
- ❖ Expliquem o que vocês entenderam desse trecho.
4. Releiam esse trecho e, em seguida, respondam às questões que seguem.

*A gente faz parte de dois mundos e come o que está frio, pelas beiradas da infância e da fase adulta.*

❖ A **gente** quem?

---

❖ Vamos substituir **A gente** por **Nós**. Como vai ficar esse trecho?

---

❖ Uma frase está mais certa do que a outra?

---

❖ A que conclusão vocês chegaram sobre o uso de **a gente** e de **nós**?

---

5. Retomem essas frases do texto.

V. — Você não é mais criança para fazer essas coisas!

VI. — Você ainda não tem idade para fazer isso!

VII. — Você não acha que já está grandinho...

VIII. — Você acha que já virou gente grande?

❖ Quem fala essas frases no texto?

---

❖ O narrador se inclui nessas frases?

---

❖ Como ficaria a frase II, se o narrador estivesse se incluindo nessa situação? Escrevam as duas formas possíveis.

---



---

❖ Por que, possivelmente, o narrador não se inclui nessas frases?

---

❖ A quem se refere o pronome **VOCEÊ** em cada uma das frases?

---

❖ Quem, no seu dia a dia, costuma falar essas frases?

---

6. No finalzinho do texto, o narrador dá alguns conselhos. Veja.

*Deixe de lado as chatices da fase, e leve em conta o que acontece com seu corpo e seu espírito. Pense nisso. Viva todos esses milagres com o máximo de curiosidade, atenção e informação. Viva com a alma aberta para o novo.*

❖ A quem se dirige cada conselho?

---

- ❖ Que pronome melhor completaria os espaços em branco no trecho que está reescrito abaixo?

Deixe [\_\_\_\_\_] de lado as chatices da fase, e leve[\_\_\_\_\_] em conta o que acontece com seu corpo e seu espírito. Pense[\_\_\_\_\_] nisso. Viva[\_\_\_\_\_] todos esses milagres com o máximo de curiosidade, atenção e informação. Viva[\_\_\_\_\_] com a alma aberta para o novo.

- ❖ Como vocês chegaram a essa conclusão?

---



---



---

7. Leiam o texto abaixo.

***Nós vivemos uma situação provisória, a infância. E nós vamos entrar em outra fase transitória. Nós vamos passar da infância para a adolescência.***

- ❖ Que pronome se repete nesse trecho? Circule-o a partir da primeira repetição.
- ❖ Essa repetição é necessária? Por quê?

---



---

- ❖ Como ficaria a primeira frase desse período, se usássemos o pronome **a gente**? Reescrevam fazendo a substituição e alterações que forem necessárias.

---



---

- ❖ Reescrevam o texto proposto, desfazendo as repetições.

***Nós vivemos uma situação provisória, a infância. E nós vamos entrar em outra fase transitória. Nós vamos passar da infância para a adolescência.***

---



---



---

- ❖ O que vocês acharam dessa mudança que fizeram?

---

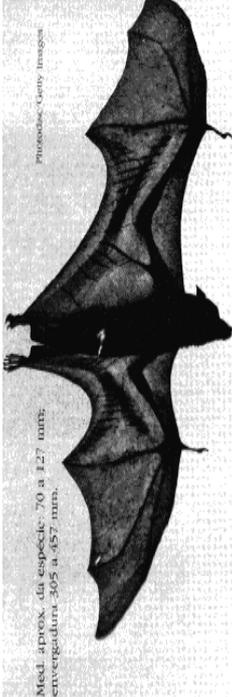


---



---

## ANEXO B – Proposta de atividade professor II



**Morcegos:  
vítimas ou vilões?**

Os morcegos surgiram há milhões de anos. Seus hábitos noturnos, a vida nas cavernas, a aversão à luz fizeram com que as pessoas relacionassem esses seres ao mal, ligando-os a histórias de terror, mistério e a imagens de vampiros.

A verdade é que os morcegos são seres extraordinários. A capacidade de adaptação dos morcegos faz com que os morcegos sobrevivam em quase todas as regiões do planeta. Os morcegos só não sobrevivem em regiões de clima muito frio.

Fonte de pesquisa: revista *Superinteressante*.  
São Paulo: Abril, outubro de 2002.

1. O título do texto é uma pergunta. Os argumentos apresentados no texto defendem que ponto de vista a respeito dos morcegos?

- a) ( ) Eles são vilões                      b) ( ) Eles são vítimas  
c) ( ) Eles são maus                      d) ( ) São apenas animais

2. Segundo o texto, os morcegos foram associados à ideia do mal porque

- ( ) vivem em cavernas, têm hábitos noturnos e não gostam da luz.  
( ) são seres extraordinários e não sobrevivem em clima muito frio.  
( ) porque sobrevivem em quase todas as regiões.  
( ) porque têm grande capacidade de adaptação.

3. O segundo parágrafo chama atenção pela repetição excessiva do termo “morcegos”. Reescreva-o, substituindo o termo repetido por pronomes pessoais do caso reto adequados.

4. “Os morcegos só não sobrevivem em regiões de clima muito frio”. A expressão em destaque pode ser substituída pelo pronome:

- ( ) Elas                      b) ( ) Eles                      c) ( ) Ele                      d) ( ) Nós

Leia a tirinha para responder as questões 5, 6, 7 e 8.



### 5. A tirinha apresenta

- ( ) linguagem verbal.
- ( ) linguagem não verbal.
- ( ) linguagem mista (verbal e não verbal).

6. Levando em conta as informações dadas responda: a linguagem empregada na fala dos personagens é típica do campo ou da cidade? Justifique.

7. Observando o desenho e a fala dos personagens, escreva o número correspondente ao pronome que indica:

- ( ) a pessoa que fala
- ( ) a pessoa com quem se fala
- ( ) a pessoa de quem se fala

1. Ele                      2- Você                      3. Eu

8. **Releia o primeiro o quadrinho e retire o pronome de tratamento usado para o tratamento íntimo ou familiar.**

**Leia o texto a seguir e responda.**

*Os pinguins têm mania de andar em fila. Eles formam um verdadeiro exército caminhando pelos polos.*

*A única imperfeição são os passos, quase sempre descompassados.*



9) Identifique no texto o pronome pessoal do caso reto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) A que termo do texto ele se refere?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### ANEXO C - Proposta de atividade professor III

Alô, quem fala?

- Ninguém. Quem fala é você que está perguntando quem fala.
- Mas eu preciso saber com quem estou falando.
- E eu preciso saber antes a quem estou respondendo.
- Assim não dá. Me faz o obséquio de dizer quem fala?
- Todo mundo fala, meu amigo, desde que não seja mudo.
- Isso eu sei, não precisava me dizer como novidade. Eu queria saber é quem está no aparelho.
- Ah, sim. No aparelho não está ninguém...
- Como não está, se você está me respondendo?
- Eu estou fora do aparelho. Dentro do aparelho não cabe ninguém.
- Engraçadinho. Então, quem está fora do aparelho?
- Agora melhorou. Estou eu, para servi-lo.
- Não parece. Se fosse para me servir, já teria dito quem está falando.
- Bem, nós dois estamos falando. Eu de cá, você de lá. E um não conhece o outro.
- Se eu conhecesse não estava perguntando.
- Você é muito perguntador. Note que eu não lhe perguntei nada.
- Nem tinha que perguntar. Pois se fui eu que telefonei.
- Não perguntei nem vou perguntar. Não estou interessado em conhecer outras pessoas.
- Mas podia estar interessado pelo menos em responder a quem telefonou.
- Estou respondendo.
- Pela última vez, cavalheiro, e em nome de Deus: quem fala?
- Pela última vez, e em nome da segurança, por que eu sou obrigado a dar esta informação a um desconhecido?
- Bolas!
- Bolas digo eu. Bolas e carambolas. Por acaso você não pode dizer com quem deseja falar, para eu lhe responder se essa pessoa está ou não aqui, mora ou não mora neste endereço? Vamos, diga de uma vez por todas: com quem deseja falar? Silêncio.
- Vamos, diga: com quem deseja falar?
- Desculpe, a confusão é tanta que eu nem sei mais. Esqueci. Chau.

1. Quais os pronomes pessoais do caso reto foram usados no texto e quantas vezes cada um deles foi repetido?
2. Quando um dos interlocutores do telefonema refere-se ao outro, qual o pronome que ele utiliza?
3. Nas frases abaixo, substitua o pronome “você” pelo pronome “tu”, fazendo as devidas modificações nos verbos.
  - a) “Quem fala é você que está perguntando quem fala.”
  - b) “Como não está se você está me respondendo?”
4. Na frase “Bem, **nós** dois estamos falando.”, o termo sublinhado pode ser substituído por outro? Qual seria?
5. Reescreva a frase da 4ª questão utilizando o termo substituto, fazendo as devidas modificações.

## ANEXO D – Proposta de atividade professor V

Leia o conto abaixo:

"O dono da bola", Ruth Rocha

O nosso time estava cheio de amigos. O que nós não tínhamos era a bola de futebol. Só bola de meia, mas não é a mesma coisa.

Bom mesmo é bola de couro, como a do Caloca.

Mas, toda vez que nós íamos jogar com Caloca, acontecia a mesma coisa. E era só o juiz marcar qualquer falta do Caloca que ele gritava logo:

– Assim eu não jogo mais! Dá aqui a minha bola!

– Ah, Caloca, não vá embora, tenha espírito esportivo, jogo é jogo...

– Espírito esportivo, nada! – berrava Caloca. – E não me chame de Caloca, meu nome é Carlos Alberto!

E assim, Carlos Alberto acabava com tudo que era jogo.

A coisa começou a complicar mesmo, quando resolvemos entrar no campeonato do nosso bairro. Nós precisávamos treinar com bola de verdade para não estranhar na hora do jogo.

Mas os treinos nunca chegavam ao fim. Carlos Alberto estava sempre procurando encrenca:

– Se o Beto jogar de centroavante, eu não jogo!

– Se eu não for o capitão do time, vou embora!

– Se o treino for muito cedo, eu não trago a bola!

E quando não se fazia o que ele queria, já sabe, levava a bola embora e adeus, treino.

Catapimba, que era o secretário do clube, resolveu fazer uma reunião:

– Esta reunião é para resolver o caso do Carlos Alberto. Cada vez que ele se zanga, carrega a bola e acaba com o treino.

Carlos Alberto pulou, vermelhinho de raiva:

– A bola é minha, eu carrego quantas vezes eu quiser!

– Pois é isso mesmo! – disse o Beto, zangado. – É por isso que nós não vamos ganhar campeonato nenhum!

– Pois, azar de vocês, eu não jogo mais nessa droga de time, que nem bola tem.

E Caloca saiu pisando duro, com a bola debaixo do braço.

Aí, Carlos Alberto resolveu jogar bola sozinho. Nós passávamos pela casa dele e víamos. Ele batia bola com a parede. Acho que a parede era o único amigo que ele tinha. Mas eu acho que jogar com a parede não deve ser muito divertido.

Porque, depois de três dias, o Carlos Alberto não aguentou mais. Apareceu lá no campinho.

– Se vocês me deixarem jogar, eu empresto a minha bola.

Carlos Alberto estava outro. Jogava direitinho e não criava caso com ninguém.

E, quando nós ganhamos o jogo final do campeonato, todo mundo se abraçou gritando:

– Viva o Estrela-d'Alva Futebol Clube!

– Viva!

– Viva o Catapimba!

– Viva!

– Viva o Carlos Alberto!

– Viva!

Então o Carlos Alberto gritou:

– Ei, pessoal, não me chamem de Carlos Alberto! Podem me chamar de Caloca!

Que tal brincar com os pronomes !?

1. Você pode consegue identificar os pronomes pessoais do caso reto no texto?  
Lembrando que são 5!
-

2. Sabemos que os pronomes pessoais servem para fazer referência a alguém ou a algo ou servem para indicar a pessoa envolvida no discurso. Então, quais pessoas os pronomes abaixo estão indicando ou fazendo referência?

- a) "O que nós não tínhamos era a bola de futebol".
- b) "Mas, toda vez que nós íamos jogar com Caloca, acontecia".
- c) "Se o treino for muito cedo, eu não trago a bola!".
- d) "A bola é minha, eu carrego quantas vezes eu quiser".
- e) "E quando não se fazia o que ele queria, já sabe, levava a bola embora e adeus, treino".

3. "Mas, toda vez que nós íamos jogar com Caloca, acontecia a mesma coisa. E era só o juiz marcar qualquer falta do Caloca que ele gritava logo ..."

a) O pronome ele se refere a quem?

4. "Assim eu não jogo mais! Dá aqui a minha bola!"

a) O pronome 'eu' está indicando a pessoa que está falando. Quem é essa pessoa?"

5. Ora que confusão! Uma hora o pronome **ele** e **eu** se referem às mesmas pessoas. Você sabe explicar por que isso acontece?

6. "Nós passávamos pela casa dele e víamos". Nessa frase, se o pronome **nós** fosse substituído por **a gente**, ficaria correto? Justifique sua resposta e reescreva o enunciado fazendo as devidas alterações.

7. Volte ao texto e empregue o pronome que corresponde ao nome Carlos Alberto na frase "E assim, Carlos Alberto acabava com tudo que era jogo". \_\_\_\_\_

8. "Aí, Carlos Alberto resolveu jogar bola sozinho. Nós passávamos pela casa dele e víamos. Ele batia bola com a parede. Acho que a parede era o único amigo que ele tinha. Mas eu acho que jogar com a parede não deve ser muito divertido".

- a) O primeiro pronome **ele** faz referência a 1ª, 2ª ou 3ª do singular? \_\_\_\_\_
- b) O pronome **eu** faz referência a 1ª, 2ª ou 3ª do singular? \_\_\_\_\_
- c) Ainda nesse trecho o primeiro pronome **ele** faz referência a quem? \_\_\_\_\_
- d) E o segundo pronome ele? \_\_\_\_\_
- e) O pronome eu faz referência a quem? \_\_\_\_\_

9. "Nós passávamos pela casa dele e víamos". Nessa frase, se a primeira pessoa (eu) não participasse da ação de passar na casa Carlos Alberto, qual o pronome correto para empregar? \_\_\_\_\_