

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Charlies Uilian de Campos Silva

**EM TORNO DO CONCEITO DE PRONOME:
variação e políticas linguísticas em/de um livro didático**

**SÃO LEOPOLDO,
2014**

Charlies Uilian de Campos Silva

**EM TORNO DO CONCEITO DE PRONOME:
variação e políticas linguísticas em/de um livro didático**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISNOS, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles

**SÃO LEOPOLDO,
2014**

S586e Silva, Charlies Uilian de Campos
Em torno do conceito de pronome: variação e políticas
linguísticas em/de um livro didático / Charlies Uilian de Campos
Silva. – 2014.
112 f. : il. color. ; 30cm.
Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2014.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles.

1. Sociolinguística. 2. Variação linguística. 3. Enunciação. 4.
Pronomes pessoais. 5. Livro didático. I. Título. II. Zilles, Ana
Maria Stahl

CDU 81'272

DEDICATÓRIA

Esta dissertação, fruto de dois anos de estudos e de abstenção, dedica-se a Rita Kunh de Campos (*in memoriam*), minha avó, minha madrinha, minha primeira professora. Ensinou-me as primeiras letras e, hoje, posso lhe oferecer toda a infinitude de minha linguagem. Todos os trabalhos (se outros houver) serão, irrevogavelmente, uma dedicatória à sua memória. Jurei jamais te abandonar: não importa o que exista (se existir), minha dedicação é um cântico ao teu nome.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos à professora e orientadora Ana Zilles: acolheu-me com muitas sugestões e mostrou-me sempre caminhos possíveis (inclusive, em momentos em que as estradas pareciam não chegar a lugar algum).

Às professoras-musas: Vera Haas, Cátia de Azevedo Fronza e Marlene Teixeira, que amam ensinar e ensinam com amor, meu profundo agradecimento por me auxiliarem a compreender o universo secreto das palavras e por me mostrarem como pessoas brilhantes e vanguardísticas podem, também, ser pessoas humildes e amáveis com os outros.

Às professoras-companheiras, Vânia Chiela, Tânia Natel, Márcia Lopes Duarte, Maria Helena Campos de Bairros e Silvia Foschiera, que, além de ensinamentos, sempre dispuseram de atenção e de tempo para seus alunos.

Aos professores Valdir do Nascimento Flores e Luiza Surreaux, que me propiciaram excelentes discussões/leituras/debates/questionamentos/neuroses/crises existenciais.

Aos que foram meus professores nesses dois anos de mestrado (e ainda não foram citados): Anderson Bertoldi, Maria da Graça Krieger, Isa Mara da Rosa Alves, Rove Chismman e Delaine Bicalho.

Aos patrocinadores e fomentadores do meu programa bolsa família (meus eternos, inseparáveis e mais amados parceiros): Ana Maria de Campos, Maria das Graças de Campos e Rita Kuhn de Campos (*in memoriam*): obrigado por acreditarem em mim!

Ao meu irmão e melhor amigo Matheus, meu grande parceiro!

À minha revisora e namorada Verônica, que, apesar de bakhtiniana, prometeu ser a minha eterna amada e a mãe de meus filhos. Casa comigo? Dá (teu amor) sempre pra mim?

À UNISINOS e ao PPGLA – sobretudo às coordenadoras que tive/tenho, Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães e Profa. Dra. Rove Luiza de Oliveira Chishman –, pela visão minuciosa em relação a diversos aspectos da linguagem em constante relação com a vida social.

À UFRGS, que me propiciou diversas aprendizagens.

À Escola Jozué Machado dos Santos, pela disponibilidade em viabilizar a parceria com o programa de pós-graduação para que minha bolsa de estudo fosse possível.

Ao IFRS Câmpus Restinga, pela constante parceria, sobretudo aos colegas Gleison, Alex, Cristina, Jordão, Fausto e Dania.

Aos colegas e amigos, pelo apoio, pelo incentivo e pela constante parceria nos bares e cafés.

“Toda a nossa existência é fundamentada tão-somente no presente – no fugaz presente. Deste modo, tem de tomar a forma de um constante movimento, sem que jamais haja qualquer possibilidade de se encontrar o descanso pelo qual estamos sempre lutando. É o mesmo que um homem correndo ladeira abaixo: cairia se tentasse parar, e apenas continuando a correr consegue manter-se sobre suas pernas; como um polo equilibrado na ponta do dedo, ou como um planeta, o qual cairia no sol se cessasse com seu percurso. Nossa existência é marcada pelo desassossego”.

Arthur Schopenhauer

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>A gente</i> no estudo de Paulo Borges	34
Figura 2 – Relação entre teoria e objeto:	59
Figura 3 – Drawing Hands	60
Figura 4 – Distribuição dos livros didáticos segundo Gonzalez (2013, p. 87).....	65
Figura 5 – Conceitos retomados segundo Gonzalez (2013).....	67
Figura 6 – Conceitos de comunicação e de linguagem	68
Figura 7 – Conceito de interlocutores.....	69
Figura 8 – Conceito de língua.....	69
Figura 9 – Línguas faladas no Brasil	73
Figura 10 – Variedades linguísticas.....	75
Figura 11 – Ilustração de variantes linguísticas	76
Figura 12 – Variedade, língua e norma	77
Figura 13 – Onde se fala o melhor português do Brasil?	78
Figura 14 – Língua padrão e escola.....	78
Figura 15 – Níveis de formalismo	81
Figura 16 – Diferenças entre fala e escrita	81
Figura 17 – Gírias	82
Figura 18 – Exemplo de variação	84
Figura 19 – Introdução aos pronomes pessoais	86
Figura 20 – Exercícios para iniciação à compreensão dos pronomes	86
Figura 21 – Definição de pronomes	87
Figura 22 – Pessoas do discurso	87
Figura 23 – Pronomes pessoais	88
Figura 24 – Pronomes pessoais II.....	88
Figura 25 – O quadro pronominal	89
Figura 26 – O uso de <i>vós</i>	90
Figura 27 – Contraponto.....	91
Figura 28 – <i>Tu</i> ou <i>você</i> ?	92
Figura 29 – Pronomes de tratamento	92
Figura 30 – Exercício: pronomes.....	93
Figura 31 – Exercícios: pronomes II	94
Figura 32 – Exercícios: pronomes III.....	95
Figura 33 – Exercício: pronomes IV	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação normativa dos pronomes pessoais	24
Quadro 2 – Paradigma normativo de pessoa no verbo	30
Quadro 3 – Paradigma descritivo de pessoa no verbo.....	31
Quadro 4 – Paradigma de tendência de pessoa no verbo	32
Quadro 5 – Uso dos vocábulos <i>vós</i> e <i>vocês</i> no PB	35
Quadro 6 – Relações de pessoas e não-pessoas no quadro pronominal do PB	37
Quadro 7 – PCN+: Aprendizagem de fatos e aprendizagem de conceitos.....	45
Quadro 8 – PCN+: Ensino de gramática (algumas reflexões).....	46
Quadro 9 – Guia PNLD: quadro esquemático.....	54

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Equipe responsável pela avaliação elaborada pela Guia PNLD	111
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DE LITERATURA E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1 Sociolinguística variacionista	18
2.2 O homem e a linguagem	21
2.3 Os pronomes pessoais <i>você, vocês e a gente</i>	24
2.3.1 O processo de variação e mudança	24
2.3.2 A natureza dos pronomes	33
2.4 O quadro pronominal segundo algumas gramáticas	37
3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS	40
3.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	40
3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	41
3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais +	44
3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	47
3.5 A Guia PNLD 2012	49
3.5.1 Introdução geral aos livros didáticos	49
3.5.2 A Resenha da Guia PNLD da obra <i>Português Linguagens</i> , de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja – Editora Saraiva.....	53
4 METODOLOGIA	59
4.1 O recorte	60
4.2 A lupa	61
5 A COLEÇÃO DIDÁTICA <i>PORTUGUÊS LINGUAGENS</i>	63
5.1 A apresentação da coleção e sua proposta	63
5.2 Afinando conceitos	66
5.3 Os pronomes pessoais	85
6. RESULTADOS: ANÁLISE HOLÍSTICA DA COLEÇÃO DIDÁTICA	97
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
7.1 Limites e possibilidades	100
7.2 Um cotejo literário	101
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	111

RESUMO

Esta dissertação de mestrado consiste em uma análise linguística de um livro didático adotado por uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Triunfo, Rio Grande do Sul, e licenciado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para distribuição nas escolas brasileiras. O tópico da análise será a abordagem e o tratamento feitos pelo livro em relação aos pronomes pessoais do caso reto, verificando-se se há o desenvolvimento de uma pedagogia da variação linguística e uma coerência entre os conceitos apresentados pelo livro e a realidade sociolinguística brasileira. Além disso, as concepções de homem e linguagem presentes implícita e explicitamente no livro também serão significativas para a análise. Para embasar este estudo, utilizar-se-á de uma análise epistemológica, com base em Saussure, Labov e Benveniste. A análise, além de uma revisão bibliográfica necessária a um trabalho interdisciplinar, apresentará propostas para uma possível reformulação das atividades e dos conceitos expressos no livro. As hipóteses iniciais sugerem que a variação linguística não seja um *continuum* no livro, pois é apresentada de maneira tópica. Também se percebe que os conceitos apresentados no livro não são totalmente coerentes com a realidade sociolinguística brasileira, o que expõe o distanciamento entre o livro didático e as pesquisas realizadas por sociolinguistas. Em relação aos pronomes pessoais, o tratamento realizado pelo livro didático não pode ser considerado amplamente adequado quanto aos conceitos, à definição e ao uso desses pronomes na realidade linguística e nas situações de uso – portanto, em situações de enunciação e de variação linguística.

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

ABSTRACT

This master dissertation consists of a linguistic analysis of a didactic book adopted by a public school in the municipal school system in Triunfo and licensed by the MEC for distribution in Brazilian schools. The topic of analysis will be the approach and the treatment performed by the book in relation to the subject pronouns, checking if there is the development of a pedagogy of language variation and coherence between the concepts presented in the book and sociolinguistics Brazilian reality. Besides, the conceptions of man and language implicitly and explicitly present in the book will also be significant for the analysis, and the theory of Benveniste will help in the comprehension of these aspects. To accomplish this theoretical intersection, it will be used an epistemological analysis - from Saussure - between Labov and Benveniste. The analysis, besides a literature review required to an interdisciplinary study, will present proposals for a possible reformulation of the activities and the concepts expressed in the book. The hypotheses suggest that linguistic variation is not a *continuum* in the book, because it is shown topically. It is also believed that the concepts presented in the book are not totally coherent with the Brazilian sociolinguistics reality, which exposes the gap between the didactic book and the research conducted by Sociolinguists. In relation to the subject pronouns, it is expected that there is not an appropriate treatment in relation to the concepts, the definition and the use of these pronouns within the linguistic reality and the situations of use - therefore situations of enunciation and language variation.

Keywords: Linguistic variation. Enunciation. Subject pronouns. Didactic book.

PREFÁCIO

Todos nós, muito possivelmente, já presenciamos uma criança pedindo insistentemente um brinquedo a seus pais; há algumas variáveis na história (poderia ser a seus avós, por exemplo), mas todos nós sabemos o que é essa cena. Este é um importante pressuposto teórico-experiencial desta dissertação; de resto, se não assumirmos juntos a validade e a força desse pressuposto, pouco temos: não há citação ou movimento argumentativo que possa mudar algo.

O fenômeno é denso. Por que inúmeros “por favor” a um pai que já avisou que não compraria aquele brinquedo? Parece ser a incontestável evidência de que nossa experiência no mundo é possível somente a partir de nossa experiência na linguagem. Este é o ápice da interação entre um *eu* e um *tu*, situados no *aqui* e no *agora*: e isso é todo o nosso universo.

Inquieta a cena. A criança sabe que sua linguagem determinará seu sucesso em sua empreitada comunicativa. Sistemas semiológicos verbais, pré-verbais e não verbais podem entrar em jogo: pede, chora, balbucia, insiste, grita, rola no chão. A criança sabe que apenas uma palavra pode reverter todo o contexto e, na expectativa pelo “sim” imprevisível –, afinal, nem todos os pais cedem, embora muitos o façam – reside a força irrevogável da linguagem.

Depois do “sim”, o pai que mudar sua atitude estará para sempre condenado a falar sem ter feito. Sua palavra prevalecerá, portanto, mesmo que sua atitude a contradiga. Dificilmente podemos contrariar o valor dessa palavra: ela vale muito mais que uma mera resposta afirmativa.

Embora se possa assumir que “palavras ainda não são atos” – e isso nos disse a personagem Dúnietchka na obra *Crime e Castigo*¹ (2009), de Fiódor Dostoiévski –, é irrevogável a precisão jamais intermitente do anúncio implícito do referido enunciado. Aquilo que, por ainda não ser, não é, não raro, é aquilo que se torna um vir a ser que plenamente é, mesmo que, por ora, não tenha sido.

Afinal de contas, concordamos com a ideia de que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver” (BENVENISTE, 2006, p. 222).

¹ Lançada originalmente em 1866, a obra merece, até hoje, inúmeras referências em vários círculos sociais, inclusive em diversas áreas das ciências; contudo, sua tradução para o português, habitualmente, dependia de outras traduções, como, por exemplo, para o francês. Optei por utilizar a tradução direta do russo, realizada pela editora 34 inicialmente em 2001, embora sua edição mais recente, a sexta, tenha sido publicada em 2009.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma proposta de análise interdisciplinar para um fenômeno comum a diferentes linhas teóricas e insere-se no âmbito da Linguística Aplicada em contextos educacionais. Dessa forma, esse estudo não direciona seu olhar para um fenômeno educacional sob a ótica linguística, mas, sim, para um fenômeno linguístico em seu contexto educacional. Assim, se, por um lado, o viés educacional pode emergir na análise, não emergirá isolado do enfoque linguístico; o trabalho proposto não consiste, de forma alguma, em uma teoria sobre a educação. Ainda que se busque evitar uma concepção ingênua, despolitizada ou romântica sobre a educação, o tema proposto, na verdade, é a língua.

Falar-se-á sobre a língua em sua condição essencial: a língua em uso pelo falante. Não há língua sem uso, assim como não há uso sem usuário. Essa perspectiva faz surgir o viés interdisciplinar do trabalho proposto: assim como o uso implica a variação, estamos certos de que, na língua, o homem², ao expor, também se revela. Possivelmente, o pressuposto acima seja o mais elementar de todos dentro da análise; não como um nível, mas como elemento norteador, o pressuposto citado acompanhará os movimentos argumentativos e o debate teórico ao longo do texto.

O objeto de estudo desse trabalho será o livro didático. Aqui, faça-se uma primeira ressalva: contrariando o senso comum, não se partirá da ideia de livro didático como “ferramenta/acessório para a educação”. A composição “livro didático”, no entanto, referir-se-á a uma concepção mais detalhada. Se é “livro didático”, logo, deve ser tanto “livro” quanto “didático”; isso significa que o objeto de estudo será exclusivamente o livro. Não serão realizados estudos etnográficos, por exemplo, de observação participante na sala de aula. Da mesma maneira que o evento “aula” não será abordado, a concepção sobre esse evento também não será um objeto de análise, o que significa que optamos por não realizar entrevistas com os professores.

Dito o não feito, seja dito, também, o feito: o objetivo desse trabalho é a análise de um livro que foi confeccionado especialmente para fins didáticos, ou seja, um livro que possui um compromisso explícito, aberto e direto em relação à educação. Em nosso caso, temos um livro autorizado e distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o que indica uma aprovação federal para o livro estudado.

² Pela palavra “homem”, ao longo do texto, serão designadas as categorias feminino e masculino, sem a predominância de uma sobre a outra. Nessa perspectiva, portanto, não há juízo de valor nem tendência de gênero em relação a “masculino”/“feminino”, assim como não se opõem essas palavras na análise; trata-se, logo, de uma designação comum a todos os seres humanos, independentemente de questões relacionadas a sexo e a gênero.

Dessa forma, pressupõe-se que o livro didático, mais do que uma ferramenta educacional, apresenta-nos, mesmo que implicitamente³, uma concepção de linguagem, de língua e de homem. O livro didático, portanto, assume uma responsabilidade conceitual bastante significativa sobre a aprendizagem do aluno, suas concepções e suas atitudes perante a diversidade sociolinguística brasileira. Além disso, no livro didático expõem-se, também, uma visão sobre a educação e um projeto de educação (linguística), por meio da seleção dos tópicos de análise, do tipo de abordagem que será realizada, da sequência didática proposta, dos exercícios estipulados... Enfim, tudo no livro didático pode ser analisado, assim como, nele, tudo possui significado.

Portanto, buscaremos, dentro de um contexto tão complexo, analisar, a partir da língua e das teorias sobre a língua, algumas questões de interesse tanto dos linguistas quanto dos professores de língua portuguesa. Não raro, o livro didático é um recurso isolado em comunidades com poucos recursos de informação, e isso só faz crescer a responsabilidade social do livro didático.

Na realidade, o tema tratado pode ser de grande interesse para acadêmicos de diversas áreas, como Educação, Filosofia, Antropologia e Sociologia, assim como, crê-se, para qualquer pessoa: todos vivenciamos a linguagem, ainda que haja muitos que não percorram o processo de escolarização. A linguagem, talvez sobretudo a língua, é inevitável no homem: não há homem sem linguagem. O que instancia o homem no mundo é a própria instância do homem na linguagem. Assim, a partir da relação (*continuum* e ruptura, por certo) entre Émile Benveniste e William Labov, abordar-se-á um item de muito interesse para a variação linguística e a mudança linguística na língua portuguesa, assim como para os estudos enunciativos: os pronomes pessoais.

Os pronomes pessoais, com particular atenção para os pronomes pessoais do caso reto, por seu uso e por sua evidência nas análises costumeiramente realizadas, são um tópico extenso e intenso no estudo das línguas. Aqui, há a convergência da relevância social, isto é, o estudo aplicado a um objeto didático referendado federalmente na educação brasileira, e a relevância acadêmica, ou seja, um objeto de muitos estudos e de fortes debates entre pesquisadores.

Dentro das diferentes variedades da língua portuguesa no Brasil, observam-se, facilmente, muitos estudos sobre os pronomes pessoais, com justo destaque para os estudos

³ “Implicitamente”, nesse trabalho, não possui juízo de valor negativo: pressupõe-se que os implícitos, na linguagem, sejam, no mínimo, tão importantes quanto os explícitos. A relação entre ambos faz-se imprescindível para o sentido e para a comunicação.

feitos a partir da Sociolinguística Variacionista. A *gente*, em diferentes centros de pesquisa espalhados no país, tem sido um objeto amplamente analisado sob a perspectiva da gramaticalização.

As variações entre “tu/você” também podem constituir um interessante tópico de análise, apesar do tratamento reducionista que, não raro, se observa em relação a esse fenômeno, sobretudo (mas não exclusivamente) no âmbito midiático. Habitualmente, costuma-se pensar em “tu/você” como variáveis de caráter regional amplo; um exemplo simples verifica-se nas asserções caricatas, como “no Rio Grande do Sul, se fala ‘tu’, no Rio de Janeiro, se fala ‘você’”.

Da mesma forma, o uso de “vós”, forma canônica em muitos livros didáticos, em várias gramáticas e em outros tantos manuais de redação e língua portuguesa, evidencia a legitimação de uma forma raramente utilizada nas diferentes variedades do português brasileiro (PB). Na verdade, os contextos de uso de “vós” costumam ser muito restritos, em situações de extremo monitoramento da fala, como é o caso de usos institucionalizados – igrejas e instituições militares, por exemplo.

A diversidade linguística existente em toda a extensão territorial brasileira, por certo, merece uma visão mais criteriosa do que uma cristalização geográfica uniforme. Sobre esse tema, faz-se oportuna a reflexão de caráter histórico feita por Lucchesi (2008) *in Português: um nome, muitas línguas*:

São faladas no Brasil atualmente cerca de 200 línguas indígenas que devem ser preservadas como forma de conservar a riqueza de nosso patrimônio cultural. Da mesma forma, as comunidades lingüísticas de alemães, italianos, japoneses e de tantos que para cá vieram só vêm enriquecer o mosaico cultural deste país, que tem se formado a partir do encontro de diferentes povos. A importância de se reconhecer e preservar a diversidade e o plurilingüismo no Brasil é cada vez maior, na medida em que o país está se tornando praticamente monolíngüe, pois cerca de 98% da sua população tem o português como língua materna. O reduzido e localizado plurilingüismo atual deixa no esquecimento o fato de que, no passado, o português era apenas uma das muitas línguas que se falavam no Brasil (p. 29).

Também é muito oportuno lembrar a contra-argumentação feita pelo próprio Lucchesi (ibid.), ao considerar que, apesar de uma aparente uniformização linguística advinda do enfraquecimento histórico do plurilinguismo no território brasileiro, não parece ser coerente pensar em uma língua portuguesa uniforme:

Mas se a língua portuguesa se impôs para praticamente toda a sociedade brasileira, ela não se impôs de maneira igual. Como a língua reflete a estrutura social da comunidade que a usa, as desigualdades da língua portuguesa no Brasil refletem as desigualdades da sociedade brasileira (p. 31).

De acordo com Lucchesi (2008), as absurdas e gigantescas diferenças sociais no Brasil são um fator a mais para uma já polêmica questão, que é a da realidade brasileira. Há, certamente, uma diversidade cultural e uma pluralidade histórica que dificultam reducionismos e classificações rígidas que permitam dizer o que é o Brasil. Mas, para Lucchesi (2008), a desigualdade social merece, também, papel de destaque, visto que o Brasil é, consoante diversas pesquisas e índices, um dos países mais desiguais do mundo, onde a renda não é distribuída equitativamente para a população e, conseqüentemente, há concentração de riquezas, problemas de acesso e permanência à/na educação e injustiça social.

Além das regiões fronteiriças e do imenso território, o Brasil é um país que apresenta inúmeras características políticas e históricas na sua realidade sociolinguística, advindas já do início do processo de colonização portuguesa. Zilles (2008) afirma que

o Brasil foi, na maior parte de sua história, um *país multilíngüe*⁴ em que o português era língua minoritária. O próprio projeto de nação da elite luso-brasileira se construiu sobre a desqualificação das outras muitas línguas que aqui foram faladas e de seus falantes. Desse modo, a história social do Brasil impôs o português como *língua oficial*, sem dar à maioria dos falantes oportunidades adequadas para a sua aprendizagem. Com isso, criaram-se condições favoráveis à *diversificação lingüístico-cultural de caráter social* que hoje caracteriza o país [...] (p. 43).

No entanto, apesar de tais fatores serem imprescindíveis – ainda que a título de lembrança, como é o nosso caso – para qualquer debate sobre a realidade sociolinguística brasileira, nosso foco não será esse. Nosso foco será a apresentação realizada no livro didático dos pronomes pessoais. Não há dúvidas de que várias perguntas emergem; dificilmente, responderemos a todas, ainda que se busque uma análise de cada uma delas. Creio não ser um absurdo afirmar que, hoje, faz-se necessária uma análise que repense profundamente (e de forma incisiva!) a concepção, a abordagem e a prática de atividades que se refiram, todas e em todos os aspectos, aos pronomes pessoais nos livros didáticos.

O que é um pronome pessoal? Qual é sua função? Como são utilizados? Quais são os pronomes existentes na língua portuguesa? Eles são abordados em um único capítulo ou merecem um acompanhamento ao longo de uma sequência pedagógica? Estão relacionados com a realidade dos alunos? São coerentes com as variedades linguísticas do português brasileiro? A explanação do livro didático permite uma reflexão crítica por parte do aluno?

⁴ Assim como esse, que é um grifo do autor, todos os grifos encontrados em citações serão de responsabilidade do respectivo autor e serão reproduzidos conforme constam nos originais.

Os objetivos da educação brasileira, legitimados por documentos oficiais, como o PNL D, os PCNEM e a LDB, são contemplados no livro? A apresentação do livro é coerente com sua abordagem e com os exercícios propostos? Há tratamento acerca da variação linguística no livro?

Sem dúvida, essas são algumas das principais questões que tanto pesquisadores da área de Letras quanto professores de Língua Portuguesa devem se fazer não apenas na análise ou na escolha de um livro didático, mas continuamente na sua caminhada acadêmica e na sua prática pedagógica. Pesquisar, analisar e criticar o livro didático: isso tudo significa reconhecer o seu valor e a sua importância para a educação brasileira. O livro didático, no contexto educacional brasileiro, avança muitas fronteiras e oportuniza o contato com muitas informações, que, talvez, não existiriam sem ele.

Dessa forma, acredita-se que buscar alternativas, sugerir atividades, revisar concepções, enfim, todos os aspectos contributivos resultantes do esforço das pesquisas acadêmicas são, na verdade, um verdadeiro manifesto pelo aperfeiçoamento e pela valorização da composição “livro didático”: o próprio livro didático, o livro e a educação. As pesquisas realizadas com os livros didáticos sinalizam sua importância na educação brasileira. No entanto, o livro didático, crê-se, não pode ser incoerente com a realidade sociolinguística de nosso país.

2 REVISÃO DE LITERATURA E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver” (BENVENISTE, 2006, p. 222). A conhecida afirmação de Benveniste, que se encontra no distinto artigo *A forma e o sentido na Linguagem* (escrito para filósofos), parece ter um alcance universal: se instaura de forma inquietante e profundamente em todos que a leem ou ouvem. Assim, não contrariamos a ideia de que o homem que conhecemos no mundo é um homem falando. Por certo, se encontramos no mundo um homem falante, um homem que não escapa à linguagem, estamos ligados também a outro axioma fundamental: o uso. A linguagem consiste, justamente, em seu uso; a linguagem constitui-se de seu uso pelo homem que enuncia no tempo e no espaço.

Entre homem e linguagem, há um precipício irrevogável: o homem enuncia e jamais pode anular esse evento na linguagem e no mundo. Assim como uma enunciação não pode ser refutada a não ser por uma enunciação futura, isto é, há o *não dito*, mas não há o *desdito*, qualquer produção discursiva, em todos os tempos e lugares e na produção de cada falante, estará relacionada ao uso. O uso da linguagem, talvez, seja aquilo que há de mais fundamental na própria linguagem.

Dessa maneira, a experiência do homem no mundo pressupõe a experiência do homem na linguagem, assim como a experiência do homem na linguagem pressupõe o uso variável da língua. Zilles (2008, p. 40) afirma que “A variabilidade é inerente à linguagem humana entendida como fenômeno social [...] Nenhuma língua é estática, todas elas *mudam ao longo do tempo*”. Parece-me satisfatório pensar que variar significa produzir diferenças.

No entanto, as visões dicotômicas, erroneamente polarizadas e estanques, costumam atribuir o critério de valor à mudança: as ideias de degradação ou de evolução da língua. Uns defendem que devemos preservar a pureza da língua, enquanto outros acreditam que a mudança é a evolução a caminho. O critério acadêmico, contudo, nos conduz à perspectiva de que, na verdade, a mudança apenas diferencia. Zilles (2008, p. 40) afirma que “a mudança lingüística produz *diferença*, mas *não* resulta nem em evolução, nem em degradação da língua, isto é, as línguas não ficam nem melhores nem piores”.

2.1 Sociolinguística variacionista

A grande questão sobre a língua, parece-me, é compreender o fato de que ela é um fenômeno variável, que ocorre na interação entre seres humanos de diferentes tempos e lugares. Zilles (2008) afirma que

A língua (qualquer língua) só existe de fato e plenamente no seio da vida social, nas práticas sociais dos falantes, no *uso* que dela fazem, seja oral, seja escrito. Desvinculá-la de seu contexto de uso, da ocasião, da relação entre “quem disse o que a quem”, com que propósito, etc., é tirar-lhe o sentido e a razão de ser (p. 41).

Isso significa, conforme citado, que a língua é subjetiva porque se relaciona com outros eventos, o que a torna complexa, e, sobretudo, que a língua é subjetiva porque ela existe em sua relação com o sujeito da língua, aquele que a utiliza, que enuncia, que varia. Sobre as relações entre variação e fatores sociais não exclusivamente linguísticos (ainda que sempre a partir da língua), Labov (2008) afirma que

A variação no comportamento linguístico não exerce, em si mesma, uma influência poderosa sobre o desenvolvimento social, nem afeta drasticamente as perspectivas de vida do indivíduo; pelo contrário, a forma do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante. Essa maleabilidade da língua sustenta sua grande utilidade como indicador de mudança social (p. 140).

Stella Maris Bortoni-Ricardo, ao tratar das variáveis extralinguísticas envolvidas no panorama linguístico no PB, mostra como as relações entre língua e sociedade são íntimas, complexas e indissociáveis. Ela constata que

[...] uma análise da situação da língua portuguesa no Brasil implica a consideração de diversos fatores, dentre os quais salientamos: a dualidade linguística – modalidade urbana *versus* modalidade rural, os fluxos migratórios do século XX, a contemporaneidade de estágios diversos de desenvolvimento e a tendência emancipacionista da literatura brasileira moderna (2005, p. 31).

Labov (de maneira similar ao trabalho de Foucault⁵, quando mostrou que o poder não é um mecanismo monolítico e linear), ilustra as inúmeras microquestões relacionadas no uso da língua e na sua avaliação. Labov, portanto, confere especial interesse às relações entre os processos sociais e linguísticos; na verdade, a própria separação entre “social” e “linguístico” pode ser, sem distorções, criticada: a língua não está separada da sociedade, assim como a sociedade não é isolável da língua.

⁵ A referência ao trabalho de Michel Foucault pode ser extensiva à sua obra, mas, nesse contexto, temos particular interesse na obra *Microfísica do Poder – capítulo I, Verdade e Poder*.

Portanto, sob essa perspectiva, pode-se afirmar que os trabalhos de Labov e de Benveniste comungam do pressuposto de que homem e sociedade são “noções gêmeas”⁶. Essa relação entre social e linguístico permeia o texto laboviano e pode ser encontrada sob diferentes pontos de vista a partir de exemplos investigados em situações reais de uso. Labov (ibid.) afirma que

A estratificação social e suas consequências são apenas um tipo de processo social que se reflete nas estruturas linguísticas. A interação dos grupos étnicos em Nova York – judeus, italianos, negros e porto-riquenhos – também se reflete nestas e em outras variáveis linguísticas. Em algumas variáveis, os negros da cidade de Nova York participam da mesma estrutura de variação social e estilística dos novaiorquinos brancos. Em outras variáveis, há uma diferenciação absoluta de brancos e negros que reflete o processo de segregação social característico da cidade (p. 147).

A língua, com efeito, consiste em um sistema complexo em que há relações multifacetadas de várias variáveis – ou seja, um sistema imprevisível, embora ordenado –, que não permite uma regulação externa e prévia, mas se configura, apenas, pelo contexto de coocorrência em relação a vários outros sistemas complexos. Labov, assim, aponta para importantes aspectos inerentes à análise das línguas, sob uma perspectiva que acompanha os processos sociais e linguísticos em suas relações, quando vistos como fenômenos participantes da dinâmica da interação social. Sobre, particularmente, a mudança linguística, Labov (ibid.) afirma que esse fenômeno pode ser concebido sob três diferentes aspectos:

Na sua *origem*, uma mudança é uma das inúmeras variações confinadas ao uso de algumas pessoas. Na sua *propagação*, a mudança é adotada por números tão amplos de falantes que ela passa a contrastar com a forma mais antiga ao longo de uma ampla frente de interação social. No seu *término*, a mudança alcança regularidade pela eliminação de variantes concorrentes (p. 152).

Assim, pode-se predicar que o processo de mudança estabelece fortes relações com a variação (ainda que não seja o mesmo fenômeno) e que o conceito de “social” na/da língua, na verdade, permeia a análise linguística como um viés interpretativo, em vez de consistir em um elemento isolado e separado no interior da própria análise acerca da língua. Sobre a mudança, Labov opta por duas principais categorias de análise: *change from below* e *change from above* – *mudanças vindas de cima* e *mudanças vindas de baixo*, respectivamente. Labov (ibid.) afirma que

⁶ Benveniste (2006, p. 221), na verdade, refere-se às “[...] noções gêmeas de sentido e de forma”; no entanto, valemo-nos, retórica e intertextualmente, de sua asserção para tratar das noções de homem e de sociedade.

As forças sociais exercidas sobre as formas linguísticas são de dois tipos distintos, que podemos designar como *pressões vindas de cima* e *pressões vindas de baixo*. Por *baixo* entendemos “abaixo do nível da percepção consciente”. As pressões vindas de baixo operam sobre sistemas linguísticos inteiros, em resposta a motivações sociais que estão relativamente obscuras e mesmo assim têm a maior importância para a evolução geral da língua (p. 152).

No Brasil, os estudos variacionistas, de caráter laboviano, muito contribuíram para a compreensão de diversos fenômenos, com particular interesse, em nosso caso, para o entendimento do atual quadro pronominal do PB. A proposta de reorganização do sistema pronominal do PB que será apresentada nessa dissertação parte desses citados estudos variacionistas.

2.2 O homem e a linguagem

A linguagem, até hoje, parece-nos ser o maior dos mistérios: todos participamos de seus jogos; no entanto, nenhum de nós a possui. Onde ela está? Por onde passa? Quais são suas regras e regularidades? Existe alguma regra ou regularidade? Creio estarmos convencidos de que a linguagem nos interroga e de que, cada vez mais, devemos pedir às evidências que se justifiquem, conforme propôs Benveniste – cf. *Problemas de Linguística Geral I*, p. 284, 2005.

O sentido é inevitável na linguagem; não há linguagem sem sentido, assim como o sentido só é possível na própria linguagem – separá-los seria ignorar sua natureza comum. No entanto, a proposta semiológica de Benveniste, ao separar a língua dos demais sistemas de signos, pôs em evidência a especificidade do signo linguístico. Na mesma direção, ao considerar o eixo semiótico e o eixo semântico da linguagem, Benveniste elucida o caráter distintivo da língua: esta é o sistema interpretante de qualquer sistema semiológico. A língua, assim, torna-se o acesso do homem ao mundo. Acesso esse, é verdade, tão variável quanto o próprio homem. A língua é, irredutivelmente, heterogênea.

Na realidade, o próprio surgimento da gramática (no sentido de instrumento de descrição de línguas) pode ser visto como uma comprovação da variação linguística. Se existe uma busca pela descrição e pela conceituação de uma determinada variedade linguística, não se constitui como uma impropriedade lógica pressupor que outras variedades coexistiam no mesmo eixo tempo-espço. Carlos Alberto Faraco (2008), ao traçar um *breve histórico da gramática*, pontua que os babilônios já se dedicavam, em torno do ano 2000 a.C., aos estudos gramaticais, da mesma forma que hindus e chineses desenvolviam estudos nessa área em

torno do século IV a.C. Para Faraco (op. cit.), no entanto, o modelo de gramática como o conhecemos hoje atribui-se habitualmente a Dionísio Trácio, no século II a.C. Faraco (ibid.) afirma que:

Dionísio Trácio conceituava a gramática como “o conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores”. O objeto do gramático era, portanto, a língua escrita exemplar, ou seja, para a cultura helenística, a língua literária. E o gramático perseguia dois objetivos: descrever essa língua e, ao fazê-lo, estabelecer um modelo a ser seguido por todos os que escreviam (p. 133).

Parece emergir desses fatos, vindos das férteis relações entre gramáticos e filósofos da antiguidade clássica, uma *conditio sine qua non* proposta por Heráclito de Éfeso: o que permanece é a mudança. A noção de que o homem se circunscreve na linguagem, por sua vez, parece ser emblemática, revestida de mistérios e, ao mesmo tempo, de revelações. Conduzidos até aqui, esgotamos um axioma. Igualmente aqui, recusamos atavismos: o sujeito, doravante, é um sujeito linguístico. Constitui-se na/pela linguagem, único acesso ao conhecimento e única possibilidade de interação – logo, único acesso à sociedade, à experiência, à abstração. Benveniste e Labov, linguistas da sociedade que fala, tornam-se nosso imperativo.

No entanto, à sensibilidade não escapa aquilo que parece ser fundamental: se o sujeito é linguístico e se o homem na linguagem é todo subjetividade – embora se refute, desde agora, o relativismo linguístico –, o que do homem emerge na linguagem? Impossibilitados de uma existência replicável, a condição do homem no mundo não parece ser outra: é um evento inédito. E, se Milan Kundera estiver correto, devemos compactuar com o fato de que “einmal ist keinmal”⁷: uma vez é nunca. O homem, no mundo, jamais é repetição; a vida, pensada sob a perspectiva do eterno retorno, parece um labirinto indecifrável. Contudo, a lacuna em que nos seguramos é esta: não há uma saída. Na linguagem, há tendências – não determinismos.

Assim, nada parece haver senão uma mudança incessável. Esse é o eterno retorno da linguagem: tudo eternamente muda. Nada volta. O *continuum* linguístico sugere uma perene e sutil descontinuidade. O homem, na linguagem, é um ser inédito em um evento *à neuf*. Por isso, o caráter imprevisível e criativo da linguagem. Flores (2006), ao escrever sobre a teoria da enunciação de Émile Benveniste, afirma que “a organização do sistema da língua somente se realiza na enunciação – única e irrepetível – porque a cada vez que a língua é enunciada tem-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares” (p. 100).

⁷ In *A Insustentável Leveza do Ser* – cf. referências.

Por outro lado, o homem, na linguagem, compreende a (realiz)ação linguística de outro homem. O paradoxo saussuriano proposto por William Labov evidencia o emblemático conflito da dicotomia “língua-fala”: a atividade individual, a *parole*, da mesma forma que participa da atividade social, a *langue*, a modifica; a *langue*, por sua vez, ao ser modificada pela *parole*, pode incorporar seus usos de maneira sistêmica. A região limítrofe entre ambas, ao ser pensada assim, pode ser vista como o encontro e o desencontro de dois elementos distintos (mas apenas epistemologicamente separáveis) e inexoráveis na linguagem: não há um sistema sem um uso, assim como o uso é reconhecido a partir das regularidades do sistema.

Apesar de o sujeito da enunciação se inscrever apenas na/pela linguagem, habitamos uma língua comum, que organiza vocábulos que circulam socialmente. Assim, *ela tomou café* é uma frase que traz alguns debates: quem é *ela*? O que significa *tomar café*: é uma preferência do paladar ou do intelecto? O evento relatado é verdadeiro? É uma novidade ou uma obviedade? Isso é o que se esperava *dela*? Por outro lado, poucos contextos poderiam embasar a interpretação de que *ela tomou café* significa, na verdade, que o professor de história reprovou doze alunos na prova. Essa dificuldade de sustentação interpretativa baseia-se apenas no uso social⁸ da língua.

A linguagem, concluamos, é paradoxal e complexa: por um lado, não há repetição, não há volta; já por outro, tudo o que se faz a partir da linguagem possui uma base social que possibilita a própria realização linguística. Benveniste (2005, p. 245) afirma que “A linguagem, porém, é realmente o que há de mais paradoxal no mundo, e infelizes daqueles que não o vêem [...]”.

A variação linguística, por sua vez, estabelece relações interessantes com a língua e a fala. A variação pressupõe algum outro uso que não o seu: só há variação quando há mais de uma forma em uso. Esses usos podem coexistir ou um pode superar o outro, o que origina a mudança linguística. É oportuno assinalar que a variação, contrariando o senso comum, não é algo caótico, desordenado, incompreensível; a variação atua por processos sistêmicos. Todos variamos na língua, assim como também se pressupõe que a língua seja feita de diferentes momentos. É quando observamos, por exemplo, que alguns usos, outrora considerados variações, podem assumir a forma predominante ou que variantes estigmatizadas podem receber uma avaliação social de prestígio.

⁸ A palavra “social” é muito debatida nos estudos de diferentes áreas do conhecimento. Aqui, refere-se ao *social saussuriano*, ou seja, um *social* que diz respeito ao uso e à regularidade daquilo que é coletivo na língua.

Assim, a variação pode se encontrar no eixo da *parole*, pois ela é o uso de determinados falantes, mas ela também está para a *langue*, tanto pela perspectiva de que se incorpora sistematicamente nas comunidades em que é utilizada quanto pelo viés de que pode definitivamente adentrar nas diferentes variedades de uma língua e implicar a mudança linguística.

Não há indício de língua que não varie, assim como não há qualquer evidência de língua que não signifique e em que não haja um sujeito que enuncie, apesar de existirem, também, as regularidades no/do uso da língua.

2.3 Os pronomes pessoais *você*, *vocês* e *a gente*

2.3.1 O processo de variação e mudança

Habitualmente, ao tratar dos pronomes pessoais do caso reto da língua portuguesa, é recorrente o uso de determinados esquemas e tabelas ilustrativos que compõem um quadro pronominal formado por seis itens. Por vezes, faz-se referência ao gênero feminino na terceira pessoa, tanto do singular quanto do plural; no entanto, *você*, *vocês* e *a gente* não costumam figurar nessas listas. Um exemplo disso encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 1 - Apresentação normativa dos pronomes pessoais

Pronomes pessoais do caso reto I	Pronomes pessoais do caso reto II
Eu	Eu
Tu	Tu
Ele	Ele/ela
Nós	Nós
Vós	Vós
Eles	Eles/elas

No entanto, essas fórmulas simples e simplistas acabam por distorcer a realidade sociolinguística do PB. Há inúmeros estudos que mostram a inserção de *você*, *vocês* e *a gente*

dentro do quadro pronominal⁹ do PB. Nosso interesse não consiste em demonstrar isso empiricamente; logo, não haverá análise de *corpus* nem utilização de qualquer outro instrumento de pesquisa para quantificar e avaliar esse fenômeno. Devido à qualidade e à consistência dos estudos já realizados, nosso limite será o de relatar alguns estudos que evidenciam e legitimam a defesa dos três vocábulos em questão no quadro pronominal do PB. Desse modo, começaremos por entender um pouco mais a respeito do uso e da gramaticalização de *a gente*¹⁰. Zilles (2007) auxilia-nos na compreensão desse processo:

Partindo da definição dada por Meillet (1912), entende-se por gramaticalização a mudança linguística por meio da qual ocorre a atribuição de *status* gramatical a um item lexical previamente autônomo (substantivos e verbos, mas também adjetivos e advérbios). Contudo, admitimos, com Hopper (1991) e Hopper e Traugott (1993), entre outros, que também itens linguísticos que já tenham caráter gramatical, possam gramaticalizar-se ainda mais (p. 28).

Assim, evidencia-se, primeiramente, que a teoria da gramaticalização trabalha a partir de diferentes variáveis complexas, que ocorrem junto a diversos fatores no sistema linguístico e em seus subsistemas, pois a gramaticalização é um “[...] feixe de mudanças inter-relacionadas” (ZILLES, *ibid.*, p. 28). Por ser uma mudança linguística, a gramaticalização pressupõe que, em algum estágio da língua, ou seja, em algum momento do uso da língua, houve um processo de variação – que acarretou a mudança.

Nem toda variação implica mudança, ainda que a mudança passe por um (ou mais) estágio de variação. Isso é o que permite a compreensão entre os falantes durante o processo de mudança, ou seja, não há um choque linguístico que impossibilite a mútua compreensão durante os processos de mudança linguística, pois a mudança não é discreta: ela é lenta, gradual e observável na língua em uso pelos falantes.

Além disso, é válido ressaltar que, nos processos de variação e mudança linguísticas, além das mencionadas concorrências entre palavras com origens diferentes, há estágios de concorrência entre vocábulos que se originam de uma mesma palavra, como “você” em relação a “vossa mercê” e “ocê” e “cê” em relação a “você”. “A gente”, por sua vez, de forma menos incisiva, apresenta uma característica similar em relação à forma “a ‘ente”, que, hoje, é

⁹ Como nosso foco são os pronomes pessoais do caso reto, toda vez que for feita referência a pronomes ou ao quadro pronominal, estarão sendo designados apenas os pronomes do caso reto, sem interesses ou inserções em outros casos/tipos pronominais.

¹⁰ Borges (2004) é oportuno ao resgatar a etimologia de *a gente*: “a forma *a gente*, etimologicamente, origina-se do substantivo latino *gēns*, *gēntīs*, que designa ‘gente, raça, espécie, família, nação, povo’. Observa-se que a forma original *gēns*, *gēntīs* traz em si o caráter coletivo, generalizante e agrupador, referente a um conjunto de pessoas em torno de objetivos comuns. Essas características também estão presentes no campo semântico da palavra *gente*, que manteve as particularidades pertencentes ao substantivo latino” (p. 26).

uma variação da forma *a gente*. Lopes (2007) contribui para a compreensão do uso concorrente entre *nós/a gente*: “Com relação à substituição de *nós* por *a gente*, permanece a convivência das duas estratégias de referência à primeira pessoa do plural no português falado do Brasil, embora a forma inovadora venha ganhando espaço nas últimas décadas” (p. 104).

Borges (2004) auxilia a compreender a concorrência e a coocorrência entre diferentes formas no caso da gramaticalização de *a gente*, a partir da ideia de “camadas” – no original, *layering*, fenômeno também recorrentemente chamado de *estratificação*. Basicamente, essa proposta pode ser vista como a retomada da ideia saussuriana de sincronia, ao mostrar que a língua é feita de camadas, isto é, de estágios, e que nossa trajetória enquanto falantes de uma língua é situada no tempo. Ainda que não sejam determinísticas, essas regularidades dos estágios da língua, quando analisadas sob a luz do uso social, permitem entender as tendências e as projeções no/do processo de mudança. Borges (2004) afirma que

As novas camadas que emergem sucessivamente coexistiriam e interagiriam com as camadas mais antigas, que não seriam excluídas. O uso da forma *a gente*, no português brasileiro, em variação com a forma *nós*, é um exemplo desse tipo de coexistência, uma vez que o pronome *a gente*, originário do item lexical *gente*, passa a competir com o pronome *nós*, sem que o substantivo tenha desaparecido. Soma-se a isso o fato de a forma *a gente* ter adquirido propriedades semânticas próprias à forma *nós*, como também reduzir-se para a *‘ente* (~ *‘ente*) (p. 8).

Heine (2003) apud Zilles (2007) afirma que o processo de gramaticalização define-se a partir de quatro mecanismos¹¹:

a) **Dessemantização**: redução semântica, “*bleaching*”, perda de conteúdo semântico; b) **Extensão**: generalização contextual, uso em novos contextos; c) **Decategorização**: perda de propriedades morfossintáticas características das formas-fonte, incluindo a perda do status de palavra independente própria da cliticização e da afixação; d) **Erosão**: redução fonética, perda de substância fonética (p. 29).

Borges (ibid. p. 9) mostra como o princípio da persistência de Hopper¹² preserva algumas propriedades do vocábulo pleno *gente* no pronome gramaticalizado *a gente*: “No caso específico da forma *a gente*, Menon (1996) e Omena & Braga (1996) evidenciaram que a forma pronominal manteve a referência indeterminada e genérica, herdada da noção de coletividade do substantivo *gente*”. Borges (ibid. p. 30-31) também auxilia a compreender o

¹¹ Observáveis em diferentes estudos já estabelecidos em relação a *a gente*, *você* e *vocês* – cf. Zilles (2002, 2005, 2007), Omena (1995), Omena e Braga (1996), Menon (1996), Vianna e Lopes (2012), Lopes (1998, 2004, 2007, 2011) e Borges (2004).

¹² In: HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Eds.) **Approaches to Grammaticalization**. Amsterdam: J. Benjamins. v. 1, p. 17-35, 1991.

processo de mudança em diferentes aspectos, como a redução fonética, ao explicitar a forma *a gente* na realidade linguística do PB:

O processo de mudança envolvendo o substantivo *gente*, em direção ao pronome *a gente*, bem como as diferentes especificações atribuídas a este último, como a possibilidade de variação na concordância com o verbo (*a gente é ~ a gente somos*) ou a sua própria especialização associada a formas reduzidas como *a 'ente ~ 'ente*, mostra que a variação está presente em diferentes estágios do processo de mudança.

Já Lopes (2001) apud Zilles (2005), ao tratar de aspectos morfossintáticos de *a gente*, afirma que “As expected, the grammaticalization of *a gente* was slow and gradual, and involved an intermediate stage in which the noun *gente* lost the syntactic feature [+plural] and crystallized as a singular NP (definite article+noun) with collective and thus generic semantic interpretation” (p. 25)¹³.

Por certo, a gramaticalização envolve novos processos de organização e de arranjo no interior do sistema linguístico. Dessa forma, um termo gramaticalizado pode significar, também, uma (re)organização da classe gramatical em que se insere, pois assim o exige. Lopes (2007, p. 103) afirma que

A integração, principalmente no português do Brasil, de *você* e *a gente* no quadro de pronomes criou uma série de repercussões gramaticais em diferentes níveis da língua. Originada de uma expressão nominal de tratamento (*Vossa Mercê*) que leva o verbo para a terceira pessoa do singular, a forma *você* manteve algumas propriedades mórficas que acarretaram o rearranjo no sistema. Persiste a especificação original de 3ª pessoa, embora a interpretação semântico-discursiva passe a ser de 2ª pessoa. Algumas alterações afetaram em cadeia as sub-classes dos oblíquos átonos (pronomes-complemento) e dos possessivos, como ilustrado em (1) *Você disse que eu te acharia na faculdade para pegar o teu livro* em que novas possibilidades combinatórias (*você* com *te, teu /tua*) se tornam usuais.

Já em relação à forma *você*, Lopes e Duarte (2003) resgatam a origem desse pronome pessoal, ou seja, um pronome de tratamento, e traçam um paralelo contrastivo entre o PB e o PE¹⁴. Dessa análise, destaca-se o processo de gramaticalização existente no PB – uma mudança linguística completa no sistema pronominal da língua portuguesa do Brasil –, apesar de que se possa ressaltar o uso de *você* como tratamento formal em determinadas

¹³ Tradução minha: como esperado, a gramaticalização de *a gente* foi lenta e gradual e envolveu um estágio intermediário no qual o substantivo *gente* perdeu o traço sintático [+plural] e cristalizou-se como um sintagma nominal [artigo definido + nome] com uma interpretação semântica coletiva e, por isso, genérica.

¹⁴ Português Europeu.

comunidades. Lopes e Duarte (ibid. p.1), ainda que alertem para o fato de que “na verdade, a variação *tu / você*¹⁵ no Brasil não é uma questão simples”, afirmam que:

Em relação à forma *você*, originada do pronome de tratamento *Vossa Mercê*, o que se ressalta atualmente como diferença relevante é o seu emprego na interlocução. Em português europeu *você* está em distribuição com *o(a) senhor(a)* e *tu*, segundo o grau de intimidade estabelecido entre os interlocutores, o que revela que *você* ainda guarda traços de forma de tratamento. No português do Brasil, ao contrário, *você*, já está perfeitamente integrado ao sistema de pronomes pessoais, substituindo *tu* em grande parte do território nacional ou convivendo com *tu* sem que o verbo traga a marca distintiva da chamada “segunda pessoa direta”.

Já em relação às formas *vós/vocês*, um caso que parece ser mais claro e contundente de mudança linguística, Lopes e Duarte são incisivas ao afirmar que “no plural, pode-se dizer que *vocês* acabou por substituir a forma pronominal *vós*” (p. 2). A respeito das forças sociais envolvidas na gramaticalização contínua da forma inicial *Vossa Mercê*, é oportuno ressaltar que encontramos vários estágios intermediários até chegarmos à forma *você*, que continua a sofrer processos de redução fonética em *ocê* e *cê*.

Lopes e Duarte (ibid. p. 3-4) utilizam os cinco princípios propostos por Hopper (1991) para explicar esse processo de mudança e de gramaticalização entre a forma primeira, *Vossa Mercê*, e a forma contemporânea, *você*. Além do princípio de estratificação proposto por Hopper – citado anteriormente a partir de Borges (1994) –, Lopes e Duarte trabalham com outros quatro princípios, sendo o primeiro o da divergência:

Com relação ao princípio da *divergência*, postula-se a permanência do item lexical original (*Vossa mercê*) convivendo de forma autônoma ao lado da forma gramaticalizada (*você*), embora diverjam funcionalmente. O substantivo *mercê* conserva ainda hoje sua integridade fonológica e até, de certa forma, semântica: *Estamos à mercê de bandidos*. A forma gramaticalizada *você*, por sua vez, sofreu perda gradual de substância fonológica (*erosão*) – *Vossa mercê* > *vosmecê* > *você* > *cê* - e semântica (*dessemantização*) – perda do caráter de reverência e cortesia original (p. 3).

Lopes e Duarte (ibid.) ilustram o princípio da especialização:

Outro princípio, a *especialização*, associa-se à limitação das opções, que ocorre quando há um estreitamento da variedade de escolhas, fazendo com que uma das formas se torne, em alguns contextos, praticamente obrigatória. Pressupõe-se, pois, que a forma emergente (*você*) passe paulatinamente a ocorrer em contextos lingüísticos específicos e diferentes dos contextos favorecedores de *Vossa mercê* (p. 4).

¹⁵ Para um estudo mais detalhado sobre a alternância entre *você* e *tu* no Brasil, recomendam-se o texto de Lopes (2007) e Zilles (2007) – cf. referências.

O princípio da persistência (também discutido em Borges, 2004), por sua vez, realça alguns traços semânticos originais da palavra que persistem mesmo após o processo de gramaticalização. O último princípio consiste em um aspecto fundamental para a gramaticalização, isto é, a alteração morfossintática do item gramaticalizado. Tanto *a gente* quanto *você* sofreram esse processo, ao passarem de vocábulo pleno (substantivo *gente*) e pronome de tratamento para pronome pessoal. Lopes e Duarte (ibid.) afirmam que “Por fim, o princípio da *de-categorização* (ou *descategorização*) proposto por Hopper (1991) consiste na neutralização das marcas morfológicas e propriedades sintáticas da categoria-origem (nome ou sintagma nominal), que assume os atributos da categoria-destino (forma pronominal)” (p. 4).

Lopes (2003, p. 84-85) ilustra esse processo:

[...] com a entrada no sistema da forma gramaticalizada *a gente*, a especificação positiva de gênero formal [+fem] do substantivo teria se perdido, tornando-se [Øfem]. No que diz respeito à interpretação semântica, a forma *a gente* passaria a ser semanticamente subespecificada¹⁶ [α FEM].

Vianna (2011), por sua vez, ao tratar do uso de *a gente* no PB, explicita que

(1) Entre os grupos de fatores linguísticos que se mostram pertinentes em praticamente todas as investigações, podem-se elencar, em ordem de importância: (i) *o paralelismo formal e discursivo*; (ii) *traço semântico de [+indeterminação] do referente*; (iii) tempo verbal; e (iv) *saliência fônica*. (2) Entre os grupos de fatores sociais que normalmente são relevantes para o fenômeno, podem-se citar, em ordem de recorrência: (v) *faixa etária*, (vi) *gênero/sexo*; (vii) *escolaridade*; e (viii) *localidade* (p. 33).

A questão do encaixamento das formas gramaticalizadas (*a gente*, *você* e *vocês*) no sistema pronominal, bem como no paradigma de conjugação verbal – também trabalhada em Lopes (2007, p. 103) –, é abordada por Zilles (2007, p. 30):

O encaixamento linguístico de *a gente*, a exemplo do que ocorreu com a introdução de *você/vocês*, também está, indiretamente, acarretando mudança no paradigma da concordância verbal, apontando para sua redução, já que o mais freqüente é encontrarmos o novo pronome seguido de verbo na 3ª pessoa do singular. Contudo, há registros de uso do pronome *a gente* acompanhado de verbo na 1ª pessoa do plural.

Dessa forma, pode-se ver que a mudança no paradigma de conjugação verbal do PB poderá alterar significativamente a marcação de pessoa por meio da desinência, de maneira

¹⁶ Por subespecificado, entendemos que “[...] a forma gramaticalizada passou a combinar-se com adjetivos no masculino e/ou feminino a depender do gênero do referente (*a gente está animado/animada*) [...]” (VIANNA, 2011, p. 59).

similar à língua francesa em sua modalidade oral ou à língua inglesa (em que a marcação de pessoa ocorre apenas na terceira pessoa – quando ocorre). Assim, os quadros 2, 3 e 4 podem auxiliar na interpretação dessa alteração de paradigma, pois dão um enfoque à questão de marcação de pessoa por meio da desinência.

O quadro 2 trata do paradigma normativo do quadro pronominal e de seu paradigma de conjugação verbal; modo como, normalmente, encontra-se esse modelo (ou modelos similares) em livros didáticos, gramáticas e manuais de redação e língua portuguesa. Ressalta-se, contudo, que isso não exclui a possibilidade de serem encontrados materiais que optam por vertentes mais descritivas e abordam também as formas gramaticalizadas inovadoras dentro do quadro pronominal do PB.

Já o quadro 3 propõe uma abordagem descritiva do PB para o quadro pronominal e seu respectivo paradigma de conjugação verbal; assim, não estão descartadas as formas mais tradicionais, como *tu*, *nós* e *vós*. Por sua vez, o quadro 4 apresenta uma proposta baseada somente no uso das formas inovadoras no quadro pronominal do PB, bem como em suas modificações no paradigma de conjugação verbal.

Quadro 2 – Paradigma normativo de pessoa no verbo

Pessoa	Paradigma normativo
1ª pessoa do singular	Eu fal o
2ª pessoa do singular	Tu fal as
3ª pessoa do singular	Ele/ela fala Ø
1ª pessoa do plural	Nós fal amos
2ª pessoa do plural	Vós fal ais
3ª pessoa do plural	Eles/elas fal am

Quadro 3 – Paradigma descritivo de pessoa no verbo

Pessoa	Paradigma descritivo do PB
1ª pessoa do singular	Eu fal o
2ª pessoa do singular	Tu falas/fala Ø
2ª pessoa do singular	Você/ocê/cê fala Ø
3ª pessoa do singular	Ele/ela fala Ø
1ª pessoa do plural	Nós fal amos
1ª pessoa do plural	A gente fala Ø
2ª pessoa do plural	Vocês fal amØ
2ª pessoa do plural	Vós fal ais
3ª pessoa do plural	Eles/elas fal amØ

É importante mencionar a restrição de uso no quadro pronominal e em seu respectivo paradigma de conjugação verbal, porque, na verdade, a realidade sociolinguística brasileira não é a mesma para cada forma. O exemplo de *você* parece ser bastante interessante: apesar de sua grande inserção nas diferentes variedades do PB, suas formas reduzidas, *ocê* e *cê*, possuem uma avaliação social costumeiramente negativa e, por isso, podem ser consideradas formas estigmatizadas.

O uso de *vós*, por sua vez, só poderá participar do quadro pronominal do PB sob a ressalva de um uso peculiar e institucionalizado, característico de situações em que há um extremo monitoramento de fala ou textos escritos com profundo rigor estilístico ou elevado grau de formalidade. Zilles (2007, p. 29) afirma que “[...] houve, particularmente no PB, arcaização tanto do pronome *vós* e respectivas formas quanto da desinência verbal correspondente, e sua ampla substituição pelo pronome inovador *vocês* combinado a verbo na 3ª pessoa do plural”.

Também é válido ressaltar que, entre *você* e *ocê*, parece existir uma simetria mais plena do que ocorre entre ambas essas formas e a forma *cê*. Vitral (1996, p. 119) afirma que “tanto *você* e *ocê* quanto *cê* são pronomes, o que significa terem os mesmos traços. Entretanto, alguma diferença há, uma vez que o comportamento sintático de *cê* é distinto”. Na realidade, quando colocado na posição de sujeito, o vocábulo *cê* parece corresponder aos

vocábulos *você* e *ocê*; contudo, o estudo de Vitral (1996) mostra, de maneira detalhada, determinadas posições na estrutura frasal em que há um comportamento distinto da forma *cê*. Como nosso interesse são os pronomes do caso reto, que assumem a função de sujeito, não entraremos nessa importante e interessante discussão, que, apenas nesse momento, não nos será oportuna.

Quadro 4 – Paradigma de tendência de pessoa no verbo

Pessoa	Paradigma de tendência: formas inovadoras
1ª pessoa do singular	Eu falo
2ª pessoa do singular	Você/ocê/cê fala
3ª pessoa do singular	Ele/ela fala
1ª pessoa do plural	A gente fala
2ª pessoa do plural	Vocês falam
3ª pessoa ¹⁷ do plural	Eles/elas falam

O quadro 4, considerado uma possibilidade para a realidade sociolinguística do PB, é o mais claro em relação ao apagamento das desinências de pessoa no PB. Assim, o sujeito preenchido deixa de ser uma possibilidade para se tornar uma exigência do sistema linguístico, visto a impossibilidade de acessar o sujeito via marcação desinencial de pessoa. Dessa forma, talvez não seja menos que imperativa a necessidade de se (re)pensar a apresentação do quadro pronominal do PB. Espera-se que, a partir dos estudos relatados, se possa transformar em um axioma irrevogável a ideia de que *você*, *a gente* e *vocês* são, hoje, integrantes do quadro pronominal do PB. Por outro lado, sabe-se que *ocê* e *cê*, assim como *a'ente* são termos que devem ser tratados com cautela, pois, apesar de constituírem formas variantes de *você* e *a gente*, há restrições – linguísticas e sociais – em relação a seus usos.

Uma pedagogia que respeite a variação linguística e que seja coerente com a realidade sociolinguística da língua portuguesa – sobretudo no Brasil, como é o nosso caso – necessita impreterivelmente considerar a tríade pronominal anteriormente citada. *Você*, *a gente* e *vocês* integram o quadro pronominal do PB e, em hipótese alguma, são vocábulos menos “ricos” ou “importantes” dentro do sistema linguístico. A avaliação social inerente a qualquer língua não

¹⁷ A noção de pessoa utilizada nas três tabelas – 3, 4 e 5 – parte da tradição normativa. O aprofundamento da noção de pessoa a partir de uma visão benvenistiana será realizado no próximo capítulo.

pode ser confundida com a(s) realidade(s) da(s) língua(s): o preconceito (assim como a ignorância, diga-se de passagem) não pode ser o precursor quando os temas debatidos são a educação linguística e a qualidade da educação brasileira.

2.3.2 A natureza dos pronomes

A referência feita ao célebre capítulo *A natureza dos pronomes*, encontrada nos *Problemas de Linguística Geral I* (PLGI), não exclui outros textos importantes e pertinentes de Benveniste para o estudo dos pronomes, como *Estrutura das Relações de Pessoa no Verbo*, *Da subjetividade na linguagem* e *A linguagem e a experiência humana* – encontrados nos PLGI e PLGII –, nem diversos trabalhos de outros autores que, baseados nas teorias de Benveniste, expandiram e desenvolveram os estudos benvenistianos e deram novo vigor à leitura de Benveniste e aos trabalhos realizados a partir dele. Borges (2004) é elucidativo ao dialogar com Benveniste para mostrar a consolidação de *a gente* como pronome pessoal do caso reto:

Observa-se no exemplo “*a gente vamos hoje*” que o falante, ao utilizar *a gente* em lugar do pronome *nós*, de primeira pessoa plural, mesmo deixando de lado a concordância formal, não abre mão da concordância semântica: “...a pessoa que está falando tem em mente a sua pessoa e as mais”. Evidencia-se, assim, um plural associativo relacionado à noção de “eu-ampliado” (cf. Benveniste, 1988:256-58), o que caracterizaria *a gente* como um pronome pessoal (p. 35).

Borges (ibid.) considera que o pronome pessoal *a gente* pode ser classificado em quatro categorias (com uma subcategoria presente no terceiro item) em relação às instâncias/referenciações realizadas a partir de si. Dessa forma, a noção de coletividade presente no vocábulo *a gente*, derivada da forma primitiva nominal *gente*, permanece semanticamente na forma gramaticalizada *a gente*. Na verdade, além de evidenciar as características pronominais consonantes em relação à forma clássica da primeira pessoa do plural, *nós*, Borges vale-se da teoria benvenistiana para mostrar que, da mesma forma que *nós*, o vocábulo *a gente* não pode ser considerado um plural para a primeira pessoa do singular, *eu*. Assim como *nós* não significa “(muitos) eus”, *a gente* não corresponde a um conjunto de “eu + eu *ad infinitum*”. *A gente* pressupõe um *eu*, forma insubstituível e impluralizável do sistema pronominal das línguas.

a) **genérico** → *a gente* = “eu” + *todo e qualquer indivíduo que compreende o discurso* (“pessoa” ou “não-pessoa”), [...]b) **plural exclusivo** → **baixo grau de**

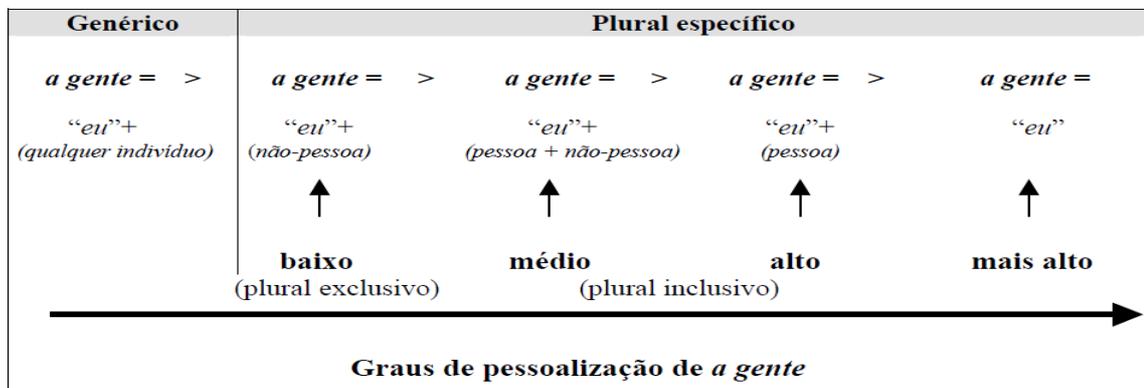
peessoalização *a gente* = *eu* + *outro(s)* (não-pessoa), [...] **c) plural inclusivo** → **médio grau de pessoalização** (*a gente* = *eu* + *tu/você* (pessoa) + *outro(s)* (não-pessoa)), [...] **c1) plural inclusivo** → **alto grau de pessoalização** (*a gente* = *eu* + *tu/você* (pessoa)), [...] **d) singular “eu”** → **mais alto grau de pessoalização** (*a gente* = *eu* (pessoa)) (p. 42-44).

Sobre a impluralização e as associações de pessoas em torno de *a gente*, Borges (ibid.) é bastante elucidativo ao afirmar que

A gente não é plural de “eu”, mas apenas inclui uma referência a “eu” e é plural, já que envolve o “eu” e interlocutor ou o “eu” e outra(s) pessoa(s). O pronome *a gente*, portanto, não é uma soma de *eu* + *eu* (+*eu...*), e sim de *eu* + *tu* (+*tu...*) ou de *eu* + *ele* (s) (+*ele(s)...*) ou *eu* + *tu* + *ele(s)* (+*ele(s)*) [...] De um lado tem-se o *a gente* associado a uma afirmação voluntariamente vaga, de um “eu” generalizante (“eu” mais toda e qualquer pessoa) e, de outro, o *a gente* associado a uma junção de “pessoas” específicas (determinadas) (p. 40-41).

É também de Borges (ibid. p. 45) a ilustração (Figura 1) que evidencia o uso de *a gente* conforme a ideia de um plural feito a partir do “eu” – mas não um plural de “eus”. Nessa ilustração, Borges é bastante claro ao demonstrar o grau de pessoalização dos usos de *a gente* encontrados em sua tese:

Figura 1 – *A gente* no estudo de Paulo Borges



Assim, as características de *a gente* seriam equivalentes àquelas encontradas no vocábulo *nós*, pois o traço de plural constituído por “eu + pessoa” ou “eu + não-pessoa” (e diversas combinações possíveis) é encontrado em ambos os vocábulos. Da mesma forma, *a gente* também pode ser uma forma genérica para designar “eu + qualquer indivíduo” ou uma designação da instância do “eu” no discurso, ou seja, *a gente* = *eu* (propriedades igualmente encontradas no pronome concorrente *nós*). Sobre o caso de *a gente*, forma nominal gramaticalizada e pronome pessoal concorrente ao vocábulo conservador *nós*, Borges (ibid.) afirma que

Como resultado dessas colocações sobre as noções de “pessoa”, e levando-se em conta que os pronomes “eu” e “tu” são os únicos que indicam realmente a categoria de “pessoa”, supõe-se que a forma ampliada *a gente* (foco desta análise) poderia assumir diferentes graus de pessoalização, justamente porque a presença do “eu” é constitutiva de *a gente*. Benveniste (1988:256) destaca que aspectos associados à *unicidade* e à *subjetividade* próprias ao “eu” impediriam a possibilidade de uma simples pluralização, em que *a gente* (~*nós*) corresponderia ao plural de “eu” (p. 40).

Benveniste, ao tratar da noção de pessoa, afirma (2005, p. 246) que “há sempre três pessoas e não há senão três [...] É preciso, portanto, procurar saber como cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a sua oposição, uma vez que não podemos atingi-las a não ser pelo que as diferencia”. Assim, há as pessoas *eu* e *tu*, ao passo que a terceira pessoa, *ele*, é a não-pessoa.

Já em relação ao uso dos pronomes *você*, *vocês* e *a gente*, pode-se dizer que, por perpassar diferentes variedades da língua portuguesa e por ser usual para os mais distintos grupos de falantes e comunidades de fala, *vocês* não costuma carregar uma avaliação social negativa. Diferentemente de *tu/você* e de *nós/a gente*, a concorrência entre *vocês/vós* talvez não seja um fenômeno linguístico característico da variação linguística e da alternância entre vocábulos equivalentes, pois *vós* não é mais uma forma utilizada no PB, a não ser em situações claramente delimitadas e cristalizadas (Quadro 5).

Quadro 5 – Uso dos vocábulos *vós* e *vocês* no PB

Ocorrência	Vós	Vocês
Uso institucionalizado	✓	✓
Tu/você	X	✓
Tu/você + pessoa	X	✓
Tu/você + não-pessoa	X	✓
Tu/você + pessoa + não-pessoa	X	✓
Tu + qualquer indivíduo	X	✓

Na verdade, a manutenção de *vós* como único pronome apresentado para designar a segunda pessoa do plural em diferentes livros didáticos, gramáticas e manuais sobre a língua portuguesa é dificilmente justificável.

Em relação ao vocábulo *você*, no entanto, há uma situação linguística (mais) heterogênea: as alternâncias entre *tu* e *você* ocorrem devido a diferentes fatores, como, por

exemplo, comunidade de fala e grau de monitoramento de fala. O que desperta nossa atenção, contudo, é a equivalência de ambos os vocábulos no sistema linguístico sob a perspectiva da teoria de Benveniste, ao exercerem as funções de “pessoa não subjetiva” – cf. Benveniste, 2005, p. 255.

A correlação de subjetividade existente entre *eu* e *tu* parece não ser alterada pela variação do vocábulo correspondente à segunda pessoa do singular no PB; *eu* é transcendente tanto em relação a *tu* quanto a *você*, assim como *eu/tu* são pares inversíveis na mesma proporção que *eu/você* o são. E “[...] essas duas ‘pessoas’ se opõem juntas à forma de ‘não pessoa’ (= ‘ele’)” (BENVENISTE, *ibid.* p. 255). Assim, revisitamos a noção de pessoa em Benveniste: para a categoria de pessoa, temos o *eu* e o *tu* – correlação de subjetividade – e, para *ele*, temos justamente a ausência da subjetividade, a não-pessoa por excelência.

As características sociais relacionadas ao uso de *você/tu* – independentemente de juízos de valor e de avaliação social positiva (prestígio) ou negativa (estigma) –, portanto, não requerem uma reformulação da teoria benvenistiana. Caso semelhante é relatado por Benveniste, ao analisar a noção de pessoa:

Na nomenclatura gramatical da Índia, a noção se exprime também pelas três *purusa* ou “pessoas”, denominadas respectivamente *prathamapurusa*, “primeira pessoa” (= nossa terceira pessoa), *madhyamapurusa*, “pessoa intermediária” (= nossa segunda pessoa) e *uttamapurusa*, “última pessoa” (= nossa primeira pessoa); elas realizam a mesma seqüência, mas na ordem inversa; a diferença está fixada pela tradição, citando os gramáticos gregos os verbos na primeira pessoa, os da Índia na terceira (2005, p. 247-248).

Podemos, também, avaliar como ocorrem, dentro de dois critérios distintivos, as relações entre os pronomes. O primeiro critério é a já anunciada distinção *pessoa/não-pessoa*; dentro dessa categoria, no entanto, Benveniste realiza um novo (re)corte: *pessoa subjetiva/pessoa não subjetiva*. Para Benveniste (*ibid.* p. 255), “poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que *eu* representa [...]”.

Contudo, para que haja clareza teórica, faz-se necessária uma especificação, subdividida em dois casos, sobre a oscilação no uso do par *eu/tu*. Por vezes, podem ocorrer casos em que o falante refere-se a si mesmo por meio do vocábulo *tu*; por exemplo, na fala do marido que diz “tu acorda cedo todo dia, tu trabalha como um escravo, tu chega em casa cansado e a mulher te diz que tu é malandro”. Também, por meio da ironia, há situações em que os falantes referem-se à primeira pessoa com a intenção, na verdade, de designar a segunda; é o caso da mãe, por exemplo, que, ao ver o filho fazer tremenda bagunça no quarto e ouvi-lo

dizer “não foi culpa minha”, responde: “ah, claro, fui eu que fiquei brincando o dia todo com tinta têmpera e massinha de modelar”.

Além disso, há outras situações específicas de enunciação em que se pode encontrar essa “pessoa subvertida” – cf. Fiorin, 1996, p. 84. A subversão de pessoa atua como uma “embreagem actancial”, que “[...] consiste na neutralização de oposições no interior da categoria de pessoa” (FIORIN, *ibid.*). Excetuados os casos em que a própria dinâmica da linguagem (um sistema complexo) extrapola nossos limites teóricos, observemos as distinções possíveis (mas não obrigatórias), no quadro 6, entre pessoa subjetiva, pessoa não subjetiva e não-pessoa no quadro pronominal do PB:

Quadro 6 – Relações de pessoas e não-pessoas no quadro pronominal do PB

Ocorrência	Eu	Tu/você	Ele/ela	Nós/a gente	Vós/vocês	Eles/elas
Pessoa subjetiva	✓	x	x	✓	X	x
Pessoa não subjetiva	x	✓	x	✓	✓	x
Não-pessoa	x	x	✓	✓	✓	✓

Dessa forma, a partir de uma revisão teórica, percebe-se a pertinência das formas pronominais inovadoras – *você*, *vocês* e *a gente* – dentro do quadro pronominal do PB. O sistema linguístico, na realidade, modifica-se sem que haja uma ruptura brusca em seu funcionamento sob a perspectiva benvenistiana dos pronomes pessoais; a variação e a mudança passam por processos que não inviabilizam a compreensão mútua entre os falantes de uma língua.

Os pronomes – que representaram uma grande abertura para que, hoje, se possa fazer uma leitura antropológica de Benveniste – constituem um tópico interessantíssimo para as pesquisas em linguística e em linguística aplicada. A partir disso, o que nos resta é uma proposta para a incorporação desses conceitos no livro didático.

2.4 O quadro pronominal segundo algumas gramáticas

Partimos do pressuposto de que as gramáticas são itens considerados, no discurso social, muito importantes para a “compreensão” das normas da língua; no contexto escolar, por certo, a força desse pressuposto não é menor do que em outros contextos, como, por exemplo, o midiático. Assim, observemos, brevemente, a apresentação dos pronomes pessoais

do caso reto feita por algumas conhecidas gramáticas que circulam amplamente nos espaços sociais.

Nas gramáticas de Evanildo Bechara, Luiz Antonio Sacconi, Domingos Pascoal Cegalla, Carlos Henrique de Rocha Lima e Celso Cunha e Lindley Cintra, os pronomes pessoais do caso reto são *eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas*, ao passo que, na *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de José Carlos de Azeredo, há a menção aos vocábulos *ocê* e *vocês*, além dos acima citados.

A *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves, traça o mesmo panorama da gramática de Azeredo, ao passo que a *Gramática do Português Brasileiro*, de Mário Alberto Perini, exclui o vocábulo *vós* de sua lista pronominal. Perini (2010, p. 121) afirma que “na variedade do PB descrita neste livro – a do Sudeste – não se usa o pronome *tu* e suas formas *ti e -tigo*. Mas em grande parte do Brasil esse pronome é de uso corrente (Sul, partes do Nordeste)”.

Moura Neves (2003, p. 25), contudo, em seu *Guia de usos do português*, afirma que “a expressão **a gente** é usada como pronome pessoal de plural, numa referência que inclui a primeira pessoa (“nós”)”. Para Moura Neves (ibid. p. 25), todavia, *a gente* corresponde a “[...] um uso da linguagem menos formal já bastante aceito”. De acordo com a autora, é válido ressaltar que *a gente* pode concordar com o gênero masculino, o que evidencia o caráter do pronome pessoal perante o substantivo. Por outro lado, Moura Neves (ibid.) também salienta que a norma prescritiva não aceita a conjugação do verbo igual à forma *nós*, como, por exemplo, em *a gente falamos*.

Ataliba Teixeira de Castilho, em sua *Gramática do Português Brasileiro*, apresenta o quadro pronominal do PB em duas categorias: formal e informal. Na primeira, os pronomes designados são *eu, tu, você, o senhor/a senhora, ele/ela, nós, vós, os senhores/as senhoras e eles/elas*, ao passo que, na segunda, o quadro pronominal é composto por *eu, a gente, você/ocê/tu, ele/ei, ela, a gente, vocês, ocês, cês e eles/eis, elas*.

A recente *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno, não só utiliza a noção de pessoa de Benveniste – referindo-se apenas à primeira e à segunda pessoa –, como também situa *a gente* incisivamente no mesmo patamar que *nós*, em termos de funções pronominais, na apresentação dos pronomes do PB. Bagno (2011, p. 743) afirma que, “para o sujeito plural, se verifica no PB contemporâneo uma concorrência entre *nós* e *a gente*, com ampla preferência pelo segundo ip¹⁸”.

¹⁸ Índice de pessoa, de acordo com as abreviações utilizadas por Bagno.

Assim, percebe-se que, por um lado, há um grande silenciamento de algumas gramáticas normativas em relação à inserção de *a gente* no quadro pronominal do PB; por outro lado, constata-se que há trabalhos de orientação descritiva que indicam fortemente uma inclusão iminente e contundente da forma *a gente* no quadro pronominal do PB. Parece-me, na verdade, que a resistência pela inserção e aceitação de *a gente*, em momento algum, segue um critério de coerência (socio)linguística: não mais é que um caso de tradição normativa e de política linguística. Entretanto, a inserção de *você* e de *vocês*, ainda que não seja absoluta, é significativamente mais ampla e recorrente e, dessa forma, mais “aceitável” para as gramáticas.

3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Este capítulo procura levantar alguns princípios e diretrizes encontradas nos documentos oficiais – de caráter governamental, amparados por lei e por políticas públicas – a respeito do ensino de língua portuguesa – concepções e práticas – e do uso do livro didático. Como o público alvo do livro didático são alunos do ensino médio¹⁹, serão tratados apenas os documentos pertinentes para o ciclo final da educação básica: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 - desenvolvida no período vigente, ou seja, elaborada para a mais recente escolha dos livros didáticos feita em escolas brasileiras.

3.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Devido ao fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apesar de constituir a maior base legal para a educação brasileira, não ser um documento que trate especificamente de situações didático-metodológicas e, menos ainda, teóricas sobre a língua portuguesa e seu ensino, neste subcapítulo apenas estarão destacados alguns artigos/parágrafos, presentes nas principais seções e títulos desse documento. O critério para a seleção foi sua pertinência em relação à diversidade social e linguística da educação brasileira e aos objetivos básicos da educação referentes a essa diversidade citada.

Nos dois primeiros títulos, encontramos informações pertinentes para a concepção de educação que deve ser praticada. No título I – Da Educação – menciona-se no art. 1º§ 2º que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (p. 7). Já no segundo título – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional –, art. 3º, constam como alguns dos elementos fundamentais os seguintes: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; X - valorização da experiência extra-escolar” (p. 8).

¹⁹ A escolha do livro didático analisado e o seu público-alvo, bem como quaisquer outras informações referentes à metodologia da pesquisa, constarão no próximo capítulo, que trata especificamente da metodologia da pesquisa.

Considerando-se as liberdades cultural e linguística como direitos inalienáveis do cidadão brasileiro, é importante ressaltar que os conteúdos curriculares deverão ocupar-se, também, do trabalho com (art. 27) “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (p. 25). Faz-se oportuna, também, a declaração que consta sobre os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação do ensino médio no art. 36, ao afirmar que é imprescindível considerar o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (p. 30).

Dessa forma, observa-se que, apesar de seu caráter global, é possível encontrar subsídios no texto da LDB para defender uma pedagogia baseada na educação linguística e no respeito à diversidade linguística brasileira. Dessa forma, supera-se a antinomia da língua do mundo e da língua da escola: uma divisão artificial, incoerente e prejudicial para as relações interculturais e para o desenvolvimento social.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Neste subcapítulo, serão abordados alguns tópicos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a fim de verificar as orientações gerais para o ensino de língua portuguesa. Devido ao fato de ser um documento abrangente, que não se destina a um item específico, mas, sim, a um feixe de diretrizes e de orientações gerais para a educação brasileira, sabe-se que a análise dos PCNEM de língua portuguesa pode apresentar uma tendência para o abstrato e o macro – dessa lacuna, diga-se de passagem, surgem os PCN+.

De acordo com os PCNEM,

A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc. A Linguagem, pela sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática. A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido [...] Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro [...] (p. 5).

Na realidade, as concepções de linguagem, homem e sociedade apresentadas pelos PCNEM não diferem muito das apresentadas no início dessa dissertação: ambas propõem o

uso da linguagem como o *a priori* irredutível de toda a linguagem. Assim, variação e enunciação são derradeiramente privilegiadas. Sobre os objetivos do ensino da área de linguagens (incluindo a língua portuguesa), os PCNs afirmam que é importante:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade [...] Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos [...] Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas [...] Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais[...] Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade (p. 7-10).

Entre as competências e as habilidades mencionadas pelos PCNEM como importantes para o ensino de língua portuguesa, estão três eixos organizadores: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural. Sobre o primeiro, os PCNEM afirmam que se espera que o aluno do ensino médio saiba:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas [...]
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade (p. 14).

Já sobre o segundo eixo, os PCNEM afirmam que é importante que o aluno possa:

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando [...] de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).
- Recuperar [...] o patrimônio representativo da cultura [...] no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos (p. 14).

Quanto ao último eixo, as habilidades e competências esperadas pelos alunos são:

- Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social [...]
- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização [...] (p. 14).

Em relação à norma gramatical e ao entendimento do funcionamento da língua, os PCNEM (p. 16) são bastante elucidativos e claros ao afirmar que “a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal”; e ressaltar que, no ensino de gramática, “descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto”.

Os PCNEM também são oportunos ao definir o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio; as concepções apresentadas pelo texto dos PCNEM estão relacionadas a fatores históricos e sociais e a uma concepção de linguagem como uma relação entre sujeitos situados culturalmente no tempo e no espaço:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social (p. 18).

Pode-se afirmar que os PCNEM apresentam um texto coerente em seus diferentes aspectos; assim, apesar de fazer menção ao processo de normatização da língua sem exaltá-lo nem suprimi-lo (ou seja, evitando as costumeiras e ingênuas polarizações), também esclarecem como o mecanismo social e linguístico pode ser pensado de acordo com a proposta estabelecida para a educação brasileira. Essa postura pode ser observada a partir das concepções de situação linguística e histórico-social de comunicação:

Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética. Onde se aprende isso? A experiência escolar é necessária e, mais, deve ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno (p. 22).

Na verdade, a partir da ideia de que se faz necessário “articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos” (p. 24), os PCNEM não apenas orientam, mas também cobram que, na educação brasileira, haja uma atitude de “[...] responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna” (p. 23) perante a realidade sociolinguística do país, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita:

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua (p. 23).

3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais +

Os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+), na realidade, nascem a partir da necessidade de uma complementação dos PCN e dos PCNEM; dessa forma, não é um documento que visa anular ou suprimir os já abordados PCNEM, mas, sim, um texto que procura auxiliar na compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e complementá-los. Os PCN+, portanto, são um instrumento de caráter explicativo e exemplificativo do texto dos PCNEM. Há, além disso, um esforço para que exista um trabalho interdisciplinar nas escolas, a partir de conceitos realmente convergentes nos estudos de diferentes disciplinas e das relações entre o saber e a vida social. Um exemplo extremamente fértil para nossa análise encontra-se no conceito de “erro” na língua, apresentado pelos PCN+:

O desenvolvimento da sociolinguística responde por novos enfoques dados ao conceito de erro. Assim, um professor de Português que há vinte anos assinalava num texto de aluno como absolutamente errôneo o emprego do verbo assistir (sinônimo de presenciar) como transitivo direto, certamente não procede hoje da mesma maneira. Esse professor considera antes uma descrição recente da norma culta, referencia-se nos diferentes suportes que veiculam textos compostos de acordo com essa norma (jornal, revista, documentos oficiais...), pondera a respeito do contexto em que tal emissão se deu, leva em conta os interlocutores envolvidos etc. Se os conceitos são dotados de historicidade e fazem parte de uma história concreta, uma visão estática dos mesmos tende a ignorar aspectos por vezes fundamentais de seu desenvolvimento e de sua aplicabilidade atual (p. 34).

Na realidade, parte-se do pressuposto de que, mais do que uma orientação ou um parâmetro, a citação acima pode ser considerada uma crítica ao trabalho pedagógico realizado em relação à língua portuguesa, pois, por certo, os conceitos linguísticos e sociolinguísticos ainda estão significativamente distantes da escola. É preciso, pois, fazer essa transição entre o saber acadêmico, adquirido por meio de pesquisas científicas, e o saber ensinado na escola, adquirido por meio de recursos pedagógicos, como é o caso do livro didático. Também é interessante a definição do termo “gramática” encontrada nos PCN+: “É a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua” (p. 42).

Os PCN+ também ilustram a diferenciação entre a aprendizagem de fatos e de conceitos, a partir de um contraste entre o trabalho realizado, *a priori*, por um e por outro. Indubitavelmente, o binômio tende à polarização conceitual, embora seja útil por caracterizar caricatamente cada aprendizagem. Devido à concisão descritiva, opto por reproduzir, na íntegra, o quadro síntese oferecido pelos PCN+ (Quadro 7):

Quadro 7 – PCN+: Aprendizagem de fatos e aprendizagem de conceitos

	Aprendizagem de fatos	Aprendizagem de conceitos
Consiste em...	cópia literal	relação com conhecimentos anteriores
É alcançada por...	repetição (aprendizagem por memorização)	compreensão (aprendizagem significativa)
É adquirida...	de uma só vez	gradativamente
É esquecida...	rapidamente sem revisão	mais lenta e gradativamente

Dentro dessa separação entre o fato e o conceito, a justificativa oferecida pelos PCN+ pela escolha de uma aprendizagem baseada em conceitos justifica-se, pois “a idéia de esgotar um conceito para depois aplicá-lo é questionável, pois o que favorece a explicitação das relações entre conceitos são as situações de aplicação dos mesmos” (p. 36). Em relação à importância do conceito de “gramática” e suas implicações no ensino de língua portuguesa, os PCN+ afirmam que são conceitos básicos inter-relacionados ao conceito de “gramática”:

- Na fala ou na escrita, é fundamental considerar a situação de produção dos discursos que, afinal, são possibilitados pelo conhecimento gramatical (morfológico, sintático, semântico) de cada pessoa.
- Compreender que o aceitável na linguagem coloquial pode ser considerado um desvio na linguagem padrão ou norma culta.
- Abordar os diversos graus de formalidade das situações de interação.
- Compreender as especificidades das modalidades oral e escrita da língua (p. 60).

Dessa forma, apesar de uma aparente confusão conceitual entre os termos “língua padrão” – para mim, composição improdutiva e insensata – e “norma culta” – que, acredito, seja o que Faraco (2008) denomina norma culta/comum/standard (cf. referências) –, a gramática não implica uma normatização intransigente em relação à língua e ao seu funcionamento. Justamente por isso, legitima-se a ideia de que “a língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas” (p. 66). Assim como o citado conceito de “gramática”, a definição elaborada pelos PCN+ sobre a noção de “identidade” revela-se profícua para nosso estudo: “As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pelas linguagens. Espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo” (p. 63).

As competências e habilidades esperadas do aluno de ensino médio na disciplina de língua portuguesa, de acordo com os PCN+, são seis (aparecem cronologicamente inalteradas, ainda que tenham sido suprimidas as explicações referentes a cada uma delas):

Analisar e interpretar no contexto de interlocução [...]; reconhecer recursos expressivos das linguagens [...]; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura [...]; emitir juízos críticos sobre manifestações culturais [...]; identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria [...]; analisar metalingüisticamente as diversas linguagens (p. 64-65).

Os PCN+, ao tratar dos temas estruturadores para o ensino de língua portuguesa, afirmam que alguns desses temas poderiam ser “usos da língua, diálogo entre textos: um exercício de leitura, o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural e ensino de gramática: algumas reflexões” (p. 72). Além disso, os PCN+ ilustram como os temas estruturadores podem estar organizados de acordo com competências gerais e específicas. Nesse contexto, foi selecionado (p. 73) o ensino de gramática – tema polêmico e sempre emblemático – para ilustração (Quadro 8):

Quadro 8 – PCN+: Ensino de gramática (algumas reflexões)

Ensino de gramática: algumas reflexões	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Gramática; lingüística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

Ao mencionar a variação linguística, os PCN+ têm uma política de educação linguística fortemente estabelecida:

[...] Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades lingüísticas, que devem ser respeitadas. Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo. Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado. Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades lingüísticas às circunstâncias comunicativas. A norma culta, considerada com uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento lingüístico proporcionado ao aluno (p. 75).

Já na análise do ensino de gramática em relação à variação linguística, os PCN+ são coerentes com sua proposta ao afirmar que é necessário:

avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidades oral e escrita, níveis de registro, dialetos); a partir da observação da variação lingüística, compreender os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos; aplicar os conhecimentos relativos à variação lingüística e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos; avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo) (p. 82).

Dessa forma, pode-se afirmar que a política de educação linguística apresentada pelos PCN+, assim como seus exemplos e seus detalhamentos, são importantes para a valorização de conceitos variacionistas, imprescindíveis para a educação brasileira e para a coerência em relação à variedade sociocultural e linguística do Brasil. Além disso, esses esclarecimentos e detalhamentos são importantes também para que os professores (e demais profissionais da educação) possam ter uma visão (mais) embasada acerca dos conceitos em relação à língua e à linguagem, pois o trabalho feito a partir dos PCN+ é contrastivo: mostra o que pode ser feito em relação ao que é feito e em relação ao que não deve ser feito na sala de aula.

3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A partir de Moehlecke (2012), introduzimos sucintamente o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM):

Em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova parecer que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil. A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio (p. 39).

Ramal (1999), por sua vez, direciona o olhar para o papel de *continuum* da educação que o ensino médio passa a exercer em sua dupla função: um nível intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior. Os objetivos do ensino médio, dessa forma, seriam não apenas realizar uma preparação para o mundo do trabalho, mas, também, dar continuidade aos estudos do ensino fundamental e, concomitantemente, preparar os alunos para os desafios da educação superior, por meio de formação de habilidades e competências.

Dentre os artigos/parágrafos inseridos na lei, destacamos alguns relacionados à nossa pesquisa. Por certo, não se espera encontrar nas DCNEM referências diretas ao ensino de língua portuguesa, mas, sim, alguns aspectos educacionais e socioculturais que possam contribuir para nossa reflexão.

No art. 2º, há os valores a serem adotados pelas escolas: “I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (p. 1). Ressalta-se, ainda, no art. 3º, que

para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo: I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade [...] II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais [...] III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (p. 1-2).

Assim, a partir dessa ampla, mas coerente, proposta, as DCNEM podem ser consideradas um documento que busca promover uma política educacional e linguística de respeito e de inclusão; por outro lado, sabe-se que pode haver divergências conceituais em relação ao caráter macroscópico desse texto – como, por exemplo, quanto ao que se observa

no art. 4º, ao se defender o desenvolvimento da “competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania” (p. 2).

É também importante considerar o proposto no art. 6º: “os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio” (p. 2). E, sobre a interdisciplinaridade, as DCNEM, no art. 8º, afirmam que, para os alunos chegarem a uma “compreensão mais ampla da realidade” (p. 4), é necessário que se saiba que “as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais” (p. 4).

Algumas das orientações presentes nas DCNEM são bastante parecidas em relação às proposições dos PCNEM e dos PCN+. Por se tratar de um documento mais difundido, detalhado e atual, realizamos as pormenorizações necessárias nas seções que tratam dos PCNEM e dos PCN+.

3.5 A Guia PNLD 2012

3.5.1 Introdução geral aos livros didáticos

Além de diretrizes gerais, na Guia PNLD encontram-se também resenhas feitas para os livros licenciados, autorizados e distribuídos pelo MEC. A equipe que elaborou essa Guia é formada por diversos nomes, com pesquisadores de diferentes universidades brasileiras²⁰; no entanto, embora conte com uma equipe de avaliação da área de língua portuguesa composta por quase cinquenta pessoas, não há participação de pesquisadores ligados a instituições das regiões sul e centro-oeste – um indicativo de que é possível democratizar (ainda mais) a elaboração desse importante documento.

Mantovani, ao tratar do surgimento do PNLD (o primeiro documento é de 1997, apesar de, em 1995, ter sido registrada uma *avaliação pedagógica* dos livros didáticos), afirma que, “com o passar dos programas, os critérios de avaliação, inicialmente estabelecidos em 1995, foram sendo aperfeiçoados. Há que se considerar, no entanto, que o fio condutor que deu sentido ao conjunto inicial foi mantido” (2009, p. 60-61). Dessa forma, procurei

²⁰ Confira a lista completa no Anexo I.

selecionar e resumir os principais pontos de interesse que podemos encontrar na Guia PNLD; esses trechos serão referenciados apenas pela página em que se encontram, pois todos foram extraídos da mesma obra. Um dos objetivos do livro didático no ensino médio, de acordo com a Guia PNLD (p. 6), consiste em “ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP [...]”.

A Guia PNLD, em relação à função do ensino de língua portuguesa no ensino médio, afirma que “O que justifica a permanência de uma disciplina escolar como LP no EM é o papel central da língua e da linguagem, tanto nas práticas sociais de diferentes esferas e níveis de atividade humana, quanto na aquisição pessoal de conhecimentos especializados” (p. 7).

Percebem-se algumas questões que já podem interessar ao linguista; a primeira delas, a meu ver, é a valorização dos fatores de natureza social na educação. Essa constatação pode ser um indicativo de que a realidade social da língua, isto é, a realidade sociolinguística, é um elemento importante para o ensino de língua portuguesa no ensino médio. A Guia PNLD também trata claramente da reflexão linguística, das modalidades oral e escrita da língua e do ensino da norma padrão da língua (p. 10):

as três preocupações centrais já estabelecidas, para o ensino de LP no EF: a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível; b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido e c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

A Guia PNLD também faz uma diferenciação quanto ao trabalho desenvolvido pelos livros didáticos: um mais tradicional no ensino médio, o compêndio, e outro mais recente, o manual. Consta na Guia (p. 14):

As atividades e os exercícios, num compêndio, constituem, antes de mais nada, exemplos e/ou modelos, a serem replicados e adaptados. A seleção, a ordenação e o tratamento didático efetivo a ser dado aos objetos de ensino propostos ficam a cargo do planejamento e das práticas do próprio docente, inclusive no que diz respeito à elaboração de atividades complementares.

O compêndio, na realidade, não deixa de apresentar uma visão (mais) conservadora do conhecimento e do processo de ensino e aprendizagem, a partir da ideia de apresentar modelos do que é correto e solicitar a reprodução desse modelo (considerado) ideal. Já em relação ao manual, a Guia PNLD (p. 14) afirma que

Em contraste, o manual é um tipo de LD que se organiza, basicamente, como uma *seqüência de “passos” e de atividades*. Essas últimas, concebidas, elaboradas e

ordenadas de acordo com uma certa prática docente, o que envolve o tratamento didático — transmissivo ou reflexivo-constructivo — dado aos objetos de ensino propostos. Cada seção ou unidade de um manual corresponde, em geral, a uma *aula*; ou, com mais frequência, a uma *sequência de aulas*, articuladas em torno de um determinado tópico.

Na mesma orientação binária, a Guia PNLD dividiu as obras em duas categorias metodológicas: transmissiva e construtivo-reflexiva. Na verdade, essa oposição entre um movimento (mais) conservador e outro (mais) inovador é a mesma estabelecida entre o compêndio e o manual. Nos termos da Guia, “A metodologia se mostra *transmissiva* quando a proposta de ensino assume que a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelo próprio material didático” (p. 15).

Contudo, apesar das dicotomias, a própria Guia PNLD ressalva o fato de que os livros didáticos não costumam ser inteiramente transmissivos ou construtivo-reflexivos. De acordo com a Guia, as atividades centradas no uso tendem a ser mais construtivo-reflexivas, ao passo que as propostas de natureza mais conceitual direcionam-se, de forma geral, para uma caracterização transmissiva na/da abordagem feita pelo livro didático. Outro aspecto relevante que a Guia PNLD elabora em relação à análise sociolinguística dos livros didáticos diz respeito à perspectiva pela qual os sujeitos são percebidos e narrados nos livros didáticos:

Os temas presentes – seja os dos textos, seja os de unidades ou capítulos – contemplam preocupações contemporâneas, colaborando, frequentemente, para debates e discussões produtivos para a construção da consciência cidadã. Entretanto, quase sempre na perspectiva das classes médias das grandes e médias cidades. As periferias urbanas, as camadas populares e a população rural aparecem como tema de alguns textos, mas não em sua própria voz ou perspectiva. Nesse sentido, podemos dizer que os LDP para o EM não disseminam preconceitos e estereótipos discriminatórios, mas ainda investem pouco, tanto no acolhimento às vozes divergentes e às tensões que caracterizam a vida republicana, quanto no efetivo debate a esse respeito (p. 17).

Pode-se pensar que o tratamento feito em relação à variação pela própria Guia PNLD é tópico e superficial, pois jamais parece ser um eixo norteador ou mesmo sequer um aspecto efetivamente relevante e decisivo na avaliação das coleções didáticas. Há, contudo, na última seção – denominada *Conhecimentos Linguísticos* – uma menção a uma análise baseada na variação linguística:

Por muitos anos, o ensino da gramática tradicional, em sua versão pedagógica e prescritiva, constituiu tanto o objeto quanto o objetivo dos conhecimentos linguísticos no EM. E foi um dos grandes responsáveis pelo prestígio social atribuído a uma concepção monolítica da língua como *sistema* e como conjunto de

normas de “bem falar”. Os usos efetivos da língua tendiam, assim, a ser negligenciados ou mesmo estigmatizados, como fontes de desvios e erros (p. 21).

Por outro lado, a Guia PNLD é apenas descritiva em relação ao trabalho que é, efetivamente, realizado pelos livros didáticos e, creio, não propicia ao professor um momento de tomada de consciência sobre a importância da variação linguística:

[...] a gramática, quase sempre nos níveis da morfologia, da morfossintaxe e da sintaxe é o centro das atenções. Em geral, os tópicos escolhidos são abordados a partir de textos de diversos gêneros, mas o foco do interesse está na palavra ou na frase isolada, e não no papel dos fatos gramaticais para a construção do texto ou para a eficácia do discurso (p. 22).

Por sua vez, a descrição do desenvolvimento dos conteúdos linguísticos/gramaticais presentes nas obras aponta para livros que optam por trabalhos (mais) voltados para a linguística e o uso:

Já nas obras que investem mais fortemente na inovação, em especial as que assumem o gênero como unidade para o trabalho de sala de aula, são os usos da língua que interessam. A gramática, tanto quanto as dimensões sociolinguísticas, os elementos constitutivos dos gêneros, a tipologia textual e a gramática do texto estão a serviço da compreensão, por parte do aluno, de *como a língua funciona* e do reconhecimento dos *mecanismos de que ela dispõe* para atender a diferentes funções sociais e às particularidades de distintas situações (p. 22).

A síntese para a dialética encontrada na seção sobre conhecimentos linguísticos – “tradição/inovação” ou “gramática/linguística” – parece ser próxima à síntese existente na seção sobre metodologia: há uma alternância nas obras em relação à postura por elas adotadas para trabalhar com determinados conteúdos. Nas palavras da Guia PNLD,

É bastante comum, ainda, que uma coleção dispense aos conhecimentos linguísticos um duplo tratamento. Quando se trata dos eixos mais diretamente voltados para os usos da língua, como leitura (inclusive de textos literários), produção textual e, com menos frequência, oralidade, a abordagem adotada incorpora as inovações referidas. Assim, seguindo o esquema preconizado pelas novas orientações curriculares, procuram-se articular os usos — leitura e/ou produção de um texto (oral ou escrito), por exemplo — com análises e reflexões a respeito, recorrendo-se à conceituação e à terminologia técnica necessárias. Em contrapartida, nas unidades ou seções explicitamente consagradas à gramática, prevalece a abordagem tradicional, com remissões nem sempre sistemáticas ao uso (p. 22-23).

3.5.2 A Resenha da Guia PNLD da obra *Português Linguagens*, de Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja – Editora Saraiva

A Guia PNLD possui uma sistematização em relação às resenhas dos livros didáticos: cada obra é analisada separadamente de acordo com uma sequência de itens específicos e gerais sobre a coleção didática. As resenhas são divididas em quatro seções: *visão geral*, *descrição*, *análise*, e *em sala de aula*. As seções que não incluem subdivisões são a segunda, *descrição*, e a última, *em sala de aula*.

Na primeira seção, *visão geral*, há a adoção de um quadro esquemático dividido em cinco itens: “pontos fortes, pontos fracos, destaque, programação do ensino e manual do professor”. Já na seção *análise* – aparentemente, a principal da resenha –, há uma subdivisão em cinco itens, que são aqueles que, desde o início, a Guia PNLD ressaltou como esperados em um livro didático de língua portuguesa para alunos do ensino médio: “leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos”.

As seções *descrição* e *em sala de aula* consistem, basicamente, em um resumo descritivo da organização e da apresentação do livro e em orientações sobre as situações que o livro pode suscitar na sala de aula, respectivamente. Na realidade, a abordagem encontrada nessas duas seções enfrenta os mesmos problemas que qualquer análise sucinta: apesar de oferecer (boas) indicações gerais sobre o uso do livro e propiciar uma visão panorâmica da obra, é certo que, ao se contrastar o livro didático e a resenha elaborada pela Guia PNLD, o professor/pesquisador verá inúmeros outros tópicos que poderiam ser abordados e que, simplesmente, não foram.

A primeira afirmação interessante sobre o livro *Português Linguagens* diz respeito à organização da obra: “predominantemente organizada como *manual*” (p. 57). Já sobre a leitura, consta que

No trabalho com a leitura, são propostos, entre outros, textos como letras de canção, charges, tiras, cartazes, notícias, reportagens, artigos de opinião, blogs, além de muitos outros textos do domínio literário, como fragmentos de romance, contos, poemas, crônicas. Esses textos, explorados em atividades que contribuem para uma formação geral do leitor, favorecem o contato do aluno com universos sociais e culturais bastante diversos. As atividades exploram as estratégias de compreensão e estimulam a formação de um leitor crítico e afeito à discussão de temas sociais (p. 57).

Apesar de carecer de uma “sistematização mais rigorosa do trabalho com o texto oral” (p. 57), a Guia PNLD cria expectativas sobre o trabalho do livro didático em relação à produção textual, ainda que, anteriormente, a própria Guia tenha citado a apresentação de

modelos “corretos” e atividades realizadas a partir da medida de correção do modelo exposto como características do compêndio, e não do manual – talvez, seja a referida oscilação entre a predominância de manual em determinadas situações e de compêndio em outras:

O trabalho com a produção escrita é proposto, em geral, depois de uma introdução teórica sobre o gênero em foco e, em seguida, é apresentado um modelo desse gênero. Comumente, segue-se uma ou mais propostas de escrita, à escolha do aluno, e um roteiro de avaliação, destinado a estimular o cuidado com a revisão e a eventual reformulação do texto (p. 57).

São elogiosas as palavras sobre os conhecimentos linguísticos: “O trabalho com os conhecimentos linguísticos é desenvolvido de forma contextualizada, com ênfase na reflexão sobre o funcionamento da língua a partir de textos que circulam efetivamente nos mais diversos contextos sociais” (p. 57). Por outro lado, é imprescindível estar atento para o fato de que, apesar de o trabalho com os conhecimentos linguísticos ser desenvolvido de uma forma contextualizada e oportunizar reflexões sobre o funcionamento da língua, isso não implica um reconhecimento nem uma valorização das diferenças linguísticas. Na verdade, um trabalho normativo sobre a língua também pode ser realizado a partir de situações contextualizadas e de textos que circulam socialmente, embora as afirmações da Guia PNLD não mencionem qual é a diretriz – normativa ou descritiva (ou ambas) – que orienta o trabalho sobre os conhecimentos linguísticos.

O quadro esquemático, subitem da primeira seção, é reproduzido fielmente aqui (p. 53):

Quadro 9 – Guia PNLD: quadro esquemático

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Ênfase no ensino da literatura e na leitura do texto literário; articulação entre os eixos de ensino.
Pontos fracos	Ausência de trabalho sistemático com a produção de textos orais.
Destaque	Diversidade de textos ligados à literatura e à cultura dos países de Língua Portuguesa
Programação do ensino	A articulação entre os eixos, em cada capítulo, permite ao professor flexibilizar seu planejamento.
Manual do Professor	Traz respostas aos exercícios propostos na parte que reproduz o Livro do Aluno e boas sugestões didáticas no encarte destinado ao professor.

O conceito de variação linguística, à primeira vista, não constitui um dos pontos fortes – nem dos fracos ou dos destaques – da obra *Português Linguagens*. Observamos que, de acordo com a Guia PNLD, a “articulação entre os eixos, em cada capítulo, permite ao

professor flexibilizar seu planejamento”; no entanto, isso não implica uma articulação coerente entre as unidades que compõem o livro, isto é, a abertura dada pela articulação dos capítulos para o professor não significa que haja uma articulação progressiva, coesa e harmônica entre os conteúdos e os exercícios abordados e propostos ao longo do livro didático.

Na seção *descrição*, como o nome sugere, há uma visão descritiva e sucinta da organização do livro, que pouco colabora para sua compreensão. Por sua vez, a preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e com o vestibular é justificável em um livro de língua portuguesa cujo público-alvo é constituído de alunos do ensino médio. No entanto, a natureza dessas preocupações, assim como a dos “boxes coloridos”, não é citada: podem ser atividades altamente normativas ou reflexões de caráter mais descritivo. Isso não sabemos a partir da Guia – o que ocorre, também, em outros boxes apresentados frequentemente nos capítulos, que, de acordo com a Guia PNLD, “[...] incluem discussões sobre temas que favorecem a reflexão sobre fatos da língua” (p. 53).

Já sobre a seção *análise*, a Guia PNLD afirma que

Os textos são explorados, não só sob o aspecto de sua estrutura, como também em relação a seu conteúdo temático e aos recursos usados em sua composição [...] A coletânea de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e é de interesse do jovem, oferecendo-lhe, assim, experiências significativas de leitura. As atividades colaboram para a formação de um leitor crítico, capaz de lidar com diferentes perspectivas de leitura. Os gêneros são analisados dentro de suas especificidades; por exemplo, ao introduzir o estudo de gêneros digitais (e-mail e blog), é trabalhado o caráter não linear que caracteriza o hipertexto, bem como as características da linguagem no espaço virtual [...] Nem sempre os gêneros são explorados em todos os seus recursos e possibilidades, destinando-se, por vezes, apenas a ilustrar um tópico linguístico específico (p. 54).

Apesar de existir uma menção à diversidade cultural brasileira e ao interesse dos jovens, assim como à noção de gêneros, não se pode afirmar, a partir da análise da Guia, que o livro *Português Linguagens* seja uma obra que trabalhe adequadamente a variação linguística. Por certo, não esperamos, aqui, um debate especializado e aprofundado sobre esses temas para alunos do ensino médio; no entanto, determinados conceitos e noções poderiam, mas também deveriam, integrar a abordagem do livro didático.

Em relação à seção *literatura*, sabe-se que podem emergir algumas questões referentes à variação, pois não raro se encontram textos famosos da literatura a título de exemplo de variação linguística, como são os casos notáveis de Patativa do Assaré e do personagem Chico Bento. Esses usos, por vezes caricatos, nem sempre correspondem à realidade sociolinguística brasileira ou, ainda podem ser trabalhados de forma pouco adequada, o que talvez cause

confusões conceituais e fomenta o preconceito linguístico, ao invés de combatê-lo. A Guia PNLD, contudo, não destaca essa abordagem no livro – o que pode ser tanto uma omissão do livro quanto da própria Guia (hipótese que sustento). Sobre a literatura e a sua abordagem, a Guia PNLD afirma que

O eixo de literatura ocupa um lugar de destaque na coleção, num trabalho bem articulado com a leitura de textos não literários. Essa articulação se dá, muitas vezes, pela via da intertextualidade. A coleção também propõe atividades de apreciação estética, ética, política e ideológica, além de favorecer a apreciação da diversidade sociocultural brasileira, pelo estímulo à compreensão da atual realidade política, social e cultural do país (p. 55).

A apreciação da diversidade sociocultural brasileira, sem dúvidas, necessita ser também uma apreciação da diversidade sociolinguística brasileira, pois a linguagem é uma das mais fortes expressões socioculturais de um país. Nesse caso, as relações entre cultura e linguagem e entre identidade e linguagem são propícias; dessa forma, uma abordagem para a variação linguística poderia emergir – embora não seja assim – da abordagem do livro.

Na seção seguinte, *produção de textos escritos*, a Guia PNLD afirma que

O eixo da produção de texto, centrado na perspectiva dos gêneros textuais, é articulado ao eixo da leitura e traz orientações para, por exemplo, a produção de notícia e reportagem, resumo, seminário, e-mail e blog, poema, texto teatral, fábula e apólogo, crônica literária. Em toda a obra, o eixo da produção segue essa organização – que envolve a leitura e a análise de exemplares dos gêneros – com maior ou menor detalhamento de seus aspectos formais e discursivos e com orientações precisas sobre o contexto e as etapas de produção [...] Destaque-se, ainda, que as propostas são bem articuladas, são dirigidas à comunidade escolar como um todo e, não, apenas ao professor; os temas e a abordagem são inovadores e colocam o aluno em contato com o tempo presente e com o imaginário do mundo em que vive. Trazem, assim, a vantagem de aproximar o processo pedagógico das práticas sociais de linguagem, mesmo que se limitem ao universo da escola (p. 55).

Novamente, as ideias de aproximação entre as atividades do livro e a realidade do aluno – ainda que possa ser difícil precisar o que é a realidade do aluno em um país tão diverso e heterogêneo social e linguisticamente como o Brasil – são expostas na Guia PNLD. Aparentemente, abre-se espaço para a abordagem de aspectos variacionistas na/da linguagem. Todavia, na análise feita pela Guia PNLD, ainda que ressalte a aproximação entre o processo pedagógico e as práticas sociais da linguagem, não há menção alguma ao uso variacionista da língua. Assim, essa é mais uma seção que, na verdade, pode significar tanto uma abertura – pelas possibilidades oferecidas a partir dos temas e das propostas do livro didático – quanto um fechamento – pela falta de menção direta da Guia aos nossos tópicos de interesse – para uma educação linguística que promova, de fato, o conhecimento sobre a língua e o seu uso social: o uso do homem que enuncia e que varia no tempo e no espaço.

Na seção *oralidade*, a Guia PNLD elabora uma análise mais descritiva que analítica, podendo indicar tanto uma opção da Guia por não aprofundar criticamente essa seção quanto o resgate do “ponto fraco” do livro, o que, naturalmente, significaria pouco material para uma análise consistente. A Guia PNLD afirma que

as propostas relativas à oralidade aparecem nos capítulos intitulados “Produção de texto”, que, alternadamente, trazem propostas de textos orais e de textos escritos, embora as atividades que implicam o exercício da oralidade ocorram em escala bem menor. Mesmo assim, o princípio orientador do eixo da oralidade mostra-se bem organizado, com propósitos bem delineados e com base em atividades relacionadas aos gêneros orais públicos. As atividades incluem orientações acerca do uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral, além de referências a outros elementos pertinentes a uma apresentação pública. As atividades indicam a aproximação entre as modalidades escrita e oral, embora não desenvolvam uma análise dessa relação (p. 56).

A penúltima seção, *Conhecimentos Linguísticos*, embora seja a mais profícua para uma análise do trabalho realizado pelo livro didático em relação à variação linguística, consiste, na verdade, em uma sucinta descrição de caráter geral sobre a obra:

As atividades, em grande parte, promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento da língua, inclusive sobre especificidades do português em uso no Brasil atual. Vários conceitos são explorados por meio de atividades de leitura e análise de texto; contudo, ainda se percebe a presença de atividades formuladas a partir de frases isoladas, com ênfase em nomenclaturas e classificações, sobretudo em relação a certos conteúdos mais tradicionais, como aqueles ligados ao estudo das classes gramaticais e da sintaxe do período composto, por exemplo. O estudo da pontuação só aparece no volume 3, em um único capítulo, que inclui todos os sinais e regras formais de emprego da pontuação. Ainda assim, tópicos de análise linguística aparecem em articulação com o eixo da produção de texto em “Escrevendo com adequação” e “Escrevendo com coesão e coerência” e em seções como “(...) na construção do texto” e “Semântica e discurso”, promovendo, por vezes e em certa medida, exercícios de reflexão linguística (p. 56).

Na verdade, a “reflexão sobre a natureza e o funcionamento da língua”, assim como as “especificidades do português em uso no Brasil atual”, constitui uma afirmação instigante: o que ela significa? Não há dúvidas de que uma abordagem crítica e comprometida com a reflexão sobre a natureza e o funcionamento da língua e com as especificidades do PB levantariam uma série de (de)cisões radicais (no sentido etimológico, de ir à raiz) com a abordagem tradicional e normativa costumeira nos livros didáticos.

Já na última seção, *em sala de aula*, a Guia PNLD adverte justamente para essa distância entre a menção e a análise: o fato de o livro abordar um tema não implica seu tratamento qualificado, coerente e adequado. Nas palavras da Guia:

No entanto, convém que os bons textos que não são explorados didaticamente pela coleção sejam trabalhados pelo professor em sala de aula. Na exploração dos

conhecimentos linguísticos, o trabalho reflexivo com o texto, em situações de interação real, deve ser enfatizado, afastando-se de uma abordagem transmissiva e mais focada em conteúdos (p. 56).

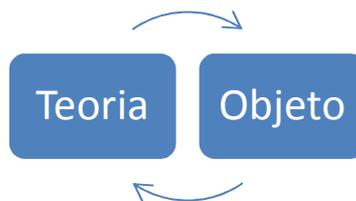
No entanto, o fato que mais despertou minha atenção foi a menção à pontuação, em duas seções – dentre um total de cinco –, da análise do livro didático feita pela Guia PNLD. Se, percorrendo as cinco seções, encontramos apenas indícios relacionados à variação linguística, por qual motivo o tratamento tópico da pontuação seria duplamente mencionado (dessa vez, sem indícios, e sim de forma bastante explícita)? Além da seção 3, a última seção também traz uma nova recomendação a respeito da pontuação: “além disso, como o estudo da pontuação vem concentrado em um único capítulo do volume 3, é recomendável que o professor inclua esse tópico nas demais etapas de ensino” (p. 56).

Parece-me, inevitavelmente, que, da mesma forma que o tratamento conferido à variação linguística ainda é ineficaz e inadequado em um número considerável de livros didáticos, a abordagem feita pela Guia PNLD é inconsistente e, por vezes, negligente em relação a um tema tão sério e tão necessário. Esses silêncios são indicativos de que, ainda, não há em nosso país uma consciência crítica e ativa quanto à importância de (re)conhecermos a diversidade sociolinguística brasileira...

4 METODOLOGIA

Como recusa aos sistemas dedutivo e indutivo, procurei direcionar meu olhar a partir de uma metodologia de análise inspirada no perspectivismo de Nietzsche (1977; 2005) e na fenomenologia de Husserl (1986; 2006). Assim, trabalha-se não com um objeto que leva a uma teoria nem com uma teoria que implica um objeto, mas a partir de uma perspectiva de análise interligada ao objeto, sem haver uma linearidade nem uma autodeterminação na relação de um com o outro. Dessa forma, nem teoria \rightarrow objeto nem objeto \rightarrow teoria, isto é, a teoria não conduz ao objeto nem o objeto conduz à teoria, mas, sim, ambos implicam-se e são irreduzíveis no eixo epistêmico, conforme a figura 2:

Figura 2 – Relação entre teoria e objeto:



Dessa forma, a partir do perspectivismo²¹, o olhar do pesquisador voltado para a teoria e para o objeto também é um elemento que emerge na análise. Por sua vez, a própria análise consistiria em uma perspectiva de análise, uma teoria de si mesma.

Já para a fenomenologia, surgida como uma negação à metafísica, os objetos devem ser contrastados em relação às teorias que produzem; dessa forma, a consciência humana e suas produções são pares adjacentes ao processo de conhecimento, que implica uma relação não linear entre sujeito conhecedor e objeto conhecido. Portanto, a análise surge no momento de suspensão do juízo – *epoché* – em que a consciência e a experiência do observador suscitam no objeto algo que, na verdade, dele emerge.

A partir disso, “o que se mostra quando se mostra algo?” é a questão fundamental da pesquisa... Assumimos a ideia de que a exposição é uma revelação: o pesquisador também se mostra ao mostrar o objeto, e a análise, então, constitui-se dessa relação circular entre a experiência, a consciência, a perspectiva e o fenômeno. O objeto se mostra à medida que o sujeito o observa e a partir de sua perspectiva de observação: eis uma máxima metodológica.

²¹ Na verdade, o perspectivismo de Nietzsche é bastante próximo ao que diz Saussure, quando este afirma que “o ponto de vista é que cria o objeto”.

A obra *Drawings Hands*, de Maurits Cornelis Escher, pode ser considerada a síntese icônica dessas opções metodológicas (Figura 3):

Figura 3 – Drawing Hands



4.1 O recorte

A definição do recorte realizado em relação ao objeto de estudo dessa dissertação constituiu-se de uma gama de fatores inter-relacionados. A primeira opção, feita no início de meus trabalhos com a professora Ana Maria Stahl Zilles, consistiu no estudo da gramaticalização de *a gente*. Posteriormente, optou-se pela verificação desse fenômeno na abordagem de um livro didático a ser definido. Contudo, a primeira reformulação, anterior à escolha do livro didático, justificou-se pela abertura ao pensamento benvenistiano para se trabalhar a categoria dos pronomes pessoais, sobretudo os do caso reto.

A opção pela coleção didática *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Cereja e Magalhães), autorizada e distribuída pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do (Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), justificou-se não apenas por sua distribuição feita pelo governo nas escolas, mas, também (ou sobretudo), pelo fato de ser a obra que foi escolhida pelos professores de língua portuguesa da escola onde eu trabalhava no momento de decidir qual livro seria analisado na dissertação. A edição de 2010, presente na Guia PNLD e na referida escola, será a utilizada para nossa análise – vale ressaltar que os livros escolhidos em 2012 permanecerão até 2014 nas escolas.

Dessa forma, percorremos as 1184 páginas, distribuídas em três volumes, da coleção didática *Português Linguagens* a fim de verificarmos a abordagem dos pronomes pessoais e as concepções de homem e de língua, bem como a importância do uso e a presença de conceitos variacionistas ao longo da obra. Além disso, nosso debate também refaz um diálogo com os documentos oficiais, com o intuito de compreender se há e, havendo, como há uma

política linguística voltada para uma compreensão coerente da diversidade linguística da língua portuguesa, sobretudo do PB.

4.2 A lupa

A “lupa” de nosso estudo percorre as explicações, as notas explicativas, os exemplos utilizados e os exercícios propostos no livro a fim de verificar se: a) há o tratamento explícito de conceitos/ usos referentes às categorias de análise variacionista e/ou enunciativa; b) há o tratamento implícito de conceitos/ usos referentes às categorias de análise variacionista e/ou enunciativa; c) há explicações ou notas explicativas que trabalhem conceitos variacionistas/enunciativos e há continuidade da abordagem nos exemplos e/ou nos exercícios; d) há exemplos e/ou exercícios que criam uma abertura para reflexões sobre conceitos enunciativos/variacionistas e (não) ocorre uma sistematização para a compreensão do aluno; e) os conceitos/exemplos/atividades propostos pelo livro percorrem categorias enunciativas/variacionistas ou tratam-nas topicamente; f) a abordagem realizada pelo livro didático é consistente, adequada e coerente em relação ao próprio livro, aos documentos oficiais da educação brasileira, às pesquisas realizadas sobre língua e linguagem e à realidade (sócio)linguística da língua portuguesa, sobretudo do PB; g) o livro didático oportuniza momentos de reflexão pedagógica que possibilitem ao aluno compreender o funcionamento da língua e sistematizar seu uso, de forma crítica e coerente com a realidade (sócio)linguística brasileira; h) há oportunidades “perdidas” pelos livros didáticos, ao criarem um “gancho” para a análise e a reflexão linguísticas e não o utilizarem (adequadamente); i) há um papel ativo do aluno nas tarefas, de forma que se saiba o que se espera dele, como, por exemplo: se espera que o aluno compreenda as diferenças na/da língua e que saiba utilizá-las em contextos adequados, de acordo com a cena enunciativa e com sua intenção pragmática? Espera-se que o aluno compreenda o funcionamento e a sistematização do uso da língua, tanto na esfera das variações/variedades/variantes quanto no âmbito da enunciação? Espera-se que o aluno se posicione de alguma maneira (e qual) em relação à variação linguística? Espera-se que o aluno produza conhecimentos ou apenas os receba?; e j) as construções pedagógicas realizadas a partir do livro são satisfatórias (ou não) para uma educação linguística com base no conhecimento sobre o uso e o funcionamento da língua e da linguagem, isto é: de que modo podemos contribuir para que professores e alunos utilizem o livro da melhor forma e para que os livros sejam realizados de uma forma melhor?

Para efetuarmos essa investigação, a análise do livro corresponde, na verdade, a uma primeira análise, de caráter específico, dos capítulos de cada unidade, para compreendermos, assim, as especificidades dos capítulos e de suas unidades. Após realizada essa investigação, os dados devem ser contrastados, para que haja uma comparação efetiva entre as diferentes partes que compõem o livro e, também, para que se verifique holisticamente o trabalho realizado no/pelo/a partir do livro.

5 A COLEÇÃO DIDÁTICA²² *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

Percorrer uma coleção didática exige um compromisso concomitante com a educação brasileira e suas propostas e com o conhecimento acadêmico: por um lado, é necessário considerar as efetivas propostas apresentadas pelos livros didáticos a partir das realidades e das (im)possibilidades do sistema educacional brasileiro; por outro, esse trabalho deve estar sempre alinhado ao rigor acadêmico e às postulações científicas. Dessa forma, o primeiro item de análise consistirá na apresentação do livro didático: buscarei compreender quais são os compromissos que o livro assume, quais são as expectativas que ele pode gerar, quais são as concepções envolvidas em sua apresentação...

Parto do pressuposto de que deve haver coerência entre os princípios norteadores oferecidos pela obra e suas efetivas construções; além disso, espera-se organicidade interna na obra analisada, de forma que não exista, por exemplo, *autocontradições in adjecto* nem nas relações entre os capítulos e as seções nem na prática dos exercícios. O livro didático, dessa forma, precisa ser coerente em relação a si mesmo: não me parece que um livro que atente para a variação linguística possa, sem críticas, ignorar a existência dos pronomes pessoais *você, vocês e a gente* nem em suas explicações teóricas nem em seus exercícios.

5.1 A apresentação da coleção e sua proposta

A coleção didática *Português linguagens*, composta por três diferentes livros, diferenciados a partir de uma sistematização numérica – 1, 2 e 3, respectivamente –, dirige-se diretamente aos alunos em sua apresentação: há um texto, de uma página, assinado por “Os autores”, com um fechamento informal – “um abraço”. Apesar de ser uma coleção, o que pressupõe uma relação de *continuum* entre a tríade de livros que a compõem, o texto da apresentação é fiel e integralmente reproduzido nos diferentes livros. Ou seja, há apenas a reprodução de um mesmo texto. Por um lado, além de uma padronização, esse pode ser um indício de uma ratificação do mesmo compromisso assumido na primeira obra ou uma forma de precaução em relação aos alunos que, possivelmente, não acessem os três volumes da coleção²³; por outro lado, há a possibilidade de pensar que cada livro poderia trazer uma

²² Há um uso sinônimo entre as construções “coleção didática *Português linguagens*” e “livro didático *Português linguagens*”.

²³ É sensato admitirmos que, devido ao fato de que o ensino médio se organiza em três anos, alguns professores e instituições adotam cada volume para um ano do ensino médio: primeiro ano – volume 1, segundo ano – volume

apresentação única, proposta com base no trabalho que será, efetivamente, realizado em cada volume da coleção.

É também oportuno notarmos uma configuração daquele que pode ser o “tu” do texto escrito pelos autores do livro didático, afinal: “este livro foi escrito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI, que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente”. Contudo, advém, desse preenchimento do “tu discursivo”, uma questão irrevogável: quem é o “tu empírico” da obra? É possível pressupormos que o aluno que receberá esse livro – vamos (tentar) ignorar, nesse caso, a subjetividade do aluno e considerar somente questões coletivas, no eixo da vida social – é um jovem sintonizado com as novas tecnologias?

A primeira consideração que julgo pertinente é acerca da opção política pelo vocábulo “você”; chamo-a de política porque essa escolha é inexoravelmente política: a concepção interacionista de linguagem não nos permite acreditar na suposta neutralidade do “eu-tu”. Optarmos por “tu” ou “você” não se restringe a uma escolha lexical, pois, por meio desses pares, há uma representatividade da configuração sociocultural de nosso país e de seus falantes. Optar por “tu” ou “você” é fazer política linguística.

Além disso, não há como se abster de uma reflexão sobre o alcance da tecnologia: sabe-se que os livros didáticos procuram trabalhar a área de linguagem e suas tecnologias, embora também seja de conhecimento público que há muitas famílias (em suas diferentes configurações) brasileiras que não possuem, nem mesmo, energia elétrica em seus domicílios. Por mais que exista, sim, uma grande expansão das tecnologias no Brasil, há de se considerar que, hoje, ela não é plena, não é horizontal. E essa consideração inevitável, contudo, parece-me ausente na apresentação do livro didático *Português linguagens*.

Vejamos: de acordo com as estatísticas divulgadas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁴, até o ano de 2009, mais de 1% de população sequer tinha energia elétrica em suas residências; além disso, até 2011, 4,25% dos brasileiros não possuíam uma geladeira em casa. Até 2007, menos de 95% das famílias tinha televisão em casa, mais de 4% não possuía esgotamento sanitário e apenas 62,4% da área urbana possuía saneamento adequado. Até 2009, 3,53% da população não tinha instalação sanitária no domicílio e 6,85% não possuía canalização interna de água. Já até 2011, 16,57% da população

2, terceiro ano – volume 3. Também é oportuno considerarmos que alguns professores e instituições tendam a se organizar por meio de eixos temáticos, o que subverteria o princípio de linearidade cronológico-progressiva.

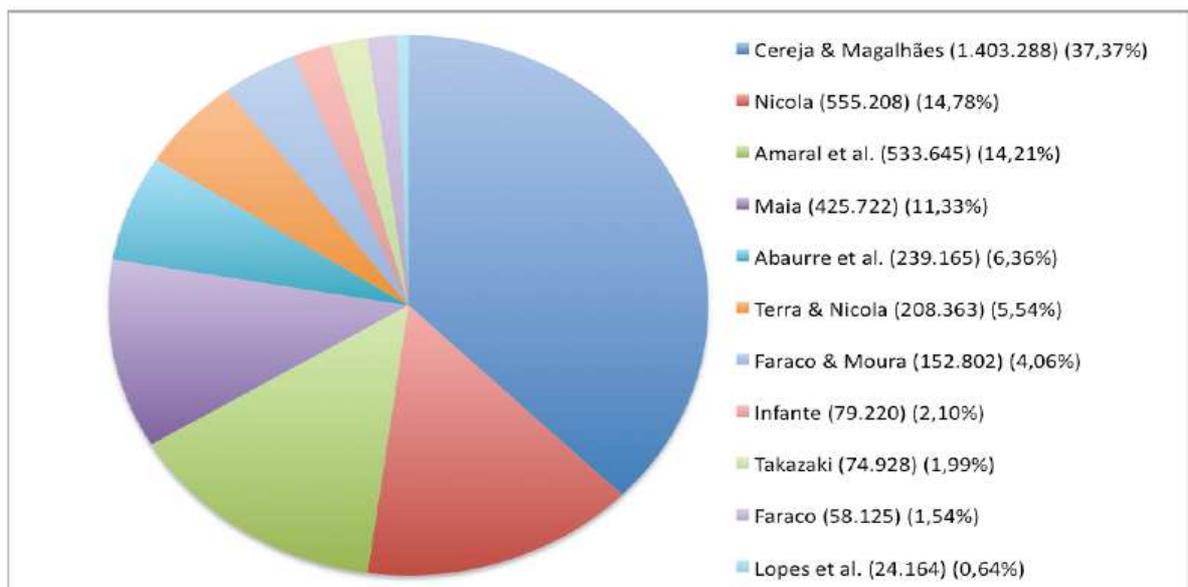
²⁴ Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 09 out. 2013.

não possuía rádio e, para 12,89% das famílias, a renda mensal não ultrapassava um salário mínimo.

Dessa forma, o pressuposto de que o aluno leitor da obra seja um “jovem sintonizado com as tecnologias” pode, por algumas razões, não ser coerente com o público que efetivamente será atingido pela obra. Não há dúvida de que tentativa alguma conseguirá coincidir um “tu” unívoco em nosso país, o que poderia inviabilizar uma crítica contundente. Por outro lado, não há como evitar essa crítica justamente pelo conhecimento amplo e público que há sobre a desigualdade social no Brasil, bem como sobre o acesso às tecnologias, a distribuição de renda e a evasão escolar, entre outras variáveis pertinentes em quaisquer análises sobre as realidades da educação brasileira.

Por certo, todo livro didático aprovado e distribuído pelo MEC deve ser investigado e analisado; no entanto, no caso da coleção *Português linguagens*, toda análise é exponencialmente impactante devido à aceitação que essa obra possui na educação brasileira: de acordo com o estudo realizado por Gonzalez (2013), nenhuma das demais obras (dez, no total) chega perto dos incríveis 1.403.288 livros distribuídos, o que representa 37,37% do total de livros de língua portuguesa entregues às escolas. Para que possamos compreender esses dados, trago, na íntegra, o gráfico realizado por Gonzalez (ibid.) que ilustra esse cenário (Figura 4):

Figura 4 – Distribuição dos livros didáticos segundo Gonzalez (2013, p. 87).



Dessa forma, é necessário, visto seu amplo alcance no cenário nacional, que a coleção didática *Português linguagens* se questione sobre as (as)simetrias entre o “tu discursivo” e o “tu empírico”.

5.2 Afinando conceitos

Evoco, por meio deste subtítulo, a obra *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, de Carlos Alberto Faraco, que apresenta capítulo homônimo. No entanto, diferentemente de Faraco, não procurarei afinar conceitos que estão presentes em diferentes esferas sociais, mas, sim, contrastar os conceitos já afinados no capítulo de revisão teórica desta dissertação com os conceitos apresentados no livro didático *Português linguagens*. Essa coleção apresenta um capítulo (o terceiro capítulo do livro 1, situado na seção “Língua: uso e reflexão”) que se propõe a trazer conceitos importantes e necessários para o estudo da linguagem. Esse capítulo, intitulado “Linguagem, comunicação e interação”, é dividido em seis subcapítulos: “Linguagem verbal e linguagem não verbal”, “A língua”, “Códigos”, “As variedades linguísticas”, “As variedades linguísticas na construção do texto” e “Semântica e discurso”, em um total de dez páginas dedicadas ao tema.

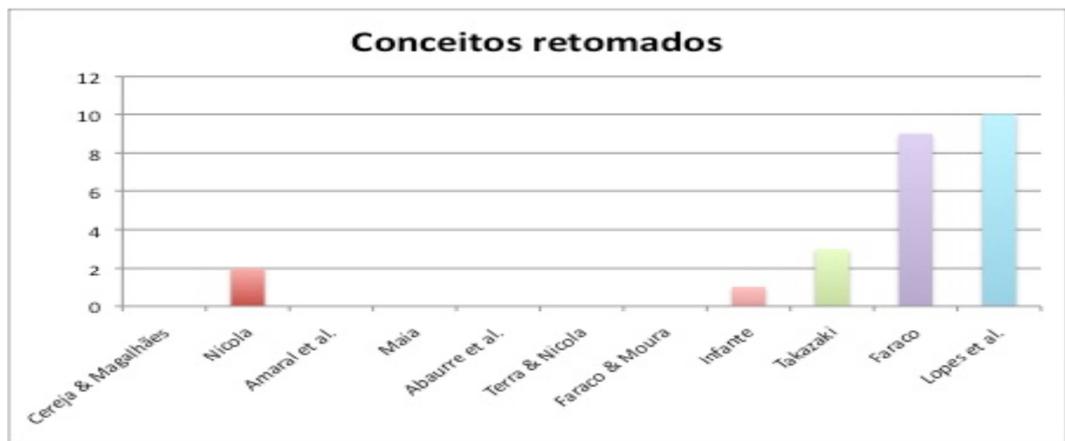
É importante, desde já, estarmos cientes de que são dez páginas em um total de mil cento e oitenta e quatro, ou seja, menos de 1% da obra. Se focarmos nas páginas dedicadas à variação linguística, há a metade: cinco – menos de 0,5% do total de páginas... Comparemos o capítulo de definições conceituais sobre língua, linguagem e variação linguística com os capítulos (quatro!) dedicados às orações subordinadas e coordenadas: são trinta páginas dedicadas ao tema. Por sua vez, o capítulo dedicado à regência verbal e nominal apresenta onze páginas, enquanto os capítulos dirigidos à concordância verbal e nominal totalizam doze páginas. Os temas sujeito e predicado ocupam vinte e sete páginas, distribuídos em três capítulos, enquanto a pontuação, tratada em um capítulo, atinge o número de nove páginas.

Embora não seja, parece desnecessária qualquer análise desses dados: há, estou convicto, um apego e um apelo aos conteúdos mais tradicionais, mais canônicos, mais habituais das aulas de língua portuguesa. Parece-me pouco provável, sobretudo com o avanço dos estudos linguísticos, que jovens sintonizados com a realidade do século XXI possam, por meio dessa concepção de currículo, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar, viver intensa e plenamente. A produção discursiva realizada pelos autores do livro didático sobre as diferentes linguagens, as tecnologias, os diálogos entre textos, os aspectos culturais e artísticos da linguagem e as interações entre pessoas em diferentes situações não é

privilegiada, o que pode ser constatado uma vez que o tema subordinação/coordenação de orações recebe seis vezes o número de páginas destinado à variação linguística.

Por outro lado, precisa-se considerar que há a possibilidade de que, na verdade, o livro didático, embora dedique apenas um (curto, nas mais diferentes acepções da palavra) capítulo à variação linguística, venha a trabalhar/retomar conceitos relativos à variação ao longo de outros temas e capítulos no decorrer da obra. Essa hipótese, contudo, verifica-se como uma negativa, pois não ocorre um trabalho com a variação em outros momentos da coleção didática – ainda que haja temas, textos e atividades que poderiam – sem dúvida! – ser utilizados para se debater a variação linguística. Essa ausência no livro é ilustrada de forma precisa por Gonzalez (2013) (Figura 5):

Figura 5 – Conceitos retomados segundo Gonzalez (2013).



É incômodo perceber um duplo descompromisso com a variação linguística: primeiro, a abordagem destinada ao tema é confusa, pouco coerente, pré-científica e estereotipada; segundo, ela é tópica, encerrada em si mesma, como se pudesse, na língua, existir qualquer fenômeno não variável. Essa abordagem reduz o escopo dos inúmeros significados adjacentes à variação linguística e pressupõe que a variação é um item da língua – quando, na verdade, é um elemento que permeia qualquer realização linguística.

Assim, assumo o pressuposto de que a organização do livro já tende para o que chamarei de mau presságio em relação ao tratamento dado à variação linguística; além disso, podem ser debatidos outros conceitos apresentados no capítulo geral para definir o que é linguagem (e suas várias variáveis). Começemos com os conceitos de comunicação e de linguagem, tra(du)zidos por meio de uma linha azul destacada no texto da figura 6:

Figura 6 – Conceitos de comunicação e de linguagem

Assim:

A comunicação ocorre quando interagimos com outras pessoas utilizando linguagem.

Para se comunicar, as personagens da tira não utilizam apenas as palavras. Elas sorriem, gesticulam, fazem expressões corporais e faciais. Tudo isso – palavras, gestos, expressões corporais e faciais – é linguagem.

Linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si.

As necessárias desconstruções²⁵ iniciam-se já pelo pressuposto do primeiro conceito: a comunicação é um processo humano? Exclusivamente humano? A linguagem, por certo, ofereceria esse pressuposto; no entanto, há teorizações sobre a comunicação que a consideram um processo animal, enquanto a linguagem seria um processo humano. Qual seria a diferença entre comunicação e linguagem, então? Consoante à definição do livro didático, não consigo formular uma possível distinção entre esses conceitos.

Afirmo ser oportuna a presença de vocábulos que remetem à interação em ambas as definições, pois, de fato, a interação pressupõe o jogo linguístico mais elementar: o “eu/tu”; por outro lado, o que seria a interação? O que implica uma concepção interacionista sobre a linguagem?

Essas respostas não são encontradas pelo aluno, embora haja uma conceitualização sobre os interlocutores – conceito que, de certa forma, mantém a ideia de interação proposta pela abordagem do livro. Por outro lado, é importante ressaltar, como um *a priori*, que, na verdade, o binômio torna-se uma tríade: comunicação, linguagem e interlocutores são conceitos, a meu ver, rasos e sinônimos, conforme a apresentação do livro didático.

Vejamos a figura 7:

²⁵ Os conceitos presentes no livro didático são, por vezes, tão curtos e reducionistas que poderiam nos propiciar inúmeras críticas/desconstruções; por outro lado, para mantermos nosso foco e evitarmos novos debates (que não fazem parte dos objetivos dessa investigação), serão feitas as críticas mais necessárias e adequadas aos nossos propósitos. Sabe-se, contudo, que o recorte constrói um objeto de estudo específico e que, dessa forma, nossas escolhas são uma possibilidade – em um conjunto de infinitas outras – de se pensar o livro didático e suas abordagens.

Figura 7 – Conceito de interlocutores

Interlocutores são as pessoas que participam do processo de interação por meio da linguagem.

Aquele que produz a linguagem — aquele que fala, que pinta, que compõe uma música, que dança — é chamado de **locutor**, e aquele que recebe a linguagem é chamado de **locutário**. No processo de comunicação e interação, ambos são **interlocutores**.

Dessa forma, talvez seja ineficaz trazer conceitos que pouco elucidam; por mais que haja a justificativa de se evitarem delimitações excessivas — afinal de contas, isso restringiria, fecharia o escopo das significações —, não podemos simplesmente aceitar sentenças episódicas como uma alternativa para pensar temas sempre tão complexos e debatidos na história do conhecimento humano, como a comunicação e a linguagem. Esses reducionismos teóricos, creio, além de não construírem criticamente concepções sobre língua/linguagem/homem/mundo, impedem que outras construções sejam feitas, pois, habitualmente, são aceitos como verdades. Os conceitos oferecidos pelo livro didático, em relação à tríade citada, são, em uma análise radical, um senso comum: uma futilidade teórica. Considerando-se os axiomas propostos pelo livro, o conceito de língua dificilmente poderia fugir de (Figura 8):

Figura 8 – Conceito de língua

Língua é um conjunto de sinais (palavras) e de leis combinatórias por meio do qual as pessoas de uma comunidade se comunicam e interagem.

Assim, novamente percebemos uma rede conceitual, em que o aluno precisaria compreender melhor cada conceito tomado separadamente para entender sua relação com os demais. Por exemplo: o que são “sinais/palavras”? São sinônimos? O que é “comunidade”? O que é “interação”? O que é “lei combinatória”? Há, sem dúvida, uma significativa amálgama de pressupostos: comunidade seria o país?, comunidade seriam as periferias?, leis são como leis da física?, leis são leis jurídicas?, os sinais de trânsito são também uma língua? — entre várias outras hipóteses. Contudo, o livro se esforça, subsequentemente, para complementar o conceito de língua — de maneira mais profunda e esclarecedora:

A língua pertence a todos os membros de uma comunidade; por isso faz parte do patrimônio social e cultural de cada coletividade. Como ela é um código aceito por convenção, um único indivíduo, isoladamente, não é capaz de criá-la ou modificá-la. A fala e a escrita, entretanto, são usos individuais da língua. Ainda assim, não

deixam de ser sociais, pois, sempre que falamos e escrevemos, levamos em conta quem é o interlocutor e qual é a situação em que estamos nos comunicando (p. 38).

A primeira elaboração a que recorro é que, entre especialistas (linguistas e linguistas aplicados), esses conceitos, embora não muito claros, seriam – em parte – compreensíveis: suas filiações teóricas, seus pressupostos... Mas, para alunos do ensino médio, não há – e, se há, não podemos presumi-lo – quaisquer outros subsídios teóricos sobre a língua, além daqueles ofertados pela escola, pela mídia e pelo cotidiano – subsídios, muitas vezes, embasados no senso comum. Por isso, reitero a importância de que, ao invés de conceituar topicamente, é importante que o livro possa abordar e retomar conceitos de forma contextualizada: devemos perceber ao longo do livro – inclusive em seus exercícios – os conceitos com os quais ele se compromete.

Ao conceituar mais detalhada e tecnicamente o conceito de língua, Cereja e Magalhães, na verdade, trazem à tona a metáfora saussuriana do jogo de xadrez: há os atos individuais de cada jogador, mas há um sistema de combinações (portanto, de possibilidades) que é aceito para que a jogada seja válida ou não. Assim, compreendemos a ideia de que o falante se apropria da língua e, conseqüentemente, de todo um sistema social para realizar seu uso individual.

Por outro lado, penso que a argumentação em relação a não deixarmos de ser sociais quando falamos baseia-se muito no interlocutor e no contexto, quando, na verdade, já somos seres sociais antes mesmo disso. A constituição humana ocorre como uma constituição social, que existe, além de seu aparato cognitivo, apenas porque interage, porque está em relação a outro. A constituição do *eu*, dessa forma, seguramente está relacionada à constituição do *tu*; tanto um quanto outro existem, individualmente, apenas enquanto seres marcadamente sociais.

Assim, creio ser importante desconstruirmos a ideia de que o ato de enunciar para alguém no tempo/espaço seja o momento específico em que o ser individual é um ser social: é justamente por essa enunciação, tão inédita e tão permeada pela sociedade, que o falante não precisa efetivamente falar em um determinado contexto para estar socialmente na língua. A concepção de social, por sua vez, também é alvo fácil para críticas: o social, habitualmente entendido por “coletivo” na obra de Ferdinand de Saussure, é justificável; por outro lado, o

livro didático, em uma sociedade que carece de políticas linguísticas²⁶, não pode se abster de toda a amálgama complexa de significações envolvidas no uso de “social”.

Assumir uma perspectiva “social” no ensino de línguas exige muito mais que reconhecer que a língua é patrimônio de todos; ora, se a língua é de todos, como ela pode ter legisladores que defendem o certo e o errado? Se a língua fosse igualmente de todos, o que significaria ensinar língua materna para seus falantes? Qual é a língua aceita como sendo de todos? Respondo: a língua que não é de ninguém. Porque a língua da gramática normativa só existe na própria gramática normativa e em contextos bem delimitados, nos quais seu uso é exigido, sobretudo, pelo prestígio social que se estabelece a partir de si. Essa língua sem falantes é a língua de todos.

É justamente, contudo, na tensão entre o uso social (seja “coletivo” ou não) e o uso individual – cisão proposta pelo livro didático, ainda que não tenha sido elaborada de maneira mais detalhada e consistente – que emerge uma das questões centrais para a compreensão de qualquer teoria sobre a língua. É precisamente desse sistema estabelecido socialmente que o falante se apropria e, gradualmente, o modifica. As leis combinatórias da língua não são imutáveis nem são um dado *a priori*: constituem-se apenas no uso sistematizado dos falantes. Dessa forma, creio não podermos negar que as regras e as jogadas do xadrez diferem-se da língua: o xadrez é um jogo construído, ao passo que a língua é um jogo em construção.

É responsabilidade do sistema escolar – inclusive por meio de livros didáticos – esclarecer esses “estágios”, essas “transições” no/do sistema linguístico, porque não são apenas “erros” do sistema. A língua, inadequadamente, costuma ser vista como um jogo linear de causa e consequência; maior erro não haveria, pois, bem ao contrário, a língua, afirmo, é um sistema complexo, em permanente mudança, com regulação própria, relacionada a uma série de outros sistemas. Compreender isso significa compreender que o falante nativo não comete “erros” na língua, pois a diferença (logo, a variação) é imprescindível para a regulação, a revigoração e a manutenção de uma língua. Creio que, a isso, Cereja e Magalhães aludem quando afirmam que

Nem a língua nem a fala são imutáveis. A língua evolui, transformando-se historicamente. Por exemplo, algumas palavras perdem ou ganham fonemas (sons); outras deixam de ser utilizadas; novas palavras surgem, de acordo com as

²⁶ Não raro, meus alunos relatam que não sabem falar a língua portuguesa. São burros, prontamente concluem; ao indagá-los sobre o que é essa língua, a resposta mais frequente remete à língua que se aprende na escola. Como eles não aprenderam essa língua supostamente correta, homogênea, única e invariável, a única constatação que podem fazer é que não falam sua língua materna. Mais que paradoxais, esses relatos me sensibilizam em relação às políticas linguísticas que exercemos na sala de aula: como convencemos um falante materno de uma língua de que ele é burro e não consegue aprendê-la, quando, na verdade, isso é intrínseco à sua constituição no mundo?!

necessidades, entre elas os empréstimos de outras línguas com as quais a comunidade mantém contato. A fala também se modifica, conforme a história pessoal de cada indivíduo, sua formação escolar e cultural, as influências que ele recebe do grupo social a que pertence, suas intenções, etc (p. 39).

Entretanto, além de não especificar os conceitos de “língua” e de “fala” e de evidenciar um critério de valor a partir do termo “evolui”, o livro não elucida o fato de que esses empréstimos, essas necessidades, esses movimentos de perdas e de ganhos colaboram para que se relativize a noção de erro. Afinal de contas, mesmo que afirme que há mudança por diversos motivos, isso, sozinho, não constrói uma política linguística baseada na variação, pois é perfeitamente aceitável a interpretação de que há um modelo correto, único e irreduzível, de empréstimo linguístico ou de mudança na língua, por exemplo.

Na verdade, como já mencionado, as variações nem sempre significam mudança, da mesma forma que a coocorrência de usos é um indício pertinente de que todos os “erros” consistem em possibilidades do próprio sistema linguístico. Assim, assumir que palavras entram e saem de uso é um primeiro passo, mas, em hipótese alguma, é uma trajetória para a compreensão da variação linguística.

Entre essas alterações fortemente demarcadas no escopo lexical de uma língua, há vários pequenos estágios que propiciam o processo de mudança e de variação. Entretanto, esses estágios, embora pequenos, paulatinos, são perceptíveis aos falantes. E esse percurso da língua, mais do que os pontos de partida e de chegada, é o que pode elucidar de forma substancial a característica irreduzivelmente variável e plural de todas as línguas.

Há, contudo, um quadro sucinto e episódico (Figura 9) que, se não ignorado, oportuniza um excelente momento para a reflexão linguística no livro didático *Português linguagens*; o grande mérito dessa inserção consiste tanto na possibilidade de desconstruir a ideia de que o português é a única língua do Brasil quanto em uma abertura para, a partir de um viés sócio-histórico, problematizar o processo incisivo e massificador das políticas linguísticas estabelecidas a partir da relação colonizador/colonizado. Afinal de contas, não é um fato casual um país chamado Brasil falar a língua portuguesa. Embora, por outro lado, o quadro, além das línguas indígenas, poderia introduzir a problemática de outras línguas minoritárias, como, por exemplo, o dialeto alemão Hunsrückisch ou as variedades linguísticas oriundas de comunidades estrangeiras, como as comunidades ucranianas, italianas, japonesas, africanas... Mais ainda, as línguas que não passam pela modalidade oral, como é o caso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) ou da língua indígena de sinais kaapor brasileira,

poderiam e, a meu ver, deveriam ser inseridas no momento em que o livro oportuniza o debate sobre a diversidade linguística.

Figura 9 – Línguas faladas no Brasil

Brasil de 180 línguas

Além do português, há no Brasil aproximadamente 180 línguas indígenas, faladas por 225 etnias. Dessas línguas, 110 são consideradas em extinção, pelo fato de serem faladas por menos de 500 pessoas.

Estima-se que, em 1500, cerca de 6 milhões de índios falavam 1 078 idiomas. Hoje, a população indígena brasileira chega a no máximo entre 440 mil e 500 mil indivíduos. Atribui-se o desaparecimento das línguas indígenas às pressões políticas do colonizador e, posteriormente, às necessidades de sobrevivência das populações indígenas.

Fonte: Revista *Língua Portuguesa*, nº 26.

Reitero a ideia de que, apesar de sua apresentação tópica, esse pequeno quadro pode ser um “gancho” para oportunizar diversas reflexões sobre a língua, sobretudo relacionadas a seu contexto social (nos diferentes sentidos do termo). Por outro lado, o deslocamento desse quadro realizado pelos autores do livro, creio, talvez estimule um deslocamento, também, de sua abordagem em sala de aula. Nesse aspecto, o tratamento episódico parece apenas cumprir uma função para avaliação do livro, de acordo com os parâmetros do PNLD, em termos de investimento em assuntos relacionados à variação e à diversidade das línguas.

Quanto às variedades linguísticas, Cereja e Magalhães afirmam que

cada um de nós começa a aprender a língua em casa, em contato com a família e com as pessoas que nos cercam. Aos poucos vamos treinando nosso aparelho fonador (os lábios, a língua, os dentes, os maxilares, as cordas vocais) para produzir sons, que se transformam em palavras, em frases e em textos inteiros. E vamos nos apropriando do vocabulário e das leis combinatórias da língua, até nos tornarmos bons usuários dela, seja para falar ou ouvir, seja para escrever ou ler. Em contato com outras pessoas, na rua, na escola, no trabalho, observamos que nem todos falam como nós. Isso ocorre por diferentes razões: porque a pessoa vem de outra região; por ser mais velha ou mais jovem; por possuir menor ou maior grau de escolaridade; por pertencer a grupo ou classe social diferente. Essas diferenças no uso da língua constituem as **variedades linguísticas** (p. 39).

Na verdade, além de uma predominante introdução à aquisição de língua, o conceito de variedade é trabalhado de uma forma problemática pelos autores. O primeiro obstáculo que cito, na verdade, já ocorre ao pressupormos que somente línguas orais são línguas. Mais do que uma distorção teórica, essa é uma política excludente no ensino de línguas. Mais ainda, penso que nos tornarmos “bons usuários” de uma língua é uma asserção problemática, pois,

além de permitir o pressuposto de que há “maus usuários” da língua, não elucida o que é ser um “bom usuário”.

Da mesma forma, ao introduzir a ideia de que, em diferentes contextos, as pessoas utilizam a língua de maneira também distinta, seria oportuno esclarecer que, assim como as outras pessoas não falam “como nós”, nós também não falamos como todas as outras pessoas. *A priori*, essa inversão pode parecer pueril; no entanto, é justamente no outro (no diferente) que se projeta a medida do *eu* – e essa medida não pode ser a medida do que é normal. Reconhecer que sou diferente, (também) no uso da língua, é uma intervenção linguística em relação ao *status* de normalidade e de homogeneidade que, erroneamente, atribui-se à própria fala, em separação à fala do outro.

Por sua vez, ao buscar conceituar as variedades linguísticas, o livro presta um bom serviço ao esclarecer que as variedades estão correlacionadas a fatores sociais aparentemente externos à língua: idade, classe social, escolaridade, região onde vive... Na verdade, há uma alusão a alguns conceitos básicos, como cronoletto, dialeto e socioleto. No entanto, também seria importante não reduzirmos o amplo espectro de fatores que constituem as variedades a pequenos grupos fechados; seria interessante, desse modo, o livro esclarecer que esses fatores podem estar inter-relacionados e associados a outros fatores.

Dessa forma, não se autoriza o pressuposto de que todas as pessoas com o mesmo grau de escolarização falam a mesma variedade ou de que todas as pessoas da mesma região falam uma única variedade linguística. Na verdade, existiria, se tomada dessa forma, um problema de incompatibilidade lógica nessa interpretação: se todas as pessoas da mesma região (o que é, afinal, uma região?) falam a mesma variedade, como pessoas de idade distintas de uma mesma região falam? Falam, concomitantemente, duas variedades?

Por isso, é importante ressaltar que o uso individual e único (idioleto) é constituído, sim, por fatores sociais, mas não é reduzível a eles, não é refratário... Inclusive, é possível um falante se apropriar de mais de uma variedade da língua e utilizá-las, conforme suas estratégias linguísticas, em diferentes situações para diferentes empreitadas comunicativas. Toda língua, axioma indispensável, é composta por variedades, que se configuram de maneira complexa e que consistem em um fenômeno altamente ligado à diversidade humana e à pluralidade das dinâmicas sociais. Cereja e Magalhães buscam retomar/aprofundar o conceito de variedade, ao afirmar que (Figura 10):

Figura 10 – Variedades linguísticas

Variedades linguísticas são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada.

Essa definição, contudo, parece-me não ser suficiente nem para definir o que é uma variedade nem para distinguir variedade de variação. Ambos são, por certo, processos correlatos; no entanto, não remetem ao mesmo conceito, visto que a variação é um fenômeno que atravessa, que perpassa todas as línguas em suas mais distintas variedades. É habitual a confusão ou, no mínimo, a pouca precisão em relação aos termos “variação, variedade, variante, variável”; apesar da correlação conceitual e da origem teórica comum, utilizá-los sinonimicamente pode causar equívocos em relação à aprendizagem.

Particularmente, embora não a praticasse, não me oporia a uma prática pedagógica que ignorasse a nomenclatura e a classificação dos fenômenos linguísticos; se os autores do livro didático simplesmente optassem por descrever os fenômenos sem utilizar a nomenclatura científica, seria uma opção didática questionável, sim, mas também seria uma escolha justificável, desde que fosse uma tentativa de se instaurar uma pedagogia baseada na compreensão dos conceitos acerca da língua. Contudo, esse raciocínio, neste momento, é apenas hipotético. Indubitavelmente, não é recomendável uma obra se apropriar de uma teoria ou de um conceito sem dar os devidos créditos e o merecido reconhecimento a quem, de fato, os construiu; entretanto, uma preocupação genuína com a compreensão dos fenômenos linguísticos – e não com a nomeação do fenômeno na ciência – pode ser um rompimento importante, visto que nossa cultura escolar baseia-se, fortemente, na metodologia classificatória/nomenclatural das gramáticas normativas.

Por outro lado, quando se adere à proposta de nomear tecnicamente tais fenômenos, estou convicto de que tratá-los com maior distinção teórico-prática é mais coerente e adequado. Creio que o livro não faça nem uma coisa nem outra: bem ao contrário, opta por evidenciar o tratamento conferido à variação linguística por meio da nomenclatura acadêmica – nem sempre empregada adequadamente – e, no entanto, não propõe um percurso mínimo para que o aluno possa compreender sobre o que se fala. Essas construções (que pouco edificam), na realidade, acompanham todo o capítulo conferido à teorização sobre língua e linguagem.

Cereja e Magalhães abordam as variantes linguísticas a partir de uma ilustração precedida por uma breve explanação (que autorizaria a interpretação de que os termos “variação” e “variantes” são sinônimos) (Figura 11):

Figura 11 – Ilustração de variantes linguísticas



Por certo, temos um exemplo bastante caricato de variante linguística e seu uso, que, por ser de fácil compreensão, é justificável; no entanto, é importante que as variantes não sejam compreendidas apenas no nível lexical nem sejam tratadas como variantes (extra)linguísticas de caráter geral que não mereçam problematização. O contraste realizado pelo livro é perceptível em um nível muito superficial da língua (inclusive, ao misturar diferentes línguas), pois é isolável por distâncias geográficas imensas (Rio Grande do Sul/França, por exemplo).

Esses exemplos de diferenças óbvias, que qualquer um pode perceber, não levam a uma reflexão mais aprofundada sobre variação e, por vezes, não abrem espaço para que as minúcias da língua – isto é, níveis mais profundos de análise linguística –, sejam instauradas. Além disso, suspeito que qualquer aluno possa compreender que, consoante a explanação equivocada do livro didático, “pãozinho francês” seria o vocábulo “correto”, ao passo que todo o resto, as variantes, seriam maneiras, embora aceitáveis, mais “erradas” ou mais “particulares” de se nomear o referente imagetizado na figura.

Questionar o aluno sobre o nome que se dá a tal referente, creio, seria um passo mais interessante do que já nomeá-lo previamente. Vejamos: se um aluno do “interior do nordeste”, por exemplo, se deparar com essa explanação, o que ele pensaria sobre falar uma variante, quando, na verdade, para ele as variantes seriam as outras nomenclaturas? Partiria do pressuposto de que há uma relação linguística e (portanto) uma hierarquia, em que o certo é

“pãozinho francês”? Assim, não há uma definição: da mesma forma que pode combater o preconceito linguístico, ao “simplificar” as explicações sobre variação linguística, o livro didático, na verdade, pode fomentar tal preconceito, justamente por seu caráter superficial, episódico e caricatural.

Por sua vez, a distinção entre “padrão/não padrão”, mais do que questionável, é inócua, distorcida e confusa (Figura 12):

Figura 12 – Variedade, língua e norma

Variedade padrão, língua padrão ou norma culta é a variedade linguística de maior prestígio social.
Variedades não padrão ou língua não padrão são todas as variedades linguísticas diferentes da padrão.

A distinção binomial “padrão/não padrão”, embora seja comum na literatura linguística, já consiste em uma percepção polarizada sobre a língua; por certo, polarizações são propícias a critérios de valor (logo, padrão = certo, não padrão = errado). No entanto, o que mais inquieta, além da fragilidade dessa distinção, é seu caráter massificador: o trinômio “variedade/língua/norma”, isoladamente, não corresponde, sob diversas perspectivas, ao mesmo conceito. Mais ainda: o que é uma variedade padrão? O que é uma língua padrão? E por que elas implicam a norma culta? Qual norma é inculta? Qual língua é inculta? Qual variedade é inculta? Logo, qual falante é inculto?

Todas as variedades de uma língua possuem “padrões”, no sentido de que são organizadas, ordenadas; da mesma forma, todas as línguas possuem normas, no sentido de que existem “normalidades do sistema linguístico” – ainda que uma significativa parcela das línguas escritas também possua normas no sentido jurídico do termo. Da mesma forma, é inegável que não há língua sem cultura: isolá-las seria um absurdo conceitual. Assim, o que estaria definindo o livro didático? A língua da gramática normativa?

Não há uma correlação entre o trinômio citado pelo livro didático *Português linguagens*, assim como a separação entre “padrão/não padrão” é ineficaz, pois é uma abordagem dicotômica para um fenômeno múltiplo, que não é definido antecipadamente, de antemão, como um *a priori* irredutível. Compreender e respeitar a variação linguística pressupõe abdicar visões estanques e definitivas sobre a atividade linguística dos falantes e, conseqüentemente, sobre as realidades das línguas.

No entanto, ao questionar o aluno sobre “onde se fala o melhor português do Brasil?” (Figura 13), o livro didático *Português linguagens* é extremamente eficaz ao criar um pressuposto – de que há um português melhor – e, prontamente, desconstruí-lo, de maneira descritiva e analítica, pois contrasta o uso de variedades em diferentes situações a partir dos objetivos do intercâmbio comunicativo (e não do modelo correto a ser seguido).

Figura 13 – Onde se fala o melhor português do Brasil?

Onde se fala melhor o português no Brasil?

Você já deve ter ouvido esse tipo de pergunta. E também respostas como “no Maranhão”, “no Rio de Janeiro”, “no Rio Grande do Sul”, justificadas por motivos históricos, sociais, culturais. Porém, de acordo com a visão moderna de língua, não existe um modelo linguístico que deva ser seguido, nem mesmo o português lusitano.

Todas as variedades linguísticas regionais são perfeitamente adequadas à realidade em que surgiram. Em certos contextos, aliás, o uso de outra variedade, mesmo que seja a língua padrão, é que pode soar estranho e até não cumprir sua função essencial de comunicar.

Por outro lado, o próximo quadro que destaco do livro didático é, talvez, o mais problemático do capítulo: iniciamos com o título “a língua padrão e a escola”. Parto do pressuposto de que não há uma língua ou uma variedade sem padrão, assim como não há uma língua padrão ou uma variedade padrão. Essa instituição hierárquica ocorre por processos excludentes de política linguística; jamais há, a partir de uma análise científica das línguas, tal condição de homogeneidade/superioridade de uma variedade ou de uma língua.

Figura 14 – Língua padrão e escola

A língua padrão e a escola

Alguma vez você já se sentiu inferiorizado pelo modo como fala? Se sim, saiba que esse sentimento é normal. Isso geralmente ocorre quando nosso interlocutor é uma pessoa mais instruída do que nós e, por isso, tem maior domínio da variedade padrão.

A escola, ao assumir o compromisso de ensinar a variedade padrão, não tem em vista eliminar a língua que o aluno traz de casa, mas prepará-lo para se comunicar com segurança e competência, independentemente de sua origem social.

De maneira ainda mais absurda, o livro didático comete a violência de dizer ao aluno que é normal se sentir inferiorizado pelo modo como fala. Normal? Embora seja a tendência do senso comum, não considero, sob hipótese alguma, aceitável um livro autorizado e distribuído pelo MEC por meio do PNLD tentar normalizar um processo agressivo de

exclusão social e linguística. Normalizar esse sentimento é compactuar com qualquer tipo de preconceito, não apenas o linguístico.

Vejam: é aceitável um livro didático de sociologia afirmar que é “normal” alguém se sentir inferiorizado pela cor de sua pele? É aceitável um livro didático de biologia afirmar que é “normal” uma pessoa se sentir inferiorizada pela sua sexualidade? É admissível um livro didático de história afirmar que é “normal” alguém se sentir inferiorizado por ser de uma classe social menos favorecida? Normalizar um preconceito consiste em fomentá-lo, em admiti-lo e, em última instância, em praticá-lo.

A justificativa para a aceitação desse sentimento de inferioridade também merece destaque: “[...] isso ocorre quando nosso interlocutor é uma pessoa mais instruída do que nós e, por isso, tem maior domínio da variedade padrão” (p. 40). Uma pessoa ser mais instruída, de acordo com o livro didático, autorizaria, a meu ver, seu sentimento de superioridade em relação às outras. E, mais ainda, as pessoas menos instruídas deveriam aceitar isso, afinal não têm o domínio de algo que não existe (a variedade supostamente padrão da língua).

Propaga-se, a partir desse enunciado, a ideia de que ter instrução é dominar a “variedade padrão”; ou seja, pessoas que não dominam tal variedade, conseqüentemente, são pessoas pouco instruídas. Isso é tanto um mito quanto um preconceito. Dessa forma, enquanto linguista e professor, a única postura que concebo em relação a essa ideia é de combate, imediato e radical, tanto em minha sala de aula quanto em minhas produções acadêmicas. Tolerar o preconceito linguístico, afirmo, é tão grave como tolerar o racismo, a homofobia, a xenofobia ou quaisquer outras formas violentas de exclusão social e de subjogação de seres humanos.

Além disso, esse mesmo quadro afirma que a escola ensina a variedade padrão com o objetivo de o aluno se “[...] comunicar com segurança e competência, independentemente de sua origem social” (p. 40). Quem não fala a variedade supostamente padrão é incompetente em suas produções linguísticas? Assim, o livro permite o pressuposto de que os falantes de outras variedades que não a padrão são, na verdade, falantes incultos.

E qual é o implícito perceptível ao afirmar que esse ensino visa garantir isso a todos os alunos, independentemente de sua origem social? Afirmo ser o preconceito de que pessoas pobres, vindas de famílias pouco escolarizadas, que passaram por processos de marginalização geográfica e social, são as pessoas que vão ser ensinadas e, assim, tornadas competentes e seguras. Deixarão de ser inferiorizadas, pois falarão a variedade padrão, ou seja, deixarão de ser falantes incultos e, assim, passarão a ser vistas como pessoas iguais e não

mais serão inferiorizadas pelos falantes instruídos. Essa ideologia dominante é, tanto pedagógica quanto cientificamente, inaceitável, distorcida, excludente e violenta.

Essa postura, embora aparentemente refutada, é confirmada quando Cereja e Magalhães afirmam que

Apesar de haver muitos preconceitos sociais em relação a variedades não padrão, todas elas são válidas e têm valor nos grupos ou nas comunidades em que são usadas. Contudo, em situações sociais que exigem maior formalidade – por exemplo, uma entrevista para obter emprego, um requerimento, uma carta dirigida a um jornal ou uma revista, uma exposição pública, uma redação num concurso público –, a variedade linguisticamente exigida quase sempre é a padrão. Por isso é importante dominá-la bem (p. 40).

Há, sim, muitos preconceitos sociais em relação às variedades que são estigmatizadas como variedades que não pertencem ao padrão e, portanto, não merecem prestígio. Embora seja impossível não reconhecer tal valoração social, o livro didático, além de descrevê-la, deve analisá-la criticamente, para que não a reproduza. Mas, ao defender que tais variedades não padrão têm valor em suas comunidades ou grupos, novamente há autorização para um pressuposto preconceituoso: essas variedades não têm valor fora de suas comunidades ou de seus grupos.

Cereja e Magalhães afirmam que

Há dois tipos básicos de variação linguística: os dialetos e os registros. Os **dialetos** são variedades originadas das diferenças de região ou território, de idade, de sexo, de classes ou grupos sociais e da própria evolução histórica da língua. [...] As variações de registro ocorrem de acordo com o *grau de formalismo* existente na situação; com o *modo de expressão*, isto é, se se trata de um registro oral ou escrito; com a *sintonia entre os interlocutores*, que envolve aspectos como grau de cortesia, deferência, tecnicidade (domínio de um vocabulário específico de algum setor científico, por exemplo), etc (p. 41).

Dessa forma, os autores do livro didático procuram, a partir de um binômio, estabelecer variáveis que conduzem os processos de variação na/da língua; há, apesar da questionabilidade binomial, um esforço, a meu ver, válido e, panoramicamente, capaz de situar o aluno em relação a alguns fatores que influenciam a variação linguística. A preocupação em mostrar variáveis externas/internas nos processos de variação e de mudança deve, sustento, ser mantida, pois abre uma perspectiva para se compreender que a língua é um fenômeno amplo, complexo, em que vários fatores exercem forças paralelamente.

Por sua vez, os quadros conceptuais, em suas inserções episódicas, pouco provocam, pouco fazem refletir: as sutilezas linguísticas não vêm à tona, o que implica, por exemplo, que uma categoria como o grau de formalismo, sozinha, pouco esclarece sobre as realizações

linguísticas. São formais ou informais, dicotomicamente? Ou há diversos graus intermediários e intercambiáveis entre si, como uma ampla escala de valores? Continuando nessa categoria, vemos a resolução proposta pelo livro, conforme figura 15, a partir, novamente, de um binômio.

Figura 15 – Níveis de formalismo

Níveis de formalismo

Há vários tipos de registro quanto ao formalismo. Conheça os dois mais importantes:

Formal: linguagem cuidada, na variedade culta e padrão. É o caso da escrita dos bons jornais e revistas.

Coloquial: aparece no diálogo entre duas pessoas. Sem planejamento prévio, caracteriza-se por construções gramaticais soltas, repetições frequentes, frases curtas, conectivos simples, etc.

Fonte: Luiz Carlos Travaglia. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 55.

Na mesma orientação dicotômica, o livro didático propõe uma diferenciação entre os registros realizados a partir da fala e da escrita (Figura 16); novamente, há uma apresentação meramente descritiva, episódica, desembasada, descontextualizada e incoerente em relação ao funcionamento das línguas. Nesse caso, o pressuposto básico e mítico evidenciado no livro é o de que a escrita é o lugar da correção, do modelo correto e exemplar, ao passo que a fala é o espaço caótico e desordenado do improvisado.

Figura 16 – Diferenças entre fala e escrita

Fala	Escrita
1. não planejada	1. planejada
2. fragmentária	2. não fragmentária
3. incompleta	3. completa
4. pouco elaborada	4. elaborada
5. predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	5. predominância de frases complexas, com subordinação abundante
6. pouco uso de passivas	6. emprego frequente de passivas

Essa distinção, além de mítica, faz uma análise completamente distorcida tanto de fala quanto de escrita; os discursos realizados na modalidade oral são constituídos por processos próprios de elaboração e de planejamento, princípio aplicável, também, à escrita. Por outro lado, o fato de uma realização linguística ocorrer na modalidade escrita, por si, não pressupõe

em momento algum o uso de frases complexas, de uma elaboração sofisticada, e menos ainda de uma completude não fragmentária.

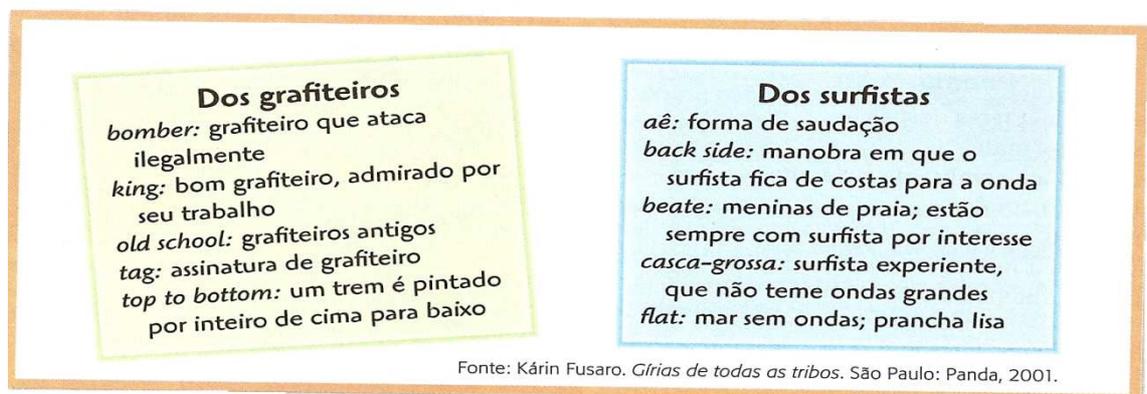
Fomentar tais mitos sobre a língua, inversamente ao que o livro didático deveria se propor, consiste em propagar e em fortalecer os preconceitos linguísticos. As relações entre as modalidades linguísticas – no livro, divididas em fala/escrita, desconsiderando-se completamente a modalidade gesto-visual das línguas sinalizadas – são um tema de significativa relevância para o ensino de línguas – seja da língua materna, seja das línguas adicionais.

Cereja e Magalhães, ao abordar o tema “gírias”, afirmam que

A gíria é uma das variedades que uma língua pode apresentar. Quase sempre é criada por um grupo social, como o dos fãs de *rap*, de *funk*, de *heavy metal*, os surfistas, os esquemitistas, os grafiteiros, os *bikers*, os policiais etc. Quando restrita a uma profissão, a gíria é chamada de **jargão**. É o caso do jargão dos jornalistas, dos médicos, dos dentistas e outras profissões (p. 42).

Por certo, as gírias estão presentes em diferentes variedades linguísticas; por outro lado, a gíria, sozinha, não é uma variedade linguística, ou seja, não é um sistema, mas, sim, uma parte adjacente dele. Embora não seja o objetivo de nossa análise, é interessante pontuar que a distinção entre gíria e jargão oferecida pelo livro consiste na restrição (ou não) a uma profissão. Dessa forma, é estranho que profissões sejam citadas como exemplos de gírias: surfistas, esquemitistas, policiais... Compete analisarmos os exemplos de gírias apresentados pelo livro didático (Figura 17).

Figura 17 – Gírias



Novamente, há uma primazia de exemplos consideravelmente caricatos, que, mesmo se utilizados com o pressuposto pedagógico de que facilitariam a assimilação dos conceitos explanados, trazem à tona uma percepção demasiadamente prototípica dos grupos sociais e

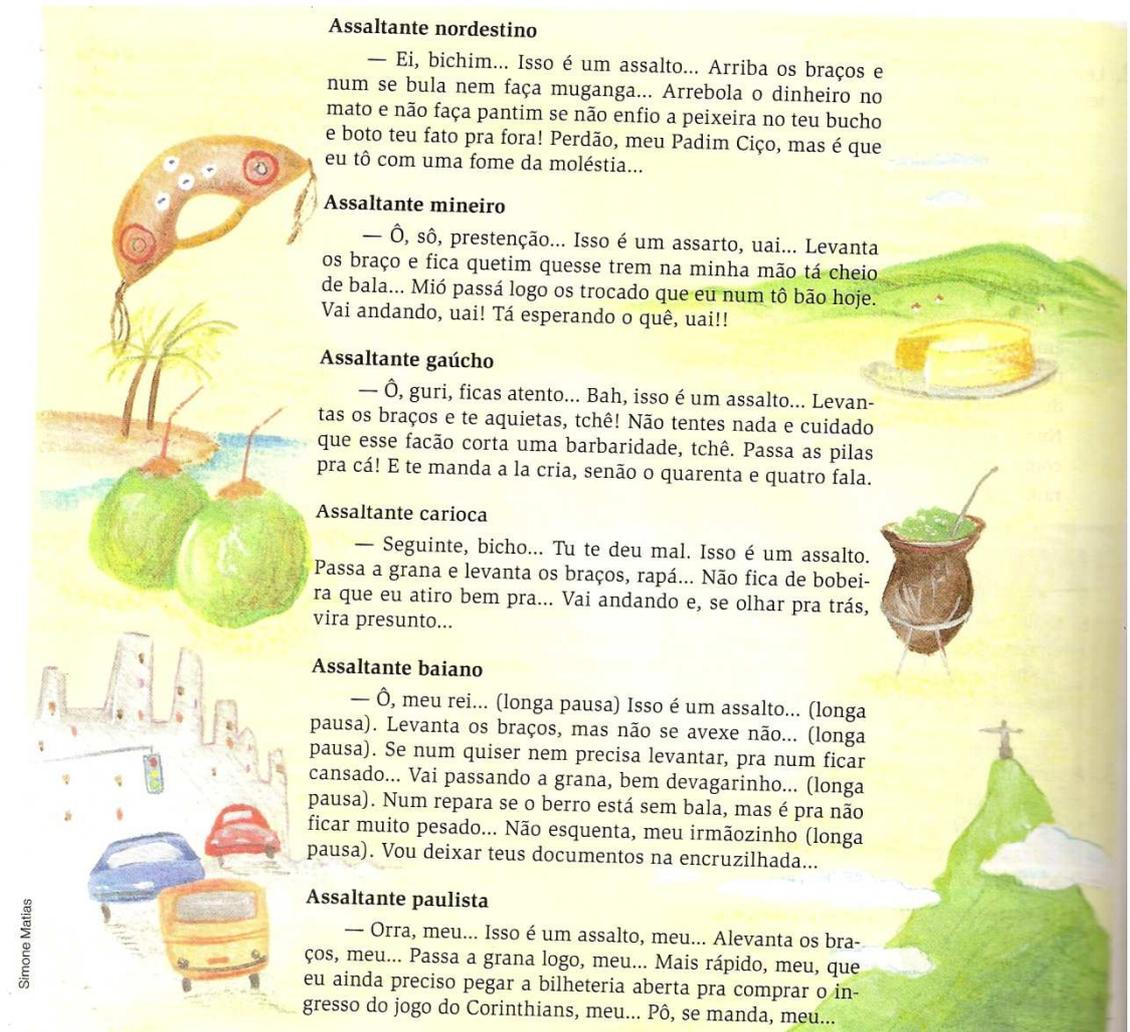
dos usuários de uma língua. Essa percepção, sem dúvida, atua como facilitadora de outras percepções generalizadas e generalizadoras, que são propícias para o surgimento ou a manutenção de preconceitos linguísticos.

Há, contudo, uma proposta de exercício (baseada em uma metodologia classificatória, em que se espera que o aluno saiba categorizar os usos linguísticos) que se propõe a ilustrar algumas variedades linguísticas encontradas em nosso país. Essas variedades são definidas a partir de uma variável de caráter regional, em que se parte do pressuposto de que o lugar em que alguém nasce influencia as realizações linguísticas de seus falantes. Sem dúvidas, essa perspectiva é coerente e encontra, na língua, subsídios para ser defendida; contudo, o livro vale-se, novamente, de um modelo caricato, legitimado por uma concepção determinística de língua e de cultura.

Dessa forma, o exemplo que o livro traz (Figura 18) apresenta um duplo preconceito: linguístico e social (ainda que todo preconceito linguístico seja, em última instância, um preconceito social).

Não é justificável, em hipótese alguma (nem pelo caráter humorístico nem pela tentativa de exemplificar a partir de modelos simples), uma proposta de intervenção pedagógica baseada na marginalização social de sujeitos linguísticos. Os sujeitos da figura 18 assumem uma função meramente prototípica de preconceitos sociais, o que nos leva a assumir o pressuposto de que suas existências são suprimidas por modelos abstratos distorcidos, incoerentes e discriminatórios. Fomentar o preconceito linguístico é uma atividade possível mesmo em situações em que, *a priori*, se deva combater tal preconceito – e, mais ainda, em situações em que existe uma tentativa falha e ineficaz de combatê-lo.

Figura 18 – Exemplo de variação



Nessa lacuna, as investigações acadêmicas e as práticas pedagógicas devem ser incisivas, para que o preconceito deliberado e o preconceito velado não sejam práticas recorrentes, normalizadas e aceitas no discurso social e, menos ainda, nos ambientes escolares. Efetivamente, há uma urgência em desconstruir toda uma cultura social e pedagógica de diminuição e de discriminação dos usuários de uma língua; no entanto, essa desconstrução precisa ser embasada e articulada, para que possa, de fato, promover uma pedagogia da variação linguística, da inclusão social e do respeito às diversidades existentes dentro e fora do espaço escolar.

5.3 Os pronomes pessoais

Cereja e Magalhães (2010) dedicam apenas um capítulo de sua coleção didática para a abordagem dos pronomes; dessa forma, todas as subdivisões (pronomes pessoais, possessivos etc.) estão, igualmente, contidas nesse capítulo (o capítulo nono, encontrado na primeira unidade do segundo livro). No total, os autores dedicam dezesseis páginas (entre conceitos, exemplos e exercícios) a, respectivamente: “Os pronomes pessoais”, “Os pronomes possessivos”, “Os pronomes demonstrativos”, “Os pronomes indefinidos”, “Os pronomes interrogativos”, “Os pronomes relativos”, “O pronome na construção do texto” e “Semântica e discurso”.

Ainda que o foco dessa pesquisa sejam os pronomes pessoais, todo o capítulo em questão será considerado na análise, pois pode fornecer dados importantes para a pesquisa. Um exemplo disso é o caso de “você”: em consonância com nossa expectativa, esse pronome pessoal encontra-se, no livro didático, ausente no quadro de pronomes pessoais; por outro lado, verifica-se a presença de “você” no quadro de pronomes de tratamento. Eis a importância de percorrermos todo o capítulo: a concepção de pronomes pessoais apresentada nessa pesquisa não é equivalente à apresentada no livro didático pesquisado. Contudo, há, em outros capítulos, algumas menções aos pronomes, associadas ao uso do verbo (colocação pronominal, pessoas do discurso e conceitos correlatos).

O livro didático é enfático ao defender a ideia de que as pessoas são três (primeira, segunda e terceira), distribuídas em dois números (singular/plural): *eu/nós*, *tu/vós*, *ele(a)/eles(as)* (p. 141)²⁷. Dessa forma, percebe-se que, além de não existir uma distinção de pessoa (afinal, são todas categorizadas igualmente), o livro é incoerente em relação ao quadro pronominal da língua portuguesa e sustenta a perspectiva de pluralização dos pronomes. Conforme explicitado na revisão teórica, os pronomes pessoais não são pluralizáveis, pois *nós* não corresponde a vários *eu*, da mesma forma que *vós* não implica muitos *tu*. Essa visão pluralizável parece ignorar as especificidades e as sutilezas do funcionamento dos pronomes pessoais quando observados sob a ótica da teoria de Benveniste, de modo que a complexidade e o alcance teórico do quadro pronominal são reduzidos a uma prática de classificações gramaticeiras, distorcidas e incoerentes.

Já no capítulo específico destinado ao tratamento dos pronomes pessoais, Cereja e Magalhães introduzem os pronomes por meio de uma tirinha, exposta na figura 19:

²⁷ Essa definição encontra-se no capítulo dedicado ao verbo.

Figura 19 – Introdução aos pronomes pessoais



É interessante observarmos que, na tira, há o uso do pronome pessoal “você”, em uma situação discursiva que dificilmente autorizaria uma interpretação de função de pronome de tratamento. Além disso, também existe uma exemplificação da inversibilidade pronominal, pois há uma relação estabelecida incisivamente entre o *eu-tu*, que, na tira, é realizado linguisticamente (sem perda alguma de forma nem de sentido) pelo par *eu-você*. Por outro lado, a opção de iniciação do livro didático ocorre por meio dos seguintes exercícios (Figura 20):

Figura 20 – Exercícios para iniciação à compreensão dos pronomes

1. Há na tira algumas palavras que indicam as pessoas que participam da ação discursiva, substituindo-as.
 - a) No 1º quadrinho, que palavra substitui a palavra *Nique!*?
 - b) No 2º e no 3º quadrinho, que palavra substitui a palavra *você*?
2. No 2º quadrinho, na fala de Walt, que palavra indica a 1ª pessoa do discurso, ou seja, a pessoa que fala?
3. Em três situações, as personagens empregam a palavra *meu(s)*. O que essa palavra indica: imprecisão, posse ou localização?

Assim, o livro apresenta uma primeira preocupação com os índices de pessoa, a partir de uma perspectiva que instaure um *eu/tu*; no entanto, não há uma continuação dos exercícios para que essas noções sejam aprofundadas. São, portanto, oportunidades criadas e não aproveitadas, porque o trabalho de sistematização conceitual que o livro propõe baseia-se na definição de que (Figura 21).

Figura 21 – Definição de pronomes

Pronomes são palavras que substituem ou acompanham outras palavras, principalmente os substantivos. Podem também remeter a palavras, orações e frases expressas anteriormente.

Os pronomes, sob essa perspectiva, comporiam um conjunto de palavras com funções restritas a acompanhar ou a substituir outras palavras; dessa forma, poder-se-ia dizer que os pronomes são palavras secundárias na língua, pois não possuem autonomia alguma, visto que sempre estariam subjacentes a outras palavras, orações ou frases. Por outro lado, é necessário questionar: *eu* acompanha ou substitui qual palavra? Que é *eu*? O que *eu* referencia? *Eu* indica apenas aquele que se apropria da língua e, dessa forma, nela se instaura, assim como se instaura no mundo a partir do vocábulo *eu*. *Eu* é um signo vazio, que não substitui signo algum.

Além disso, “acompanhar outras palavras” é uma definição que nada define: como as palavras não existem isoladamente, todas as palavras, independentemente de sua classe gramatical, podem acompanhar outras palavras. Não há, creio, uma justificativa plausível para essa definição, pois não há, também, uma contribuição, a partir dela, para compreender o que é um pronome.

Os pronomes pessoais, por sua vez, são introduzidos a partir da ideia de que “[...] designam diretamente uma das pessoas do discurso” (p. 92). Já as pessoas do discurso são divididas em três (Figura 22).

Figura 22 – Pessoas do discurso

Na tira lida, há atos de fala em que estão envolvidas as três pessoas do discurso:

- a 1ª pessoa: a pessoa que fala, o *locutor*;
- a 2ª pessoa: a pessoa com quem se fala: o *locutário*;
- a 3ª pessoa: sobre o que se fala: o *assunto* ou *referente*.

A distinção benvenistiana de pessoa, por sua vez, não é utilizada pelo livro: trata-se de reproduzir o discurso da gramática tradicional, revelando uma contundente opção teórica dos autores. Dessa forma, o conceito de “pessoa”, no livro didático, ignora uma incomensurável fertilidade teórica ao desconsiderar, por completo, a teoria de Benveniste.

Além de uma retomada das posições discursivas da pessoa (nomeada, também, a partir da tríade “locutor”, “locutário”, “assunto ou referente”, mesmo que essa nova nomeação não tenha função alguma no livro didático), Cereja e Magalhães valem-se da falácia da pluralização para definir os pronomes pessoais, a partir de uma dupla definição, apresentada nas figuras a seguir (Figura 23 e 24):

Figura 23 – Pronomes pessoais

Os pronomes pessoais designam diretamente uma das pessoas do discurso:

- o locutor (quem fala): 1ª pessoa: *eu* (singular) ou *nós* (plural);
- o locutário (com quem se fala): 2ª pessoa: *tu* (singular) ou *vós* (plural);
- o assunto ou referente (do que ou de quem se fala): 3ª pessoa: *ele/ela* (singular) ou *eles/elas* (plural).

Figura 24 – Pronomes pessoais II

Pronomes pessoais são aqueles que indicam as três pessoas do discurso.

Novamente, há um caso de rede teórica, em que os conceitos de uma definição são necessários para que se compreendam outros conceitos, correlacionados aos primeiros e, também, a conceitos posteriores. Assim, “pessoa”, “pessoa(s) do discurso”, “primeira/segunda/terceira pessoa”, “locutor”, “locutário” e “assunto ou referente” são classificações que não explicitam o funcionamento dos pronomes pessoais e suas principais e mais produtivas características, como, por exemplo, a noção de pessoa, a subversão da noção de pessoa, a reversibilidade pronominal, a instância do *eu* na língua que se dirige a um *tu*...

Dessa forma, o livro perde oportunidades para criar um debate reflexivo, analítico e construtivo em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa; em termos tanto de uma política linguística da variação quanto de uma política educacional da diversidade, o livro didático não apresenta soluções eficazes para a compreensão da língua portuguesa (sobretudo, a falada no Brasil). Essa ausência está correlacionada, a meu ver, a diversos fatores, como: tratamento tópico e episódico da variação linguística; incoerência (ou desatualização) em relação às pesquisas (socio)linguísticas; concepção tradicional de currículo, em que os conteúdos compartimentados das disciplinas se destacam; e falta de

ousadia perante um mercado editorial e um público-alvo, *a priori*, ainda conservadores sobre o ensino de língua.

Nesse contexto, dificilmente encontraríamos um quadro pronominal diferente do que é reproduzido na íntegra pela figura 25:

Figura 25 – O quadro pronominal

PRONOMES PESSOAIS				
Número	Pessoa	Retos	Oblíquos	
			Átonos (usados sem preposição)	Tônicos (usados com preposição)
Singular	1ª	eu	me	mim, comigo
	2ª	tu	te	ti, contigo
	3ª	ele/ela	o, a, lhe, se	si, ele, ela, consigo
Plural	1ª	nós	nos	nós, conosco
	2ª	vós	vos	vós, convosco
	3ª	eles/elas	os, as, lhes, se	si, eles, elas, consigo

Essa opção pela manutenção de *vós*, aliada à ausência de *você*, *vocês* e *a gente* revela, mesmo em um livro que se dirige aos “jovens sintonizados do século 21”, uma concepção tradicional, desatualizada e gramaticeira em relação à língua. Não há uma justificativa aceitável para esse deslocamento – que pode significar, na verdade, uma ausência de reconhecimento – dos novos pronomes pessoais, pois os próprios autores se propõem a debater o tema (o que, de certa forma, tem seu mérito) em outros momentos do capítulo.

No entanto, mesmo que os autores tragam à tona esse debate posteriormente, o quadro apresentado é uma síntese, um axioma para a definição do que é (ou não) um pronome pessoal na língua portuguesa. Dessa forma, o quadro apresentado torna-se um elemento essencial para validar uma determinada concepção sobre quais são os pronomes pessoais do PB.

Sobre o uso de *vós*, o livro é bastante oportuno ao explicar seu uso restrito, reduzido a situações muito específicas, sobretudo em contextos institucionais que exigem um marcante monitoramento da fala (Figura 26).

Figura 26 – O uso de *vós***Quando se emprega *vós*?**

Atualmente o pronome pessoal *vós* raramente é empregado nas situações cotidianas de comunicação; em seu lugar, tem-se utilizado *vocês*. A forma *vós* ainda é empregada em textos bíblicos e em situações muito formais, como em textos jurídicos e políticos, por exemplo.

No entanto, mesmo sabendo disso, os autores optam por excluir *você*, forma utilizada nas “situações cotidianas de comunicação”, para aderir a um pronome (cada vez mais) em desuso. O pronome *vós*, não raro, causa estranhamento para os falantes nativos da língua portuguesa falada no Brasil: habitualmente, os falantes não sabem como conjugar os verbos com as desinências pessoais de *vós* nem como realizar modificações em seu discurso para se dirigir a um *vós*, ao invés de *vocês*. Esse indício, tão comum em nossas salas de aula, deveria significar que, na verdade, *vós* está deixando de integrar o quadro pronominal do PB. Inserir-lo nesse quadro, hoje, é justificável, pois seu uso, em situações delimitadas, ainda existe e, por isso, o pronome *vós* pode ser considerado pertencente ao grupo de pronomes pessoais de nossa língua.

No entanto, embora se aceite a manutenção de *vós* como pronome pessoal do PB, é importante ressaltar, incluir e sustentar o pronome pessoal *vocês* como o pronome majoritariamente utilizado pelos falantes de língua portuguesa do Brasil. E, além desse reconhecimento, é imperativo relativizar o uso, atual, de *você* – pronome pessoal concorrente e equivalente ao pronome *tu* – como pronome de tratamento: é possível a ocorrência de situações em que *você* exerça uma função cerimonial, respeitosa, familiar, isto é, em que seja um pronome de tratamento; no entanto, essa possibilidade não é a única nos registros linguísticos realizados pelos falantes do PB, o que endossa a urgência de se propor uma pedagogia que respeite a língua e o falante.

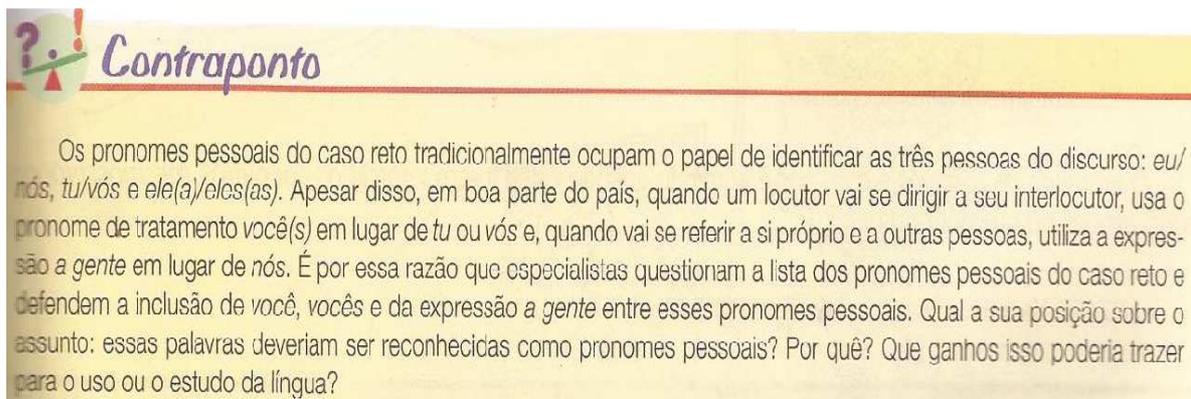
Quando escrevo “respeitar a língua e o falante”, não me refiro ao respeito frio, distante, protocolar: esse respeito ao qual faço alusão, na verdade, é um respeito que significa reconhecimento, igualdade e inclusão. Respeitar a língua, então, consiste em respeitar – tratar com igualdade e com valorização – todas as variedades linguísticas e todos os processos de variação que podem ocorrer em uma língua.

O livro didático apresenta uma breve seção – “*Contraponto*” – (Figura 27) que procura relativizar o uso dos pronomes pessoais; há, sem dúvida, um esforço, ainda que tímido, para abordar a complexidade atual dos pronomes pessoais da língua portuguesa. Apesar disso, a

abordagem realizada reforça, sob determinada perspectiva, o canône *eu/tu/ele/nós/vós/eles*, ao passo que trata como um mero questionamento a inclusão de *você*, *vocês* e *a gente* no quadro pronominal da língua portuguesa do Brasil.

Assim, por um lado, há uma tentativa de reflexão, que é válida, e, por outro, existe uma espécie de direcionamento à omissão, como se fosse uma decisão pessoal do aluno incluir ou não as formas citadas no sistema pronominal. No entanto, designar ao aluno essa decisão é, em última instância, uma pedagogia da omissão: deixar à deriva aquele que precisa de um norte. Os questionamentos apresentados nessa seção podem gerar um profícuo debate sobre a língua; contudo, o questionamento isolado, desamparado e episódico não é reflexivo, não consiste em um *continuum* nem constitui uma prática da pedagogia da variação linguística. Contrapor exige embasamento e sustentação; o questionamento por si, ainda que abra um espaço para a crítica, é ineficaz se não for acompanhado de uma substancial configuração de diferentes perspectivas teóricas sobre um tema comum.

Figura 27 – Contraponto



Esse “contraponto”, na verdade, não faz uma grande contraposição; uma prática que respeite, valorize ou implemente a pedagogia da variação linguística precisa, sobretudo, corresponder às expectativas de que, na escola, as variedades linguísticas possam tomar, de fato, seu lugar: a língua da gramática normativa não é melhor, não é mais correta, não tem valor apenas em sua comunidade. Ao contrário: uma pedagogia da variação linguística impede o preconceito de que haja uma variedade mais importante, mais prestigiada, mais formal, mais legítima do que outra. Trata-se, na verdade, de uma série ampla de mitos que se circunscrevem aos contextos escolares e sociais e que permeiam visões dicotômicas e bipolares sobre a língua.

Em relação à coocorrência e à concorrência do par *tu/você*, o livro didático é específico e categórico ao afirmar, conforme a figura 28, que

Figura 28 – *Tu ou você?*

As duas formas são válidas. Embora, no Brasil, a maioria das pessoas empregue o pronome de tratamento *você* para se dirigir ao interlocutor, em algumas cidades do Sul, do Norte e do Nordeste, predomina o emprego do pronome pessoal reto *tu*. O importante, na variedade padrão da língua, é não misturar as formas: ou se usa apenas a 2ª pessoa (*tu*) ou somente a 3ª (*você*). Na linguagem coloquial é comum haver mistura de tratamento.

O que é “variedade padrão da língua”? Que conceito corresponderia à “linguagem coloquial”? O padrão, novamente, instaura-se como um modelo exemplar de correção, em contraposição ao uso pejorativo da linguagem coloquial. A mistura de formas, fenômeno recorrente nos usos da língua, é categorizada como “erro linguístico” para a variedade padrão, que, conforme as construções do livro, é a variedade dos falantes instruídos, que têm o direito de se sentirem superiores aos falantes pouco instruídos.

Embora conste como título do quadro “formas de tratamento” (Figura 29), o livro didático, em afirmação imediatamente anterior, introduz o leitor que “são pronomes de tratamento, entre outras, as formas de tratamento, cerimônia ou reverência constantes do quadro” (p. 96):

Figura 29 – Pronomes de tratamento

FORMAS DE TRATAMENTO		
Tratamento	Abreviatura	Usado para
você	v.	pessoas com quem temos intimidade
Vossa Alteza	V. A.	príncipes, duques
Vossa Eminência	V. Emª	cardeais
Vossa Excelência	V. Exª	altas autoridades do governo e das forças armadas
Vossa Magnificência	V. Magª	reitores de universidades
Vossa Majestade	V. M.	reis, imperadores
Vossa Santidade	V. S.	papa
Vossa Senhoria	V. Sª	funcionários públicos graduados, oficiais (até coronel) e pessoas de cerimônia
senhor, senhora	sr., sra.	geralmente pessoas mais velhas que nós ou a quem queremos tratar com distanciamento e respeito; a forma <i>senhorita</i> , já caíndo em desuso, é empregada para moças solteiras

Cereja e Magalhães afirmam que “**pronomes de tratamento** são palavras e expressões empregadas para tratar familiar ou cerimoniosamente o interlocutor” (p. 95). Se há vários contextos em que se utiliza *você* como pronome pessoal (isto é, equivalente a *tu*), como

you pode ser apenas um pronome de tratamento? É justamente o fato de que, para falantes da variante *tu*, *you* pode ocupar a função de um pronome de tratamento que não há uma autorização para designar o pronome “*you*” como, exclusivamente, um pronome de tratamento. *You*, na língua portuguesa falada no Brasil, ocupa tanto a função de pronome pessoal quanto a função de pronome de tratamento – embora seja recorrente (cada vez mais) o uso pessoalizado desse pronome.

Os pronomes pessoais e possessivos, por sua vez, são definidos em relação ao conceito de que há “três pessoas do discurso”: “**pronomes possessivos** são aqueles que indicam posse em relação às três pessoas do discurso” (p. 85), enquanto “**pronomes demonstrativos** são aqueles que situam pessoas ou coisas em relação às três pessoas do discurso” (p. 96). Novamente, percebemos a perecível ideia de que há três pessoas pluralizáveis no discurso, quando, na verdade, não há nem pluralização de pessoa nem ocorrência de três diferentes pessoas sob a ótica da teoria de Benveniste.

Já nos exercícios apresentados nesse capítulo (Figura 30), percebe-se uma pedagogia predominantemente classificatória, baseada no isolamento e na nomenclatura da forma/função desprovida de conteúdo. Os exercícios do livro didático, dessa forma, reiteram os pré-conceitos e os preconceitos estabelecidos pelas explicações do próprio livro, ao passo que pouco contribuem para um verdadeiro exercício sobre o uso e as possibilidades da língua.

Figura 30 – Exercício: pronomes

Exercícios

1. Identifique as frases em que o pronome está empregado em desacordo com a variedade padrão da língua. Em seguida, reescreva-as, adequando-as a essa variedade.

- Fiquei tão brava que mandei ele sair da sala imediatamente.
- Quando saíres, avisa-nos que iremos com você.
- Preciso encontrar-me com você ainda hoje.
- Não vá, por favor, preciso falar com o senhor.
- Se você sair, leve com você o cachorro.

2. Leia este poema, de Mário Quintana:

Bilhete

Se tu me amas, ama-me baixinho
 Não o grites de cima dos telhados
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim!
 Se me queres,
 enfim,
 tem de ser bem devagarinho. Amada,
 que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...

(Nova antologia poética. São Paulo:
 Globo. © by Elena Quintana.)

- Em que pessoa o eu lírico trata a mulher amada?
- Se ele optasse por tratar a amada por *you*, em que pessoa deveriam estar os verbos?
- Em um dos versos do poema, um pronome substitui toda uma oração. Indique o verso em que isso ocorre.
- Explique a concepção de vida e de amor do eu lírico no último verso.

Quando há uma solicitação para que o aluno reescreva um poema na variedade padrão da língua, há, igualmente, um indício de que a língua é percebida a partir da égide comparativo-normativista, o que implica um deslocamento rígido entre o uso da língua e sua classificação/nomenclatura. Além disso, a linguagem poética é vista como um mero acessório para se reescrever o texto a partir do cânone gramatical; assim, não há um sentido vivo para a poesia, pois ela pouco importa: o que conta, de fato, é um registro que corresponde (ou não) a um determinado modelo social e político de correção em relação à língua.

Sustento, portanto, que não há “erro” nas realizações de um falante nativo de qualquer língua, assim como reitero que o modelo de correção é atribuído mais ao caráter político-econômico-social do que, propriamente, ao uso da língua. Na língua, há possibilidades; no discurso social, há incompetência e erro. Quebrar essa visão, distorcida, verticalizada e preconceituosa, é uma tarefa urgente dos linguistas. Por sua vez, a forma *a gente* diz respeito, na verdade, de acordo com o livro, a um modelo substituível por uma (pres)suposta variedade padrão formal (Figura 31), como se não existisse o uso de *nós* em situações informais ou a preferência por *a gente* em situações formais.

Figura 31 – Exercícios: pronomes II

Leia a tira a seguir a resposta as questões 3 e 4.



(Lucas Lima. Nicolau – Primeiras histórias. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 47.)

3. A expressão *a gente* costuma ser utilizada em diferentes situações de comunicação, inclusive na variedade padrão. Como teria ficado a fala da mãe no 1º quadrinho, se ela tivesse utilizado a variedade padrão formal?
4. Reescreva as frases seguintes, completando-as com uma das opções entre parênteses, de acordo com a variedade padrão.
- Se Vossa Senhoria precisar, remeto-□ as novas listas de preço. (vos/lhe)
 - Desejo falar a □ Excelência, senhor ministro, para cumprimentar □ pelo brilhante discurso. (Sua/Vossa – vos/o)
 - Quero que □ venhas passar □ férias comigo. Tenho inúmeras novidades para □ contar. (tu/você – tuas/suas – te/lhe)

As práticas pedagógicas consistem, portanto, em um exercício comparativo *ad infinitum*, em que o aluno é levado a “reconhecer” uma variedade/variante para, posteriormente, substituí-la pela variedade/variante formal, padrão, adequada. Por que reescrever um texto em que configura o uso de *a gente*? Por que substituí-lo por *nós*, ao invés

de mantê-lo? Esse direcionamento inadequado-adequado (ou coloquial-padrão) é artificial, visto que consiste tão somente em uma política linguística sustentada por juízos de valor de caráter pré-científico. A ideia de reescrever/adequar é presente também em outros exercícios, apresentados na figura 32:

Figura 32 – Exercícios: pronomes III

Leia esta tira:

(Lucas Lima. Nicolau – Primeiras histórias, cit., p.10.)

No 1º quadrinho da tira, o “amigo” de Bosco trata-o por *você*. No último quadrinho, ele se despede, dizendo “Obrigado, Bosco, depois eu te pago!”. O “amigo” de Bosco mistura, portanto, as formas *você* e *tu*. Na variedade padrão da língua, como ficaria a fala dele ao se dirigir ao interlocutor:

- se optasse, no 1º quadrinho, pela 2ª pessoa?
- se optasse, no último quadrinho, pela 3ª pessoa?

Há, na tirinha exposta, a ideia de que *você* não corresponde à segunda pessoa. Gostaria de saber à qual pessoa *você* se relaciona, pois não vejo outra possibilidade imediata de análise que não esta. No entanto, o livro, creio que embasado na desinência pessoal no verbo, atribui a *você* a categoria de terceira pessoa, pois, no terceiro exercício, solicita que o aluno substitua *te* – segunda pessoa – pela forma que corresponde à terceira pessoa.

Novamente em relação à forma *a gente*, o livro é categórico ao excluí-la da posição de pronome pessoal, pois, segundo o livro, essa expressão é utilizada no lugar de um desses pronomes (Figura 33). Também, percebe-se a ideia de que *nós* é formal, ao passo que *a gente* é coloquial. Essa separação, inconsistente e distorcida, permite o pressuposto de que todo uso de *nós*, em contraposição à forma *a gente*, é formal.

Figura 33 – Exercício: pronomes IV

 **Semântica e discurso**



Atlantic Syndication

(O Estado de S. Paulo, 1º/5/2003.)

1. Na fala de Calvin no 1º quadrinho e na fala do tigre no último quadrinho, é empregada uma expressão no lugar de um pronome pessoal.
 - a) Que expressão é essa?
 - b) No último quadrinho, que pronome pessoal poderia substituir, na variedade padrão formal, essa expressão?
 - c) Reescreva as falas de ambas as personagens nesses quadrinhos, substituindo a expressão pelo pronome pessoal adequado, de acordo com a variedade padrão.
2. No 2º quadrinho da tira há uma sequência de frases em que Calvin emprega o pronome *você*. Considerando o contexto, responda:
 - a) Esse pronome refere-se ao interlocutor de Calvin?
 - b) Que palavra ou expressão poderia, numa variedade não padrão, substituir o pronome *você*? Reescreva as frases de Calvin, fazendo a substituição.

A pedagogia praticada pela livro didático, portanto, consiste em uma pedagogia que persegue o “erro”, a fim de neutralizá-lo, substituí-lo, adequá-lo; dessa forma, o livro didático não é um instrumento capaz de promover e de fomentar uma discussão plural, múltipla e dinâmica sobre o sistema pronominal, tanto da perspectiva específica da língua portuguesa falada no Brasil quanto do viés universal das línguas. Ocorre, na verdade, um verdadeiro silenciamento de usos, de forma que não haja uma reflexão contundente, científica e inovadora sobre o funcionamento e o sentido da língua para seu falante.

6 RESULTADOS: ANÁLISE HOLÍSTICA DA COLEÇÃO DIDÁTICA

Todo trabalho, creio, propõe-se a resolver uma pergunta-problema, ainda que, de antemão, se saiba que trabalho algum encerre – no sentido de resolver intransitivamente – a questão que motivou a pesquisa. Essa dissertação encontrou, no contraste entre seus dados e seu referencial teórico, respostas que, espero, possam colaborar para a promoção de uma pedagogia da variação linguística, sobretudo a partir de uma ampliação do quadro pronominal do PB e de uma contribuição teórica para a análise de livros didáticos.

O primeiro resultado contundente é a presença no livro didático de um capítulo destinado a conceitos, que procura elucidar, explicitamente, o que é língua e o que é variação. No entanto, o trabalho realizado pelo livro didático não se mostrou satisfatório, pois, além de episódico e tópico, não é coerente com a bibliografia técnica sobre os temas. Assim, há um trabalho que não se consolida, pois não é qualificado.

Em relação aos pronomes pessoais, o pressuposto de que o habitual quadro composto por *eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas* seria explicitado no livro foi confirmado; apesar disso, a coleção didática abre espaço para a discussão sobre (possíveis) novos pronomes, como é o caso, por exemplo, de uma pequena inserção que problematiza o uso de *a gente* como pronome pessoal. Entretanto, o livro, em momento algum, defende a inclusão das formas inovadoras no quadro pronominal da língua portuguesa, ocupando a função de pronome pessoal.

Por sua vez, não há uma continuidade, no livro, de conceitos que abordem, retomem ou promovam, em diferentes tópicos, a variação linguística. Dessa forma, o trabalho realizado por uma coleção composta por três volumes se resume exclusivamente a um capítulo. Essa escolha legítima pensar que o livro didático não assume um verdadeiro compromisso com a educação linguística, pois não reconhece a importância e o caráter inexorável da variação.

Dessa forma, o livro didático não é suficiente para uma prática pedagógica que estimule o reconhecimento das diferenças linguísticas; também, conclui-se, a partir disso, que *Português linguagens* não é uma obra que corresponda às expectativas atuais da educação brasileira, quando contrastamos os documentos oficiais e a coleção didática. Assim, percebe-se que o livro, embora seja autorizado e distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), não é satisfatório quando comparado aos parâmetros do próprio MEC.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais+ (PCN+), a proposta do livro didático necessita de uma profunda reformulação para atender às expectativas desses documentos; há, sem dúvida, um contraste

ainda muito evidente entre as propostas estabelecidas pelos parâmetros e o trabalho efetivamente realizado pelo livro didático. Por certo, os PCN e os PCN+ são documentos com uma visão sobre língua e ensino bastante coerente e atualizada, o que, de certa forma, auxilia a compreender que, para que haja o cumprimento de suas propostas, o trabalho efetuado pelo livro didático deve ser rigoroso e apresentar visões sofisticadas e científicas sobre a língua.

Há, contudo, uma série de fatores que podem interferir nesse processo, como, por exemplo, a forte pressão social e midiática, encontrada na escola por meio do currículo oculto, para que os conteúdos gramaticais, baseados na pedagogia do “erro”, sejam privilegiados nas aulas de língua portuguesa. Sob essa perspectiva, é admissível o raciocínio de que as mudanças necessárias no ensino só sejam cumpridas à medida que, paulatinamente, o debate social admita, ainda que parcialmente, mudanças (por vezes, sutis) no currículo escolar. Por outro lado, os especialistas em língua e em educação não podem medir esforços para que haja uma ruptura entre o senso comum e as posturas, sustentadas pela ciência, que devem ser implementadas nas salas de aula para que ocorra uma verdadeira e efetiva democratização no processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Embora seja um documento mais geral, minha interpretação acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) me permite afirmar que o livro didático precisa ser repensado para que atenda às demandas da educação brasileira. Apesar de apresentar pontos de destaque, como, por exemplo, uma boa escolha de textos literários no decorrer da coleção, o livro *Português linguagens* (partindo-se do pressuposto de que seja uma obra, novamente, aprovada e amplamente distribuída na próxima seleção de livros didáticos) necessita revigorar sua perspectiva em relação à língua e à variação.

Já sob a perspectiva dos estudos variacionistas, a coleção didática não condiz com as realidades (socio)linguísticas do Brasil; dessa forma, não há uma coerência entre os conceitos propostos pelo livro didático e o registro da literatura acadêmica da área de Letras. Essa incoerência permite, também, afirmar que o livro não atinge, de fato, o público ao qual se dirige, pois os alunos, não raro, conhecem realidades linguísticas significativamente distintas se comparadas às explanações realizadas pelos autores da obra didática.

Por sua vez, uma análise embasada na teoria de Benveniste (nos) permitiria perceber que, na verdade, a noção de pessoa é ignorada pelo livro didático, assim como o funcionamento dos pronomes pessoais, de forma geral. Ao invés de adotar uma perspectiva que possibilite uma compreensão ampla e crítica do sistema pronominal (como é o caso da teoria benvenistiana), o livro didático opta por uma abordagem nomenclatural/classificatória,

que, evidentemente, reproduz uma prática pedagógica equivocada em relação à análise dos pronomes.

Dessa forma, é perceptível que o livro didático, embora oportunize momentos de discussão reflexiva sobre a língua, precisa ser repensado, de maneira radical, para que atenda às necessidades das escolas brasileiras, às expectativas político-institucionais de nosso país sobre a educação e à difusão científica de informações sobre a língua e o seu funcionamento. Creio que a alta adesão dos professores ao livro *Português linguagens* ocorra justamente por essa reprodução pedagógica realizada pela coleção didática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 Limites e possibilidades

Ao término dessa dissertação, creio que a pesquisa que desenvolvi tenha contribuído para uma maior e melhor compreensão da coleção didática *Português linguagens*, da variação linguística no sistema pronominal do português brasileiro (PB), das políticas linguísticas estabelecidas pelos documentos oficiais da educação brasileira e das propostas pedagógicas dos princípios para a construção de uma pedagogia da variação linguística. No entanto, essas possibilidades são restritas em seu escopo, pois não encerram nem esgotam a análise; pelo contrário: há, ainda, um longo caminho a percorrer para que haja, verdadeira e efetivamente, uma prática social e pedagógica que promova o respeito linguístico e a valorização das variantes e variedades que são realizadas, no seio social, pelos mais distintos falantes do PB.

Os livros didáticos aprovados e distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) são, constantemente, renovados nas escolas, por meio de novas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); dessa forma, há a necessidade de que se façam, constantemente, estudos que atualizem o panorama dos livros didáticos que estão à disposição de professores e de alunos em todo o país. Além disso, existe a possibilidade de surgirem estudos comparativos, sob uma perspectiva diacrônica, que possam fazer um cotejo das obras a fim de verificar as mudanças e as tendências dos livros didáticos na história da educação brasileira.

Por outro lado, assim como concebi a teoria da variação a partir de uma inter-relação com a teoria benvenistiana, creio que seriam oportunos outros estudos que realizassem essa aproximação com base em outras lentes teóricas; dessa forma, surge um contexto em que diferentes teorias podem contribuir para a efetiva consolidação de uma pedagogia da variação linguística. A variação não é um elemento isolado/isolável na análise das línguas; ao contrário: a variação permeia a língua, pois toda língua é variável, todas as línguas variam no tempo/espaço. Há, dessa forma, uma abertura para diversos estudos que relacionem a teoria da variação a outras teorias, de modo que ambas ganhem com essa aproximação.

Da mesma forma, estudos que transcendam o universo do livro e tomem o espaço de interação na sala de aula são imprescindíveis para que se supere a dicotomia entre o material didático e o evento aula; assim, pode-se abordar a relação que existe entre a proposta realizada pelo livro didático e o trabalho que é efetivamente praticado em sala de aula, por meio da interação entre professores e alunos a partir do livro didático.

Parto do pressuposto de que não há uma relação linear e causal entre o livro didático e a prática pedagógica; não me parece possível que, simplesmente, o livro didático possa assumir os mesmos significados em mais de uma sala de aula. Portanto, são necessárias pesquisas que auxiliem na compreensão do fenômeno que é o uso do livro didático em sala de aula: compreender os significados que o livro toma, as percepções que os alunos elaboram e as intervenções que os professores realizam é fundamental para que haja, também, um entendimento lúcido e crítico acerca da importância e da eficácia desse material didático no espaço escolar.

Dessa forma, penso que minha pesquisa oferece um material qualificado para a análise de determinada coleção didática – sobretudo, sob o enfoque das políticas linguísticas e da pedagogia da variação – e, sob certa perspectiva, auxilia a estabelecer critérios e caminhos para a avaliação dos livros didáticos. Creio, também, ter possibilitado uma visão holística sobre os documentos oficiais da educação brasileira e sobre os estudos variacionistas centrados no sistema pronominal do PB e em temas correlatos, como, por exemplo, a gramaticalização. Há, penso, uma construção teórica que pode oferecer subsídios (ainda que circunscritos a um contexto bastante específico) para uma compreensão contrastiva entre os estudos variacionistas e a teoria de Benveniste.

7.2 Um cotejo literário

A coleção didática *Português linguagens*, consoante às perspectivas de análise oferecidas pela minha pesquisa, consiste em uma obra que, embora avance em alguns aspectos e contemple uma série de requisitos em relação à língua e às políticas linguísticas, não oferece um suporte suficiente e necessário para que haja um efetivo trabalho para uma (re)educação linguística. Contudo, o caráter episódico, por vezes caricato, demasiado geral e confuso teoricamente impossibilita que se instaure uma pedagogia da variação linguística.

Os livros analisados abordam o tema da variação linguística, o que legitima sua aprovação e distribuição pelo MEC; por outro lado, essa abordagem não é coerente quando cotejada com as realidades (socio)linguísticas do PB nem com os pressupostos científicos sobre língua e linguagem, oriundos de diferentes linhas teóricas. Essa dupla impossibilidade instaura uma cisão radical entre uma proposta moderna e atualizada, aparentemente realizada pelos autores do livro, e uma prática ainda majoritariamente conservadora, gramaticeira, baseada no modelo de correção e na estigmatização das formas supostamente equivocadas de se falar/escrever uma língua.

O tratamento episódico oferecido pelo livro, contudo, pode propiciar momentos de reflexão linguística em sala de aula; considerando-se um nível satisfatório de problematização do professor e/ou de envolvimento/questionamento dos alunos, há a possibilidade de, a partir do livro, existir um momento pedagógico significativo na construção de uma pedagogia da variação. Ou seja: o livro, por si, não instaura um debate profundo sobre variação linguística, mas há a possibilidade de que a obra didática oportunize uma situação de interação professor/aluno e aluno/aluno em que ocorra uma reflexão crítica e séria sobre as realidades da língua. Essa possibilidade, no entanto, requisitaria outro estudo baseado na observação participante em sala de aula. Não é possível estabelecer um axioma, uma base de pressupostos significativa, para o uso do livro sem uma observação *a posteriori* das possibilidades de uso desse livro. Contudo, creio que a coleção didática *Português linguagens* consiste, justamente, nesse espaço lacunar e intermediário em que residem, lado a lado, a tentativa inovadora e o senso comum conservador. É precisamente essa medida do meio, essa meia medida que perpassa o conjunto de explicitações, de ilustrações e de atividades oferecidas pelo livro didático.

Creio, portanto, que o livro, ao criar situações pedagógicas interessantes, seja por meio de abordagens conceituais, textos ou exercícios (com menor frequência neste último caso), possa ser mais ousado e incisivo ao instituir um tratamento politicamente marcado em relação à língua; parece-me oportuno e, de certa forma, acomodado trazer à tona a variação linguística sem, de fato, defendê-la. Uma abordagem que menciona a variabilidade das línguas, que faz alusão à variação em diferentes aspectos e que, no entanto, reproduz uma cultura classificatória/nomenclatural no/do ensino de línguas é, sem dúvida, uma maneira de, por um lado, cumprir uma tarefa atribuída pelo MEC e, por outro, satisfazer a uma histórica e arraigada cultura gramaticeira.

As políticas linguísticas são um tema de primeira importância no ensino de línguas, independentemente da perspectiva pela qual se olha a língua – ou o ensino. Essa urgência é constituída pelo caráter irrevogavelmente político de toda língua, de todo falante²⁸, de toda prática pedagógica. Portanto, não são uma escolha facultativa ou postergável as decisões políticas que todo professor faz ao entrar em sua sala de aula; não apenas nos livros didáticos, nos documentos oficiais, nos currículos (ocultos ou verbalizados) estão as ideologias, pois toda prática humana é, invariavelmente, uma prática ideológica e política.

²⁸ O termo “falante” não deve excluir modalidade linguística alguma, pois se refere, na verdade, ao “usuário” de uma língua.

A variabilidade das línguas não pode ser vista sob outra perspectiva que não a variabilidade do homem: não há, a meu ver, como pensarmos em uma língua sem falantes, pois a língua nasce e morre em uma garganta, que faz parte de um corpo mortal e que se dirige a um ouvido igualmente humano e subjetivo. A língua é seu uso, e seu uso é um uso antropológico, pois, ao pensarmos em língua, pensamos, sempre, em *antropos*: só o ser humano possui essa capacidade simbólica, que organiza signos no interior de um sistema.

Assim, da mesma forma que se admite que cada ser humano é único, irrepitível, irreproduzível, é necessário que, no ensino de línguas e no debate social, se reconheça a unicidade e a irrepitibilidade do uso das línguas. Apenas a partir de uma percepção complexa sobre as inúmeras relações estabelecidas e estebelecíveis por meio da língua e na língua, creio, há a possibilidade de, nos espaços sociais, sobretudo na escola, existir uma prática pedagógica que promova a variação linguística. Promovê-la, contudo, não a partir de juízos de valor: a variação não é boa ou má, não indica evolução nem degradação. A variação apenas implica mudança, talvez a mais humana das características.

Convém, sobretudo, não agirmos como a personagem Dorian Gray, do romance *O Retrato de Dorian Gray*, escrito por Oscar Wilde; convém que não façamos da língua uma representação distorcida, destoante de seu ser empírico. Ao contrário do espelho, que reflete, Dorian Gray faz de seu retrato uma cisão, uma separação completa entre corpo e alma: dessa forma, preserva-se jovem, ao passo que sua pintura envelhece.

Assim, Dorian Gray vive em uma dupla realidade: seu corpo permanece, aparentemente, intacto, à medida que sua pintura deforma-se, gradativamente, com o passar dos anos e com a mácula de sua índole. Essa duplicidade existencial permite, na realidade, uma separação e, de certa forma, uma incoerência entre a personagem e sua pintura, isto é, entre o ser empírico e sua representação, seu símbolo. Esse mundo bipartido e, em certa medida, autocontraditório, conduz Dorian Gray ao seu final trágico; encontrar-se, após essa separação, significa deixar sua representação ser tão somente um símbolo de algo que existiu, de algo que não existe mais, de algo que mudou – que não deixou de ser, embora não seja o mesmo ser. Dessa maneira, para que haja a unicidade do sujeito Dorian é, antes de tudo, necessário que haja uma ruptura entre o evento no mundo e seu registro, entre o fato acontecido e sua percepção, sua apreensão, sua suspensão de consciência.

Estaríamos²⁹, então, a agir como Dorian Gray (mesmo que de maneira inversamente proporcional)? Afinal, parece-me que, na nossa cultura escolar e no debate social, tratamos a

²⁹ A oscilação presente nessa dissertação entre *eu* e *nós* consiste, na verdade, em uma busca de registrar a separação entre minhas proposições teórico-conceituais e meus pressupostos, de responsabilidade minha, e as

língua que, de fato, existe como uma deformação da língua representada. Uma considerável parte dos recursos sobre as línguas (gramáticas, livros, livros didáticos, veículos midiáticos e manuais) permanece jovem, imutável, ao passo que, quando percebemos as línguas faladas em nosso país, estranhemos essa expressão tão distinta de seu ideal.

“Pintar” uma língua, de maneira análoga, pode ser uma forma de lhe tirar a identidade e sua inexorável variabilidade, pois a pintura é um recorte sincrônico, situado no tempo e no espaço, enquanto a língua, embora também seja sincrônica, jamais abandona o eixo das sucessividades. A língua se realiza, dessa forma, diacronicamente, pois seus recortes não são dissociáveis, a não ser virtualmente (por meio da abstração). Não há uma cisão nos eixos tempo/espaço que separe a língua, pois sua história e suas mudanças ocorrem justamente pela característica relacional das línguas – seja no interior do sistema linguístico ou em seu exterior, no sistema social.

A deformação à qual me referi consiste em não acompanhar ou em estigmatizar a língua real e efetivamente utilizada pelos falantes; bipartir a língua em sua existência e em sua pintura é uma violação da essência mutável de todas as línguas e de todas as pessoas – seja no plano da individualidade, seja na esfera da coletividade. Registrar momentos da língua, ou seja, exercer o ofício de “pintar” uma língua em seus distintos estágios é uma atividade imprescindível, pois, além do próprio registro, é uma forma de sistematizar a língua, de conhecer seu sistema, de compreender suas características. Contudo, não é aceitável a atividade contrária: querer que a língua seja o seu ideal, desejar que a língua se transforme em seu recorte, em sua pintura, em sua percepção.

O ideal linguístico (baseado na correção e na hierarquização da língua) representado no livro didático *Português linguagens* permanece, conserva-se, mantém-se imutável, mesmo quando há uma inserção de temas relacionados à variação ou, mais paradoxalmente ainda, quando há um tratamento direto acerca da variação. A deformação de que falo consiste na construção de um quadro teórico unitário, monolítico, imutável em relação à dinâmica social e imprevisível da língua.

Deformar uma língua, assim, não significa utilizá-la de maneira “errada”, “incorreta”: significa, pelo contrário, estabelecer um panorama em que se propicie e se dissemine a ideia de que há uma língua ou uma variedade “melhor” ou, em níveis mais velados de preconceito linguístico-social, “mais adequada”, “mais formal”, “mais padrão”, “mais organizada”, “mais planejada”, “mais estruturada”, “mais bonita” ou qualquer outra invenção ideológica.

Na minha percepção, embora rejeite a metáfora de língua como “organismo vivo”, o ideal de correção sufoca a língua, tira-lhe o vigor e, dessa forma, rouba-lhe a existência. Deformar uma língua, reitero, é causar em seus falantes o mesmo estranhamento que sentiram as personagens que encontraram o corpo morto de Dorian Gray:

Ao entrarem, depararam na parede com um magnífico retrato do patrão como o tinham visto pela última vez, no esplendor de sua extraordinária juventude e formosura. No chão, jazia um homem morto, trajado a rigor, com uma faca espetada no coração. Seu rosto era murcho, enrugado, tinha uma aparência totalmente repugnante. Só depois de examinarem os anéis é que reconheceram que era ele (WILDE, 2013, p. 311).

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Sete erros aos quatro ventos**. A variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2009.

BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral I**. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

BORGES, P. R. S. **A gramaticalização de “a gente” no português brasileiro**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CASTILHO, A. de. A gramaticalização. **Estudos Lingüísticos e literários**, Salvador, n. 19, p. 25-64, 1997.

_____. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Editora Nacional, 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Aveiro: Leikon Editorial, 2013.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

FARACO, C. A. **Linguística Histórica**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. **Fragmenta 13**, Curitiba, Editora da UFPR, 1996.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: As categorias de pessoa, espaço e tempo**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1996.

FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

KUNDERA, M. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Biblioteca digital da câmara dos deputados: 5ª edição, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

LIMA, C. H. da R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. São Paulo: José Olympio, 2010.

LOPES, C. R. dos S. A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 47-80, jul. 2007.

_____. A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português. **Vervuert/Iberoamericana**, Frankfurt, v. 18. 2003.

_____. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. 1993. Xx f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

LOPES, C. R. S.; DUARTE, M. E. L. De Vossa Mercê a Você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: BRANDÃO, S. F.; MOTA, M. A. (Org.). **Análise contrastiva de variedades do português: primeiros estudos**. 1. ed. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2003, v. 1. p. 61-76.

MANTOVANI, K. P. **O programa nacional do livro didático – PNLD**. Impactos na qualidade do ensino público. 2009. Xx f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012.

MENON, O. P. da S. Em torno do pronome. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 179-200, jul. 2004.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. **Guia de uso do português – confrontando regras e usos**. São Paulo: Unesp, 2003.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

_____. **A gaia ciência**. Lisboa: Guimarães, 1977.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, M. da C.; DUARTE, M. E. L. (Orgs.). **Mudança lingüística em tempo real**. Rio de Janeiro, FAPERJ/Contracapa, 2003.

_____. As influências sociais na variação entre *nós* e *a gente* na função de sujeito. In: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. (Eds.). **Padrões sociolingüísticos**: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/Depto. de Lingüística e Filologia, UFRJ, 1996.

OMENA, N. P.; BRAGA, L. M. A gente está se gramaticalizando?. In: MACEDO, A. T., RONCARATI, C.; MOLLICA, M. C. (Orgs.). **Variação e Discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 75–84.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. Porto Alegre: Editorá Ática, 2007.

QUINTANA, M. **80 anos de poesia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

RAMAL, A. C. As mudanças no Ensino Médio a partir das DCNEM. **Revista Pátio**, ano 2, p. 13-17, jan./mar. 1999.

RUMEU, M. C. de B. **A implementação do ‘Você’ no Português Brasileiro Oitocentista e Novecentista**: Um estudo de painel. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2008.

SACCONI, L. A. **Gramática básica Sacconi**. 2. ed. São Paulo: Editora Nova Geração, 2011.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

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

VIANNA, J. B. de S. **Semelhanças e diferenças na implementação de a gente em variedades do português**. Rio de Janeiro: UFRJ/CLA/FL, 2011.

VITRAL, L. A forma *cê* e a noção de gramaticalização. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, v. 1, p. 115-124, jan./jun. 1996.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

ZILLES, A. M. S. Grammaticalization of 'a gente' in Brazilian Portuguese. **University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics**, v. 8, n. 3, p. 297-310, 2002.

_____. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social de a gente. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, jun. 2007.

_____. The development of a new pronoun: the linguistic and social embedding of a gente in Brazilian Portuguese. **Language Variation and Change**, v. 17, n. 1, p. 19-53, 2005.

_____. **Variação no português falado e escrito no Brasil**. Português: um nome, muitas línguas. p. 38-54.

ZILLES, A. M. S.; CASTILHO, A. T. de. A gramaticalização. **Estudos Lingüísticos e Literários**, n. 19, p. 25-64, 1997.

ANEXOS**Anexo A – Equipe responsável pela avaliação elaborada pela Guia PNLD**

(continua)

Comissão Técnica

Maria Irlandé Costa Morais Antunes (UFPE)

Coordenação Institucional

Regina Lúcia Péret Dell'Isola (UFMG)

Coordenação Geral de Área

Delaine Cafiero Bicalho (UFMG)

Egon de Oliveira Rangel (PUC-SP)

Leitura crítica

Sérgio Alves Peixoto (UFMG)

Revisão especial

Ana Virgínia Lima da Silva (UFMG)

Joelma Rezende Xavier (MG)

Avaliação

Ana Maria Costa de Araújo Lima (UFPE)

Ana Maria de Carvalho Luz (UFBA)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Elizabeth Marcuschi (UFPE)

Eloísa Helena Rodrigues Guimarães (Faculdades Pedro Leopoldo – MG)

Elton Bruno Soares de Siqueira (UFPE)

Evaldo Balbino da Silva (UFMG)

Francisco Eduardo Vieira da Silva (UEPB)

Gilson José dos Santos (UFMG)

Lúcia Fernanda Pinheiro Barros (UFMG)

Luciana Mariz (MG)

Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho (UFMG)

José Américo de Miranda Barros (UFMG)

José Carlos Chaves da Cunha (UFPA)

José Hélder Pinheiro Alves (UFCEG)

Márcia Teixeira Nogueira (UFC)

Anexo B – Equipe responsável pela avaliação elaborada pela Guia PNLB
(conclusão)

Márcio Araújo de Melo (UFT)

Maria Antonieta Pereira (UFMG)

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)

Maria da Graça Ferreira da Costa Val (UFMG)

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica (PUC-MG)

Maria Lúcia Souza Castro (UNEB)

Maria Zélia Versiani Machado (UFMG)

Murilo Marcondes de Moura (USP)

Myriam Crestian Chaves da Cunha (UFPA)

Nabil Araújo de Souza (UFMG)

Norimar Pasini Mesquita Júdice (UFF)

Normanda da Silva Beserra (IFPE)

Roberto Alexandre do Carmo Said (UFMG)

Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)

Roniere Silva Menezes (CEFET-MG)

Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP)

Sérgio Alcides Pereira do Amaral (UFMG)

Silvana Maria Pessoa de Oliveira (UFMG)

Soélis Teixeira do Prado Mendes (UFPA)

Williany Miranda da Silva (UFCG)

Apoio Técnico

Augusto da Silva Costa (UFMG)

Jeanne Lott (UFMG)

Renata Angélica Mendes de Oliveira (UFMG)

Instituição responsável pela avaliação

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)