

DENIZE RICARDI

A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA BRASILEIRA NO MATERIAL DIDÁTICO PARA O  
ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

FLORIANÓPOLIS  
2005

DENIZE RICARDI

A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA BRASILEIRA NO MATERIAL DIDÁTICO PARA O  
ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Curso de Mestrado Interinstitucional em Lingüística  
da Universidade Federal de Santa Catarina/  
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná  
como requisito para a obtenção do título de Mestre  
em Lingüística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edair Gorski

FLORIANÓPOLIS  
2005

## DEDICATÓRIA

Para Vinícius, menino, garoto, guri, moleque, piá, filho muito amado que volta e meia cantarola pela casa: "Quem acredita sempre alcança...", me fazendo prosseguir.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Nossas Senhoras Aparecida, de Fátima e do Perpétuo Socorro pela proteção ao longo de minha vida, e principalmente agora nesse processo de escrever uma dissertação de Mestrado.

Agradeço de todo o coração a essa gente amada, espalhada pelo Brasil inteiro, que direta ou indiretamente me ajudou a completar esta tarefa, torcendo por mim, me dando apoio e carinho. Vocês são lindos, especiais, e me fazem feliz: Alda, Dionísio, Neide, Marize, Júnior, Vitor, Wagner, Francisco, Carmelita, Lynn Mário, John, Rosa Maria, Sueli, Edair, Cleide, Ilca, Stefan, Bobby, Nasri, Jugurta, Marco, Fátima, Ronan , os amigos do Cefet-PR, unidade de Curitiba.

À memória de minha Mãe Marilda, e de duas grandes amigas Walquíria e Trícia, que partiram desta vida tão cedo, mas que fizeram uma enorme diferença quando estiveram por aqui, nesta terra tão carente de bondade desmedida.

Ao moço do sonho que me ajudou a atravessar Florianópolis...

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1. A língua como um sistema heterogêneo	14
2. A noção de comunidade de fala e de variedades lingüísticas	17
3. O valor social das formas variantes e suas implicações para o ensino	19
4. O papel da avaliação social das formas variantes sobre a mudança lingüística	22
5. A questão da norma lingüística	23
6. A competência comunicativa e sociolingüística	25
CAPÍTULO II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	27
1. Sobre o material didático PLE	27
1.1 Moura (1997)	27
1.2 Morita (1998)	29
1.3 Carvalho (2002)	31
2. Sobre o pronome sujeito no PB	32
2.1 O pronome sujeito nas GTs	33
2.2 Estudos sobre o pronome sujeito no PB: distribuição das formas pronominais	35
2.2.1 Monteiro (1994)	36
2.2.2 Outros estudos	44
2.2.2.1 Sobre P2: tu/você	45
2.2.2.2 Sobre P4: nós/agente	48
2.3 Estudos sobre o pronome sujeito no PB: a (não) realização do sujeito pronominal	51
2.3.1 Monteiro (1994)	51
2.3.2 Outros estudos	53
2.4 Sobre a gramaticalização de você e a gente	56
2.5. Considerações finais do capítulo	58
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	59
1. A amostra analisada	59
2. Objetivos, questões, hipóteses	60
3. Etapas previstas para o trabalho de análise	61
4. Controle dos dados	61
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE	62
1. A concepção de língua/gramática nos livros didáticos de PLE	63
2. O tratamento da competência comunicativa/sociolingüística nos livros didáticos de PLE	69
3. Os pronomes pessoais sujeito nos livros didáticos de PLE	70
3.1 A apresentação geral dos livros de PLE	71
3.2 Apresentação e tratamento dos pronomes pessoais sujeito nos manuais de PLE	73
3.2.1 A forma pronominal de P1: eu	77

3.2.2 As formas pronominais de P2: tu, você,o(a) senhor(a)	79
3.2.3 As formas pronominais de P3: ele, ela	88
3.2.4 As formas pronominais de P4: nós e a gente	90
3.2.5 As formas pronominais de P5: vós, vocês e os (as) senhores(as)	95
3.2.6 As formas pronominais de P6: eles e elas	98
3.2.7 A forma pronominal SE	100
CONCLUSÃO	102
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	
1. Making-of da dissertação	113
2. Insights	117
3. Figuras	123

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

### Capítulo II

Tabela 1 : Freqüência, em valores absolutos e percentuais, dos pronomes pessoais em função de sujeito (amostra NURC)	39
Tabela 2 : Percentuais de freqüência na seleção de <i>nós</i> e <i>a gente</i> , de acordo com as variáveis sociais	42
Tabela 3 : Presença e ausência dos pronomes pessoais em função de sujeito (amostra NURC)	51

### Capítulo IV

Quadro 1: Lista do material didático examinado	62
Quadro 2: Paradigma pronominal sujeito nas GTs	74
Quadro 3: Paradigma pronominal sujeito em uso no PB atual	74
Quadro 4: Distribuição das formas pronominais de sujeito presentes nos livros didáticos de PLE	75
Quadro 5: Distribuição das formas pronominais de sujeito formalmente apresentadas no paradigma pronominal de cada livro didático.	75
Tabela 1: Distribuição das ocorrências do pronome EU preenchido e não-preenchido nos manuais didáticos de PLE	77
Tabela 2: Distribuição das ocorrências de pronomes de P2: <i>tu, você, o(a) senhor(a)</i> nos manuais didáticos de PLE (reunindo sujeito preenchido e não-preenchido)	80
Tabela 3: Distribuição das ocorrências de pronomes de P2: <i>tu, você, o(a) senhor(a)</i> nos manuais didáticos de PLE (separando sujeito preenchido [+] e não-preenchido [-] )	80
Tabela 4: Distribuição das formas pronominais <i>o senhor e a senhora</i> nos manuais didáticos de PLE (reunindo sujeito preenchido e não-preenchido)	85
Tabela 5: Distribuição das ocorrências dos pronomes ELE e ELA preenchidos e não-preenchidos nos manuais didáticos de PLE	88
Tabela 6: Distribuição das ocorrências de pronomes de P4: <i>nós e a gente</i> nos manuais didáticos de PLE (reunindo sujeito preenchido e não-preenchido)	91
Tabela 7: Distribuição das ocorrências do pronome NÓS preenchidos e não-preenchidos nos manuais didáticos de PLE	94
Tabela 8: Distribuição das ocorrências de pronomes de P5: <i>vós, vocês, os senhores</i> nos manuais didáticos de PLE (reunindo sujeito preenchido e não-preenchido)	95
Tabela 9: Distribuição das ocorrências dos pronomes ELES e ELAS preenchidos e não-preenchidos nos manuais didáticos de PLE	99

## RESUMO

O presente trabalho analisa cinco manuais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira (PLE) publicados no Brasil, com o objetivo de averiguar o tratamento dado à questão da diversidade lingüística brasileira nesses materiais. A partir dos pressupostos teóricos da Sociolingüística Variacionista e de estudos recentes sobre o paradigma pronominal de sujeito no português brasileiro (PB) são examinados e discutidos: (i) a concepção de língua e de gramática que norteia os manuais analisados; (ii) a atenção dispensada à noção de competência comunicativa/sociolingüística dos falantes; e (iii) o modo como o material didático apresenta o quadro de pronomes sujeito no PB, especialmente no que se refere às formas pronominais e à expressão ou não do sujeito. Verificou-se que: (i) o material didático examinado, em geral, baseia-se nas gramáticas normativas e em critérios de ‘certo’ e ‘errado’; (ii) a competência sociolingüística dos falantes não é contemplada; e (iii) os livros didáticos estão, de certo modo, atentos às inovações do paradigma pronominal do PB, embora insistam em exercícios artificiais que não desenvolvem a competência comunicativa do aluno estrangeiro. Com esta dissertação, busca-se fazer uma ponte entre pesquisa e ensino, procurando contribuir não só com o elaborador de material didático, mas também com o professor de português como língua estrangeira, em formação ou não.

## **ABSTRACT**

The present paper analyses five books for the teaching of Portuguese as a foreign language (PFL) published in Brazil, with the goal of evaluating the treatment given to the Brazilian linguistic diversity issue in those books. From the theoretical presumptions of the Variationist Sociolinguistics and recent studies about the personal pronouns in the position of subject in the Brazilian Portuguese (BP) the following topics are examined and discussed: (i) the conception of language and grammar that underlies the analyzed books; (ii) the attention given to the notion of communicative/sociolinguistics competence of the speakers; and (iii) the way the books present subject pronouns in the BP, specially the pronominal forms and the expression or not of the subject. We noticed that: (i) the examined books, in general, are based on traditional grammar and on criteria of 'right' or 'wrong'; (ii) the sociolinguistics competence is not mentioned; and (iii) the books are, in a certain way, aware of the innovations in the pronominal paradigm in the BP, although they insist on artificial exercises that do not develop the communicative competence of the foreign student. With this dissertation we try to connect research and teaching, in an attempt to contribute not only with the book writer, but also with the teacher of Portuguese as a foreign language who is still studying or not.

## INTRODUÇÃO

Sou professora de inglês há 20 anos, e quando trabalhava no CEFET-PR fui convidada a dar aulas de português como língua estrangeira para os alunos intercambistas por dois anos consecutivos: 2001 e 2002. Embora essa experiência tenha me encantado, deixou-me bastante intrigada.

Na primeira vez que o CALEM (Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas do CEFET-PR) ofereceu o curso de português para estrangeiros, optamos, nós, os professores deste departamento, por utilizar uma apostila que contemplasse o que julgávamos ser as necessidades dos alunos: cumprimentar, pedir informações, comprar, alugar uma casa, etc., muito influenciados pelo fato de já sermos professores de outras línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês e alemão). Acabamos por descartar a apostila na segunda vez, optando por um livro (o Sempre Amigos) que prometia ser mais adequado ao público jovem. Foi então que eu, particularmente, constatei que o referido livro não dava conta das necessidades reais daqueles estudantes estrangeiros, visto que, no final das aulas, eles sempre me faziam inúmeras perguntas sobre situações reais de uso da língua. Eu ficava me questionando que português era aquele que eu estava ensinando. O que mais me impressionava nessa situação era a falta de amostras da língua falada nas diversas regiões do Brasil no livro didático usado.

Além do motivo acima mencionado, entre as razões que me motivaram a definir como tema desta dissertação *a diversidade lingüística brasileira no material didático para o ensino de português para estrangeiros*, encontra-se a leitura de um ensaio, publicado em revista especializada, Rev. de Letras (nº 24, vol. 1/2, jan./dez. 2002) que aborda a variação e o ensino de português como língua estrangeira (doravante PLE). A título de problematização e justificativa para a dissertação, passo a comentar alguns trechos extraídos do referido artigo.

No texto sugestivamente intitulado "A problemática das variações sociolingüísticas no ensino de português como língua estrangeira (PLE)", publicado na *Revista de Letras*, n. 24 (2002), John B. Jensen afirma que "o quadro sociolingüístico do Brasil é muito complicado", que existem "as normas cultas, além das variedades incultas". E que "um dos principais objetivos do ensino em geral é equiparar o aluno para o uso da norma culta elevada,

conhece e utiliza a norma culta pode ir longe; quem não a conhece encontra seu caminho estritamente limitado."(p.10) Causa um certo constrangimento constatar, especialmente no âmbito dos estudos lingüísticos, que: (i) o quadro sociolingüístico brasileiro possa ser avaliado como “muito complicado”; (ii) a chamada norma culta seja tida como “elevada”; (iii) o uso da dita norma culta facilite a entrada do aluno nas camadas “mais bem respeitadas” da sociedade; (iv) quem utiliza a norma culta “pode ir longe” ao contrário de quem não a conhece. São afirmações perpassadas de preconceito lingüístico e que denotam falta de conhecimento de estudos sociolingüísticos. Especialmente no Brasil, ao abordar questões dessa natureza, Bagno rotula como *mito* a afirmação de que “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”(2000, p. 69). Por outro lado, o próprio adjetivo “cultura” usado para identificar a norma deve ser revisto ou, pelo menos, questionado.

Jensen praticamente desqualifica o português popular: "Afinal, a dificuldade é quase que a mesma para o estrangeiro ao aprender um português dito correto ou um português de cunho popular" (ibid.,p.10). O autor chega a exemplificar: "[...] ninguém vai ensinar estruturas do tipo *os três outro home* ou *a gente vamos*, nem *já falemos*. Não é este o estilo que tomamos como base de ensino, nem é natural à classe instruída do Brasil, servindo sim, como sinal de ignorância." (p.11) Pode-se indagar: o que o autor entende por português “correto”? O da gramática normativa, ou o da tradição escrita clássica? E o português de cunho popular, então, será o das pessoas que "não sabem falar", "falam mal", "falam errado", "são incultas", "são ignorantes" no julgamento dos falantes da norma culta, como bem observa Faraco (2002)?

Jensen oferece como solução, para os dilemas gramaticais, o estabelecimento, desde o princípio do curso, de três regimes lingüísticos – o normal ou não marcado, o formal e o informal –, parecendo, dessa forma, contemplar satisfatoriamente a questão da variação lingüística. O autor chega a ponderar que esse tipo de ensino "dá um pouco mais de trabalho". Entretanto, as justificativas que apresenta para tal empreendimento pedagógico são, no mínimo, alarmantes:

[...] se deixarmos de informar e educar o aluno em relação a estas importantes diferenças sociolingüísticas inerentes à língua que amamos, ele chegará ao Brasil falando um português que se remonta às estruturas lingüísticas rígidas utilizadas nos livros datados de dois séculos atrás e viverá comparando a *gramática correta* aprendida na escola ao *português incorreto falado pelos brasileiros ao seu redor*, que parecem nem conhecer as regras de seu próprio idioma. Mas, se, por outro lado, só

chegasse a dominar o português comum que o aluno ouve na rua, ele poderia parecer uma *pessoa inculta*. Tentemos, pois, poupar-lhe este ônus, transmitindo-lhe um conhecimento bem mais amplo e fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para que saiba distinguir os diferentes estilos lingüísticos." JENSEN (2002, p.12, grifo acrescido)

Comentários dessa natureza, além de preconceituosos, reducionistas, elitistas, apostam no equívoco do julgamento do "certo" e "errado" na língua, do povo que não sabe falar o próprio idioma.

São as diferentes interações lingüísticas, os mais variados eventos de fala que se dão em instâncias sócio-culturais diversificadas, que vão “moldando” o jeito de falar a língua e dotando o falante de competência comunicativa. É evidente que a exposição a materiais escritos, TV, cinema, teatro, viagens, influencia o uso lingüístico de falantes nativos. É preciso considerar que esses estímulos também permeiam a interação do professor de português com o aluno estrangeiro. Esse professor precisa estar atento ao fato de que existem diversas possibilidades de uso lingüístico, que não pode simplesmente eleger uma e descartar as demais. Em outras palavras, trata-se de sensibilizar o aluno estrangeiro para essa gama de possibilidades, e, ao mesmo tempo, sensibilizar-se, também, como professor e falante nativo.

Assim, à luz da Sociolingüística<sup>1</sup>, o ensino de português para estrangeiros passa a ser o tópico central desta dissertação. Como o ensino de PLE é relativamente recente no nosso país, são necessárias muitas pesquisas na área para melhor compreensão dos aspectos que envolvem esse processo. É nesse âmbito que se pretende inserir o presente trabalho, com o *objetivo geral* de discutir, a partir de postulados e conceitos da Sociolingüística, em que medida o material didático, utilizado como amostra nesta pesquisa, contempla a diversidade lingüística brasileira.

O material de análise consiste numa amostragem de manuais mais usados no CEFET-PR, unidade de Curitiba, no período de 2001-2002. São analisados tanto o exemplar do aluno quanto o do professor, procurando-se observar: a) a apresentação do livro; b) a proposta dos autores; c) as concepções de língua e de gramática adotadas; d) a presença (ou não) de variações lingüísticas. Vamos centrar nossa atenção especialmente no sistema pronominal, dada a diversidade que o caracteriza atualmente (e à necessidade de estabelecer

---

<sup>1</sup> A Sociolingüística recobre um conjunto de campos, dentre os quais se destacam: Sociolingüística Interacionista, Bilingüismo e Contato Lingüístico, Dialectologia, Teoria da Variação e Mudança. Esta última área é que dá sustentação teórica ao presente trabalho. Então, quando nos referirmos à Sociolingüística, entenda-se que estamos nos remetendo à Sociolingüística de linha laboviana, também chamada Sociolingüística Quantitativa ou Teoria da Variação e Mudança.

um recorte para análise). De fundamental importância será a discussão de noções como *língua e dialeto, norma lingüística, comunidade de fala, heterogeneidade, regra variável, competência comunicativa/sociolingüística* – como embasamento teórico para as reflexões e a análise pretendida.

Esta dissertação, conforme já enfatizado, se baseia, fundamentalmente, em conceitos da Sociolingüística (especialmente na linha laboviana), área que tem muito a oferecer para o campo do ensino de português como língua estrangeira. São muitas as pesquisas já realizadas e em andamento nas universidades brasileiras, e que poderiam estar sendo aproveitadas, por exemplo, na elaboração de material didático.

Pretende-se também fornecer subsídios ao professor de português como língua estrangeira/segunda língua que o sensibilizem para as importantes discussões levantadas no âmbito da Sociolingüística quanto às questões de variação e mudança lingüística, proporcionando a ele condições de fazer uma melhor escolha na hora de adotar (ou não) um material didático, e principalmente de ajudá-lo a evitar os nefastos preconceitos lingüísticos.

O pano de fundo do trabalho é a concepção de que o objetivo principal do ensino de PLE é que o aluno estrangeiro se comunique adequadamente (com clareza, educação, leveza...) ,fazendo uso de um português vivo, que está na boca das pessoas com quem ele interage, e que preste atenção no português que ouve por esse Brasil afora, que é tão grande, plural, multifacetado, colorido. Que ele não se prenda a uma gramática tradicional prescritiva que pode acabar tolhendo a sua fluência. Que ele seja livre para falar, ouvir, ler, escrever, sentir, impregnado, também e sempre, de sua condição de estrangeiro.

Esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos conceitos relevantes da Sociolingüística Variacionista, bem como os conceitos de competência comunicativa e sociolingüística como fundamentação teórica deste estudo. No segundo capítulo, trazemos resultados de várias pesquisas sociolingüísticas sobre o uso dos pronomes pessoais sujeito no PB como suporte para a análise dos dados. No terceiro capítulo, a metodologia utilizada. No quarto capítulo, apresentamos e discutimos os resultados encontrados na análise dos cinco materiais didáticos de PLE examinados. No quinto capítulo, retomamos os principais resultados obtidos, mostramos algumas limitações deste trabalho, e sugerimos desdobramento para novas pesquisas. Nos anexos, além de gravuras, se encontram textos de cunho mais pessoal sobre o percurso da autora nos caminhos da Sociolingüística.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*A Diva*  
*Adélia Prado*

*Vamos ao teatro, Maria José?*  
*Quem me dera,*  
*Desmanchei em rosca quinze quilos de farinha,*  
*Tou podre. Outro dia **a gente** vamos.*  
*Falou meio triste, culpada,*  
*E um pouco alegre por recusar com orgulho.*  
*TEATRO! Disse no espelho.*  
*TEATRO! Mais alto, desganhada.*  
*TEATRO! E os cacos voaram*  
*Sem nenhum aplauso.*  
*Perfeita.*

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos e conceitos básicos que norteiam o trabalho: a língua como sistema heterogêneo; a noção de comunidade de fala e de variedades lingüísticas (ou dialetos); variação e mudança lingüística; a questão da avaliação social das formas variantes, envolvendo as noções de prestígio, estigma e preconceito; a questão da norma lingüística; a noção de competência comunicativa e sociolingüística.

#### 1. A língua como um sistema heterogêneo

O objeto da Sociolingüística é, essencialmente, o estudo sistemático da língua em situações reais de uso no contexto social. Como nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea, língua e variação são inseparáveis e “a Sociolingüística encara a diversidade lingüística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno lingüístico” (Alkimin, 2001, p.33).

A variação é uma das propriedades mais marcantes e significativas das línguas naturais, sendo que “a diversidade é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas lingüísticos e o papel da Sociolingüística é exatamente enfocá-la como objeto de estudo, em suas determinações lingüísticas e não-lingüísticas” (Camacho, 2003, p.55). De fato, “a ausência de alternância de registro e de sistemas de comunicação multi-estratificados é que seria disfuncional” (Labov, 1972, p.203 ,apud Camacho ibid.).

Com a Sociolingüística dissolve-se o mito da associação obrigatória entre estrutura e homogeneidade<sup>2</sup>, em prol da noção de *heterogeneidade sistemática*, já que a língua passa a

---

<sup>2</sup> A vinculação entre estrutura e homogeneidade é postulada por Saussure ao isolar a *langue* da linguagem: “Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do

ser concebida como um sistema heterogêneo, sendo a *variação inerente* ao sistema (Labov, 1972, p.204). As regras deixam de ser vistas como opcionais e passam a ser consideradas *regras variáveis* (ibid. p.218). Deixa de existir também, na ótica sociolinguística, a noção de “variação livre” (tão cara ao estruturalismo – corrente linguística dominante ao longo do século XX), uma vez que toda variação é tida como condicionada linguística ou extralinguisticamente.

Mollica e Braga (2003) chamam a atenção, porém, para o fato de que

Todo sistema linguístico encontra-se permanentemente sujeito à pressão de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade. Esse princípio opera por meio da interação e da tensão de impulsos contrários, de tal modo que as línguas exibem inovações mantendo-se, contudo, coesas: de um lado, o impulso à variação e possivelmente à mudança; de outro, o impulso à convergência, base para a noção de comunidade linguística (...)” (p. 12).

A Sociolinguística, mais especificamente a Teoria da Variação e Mudança Linguística, assume o aparente “caos” linguístico como objeto de estudo, propondo-se a sistematizar a heterogeneidade. Na operacionalização dessa proposta, lança mão de alguns conceitos básicos, tais como: variável e variantes, grupos de fatores, condicionamento linguístico e extralinguístico.

Uma *variável linguística* corresponde a um conjunto de variantes. *Variantes linguísticas* são duas ou mais maneiras “de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade” (Tarallo 1986, p.8). Por exemplo, a *variável* linguística ‘marcação de plural no sintagma nominal (SN)’ comporta *duas variantes* em português: (1) presença de /s/ e (2) ausência de /s/ ou ‘zero’ (∅)<sup>3</sup>. A *variável* linguística tomada como objeto de estudo é também chamada de *variável dependente*. Formalizando a regra *variável* (ibid. p.9):

[s]  
<s>  
[∅]

---

signo são igualmente psíquicas”. (p.23) Para Saussure, a linguagem é constituída de duas faces: *langue* (aspecto social) e *parole* (aspecto individual). Essa dicotomia é, em certa medida, retomada por Chomsky ao estabelecer distinção entre *competência* (individual) e *desempenho* (social), reservando à primeira – entendida como o conhecimento abstrato das regras da língua, ou conjunto de regras linguísticas inatas – o estatuto de objeto da linguística. Chomsky trabalha com a noção de um falante-ouvinte ideal situado numa comunidade de fala homogênea.

<sup>3</sup> A esse conjunto (variável e variantes) costuma dar-se o nome de “envelope de variação” (Tarallo, 1986, p.34).

Podemos ter as seguintes formas de realização do SN constituído por um determinante, um núcleo nominal e um modificador adjetival:

- (i) aS meninaS bonitaS
- (ii) aS meninaS bonitaø
- (iii) aS meninaø bonitaø

Uma segunda noção metodologicamente relevante é a de fatores condicionadores (motivadores/ favorecedores) do uso de uma ou outra variante. Os *grupos de fatores* são também chamados de *variáveis independentes*. No caso do exemplo acima, podemos levantar para controle, entre outros, os seguintes grupos de fatores, eventuais condicionadores do uso variável da concordância: a) posição da variável no SN (1ª, 2ª ou 3ª – respaldada na redundância da marcação do plural em português); b) classe da palavra (determinante, nome, adjetivo); c) contexto fonológico seguinte: consoante ou vogal (com base no padrão consoante-vogal (CV) do português); d) estatuto morfológico da palavra que contém a variável (bimorfêmico como *meninas-S*; monomorfêmico como *menoS*); e) saliência fônica (plural regular como *casas* ou irregular como *hotéis*) (ibid. p.38-40). Todos esses fatores correspondem a *fatores lingüísticos*. Como grupos de *fatores extralingüísticos*, podemos considerar, entre outros, a) formalidade vs. informalidade do discurso; b) sexo do informante; c) idade; d) grau de escolaridade.

Ressalte-se que os grupos de fatores funcionam como modo de operacionalização de *hipóteses* previamente formuladas, que precisam ser testadas empiricamente.

A variação ocorre em todos os níveis lingüísticos. “Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo” (Mollica 2003, p. 9), conforme se verifica no trecho destacado a seguir:

No sul do país, o pronome “tu” é o tratamento preferido quando o falante interage com o ouvinte, encontrando-se em menor escala em outras regiões e evidenciando uma diferenciação geográfica, em que os pronomes de tratamento distribuem-se em sistemas variacionais diferentes. A presença de marcas de concordância nominal e verbais como em “os estudos sociolingüísticos” e “eles estudam Sociolingüística” em geral alternam-se com a possibilidade de ocorrência de enunciados em que tais marcas estão ausentes: “os estudoø sociolingüísticoø”, “eles studiaø sociolingüística”. A realização de “framengo”, “andano”, “øtá”, “falaø”, “paia” é encontrada no português do Brasil coexistindo com “flamengo”, “andando”, “está”, “falar”, “palha”. Construções sintáticas como “ eu vi ele ontem”, “nós fomos no

Maracanã”, “é o tipo de matéria que eu não gosto dela”, “a Lingüística, ela é muito difícil” estão presentes no português do Brasil (PB), alternando com os equivalentes semânticos “eu o vi ontem”, “nós fomos ao Maracanã”, “é o tipo de matéria de que eu não gosto”, “a Lingüística é muito difícil”. (ibid.)

Rosa Virgínia Mattos e Silva chama atenção para a importância da formação sociolingüística do professor de português:

Se o professor tiver uma formação sociolingüística adequada, (...) [poderá] definir o que será o uso lingüístico socialmente aceitável (...). Assim, entre as variantes sintáticas em convívio nas falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos, as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos. (2004, p.114-15)

Concordamos com a autora que a Sociolingüística pode contribuir para uma efetiva virada no ensino da língua portuguesa no Brasil. Pode-se acrescentar que o ensino de língua portuguesa para estrangeiros alcançará os mesmos benefícios, pois o aluno estrangeiro também conviverá com as mesmas variantes, na sua condição peculiar de falante nativo de outra língua.

## **2. A noção de comunidade de fala e de variedades lingüísticas**

A Sociolingüística toma como ponto de partida a *comunidade lingüística* ou *comunidade de fala*. Nos termos de Labov, “parece plausível definir uma comunidade de fala como um grupo de falantes que compartilham um conjunto de atitudes em relação à língua”, uma vez que tais atitudes sociais são “extremamente uniformes numa comunidade de fala” (1972, p. 248). Nesse sentido, um conjunto comum de padrões normativos é compartilhado pelos membros de uma comunidade de fala “mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real” (ibid. p.192). Portanto, uma comunidade de fala é caracterizada “não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras” ALKIMIN(2001, p.31).

Conforme já enfatizado anteriormente, essas normas ou regras são percebidas pelo valor atribuído a elas: valores positivos são geralmente associados ao grupo de prestígio,

àquele cuja fala é dominante na escola, no trabalho, etc; já valores negativos costumam ser vinculados ao grupo socialmente desfavorecido, cuja fala é freqüentemente estigmatizada, taxada de ‘feia’ ou ‘errada’. Nesse último caso, temos o campo propício à manifestação e desenvolvimento do *preconceito lingüístico* (esse tópico será retomado adiante).

Alkimin chama a atenção para o fato de que “ao estudar qualquer comunidade de fala, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou da variação” (2001, p.32). Toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar, ou seja, pela presença de *variedades lingüísticas*, também chamadas de *dialetos*. As variedades/variações podem ser de diferentes tipos: regional ou geográfica ou diatópica; social ou sociocultural ou diastrática; estilística ou de registro. Convém enfatizar, entretanto, que, qualquer que seja o eixo considerado, “a variação é contínua e, em nenhuma hipótese, é possível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que ela ocorre” MOLLICA (2003, p.13).

A *variação geográfica* ou *regional* ou *diatópica* resulta da contigüidade física e da intensidade do intercâmbio entre os membros de uma determinada comunidade: quanto maior for o intercâmbio, maior será a semelhança entre os atos verbais desses falantes (Camacho, 2003, p.58). Podemos derivar daí que a variação geográfica é um forte elemento de *identificação* do indivíduo. Camacho nos fornece um exemplo bastante ilustrativo: a pronúncia da vogal em posição átona final, como média em certas regiões do sul (*leite quente*) e como alta em outras regiões (“leiti quenti”), com a possibilidade de, por assimilação regressiva, levar à palatalização da consoante oclusiva, que passa a soar como uma africada (“leitchi quentchi”). Outros exemplos são apresentados por Alkmin: diferenças fonéticas como a pronúncia de vogais médias pretônicas como abertas no nordeste e fechadas no sudeste (“me<sub>l</sub>ado”); diferenças gramaticais, como a preferência pela posposição verbal da negação no nordeste (“sei não”), anteposição da negação no sul (“não sei”) e negação dupla em certas áreas do sudeste (“não sei, não”); a ausência de artigo definido antes de nomes próprios no nordeste (“Falei com Joana”) e presença do artigo nas demais regiões (“Falei com a Joana”) ALKIMIN (2001, p.34).

A *variação social* ou *sociocultural* ou *diastrática* é resultante, segundo Camacho (2003, p.59), da semelhança de atos verbais de indivíduos participantes de um mesmo setor socioeconômico e cultural. Os fatores que motivam as diferenças lingüísticas são de diferentes ordens: a) socioeconômica (renda familiar, grau de escolaridade); b) sociobiológica (sexo, idade); c) ocupação profissional (ibid.). O autor nos oferece os seguintes exemplos: redução e desnasalização do ditongo /eyN/ em posição de sílaba átona

final (homem – *homi*; devem - *devi*<sup>4</sup>; cancelamento de /s/ em sílaba átona final (vamos – vamo; os meninos – os menino)<sup>5</sup>. Observe-se que em *homi* e *vamo* o fenômeno envolvido é de natureza fonológica; já em *devi* e *os menino*, o fenômeno envolvido é de natureza morfossintática (concordância verbal e nominal, respectivamente). (ibid. p.59) Alkmin fornece outros exemplos: presença de /r/ em lugar de /l/, em grupos consonantais (*blusa – brusa*; *globo – grobo*), na fala de grupos geralmente situados abaixo na escala social; uso de itens lexicais específicos, como em certas gírias (“maneiro”, “esperto”), denotando faixa etária jovem; uso freqüente de diminutivos feito por mulheres (“bonitinho”, “gostosinho”, “vermelhinho”) ALKIMIN (2001, p.34).

A *variação estilística* ou *de registro* diz respeito às alternâncias que o falante faz em função de características situacionais do contexto imediato de fala, tendo em vista graus de formalidade e o ajustamento do falante à identidade social do interlocutor. Labov, enfatizando que “não existe falante de estilo único”, apresenta três fatores determinantes da variação estilística: (a) as relações do falante com o ouvinte e com a audiência, especialmente as relações de poder e solidariedade entre eles; (b) o contexto social mais amplo ou “domínio”: escola, emprego, casa, vizinhança, igreja; e (c) o tópico (2003, p.234).

Vale, por fim, registrar que Labov (1978) identifica três funções da linguagem – de *representação*, de *identificação* e de *acomodação* – correlacionando as duas últimas aos tipos de variação expostos acima: à função de “identificação do falante” (através da variação geográfica e social) e a função de “acomodação ao ouvinte” (através da variação estilística).

### 3. O valor social das formas variantes e suas implicações para o ensino

Ao tratar de “sistematicidade, legitimidade e estigmatização”, Mollica, entre outros aspectos, afirma que: a) toda língua apresenta variantes mais prestigiadas do que outras; b) os padrões lingüísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa, podendo determinar o tipo de inserção do falante na escala social; c) formas que recebem avaliação positiva têm “maior valor de mercado”; d) ainda predominam as práticas pedagógicas

<sup>4</sup> O autor destaca que em casos como *devem – devi*, o processo fonológico afeta também a regra morfossintática de concordância verbal (*Eles devi pagar a cerveja*) (Camacho 2003, p. 59).

<sup>5</sup> Deve-se atentar para o fato de que certas reduções fonéticas, com reflexos ou não no nível morfossintático (como no caso da concordância), são freqüentes na fala informal, independente do nível social dos falantes, como atestam, por exemplo, os trabalhos de Scherre sobre a concordância nominal e verbal.

assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, tomando-se como referência o padrão culto (2003, p.13).

É importante salientar que os valores sociais das formas variantes não são atribuídos com base lingüística, mas em função do poder e da autoridade que os falantes detêm nas relações econômicas e culturais. Conforme bem lembra Camacho (2001, p. 59): “A distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc”. A noção de língua padrão será retomada na seção 1.5, ao tratarmos de norma lingüística.

A avaliação social pode ser exemplificada com a variação no uso da concordância nominal: a presença de /s/ no SN é portadora de prestígio social, sendo conhecida como *variante padrão* ou *de prestígio*. Já a ausência de marca de plural é tratada como variante *não-padrão*, sendo estigmatizada em muitas situações, especialmente em se considerando o grau de formalidade da situação comunicativa.

O uso de variantes não-padrão é comumente taxado de “erro”. A esse respeito, é bastante pertinente a observação de Mollica: “Os estudos sociolingüísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos lingüísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão lingüística natural e legítima” (2003, p.13).

A questão do “erro”, em se tratando de língua portuguesa, é algo fortemente presente não só no âmbito escolar, mas na sociedade em geral (vejam-se, por exemplo, os “comandos paragramaticais”<sup>6</sup>, que Bagno apresenta e analisa em seu livro *Preconceito lingüístico*). Bortoni-Ricardo lembra que, até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos “erros de português” (expressão inadequada e preconceituosa, segundo a autora), que são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, “essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola” (2004, p. 37).

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, Bagno sugere:

---

<sup>6</sup> “É todo aquele arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista, CD-ROMS [...] que o que fazem de concreto é perpetuar as velhas noções de que ‘brasileiro não sabe português’ e de que ‘português é muito difícil.’” (Bagno, 1999, p.76-77)

Me parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de *todas as variedades sociolingüísticas*, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (2002, p. 32).

Conforme já mencionado anteriormente, é impossível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que as diferentes variedades (regionais, sociais, estilísticas) ocorrem. No que diz respeito às variedades regionais,

O trânsito intenso dos brasileiros dentro do país dificulta cada vez mais a identificação de "dialetos regionais": as migrações populacionais entre as diversas regiões têm levado à difusão e interpenetração dos falares identificados geograficamente pela dialetologia brasileira clássica (por exemplo, a migração de nordestinos para São Paulo e outras áreas do Sudeste; a de contingentes populacionais de todas as regiões para o Distrito Federal depois da inauguração de Brasília; a de gaúchos para o Centro-Oeste, chegando até o Acre etc.) (ibid. p.33)

Ainda quanto à variedade geográfica, vale observar as peculiaridades do país em suas inter-relações com a zona urbana e rural, notadamente no que diz respeito ao processo migratório. Como também observa Bagno (2002,pp.32-33):

[...] traços que antigamente caracterizavam os falares rurais são encontrados hoje em dia com grande freqüência na fala urbana, devido ao processo ininterrupto e maciço de urbanização da nossa população. Um exemplo disso é a pronúncia do R retroflexo, o chamado "R caipira", que até pouco tempo caracterizava as variedades do interior de São Paulo e de outros estados, e que hoje podemos encontrar cada vez mais freqüentemente em amplas áreas da região metropolitana da capital de São Paulo. Assim, o que antes era um traço característico da zona rural hoje está presente na linguagem de moradores da zona urbana, muitos deles nascidos e criados longe do meio rural. (ibid.)

As reflexões desses diferentes autores, que evidenciamos particularmente nesta seção, são válidas não só para o ensino de português como língua materna, mas também

como língua estrangeira. Por que não chamar a atenção do aluno estrangeiro para a enorme e rica diversidade lingüística brasileira, longe da visão reducionista de certo/errado na língua?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental) fazem, em várias instâncias, menção à questão da variação lingüística, alertando para as diferentes situações de uso e para o problema do preconceito lingüístico. Veja-se o seguinte trecho ilustrativo:

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes: a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. (p.82)

Em termos de uma política educacional, e mais especificamente de uma política lingüística, é importante que um documento oficial do MEC reconheça a questão da variação lingüística e suas implicações sociais. Entretanto, embora os PCNs reconheçam as variações, não há no documento nenhuma sinalização para o avanço das discussões que visem implementações efetivas no sentido de real identificação das questões de variação e de superação dos problemas através de ações concretas.

#### **4. O papel da avaliação social das formas variantes sobre a mudança lingüística**

A *avaliação* é postulada por Weinreich, Labov e Herzog como um dos cinco problemas<sup>7</sup> que devem ser considerados ao se estudar a mudança lingüística: “como as mudanças observadas podem ser avaliadas – em termos de seus efeitos sobre a estrutura lingüística, sobre a eficiência comunicativa (...)?” (1968, p.101). Trata-se de uma avaliação subjetiva, uma atitude, que diz respeito ao nível de consciência social em relação às formas em variação e/ou em mudança. Ou seja, avalia-se se as formas são de prestígio ou não.

---

<sup>7</sup> Os demais são: *restrição, transição, encaixamento e implementação* (WLH 1968, p. 101).

Em relação ao valor atribuído às variantes, Labov identifica três traços nas variáveis sociolingüísticas: (i) *indicadores* – traços lingüísticos socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, com pouca força avaliativa; (ii) *marcadores* – traços lingüísticos social e estilisticamente estratificados, que produzem respostas regulares em testes de reação subjetiva; (iii) *estereótipos* – traços socialmente marcados de forma consciente (1972, p. 314, apud Severo, s/d).

A avaliação é um elemento que atua como desencadeador ou como freio de um processo de mudança lingüística. É importante destacar que valores sociais são atribuídos às formas lingüísticas apenas quando há variação; e que o uso de uma forma se espalha pela comunidade na medida em que o grupo que introduz a forma é avaliado socialmente como sendo de prestígio; caso contrário, a mudança tende a ser refreada.

Embora seja postulada como um dos problemas a serem considerados nos estudos de mudança lingüística, a avaliação, dado seu caráter subjetivo, é de difícil controle pelo pesquisador. Labov chega a questionar o tipo de respostas que os *testes de atitude* podem fornecer relativamente às causas da mudança lingüística, uma vez que o fato dos falantes acreditarem que uma certa forma é a mais correta não significa que eles a utilizem (1972, p. 249). O autor considera que tais testes podem ser relevantes quando as mudanças são “de cima” (*from above*), i.e., quando “são introduzidas pela classe social dominante, geralmente com consciência pública completa” (Labov 1994, p. 78) – o que caracteriza as variáveis com traços de “marcadores” ou de “estereótipos”. Quando a mudança ocorre “de baixo”, as variáveis (“indicadores”) não apresentam nenhum nível de consciência social. “*Mudanças de baixo* são mudanças sistemáticas que primeiro surgem no vernáculo, e representam a operação de fatores lingüísticos internos (...) elas estão completamente abaixo do nível de consciência social” (ibid. p. 78).

As mudanças de cima (*from above*) e de baixo (*from below*) relacionam-se, portanto, aos níveis de consciência social e de posições sócio-econômicas.

## 5. A questão da norma lingüística

Não há, na literatura especializada, uma posição consensual a respeito da definição de norma, o que gera confusão quanto ao uso desse termo. Faraco (2002) diferencia três termos cruciais: *norma lingüística*, *norma culta* e *norma padrão*. Essas três normas são

assim caracterizadas: (i) a *norma lingüística* corresponde às formas de língua que são de uso comum a um determinado grupo social (das comunidades rurais, das periferias urbanas, dos grupos juvenis urbanos, etc), identificando-o e distinguindo-o de outros grupos; (ii) a *norma culta* designa os fatos de língua que o grupo social de maior prestígio, mais sujeito às atividades de escrita, usa correntemente em situações formais de fala e na escrita; (iii) a *norma padrão* ou *língua padrão* é uma norma estabilizada, decorrente de um processo fortemente unificador desencadeado pela associação da cultura escrita e do poder social, que busca neutralizar a variação e controlar a mudança (p.38-47). Nessa perspectiva, a chamada ‘norma culta’ distingue-se da ‘norma padrão’ pelo caráter real, portanto heterogêneo, versus o caráter ideal e categórico que, respectivamente, as identifica.

O autor, com pertinência, chama a atenção para o uso do adjetivo “culta” associado à norma:

[...]é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo *culta* , apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita. Assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (ibid. p. 39-40)

Já Alkimin salienta que, historicamente, a variedade padrão coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas. Considera também que a variedade padrão de uma comunidade é o resultado de uma atitude social ante a língua: de um lado há a seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, há o estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo "correto" de falar que, tradicionalmente, corresponde aos hábitos lingüísticos dos grupos socialmente dominantes. (2001, p.40)

Julgamos bastante razoável e interessante manter a distinção estabelecida por Faraco, associando a *norma culta* aos hábitos lingüísticos do grupo social de maior prestígio, ou seja, aquele com maior escolaridade, que transita por grandes centros urbanos e por situações sócio-culturais compatíveis. Por outro lado, a *norma padrão* equivaleria então, em termos gerais, à abstração e categoricidade da gramática normativa. Assim, considera-se que, diferente da ‘norma padrão’ (que tende a ser homogeneamente cristalizada), a norma culta está sujeita a variação e mudança lingüística, tanto quanto as normas lingüísticas em geral.

## 6. A competência comunicativa e sociolingüística

Pode-se estabelecer uma relação entre a variação estilística laboviana e a noção de “competência comunicativa” de Dell Hymes. Para este autor, o uso lingüístico e a estrutura formal estão subordinados ao contexto social. Em outras palavras, a competência lingüística está subordinada à *competência comunicativa*, definida como “a habilidade de escolher, dentre uma variedade de falas possíveis, aquela que é mais apropriada para a situação (...) a competência consiste numa variedade de habilidades, incluindo conhecimento gramatical, mas sem se reduzir a esse” (Figuerola, 1994, p.53).

Em se tratando de superar o risco dessa redução da competência ao conhecimento gramatical, Bortoni-Ricardo observa que:

[...] a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias. A principal novidade na proposta de Dell Hymes foi, portanto, ter incluído a noção de *adequação* no âmbito da competência. Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em quem confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais. Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando. (2004, p.73)

Quando se fala em ensino de língua estrangeira, há que se ter em mente o conceito de competência comunicativa, que é amplamente mencionado em obras de Lingüística Aplicada voltadas para o PLE. Segundo Almeida Filho e Lombello, “por competência comunicativa entende-se um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente”(1997, p. 56).

Canale e Swain (1980) incluem na competência comunicativa os componentes gramatical, sociolingüístico e estratégico, assim caracterizados: (i) o *componente gramatical* contém o conhecimento de itens lexicais, as regras de morfologia e de sintaxe, a semântica ao nível da frase e a fonologia; (ii) o *componente sociolingüístico* engloba o conhecimento e uso de (a) regras socioculturais ligadas a cenários, tópicos, papéis sociais e psicológicos,

características do sexo dos falantes, funções comunicativas, e (b) regras do discurso concernentes à coesão e coerência; (iii) o *componente estratégico* inclui aquelas estratégias verbais ou não-verbais que compensam as falhas na comunicação devidas a variáveis de desempenho ou à competência insuficiente (apud Almeida Filho, 1997, p. 56-57)

Savignon, por sua vez, assim define a competência sociolingüística: “A competência sociolingüística é um campo interdisciplinar concernente a regras sociais de uso da língua. A competência sociolingüística requer uma compreensão do contexto social no qual a língua é usada: os papéis dos participantes, a informação compartilhada por eles e a função da interação”.<sup>8</sup> (1997, p. 37)

Para encerrar esta seção, apresentamos, a partir da discussão de Bortoni-Ricardo (2004, p.78) acerca do português como língua materna, uma síntese que engloba as noções de competência lingüística, competência comunicativa, recursos comunicativos e papel da escola, que é muito relevante também para o ensino de português como língua estrangeira:

1. Todo falante nativo de uma língua [...] já internalizou as regras do sistema de sua língua, [...] o que não acontece com um falante estrangeiro que produz sentenças agramaticais, isto é, que não estão perfeitamente de acordo com o sistema da língua estrangeira.
2. Como a língua é um fenômeno social, [...] além de ter domínio das regras internas da língua, os falantes têm de usá-la de forma adequada à situação de fala.
3. No desempenho dos papéis sociais, os indivíduos transitam por espaços sociolingüísticos em que têm de dominar certos usos especializados da língua.
4. O falante tem de dispor em seu repertório de recursos comunicativos que lhe permitam desempenhar-se com adequação e segurança nas mais diversas situações.

O professor de português como língua estrangeira e o elaborador de material didático de PLE, público alvo preferencial desta dissertação, podem (e devem), a partir da apropriação dos conceitos de competência sociolingüística e de competência comunicativa, propiciar ao aluno estrangeiro o uso seguro “de recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage”, como prevê Bortoni –Ricardo ao se referir ao português como língua materna (ibid.).

---

<sup>8</sup> A tradução é de minha responsabilidade.

## CAPÍTULO II

### REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

*Branquinha  
Caetano Veloso  
(Para Paulinha)*

*Eu sou apenas um velho baiano  
Um fulano, um caetano, um mano qualquer  
Vou contra a via, canto contra a melodia,  
Nado contra a maré  
Que é que tu vê, que é que tu quer,  
Tu que é tão rainha?  
Branquinha  
Carioca de luz própria, luz  
Só minha  
[...]*

Este capítulo contém duas seções temáticas: (i) uma, mais breve, que apresenta alguns trabalhos de análise de material didático de PLE, e (ii) outra, mais longa, que aborda (a) o tratamento dado pelas gramáticas normativas (GTs) ao paradigma pronominal do caso reto e (b) estudos realizados sobre o português brasileiro (PB) no tocante ao uso do pronome sujeito, objeto de nossa análise nos livros didáticos.

#### 1. Sobre o material didático de PLE

Há uma grande variedade de material didático de PLE no mercado editorial brasileiro, e muitos títulos já receberam algum tipo de análise como se pode observar, por exemplo, em Moura (1997), Morita (1998) e Carvalho (2002). A seguir, apresentamos uma revisão sucinta desses trabalhos.

##### 1.1 Moura (1997)

A autora selecionou cinco livros editados no Brasil para fazer sua análise com o objetivo de dar uma visão geral sobre a observância de alguns conceitos psico-sócio-lingüísticos no material de PLE. Os livros são<sup>9</sup>:

INSTITUTO DE IDIOMAS YÁZIGI -- Biazoli, S. & F. Gomes de Mattos -- *Português do Brasil para Estrangeiros* (PBE). São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1978, Vol.1 e 1979, Vol.2 (Livros do Professor). 1981, Vols.1 e 2 (Livros de Exercício).

---

<sup>9</sup> Observe-se que os livros analisados foram editados na década de 80.

LIMA, E.E.O.F. & IUNES, S.A. -- *Falando...Lendo...Escrevendo...Português: Um Curso Para Estrangeiros* (FLEP). São Paulo: EPU, 1981. (Livro do Aluno e Caderno de Testes).

LOMBELLO, L.C. & BALEEIRO, M. de A.--*Português para Falantes de Espanhol*(PFE). Campinas: UNICAMP/FUNCAMP/MEC, 1983.

MARCHANT, M.--*Português para Estrangeiros* (PPE), 20ª ed., Porto Alegre: Sulina, 1982, Vol.1.6ªed. rev.1976, Vol.2.

RAMALHETE, R.--*Tudo Bem* (TB), Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984, Vol.1, 1985, Vol.2 (Livros do Aluno).

A proposta da autora foi de: (i) observar o nível de influência do estruturalismo em cada livro, através da análise dos diálogos, textos para leitura e exercício; (ii) verificar a adequação dos conteúdos dos livros às necessidades comunicativas dos alunos; e (iii) sugerir o aprimoramento de alguns conteúdos à luz de conhecimentos psico-sócio-lingüísticos.

Como instrumental metodológico, Moura utilizou um questionário com 57 perguntas baseadas em: (i) quatro conceitos psicolingüísticos – aquisição, cognição, percepção e memória; (ii) quatro conceitos sociolingüísticos – *variedade lingüística, mistura de variedades, competência comunicativa, preconceito lingüístico*; e (iii) em cerca de 15 conceitos, advindos de teorias diversas, aplicados à metodologia do ensino de línguas – condicionamento comportamental, correção gramatical, língua padrão, indução, dedução, automatismo, seqüência natural de aquisição, progressão linear, progressão cíclica, criatividade, competência, desempenho, gramaticalidade, contextualização e comunicação. A autora, aparentemente, se utilizou do referido questionário para proceder à análise do material didático selecionado.

O que particularmente chama a atenção no trabalho de Moura é a importância atribuída ao estudo das variedades lingüísticas para o professor de línguas como “possibilidade de conscientização sua e dos seus alunos de que falar diferente não quer necessariamente dizer falar mal uma língua” (ibid. p. 129). Entretanto, logo em seguida, ela afirma que “dentro de uma norma culta assim como da forma inculta há níveis de formalidade e informalidade”, deixando transparecer um viés preconceituoso, embora, mais adiante, vá trabalhar exatamente o preconceito lingüístico: “diretamente relacionado à distorção de valores que se reflete através de maior ou menor prestígio cultural que uma determinada variedade lingüística exerce sobre as outras” (ibid. p. 130).

Moura conclui que:

a influência estruturalista apresenta níveis diversos nas cinco obras . Os livros PFE, FLEP e PPE estão baseados na abordagem comportamental/ estruturalista, apresentando uma preocupação maior com a forma. O PBE e o TB se enquadram numa linha estrutural/ cognitivista enfatizando o raciocínio, a criatividade e os usos da língua, [...] oferecendo maiores possibilidades de desenvolver no aluno a competência comunicativa.' MOURA (1997,p.133)

Parece que a autora, apesar de postular conceitos de rigor teórico definido, acaba recaindo nos braços do senso comum que, afinal, prevalece no contexto em que realmente se movimentam professores e alunos. Esboça-se, portanto, a necessidade de perguntar: como realmente se dá a mudança preconizada pela teoria em ações concretas, pós-reflexão científica?

## 1.2 Morita (1998)

Morita comenta os seguintes livros:

CIOFFARI, V. *Spoken Brazilian Portuguese*. Washington D. C.: Foreign Service Institute. ( Década de 50)

BERLITZ. *Português 1*, Lausanne: Berlitz International Inc., 1972.

ABREU, M. I. & RAMEH, C. *Português Contemporâneo 1*. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1966.

MAGRO, H. & DE PAULA, P. *Português: conversação e gramática*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

ELLISON et al. *Modern Portuguese*. Texas: Universidade do Texas, 1971.

YÀZIGI. *Português para estrangeiros 1 e 2-- conversação, cultura e criatividade*. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, Editora e Importadora Ltda., 1978.

LIMA, E.E.O.F. & IUNES, S. *Falando...lendo...escrevendo...Português: um curso para estrangeiros*, São Paulo: EPU, 1981.

LOMBELLO, L. & BALEEIRO, M. *Português para falantes de Espanhol*. Campinas: UNICAMP, 1983. (Ed. Experimental)

REIS, L.; EMILSSON, E. & GOMES, H da S. *Saravá -- estratégias para leitura de textos em Português*. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.

OLIVEIRA, J. & ORTIZ, Z. *Português para crianças de fala hispânica*. Assunção: Banco do Brasil, 1993.

LEVY, V. & AMOS, E. *Prata da casa -- vida e cultura brasileira*. São Paulo: EPU, 1991.

COUDRY, P. & FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. *Fala Brasil -- Português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989.

LAROCA, M. N.; BARA, N. & PEREIRA, S. M. C. *Aprendendo Português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1992.

RAMALHETE, R.. *Tudo Bem*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

LIMA, E.E.F., ET AL. *Avenida Brasil-- curso básico de Português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1992.

-----, ISHIHARA, T. & BERGWEILER, C.G. *Avenida Brasil 2 -- curso básico de Português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1995.

A autora elenca uma série de vantagens em se adotar um material didático para o ensino de PLE, mas alerta para o fato de que antes de adotá-lo, é de suma importância que os objetivos do curso, as necessidades e as expectativas dos alunos sejam bem definidos, bem como a idade e a língua materna desses aprendizes.

Morita (1998,p.62-63) julga que, ao se escolher o material em relação ao conteúdo lingüístico, deve-se examiná-lo sob os seguintes aspectos (além de se atentar para a qualidade gráfica do material):

Tema - Precisa ser relevante e significativo para os aprendizes, privilegiando o crescimento intelectual.

- 1- Função - As funções devem estar de acordo com as necessidades do aprendiz, e não vinculadas com a gradação gramatical.
- 2- Gramática - O bom livro didático deve proporcionar atividades funcionais e estruturais, não deixando de privilegiar as regras sociais de uso também.
- 3- Habilidades lingüísticas – É preciso analisar se as habilidades lingüísticas (compreensão da linguagem oral, fala, leitura e escrita) trabalhadas no livro estão de acordo com os objetivos do curso, e se são trabalhadas integralmente, e não isoladamente.

A autora, após analisar vários livros, chega à conclusão de que os materiais didáticos de PLE são ainda bastante simples, restritos e limitados em quantidade e em qualidade. Segundo ela, precisamos de materiais de PLE mais atualizados, atraentes, motivadores, e específicos também.

### 1.3 Carvalho (2002)

Dos três trabalhos aqui sintetizados, o de Carvalho é o que mais se aproxima da proposta desta dissertação. A autora faz uma análise de cinco livros didáticos para o ensino de PLE à luz da Sociolinguística, e diz que “a atitude a ser tomada em sala deverá ser a de conscientizar o aluno da natureza heterogênea da língua e tentar adaptar a proposta do livro à realidade do grupo” (ibid. p.271).

Os livros analisados por Carvalho são:

COUDRY, P. & FONTÃO, E. *Fala Brasil* (FB). 13ªed. Campinas: Pontes, 2001.

LIMA, E.E.OF.. & IUNES, S.A. *Falar...Ler...Escrever...português: um curso para estrangeiros* (FLEP). São Paulo: EPU, 1999.

LIMA,E.E.O.F. et al. *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* (AB). São Paulo: EPU, 1991.

LAROCA, M.N.da C. et al. *Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros* (APB). Campinas: Pontes, 1998.

HENRIQUES, E.R. & GRANNIER, D.M. *Interagindo em português: textos e visões do Brasi* (IP)l. 2 vols.Brasília: Thesaurus, 2001.

Note-se que os livros examinados por Carvalho são de data recente. Mesmo assim, a autora afirma que “imperava na maioria dos livros uma atitude prescritivista ainda bastante dependente das gramáticas normativas de perfil tradicional. Essa atitude acaba incorrendo em preconceito contra a ‘linguagem popular’, considerada como incorreta, uma vez que se distancia do padrão escrito mais formal.” (ibid.)

Carvalho seleciona cinco fenômenos gramaticais com o objetivo de ilustrar o tratamento que os manuais didáticos oferecem sobre as variações no PB falado. Os principais resultados a que chega a autora são resumidos abaixo.

1) Retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa - em quatro dos cinco manuais, os clíticos ainda ocupam o primeiro lugar como estratégia de retomada anafórica. Nenhum manual inclui o *ele* acusativo (uma forma ainda considerada por muitos como estigmatizada) em seus diálogos, mas o objeto nulo parece ser mais aceito pelos livros.

2) Verbos *ter* e *haver* em uso impessoal - em FLEP só tem o verbo *haver*, ao passo que em IP há o domínio exclusivo de *ter*, atitude que nega ao aprendiz a informação da existência das possibilidades de uso dos dois verbos. Em APB os verbos *ter* e *haver* são colocados como "formas equivalentes", assim como no AB e no FB.

3) Regência do verbo *ir*, com sentido de movimento - somente *ir +para* e *ir+a* são aceitas pela tradição normativa, mas *ir+em* é cada vez mais usado em todas as variedades do português brasileiro, independentemente do grau de escolarização. Em APB predomina a regência *ir+a* nos diálogos, e é negligenciada a regência *ir+em* que também é desconsiderada em AB. FB apresenta como única possibilidade a regência *ir+a*. Em FLEP, encontram-se construções com *a* e *para*, mas não com *em*. Em IP estão incluídas as três regências.

4) Futuro simples vs. futuro perifrástico - em APB as sistematizações gramaticais apresentam apenas as características morfológicas, sem comentários a respeito do uso. Em AB, aparecem as duas formas, mas com predominância do futuro simples. FB traz uma distinção entre as duas formas com base na distinção entre "linguagem falada" e "linguagem formal". Em FLEP, predomina o futuro perifrástico, que também é o único que aparece em IP. Carvalho diz que " não se deve privilegiar uma das formas em detrimento da outra, mas sim explicitar os respectivos contextos de uso". (p.285)

5) Pronome relativo *cujo* - trata-se de um pronome não mais usado no PB falado, sendo substituído pelas estratégias de relativização copiadora ou cortadora. Nos livros AB (vol.2), FB e FLEP, *cujo* aparece no quadro geral dos pronomes relativos variáveis, sem comentários a respeito do seu status atual na língua.

A autora defende a idéia de que o professor deve se manter informado acerca das pesquisas lingüísticas, que saiba que fenômenos se encontram em variação e como essa variação ocorre, para que possa, continuamente, revisar com o aluno os diferentes modos como está sendo usado o português brasileiro (ibid. p.287).

## **2. Sobre o pronome sujeito no PB**

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, um rápido panorama sobre a descrição/prescrição contida em algumas gramáticas normativas consultadas, a respeito do paradigma pronominal do caso reto e da expressão ou não do sujeito pronominal. Posteriormente, apresentamos alguns estudos de cunho lingüístico realizados sobre o uso do pronome sujeito

no PB, focalizando, num primeiro momento, a distribuição das formas pronominais e, num segundo momento, a realização ou não do sujeito. Essa revisão bibliográfica tem como objetivo apresentar um painel descritivo do uso pronominal em diferentes regiões do país e em diferentes modalidades e registros de fala. Essa descrição servirá de base para a análise do material didático que faremos adiante.

## 2.1 O pronome sujeito nas GTs

Uma consulta rápida a algumas gramáticas normativas mostra que há uma convergência no que se refere à apresentação das formas pronominais de sujeito (caso reto): *eu, tu, ele(a), nós, vós, eles(as)*. Entre as características dos pronomes pessoais, Cunha (1992, p. 278) aponta as seguintes:

1º) denotam as três pessoas gramaticais:

- a) *quem* fala = 1ª pessoa; eu (singular); nós (plural);
- b) *com quem* se fala = 2ª pessoa: tu (singular); vós (plural);
- c) *de quem* se fala = 3ª pessoa: ele, ela (singular); eles, elas (plural);

2º) podem representar, quando na 3ª pessoa, uma forma nominal anteriormente expressa.

Enquanto Cunha (ibid.) menciona que os pronomes pessoais *denotam as pessoas gramaticais*, Sacconi (1994, p.159) considera que os pronomes pessoais são os que servem para *substituir*<sup>10</sup> *as pessoas do discurso*<sup>11</sup>:

- a) *eu, nós* (a primeira pessoa: o emissor ou falante);
- b) *tu, vós* (a segunda pessoa: o receptor ou ouvinte);
- c) *ele, ela, eles, elas* (a terceira pessoa: a de quem se fala).

Sacconi (ibid., p. 162) faz alusão à forma pronominal *você* ao dizer que “**Você** (e variação) é pronome de 2ª pessoa, mas exige verbo e pronome na 3ª, assim como todos os pronomes de tratamento”. Ex.: *Você* estuda para viver melhor com seu semelhante.

Em relação à colocação acima, valemo-nos da análise feita por Menon (1995) acerca da concordância verbal com *você*: se *você* é um pronome de 2ª pessoa, resultante de um

---

<sup>10</sup> Sobre o caráter substitutivo dos pronomes, ver as críticas formuladas por Monteiro (1994) mencionadas adiante.

processo de gramaticalização da expressão nominal *Vossa Mercê*, a forma verbal que o acompanha também deve ser de 2ª pessoa, sob pena de infringir a regra básica de concordância verbal do português segundo a qual o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito.

Luft (1976, p. 87) estabelece uma distinção entre 2ª pessoa direta (*tu/vós*) e indireta (*você/vocês, vossa senhoria*, etc.). A esse respeito, Melo (1978, p. 77) comenta que “*você* é resultado de ‘vossa mercê’, mas hoje funciona como *pronome direto de 2ª pessoa*, trazendo a anomalia de casar com a 3ª gramatical na conjugação” (grifo acrescido). Apesar de admitir que *você* é um pronome de 2ª pessoa, Melo não o insere no paradigma pronominal apresentado em sua gramática.

Ao lado de *você(s)*, Rocha Lima (1972, p. 100) inclui como pronomes de 2ª pessoa *o Senhor* e *a Senhora*, associando os primeiros a um tratamento familiar e os últimos a um tratamento cerimonioso. Entretanto, ao expor o paradigma pronominal apresenta apenas as formas clássicas.

Quanto à forma *vós*, é interessante observar que Said Ali (1971 [1921], p. 93) já registrava que esse pronome “caiu em desuso, quer para denotar pluralidade de pessoas, quer como tratamento de polidez; conserva-se todavia nas preces, no estilo oratório, na poesia, na linguagem de ficção, quando a pluralidade não se refere a seres humanos e no estilo oficial”. Mesmo assim, as gramáticas normativas apresentam *vós* como a forma pronominal de P5.

Já Bechara (1994, p.164) introduz a noção de *não-pessoa* (cf. BENVENISTE, 1946)<sup>12</sup>, definindo os pronomes pessoais como aqueles que “designam as duas pessoas do discurso e a não-pessoa (não-eu, não-tu), considerada pela tradição, a 3ª pessoa:

1ª pessoa: *eu* (singular), *nós* (plural),

2ª pessoa: *tu* (singular), *vós* (plural) e

3ª pessoa: *ele, ela* (singular), *eles, elas* (plural)”.

O autor chama a atenção para o fato de que o plural *nós* indica *eu* mais outra ou outras pessoas, e não somente *eu + eu*.

Conforme a função exercida na oração, os pronomes pessoais são tidos como *substantivos*, por se comportarem como “verdadeiros substantivos” (ROCHA LIMA, 1972, p.105). Entretanto, como bem observa Monteiro (1994), os pronomes de 1ª e 2ª pessoa são, de fato, essencialmente dêiticos.

<sup>11</sup> Luft (1976, p. 87) trata como equivalentes as expressões *pessoas do discurso* ou *pessoas gramaticais*.

<sup>12</sup> Ver com maiores detalhes a subseção destinada à exposição do trabalho de Monteiro (1994).

Quanto à *omissão* do pronome sujeito, as GTs, normalmente, mencionam que é comum a elipse do sujeito pronominal uma vez que a desinência verbal provê a informação número-pessoal. Segundo Cunha (1992, p. 284), “os pronomes sujeito *eu, tu, ele (ela), nós, vós, eles (elas)* são normalmente omitidos em português, porque as desinências verbais bastam, de regra, para indicar a pessoa a que se refere o predicado, assim como o número gramatical (singular ou plural) dessa pessoa”: **calo, caímos, vendes, recebestes, louva, fugirem.**

Já quanto à *presença* do pronome sujeito, Cunha (ibid.) destaca que o pronome é empregado para dar ênfase, para estabelecer contraste ou para eliminar ambigüidade, conforme detalhado:

- a) quando se deseja, enfaticamente, chamar a atenção para a pessoa do sujeito;
- b) para opor duas pessoas diferentes;
- c) quando a forma verbal é comum à 1<sup>a</sup> e à 3<sup>a</sup> pessoa do singular, e o contexto em que ela ocorre se presta a equívoco. Por exemplo:

Convém que *eu saiba* o que *ele disse*. / Convém que *ele saiba* o que *eu disse*.

Fechando esta subseção, só podemos concordar com SILVA (2005, p. 15-16) quando afirma que:

A atitude de manter formas em desuso, ou de uso reduzido e de omitir formas atuais da língua, demonstra que mesmo os gramáticos mais conceituados mantêm sempre, intacta, a mesma tradição normativa. Como conseqüência disso continuamos tendo que assimilar estruturas já em desuso, cristalizadas nas GTs e ensinadas nas escolas Brasil afora, o que faz com que o ensino da língua materna (e estrangeira!!) seja algo pesaroso, cheio de teorias gramaticais superadas por novos usos, desconhecidos pelas GTs.

## **2.2 Estudos sobre o pronome sujeito no PB: distribuição das formas pronominais**

Vários pesquisadores já trataram desse fenômeno em português. Vamos apresentar, aqui, apenas alguns dos estudos que consideramos mais representativos e relevantes para os propósitos desta dissertação. Iniciamos esta seção resenhando, mais detalhadamente, o trabalho de Monteiro (1994), que faz uma análise abrangente do sistema de pronomes pessoais da língua portuguesa a partir de dados colhidos em amostras de cinco grandes capitais brasileiras integrantes do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), por isso bastante

relevante ao nosso trabalho. Em seguida, apresentamos alguns resultados de pesquisas realizadas com diferentes amostras. O foco principal recai sobre o uso variável de formas pronominais de referência a P2 (2ª pessoa do singular) e P4 (1ª pessoa do plural), bem como o uso praticamente categórico do pronome *vocês* para denotar P5 (2ª pessoa do plural).

### 2.2.1 Monteiro (1994)

Monteiro (1994)<sup>13</sup> utiliza um *corpus* de sessenta inquiridos do Arquivo Sonoro do Projeto NURC/Brasil, gravados na década de 70 e distribuídos de acordo com o sexo, a faixa etária e a região dos informantes (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), analisando cerca de quinze mil dados de fala dessas cinco capitais brasileiras, distribuídos nas funções de sujeito, objeto e adjunto. Ele considera, entre outros aspectos, a natureza dos pronomes, sua função dêitica e anafórica, a variação e a reestruturação do sistema pronominal. Estas duas últimas são de grande interesse para o presente trabalho, uma vez que as hipóteses do autor se voltam para o aspecto social da linguagem, no sentido de comprovar que o emprego dos pronomes varia de acordo com a localidade, o sexo, a faixa etária e o registro – formal (EF: aulas, conferências) ou informal (DID: diálogo entre o informante e o documentador).

Apresentamos, inicialmente, alguns aspectos conceituais discutidos pelo autor, os quais envolvem a definição de pronome e as categorias de pessoa e número, noções extremamente relevantes para o nosso trabalho; e, posteriormente, expomos alguns dos resultados para pronome sujeito que julgamos mais significativos.

Monteiro questiona a *definição* tradicional de pronome como a "palavra que substitui o nome", mostrando a inadequação da mesma com base, especialmente, nos seguintes argumentos emprestados de Barrenechea (1962, apud Monteiro, 1994, p. 31-32):

- a) os pronomes às vezes indicam objetos de nomes desconhecidos;
- b) costumam referir-se não apenas a objetos anteriormente designados, mas também aos que se fazem presentes no momento da enunciação, caso em que deixam de ter caráter substitutivo;
- c) é difícil determinar que vocábulos certos pronomes (os interrogativos, por exemplo) são capazes de suprir;

---

<sup>13</sup> O livro é resultado da tese de doutorado do autor, cuja defesa ocorreu em 1991 na UFRJ.

- d) não é raro um pronome seguir-se a um substantivo (*Ego, Caesar...*), quando então é absurdo imaginar que um esteja no lugar do outro;
- e) todo sujeito falante, ao referir-se a si mesmo, usa sempre a forma *eu*, o que mostra logicamente que *eu* é um elemento primário e não vicário.

Monteiro chega a avaliar como um “grave equívoco dizer que os pronomes representam os nomes sintática e semanticamente e que esta é a sua função primordial”, (p.32) basicamente pelas seguintes razões: (i) a substituição semântica e gramatical de elementos lingüísticos é um recurso comum em muitos enunciados, portanto não se restringe exclusivamente à classe dos pronomes; (ii) mesmo quando estes se usam em lugar de nomes, preservam certos traços que inviabilizam a possibilidade de que a substituição seja perfeita.

Com relação à categoria de *pessoa*, Monteiro questiona a pessoalidade que costuma ser associada indistintamente a três elementos de uma situação comunicativa: o falante, o ouvinte e alguém ou algo a que se faz referência, apoiando seus argumentos em Lyons 1968; 1977) e em Benveniste (1974). Veja-se a seguinte descrição do funcionamento desses três elementos do discurso (Lyons, 1968, p. 291-2; 1977 a, p.638, apud Monteiro, 1994, p. 33-34):

- a) o falante e o ouvinte se encontram obrigatoriamente presentes na situação, ao passo que outras pessoas e coisas a que se faz referência podem não só estar ausentes mas até deixar de ser identificadas;
- b) os pronomes de primeira e segunda pessoas são necessariamente definidos, enquanto os de terceira podem também ser indefinidos;
- c) *eu* e *tu* se referem sempre a seres humanos; os pronomes de terceira pessoa nem sempre possuem este traço, já que constantemente se reportam a animais ou coisas;
- d) enquanto a primeira e a segunda pessoa são os membros positivos da categoria de pessoa, a terceira é uma noção essencialmente negativa, uma vez que não se refere aos participantes da situação do enunciado.

De fato, só existem duas pessoas no ato comunicativo: a que fala e a que ouve. A terceira possui natureza e funções diferentes e tanto se reporta a seres vivos como a coisas e abstrações. Benveniste, numa perspectiva da teoria da enunciação, refina ainda mais a descrição de *eu*, *tu* e *ele* (1974, apud Monteiro, 1994, p. 34):

- a) *eu* e *tu* só têm existência lingüística no ato de fala, além de que se caracterizam pela *unicidade*: *eu* e *tu* são de cada vez únicos; *ele*, de modo diverso, pode ser uma infinidade de sujeitos ou então nenhum;

b) *eu e tu* são inversíveis e, ao mesmo tempo, complementares: alguém emprega o pronome *eu* ao se dirigir a outro que, na sua mente, será concebido como *tu*. Mas, na perspectiva do ouvinte, a situação se inverte: o ouvinte também se percebe como *eu* e concebe o falante como *tu*. Por conseguinte, tais pronomes só podem ser definidos um em relação ao outro, fato que não acontece com os de terceira;

c) a oposição *eu e tu* se define pela *correlação de subjetividade*: *eu* (pessoa subjetiva) se apresenta como interior ao enunciado, transcende em relação a *tu* (pessoa não-subjetiva). *Ele* é o membro não marcado desta correlação e o enunciado que o contém é proferido necessariamente por *eu*, que o situa fora do eixo da interlocução.

Monteiro chama a atenção para o fato de que, no português do Brasil, há sérias modificações no quadro das pessoas gramaticais em andamento e outras já se realizaram plenamente: (i) em vez de *tu*<sup>14</sup> e *vós*, formas que as gramáticas registram para a segunda pessoa, o que se tem é *você* e *vocês*. Mesmo onde se emprega *tu*, vigora a forma *vocês* (e não *vós*<sup>15</sup>) para a indicação de vários ouvintes; (ii) *nós* está sendo substituído por *a gente*. Essas mudanças pronominais se refletem na morfologia verbal, acarretando um fenômeno de neutralização<sup>16</sup>, o que acaba simplificando enormemente o esquema da conjugação: *eu cantava/ você cantava/ ele cantava/ a gente cantava/ nós cantávamos/ vocês cantavam/ eles cantavam*. O autor registra ainda que, mesmo quando aparece o pronome *tu*, a flexão verbal sofre neutralização<sup>17</sup>: "*tu fez alguma pergunta, André?*" (278.POA.EF.F.II.) (p. 36).

Um aspecto importante enfatizado é que, com a neutralização apontada acima, os pronomes pessoais têm ficado cada vez menos redundantes uma vez que (no caso de *eu, você, ele, a gente*) fica praticamente reservada aos pronomes a indicação da categoria de pessoa. Saliente-se que em algumas regiões, como é o caso da Região Sul (à exceção de Curitiba, cf. Loregian, 1996), o pronome *tu* também deve ser incluído na lista acima.

Com relação à categoria de *número*, Monteiro destaca o caráter diferenciado da chamada terceira pessoa em oposição à primeira e à segunda. A terceira pessoa entra na regra geral de formação do plural com *-s* (*ele(s)*), o mesmo valendo para a forma pronominal de

<sup>14</sup> O autor menciona que *Tu* se circunscreve a poucas localidades brasileiras. Vale ressaltar, porém, que na Região Sul essa forma pronominal é largamente usada, sendo reconhecida como marca de identidade regional (cf. Menon & Loregian-Penkal, 2002).

<sup>15</sup> Nem uma forma de *vós* foi encontrada pelo autor na amostra analisada por ele.

<sup>16</sup> Com essa noção de neutralização, não cabe dizer, por exemplo, que com os pronomes *você* e *a gente* o verbo fica na 3ª pessoa do singular. *Você* é, de fato, pronome de P2 e *a gente* representa P4. E o verbo, neutralizado em sua morfologia número-pessoal, apresenta-se numa forma não-marcada, ou seja, ∅.

<sup>17</sup> Ver, a esse respeito, a seção 2.2.2.1, que traz resultados de pesquisas realizadas na região sul do Brasil.

segunda pessoa *você(s)*. Já a oposição *eu – nós/ a gente* e *tu – vocês* é estabelecida com formas lingüísticas diferentes<sup>18</sup>. Vale transcrever o seguinte trecho que o autor traduz de Lyons, 1968, p. 277): “O pronome *nós* deve ser interpretado como *eu*, somado a uma ou mais pessoas, nas quais o ouvinte pode ou não estar incluído. Em outras palavras, *nós* não é plural de *eu*: inclui antes uma referência a *eu* e é plural.” (Monteiro, 1994, p. 38)

A análise dos pronomes sujeitos mostrou a distribuição das formas listadas na tabela abaixo.

Tabela 1 - Frequência, em valores absolutos e percentuais, dos pronomes pessoais em função de sujeito (amostra NURC).

PRONOME	N	%
Eu	2.727	39
Ele	1.289	18
Nós	765	11
Se	587	8
Eles	527	8
Você	465	7
A gente	461	7
Vocês	161	2
<b>Total</b>	<b>6.986</b>	<b>100</b>

(extraído de Monteiro, 1994, p. 131)

Conforme se evidencia na tabela acima, o pronome *eu* é o que mais ocorre na amostra. A presença do *eu* é muito mais constante nos diálogos, “onde se configura melhor a característica egocêntrica dos enunciados” (p.132).

Em relação às formas pronominais, dois fatores chamam a atenção: (i) a não inclusão do pronome *tu* na tabela; e (ii) a inserção do pronome *se*. O autor justifica o primeiro fato pelas ocorrências esporádicas do pronome *tu* na amostra, daí a decisão de dispensá-las<sup>19</sup>; e o segundo, por se comportar como um pronome sujeito usado em caráter indefinido. Nesse sentido, vale reproduzir o seguinte comentário de Ladeira (1986, p.53, apud Monteiro, 1994, p. 125): “Assim como *alguém, ninguém, a gente* etc. são indicadores ‘materiais’ de um agente

<sup>18</sup> Mattoso Camara (1972) (1972) aprofunda essa questão em *Estrutura da língua portuguesa*. Segundo ele, a noção de pessoa não se realiza por meio de flexão mas lexicalmente por meio de vocábulos distintos, ou seja, por heteronímia. De fato, a única forma pronominal sujeita a flexão de número é a de P3, que estabelece a oposição morfológica  $\emptyset$  vs -s: *ele* $\emptyset$  – *ele*S / *ela* $\emptyset$  – *ela*S.

<sup>19</sup> Causa-nos uma certa estranheza a baixa ocorrência de *tu* encontrada pelo autor na amostra, considerando-se que foram analisadas doze entrevistas de Porto Alegre, onde sabidamente o uso dessa forma pronominal é abundante.

não definido, entendemos que o SE – nas mesmas condições – é o sujeito formalmente exposto na oração, não obstante nada esclarecer sobre a identidade do agente...”

É bastante pertinente a discussão que Monteiro traz à tona acerca do estatuto gramatical do *se*, que sintetizamos a seguir.

Historicamente, o emprego de *se* tem sua origem como pronome reflexivo, atendendo às seguintes condições: a) estar na mesma pessoa gramatical do sujeito; b) completar a predicação de um verbo transitivo; e c) referir-se a um sujeito animado – além de apresentar a noção de que o sujeito executa a ação e ele mesmo sofre os efeitos (cf. ex. (1) abaixo). Entretanto, o *se* passou a expandir seus contextos de uso relacionando-se a sujeitos não-animados ou a verbos intransitivos, ambientes que permitiram, respectivamente, o seu funcionamento como instaurador de um certo tipo de voz passiva (o chamado *se apassivador*) e, posteriormente, o de sujeito indeterminador (o chamado *índice de indeterminação do sujeito*)<sup>20</sup>, conforme respectivamente exemplificado em (2) e (3) (p.99- 105):

(1) ele ajuda todo mundo e não *se* ajuda (256.RE.DID.M.I.)

(2) comentavam-*se* os erros dos colegas (242.SP.DID.F.III)

(3) tentou-*se* usar essa placa (4.RE.DID.M.I.)

Pode-se dizer então que:

O *se* indeterminador, sendo o último estágio evolutivo, foi diretamente derivado do *se* apassivador, em decorrência de um processo de reanálise sintática: o sujeito paciente, vindo normalmente após o verbo transitivo, passou a ser interpretado como objeto direto e, em virtude da lacuna deixada na função de sujeito, conferiu-se ao *se* um valor genérico de indeterminação. (Monteiro, 1994, p.103)

Todavia, não há um consenso entre os estudiosos acerca do estatuto gramatical do *se*. As gramáticas normativas em geral<sup>21</sup> continuam tratando como passivas construções com verbo transitivo direto sem agente exposto, caso em que o *se* é analisado como apassivador;

<sup>20</sup> O *se* apassivador precede em vários séculos o *se* indeterminador, este último uma inovação que aparece em português nos textos do século XVI (cf. Naro, 1976, apud Monteiro, 1994, p.103).

<sup>21</sup> Said Ali (1966) não compartilha dessa visão normativista e aponta certas incoerências na análise do *se* como apassivador em construções do tipo “compra-*se* um palácio” em oposição a “morre-*se* de fome”. Segundo ele, para qualquer usuário da língua há a idéia de alguém que compra e de alguém que morre, portanto, em ambos os casos (e não apenas no segundo) tem-se indeterminação do sujeito. (apud Monteiro, 1994, p.104)

apenas em construções com verbos intransitivos é que o *se* é tido como sujeito indeterminado, conforme, respectivamente, os exemplos (4) e (5) abaixo:

(4) Fuma-*se* charuto aqui.

(5) Fuma-*se* aqui.

Nitidamente se percebe que, para considerar em (4) o *se* como passivador, o critério utilizado é sintático (restrito à predicação e à regra de concordância), ao passo que, para analisar em (5) o *se* como indeterminador do sujeito, o critério usado é semântico (*se* = alguém que não podemos ou não queremos nomear). Ou seja, não há coerência na escolha dos critérios que justificam esse tipo de análise gramatical. (cf. Milanez, 1982, apud Monteiro, 1994, p.107)<sup>22</sup>

Admitimos, então, que o *se* deve ser interpretado como um recurso disponível na língua para assinalar a indeterminação do sujeito, independentemente da transitividade/predicação do verbo, da mesma maneira que podem ser interpretados com valor de indeterminação os pronomes pessoais *a gente*, *você*, *nós*, os pronomes indefinidos (*alguém* *outro*, etc) e outras expressões como *o cara*, *o pessoal*, além da ausência pronominal com verbos na 3ª. pessoa do plural. Vejam-se alguns exemplos, extraídos de Monteiro (p.110-115):

(6) quando *você* trata os doentes, *você* está também eliminando um foco  
(46.SSA.EF.F.I.)

(7) além do teatro e do cinema, *nós* temos também os auditórios das rádios  
(12.RJ.DID.M.I.)

(8)  $\phi$  tiraram os bondes, uma época... acho que foi uma decisão correta  
(224.SP.DID.M.II)

(9) é preciso que *se* tenha muita sensibilidade artística para *a gente* poder descrever o que é aquilo (100.SSA.DID.M.II)

Monteiro considerou o *se*, em sua análise, como um *pronome pessoal indefinido*, que pode ser substituído pelos pronomes *a gente*, *nós*, *você*, com valor genérico ou indeterminado. O autor admite que as construções de *se* com verbos transitivos diretos em geral “não

<sup>22</sup> Para uma visão mais detalhada da posição conflitante de diversos autores sobre esse tema, remetemos ao leitor a Monteiro (1994).

exprimem passividade e se nivelam às que apresentam verbos intransitivos”, apresentando como argumento adicional o fato de que o *se* pode ser apagado<sup>23</sup>, “despindo o verbo de qualquer marca que pudesse torná-lo passivo”(p.109). Vejam-se as ocorrências ilustrativas abaixo.

(10) enquanto *você* viu as paredes subirem, então *você* sente que aquilo está ocorrendo mas quando *se* começa o trabalho de emassar, de dar um acabamento, de colocar janelas, então *você* tem a impressão que isso nunca mais vai acabar, *a gente* olha para o chão... (4.RE.DID.M.I.) (p.114)

(11) o que  $\phi$  usa normalmente aqui no interior é o freio (18.SP.DID.M.I.) (p.109)

Essa decisão metodológica do autor, aliada ao fato de se tratar de uma amostra de norma culta oral, deve justificar o número relativamente alto de ocorrências de *se* como sujeito, conforme se observa na tabela 1 (587 dados), correspondendo a 8% de todas as realizações pronominais, no mesmo patamar de *eles* (8%) e muito próximo de *a gente* e *você* (ambos com 7%).

Quanto ao pronome *você*, esta forma ocupa a lacuna deixada pelo *vós* e concorre com o *tu* (no caso da tabela acima, sobrepõe-se ao *tu*). *Você* e *tu* junto de *o(a) senhor (a)* acabam formando um sistema ternário de formas de tratamento.<sup>24</sup>

Outro resultado interessante evidenciado na tabela 1 diz respeito ao uso dos pronomes *nós* e *a gente* (11% e 7%, respectivamente). Um controle em separado dessas duas formas de referência à 1ª pessoa do plural, considerando-se as variáveis sociais *localidade*, *sexo*, *faixa etária* e *registro*, mostrou o resultado apresentado na tabela 2.

Tabela 2 – Percentuais de frequência na seleção de *nós* e *a gente*, de acordo com as variáveis sociais.

<b>Sujeito pronominal</b> <b>Fatores sociais</b>	<b>NÓS (%)</b>	<b>A GENTE (%)</b>
<i>Localidade:</i>		
Porto Alegre	66	34
Salvador	65	35
São Paulo	64	36

<sup>23</sup> Quanto ao apagamento do *se*, Nunes (1990) também considera esse pronome como indeterminador e não como apassivador. Em seu estudo, o apagamento do *se* nessas situações atinge um percentual de 79% e está condicionado à variável escolarização. (apud Monteiro, 1994, p.233, nota 75.)

<sup>24</sup> Ver mais detalhes na seção que trata dos estudos sobre P2, adiante.

Recife	63	37
Rio de Janeiro	54	46
<i>Sexo:</i>		
Masculino	66	34
Feminino	60	40
<i>Faixa etária:</i>		
25-35	62	38
36-55	58	42
56-70	69	31
<i>Registro:</i>		
Informal (DID)	54	46
Formal (EF)	82	18
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>38</b>

(adaptada de Monteiro, 1994, p.149)

Como se pode perceber, no conjunto das cinco capitais há predomínio do uso de *nós* (62%) sobre *a gente* (38%)<sup>25</sup>. Individualmente, há uma certa polarização entre Porto Alegre, que apresenta a maior taxa de uso de *nós* (66%) e Rio de Janeiro, onde se registra a menor frequência desse pronome (54%); conseqüentemente, o Rio de Janeiro é a localidade onde mais se usa o *a gente*. Em relação à variável sexo, as mulheres aceitam mais a inovação do que os homens. Quanto à idade, nota-se que os mais idosos empregam bem menos o sujeito *a gente* e a faixa intermediária é quem menos produz a forma inovadora. Por fim, os percentuais que mais divergem entre si são os que se referem ao tipo de registro: o uso de *a gente* em elocuições formais é de apenas 18%, enquanto nos diálogos entre informante e documentador atinge a ordem de 46%; em outras palavras, contextos mais formais retêm o pronome *nós* e os contextos menos formais propiciam a franca variação entre as formas pronominais em foco.

Ao longo de seu trabalho, Monteiro chama a atenção para a reestruturação que o sistema de pronomes pessoais está sofrendo, correlacionada a uma simplificação do paradigma de conjugação verbal ocasionada por um fenômeno de neutralização (cf. nota 4). Julgamos oportuno reproduzir as seguintes palavras do autor:

As descrições gramaticais não podem nem devem ignorar [as inovações]. Continuar apresentando como norma do português brasileiro, até para efeito de ensino escolar, um modelo ultrapassado de conjugação verbal representa um esforço inútil que, quando muito, só revela o desconhecimento da realidade lingüística do país. (Monteiro, 1994, p.147)

<sup>25</sup> Cabe enfatizar mais uma vez que se trata da norma culta oral na década de 70. Estudos de amostras mais recentes e diversificadas apontam para um uso bem mais intenso de *a gente*, conforme veremos adiante.

### 2.2.2 Outros estudos

Apresentamos, a seguir, um panorama geral, porém breve, dos resultados de outros trabalhos, aos quais tivemos acesso, sobre o uso de pronomes sujeito no PB, no intuito de evidenciar a variação como um fenômeno sistemático e generalizado, devendo, portanto, ser necessariamente contemplada nas práticas pedagógicas. Apresentamos, inicialmente, um estudo sobre o sujeito pronominal nos quadrinhos realizado por Silva (2005), e o trabalho de Freitas (1997) sobre os pronomes pessoais sujeito e o ensino. A seguir, organizamos os trabalhos em dois blocos, expondo primeiramente aqueles que analisam as formas pronominais referentes a P2, e depois os que analisam P4.

Analisando o sujeito pronominal nos quadrinhos (revista *Pato Donald*<sup>26</sup>, editora Abril – 140 exemplares de 1950 a 2004), Silva (2005) encontrou as seguintes formas pronominais: *eu, tu/você, nós/a gente e vocês*. A distribuição das formas alternantes foi: (i) para P2 – 99% de *você* e 1% de *tu*; (ii) para P4 – 92% de *nós* e 8% de *a gente*. Em relação a P4, a autora constatou um decréscimo gradativo do uso de *nós* por década e um sensível aumento da forma *a gente*, mostrando indícios de mudança em tempo real de curta duração. É interessante observar que, nas revistas, o percentual de uso de *a gente* em relação a *nós* é maior do que o do uso de *tu* comparado a *você* (*tu* ocorreu apenas no ano de 1950). Esses resultados são interessantes, particularmente, por revelarem, embora de forma ainda incipiente, o aumento progressivo do uso de *a gente* na escrita (mesmo que seja em RQ).

Freitas (1997 a, b), com base em seus estudos com os dados do Projeto NURC, publicou dois volumes dirigidos aos professores de ensino fundamental e médio:

1) *Os pronomes pessoais sujeito no ensino fundamental - Teoria gramatical e orientação ao professor* – trabalho em que a autora pretende chegar a uma descrição gramatical clara e atual correspondente à linguagem que o professor usa, e a uma maneira mais eficiente de ensiná-la. O livro apresenta três tipos de textos: um, destinado ao professor que trabalha com o ensino fundamental, e que deverá ter um maior conhecimento sobre o assunto a ser ensinado, bem como suas bases teóricas e sugestões metodológicas para as aulas. Outro texto mais simples e conciso para o aluno. E um terceiro que são as notas que mostram um breve histórico da pesquisa que deu origem ao manual.

O manual elaborado pela pesquisadora apresenta da seguinte maneira os pronomes pessoais sujeito na forma culta falada e escrita do PB:

---

<sup>26</sup> *Pato Donald* é uma das revistas em quadrinhos de maior tiragem no território nacional, portanto com ampla circulação.

1ª pessoa: *eu/ nós e a gente*: a pessoa que fala, o emissor em um diálogo;

2ª pessoa: *você/ tu, vós/ o senhor, a senhora/ os senhores, as senhoras*: a pessoa com quem se fala, o receptor em um diálogo;

3ª pessoa: *ele, ela/ eles, elas*: a pessoa de quem se fala, a que está fora do diálogo, o outro, a outra.

2) *Os pronomes pessoais sujeito no ensino médio - Teoria gramatical e orientação ao professor* – trabalho que tem como proposta levar o professor do ensino médio a uma reflexão sobre os pronomes pessoais sujeito (quais são eles e como ensiná-los) à luz de uma teoria bastante clara, com uma descrição baseada em exemplos tomados à língua atualmente usada (Projeto NURC) e um bom método de ensino.

A autora arrola como pronomes pessoais sujeito as seguintes formas: *eu, você, tu, o senhor, a senhora, ele, ela, nós, a gente, vocês, vós, os senhores, as senhoras, eles, elas*. Eles representam as pessoas do diálogo (*eu* = emissor; *você, tu, o senhor, a senhora* = receptor) ou substituem formas nominais geralmente já mencionadas (*ele, ela, eles, elas*). *Nós, a gente, vocês, vós, os senhores, as senhoras* combinam diferentemente essas possibilidades. Quando o contexto registra para as formas pronominais *eu, você, nós, a gente, eles* um conteúdo difuso, há a indeterminação do sujeito.(p.32)

O trabalho de Freitas faz muito bem a ponte entre a pesquisa lingüística e aplicação ao ensino, preenchendo uma lacuna existente entre esses dois universos, pois, como bem pontua Menon (2000, p. 124), muitas das afirmações sobre o paradigma dos pronomes pessoais que vêm sendo contestadas no meio acadêmico não chegam ao alcance dos professores do ensino fundamental e médio.

### **2.2.2.1 Sobre P2: tu/ você**

Abreu (1987) analisou formas de tratamento de P2, coletando dados orais de informantes de Curitiba, obtidos mediante apresentação de 18 fotografias de pessoas na faixa etária de 20 a 60 anos, com as quais os informantes deveriam interagir lingüisticamente (pedindo informações, favores, etc). Os resultados foram os seguintes: 30,9% de ocorrências de *você*; 20,1% de *o senhor*; e 49% de ausência de pronome, ou seja, de pronome *zero*. Nessa pesquisa não foi encontrado nenhum dado do pronome *tu*. Esses resultados, especialmente os concernentes ao não emprego do pronome *tu*, são muito relevantes uma vez que constatados na fala de Curitiba, exatamente a região em que circulam os materiais didáticos analisados

nesta dissertação. Por outro lado, a alta frequência do chamado pronome *zero* é bastante significativa evidenciando uma estratégia comunicativa que a autora atribui a situações de interação em que o falante “não esteja, ainda, emocional ou socialmente envolvido a ponto de justificar a presença do pronome de cerimônia [o senhor] ou de intimidade [você]” (1987, p.92).

Ramos (1989), utilizando uma metodologia semelhante, analisou amostras de Florianópolis oriundas de dados de fala e de um questionário de atitudes (além de dois textos literários de escritores catarinenses). Foram apresentadas a 36 informantes 10 fotografias de pessoas em seu local de trabalho e de pessoas surpreendidas na rua, criando-se uma situação de interação: o informante deveria dirigir-se à pessoa da foto fazendo-lhe uma pergunta. Os resultados obtidos foram: 31% de pronome *você*; 20% de ocorrências de *tu*; 9% de *o senhor*; e 40% de pronome *zero*. Comparando-se esses resultados com os de Abreu, percebe-se que em ambas as amostras a forma preferencial de tratamento foi *zero*, seguida de *você*; a diferença maior entre as duas capitais está no uso de *tu* em Florianópolis contra ausência total dessa forma pronominal em Curitiba. O teste de atitudes aplicado por Ramos (1989) mostrou opiniões que ressaltam a seguinte oposição quanto ao emprego de *tu* e *você*, entre outras: (i) *tu* é pronome de tratamento íntimo, familiar, informal, menos educado e respeitoso; (ii) *você* é pronome de tratamento distante, para estranhos, formal, mais educado e respeitoso.

Guimarães (1979) estudou as ocorrências de *tu* e *você* em 120 redações escritas por estudantes de Porto Alegre, do ensino fundamental, médio e universitário, verificando que ambas as formas pronominais foram usadas na mesma proporção (em torno de 50%). A escolaridade mostrou-se relevante em termos da fixação de uma ou outra forma à medida que aumentava o nível de escolarização, no sentido de evitar a chamada “mistura de tratamentos”. Tais resultados mostram que, já na década de 70, o emprego variável de *tu* e *você* era notório em Porto Alegre, região que costuma ser caracteristicamente identificada pelo uso de *tu*.

Menon (2000), analisando as realizações dos pronomes de P2 na tradução brasileira de *Vinhas da Ira* (1940)<sup>27</sup>, considerada pela autora como possível de retratar o dialeto gaúcho da época, verificou a existência de uma variação estilística levando à alternância entre as formas *tu*, *você* e *o senhor*, em virtude das diferentes situações de interação vivenciadas pelos personagens. É interessante a consideração da autora acerca da possibilidade de se interpretar

---

<sup>27</sup> Romance escrito por John Steinbeck. A primeira versão traduzida (por Ernesto Vinhaes e Herbert Caro. Porto Alegre: Globo) leva em conta marcas do(s) dialeto(s) das classes populares do estado do Rio Grande do Sul, tentando preservar o tom de oralidade do original americano.

a manutenção do pronome *tu* em Porto Alegre, como marcador de uma identidade e de valores regionais.

Loregian (1996) estudou a concordância verbal com o pronome *tu* em amostras do projeto VARSUL (Variação Lingüística Urbana na Região Sul do Brasil), coletadas na década de 90, das três capitais: Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre. Os informantes, todos adultos, são distribuídos em três níveis de escolaridade (os antigos primário, ginásial e colegial). A autora constatou que a alternância entre os pronomes *tu* e *você* se dá em Florianópolis e Porto Alegre, caracterizando-se a primeira por uma maior variação entre o uso de *tu* e *você* e pela maior retenção da concordância verbal (40%), e a segunda por um uso mais intenso de *tu* e pela não-concordância (4%). Ou seja, enquanto os informantes florianopolitanos usam, por exemplo, *tu vais, tu foste, tu fosse* (forma resultante de assimilação  $-st > -ss$ ), os portoalegrenses preferem *tu vai, tu foi*. O estudo de Loregian ratificou os resultados de Abreu: nenhuma ocorrência de *tu* foi encontrada em Curitiba.

Hausen (2000), também analisando dados de fala do projeto VARSUL, mas restringindo-se ao interior de Santa Catarina, verificou um largo predomínio de uso do pronome *você* (74%) sobre o uso de *tu* (26%). Consideradas isoladamente, as três cidades estudadas mostraram o seguinte comportamento: em Lages (caracterizada pela passagem dos vicentinos oriundos de São Paulo e dos tropeiros provenientes do Rio Grande do Sul) e Blumenau (cidade de colonização alemã situada próxima ao litoral catarinense) há um acentuado predomínio de uso de *você* (84% e 77%, respectivamente) em detrimento de *tu*. Já em Chapecó (colonizada por gaúchos descendentes de italianos) há uma distribuição equilibrada entre as duas formas pronominais (em torno de 50%).

Loregian-Penkall (2004), fazendo uma reanálise da referência de segunda pessoa na fala da região sul (dados do projeto VARSUL), assim interpretou seus resultados: (i) a manutenção do pronome *tu* (com uma forma verbal não-marcada e um maior preenchimento do sujeito) – como marca de identidade e de valores regionais, nas quatro cidades do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Flores da Cunha, Panambi e São Borja) e na cidade de Chapecó (Santa Catarina); (ii) presença de flexão verbal canônica de P2 em Florianópolis como marca de identidade do ilhéu; e (iii) tendência à mudança  $tu > você$  em Lages e Blumenau (também cidades catarinenses).

Leão (2004) realizou um estudo com base nos dados do ALERS (Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil), relativos ao português rural falado por indivíduos de baixa escolaridade, distribuídos em 275 pontos de inquérito: 100 no Paraná, 80 em Santa

Catarina e 95 no Rio grande do Sul. Foram analisadas as formas de tratamento em três situações ou ‘mapas’ que captam os seguintes tipos de interação: o informante com seu irmão ou vizinho; o informante com sua mãe; e o informante com o prefeito de seu município – totalizando 825 ocorrências. A tabela abaixo retrata os resultados.

Distribuição das formas de tratamento nos três estados

	<b>Você</b>	<b>Zero</b>	<b>Tu</b>
Paraná	<b>75,4%</b>	1,6%	23%
Santa Catarina	23,7%	<b>56,6%</b>	19,7%
Rio Grande do Sul	25,3%	9,9%	<b>64,8%</b>

Fonte: Leão (2004, p.27 apud Arduin 2005, p.30)

Estendidos para o interior de cada estado da região sul, esses resultados, de certa forma, corroboram as evidências já encontradas nas capitais: no Paraná há largo predomínio de *você* em oposição ao Rio Grande do Sul onde a forma pronominal de tratamento preferida é *tu*; Santa Catarina mostra-se o estado em que ocorre uma distribuição mais equilibrada para o uso de *tu* e de *você*, com predomínio do tratamento *zero*.

#### 2.2.2.2 Sobre P4: nós/ a gente

Lopes (1999) trabalhou com dados do projeto NURC/RJ, com coletas em três momentos distintos: década de 70; década de 90 (recontato – entrevistas com os mesmos informantes); e uma amostra suplementar colhida entre 1990 e 1996. Em termos gerais, o resultado obtido foi de 56% para o uso de *a gente* e 44% para *nós*. Entretanto, considerando-se os diferentes momentos temporais, percebe-se uma progressiva substituição de *nós* por *a gente*: 42% > 54% > 75%. Nas três amostras analisadas, as faixas etárias mais jovens privilegiaram o uso de *a gente*.

Omena (1996) analisou uma amostra da fala de 48 informantes cariocas pertencentes ao Projeto Censo Lingüístico do Rio de Janeiro, divididos em três faixas etárias (15-25 anos, 26-49 anos, 50 anos ou mais); três níveis de escolaridade (1ª a 4ª série do primário, 5ª a 8ª série do ginásio e 2º grau) e sexos feminino e masculino. Sua proposta era verificar por que o falante usa uma das formas (*nós/ a gente*) em vez da outra em contextos iguais. Entre os resultados mais significativos, a autora constatou a atuação do *paralelismo formal e*

*semântico*: (i) o uso de *a gente* ao invés de *nós* tem maior probabilidade de ocorrer quando o falante usa *a gente* como primeira referência na sequência discursiva e essa referência não é mudada (adultos 0,81 e crianças 0,78); (ii) já se o falante usa a forma *nós* como primeira referência e não há mudança dessa referência, a probabilidade maior é de que ele continue usando *nós* (adultos 0,86 e crianças 0,75). Outra variável lingüística relevante é relacionada a *tempos verbais*: (i) influência significativa do infinitivo sobre o uso da forma *a gente* quando na função de sujeito; (ii) ação no presente (0,55) e nos tempos não-marcados (0,83) favorece o uso de *a gente*, enquanto no tempo passado (0,64) e no tempo futuro (0,75) a probabilidade maior é do uso de *nós*. Quanto aos fatores sociais, Omena (ibid.) comprovou que a faixa etária mais jovem usa mais *a gente*. Ela atribui o uso elevado de *nós* pelos adultos com primário ao fato de que no 4º ano começa o estudo sistemático da conjugação verbal (*nós* com -mos).

Machado (1997) investigou o uso dos sujeitos pronominais *nós* e *a gente* em dialetos populares, analisando uma amostra de fala de 72 pescadores, analfabetos ou parcialmente escolarizados, distribuídos por três faixas etárias (18 a 35 anos; 36 a 55 anos; e 56 a 70 anos) e naturais de doze pontos de inquérito do norte fluminense (dados do projeto APERJ – Atlas Lingüístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro). Em termos de frequência geral de uso, a forma *a gente* (72%) suplanta largamente a forma *nós* (28%). No que se refere à idade, os mais jovens tendem ao uso de *a gente* (0,70), caindo significativamente esse uso à medida que a idade avança, chegando o peso relativo a 0,40 na fala dos mais velhos. A distribuição geográfica das variantes mostrou-se bem marcada, com um maior favorecimento à utilização da forma *a gente* em Itaperuna, Atafona, São João da Barra, Gargaú e Guaxindiba; e um claro predomínio de uso de *nós* em Barra de Itabapoana, Farol de São Tomé, Cambuci, São Fidélis e, sobretudo, Itaocara.

Borba (1993) examinou amostras de fala de 4 informantes de Curitiba (projeto VARSUL) verificando que: o pronome *a gente* predomina (64%) sobre o *nós* (46%); e a faixa etária mais jovem (com menos de 50 anos) mostrou uma frequência de uso de 89%.

Tamanine (2002) estudou a alternância *nós/ a gente* no interior de Santa Catarina (dados do projeto VARSUL), encontrando um total de 55% de uso de *a gente* e 45% de *nós*. Considerando os resultados para a forma *a gente*, as cidades estudadas mostram o seguinte perfil: Blumenau (60%), Lages (58%) e Chapecó (48%). O controle da faixa etária dos informantes mostrou que os mais jovens apresentam maior tendência para o uso de *a gente* (peso relativo de 0,58). Segundo a análise da autora, quanto ao gênero, os homens parecem estar liderando uma eventual mudança no sentido de implementação da forma inovadora mais

intensamente em Blumenau e em menor escala em Lages; mas, paradoxalmente, tendem a reter a mudança em Chapecó, localidade que se mostra mais conservadora.. Levando em conta o que diz a literatura sociolinguística acerca das mudanças (no sentido de que as mulheres tendem a desencadear/ implementar a mudança quando a forma variante é socialmente bem aceita e que, ao contrário, os homens tendem a “puxar” a mudança quando a forma variante é portadora de estigma social), poderíamos pensar que a forma *a gente* não seja muito valorizada no interior de Santa Catarina.

Seara (2000) baseou-se em 12 entrevistas de informantes de Florianópolis (projeto VARSUL) em seu estudo sobre *nós* e *a gente* na função de sujeito. A hipóteses de que a variante *a gente* seria a mais freqüente se confirmou (72% de uso da forma *a gente* e 28% de *nós*). A forma *a gente* foi mais favorecida na faixa etária mais jovem, de 15 a 24 anos (peso relativo de 0,69) ao passo que na faixa de idade acima de 50 anos, a probabilidade de uso de *a gente* apresenta-se em declínio (0,40), numa indicação de que a forma *nós* estivesse cedendo lugar para *a gente*. Os informantes do sexo masculino inclinaram-se mais ao uso da variante *nós* (0,70), enquanto com as mulheres ocorreu o inverso, isto é, tenderam mais à variante *a gente* (0,66). Quanto à escolaridade, os informantes com grau colegial tenderam mais a usar a forma pronominal *a gente* (0,56) enquanto os informantes com nível primário inibiram um pouco esse uso (0,46). Ao que parece, a forma *a gente* é socialmente bem aceita em Florianópolis, já que, por uma lado, são as mulheres que estão à frente de uma provável mudança em curso; e, por outro, a escolarização atua no sentido de fortalecer o emprego de *a gente* em detrimento de *nós*.

Comparando-se os resultados de Tamanine (2002) com os de Seara (2000), percebe-se: maior incidência de uso de *a gente* em Florianópolis do que nas cidades do interior do estado; em todas as localidades catarinenses é entre os mais jovens que predomina o uso de *a gente*; enquanto na capital a mudança em direção ao uso de *a gente* é mais impulsionada pelas mulheres, no interior do estado são os homens que tendem, embora ligeiramente, à mudança. De qualquer modo, é incontestável o fato de que em Santa Catarina se verifica um uso variável de formas pronominais para referir P4, com indícios de mudança em progresso e de que a forma inovadora não é estigmatizada.

Zilles (2002) investigou o uso variável dos pronomes de P4 a partir da fala de 33 informantes (projeto VARSUL), constatando o predomínio de *a gente* (70%) sobre *nós* (30%). Quanto à faixa etária, os informantes com menos de 50 anos tendem a usar *a gente* (0,65) enquanto os mais velhos inibem esse uso (0,40). Quanto ao gênero, as mulheres preferem

*a gente* (0,56) e os homens desfavorecem essa forma pronominal (0,41). Esses resultados reforçam a constatação registrada acima de que há indícios de mudança em progresso impulsionada pelas mulheres.

São muitos os resultados de pesquisas lingüísticas sobre a norma urbana culta do PB, bem como sobre variedades tidas como não-padrão. Ignorar esses resultados e não reconhecer as inovações gramaticais, como por exemplo não considerar *a gente* como pronome pessoal, só empobrece o processo ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira, e materna também.

### 2.3. Estudos sobre o pronome sujeito no PB: a (não) realização do sujeito pronominal

Esta seção segue a mesma organização da anterior: primeiramente resenhamos a parte do trabalho de Monteiro (1994) que aborda o preenchimento ou não do sujeito; posteriormente apresentamos o conjunto dos demais trabalhos consultados acerca desse assunto.

#### 2.3.1 Monteiro (1994)

Relativamente à *presença vs. ausência do pronome pessoal sujeito*, o autor encontrou a distribuição mostrada na tabela a seguir.

Tabela 3 – Presença e ausência dos pronomes pessoais em função de sujeito (amostra NURC)

PRONOME SUJEITO	N		%	
	Presença	Ausência	Presença	Ausência
Se	587	67	90	10
Você	465	75	86	14
A gente	461	102	82	18
Vocês	165	40	80	20
Nós	765	437	64	36
Eu	2.727	1.746	61	39
Eles	527	570	48	52
Ele	1.289	1.668	44	56
<b>Total</b>	<b>6.986</b>	<b>4.705</b>	<b>60</b>	<b>40</b>

(extraído de Monteiro, 1994, p. 134)

Destaca-se, na tabela acima, a freqüência bastante alta das formas de expressão do sujeito *se*, *você*, *a gente* e *vocês*, com um percentual acima de 80% para presença de sujeito no enunciado. No outro extremo, a forma pronominal de 3<sup>a</sup>. pessoa (a não-pessoa) é a que apresenta a taxa mais baixa de realização: em torno de 45%. Uma freqüência intermediária está associada às formas pronominais de 1<sup>a</sup>. pessoa *nós* e *eu*: em torno de 60%.

O autor chama a atenção para o caráter redundante da presença dos pronomes de 1<sup>a</sup>. pessoa *nós* e *eu*, já que o verbo traz as marcas de flexão número-pessoal (ex.: *nós cantamos*; *eu canto*) em oposição à não-marcação na desinência verbal de 3<sup>a</sup>. pessoa acompanhada da não-realização do pronome, o que pode ocasionar ambigüidade (ex.: *canta*ϕ).<sup>28</sup> Entretanto, a não-marcação flexional no verbo também se verifica com os pronomes *se*, *você* e *a gente* (ex.: *você/a gente/ se canta*ϕ), que são os que, contrastivamente, apresentam maior índice de realização. Esses resultados sugerem que a variável realização ou não do sujeito pronominal deve estar sujeita a outros fatores correlacionados, e não apenas ao fator funcional que remete à redundância (pronome + flexão) ou não (apenas pronome) na marca flexional do verbo. Esses condicionamentos, especialmente os de natureza lingüística, de fato aparecem, como se verá adiante, na resenha de outros trabalhos.

Embora discuta alguns possíveis condicionadores lingüísticos, Monteiro praticamente não apresenta resultados estatísticos concernentes a variáveis lingüísticas<sup>29</sup>. Sua atenção se volta mais aos condicionadores sociais. A questão fundamental de sua pesquisa é a de saber até que ponto o emprego do pronome sujeito na norma culta falada varia em função da localidade, do sexo, da faixa etária e do registro. Os resultados para essas variáveis são sintetizados abaixo.

No que diz respeito à *variação diatópica* (regional), verifica-se nas cinco cidades uma preferência pelo uso do sujeito (com resultados oscilando de 59% a 62% e com peso relativo (PR) de 0,47 a 0,52, entre as capitais), o que mostra não haver diferenças significativas entre as cidades analisadas. Quanto ao *sexo*, as mulheres inclinam-se mais ao emprego dos pronomes sujeito (65% e PR de 0,56) do que os homens (54% e PR de 0,44). O controle da *faixa etária* mostrou uma correlação sistemática, embora sem diferenças acentuadas: à medida que diminui a idade dos falantes aumenta a presença de pronome sujeito. Na faixa de 25 a 35

<sup>28</sup> Esses resultados não se registram apenas para a norma culta, como podemos constatar mais adiante nesta dissertação.

<sup>29</sup> Uma informação interessante trazida pelo autor diz respeito ao uso do pronome sujeito diante de verbos infinitivos: a presença de sujeito nas orações infinitivas é de 26% (PR de 0,19), ao passo nas orações com verbo

anos, o percentual de realização do sujeito pronominal é de 64% (PR = 0,54); na faixa intermediária de 36 a 55 anos, o percentual cai para 59% (PR = 0,50); e na faixa mais velha de 56 a 70 anos, cai um pouco mais: 56% (PR = 0,45). Por fim, quanto ao tipo de *registro*, há preferência pela realização do sujeito pronominal nas elocuições formais (EF), com um percentual de 68% (PR = 0,58), e um uso em menor escala nos diálogos entre o informante e o documentador (DID) com 58% de expressão do pronome (PR = 0,48). (Monteiro, 1994, p.142-145)

Os resultados para os fatores sociais expostos no parágrafo anterior, embora não apresentem uma grande diferença estatística entre os fatores de cada grupo, apontam para o fato de que as variáveis sociais exercem alguma influência sobre o uso ou a omissão dos pronomes sujeitos na norma culta oral. Pode-se dizer que, na década de 70, verificam-se as seguintes tendências: realização do pronome sujeito em cerca de 60% dos casos, preferencialmente por mulheres (65%), pelos informantes mais jovens (65%) e em situações de registro mais formal (68%).

De acordo com a literatura sociolinguística em geral, esses resultados podem ser interpretados como indícios de que a variável não é socialmente estigmatizada (já que ocorre com bastante frequência em registros mais formais e na fala de mulheres), e que provavelmente se trata de um fenômeno de mudança em curso, observada em tempo aparente (dada a correlação verificada com o fator idade).

### 2.3.2 Outros estudos

Silva (2005), analisando revistas em quadrinhos do *Pato Donald* publicadas entre 1950 e 2003, verificou uma taxa global de 70% para ausência de sujeito e 30% para preenchimento do sujeito. Constatou também uma tendência de aumento gradativo do preenchimento do sujeito a partir de 1950 (24% e PR 0,45) até 2003 (38% e PR 0,58), apesar da tendência conservadora da escrita. Foram encontradas evidências favoráveis à hipótese de que a presença das desinências verbais inibe o preenchimento do sujeito e que as pessoas verbais apresentam comportamentos distintos entre si. As primeiras pessoas canônicas (*eu/nós*) tendem a omitir o sujeito pronominal, embora tenham apresentado os maiores índices de elevação ao longo dos cinquenta anos analisados (*eu* – passou de 19% de realização em

---

finito é de 62% (PR de 0,52). Ex.: “é um pouco difícil *você* separar a realidade”(339.RJ.EF.F.II). (Monteiro, 1994, p.141)

1950 para 30% em 2003). Por outro lado, a segunda pessoa *você(s)* e *a gente*, desacompanhadas de desinências número-pessoal nos verbos apresentam maiores índices de preenchimento. Reproduzimos, aqui, o trecho conclusivo da dissertação de Silva:

Este corpus particularmente mostrou resultados bem próximos aos obtidos por Lira (1988) e Paredes da Silva (1991) o que põe por terra resquícios de preconceito por parte de alguns pais e professores de língua que insistem em dizer que “gibi” não é leitura recomendável por ser representação da língua oral, como se, sendo, fosse algo desprovido de qualidade, pensamento bastante retrógrado e ultrapassado. (Silva, 2005, p. 117)

Menon (2000) analisou dados do projeto NURC/SP relativos à primeira pessoa do singular e plural, com características morfológicas bem definidas (*a gente* não entrou nesta análise por não apresentar a marcação verbal –mos), com o objetivo de estudar o papel da morfologia no uso do pronome *eu/nós*. A autora encontrou 67% de *eu* preenchido e 61% de *nós* preenchido, e verificou que as faixas etárias mais jovens (abaixo de 55 anos) aplicam mais a regra de preenchimento de ambas as formas pronominais do que os mais velhos. Com relação à morfologia, Menon conclui que a “morfologia verbal rica não constitui garantia nem justificativa para a manutenção do parâmetro do sujeito nulo, conclusão a que também tinha chegado Monteiro (1994, p. 139) [...] No entanto, não podemos também ir para o extremo oposto e afirmar que o português já perdeu esse parâmetro.”(p. 174)

Menon (2000) compara os resultados que obteve na análise da amostra NURC/SP (década de 70) com outros provenientes de análise de amostras do VARSUL (década de 90) de quatro cidades do Paraná – Curitiba, Pato Branco, Londrina e Irati (cf. Botassini, 1998)<sup>30</sup>, constatando que o índice de preenchimento das duas formas pronominais é muito aproximado em ambas as amostras. Nos dados do VARSUL, em 61% das ocorrências de *eu* e em 57% das ocorrências de *nós*, o sujeito é preenchido. No Paraná, as quatro cidades não mostraram diferenças entre si. Conclui-se então que o preenchimento do sujeito parece não sofrer influência do tipo de amostra nem de localização geográfica.

Duarte (2003), utilizando dados do PEUL (UFRJ – Rio de Janeiro) para verificar a evolução na representação do sujeito em estudos de Painei<sup>31</sup> (Amostra 80 = 78% e Amostra

<sup>30</sup> Botassini, J. O. M. **A eclipse do sujeito pronominal na linguagem falada no Paraná**: uma análise variacionista. Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado. 1998.

<sup>31</sup> As amostras de *painei* são obtidas mediante entrevista realizada tempos mais tarde com os mesmos informantes já gravados anteriormente. No caso do Rio de Janeiro, foram recontatados em 2000 alguns dos informantes entrevistados na década de 1980. Acompanha-se o comportamento lingüístico dos *indivíduos* ao longo de um certo período de tempo.

00 = 80%) e Tendência<sup>32</sup> (Amostra 80 = 80% e Amostra 00 = 80%), mostra que os percentuais revelam que o preenchimento é a estratégia preferida e confirmam os resultados obtidos em Duarte (1995) para a fala culta carioca. Os resultados dos dois estudos apontam para uma certa estabilidade no comportamento do indivíduo e da comunidade nos últimos 19 anos, o que leva a autora a levantar duas hipóteses: “ou o comportamento do indivíduo não muda substancialmente ao longo de sua vida no que se refere à gramática nuclear [...] ou a mudança na gramática nuclear se dá ao longo de períodos de tempo mais longos do que o focalizado” (2003, p.138). Duarte testa hipóteses de natureza formal e, segundo a interpretação da autora, a mudança em direção ao preenchimento do sujeito prossegue lentamente, sendo o sujeito expresso a opção não marcada no PB em contextos lingüísticos sintaticamente não coordenados. Por outro lado, uma estrutura inicial sem conetivos e adjuntos, um referente sintaticamente acessível e com o traço [- animado] constituem contextos em que o uso do sujeito nulo ainda é expressivo (p.138).

Paredes da Silva (2003), também fazendo uso de dados do PEUL (UFRJ – Rio de Janeiro) e testando hipóteses de natureza funcional, procurou verificar, através da análise da comunidade e do indivíduo (Amostra 80 e Amostra 00), se havia evidências de um processo de mudança em curso, no que dizia respeito ao uso do pronome sujeito de primeira e terceira pessoa. Ficou evidenciado que se trata de variação estável, pelo menos dentro do intervalo de tempo investigado. Ela também concluiu que o contexto discursivo é que é capaz de definir em que circunstâncias um discurso predominantemente subjetivo pode tender a aumentar ou diminuir a expressão pronominal. Um aspecto bastante interessante do estudo de Paredes da Silva é o que diz respeito à alternância *nós/ a gente*. As ocorrências de plural representam apenas 10% do total de referências à primeira pessoa, e permitem confirmar que a forma *nós* favorece a ausência do sujeito, enquanto a forma *a gente*, com verbo flexionado na terceira pessoa, leva a uma possível ambigüidade, favorecendo o preenchimento.

---

<sup>32</sup> As amostras de *tendência* são obtidas também anos depois, porém representam a fala da mesma *comunidade* e não dos mesmos indivíduos. O pesquisador retorna à mesma comunidade de fala e contata informantes com a mesma estratificação social dos anteriormente entrevistados para então proceder à gravação.

## 2.4 Sobre a gramaticalização de *você* e *a gente*

Nesta seção faremos apenas uma rápida menção ao processo de gramaticalização de *você* e *a gente*, pois não é nossa intenção discutir esse fenômeno. Para um aprofundamento dessa questão, remetemos o leitor a vários autores que trataram de forma aprofundada o tema.

A gramaticalização é um tipo de mudança lingüística que age unidirecionalmente, segundo a qual itens lexicais, em determinados contextos, assumem funções gramaticais, podendo, uma vez gramaticalizados, vir a assumir novas funções gramaticais (TRAUGOTT & HEINE, 1991). As formas *você* e *a gente* funcionam hoje como pronomes pessoais devido a um processo de mudança pelo qual migraram, respectivamente, de um uso como pronome de tratamento na forma de locução nominal (*Vossa Mercê*) e de um sintagma nominal cujo núcleo é o substantivo *gente*.

A origem e trajetória de *Vossa Mercê* até chegar a *você* pode ser vista com detalhes em Faraco (1996). Nesse artigo, onde há um histórico das formas de tratamento em português, Faraco diz que a mudança no emprego de *Vossa Mercê/você* é fruto das grandes modificações econômicas e sociais que ocorreram na sociedade portuguesa, principalmente nos séculos XV e XVI. Isso pode se notar na seguinte citação:

E a língua - o mais sensível indicador das mudanças sociais, nas palavras de Bakhtin/Voloshinov (1973, p.19) - não poderia deixar de se adaptar à nova realidade, fornecendo os meios verbais para a expressão dos novos fatos que, reorganizando a vida social, criavam novas situações comunicativas (à medida que estabeleciam novas possibilidades no emaranhado das relações interpessoais) (p.57).

Outros autores, como Menon (1995 a ) e Oliveira e Silva (1998) também trataram desse assunto. É com base nesses estudos que apresentamos a síntese a seguir. Juntamente com a perda do papel honorífico que representava, a forma *Vossa Mercê* sofreu alterações fonéticas e sintáticas. Quanto ao papel semântico-pragmático, já apontado acima na remissão ao trabalho de Faraco, essa forma sempre foi usada para referir P2, ou seja, o interlocutor; inicialmente marcando a relação inferior-superior, depois generalizando-se para as interações entre iguais ou entre superior-inferior. Do ponto de vista fonético, um percurso apontado é o seguinte: *vossa mercê* > *vosmicê* > *vancê* > *você*.<sup>33</sup> Do ponto de vista sintático, *Vossa Mercê*, uma locução nominal com concordância verbal na terceira pessoa do singular, transforma-se em pronome de segunda pessoa do singular (*você*), gerando um conflito nas regras normativas

de concordância, uma vez que o verbo continua não-marcado, como era com a locução nominal. Designando o interlocutor, *você* passa a competir com *tu* para referir P2, com implicações no paradigma verbal número-pessoal.

As mudanças semânticas, fonéticas e morfossintáticas por que passa a forma *você* caracterizam essa trajetória como um processo de gramaticalização, autorizando a inserção de *você* no paradigma pronominal do PB.

A questão da gramaticalização de *a gente* pode ser vista com aprofundamento em Menon (1995; 1996), Lopes (1999), Zilles (2002; 2003), Borges (2004), entre outros. A mudança dessa forma é, de certo modo, semelhante a que ocorre com *você*. Menon (1995, p. 626) apresenta a seguinte “cadeia de transformações” morfossintáticas e semânticas para *a gente* (LN = locução nominal):

LNPlena	>	LNespecial	>	LNinvariável	>	pron.indet.	>	pron.pessoal 1 (P > S)
...gente...	>	a gente	>	[a gente]	>	a gente	>	a gente = nós, eu
LNP		LNE		LNI		pr. Indet.		pr.Pes. 1 pl.~sing

Na primeira fase, o substantivo *gente* é autônomo, podendo fazer parte de qualquer locução nominal, sofrer flexão de número e concordância de feminino nos elementos modificadores (*as gentes, essa gente, gente honrada*). Na segunda fase, *a gente* forma uma locução nominal especial, restringindo a possibilidade de flexão de número e concordância; fixam-se diferentes significados para o substantivo *gente* e a locução nominal *a gente*. Na fase seguinte, *a gente*, invariável, passa a ser empregada como uma das formas de indeterminação do sujeito indicando um referente genérico que mantém o traço original de ‘coletivo’. Nesse caso, o falante pode se incluir nesse conjunto na condição de *nós inclusivo* (cf. Benveniste, 1976), ou individualizar-se (eu), passando a funcionar o *a gente* como pronome pessoal de P4 e até mesmo de P1. Vemos, assim, um processo de gramaticalização que envolve mudanças morfossintáticas e semânticas.

Entretanto, alterações fonéticas também ocorrem com *a gente*, que passa, num estágio mais avançado de mudança, às reduções *a ‘ente* e *‘ente* (cf. Zilles, 2002).

Borges (2004, p.37) assim sintetiza a trajetória de mudança de *a gente*:  
(substantivo genérico – *gente* → pronome indefinido – *a gente* → pronome pessoal – *a gente*).

---

<sup>33</sup> Vitral (1996) e Ramos (1997) tratam também das reduções *ocê* e *cê*.

Esse autor, a partir de uma análise empírica, propõe uma escala de pessoalização para a forma pronominal *a gente*, com base em valores semântico-pragmáticos, considerando-se os seguintes graus (p.43-45):

- (1) genérico = *eu + todo e qualquer indivíduo que compreende o discurso*;
- (2) plural exclusivo = *eu + outro(s)* (não-pessoa) – P1+P3;
- (3) plural inclusivo = *eu + tu/você* (pessoa) + *outro(s)* (não-pessoa) – P1+P2+P3;
- (4) plural inclusivo = *eu + tu/você* (pessoa) – P1+P2;
- (5) singular = *eu* (pessoa) – P1.

Temos, então, no grau (1) um plural genérico, caracterizando a porta de entrada para o processo de pessoalização, que se dá no contínuo do plural específico, ou seja, de (2) a (4), chegando ao ponto mais alto de pessoalização em (5), quando *a gente* = eu.

Esses estudos, aliados a outros já mencionados neste capítulo, trazem evidências muito fortes acerca do uso de *a gente* como pronome pessoal sujeito no PB.

## 2.5 Considerações finais

Levando em consideração o objeto desta pesquisa – a diversidade lingüística brasileira no material didático de PLE –, os trabalhos aqui referidos servirão de base para a análise que será efetuada no capítulo IV da presente dissertação, em especial na seção destinada ao exame do tratamento dispensado pelos autores de livros didáticos ao sistema pronominal do PB. Os resultados das pesquisas realizadas por esses estudiosos brasileiros são de grande relevância porque contribuem em duas frentes fundamentais para o ensino: a elaboração de material didático de PLE e a formação de professor de PLE.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA

*Salmo 90 Vantagens da confiança em Deus  
Cântico de louvor, de Davi*

*O que habita à sombra do Altíssimo,  
Na proteção do Deus do céu descansará.  
Dirá ao Senhor: **Tu** és meu defensor e o meu  
refúgio;  
O meu Deus, em quem esperarei.  
Porque **ele** me livrou do laço dos caçadores.  
E da palavra áspera.  
(...)*

#### 1. A amostra analisada

Serão analisados os cinco livros de PLE mais utilizados pelo CEFET-PR, unidade de Curitiba, exemplar do aluno e do professor: Ressalve-se que os livros **TB1** e **TB2** têm os manuais para o professor disponibilizados on-line no site: [www.sbs.com.br/tudobem](http://www.sbs.com.br/tudobem).

##### 1) **APB**

*Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros / Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadime Bara, Sonia Maria da Cunha—Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2003.*

##### 2) **SA**

*Sempre amigos: Fala Brasil para jovens / Pierre Coudry, Elizabeth Fontão do Patrocínio.—Campinas, SP: Pontes, 2000.*

##### 3) **BV**

*Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação / Susanna Florissi, Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim. —São Paulo: Special Book Services Livraria, 2000.*

##### 4) **TB1**

*Tudo bem? português para a nova geração, volume 1 / Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R.B. Andrade Burim, Susanna Florissi.—São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.*

##### 5) **TB2**

*Tudo bem? português para a nova geração, volume 2 / Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R.B. Andrade Burim, Susanna Florissi.—São Paulo: Special Book Services Livraria, 2002.*

## 2. Objetivos, questões e hipóteses

O objetivo geral desta dissertação consiste em verificar como se apresenta a questão da diversidade lingüística no material didático de PLE, se ele se baseia apenas numa língua supostamente homogênea, ou se há espaço para a variação.

Por objetivos específicos pretende-se:

- (a) apreender a concepção de língua e de gramática adotada nos livros didáticos;
- (b) verificar em que medida é contemplada a questão da competência sociolingüística;
- (c) descrever o paradigma pronominal apresentado nos livros didáticos;
- (d) verificar se a variação lingüística no uso pronominal, conforme pesquisas sociolingüísticas atuais, está contemplada, ou nos exercícios propostos aos alunos, ou ao longo dos livros nos textos, enunciados, etc., ou ainda na parte teórica desses manuais.

São as seguintes as questões que norteiam o trabalho:

- (a) Os autores dos livros didáticos analisados apresentam claramente qual a concepção de linguagem/língua e de gramática que está subjacente ao material didático? Em caso afirmativo, existe coerência entre a “teoria” assumida e a “prática” apresentada?
- (b) Há uma preocupação, explícita ou implícita, com a competência sociolingüística dos alunos?
- (c) Como se apresenta o quadro pronominal nos manuais didáticos de PLE?
- (d) A variação lingüística no uso pronominal está contemplada nos livros didáticos? Supondo que haja atenção voltada à variação lingüística, ela não seria vista apenas como "curiosidades da língua" e não ancorada em pesquisas sociolingüísticas?

As seguintes hipóteses deverão ser testadas:

- (a) O material didático, em geral, não traz reflexões teóricas sobre concepções de linguagem/ língua e gramática. Supõe-se que haja uma certa confusão entre o que seja entendido como língua e gramática normativa.
- (b) Os livros restringem-se a mencionar a noção de competência comunicativa, sem chegar a abordar a competência sociolingüística.
- (c) O sistema pronominal apresentado corresponde ao paradigma tradicional.
- (d) A variação no uso pronominal não está contemplada nos livros didáticos.

### **3. Etapas previstas para o trabalho de análise**

- Leitura e análise da parte introdutória dos manuais para mapeamento de (a) e (b).
- Rastreamento de cada livro para identificação do sistema pronominal apresentado.
- Identificação dos exercícios propostos acerca do uso pronominal.
- Levantamento de todos os pronomes sujeito presentes ao longo de cada livro didático (exemplar do aluno), separados por pessoa do discurso, considerando-se o preenchimento ou não do sujeito.
- Disposição desses resultados em tabelas com cálculos de frequência e percentual.
- Verificação, ao longo de cada livro, de possíveis comentários ou observações dos autores acerca da heterogeneidade lingüística.
- Análise desse material à luz do referencial teórico apresentado e de resultados de pesquisas atuais na área de Sociolingüística acerca da variação e mudança pronominal no português do Brasil.

A bibliografia reúne todos os textos que subsidiaram este estudo, tanto no que diz respeito à fundamentação teórica de base sociolingüística variacionista, quanto a pontuações mais específicas em relação ao uso pronominal, provenientes de pesquisas recentes.

### **4. Controle dos dados**

Os pronomes pessoais sujeito foram contados, separados por pessoa do discurso, um a um em suas formas preenchida e não-preenchida nos cinco livros de PLE analisados, para cálculo de frequência e percentuais, apenas nos manuais do aluno, a partir da primeira unidade. Foram considerados os enunciados dos exercícios, os exercícios, e textos. Não foram consideradas as formas pronominais que aparecem nos quadros ilustrativos com a conjugação verbal.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLE

*Baby*  
*Caetano Veloso*

[...]  
*Você precisa aprender inglês.*  
*Precisa aprender o que eu sei*  
*E o que eu não sei mais.*  
*Não sei, comigo vai tudo azul*  
*Contigo vai tudo em paz.*  
*Vivemos na melhor cidade*  
*Da América do Sul*  
*Da América do Sul.*

A análise de cada um dos cinco livros didáticos (doravante **APB**, **SA**, **TB1**, **TB2** e **BV**), apresentados no Quadro 1 abaixo, se dará da seguinte forma:

1º) num primeiro momento, discute-se a concepção de língua e de gramática que norteia o manual analisado;

2º) verifica-se a atenção dada à questão da competência comunicativa/sociolingüística dos falantes;

3º) analisam-se os pronomes pessoais sujeito à luz da Sociolingüística Variacionista, procurando observar:

- a apresentação geral do livro;
- a unidade do livro em que os pronomes estão inseridos;
- quais são os pronomes apresentados como paradigma do PB;
- se há a inclusão ou não dos "novos pronomes";
- como os pronomes aparecem nos exercícios, diálogos, textos para verificar se há divergência entre o que é apresentado como paradigma pronominal e o que efetivamente aparece na parte prática do livro;
- a descrição do contexto em que os pronomes pessoais sujeito aparecem;
- a expressão ou não do sujeito pronominal.

Quadro 1: Lista do material didático examinado

SIGLA	TÍTULO	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
<b>APB</b>	<i>Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros</i>	Laroca et al., 2003, 4ª ed.
<b>SA</b>	<i>Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens</i>	Coudry & Fontão, 2000, 1ª ed.

<b>TB1</b>	<i>Tudo Bem? Português para a nova geração. Volume 1.</i>	Ponce et al., 2003, 2ª ed.
<b>TB2</b>	<i>Tudo Bem? Português para a nova geração. Volume 2.</i>	Ponce et al., 2002, 1ª ed.
<b>BV</b>	<i>Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação.</i>	Ponce et al., 2003, 5ª ed.

### 1. A concepção de língua / gramática nos livros didáticos de PLE

Nesta seção os livros são apresentados um a um. Procurou-se observar o que cada livro indicava explicitamente sobre a concepção de língua/gramática no manual do professor, na apresentação do livro do aluno, ou mesmo nas capas e contra-capas.

O manual **APB**, no seu *Guia Pedagógico para o Professor*, diz que desenvolveu um método áudio-visual apoiado numa abordagem eclética: estrutural-nocional e comunicativo-funcional, buscando um ponto de equilíbrio no que as duas correntes têm de melhor. De acordo com o manual: (i) dos modelos estruturais, são aproveitadas as técnicas por meio das quais o aluno aprende a manipular estruturas até atingir o ponto de fornecer respostas automáticas a um estímulo lingüístico; (ii) para preencher as lacunas do estruturalismo e dar oportunidades ao aluno de usar sua criatividade em situações reais de comunicação, são trazidas para dentro da sala de aula a vida e a realidade nos temas dos diálogos, nas atividades etc.

Como se observa acima, pela proposta pedagógica desse material, o trabalho com as estruturas lingüísticas é explicitamente associado a uma visão behaviorista de aprendizagem mecânica por estímulo-resposta. A abordagem comunicativo-funcional parece restringir-se apenas a aspectos temáticos.

Ainda nesse material didático verifica-se que o **APB** propõe como objetivo desenvolver as *habilidades de compreensão e de expressão oral e escrita* no aluno estrangeiro *nas normas culta e coloquial brasileiras* (p.7). Aqui temos uma menção explícita à questão da variação lingüística. Resta verificar até que ponto esse objetivo é realmente alcançado com as atividades propostas.

No livro do aluno há uma apresentação das atividades propostas em cinco línguas diferentes: português, inglês, francês, espanhol e alemão. Como se o livro pudesse ser usado igualmente por estrangeiros de qualquer uma dessas nacionalidades sem maiores problemas.

Um francês aprendendo o sistema pronominal do PB que apresenta *tu/ você/ vocês*, por exemplo, teria as mesmas dificuldades que um inglês?

A língua é trabalhada de maneira fragmentada em itens isolados na maioria esmagadora dos exercícios do **APB**, como no exercício que vem logo depois da apresentação dos pronomes pessoais sujeito, ilustrado em (1).<sup>34</sup>

(1) **APB** (p.03):

Combine as palavras em frases:

<i>O senhor</i>		<i>do sítio</i>
<i>Ana</i>	<i>sou</i>	<i>economistas</i>
<i>Eu</i>	<i>é</i>	<i>brasileira</i>
<i>Vocês</i>	<i>somos</i>	<i>advogado</i>
<i>As fotos</i>	<i>são</i>	<i>irmãos de Rodrigo</i>
<i>Nós</i>		<i>solteiros</i>

Os autores do livro **SA** se pronunciam assim com relação a uma abordagem para o ensino da língua:

Não vamos aqui nos estender em teorias, mesmo porque as visões do que seja uma *abordagem comunicativa* são bastante diversificadas e polêmicas. Além disso, uma dada abordagem se materializa, de fato, na interação professor-aluno, sendo o material didático e suas concepções teóricas um instrumento que, harmonizado ou não com a visão do professor, lhe dá a oportunidade da utilização crítica, do questionamento, da subversão. (*Livro do Professor*, p. 08; grifo acrescido)

Note-se que o livro se propõe comunicativo, então supõe-se que seus autores observem: (a) a autenticidade da língua em uso; (b) o contexto em que ela é usada; (c) para que propósito ela é utilizada; (d) a língua como um todo (e o todo é muito mais do que simplesmente a somatória das partes); (e) quão bem a pessoa pode se comunicar na segunda língua.

No entanto, ao admitirem que não vão se estender em teorias em função da diversificação das abordagens comunicativas, parece que, com isso, os autores se esquivam e evitam se posicionar teórica e criticamente. Por outro lado, ao justificarem uma dada abordagem na prática, só contemplam a interação professor-aluno. Seria necessário complementar a argumentação, lembrando que uma dada abordagem se materializa não só na interação professor-aluno, mas também na interação aluno-professor e aluno-aluno.

<sup>34</sup> Os pronomes pessoais sujeito serão trabalhados mais detalhadamente adiante, na seção 3 deste capítulo.

O exercício da p. 03 do módulo 01 do livro **SA**, por exemplo, reproduzido abaixo, é um pouco mais contextualizado do que o que aparece no **APB** no exemplo anterior. Neste caso, os pronomes não aparecem em itens isolados e sim em diálogos que poderiam, inclusive, acontecer na vida real, fazendo bem mais sentido para o aluno estrangeiro que esteja aprendendo essas formas pronominais.

(2) **SA** (p.03):

*Use "você, o senhor, a senhora" para completar os diálogos:*

- *Oi, Milton, tudo bem?*
- *Oi, Ana, tudo bem, e \_\_\_\_\_ ?*
- *Tudo certo.*
- *Bom dia, seu João, \_\_\_\_\_ quer um suco agora ?*
- *Aceito, sim! Sem açúcar, por favor.*
- *Com licença, Dona Célia, \_\_\_\_\_ é mãe daquela menina?*
- *Não, Eu sou tia dela. Por quê?*

As autoras de **TB1** e **TB2** (que também são as do **BV**) dizem, na apresentação dos livros, que eles foram idealizados "para jovens a partir de 11 anos, que desejam aprender o Português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro, enfatizando a linguagem coloquial, com as necessárias referências à gramática normativa" (s/p.). Anunciam também que o objetivo principal é a comunicação natural e espontânea.

As autoras, contudo, dão bastante ênfase à gramática normativa, usando e abusando de metalinguagem e correção de erros como no exercício 12 do **TB1**, apresentado em (3), no qual os pronomes pessoais do caso reto (sujeito) estão "erradamente" colocados no lugar dos pronomes oblíquos. Não há nenhuma nota dizendo que essa possibilidade existe no PB, mesmo sendo relativamente estigmatizada.

(3) **TB1** (p.95):

*No diálogo abaixo, foram cometidos alguns erros gramaticais quanto ao uso dos pronomes oblíquos. Encontre os erros e corrija-os.*

**A: Oi, Zeca, você viu a Mariela por aí?**

**B: Eu vi ela agora pouco na cantina.**

**A: Você viu se ela estava com o Geraldo?**

**B: Ela estava com ele sim, mas por quê?**

**A: Eu só quero convidar ela pra minha festa. Não vou convidar ele de jeito nenhum. Mas os dois estão sempre juntos.**

**B: Poxa, Rafa, mas por que você não quer convidar ele?**

**A: Você não se lembra de que ele convidou todos da sala pro aniversário dele e não convidou eu?**

**B: E as irmãs do Tiago? Elas vêm pra sua festa?**

**A: O Tiago vai pegar elas na rodoviária amanhã cedo.**

**B: Ah, não vejo a hora de encontrar elas outra vez.**

**A: É, mas já vai avisando o seu irmão que a Ritinha já tem namorado.**

**B: É mesmo. É melhor eu avisar ele logo, antes que ele leve um fora.**

A proposta da atividade focaliza basicamente o uso da 3ª pessoa (*vi ela, convidar ela, convidar ele, pegar elas, encontrar elas, avisar ele, convidou eu*). Ora, a literatura da área tem atestado que o clítico o(s)/a(s) é de uso muito escasso (se não inexistente), especialmente na fala de jovens, no PB atual. No lugar do clítico, a tendência de uso recai sobre a forma tônica de pronome sujeito, exatamente como aparece no diálogo, ou simplesmente sobre o apagamento do objeto. (MONTEIRO, 1994; NUNES, 1993)

Como se pode notar, a proposta das autoras de ensinar o português falado “pelo adolescente brasileiro, enfatizando a linguagem coloquial” não se concretiza na prática. A noção normativista de “certo” e “errado” continua central no material didático.

TB2 não apresenta exercícios para trabalhar especificamente os pronomes pessoais sujeito, mesmo que indiretamente como no caso acima, mas o BV, que também é das mesmas autoras, traz uma grande nota com essa questão do “certo” e “errado” no uso dos pronomes, na p.48 da unidade 5, reproduzida em (4). Trata-se, novamente, do uso do pronome reto na função de oblíquo (ou vice-versa), com ou sem preposição.

#### (4) BV (p.48):

*Na linguagem coloquial é comum ouvir:*

*errado*

**Chame ele para mim.**

**Eu vi ela no restaurante.**

**Eles convidaram eu para a festa.**

**Ela quis falar com nós.**

**Eles partiram sem eu.**

**Por que você não obedeceu ele?**

**É para mim fazer.**

*certo*

**Chame-o para mim.**

**Eu a vi no restaurante.**

**Eles me convidaram para a festa.**

**Ela quis falar conosco.**

**Eles partiram sem mim.**

**Por que você não lhe obedeceu?**

**É para eu fazer.**

Observe-se que, pelo menos, o livro admite que se trata de linguagem coloquial, embora os usos pronominais apresentados sejam taxados como “erros”.

Com relação ao **BV** ainda, as autoras mencionam que se trata de um material feito para levar jovens e adultos a falar o português do Brasil, de uma maneira viva e atual, levando sempre em consideração o português do dia-a-dia.

No entanto, neste livro, as autoras alimentam alguns *mitos* em relação à língua portuguesa, como se observa nos trechos (5) e (6) retirados do texto "O PAÍS E O IDIOMA" do **BV** (p.73). Ambos retratam o que Bagno (1999), em seu livro *Preconceito Lingüístico - o que é, como se faz*, identifica, respectivamente, como Mito nº 5 "O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão" (p.46) e Mito nº 1: "A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente" (p.15).

(5) BV (p.73):

*É num estado Nordestino que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão.*

(6) BV (p.73):

*Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!*

Em relação ao Mito nº 5, Bagno (ibid., p. 47-48) comenta:

O que acontece com o português do Maranhão em relação ao português do resto do país é o mesmo que acontece com o português de Portugal em relação ao português do Brasil: não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente "melhor", "mais pura", "mais bonita", "mais correta" que outra. Toda variedade lingüística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade lingüística é também o resultado de um processo histórico próprio, com sua vicissitudes e peripécias particulares.

No que diz respeito ao Mito nº 1, Bagno (ibid., p. 15) assim se manifesta:

A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente. - Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc..

Passagens como as exemplificadas em (5) e (6), presentes nos manuais de PLE, estão, na verdade, transmitindo para o aluno estrangeiro uma série de estereótipos acerca da língua portuguesa e de seus falantes. E contradizem, basicamente, a proposta das autoras de levar os alunos a “falar o português do Brasil, de uma maneira viva e atual, levando sempre em consideração o português do dia-a-dia”, uma vez que, ao cultivarem os mitos, não correspondem mais à realidade, à vivacidade ou à atualidade da língua que pretendem que o estudante possa usar com eficácia.

O que vai ficando claro à medida que se avança na análise é que os materiais didáticos para o ensino de PLE são ainda muito influenciados pelas gramáticas normativas. A concepção de língua evidenciada é, por vezes, de um sistema que se aprende mecanicamente; outras vezes, há alguma alusão à variação, mas embora façam alguma menção a aspectos como "informal" ou "coloquial", os livros didáticos estão longe de incorporar resultados de pesquisas sociolinguísticas na elaboração de seus exercícios. Mitos como o do "certo" e o "errado" e da unidade lingüística são bastante presentes, como observamos no levantamento realizado em cada obra.

Portanto, pode-se dizer que, apesar de alguns manuais explicitamente mencionarem uma *abordagem comunicativa* (como o **SA**), *norma culta e coloquial brasileira* (como o **APB**), *linguagem coloquial dos adolescentes brasileiros* (como o **TB1**), o *português do dia-a-dia* (como o **BV**), o que se verifica, de fato, é que os aspectos gramaticais são basicamente tratados de modo fragmentado, descontextualizados e vinculados à gramática normativa. Assim sendo, conclui-se que a concepção de língua predominante acaba sendo a de um *sistema homogêneo*, e cada desvio das *regras normativas* é visto como “*erro*” a ser corrigido. A linguagem coloquial, o português do dia-a-dia e, por conseguinte, a língua real com todas as suas possibilidades de variação, parece ter bem pouco espaço nos manuais didáticos de PLE, exceção feita ao manual **SA** (como veremos a seguir). Vamos nos ater um pouco mais a esses aspectos na seção seguinte.

## 2. O tratamento da competência comunicativa/ sociolingüística nos livros didáticos de PLE

Todos os cinco livros "prometem" ser comunicativos e desenvolver as competências sociolingüística / comunicativa dos alunos estrangeiros de alguma forma. Porém, não é bem isso que se dá, quando se observam mais atentamente as propostas das atividades. Elas ainda carregam um forte ranço estruturalista, principalmente quando se trata de explorar um conteúdo gramatical que é quase sempre apresentado de forma isolada, completamente desligado das outras atividades, descontextualizado, conforme já destacado na seção anterior.

O **APB**, no manual para o professor, diz: "para se atingir a competência comunicativa satisfatória é necessário que o aluno domine os diversos componentes dessa competência (lingüística, referencial, discursiva e sociocultural)" (p.8). No entanto, o que se constata é que esse livro didático se mostrou bem pouco comunicativo. Por exemplo, quando o primeiro diálogo aparece – "Minha família" – (vide anexo 1), ele é usado meramente para ensinar estruturas da língua. O aluno estrangeiro não é levado a se comunicar efetivamente falando sobre sua própria família. Além disso, observa-se que a linguagem usada é bem artificial, construída especialmente para diálogo de livro de língua estrangeira, e não baseada em diálogos da vida real.

Os autores do **SA** não mencionam explicitamente os termos 'competência comunicativa' e 'competência sociolingüística' no manual do professor, e evitam se posicionar com relação à adoção de uma abordagem comunicativa, como vimos na seção anterior. Entretanto, chamam a atenção do professor de PLE para o seguinte fato, de fundamental importância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos estrangeiros:

Cabe ao professor estar atento às demandas dos alunos, abrindo espaços para a construção de um discurso livre, não se restringindo apenas aos exercícios propostos no livro didático. (Livro do Professor, p.12)

O **SA** apresenta atividades mais contextualizadas que o **APB**, tem uma seção denominada *Oriente-se*, que faz menção às formas orais e coloquiais da língua e procura usar uma linguagem mais jovem já que sua proposta é de ser um livro para o público jovem.

Contudo, o livro peca por ser bastante infantilizado, a começar pelas suas gravuras (vide anexo 2 e 4)<sup>35</sup>.

Os livros **TB1**, **TB2** e **BV**, das mesmas autoras, também não mencionam explicitamente os termos ‘competência comunicativa’ e ‘sociolingüística’, porém, apontam como objetivos dos livros: *priorizar a comunicação no processo de aprendizagem de Português como língua estrangeira, e integrar atividades de conversação, compreensão oral, escrita e leitura, no contexto do dia-a-dia do jovem brasileiro* (no caso do **TB1** e do **TB2**). O **BV** pretende *levar em consideração, entre outros aspectos, as necessidades imediatas de alguém que pretenda visitar, morar e/ou trabalhar no Brasil*.

Esses três manuais mesclam atividades estruturais com comunicativas ao longo dos livros, e as atividades, muitas vezes, estão completamente soltas e desligadas do tema maior, cujo objetivo seria desenvolver a competência comunicativa do aluno estrangeiro. Isso pode ser visto na seção seguinte, em que se arrolam as atividades presentes em cada unidade dos livros onde aparecem os pronomes pessoais sujeito.

Os conteúdos gramaticais são, na verdade, ensinados à parte, repletos de metalinguagem, principalmente em exercícios de preencher lacunas, pouco criativos, longe de serem trabalhados em situações autênticas.

Como é possível aproveitar todo o conteúdo proposto nos manuais didáticos, em atividades autênticas para uma comunicação efetiva? Essa é uma questão que deixamos em aberto.

### **3. Os pronomes pessoais sujeito nos livros didáticos de PLE**

O tratamento dos conteúdos didáticos concernentes a sujeito pronominal, nos manuais didáticos de PLE, é o assunto desta seção. Retomando o exposto na Metodologia, objetiva-se fazer um levantamento de descrições e/ou regras, bem como exercícios e/ou exemplos apresentados sobre o paradigma pronominal de sujeito e sobre a expressão ou não do sujeito em português.

---

<sup>35</sup> O **SA** foi o livro adotado na segunda vez que oferecemos o curso de PLE no Cefet-PR para os intercambistas daquela instituição. Eram alunos universitários, europeus na sua grande maioria, que sabiam mais de duas línguas estrangeiras pelo menos. E o livro se mostrou pouco satisfatório, visto que os alunos extrapolavam seu conteúdo com inúmeros questionamentos a respeito dos usos reais da língua portuguesa falada no Brasil.

Inicialmente, procedemos a uma apresentação geral de cada livro, focalizando especialmente a(s) unidade(s) que trata(m) dos pronomes, com ilustrações em anexo. Passamos, depois, à análise propriamente dita.

Vale aqui ressaltar que a análise pretendida nesta dissertação tem um caráter específico que não permite uma comparação tão completa com resultados de pesquisas realizadas com amostras de fala, seja de dados da norma culta ou de discursos mais informais (apresentados no capítulo II), em virtude da natureza do corpus analisado neste estudo: materiais didáticos. Na análise que realizamos, foram rastreadas as seguintes partes que constituem os livros de PLE:

- 1) os textos de Apresentação do material, escritos pelos autores;
- 2) as exposições de conteúdos que permeiam as diversas unidades mostrando regras de uso e explicações gramaticais;
- 3) os textos de leitura apresentados ao longo dos livros, com atenção especial aos diálogos;
- 4) as situações de interação autor-leitor;
- 5) as atividades propostas, inclusive atividades de caráter estrutural.

Esse procedimento particulariza a amostra analisada, já que envolve discursos de diferentes gêneros e de diferentes autores: textos informativos dirigidos ao professor, exposição de conteúdos gramaticais aos alunos, apresentação de textos diversificados para leitura, representação de situações dialógicas em que os tipos de interlocutores se alternam: autor-aluno, autor-professor, falante-ouvinte (nos diálogos escritos), e assim por diante. Estamos cientes, portanto, que a amostra aqui examinada é de natureza distinta das amostras de fala que fazem parte dos bancos de dados lingüísticos. Em consequência disso, toda análise comparativa de dados aqui apresentada em relação a pesquisas de outros autores deve ser relativizada.

### **3.1 A apresentação geral dos livros de PLE**

Os livros de PLE analisados reservam, normalmente, uma seção em determinadas unidades para trabalhar os pronomes pessoais sujeito, com exceção do **TB2** que não o faz em parte alguma. Há, então, uma rápida exposição dos pronomes em quadros, seguida de exercícios para fixação. A seguir, são apresentadas sumariamente as unidades ou módulos de

cada livro que tratam dos pronomes, desdobrados em itens conforme propostos pelos autores, destacando-se aquele(s) que se constituem no foco de nossa análise.

O manual **APB** é dividido em 13 unidades. Os pronomes pessoais sujeito aparecem listados junto da conjugação do verbo *ser* (presente do indicativo) na unidade 1 (p. 03) (vide anexo 3), que é composta de:

- diálogo: "Minha família";
- *verbo ser: presente do indicativo;*
- verbo estar: presente do indicativo;
- pronomes possessivos;
- pronomes demonstrativos;
- preposições: a, de, em;
- sufixos (1): -eiro, -ista, -or, -ano, -ês, -ense;
- expansão vocabular: expressões de cortesia e sentimento;
- atividade: preencher uma ficha com dados de identificação;
- leitura suplementar: "O jangadeiro".

**SA** é dividido em 6 módulos independentes que não precisam ser trabalhados pedagogicamente numa sequência linear. Os pronomes pessoais sujeito aparecem no módulo 2 (p. 02) (vide anexo 4) que se chama "Organizando as idéias" e é composto de:

- *pronomes pessoais;*
- pronomes possessivos;
- artigos;
- diálogos dirigidos;
- números;
- números ordinais;
- expressões de tempo;
- pronomes demonstrativos;
- contrações;
- os sons;
- formação do plural;
- gênero dos nomes;
- comparativos de superioridade, inferioridade e igualdade.

**TB1** e **TB2** são divididos em 10 unidades cada um, e apresentam uma divisão interna bastante parecida. Os pronomes pessoais sujeito aparecem na unidade 7 do **TB1** (p. 94) listados num quadro (vide anexo 5). O **TB2** não tem um quadro para apresentação dos pronomes. A unidade 7 do **TB1**, cujo tema é "Hoje é um dia especial", é composta de:

- um diálogo sobre feriadão;
- um texto sobre o dia do folclore;
- um poema de Cecília Meireles "As meninas";

- contrações;
- Hino Nacional do Brasil;
- charadas sobre datas festivas brasileiras;
- bandeira brasileira;
- conjunções;
- dia do inventor;
- *pronomes pessoais*;
- piadas;
- aumentativo e diminutivo;
- exercícios com verbos;
- música "Eduardo e Mônica" da banda Legião Urbana;
- exercício de pronúncia / LH /

O livro **BV** é dividido em 20 unidades. Os pronomes pessoais sujeito aparecem na unidade 5 (p. 48) intitulada "Minha expectativas" (vide anexo 6 ), composta de:

- fazendo compras (no supermercado/na feira);
- acentuação;
- presente do subjuntivo;
- futuro do subjuntivo;
- pronomes oblíquos e do caso reto;
- texto: Brasil: Minhas expectativas;
- vocabulário (tipos de loja/ seções de um supermercado/ instrumentos musicais/ religiões/ horóscopo/ expressões).

O que se percebe pela listagem de conteúdos dos livros de PLE, pelo menos nas unidades acima apresentadas, é a presença de um forte componente gramatical, normativo, e que, no caso dos pronomes pessoais sujeito, eles são apenas mais um dos itens a serem ensinados e nem sempre ganham destaque no interior da unidade. Veremos que, de fato, os pronomes são ensinados de uma forma bastante mecânica, não comunicativa.

### **3.2 Apresentação e tratamento dos pronomes pessoais sujeito nos manuais de PLE**

O tratamento dos conteúdos didáticos concernentes a sujeito pronominal, nos manuais didáticos de PLE, é o assunto desta seção. Retomando o exposto na Metodologia, objetiva-se fazer um levantamento de descrições e/ou regras, bem como exercícios e/ou exemplos apresentados sobre o paradigma pronominal de sujeito e sobre a expressão ou não do sujeito em português.

Como é que os cinco materiais didáticos em questão (**APB**, **SA** , **TB1**, **TB2** e **BV**) apresentam os pronomes pessoais sujeito para o aluno estrangeiro? Quais são os pronomes

peçoais sujeito trabalhados nos exercícios e textos em geral? Como é abordada a questão da expressão ou não do sujeito em português? Essas indagações norteiam a análise a seguir, em busca de evidências para as hipóteses formuladas.

Tomamos como parâmetro para análise o paradigma pronominal postulado pelas GTs e o paradigma pronominal descrito nos estudos lingüísticos sobre o PB atual, conforme apresentado, respectivamente, abaixo.

**Quadro 2: Paradigma pronominal sujeito nas GTs**

PESSOA	Pronome SUJEITO
P1: 1ª pessoa do singular	Eu
P2: 2ª pessoa do singular	Tu
P3: 3ª pessoa do singular	Ele, Ela
P4: 1ª pessoa do plural	Nós
P5: 2ª pessoa do plural	Vós
P6: 3ª pessoa do plural	Eles, Elas

(adaptado pela autora)

**Quadro 3: Paradigma pronominal sujeito em uso no PB atual**

PESSOA	Pronome SUJEITO
P1: 1ª pessoa do singular	Eu
P2: 2ª pessoa do singular	Tu/Você (o(a) senhor(a))
P3: 3ª pessoa do singular	Ele, Ela
P4: 1ª pessoa do plural	Nós/A gente
P5: 2ª pessoa do plural	Vocês (os(as) senhores(as))
P6: 3ª pessoa do plural	Eles, Elas

(adaptado de Menon, 1995)<sup>36</sup>

Conforme já discutido anteriormente, há três diferenças marcantes entre o paradigma pronominal que podemos chamar de *real* (Quadro 3) e o paradigma *ideal* (Quadro 2) apresentado pelas gramáticas normativas: no paradigma real, há duas formas concorrentes para designar P2 (*tu/você*); duas formas concorrentes para designar P4 (*nós/a gente*); e a forma pronominal *vocês* em substituição a *vós* para P5. Na verdade há ainda uma diferença

<sup>36</sup> Nesse quadro, Menon (1995) não insere as formas o(s) senhor(es)/ a(s) senhora(s).

adicional: a inserção, entre os pronomes pessoais, das formas *o senhor/ a senhora* no paradigma *real* (cf. MENON, 2000; FREITAS, 1997; RAMOS, 1989; ABREU, 1987, entre outros).

A busca pelas formas pronominais apresentadas nos manuais revelou a situação sintetizada abaixo.

**Quadro 4: Distribuição das formas pronominais de sujeito presentes nos livros didáticos**

<b>Formas pronominais</b>	<b>APB</b>	<b>SA</b>	<b>TB1</b>	<b>TB2</b>	<b>BV</b>
EU	X	X	X	X	X
TU	-	X	X	X	X
VOCÊ	X	X	X	X	X
ELE, ELA	X	X	X	X	X
O SENHOR, A SENHORA	X	X	X	X	X
NÓS	X	X	X	X	X
VÓS	-	-	X	X	X
VOCÊS	X	X		X	X
ELES, ELAS	X	X	X	X	X
OS SENHORES, AS SENHORAS	X	-	-	-	-
A GENTE	X	X	X	X	X

Esse quadro é geral, considera o livro no seu todo ,incluindo os paradigmas formalmente apresentados, exercícios, enunciados, diálogos, textos. Observamos os paradigmas pronominais formalmente apresentados em cada livro no quadro abaixo:

**Quadro 5: Distribuição das formas pronominais de sujeito formalmente apresentadas no paradigma pronominal de cada livro didático.**

<b>Formas pronominais</b>	<b>APB</b>	<b>SA</b>	<b>TB1</b>	<b>TB2</b>	<b>BV</b>
EU	X	X	X		X
TU		X	X		X
VOCÊ	X	X			X
ELE, ELA	X	X	X		X
O SENHOR, A SENHORA	X	X			
NÓS	X	X	X		X
VÓS			X		X

VOCÊS	X	X			X
ELES, ELAS	X	X	X		X
OS SENHORES, AS SENHORAS	X				
A GENTE					

A análise detalhada de cada um dos cinco livros será feita mais adiante. Pode-se, a princípio, em termos comparativos gerais, observar o seguinte: os quadros para apresentação formal do paradigma pronominal em cada livro mostra uma realidade, mas a leitura minuciosa dos materiais didáticos revelou uma outra situação. Nenhum livro mostra o pronome *a gente* nos seus quadros, no entanto, é possível recuperar vários exemplos com essa forma pronominal ao longo dos exercícios, diálogos dirigidos, textos.

Os livros didáticos de PLE analisados, no geral, contemplam as inovações incorporadas ao paradigma pronominal de sujeito no PB. Resta verificar de que maneira essas formas são trabalhadas.

MENON (2000, p.160) assim se posiciona em relação à inclusão dos "novos pronomes" (*você(s)*, *a gente*) nos manuais didáticos:

A atitude dos autores de manuais escolares e livros didáticos é de acordo tácito: "os novos pronomes" aparecem nos textos, nos exercícios, mas não se fala neles; como todo mundo sabe como funcionam, já que todos usam, não é preciso se incomodar com eles... Aliás, esses autores não sabem como lidar com muitos fatos da língua: *você(s)* aparece numa seção intitulada ora como *formas de tratamento* ora como *pronomes de tratamento*, onde também aparece, às vezes, *o (a) senhor(a)*.

Sendo assim, os manuais para o professor pouco esclarecem sobre os pronomes pessoais sujeito.

A seguir veremos como se dá a apresentação dos pronomes pessoais sujeito em cada um dos livros. A apresentação e análise será feita por pessoa do discurso, considerando sempre o preenchimento e o não-preenchimento do sujeito. Conforme já apontado na Metodologia, os procedimentos para se chegar aos números apresentados na tabela foram os seguintes: os pronomes pessoais sujeito foram contados um a um, nas suas formas preenchida e não-preenchida, ao longo de todas as atividades apresentadas em cada um dos cinco livros analisados. Para a organização das tabelas, as diferentes formas pronominais foram reunidas por pessoa do discurso.

### 3.2.1 A forma pronominal de P1: *eu*

Abaixo, apresentamos os resultados numéricos para preenchimento ou não do sujeito *eu* em cada um dos livros didáticos analisados, seguidos de exemplos extraídos dos manuais e de comentários analíticos. Uma atenção especial será dada à comparação entre os usos registrados nos materiais didáticos e os resultados de pesquisas sobre o assunto (cf. *revisão da literatura*).

**Tabela 1: Distribuição das ocorrências do pronome EU preenchido e não-preenchido nos manuais didáticos de PLE**

Livros de PLE	Preenchimento [ + ]	Não-preenchimento [ - ]	TOTAL
	Nº de ocor./ perc.	Nº de ocor./ perc.	
<b>APB</b>	171/42%	240/58%	411
<b>SA</b>	117/57%	88/43%	205
<b>TB1</b>	102/26%	292/74%	394
<b>TB2</b>	177/40%	265/60%	442
<b>BV</b>	172/25%	530/75%	702

O pronome pessoal sujeito *eu*, indicador da primeira pessoa do singular, está presente em todos os livros de PLE analisados, nos seus quadros de paradigma pronominal, exercícios e textos.

Com exceção do **SA**, o número de ocorrências de *eu* não-preenchido é superior ao de *eu* preenchido em todos os outros livros. O maior número de ocorrências com o pronome pessoal de primeira pessoa se dá de uma forma mais tradicional, ou seja, com sujeito não-preenchido, sendo a pessoa facilmente recuperada pela desinência verbal. Como se observa na tabela, o percentual de não-preenchimento de *eu* oscila entre 43% e 75%.

Vejam-se os exemplos abaixo.

(7) **APB** (p.44):

Júlio: – *O que foi que aconteceu?*

Patrícia: – *Hoje de manhã Ø saí de casa correndo, mas Ø perdi a coroa. Ø Cheguei atrasada na Faculdade. Ø Fiz uma prova horrível. Foi difícil e muito cansativa. Não deu tempo de Ø fazer tudo, porque o professor recolheu as provas antes da hora.*

(8) **SA** ( p.11, Módulo 1):

- – Mãe, Ø posso dormir na casa da Clara?
- Pode, mas não esqueça que amanhã é dia de Educação Física.
- Tá. Ø Vou pôr o despertador pras seis horas.

(9) Texto do livro **TB1** ( p.10):

*Eu sempre acordo por volta das 6h da manhã. Ø Tomo banho, Ø como alguma coisa e Ø vou pra escola. Ø Saio de casa lá pelas 7h e Ø chego na escola às 8h.*

(10) Texto do livro **TB2** ( p.3):

*Numa pequena cidade da Noruega, Ø fiquei num hotel muito estranho, cheio de suportes nas paredes do quarto. Ø Descobri, depois, que os suportes serviam para fixar macas, no tempo em que funcionava ali uma clínica de tuberculosos.*

(11) Introdução de um texto do livro **BV** (p.13):

*Eu nasci no dia 23 de outubro de 1976 numa pequena cidade do interior. Ø Fui o primeiro filho de um casal de agricultores.*

Nos dados acima, observa-se que o não-preenchimento do sujeito se dá com formas verbais no pretérito perfeito (*saí, perdi, cheguei, fiz, fiquei, descobri, fui*) ou no presente do modo indicativo (*posso, vou, tomo, como, saio, chego*), contextos inequívocos quanto à identificação da pessoa do discurso pela flexão verbal. Os dois casos de sujeito preenchido (*eu acordo; eu nasci*) ocorrem em início de enunciado (respectivamente em (9) e (11)), provavelmente para efeitos de ênfase na 1ª pessoa, tomada como tópico na seqüência discursiva.

Verificamos nos manuais mais exemplos de sujeito preenchido com verbos não marcados quanto à flexão número-pessoal (pretérito imperfeito, por exemplo).

(12) Texto no **BV** (p.23):

Eu gostava do interior. (...) Eu levava Josefa pela mão porque ela era menor. Me recordo que passava horas das minhas tardes sentado perto do riacho e que conversava com meus amigos.

(13) Carta no TB2 (p.108):

(...) Os meus dias eram muito ocupados. Pela manhã eu sempre tomava café bem cedinho e ia correndo pra praia...

(14) Diálogo no TB1 (p.73) entre Marcelo e Cristina:

Marcelo : Eu brincava muito de esconde-esconde, pipa, queimada...

Como não controlamos o tempo verbal, mas apenas fizemos um levantamento numérico das ocorrências de preenchimento ou não do sujeito, não podemos assegurar que exista no material didático, de fato, essa vinculação tão sistemática entre marcas flexionais de pessoa e não realização do sujeito, e entre flexão não-marcada quanto à pessoa (no pretérito imperfeito, por exemplo) e realização do sujeito. Fica a idéia para um desdobramento posterior da pesquisa.

Nossos resultados se aproximam, relativamente, dos obtidos por Silva (2005) que, ao analisar revistas em quadrinhos, verificou uma taxa global de 70% para ausência de sujeito e 30% para preenchimento de sujeito, com evidências favoráveis à hipótese de que a presença das desinências verbais inibe o preenchimento do sujeito, e que as primeiras pessoas canônicas (*eu/nós*) tendem a omitir o sujeito pronominal.

Assim como no trabalho de Monteiro (1994), em cuja amostra (NURC) o pronome *eu* é o que mais ocorre nos diálogos com 61% de preenchimento e 39% de não-preenchimento, segundo o autor configurando melhor a característica egocêntrica dos enunciados (p.134), também nos livros de PLE, o pronome *eu* é bastante proeminente, superando, por exemplo, o *você*, num total de 2.154 ocorrências de *eu* e 1.278 de *você*.

### 3.2.2 As formas pronominais de P2: *tu, você, o(a) senhor(a)*

A forma pronominal de P2 mais privilegiada pelos manuais didáticos, em termos de frequência de uso, é *você*. As formas *o(a) senhor(a)* estão presentes em todos os livros examinados, distribuindo-se mais ou menos homoganeamente (entre 5 e 14% das referências a P2). Já o pronome *tu* é o que mostra um comportamento mais heterogêneo: os livros que trazem mais o pronome *tu* para designar P2 são o **TB2** (28%) e **TB1** (21%); nos demais, o uso é praticamente nulo. Esses resultados podem ser conferidos na tabela 2.

**Tabela 2: Distribuição das ocorrências de pronomes de P2: *tu, você, o(a) senhor(a)* nos manuais didáticos de PLE (reunindo sujeito preenchido e não-preenchido)**

Livros de PLE	TU		VOCÊ		O(A) SENHOR(A)		TOTAL de P2	
	Freq. /	%	Freq. /	%	Freq. /	%	Freq.	
<b>APB</b>	0 / 0		134/86		21 / 14		<b>155</b>	
<b>SA</b>	02/2		130/ 89		14 / 9		<b>146</b>	
<b>TB1</b>	72/21		254/ 74		17 / 5		<b>343</b>	
<b>TB2</b>	108/ 28		253/ 67		19 / 5		<b>380</b>	
<b>BV</b>	03/1		435/ 92		34 / 7		<b>472</b>	

Se pensarmos na realidade brasileira como um todo, esses resultados parecem contemplar satisfatoriamente o uso real das formas pronominais de P2, com largo predomínio da forma inovadora *você* (cf. exposto no capítulo da revisão da literatura). Já se pensarmos nas diferenças regionais, temos aqui um problema, especialmente no que se refere aos manuais **APB**, **SA** e **BV**, que praticamente não contemplam o uso de *tu*. Essa questão é retomada adiante.

Considerando-se separadamente o preenchimento e o não-preenchimento do sujeito, temos a distribuição mostrada na tabela 3. Os percentuais dispostos em cada coluna foram calculadas isoladamente para cada uma das três formas pronominais, por isso devem somar 100% em cada uma das colunas.

**Tabela 3: Distribuição das ocorrências de pronomes de P2: *tu, você, o(a) senhor(a)* nos manuais didáticos de PLE (separando sujeito preenchido [+] e não-preenchido [-])**

Livros de PLE	TU		VOCÊ		O(A) SENHOR(A)		TOTAL de P2	
	[+]	[-]	[+]	[-]	[+]	[-]	[+]	[-]
	Freq./ %	Freq./ %	Freq./ %	Freq./ %				
<b>APB</b>	- / -	- / -	134/94	09/6	21/ 100	- / -	155/ 94	09/6
<b>SA</b>	02/100	- / -	130/96	06/4	14/ 100	- / -	146/96	06/4
<b>TB1</b>	72/85	13/15	254/ 93	20/ 7	17/ 100	- / -	343/91	33/9
<b>TB2</b>	108/68	50/32	253/93	19/7	19/ 100	- / -	380/85	69/15
<b>BV</b>	03/60	02/40	435/96	18/4	34/100	- / -	472/96	20/4

Em termos gerais, a tendência é de o sujeito de P2 vir preenchido nos livros didáticos, com realização categórica de *o(a) senhor(a)*, e acima de 93% para *você*. Considerando-se que o verbo não é morfologicamente marcado para *você* e *o(a) senhor(a)*, os manuais parecem estar atentos à questão da possível ambigüidade provocada pela ausência do sujeito explícito nesses casos.

Já o preenchimento da posição de sujeito com o pronome *tu*, na maioria dos manuais (em **SA** e **BV** o preenchimento é categórico), indica um afastamento em relação a uma visão mais tradicional que preconiza o não emprego dos pronomes, neste caso, já que a pessoa é facilmente recuperada na desinência verbal de P2 (-s, -ste). Vamos nos ater, abaixo, à análise do pronome *tu*. Posteriormente, passamos à análise das demais formas pronominais de P2.

Conforme se verificou no exame minucioso do material, o **APB** não inclui o *tu* no quadro onde aparecem os pronomes pessoais sujeito e em nenhuma outra parte do livro. Ao invés de *tu*, insere a forma *você*. É como se no Brasil inteiro só se usasse *você* para se referir à segunda pessoa do singular. Como ficaria o aluno estrangeiro que visitasse algumas cidades do sul do país como Porto Alegre e Florianópolis, e se deparasse com o *tu* “marcador de uma identidade e valores regionais” (MENON, 2000).

De acordo com pesquisas já referidas, nenhuma ocorrência de *tu* foi encontrada em Curitiba (LOREGIAN, 1996; ABREU, 1987), e provavelmente não o seria em várias outras cidades brasileiras, mas isso não invalida o fato de que o livro precisa informar tanto o professor quanto o aluno estrangeiro de que há mais possibilidades de se referir à segunda pessoa do singular. É importante salientar, aqui, o resultado do teste de atitudes aplicado por Ramos (1989) a falantes de Florianópolis (já referido no capítulo da revisão da literatura): *tu* é pronome de tratamento íntimo, familiar, informal, menos educado, e respeitoso; *você* é pronome de tratamento distante, para estranhos, formal, mais educado e respeitoso (nas regiões onde se usa o *tu* também). O teste foi aplicado localmente, mas a avaliação social do uso das formas merece ser levada em consideração, pelo menos em termos de “observação”.

**SA** inclui o *tu* e em uma nota diz que "*tu* é usado em algumas regiões como no sul, no nordeste e no Rio de Janeiro" (p. 2, Módulo 2). Porém este pronome só aparece junto da conjugação dos verbos e em um único exercício na p. 03 do módulo 03, reproduzido a seguir.

(15) Exercício do **SA** ( p.3, Módulo 3):

*Numere a coluna 2 dando sentido às frases:*

- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| 1. <i>A Paula</i>                        | <i>são casadas?</i>         |
| 2. <i>Nós</i>                            | <i>é católico?</i>          |
| 3. <i>O nosso professor de Geografia</i> | <i>és meu melhor amigo.</i> |
| 4. <i>Eu</i>                             | <i>é minha prima.</i>       |
| 5. <b>Você</b>                           | <i>não sou daqui.</i>       |
| 6. <i>Os meninos da nossa classe</i>     | <i>não é daqui?</i>         |
| 7. <b>Tu</b>                             | <i>são bagunceiros.</i>     |
| 8. <i>Todas as professoras</i>           | <i>somos irmãos.</i>        |

Apenas a concordância canônica é esperada no exercício acima. Como observa Loregian (1996), os informantes florianopolitanos usam *tu vais, tu foste*, enquanto que os portoalegrenses preferem *tu vai, tu foi*. Não há, no livro, observações sobre não-marcação de concordância em registros informais.

Em nenhum diálogo do **SA** aparece o *tu*, apenas *você*.

Se por um lado há o aspecto positivo do **SA** mencionar, embora muito vagamente, alguns lugares onde se usa o *tu*, por outro, o livro peca por não mostrá-lo em situações de uso, dando plena preferência para *você* nos diálogos.

**TB1** e **TB2** são, como já foi visto, os dois livros que mais trabalham o pronome *tu*. Nas páginas iniciais do **TB1** e do **TB2** há uma nota de esclarecimento das autoras sobre os pronomes *tu* (e *vós*):

*Em Tudo Bem? Português para a nova geração* enfatiza-se a comunicação, a linguagem falada com todas as suas peculiaridades. Cabe lembrar que o Brasil é um dos poucos países em que não se vê, na língua falada, a plena distinção entre tratamento formal e informal. Optou-se, desta maneira, por adotar a forma de tratamento mais freqüente: *você*, predominante no português falado no Brasil. Entretanto, o pronome *tu* é amplamente utilizado em algumas regiões brasileiras, como no sul do país, nos Estados próximos aos países do Mercosul. Assim, nas últimas páginas deste volume, apresentam-se a conjugação dos verbos com o pronome *tu*, e exercícios sobre o emprego desta forma de tratamento. Inclui-se também a conjugação dos verbos na segunda pessoa do plural, *vós*, forma usada em textos mais antigos. (s/n)

**TB1** apresenta um quadro com paradigma pronominal na p.94 da unidade 7 (vide anexo 5) onde aparece o *tu* como única possibilidade de representar a segunda pessoa do singular, excluindo *você*. **TB2** não tem um quadro para apresentar o paradigma pronominal e os pronomes pessoais sujeito só aparecem na conjugação dos verbos. O **TB1** dedica as dez páginas finais do livro para praticar o *tu* em diálogos e exercícios, e o **TB2** dedica dezesseis páginas a esse tipo de atividade. Vejam-se alguns dos exercícios a seguir.

(16) Exercício do **TB1** (p. 153):

Para cada frase, faça três perguntas pertinentes à informação dada:

Exemplo:

Ganhei na loteria.

- a. *E agora, o que (tu) vais fazer com todo esse dinheiro?*
- b. *(Tu) vais parar de trabalhar?*
- c. *(Tu)vais ajudar os pobres?*

1. *Não fiz a prova de Matemática.*
  - a. *E agora,*-----
  - b. -----
  - c. -----
  
2. *Perdi meus documentos.*
  - a. *E agora,*-----
  - b. -----
  - c. -----
  
3. *Comecei a namorar.*
  - a. *E agora,*-----
  - b. -----
  - c. -----

No **TB2**, depois de inúmeros exercícios e diálogos, não só com o *tu*, mas também com o *vós*, há as perguntas abaixo seguidas de um exercício.

**Como tu comemoras a Páscoa, o Natal e outras datas festivas? Tu normalmente viajas ou ficas em casa?**

(17) Exercício do **TB2** (p. 171):

*Faça três perguntas relacionadas a cada festividade. Veja o exemplo.*

- Natal* – 1. *Tu ganhas muitos presentes?*  
 2. *Tu vais à missa de Natal?*  
 3. *Tu montas árvore de Natal e presépio na tua casa?*

*Páscoa* –

*Carnaval* –

*Dia Dos Namorados* –

*Ano Novo* –

No **BV**, numa observação na p. 10 lê-se: "O pronome *tu* é usado em algumas regiões do Brasil". E então *tu* é apresentado junto à conjugação dos verbos num quadro separado seguido de *vós*. Depois o *tu* aparece num único diálogo que se passa no Rio de Janeiro (p. 168), transcrito abaixo. Note-se que aqui a concordância não é canônica. É o único livro que apresenta essa possibilidade, sem, aparentemente, considerá-la como "erro". Digo "aparentemente", porque se trata de um único exemplo no livro inteiro, quando deveria aparecer mais exemplos deste uso do *tu* não apenas no Rio de Janeiro, mas também em cidades como Florianópolis e Porto Alegre.

(18) Exercício do **BV** (p.168):

*Ouçá os diálogos e complete os espaços em branco. Observe os diferentes sotaques regionais.*<sup>37</sup>

*DO RIO:*

- A. *Pô, já são cinco \_\_\_(horas \_\_\_)\_\_\_ e as (meninas)\_\_\_ ainda não chegaram da excursão.*  
 B. *Calma, Roberto! \_\_\_(talvez)\_\_\_ elas estejam no trânsito. **Tu não acabou** de ouvir que a (estrada)\_\_\_\_\_ foi interditada e o \_(ônibus)\_\_\_\_\_ teve que desviar por um caminho muito \_(mais)\_\_\_\_\_ longo?*  
 A. *É, **tu tem** razão. Acho melhor a gente (esperar)\_\_\_\_\_ mais um pouco (antes)\_\_\_\_\_ de tomar \_(quaisquer)\_\_\_\_\_ providências.*

O **BV** também contempla os sotaques do interior de São Paulo, do norte e do sul neste exercício, mas sem especificar exatamente que lugares são esses, restando apenas os estereótipos...

Quanto ao uso de *você* nos manuais didáticos, conforme já salientado, a forma pronominal inovadora de P2, *você* (preenchido) é a que mais aparece em todos os cinco manuais analisados. Isso confirma o estudo de Hausen (2000) que verificou um largo predomínio de uso do pronome *você* (74%) sobre o uso de *tu* (26%) no interior de Santa Catarina, e também o estudo de Leão (2004) que mostrou que no Paraná há grande predomínio de *você* (75,4%) em oposição ao Rio Grande do Sul onde *tu* é a forma pronominal de tratamento preferida (64,8%). **APB**, **SA** e **BV** incluem *você* nos seus quadros do paradigma pronominal ao lado de *tu*. **TB1** não o faz, só apresenta o *tu*. **TB2** o coloca na conjugação dos verbos.

A grande maioria dos diálogos, textos, enunciados dos exercícios têm *você* como forma preferida dos autores para representar a segunda pessoa do singular, como se verifica nos exemplos apresentados a seguir.

(19) **APB** ( p. 16): (vide anexo 7)

(20) **TB1** ( p.12 ):

*Pronomes interrogativos*

*QUAL é seu nome?*

*QUANTOS anos **você** tem?/ QUANTAS vezes **você** escova os dentes?*

*DE ONDE **você** é?*

<sup>37</sup> As respostas esperadas encontram-se entre parênteses.

ONDE **voce** mora?  
 AONDE **voce** vai amanhã?  
 QUEM vai junto com **voce**?  
 COM QUEM **voce** brinca todos os dias?  
 QUANDO **voce** estuda português?/ A QUE HORAS **voce** acorda?  
 EM QUE DIAS DA SEMANA **voce** estuda inglês?  
 Você gosta da sua professora? POR QUÊ (PORQUE...)

(21) **TB2**( p.18):

*Você já participou ou gostaria de participar de algum intercâmbio de estudantes?  
 Que países **voce** gostaria de visitar? Por quê?  
 O que é (ou parece) mais interessante em um intercâmbio de estudantes?  
 Você acha mais interessante, no Exterior, morar em casa de família ou em alojamento de estudantes? Por quê?*

(22) **BV** (p.15):

*E **voce**? O que fez ontem à noite?  
 O que **voce** faz sempre nos fins de semana?  
 Você fez isso no último fim de semana?  
 Você costuma trabalhar ou estudar nos fins de semana?  
 Você fez compras esta semana?  
 Se sim, o que **voce** comprou?*

Quanto ao uso das formas pronominais *o(a) senhor(a)*, observando novamente a tabela 3, nota-se que a forma pronominal *o(a) senhor(a)* é a que comparece mais regularmente em todos os manuais examinados, embora com frequência relativamente baixa: oscilando entre 11 (**SA**) e 30 (**BV**) ocorrências. Tais formas estão distribuídas quanto ao gênero conforme mostra a tabela 4.

**Tabela 4: Distribuição das formas pronominais *o senhor* e *a senhora* nos manuais didáticos de PLE (reunindo sujeito preenchido e não-preenchido)**

<b>Livros de PLE</b>	<b>O SENHOR</b>	<b>A SENHORA</b>	<b>TOTAL</b>
	Freq. / %	Freq. / %	
<b>APB</b>	15 / 71	06 / 29	<b>21</b>
<b>SA</b>	11 / 79	03 / 21	<b>14</b>
<b>TB1</b>	09 / 53	08 / 47	<b>17</b>
<b>TB2</b>	04 / 21	15 / 79	<b>19</b>
<b>BV</b>	30 / 88	04 / 12	<b>34</b>

Percebe-se que a forma feminina é regularmente menos usada nos manuais, à exceção do **TB2**, que traz 79 % de *a senhora*.

Vejam os alguns exemplos.

(23) **APB** ( p.55):

– *Quando a senhora vai voltar ao Brasil?*

(24) **APB** ( p.156):

Num diálogo (chamando o bombeiro):

D. Carmela: – *Não, "Seu" Manuel! O senhor veio aqui para fazer outra coisa. Será que o senhor não podia dar uma chegada aqui em casa agora?*

(25) **TB1** (p.131):

Diálogo no aeroporto:

Daniel: – *Seu guarda, o senhor pode me ajudar a encontrar minha mãe?*

Segurança: – *É claro, garoto. Mas acalme-se. Vamos encontrá-la num instante. Onde ela estava quando você se perdeu dela?*

O exemplo em (23) é uma frase que aparece solta no livro: não sabemos o papel social dos envolvidos no diálogo, nem a quem se dirige a forma *a senhora*. Já em (24) e (25) os diálogos estão contextualizados e os pronomes têm uma referência clara: o bombeiro e o guarda, respectivamente. Todavia, em nenhuma parte dos livros analisados há algum esclarecimento acerca do uso de *o senhor/a senhora*, indicando, por exemplo, que são formas pronominais mais respeitosas e cerimoniosas usadas principalmente quando o interlocutor é adulto, desconhecido.

Cabe aqui uma nota em relação a um aspecto interessante encontrado em alguns diálogos ao longo dos livros de PLE analisados. Em algumas situações era difícil depreender qual seria o pronome não preenchido, numa demonstração de uso de pronome zero de tratamento (tipicamente usado como uma forma de esquiva, ou como estratégia de apagamento de sujeito). Os exemplos abaixo ilustram esse caso de pronome zero, quando ficamos impossibilitados de saber se o interlocutor é *você, tu* (não marcado), *o (a) senhor(a)*:

(26) **APB** (p.110) Numa tirinha de gibi, Madame Olga lê as mãos de Mônica:

--*Hum...Pelas suas mãos posso ver o seu futuro!*

--*Espero que Ø não esteja vendo sabão, detergente, vassoura, panelas...*

(27) **TB1** (p.30) Diálogo na padaria:

Eduardo: *Só tenho 50 reais. Ø Pode trocar para mim?*

Vendedora: *Sem problema. Confira o troco, por favor e muito obrigada.*

(28) **BV** (p.31) Na seção para ensinar expressões:

– Ø *Tem trocado?*

Apareceu muita não realização do pronome nos enunciados dos exercícios, uma vez que os comandos aparecem no imperativo, dispensando o uso do pronome.

(29) **APB** (p.3) *Combine as palavras em frases.*

(30) **SA** (p.5, Módulo 1) *Complete o diálogo a seguir.*

(31) **TB2** (p.4) *As férias acabaram. E agora? Veja as ilustrações e escreva o que cada um vai fazer este ano. Quais são os planos deles?*

Nesses comandos todas as formas verbais estão no subjuntivo. Portanto, segundo o padrão da gramática normativa, devem referir-se a *você* e não a *tu*.

Também observamos exemplos de comandos com as formas verbais no indicativo, referindo-se a *tu*, como a seguir :

(32) **TB2** (p.168) Exercício 1.

*Como está teu conhecimento a respeito de etiqueta? Faz o seguinte teste e verifica o resultado. Completa as frases com os verbos entre parênteses. Marca a alternativa mais adequada a teu caso.*

Os casos de pronome zero, como os exemplificados em (27) - (32), não foram computados nas tabelas sobre a distribuição de ocorrências de pronomes de P2: *tu, você, o(a) senhor(a)* nos manuais de PLE.

Uma outra situação interessante foi a encontrada no manual **TB2** onde as autoras dedicam páginas inteiras para trabalhar o pronome *tu*, mas acabam usando o pronome *você* num dos enunciados dos exercícios, numa clara demonstração de variação, refletindo o uso real da língua. Na página 166 desse manual, as autoras perguntam ao aluno:

(33) **TB2** (p.166):

*E tu? Já pensaste no que vais fazer quando terminares a faculdade?*

E na página seguinte, elas dizem:

(34) **TB2** (p.167) Exercício 2:

*Você acredita em previsões? André esteve, recentemente, numa cartomante. De acordo com sua fisionomia e com as ilustrações, escreva o que ela previu.*

### 3.2.3 As formas pronominais de P3: *ele, ela*

A tabela 4 reúne as formas pronominais de P3, distribuídas em sujeito preenchido e não-preenchido. Os percentuais nas colunas de cada pronome foram calculados separadamente para o preenchimento e o não-preenchimento de *ele* e para o preenchimento e o não-preenchimento de *ela*.

**Tabela 5: Distribuição das ocorrências dos pronomes ELE e ELA preenchidos e não-preenchidos nos manuais didáticos de PLE**

Livros de PLE	ELE		ELA		TOTAL de P3		TOTAL GERAL
	[+]	[-]	[+]	[-]	[+]	[-]	
	Freq./ %	Freq./ %					
<b>APB</b>	65 / 53	58 / 47	61 / 84	12 / 16	126 / 64	70 / 36	196
<b>SA</b>	46 / 56	36 / 44	23 / 79	06 / 21	69 / 62	42 / 38	111
<b>TB1</b>	97 / 58	69 / 42	83 / 65	44 / 35	180 / 61	113 / 39	293
<b>TB2</b>	64 / 58	46 / 42	42 / 58	30 / 42	106 / 58	76 / 42	182
<b>BV</b>	137 / 63	81 / 37	76 / 77	23 / 23	213 / 67	104 / 33	317

Pela coluna do total de P3 percebe-se que o percentual de preenchimento de *ele/ela* supera a casa dos 60% (à exceção do livro **TB2**). Comparando-se as formas isoladas por gênero, nota-se que a taxa maior de preenchimento do sujeito corresponde à forma feminina, com diferenças significativas nos manuais **APB** e **SA**, de 31 e 23 pontos percentuais, respectivamente, entre o emprego de *ele* e *ela*. Por que há mais sujeito expresso *ela* do que *ele* é uma questão que deixamos, por ora, em aberto.

Considerando-se que a taxa de preenchimento do sujeito de P3 é bem maior que a de não-preenchimento, vejamos o funcionamento dessa representação em alguns exemplos.

(35) **APB** (p.14):

*O jangadeiro e a sua jangada fazem parte do litoral do Nordeste. Ele enfrenta o mar durante dias seguidos na jangada, que é uma embarcação de madeira, bastante frágil, tocada a vela. [...] Esse típico homem nordestino tem uma vida simples: Ø mora em casa de taipa ou de alvenaria, Ø come peixe, Ø vai às festas de seus santos, Ø diverte-se sempre em grupos.*

Repare-se que se trata de um texto e não de uma frase descontextualizada. A referência está inicialmente estabelecida na função de um sujeito composto (*o jangadeiro e a sua jangada*), e o primeiro referente desse sujeito é retomado na forma pronominal (*ele*) como sujeito da segunda frase. Há uma descontinuidade desse tópico (fala-se da *jangada*) e, na

retomada, o referente é novamente expresso na forma de um sintagma nominal que fornece atributos ao jangadeiro (*esse típico homem nordestino*) para, então, ser representado como anáfora zero ( $\emptyset$ ) na seqüência de quatro orações coordenadas que predicam esse referente.sujeito. Tanto o preenchimento de *ele* como a anáfora zero são perfeitamente previsíveis nesse contexto: no primeiro caso, não há uma correferencialidade total de sujeitos, então um dos referentes que constituem o sujeito é restabelecido explicitamente; no segundo caso, há correferencialidade total de sujeitos e as informações contidas nas orações coordenadas estão detalhando o que seja a *vida simples* do jangadeiro ( $\emptyset$  *mora em casa de taipa ou de alvenaria,  $\emptyset$  come peixe,  $\emptyset$  vai às festas de seus santos,  $\emptyset$  diverte-se sempre em grupos*). Assim, tanto o preenchimento como o não-preenchimento do sujeito são estratégias gramaticais que, nesse exemplo, estão a serviço da coesão textual. O valor anafórico de P3 é nítido nesse caso.

Os exemplos seguintes também ilustram o valor textual do pronome *ele* e da anáfora zero.

(36) **TB1** (p.23):

*Meu pai é um grande amigo; apesar de jovem, ele já é aposentado.  $\emptyset$  É brincalhão e muito divertido. Quando  $\emptyset$  tem um tempinho, e minha mãe deixa, ele pula de asa-delta.*

(37) **SA** (p.21, Módulo 1):

- *Dona Cecília, o Marcos caiu e machucou o joelho.*
- *Está sangrando?*
- *Um pouco.*
- *Ele machucou mais alguma coisa?*
- *O braço tá meio dolorido.*
- *Tá bom. Pode ir com ele pra enfermaria.*

(38) **TB2** (p.16):

***O boto cor-de-rosa***

*$\emptyset$  Parece peixe, mas não é. Ele é um mamífero que vive nos rios da Amazônia e  $\emptyset$  nada quase tão bem quanto o golfinho, seu parente do mar.*

(39) **BV** (p.9):

Exercício: *Escreva perguntas para as seguintes respostas:*

*Ele almoça junto com seus colegas de trabalho.*

*Ele conversa com seus colegas em português porque Ø quer melhorar seu vocabulário.*

**Considere-se, a seguir, alguns exemplos com *ela*.**

(40) **TB2** (p.22):

*A Rita está me esperando na praia. Tomara que **ela** ainda esteja lá. Estou atrasado.*

(41) **BV** (p.13):

*Minha irmã Josefa estuda na Faculdade de Economia. Ø É muito comportada e Ø já não dá trabalho aos meus pais. **Ela** ainda não tem namorado.*

Os dois exemplos abaixo são de frases inseridas em exercícios gramaticais, completamente descontextualizadas. O que menos importa, nesses casos, é o estabelecimento da referência pronominal.

(42) **APB** (p.91):

***Ela** estuda francês.*

(43) **SA** (p.10), Módulo 3:

***Ela** vai para praia na próxima semana.*

O exemplo seguinte consiste em perguntas a serem respondidas com base num texto apresentado aos alunos para leitura. O referente de *ela* é a personagem Mônica.

(44) **TB1** (p.12):

*Quantos anos **ela** tem? O que **ela** faz com suas amigas? Aonde **ela** vai com seus amigos?*

Os resultados da tabela 5 contribuem para que tenhamos uma idéia de como a terceira pessoa do singular é representada nos materiais didáticos de PLE, destacando-se o alto preenchimento do pronome *ela* na função de sujeito.

### **3.2.4 As formas pronominais de P4: nós e a gente**

A tabela 6, a seguir, mostra a distribuição dos pronomes de P4: *nós / a gente* nos cinco livros de PLE analisados.

**Tabela 6: Distribuição das ocorrências de pronomes de P4: *nós* e *a gente* nos manuais didáticos de PLE (reunindo sujeito preenchido e não-preenchido)**

Livros de PLE	NÓS	A GENTE	TOTAL
	Freq. / %	Freq. / %	
<b>APB</b>	63/82	14/18	<b>77</b>
<b>SA</b>	20/54	17/46	<b>37</b>
<b>TB1</b>	21/70	09/30	<b>30</b>
<b>TB2</b>	32/78	09/22	<b>41</b>
<b>BV</b>	36/84	07/16	<b>43</b>

Como se observa na tabela 6, o livro didático **SA** prioriza a forma pronominal *a gente* (46%) ao fazer referência a P4. Em segundo lugar quanto ao uso dessa forma pronominal vem o **TB1** (30%) seguido pelo **TB2** (22%). Os manuais **BV** e **APB** são os que apresentam o maior número de referência a P4, porém o menor percentual de *a gente* (16% e 18%, respectivamente). Particularmente no **BV** é bastante baixo o índice de ocorrências dessa forma pronominal cada vez mais usada no PB. É nesse manual que *a gente* encontra maior resistência para representar P4.

Essa relativamente baixa ocorrência de *a gente* nos livros de PLE nos causa espanto, visto que é sabido que essa forma pronominal vem suplantando o pronome *nós* cada vez mais, como ficou provado em inúmeras pesquisas sociolinguísticas que estudaram a alternância *nós/a gente*, abordadas no capítulo anterior e retomadas resumidamente aqui: Lopes (1999) encontrou um resultado de 56% para o uso de *a gente* e 44% para *nós*. Machado (1997), 72% para *a gente* e 28% para *nós*. Borba (1993), 64% para *a gente* e 46% para *nós*. Tamanine (2002), 55% para *a gente* e 45% para *nós*. Seara (2000), 72% para *a gente* e 28% para *nós*. Zilles (2002), 70% para *a gente* e 30% para *nós*.

Todos os estudos mencionados acima, mais o de Omena (1996), comprovaram que a faixa etária mais jovem é que usa mais *a gente*. Então poderíamos nos perguntar: por que livros que se destinam explicitamente ao público jovem como **TB1** e **TB2** apresentam números tão baixos dessa forma inovadora? Muito provavelmente porque se trata de uma forma não valorizada pelas suas autoras, ao contrário de outra forma inovadora, *você*, amplamente utilizada não só nesses dois manuais, mas em todos os outros analisados neste trabalho.

Apenas **APB**, na p.52 da unidade 7, e **SA**, na p.02 do módulo 2, apresentam *a gente* como forma equivalente de *nós* (e *eu*). Mesmo assim, recuperam-se alguns exemplos de *a*

*gente* nos diálogos, principalmente, como se o pronome tivesse escapado da "censura normativa" e conseguido se infiltrar nas falas. Como visto na seção anterior, *nós* é a forma pronominal privilegiada para representar P4 nesses manuais de PLE, numa atitude ainda bastante tradicional por parte dos autores.

Vamos aos exemplos.

(45) **APB** (p.44):

Diálogo entre Júlio e Patrícia.

[...]

Patrícia: – *Mas, que horas são? Será que dá tempo de pegar a sessão das oito?*

Júlio: – *Não custa tentar. Faltam dez minutos. O filme vale a pena! O outro chope, a gente toma mais tarde...*

(46) **APB** ( p.52):

A *gente* aparece como forma equivalente de *nós* e *eu*. Exemplos:

*A gente sempre chega na hora.*

*Nós sempre chegamos na hora.*

A: – *Muito obrigado pela sua atenção.*

B: – *A gente faz o que pode.*

ou

B: – *Eu faço o que posso.*

As frases acima aparecem assim, soltas, descontextualizadas, ficando a cargo do professor esclarecer o uso de *a gente*, pois nem no livro do professor, nem no do aluno aparece alguma nota explicativa.

(47) **APB** ( p.90):

Num diálogo sobre o carnaval de antigamente a personagem D. Carmela diz:

D. Carmela: – *Eu e minhas amigas nos fantasiávamos, ora de baiana, ora de espanhola, ora de cigana... Saíamos nos blocos com os rapazes da rua, participávamos das batalhas de confete. Depois, à noite, íamos todos para o clube. Lá a gente pulava carnaval até o amanhecer. E ninguém se cansava.*

(48) **APB** (p.128):

Num diálogo que acontece num shopping:

Raquel: – *Oi, você por aqui? Faz muito tempo que **a gente** não se via, né?*

Fernanda: – *É mesmo! A última vez que nos vimos foi no casamento da Beatriz. Mas o que você me conta de novo?*

(49) **APB**, Livro de Atividades, p. 35:

*Substitua o que está grifado por expressões equivalentes e faça as modificações necessárias:*

- a) Nós não fizemos nada hoje.
- b) Nós saímos tarde do baile.
- c) Eu faço tudo o que posso para ajudar.
- d) Nós fazemos fila no restaurante universitário.
- e) A gente está pretendendo viajar amanhã.
- f) A gente organizou este livro em 1986.

O exercício anterior pede que o aluno estrangeiro use os pronomes *nós*, *eu*, e *a gente* alternadamente, observando a questão da concordância verbal. É uma atividade difícil, que requer muito mais que o conhecimento do uso dos pronomes pessoais sujeito. Mas nenhuma observação adicional é oferecida aos alunos.

(50) **SA** (Módulo 1, p. 2):

- *Então tá, **a gente** se vê amanhã.*
- *Tudo bem.*

As falas acima ilustram a seção *dia-a-dia* no item 'despedida', chamando a atenção para o uso da forma reduzida 'tá'.

(51) **SA** (Módulo 1, p. 7):

- *Beto, que sabor **a gente** leva? Creme ou chocolate?*
- *Ah, você é que sabe. Pra mim tanto faz.*

(52) **TB1**, P18, num texto: "as famílias":

(...) *Até os animais que **a gente** tem em casa fazem parte da família.*

(53) **TB2**( p.171), num diálogo sobre a páscoa:

Flávio - *Tua vó também vende chocolate?*

Renata - *Antigamente ela vendia, mas hoje ela só faz quando **a gente** pede ou para dar de presente. E tu? Comeste bastante chocolate?*

(54) **BV**( p.77), num texto "Deixa o Timor falar, oras!"

(...) *Imagina se essa onda de ser contra a língua portuguesa pega e **a gente** não puder mais falar?!*

O que se percebe nos exemplos acima é que o pronome *a gente* é usado em contextos informais, por falantes aparentemente mais jovens, mais extrovertidos e desinibidos, numa comunicação fluida. Além disso, esse uso não parece ser estigmatizado.

Em termos de preenchimento ou não do sujeito, verificou-se que todas as ocorrências de *a gente* são preenchidas. Vale aqui a observação a respeito da ausência de marca morfológica no verbo correspondente à desinência número-pessoal: no caso de apagamento do *a gente*, a construção resultante poderia ficar ambígua, sendo difícil recuperar o referente (Ex.: *você/ ele / a gente estuda*).

Já o pronome *nós* aparece expresso e não-expresso em todos os manuais, conforme se constata na tabela 7.

**Tabela 7: Distribuição das ocorrências do pronome NÓS preenchidos e não-preenchidos nos manuais didáticos de PLE**

Livros de PLE	NÓS		TOTAL
	[ + ]	[ - ]	
	Freq./ %	Freq./ %	
<b>APB</b>	63 / 52	58 / 48	<b>121</b>
<b>SA</b>	20 / 32	43 / 68	<b>63</b>
<b>TB1</b>	21 / 17	99 / 83	<b>120</b>
<b>TB2</b>	32 / 23	106 / 77	<b>138</b>
<b>BV</b>	36 / 15	199 / 85	<b>235</b>

Pode-se dizer que praticamente todos os livros apresentam o *nós* não-preenchido como forma preferencial para representar a primeira pessoa do plural. Os índices percentuais oscilam entre 48% (APB) e 85% (BV) para o apagamento do pronome *nós*. Observem-se os seguintes exemplos:

(55) **APB** (p.104):

Recepcionista: - *Por obséquio, em nome de quem? Quando chegarão?*  
 Álvaro: - *Álvaro Sampaio. Ø Estaremos aí na sexta-feira para o almoço. A diária ainda é completa?*

(56) **SA** (Módulo 2, p. 02):

*Ø Dormimos tanto nas férias!*

(57) **TB1** (p.73):

Cristina: - *Os brinquedos agora são mais radicais e acho que Ø gastávamos menos dinheiro que agora também.*

Marcelo: - *É...antes Ø pagávamos somente a entrada e Ø podíamos brincar em todos os brinquedos. Agora não.*

(58) **TB2** (p.15):

- *Professor, Ø fomos viajar, o pneu furou, Ø não conseguimos consertá-lo, Ø tivemos mil problemas, e por conta disso, nós nos atrasamos, mas Ø gostaríamos de fazer a prova.*

(59) **BV** (p.27):

Bernardo: - *Como está o tempo? Está fazendo muito frio?*

Paula: - *Sim, Ø estamos gastando muito em agasalhos e também em comida pois com o frio Ø estamos comendo mais! Ø Temos muita fome e assim Ø estamos engordando um pouco.*

Os resultados da tabela 7 e os exemplos apresentados contribuem para que se perceba o caráter mais conservador dos manuais de PLE ao preferir mostrar o não-preenchimento de *nós* para representar a primeira pessoa do plural.

### 3.2.5 As formas pronominais de P5: *vós*, *vocês* e *os(as) senhores(as)*

O modo como os manuais de PLE apresentam a segunda pessoa do plural, representada por *vós*, *vocês* e *os(as) senhores(as)*, é o que veremos a seguir, detalhando número de ocorrências das formas preenchida e não-preenchida, bem como exemplos retirados dos textos, diálogos e exercícios.

**Tabela 8: Distribuição das ocorrências de pronomes de P5: *vós*, *vocês*, *os senhores* nos manuais didáticos de PLE (reunindo sujeito preenchido e não-preenchido)**

Livros de PLE	VÓS Freq. / %	VOCÊS Freq. / %	OS SENHORES Freq. / %	TOTAL de P5 Freq.
APB	-	52/90	06/10	<b>58</b>
SA	-	30/100	-	<b>30</b>
TB1	exercício	38/100	-	<b>38</b>
TB2	02/6	32/94	-	<b>34</b>
BV	Exercício	35/95	02/5	<b>37</b>

Observações:

Quanto a *vocês*: dos 52 dados em APB, apenas 1 é não-preenchido

dos 30 dados em SA, apenas 7 são não-preenchidos

dos 38 dados em TB1, 11 são não-preenchidos

em TB2 e BV todos os pronomes *vocês* são preenchidos

Quanto a *os senhores*: todos os dados são de sujeito preenchido

Há apenas duas ocorrências da forma feminina *as senhoras* em BV.

Embora o pronome *vós* esteja arcaizado e praticamente extinto do PB falado, ele ainda aparece em três dos cinco manuais analisados: **TB1**, **TB2** e **BV**, coincidentemente das mesmas autoras, que em nota de esclarecimento no **TB1** e **TB2** justificam a presença dessa forma para representar a segunda pessoa do plural como sendo usada em textos mais antigos. No anexo 8, observamos a conjugação de vários verbos com o uso do pronome *vós*.

(60) **TB2** ( p.164). Exercício:

*Substitua o pronome tu por vós, no diálogo (abaixo). Cuidado com a concordância verbal!*

A UNIÃO FAZ A FORÇA - FAZER O BEM FAZ BEM!

**Ricardo - Um montão de gente tá participando do trabalho voluntário aqui da escola. Tu não gostarias de participar também?**

Marcelo - Mas que tipo de trabalho tu achas que eu poderia fazer?

**Ricardo - Tu não tocas violão e guitarra? Tu não és cantor? Tu não falas inglês e espanhol?**

Marcelo - É. Eu afinio um pouco e até que falo bem em inglês e arranjo um pouco em espanhol. Mas como eu ajudaria nesse trabalho voluntário?

**Ricardo - Basta tu teres boa vontade e pronto!**

Marcelo - Mas, se eu tivesse mais tempo livre, seria melhor.

**Ricardo - Tempo livre é coisa que, se tu quisesses, poderias arrumar. Tu tens mesmo é que dar prioridade.**

Marcelo - Tu tens razão, Ricardo. E sabe o quê?

**Ricardo - O quê, Marcelo?**

Marcelo - Vou falar com o pessoal da banda e vamos programar uns shows pra criançada carente e para os velhinhos do asilo. Acho que eles vão curtir à beça!

**Ricardo - Aí, amigo. Tinha certeza de que tu não ias ficar fora dessa. Podes contar comigo.**

Marcelo - Valeu!

Eu fico me perguntando a troco de quê um aluno estrangeiro jovem (este livro tem como subtítulo: *Português para a nova geração*) precisaria trocar o *tu* pelo *vós* no referido diálogo. Com quem, em sã consciência, ele iria falar coisas como:

– *Vós não tocais violão e guitarra? Vós não sois cantor? Vós não falais inglês e espanhol?*

O que dá para perceber é que o intuito é meramente o de treino gramatical de conjugação verbal. Nenhuma atenção foi dada à questão da relevância comunicativa. As autoras do livro nem se fizeram a seguinte pergunta: – O *vós* é usado no PB?

O exercício que aparece em seguida segue a mesma linha.

(61) **TB2** (p.164), Exercício 2:

De acordo com as figuras, faça perguntas, como no exemplo. O complemento de cada frase fica a seu critério!

Exemplos: *Tu* andas de bicicleta todos os dias?

*Vós* andais de bicicleta à noite?

(62) **TB2** (p.162) Pior caso é o do exercício 1 do mesmo **TB2** reproduzido a seguir:

Tereza, uma jornalista, preparou uma lista de perguntas para entrevistar um cantor. Mas na última hora a entrevista com o cantor foi substituída por uma entrevista com uma banda de rock, pois o cantor estava doente. Vamos ajudar Tereza? Reescreva as perguntas substituindo o pronome *TU* por *VÓS*, fazendo as modificações necessárias.

- 1) Com que idade iniciaste \_\_\_\_\_ a carreira?
- 2) Tiveste \_\_\_\_\_ dificuldades para alcançar o sucesso?
- 3) Tiveste \_\_\_\_\_ apoio da família?
- 4) Quando conseguiste \_\_\_\_\_ o primeiro disco de ouro?
- 5) Quantas apresentações internacionais fizeste \_\_\_\_\_ até agora?
- 6) Disseste (Dissestes), certa vez, que pretendias \_\_\_\_\_ manter a profissão por, no máximo 15 anos. Já se passaram 12. Ainda continuas \_\_\_\_\_ com essa idéia na cabeça?
- 7) Quando estás \_\_\_\_\_ andando pela rua, és \_\_\_\_\_ reconhecido(s) pelas pessoas?
- 8) Preferes \_\_\_\_\_ não ser reconhecido(s)?
- 9) Tens \_\_\_\_\_ algo planejado para este ano?
- 10) Espero que tenhas \_\_\_\_\_ muito sucesso pela frente e que nunca desistas \_\_\_\_\_ de cantar.

Uma única pergunta: Que banda de rock brasileira usa o *vós* nas suas interações?

Esse exercício também não deixa claro o que é que o aluno estrangeiro tem de fazer nos espaços em branco, que mais confundem do que qualquer outra coisa, visto que não servem para o preenchimento das substituições pelo pronome *vós*.

Acredito que esse tipo de exercício contribui muito pouco para uma fluência efetiva na língua por parte do aluno estrangeiro. É perda de tempo porque insiste numa gramatiquice sem fundamento. A única justificativa para o estudo do pronome *vós*, que aparece em textos antigos, não é compatibilizada nos exercícios.

**APB** e **SA** não fazem menção ao *vós*, nem a título de informação para dizer que se trata de pronome usado em textos antigos ou religiosos, por exemplo.

**VOCÊS**



	Freq./ %						
<b>APB</b>	44/90	05/10	06 /86	01/14	50/ 89	06/11	56
<b>SA</b>	17/68	08/32	01 /100	-	18/ 69	08/31	26
<b>TB1</b>	55/70	24/30	19 /90	02/10	74/ 74	26/26	100
<b>TB2</b>	44/60	29/40	09 /64	05/36	53/61	34/39	87
<b>BV</b>	62 /63	36/37	14 /56	11/44	76/ 62	47/38	123

Quanto ao pronome *elas*, há pouco emprego em relação a *eles* em todos os manuais, o que aponta para o predomínio do referente masculino ao longo dos livros, inclusive na criação de exemplos com sujeito plural em material didático de PLE. Como o pronome *elas* é pouco recorrente, seu aparecimento é, de certa forma, marcado, talvez enfatizando o referente feminino; por esse motivo, o preenchimento do sujeito era esperado.

Os exemplos abaixo são ilustrativos.

(70) **APB** (p.18): *Eles* vendem tudo pelo crediário.

(71) **SA** (p.11, Módulo 1):

--Ontem eu saí com meus pais.A gente foi ver a Orquestra Sinfônica. Nós chegamos em cima da hora e já estavam fechando as portas.

--É. *Eles* são super rigorosos. *Eles* fecham a porta às nove em ponto.

(72) **TB1** (p.22): (...)Cada um gosta de fazer coisas diferentes no parque. Por exemplo, Marta e João gostam de conversar (ou fofocar?). *Eles* se esquecem do tempo quando começam a conversar.

(73) **TB2** (p.52): Para ensinar Ciências, um professor carioca utiliza métodos práticos. Gilson Carvalho, 65 anos, da Escola Municipal Princesa Isabel, leva seus alunos para percorrer áreas de proteção ambiental e ver de perto a degradação. Visitam manguezais, a fim de verificar como construções irregulares devastam terrenos que deveriam ser preservados, e distribuem à população panfletos denunciando os problemas.

(74) **BV** (p.77): (...) Acontece que em 1975 uns caras lá da Indonésia, que fica ao lado, invadiram o Timor e queriam tomar o poder. *Eles* prenderam, bateram e até proibiram o pessoal do Timor de falar português. Sabe por que isso aconteceu? É que, quando os timorenses falavam português, *elas* se sentiam mais unidos e felizes.

(75) **APB** (p.17): Onde *elas* trabalham?

(76) **TB1** (p.94): *Elas* a viram no restaurante.

### 3.2.7 A forma pronominal SE

A gramática tradicional atribui ao *se* tanto a função de indeterminador do sujeito quanto a de pronome apassivador, conforme o tipo de verbo que o acompanha seja, respectivamente, intransitivo ou transitivo direto. Porém, como vimos em Monteiro (1994), no capítulo da revisão bibliográfica, não há um consenso entre os estudiosos acerca do estatuto gramatical do *se*. Esse autor admite que o *se* deve ser interpretado como um recurso disponível na língua para assinalar a indeterminação do sujeito, independentemente da transitividade/predicação do verbo, e o analisa como sendo um pronome pessoal indefinido.

Apenas dois dos manuais de PLE analisados dedicam espaço para trabalhar o *se* apassivador e o indeterminador. Eles são o **TB2** e o **BV**.

(77) O **TB2** (p.99), na sua explicação de voz passiva diz o seguinte:

*Uma outra maneira de se expressar a voz passiva é utilizando o PRONOME APASSIVADOR SE e a terceira pessoa verbal, singular ou plural, de acordo com o sujeito. Exemplos: Aluga-se quarto. (Um quarto é alugado.)  
Alugam-se quartos. (Quartos são alugados.)  
Dão-se aulas de inglês. (Aulas de inglês são dadas.)*

(78) O **TB2** (p.147) na sua explicação de sujeito indeterminado assim se posiciona:

*Quando não se quer ou não se pode identificar claramente quem ou o quê participa do processo verbal. Ocorre com:  
o verbo na terceira pessoa do plural, desde que o sujeito não tenha sido mencionado anteriormente. Exemplo: Perguntaram por você.  
o verbo na terceira pessoa do singular + SE. Neste caso, o verbo é intransitivo (não exige complemento), transitivo indireto (pede complemento com preposição) ou de ligação. O pronome SE funciona como índice de indeterminação do sujeito. Exemplos:  
Precisa-se de mentes criativas.  
Vivia-se bem naqueles tempos.  
Sempre se está sujeito a erros.  
Fica-se mais feliz no verão.*

(79) Logo em seguida, na p.148 do **TB2**, há um exercício para praticar esse SE indeterminador do sujeito.

*Exercício 3. Reescreva cada uma das orações abaixo seguindo o exemplo.  
Exemplo: Alguém acredita no futuro dos jovens batalhadores.  
Acredita-se no futuro dos jovens batalhadores.*

*1. Alguém falou sobre as aulas de reforço durante as férias.*

2. *Alguém acredita que a união faz a força.*  
 (...)

(80) Na p. 80 do **BV**, aparece a explicação da voz passiva com o pronome apassivador SE e são apresentados os seguintes exemplos:

*Vende-se uma casa na praia.*  
*Procura-se um cão perdido.*  
*Alugam-se apartamentos.*  
*Consertam-se geladeiras.*

(81) E, finalmente, na p.144 do **BV**, há a explicação de sujeito indeterminado, com absolutamente os mesmos exemplos dados no outro livro das autoras, o **TB2**, vistos anteriormente. Apenas que desta vez há um exercício diferente para o uso do SE.

*Reescreva cada uma das orações abaixo seguindo o exemplo:*

Exemplo: *Trata-se de casos delicados.*

1. *Alguém falou sobre novos projetos.*
  2. *Alguém dormia demais naquela casa.*
  3. *Alguém aspira a um nível digno de vida.*
- (...)

Cabe aqui ressaltar que foram encontrados muitos exemplos de pronome reflexivo SE (mais de uma centena deles) em todos os manuais, mas eles não foram computados, visto que não serviam para os propósitos desta dissertação.

## CONCLUSÃO

Este trabalho procurou examinar cinco livros didáticos de PLE recentes (a maioria deles publicados de 2000 para cá) quanto à diversidade lingüística brasileira, atentando para os seguintes aspectos: (a) presença de reflexões teóricas sobre concepções de linguagem, língua e gramática; (b) preocupação com a competência comunicativa e a competência sociolingüística; (c) espaço destinado a questões de variação lingüística, em especial quanto ao tratamento dispensado ao uso pronominal do sujeito. A pesquisa fundamentou-se nos postulados da Sociolingüística Variacionista, bem como em resultados de pesquisas sobre fenômenos variáveis no sistema pronominal do PB realizadas em diversas universidades do Brasil nos últimos anos.

Partimos da hipótese de que o material didático, em geral, não traz reflexões sobre *concepções de linguagem/ língua e gramática*, e que se supõe uma certa confusão entre língua e gramática normativa. Isso, de certa forma, se confirmou, pois, com exceção de um dos livros, o SA, todos os outros se baseiam fortemente nas prescrições da gramática normativa para darem conta do tratamento dos aspectos gramaticais do PB.

Com relação à segunda hipótese – a de que os materiais didáticos só se preocupariam com a competência comunicativa mas não com a competência sociolingüística –, isso se confirmou. Apesar de competência sociolingüística fazer parte da competência comunicativa, esperávamos que ela recebesse algum tipo de atenção em separado, mas isso não aconteceu em nenhum dos livros analisados.

A terceira e quarta hipóteses do trabalho, aquelas que de fato ganharam mais espaço na análise, contemplam um fenômeno específico do sistema gramatical que é o uso do paradigma pronominal do caso reto (sujeito) no PB. Nossa expectativa era de que o sistema pronominal apresentado nos livros didáticos corresponderia ao paradigma tradicional e que a variação no uso pronominal não estaria contemplada nesse material. Pode-se dizer que essas hipóteses não foram inteiramente confirmadas.

No que diz respeito aos pronomes, os guias para o professor pouco esclarecem sobre o assunto, como se este já fosse de conhecimento de todos e dispensasse um maior aprofundamento. E muito embora seja possível recolher exemplos de todas as formas pronominais em uso no PB atual em todos os livros analisados, nem sempre elas são contempladas nas explicações gramaticais que permeiam as diversas unidades. Vejamos o

caso de P4. Verificamos que o pronome *a gente*, apesar de comprovadamente estar suplantando o pronome *nós* no PB, não figura em nenhum dos quadros explicativos com apresentação dos pronomes nos cinco manuais analisados. Não só isso: contrariando as pesquisas sobre o PB atual (é bem verdade que realizadas com amostras de fala em sua maioria), *nós* na sua forma não-preenchida é a opção preferida dos autores desses livros didáticos para representar P4, nos moldes do que preconiza a gramática normativa, denotando, portanto, uma atitude conservadora diante dos fatos da língua. Isso não deixa de ser contraditório em relação à proposta de muitos desses autores de fazer livros para um público jovem, usando o português do dia-a-dia. Pois bem, jovem brasileiro fala preferencialmente *a gente* de norte a sul, de leste a oeste neste país, e por que, então, desprestigiar esta forma inovadora em livros que pretendem levar o aluno estrangeiro a se comunicar com falantes brasileiros?

Pior que não incluir um novo pronome (como é o caso de *a gente*), é apresentar no quadro do paradigma pronominal uma forma em desuso, reforçada em inúmeros exercícios absolutamente fora da realidade. Este é o caso do pronome *vós*, sabidamente desaparecido do PB falado, mas que ainda aparece em três dos manuais examinados –**TB1**, **TB2** e **BV**– em exercícios que pedem para o jovem aluno estrangeiro simular entrevistas com banda de rock brasileira, por exemplo, ou criar diálogos usando essa forma pronominal. Qual a relevância desse tipo de atividade? O que isso acrescenta para a fluência do aluno estrangeiro? Como esse tipo de atividade desenvolve a competência comunicativa/ sociolinguística de quem precisa se comunicar em língua portuguesa do Brasil, por inúmeros motivos, sejam eles educacionais, turísticos, ou de negócios?

Quanto ao uso de P2, o que acontece, por exemplo, é que há a inserção de *você* (seja ao lado do *tu* ou substituindo essa forma conservadora), para representar a pessoa do interlocutor nos quadros de paradigma pronominal nos livros, com exceção do **TB1**, que só apresenta o *tu*. Em termos quantitativos, constatamos que *você*, comparado com *tu*, é a forma preferida dos autores para se referir ao interlocutor, e pode ser visto tanto nas situações de interação autor-usuários do livro (principalmente nessas situações) como nos diálogos dirigidos apresentados na forma de textos.

O maior número de ocorrências de não-preenchimento de sujeito pronominal aconteceu com os pronomes *eu* e *nós*, justamente as formas pronominais cujos verbos correspondentes carregam marca morfológica de número-pessoa. Os demais tiveram um

preenchimento acima de 50%, percentual que consideramos relativamente alto tendo em vista a natureza da amostra analisada.

Muitas vezes deu para perceber um certo conflito interno presente nos livros de PLE no que diz respeito às questões normativas da língua, isto é, os autores cobravam a regra, por assim dizer, nos exercícios, mas mostravam o uso real da língua nas interações com o leitor ao longo das unidades. E a grande maioria enfatizava muito o aspecto de “certo” ou “errado” no uso do português do Brasil, contrariando, freqüentemente, o objetivo de ensinar a língua do dia-a-dia.

O que dá para perceber é que o elaborador de material didático de PLE, de uma maneira geral, ainda é muito influenciado pela gramática normativa. Que ele tem uma lista de conteúdos gramaticais a serem ensinados, e o faz da maneira mais tradicional possível, apesar de uma roupagem supostamente comunicativa que enfatiza a linguagem do cotidiano. Nossa pesquisa mostrou, em termos de ensino da gramática, apenas o universo do uso pronominal, mas já deu pra dar uma idéia do quanto precisa ser melhorado na confecção desses manuais de PLE. Se pensarmos que muitos dos alunos estrangeiros são jovens europeus, por exemplo (e eu estou pensando aqui na realidade dos intercambistas que vêm estudar no Cefet-Pr, unidade de Curitiba), que já têm um conhecimento de várias línguas estrangeiras, bastante críticos e exigentes, então esses manuais precisam ser melhor desenvolvidos, principalmente porque se fazem muito presentes na interação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. Elaborador de material didático precisa contar com a colaboração de um sociolinguísta na hora de decidir o que deveria entrar ou não em termos de conteúdos nos manuais que estão propondo. Pesquisa lingüística precisa fazer eco no ensino, e sair das quatro paredes da academia. Se não, não faz sentido, ou faz muito pouco. E professor de PLE precisa estudar continuamente sobre os fatos da língua que ensina, se assustar, se questionar e, por que não?, se deslumbrar com seu objeto de ensino, para poder oferecer um trabalho com muito mais qualidade, e fazer a diferença numa língua heterogênea que oferece variadas possibilidades de dizer.

Para finalizar, devemos registrar que este trabalho, de fato, não está acabado. Julgamos ter dado conta, razoavelmente, dos objetivos propostos, entretanto, muito ainda poderia ter sido feito em termos de análise. Ao longo da dissertação fomos pontuando alguns aspectos que, julgamos, mereceriam um desdobramento. Outros tópicos que julgamos relevantes, na linha de trabalho aqui adotada, são: examinar outras facetas do sistema pronominal (clíticos, possessivos); levantar os tempo-modos verbais trabalhados nos materiais didáticos; analisar

os pronomes relativos apresentados aos alunos; averiguar o uso de conectores diversos, entre outros. Numa proposta mais voltada à prática pedagógica, seria importante elaborar, a título de sugestões metodológicas, uma série de atividades que contemplassem aspectos de variação e mudança lingüística, com atenção à questão do preconceito lingüístico.

Cabe aqui registrar duas reflexões feitas pelo professor Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral, membro - UFPel, sobre a gramaticalização do *você* e o status do pronome *o senhor/senhora*. Com relação ao primeiro, o professor diz: "Que *você* seja a versão moderna de *vossa mercê* parece inquestionável. Mas dificilmente *você* tenha evoluído de *vancê*. Provavelmente são caminhos alternativos, variantes. Houaiss e Aurélio propõem *vossa mercê* > *vossemecê* > *vosmecê* > *você*. Possivelmente *vancê* tenha percurso histórico associado a *vossancê* (1721) ou *vassuncê*. Aurélio sugere que derive de *vacê*, por nasalização". Com respeito a *o senhor/a senhora*, o professor questiona se se trata de pronome pessoal ou forma de tratamento. Segundo ele, "para ser pronome pessoal, (a) não teria de estar sujeito à erosão fonética que reduzisse o número de sílabas? [casos de *você* (f. trat. x pron.) e *vocês* (sempre pronome)]; (b) não deveria ser um vocábulo fonológico único? (caso de *a gente*); (c) não deveria ser utilizado com todos os indivíduos da sociedade indistintamente e não apenas com pessoas mais velhas? (d) não deveria ser utilizado em relações simétricas entre interlocutores?"

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. T. S. **Formas de tratamento: dialeto urbano e rural de Curitiba.** Universidade Federal de Santa Catarina, Dissertação de Mestrado, 1987.
- ALI, M. S. **Gramática histórica da língua portuguesa** [1921]. 7ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.
- ALKIMIN, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à Linguística.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de & LOMBELLO, L. C. (orgs.) **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros.** Campinas, SP : Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de & LOMBELLO, L. C. (orgs.) **O ensino de português para estrangeiros : pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais.** Campinas, SP : Pontes, 1997.
- AMARAL, L. A importância de variáveis estilístico-discursivas para as análises de fenômenos linguísticos variáveis. In: P. VANDRESEN (org) p.47-68.
- ARDUIN, J. **A variação dos pronomes possessivos de segunda pessoa do singular teu/seu na região sul do Brasil.** Universidade Federal de Santa Catarina, Dissertação de mestrado. 2005.
- BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999
- BAGNO, M. (org) **Lingüística da Norma,** São Paulo, Edições Loyola, 2002.
- BAGNO, M., GAGNÉ, G. & STUBBS, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37 ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- Bíblia Sagrada: Edições Paulinas. São Paulo. 1982. P.655
- BORBA, L. do R. Alguns aspectos sobre o uso de “nós” e “a gente” em Curitiba. **Fragmenta,** Curitiba: UFPR/CPGL, nº 10, p. 65-76, 1993.
- BORGES, P. R. S. **A gramaticalização de a gente no português brasileiro: análise histórico social lingüística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas.** Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, Tese (Doutorado em Letras), 2004.
- CAMACHO, R. G. O formal e o funcional na teoria variacionista. In: C. RONCARATI & J. ABRAÇADO (orgs). 2003. p.55-65.

CARDOSO, S.A.M. (org.) **Diversidade Lingüística e Ensino**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.1996.

CARVALHO, O. L. de S. Variação lingüística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua in BAGNO,M. (org.), 2002, p.267-289

COUDRY, P. & FONTÃO, E. **Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens**.Campinas, SP: Pontes, 2000. (livros do aluno, e do professor).

CUNHA,C.F da. **Gramática da língua portuguesa**. 12 ed.. Rio de Janeiro: FAE, 1992.

CUNHA,M.J. & SANTOS,P. (orgs). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília : Editora Universidade de Brasília,1999.

CUNHA,M.J.C. & SANTOS,P.(orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília,2002.

DUARTE, M.E.L. **A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. Tese de doutoramento. UNICAMP, 1995.

DUARTE, M.E.L. A evolução an representação do sujeito pronominal em dois tempos. In:PAIVA, M. da C. de & DUARTE, M.E.L (orgs)**Mudança Lingüística em Tempo Real**.Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, p.115-128.

FARACO, C. A.O tratamento você em português: uma abordagem histórica. **Fragmenta**, Curitiba, n.13,1996, pp.51-82.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: Desembarçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org). **Lingüística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 37-61

FERNANDES, E. A. Nós/A Gente: Variação Estável ou Mudança em Progresso? In: SOARES, M.E. et ARAGÃO, M. do S. S. de (orgs)XVI Jornada de Estudos Lingüísticos. **Anais**. Fortaleza: UFC/GELNE,1999.p.331-334

FIGUEROA, E. **Sociolinguistic metatheory**. Pergamon: 1994.

FREITAS, J. **Os pronomes pessoais sujeito no ensino fundamental: teoria gramatical e orientação do professor**. Salvador: Edufba. 1997 a.

-----**Os pronomes pessoais sujeito no ensino médio: teoria gramatical e orientação do professor**. Salvador: Edufba. 1997 b.

-----O escolar e os pronomes. **Graphos**, João Pessoa: v.2, n.1,jan.1997,p.97-113.

GODOY, M. A. M. de. **A indeterminação do sujeito no interior paranaense – Uma abordagem sócio-lingüística**. Dissertação de Mestrado. Curitiba. 1999.

GOMES, C. A . Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In:

PAIVA, M.C. & DUARTE, M. E.L. (orgs.). 2003. p. 81-96

GORSKI, E. et al. Fenômenos discursivos: resultados de análises variacionistas como indícios de gramaticalização. In RONCARATI, C. & ABRAÇADO, J. (orgs.). 2003. p.106-22.

GUIMARÃES, A .M. M. **A ocorrência de 2ª pessoa: estudo comparativo sobre o uso de tu e você na linguagem escrita.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado. 1979.

HAUSEN, T. A. P. **Concordância verbal do pronome tu no interior do estado de Santa Catarina.** Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado. 2000.

HORA, D. da (org.) **Diversidade lingüística no Brasil.** João Pessoa(PB): Idéia,1997.

HORA, D. da & CHRISTIANO E. (orgs.) **Estudos Lingüísticos: realidade brasileira.** João Pessoa (PB): Idéia,1999.

JENSEN, B. J. A problemática das variações sociolingüísticas no ensino do português como língua estrangeira (PLE). In **Revista de Letras**, nº 24, vol. 1/2 , jan/dez, 2002.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns.** Philadelphia: Philadelphia University Press, 1972.

LABOV, W. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. In: **Working papers in Sociolinguistics.** 44, Texas, 1978.

LABOV, W. **Principles of linguistic change – Internal factors.** Cambridge: B. Blackwell, 1994.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change: Social Factors.** Cambridge: Blackwell Publishers, 2001.

LABOV, W. Some Sociolinguistic principle. In: PAULSTON, C. B. & TUCKER, G. R. (Eds) **Sociolinguistics: The Essential Readings.** United Kingdom: Blackwell, 2003, p234-250.

LAROCA, M. N. de C., BARA, N. & PEREIRA, S.M. da C. **Aprendendo Português do Brasil: Um curso para estrangeiros.** Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2003. (Livros do aluno, do professor, e de atividades).

LAVANDERA, B. Where does the sociolinguistic variable stop? In: **Language in Society** 7. London, 1978. (p.171-82).

LEÃO, P.B. **Formas de tratamento no sul do Brasil: contribuições da Geolingüística, da Sociolingüística e da Pragmática.** 2004. Monografia. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOPES, C.R. **A inserção de ‘a gente’ no quadro pronominal do português: percurso histórico.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. 1999.

LOPES, C. R. dos S. Nós e A Gente no Português Falado Culto do Brasil. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v.14, n.2, 1998, p405-422

LOREGIAN, L. **Concordância verbal com o pronome tu na fala do sul do Brasil.** Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado. 1996.

LOREGIAN-PENKAL, L. **(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da região sul.** Universidade Federal do Paraná. Tese de doutorado. 2004.

LUFT, C. P. **Gramática resumida.** 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

MACHADO, M. dos S. Sujeitos pronominais nós e a gente em dialetos populares. In: **Graphos**, v. 2 nº 1. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, jan./1997. p. 5-24.

MACHADO, M. dos S. Sujeitos pronominais nós e a gente em dialetos populares. **Graphos**, João Pessoa, v.2, n.1, jan.1997, p.5-23.

MENON, O. P. S. Reestruturação do sistema de possessivo em português. In: **Anais do VII Seminário de Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná.** Umuarama: UNIPAR/FAFID, 1995a, ( p. 334-338.)

MENON, O P. da S. O Sistema Pronominal do Português do Brasil in **Revista Letras** 44,1995, Editora da Universidade Federal do Paraná,p.91-106.

MENON, O. **Aspectos do sistema pronominal relevantes para o ensino básico.** João Pessoa. ANPOOL. 1996.

MENON, O . Seu/de vocês: variação e mudança no sistema dos possessivos In Hora (org.) 1997. (p.79-92)

MENON,O.P.S. Pronome de segunda pessoa no sul do Brasil: tu/você/o senhor em Vinhas da Ira. **Letras de Hoje**,Porto Alegre,v.35, n.1,mar.2000,p.121-163.

-----Uso do pronome sujeito de primeira pessoa no português do Brasil. **Organon**, Porto Alegre, v.14,n.28 e 29,2000,p.157-177.

MENON, O. & LOREGIAN-PENKAL,L. Variação no indivíduo e na comunidade. In: P. VANDRESEN (org.) p.147-88.

MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução `Sociolingüística: o tratamento da variação.**São Paulo: Contexto,2003.

MOLLICA, M.C. A regência variável do *verbo ir* de movimento. In G.M. de OLIVEIRA e SILVA &M.M.P. SCHERRE (orgs), 1996. p.147-68.

MONGUILHOTT, I. de O. e S. & COELHO, I. Um estudo da concordância verbal de terceira pessoa em Florianópolis. In: P. VANDRESEN (org) p.189-216.

MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil**. Fortaleza: EUFC, 1994.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORITA, M.K. (Re) Pensando sobre o material didático de PLE in SILVEIRA, R.C.P. da (org.) 1998, p.59-72

MOURA, V. L. de L. Conceitos Psico-Sócio-Linguísticos para Análise do Livro Didático Nacional para Estrangeiros in ALMEIDA FILHO, J.C.P. de & LOMBELLO, L.C. (orgs), 1997, p.123-134

NARO, A. J. & SCHERRE, M.M. P. Estabilidade e mudança linguística em tempo real: a concordância de número. In: PAIVA, M.C. & DUARTE, M. E. L. (orgs), 2003, p.47-62.

NASCENTES, A. O. O tratamento de “você” no Brasil. **Letras**, Curitiba, n.5/6, 1956, p.114-122.

OLIVEIRA, M. A. Variável linguística: conceituação, problemas de descrição gramatical e implicações para a construção de uma teoria gramatical. **D.E.L.T.A** 3 (1). 1987. p.19-34

OLIVEIRA e SILVA, G. M. Um caso de definitude. **Organon** 18, 1991. p.90- 108.

OLIVEIRA e SILVA, G. M. Estertores da forma *seu* de terceira pessoa na língua oral In OLIVEIRA e SILVA, G.M. & SCHERRE, M.M.P. (orgs), 1996. p.169-182

OLIVEIRA e SILVA, G.M. & SCHERRE, M.M.P. (orgs.) **Padrões sociolinguísticos**. Rio: Tempo Brasileiro, 1996.

OMENA, N. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In OLIVEIRA e SILVA, G.M. & SCHERRE, M.M.P. (orgs.), 1996, p. 183-216

OMENA, N. P. de. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, M. da C. de & DUARTE, M.E.L. (orgs). **Mudança Linguística em Tempo Real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, p.63-80.

OMENA, N.P. de A referência à primeira pessoa do plural. In: SILVA, G. M. de O. e SCHERRE, M.M.P. (orgs). **Padrões Sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1996, p.185-215.

-----As influências sociais na variação entre nós e a gente na função de sujeito. In: SILVA, G. M. de O. e SCHERRE, M. M. P. (ORGS.). **Padrões Sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1996, p.311-323.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

PAIVA, M. da C. de & DUARTE, M.E.L (orgs). **Mudança Lingüística em Tempo Real**.Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, p.97-114.

PAREDES SILVA, V.L. Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: uma análise em tempo real. In: PAIVA, M.C. & DUARTE, M.E.L. (orgs.), 2003.p.97-114.

PONCE, M.H. O de, BURIM, S.R.B.A. & FLORISSI, S. **Tudo bem? : português para a nova geração**, Volumes 1 e 2. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

PRADO,A. **Oráculos de Maio**. São Paulo: Siciliano, 1999. p.79

RAMOS, J. M. O uso das formas *você*, *ocê* e *cê* no dialeto mineiro. In: D. da HORA (org.) **Diversidade lingüística no Brasil**. João Pessoa: Idéia. 1997. p.4360.

RAMOS, M.P.B. **Formas de tratamento no falar de Florianópolis**. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado. 1989.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 27ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.1986.

RONCARATI,C. & ABRAÇADO,J. (orgs). **Português brasileiro:contato lingüístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro:7 Letras,2003.

SACCONI, L.A. **Nossa Gramática: Teoria e Prática**. 18 ed. reform. E atual. São Paulo: Atual, 1994.

SAVIGNON, S.J. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice - Texts and Contexts in Second Language Learning**. Addison-Wesley Publishing Company, Pensilvania,1997, p.37

SEARA,I. C. A variação do sujeito nós e a gente na fala florianopolitana. **Organon**, Porto Alegre, v.14, n.28 e 29, 2000, p.179-194.

SEVERO, C. G. **O lugar do indivíduo na teoria laboviana**. Florianópolis, UFSC/ Pós-Graduação em Lingüística. (inédito)

SILVA, R. do C. P. **Sujeito pronominal nos quadrinhos: uma análise em tempo real de curta duração**. Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado. 2005.

SILVA, R.V. M. e, **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina**.São Paulo: Contexto; Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia,1995.

SILVA, V. L. P.Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: uma análise em

tempo real. In: SILVEIRA,R.C.P. da (org.). **Português : língua estrangeira : perspectivas.**São Paulo: Cortez, 1998.

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

TAMANINE, A. M.B. **A alternância nós/ a gente no interior de Santa Catarina.** Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado. 2002.

TARALLO,F. **A pesquisa sociolingüística.**São Paulo: Ática,1986.

TARALLO,F. **Fotografias Sociolingüísticas.**Campinas: Pontes,1989.

TARALLO,F. **Tempos lingüísticos: itinerário histórico da língua portuguesa.**São Paulo: Ática,1990.

TAVARES,M. A influência de variáveis sociais sobre um fenômeno semântico-discursivo. **Letras de Hoje** v.35, nº 1. 2000. p.229-54.

TRAUGOTT, E. & HEINE, B. (eds.) **Approaches to grammaticalization.** Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Publ. 1991.

VANDRESEN, P.(org.) **Variação e mudança no português falado da região sul.** Pelotas: EDUCAT, 2002.

VITRAL, L.. A forma *cê* e a noção de gramaticalização. **Revista Estudos Lingüísticos.** Belo Horizonte, n.4, v.1, jan. 1996. p. 115 124.

WEINREICH,U, LABOV,W.& HERZOG,M. Empirical foundations for a theory of language change. In: W.LEHMANN & Y. MALKIEL (eds). **Directions for Historical Linguistics.**Austin: University of Texas Press, 1968.

ZILLES, A. M. S. Grammaticalization of *a gente* in Brazilian Portuguese. In: D.E. Johnson; T. Sanches (eds.). **University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics**, v. 8, nº 3, p.297-310. 2002.

ZILLES, A. M. S. The linguistic and social embedding of ‘a gente’ in Brazilian Portuguese. **NYU Linguistic Colloquium**, sept. 20<sup>th</sup> , 2002a.

### **Making-of da dissertação**

Curitiba, 31/01/05. 15:39 Segunda-feira. Sol. Ouvindo a FM Paraná Educativa.

Querida Edair

Escrevo esses textos separadamente como uma espécie de "making-of da dissertação", e te envio assim por não saber onde nem como inseri-los no corpo do trabalho. São coisas que passam pela minha cabeça e que eu gostaria de compartilhar com você.

Li "Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula" ( Stella Maris Bortoni-Ricardo, Parábola, 2004), e "O português são dois...Novas fronteiras, velhos problemas" ( Rosa Virgínia Mattos e Silva, Parábola, 2004). São duas autoras muito envolvidas com sociolingüística, apaixonadas pelo ensino da língua portuguesa no Brasil, e atuando na área há mais de trinta anos .Eu me sinto uma principiante perto delas.

Quando eu tive a idéia de escrever o projeto, eu me apoiava no fato de ter dado aulas para alunos estrangeiros no CEFET-PR, e não ter ficado satisfeita com o material didático de Português para Estrangeiros (doravante PLE) utilizado.Depois de ter iniciado leituras tão instigantes em sócio, pude perceber que ou melhor, você me fez ver que " o buraco é mais embaixo". Isto é, existe toda uma discussão que se faz em sociolingüística e que não está presente ainda no PLE. Aí, então, reside a minha humilde contribuição com este trabalho.OK, OK, tudo isso já sabíamos, mas parece que só agora a minha "ficha está caindo" (antes tarde, do que nunca!!).

Em quem estou pensando quando escrevo o trabalho? No elaborador de material didático de PLE. Acredito que ele tem de estar por dentro do que está acontecendo em termos de pesquisas sociolingüísticas, e incorporar, de alguma forma, este conhecimento com o propósito de fazer um produto de melhor qualidade, tipo exportação mesmo, sabe?

No entanto, não é só com o elaborador de material didático que eu quero dialogar. Na verdade, eu descobri(!) que quero mesmo é dialogar com o professor de PLE que frequentemente faz as vezes de elaborador. E que esse professor, assim como eu, se veja num processo de questionamento contínuo e aberto para rever, inclusive, seus próprios preconceitos lingüísticos. O que eu quero fazer é um convite para que se pense o ensino de PLE via livro didático, tendo como exemplo a questão da colocação pronominal em cinco livros diferentes.

Eu não sei se vou conseguir encontrar todas as respostas, mas as perguntas pra começar essa discussão com meus elaborador-professor imaginários são essas (por enquanto). Edair, veja se isso tudo é pertinente, ou se estou 'viajando na maionese'. SOCORRO!!!

Perguntas que não querem calar!

- 1- O que pode ser aproveitado de toda uma discussão que já se faz no ensino do português como língua materna, no ensino de PLE? Quais os pontos em comum? Quais as divergências?
- 2- Aliás, qual a definição de PLE? O que é PLE? O que eu, particularmente, entendo por PLE?
- 3- Eu, enquanto professora de PLE, me dou conta dos meus preconceitos e mitos arraigados?
- 4- Quem sou eu quando estou diante do falante estrangeiro que quer aprender a minha língua? O que está em jogo nessa interação?
- 5- Aprender PLE pra quê? (Ouso uma tímida resposta: comunicação entre pessoas que querem um mundo melhor!).

- 6- Quais os recursos outros pra complementar o livro didático? Quanto mais informação eu tiver, melhor poderei indicar os caminhos pro aluno estrangeiro: tv, internet, telefone, jornais, revistas, conversas com todos os segmentos da sociedade. O que perceber nisso tudo em termos de variação?
- 7- Mais conhecimento sociolinguístico pra combater o preconceito. Respeito às diferenças dialetais.

Edair, vou acrescentar agora um texto que escrevi há uns dias atrás quando estive em São Paulo. Minha idéia é ir procurando respostas pra essas perguntas, e ir te enviando. Esta foi a forma que encontrei de vencer o pavor de escrever a dissertação. É um jeito informal, mais a "minha cara". Acho que assim eu funciono melhor. Não ria de mim, está bem? Sinto-me um pouco insegura. Perdoe-me tanta insegurança. Um abraço bem forte. Denize.

Osasco-SP, 22/01/05. 11:04

Acabo de ir à uma feira livre aqui em Osasco, ao lado da casa de minha melhor amiga, Sueli.

Na barraca de pastéis (comi dois de carne com um guaraná!), fechei os olhos só pra ficar ouvindo o povo desta cidade falar. Até o jeito de reclamar é diferente. Um moço, por exemplo, ao descobrir que não tinha mais bolinho de carne, disse contrariado, com um sotaque bem paulistano:

--Pô, mas já acabou? Tão cedo?

Atravessei a feira e fui registrando num único papelzinho que eu tinha na hora, uma riqueza de "dados sociolinguísticos":

--Vamu gastá, mulherada. Alô, alô, chegô, chegô mercadoria boooooa.

--Olha o queijo mineiro!. Olha o queijo!

--Seis maçã, um real. Bem doce freguesa. Essa é a hora!

--Essa pimenta eu não uso não. Por causa das criança. É muito arrrdida. Só uso cominho, coloral no frango e essa outra pimenta. Chera a erva doce!

Saí dali absolutamente encantada com toda essa diversidade lingüística, com esse português brasileiro tão vivo, colorido, alegre, e me lembrei de que apenas há duas semans

antes eu estava em Campo Grande-MS, minha cidade natal, saboreando uma fatia de sopa paraguaia (uma espécie de torta feita com muito milho verde, queijo mineiro, cebola) e ouvindo o pessoal de lá falar, eu só conseguia pensar: "Sim, sou uma campograndense, sim senhor." Depois reformulei esta afirmação de identidade: SOU BRASILEIRA! Moro na Curitiba do leite quente DE verdade, e se Deus quiser, vou defender minha dissertação de Mestrado na Florianópolis do "Vais querer só este xerox?" bem cantadinho dos catarinenses que me atendem gentilmente na UFSC.

Por um momento me coloquei na pele de um estrangeiro que visita todos esses lugares: Campo Grande-MS, Osasco-SP, Curitiba-PR e Florianópolis-SC, e vai se deparando com esses diferentes modos de falar a língua portuguesa. É isso mesmo, são apenas maneiras diferentes e não há nada de errado com a diferença. Ele poderia pensar que seu português de estrangeiro também, será marcado pela sua experiência estrangeira, e ele não tem de enlouquecer se não conseguir falar como um falante nativo ( aliás, falante nativo de onde? De que idade? De que classe social? De que escolaridade? De que sexo?)

É bom ser estrangeira de vez em quando, mesmo que só em pensamento. Isso me possibilita olhar pros falantes de português do meu país com um olhar de curiosidade, de puro encantamento. Também me dá uma sensação estranha de que não sou de lugar nenhum: sou de todo lugar. O que não é ruim. É rico. É libertador.

Pra bem longe do preconceito lingüístico reducionista que a tudo rotula, desprestigia, ridiculariza, quero mais é poder crescer cada vez mais com os diferentes falares que o Brasil proporciona, com as diferentes maneiras de ser brasileira, de ser feliz.

Denize Ricardi.

## INSIGHTS

Ao longo de todas as leituras que tenho feito em Sociolinguística, vai ficando muito claro pra mim todo um questionamento acerca da minha condição de professora de português como língua estrangeira. Que falante de português sou eu quando interajo com o aluno estrangeiro? Sou brasileira, natural de Campo Grande-MS. Já morei em Aquidauana-MS, Campinas-SP, e agora resido em Curitiba-PR. Sou professora de inglês como língua estrangeira há vinte anos. Domino a língua padrão, a norma culta? Escrevo cartas, e-mails, diários. Leio pro meu filho antes de dormirmos.

Percebo as diferenças entre o português falado em Campo Grande e em Curitiba. Preciso dizer pro meu aluno estrangeiro: "Não é que aqui é o certo, e lá o errado. É apenas diferente. E não há nada de errado com a diferença. Perceba a diversidade e enriqueça-se com ela." Eu não falo "tu", falo "você", por exemplo.

O que deve nortear o ensino de português como língua estrangeira? Em que ele difere da língua materna? O que tem em comum? Níveis de fluência?

O conceito de falante nativo aparece muito quando se fala em aprendizagem de uma língua estrangeira. "Ele fala inglês como um nativo." Que falante nativo é este? Isso não seria apenas mais um mito a ser revisto? Isso é realmente desejável do ponto de vista comunicativo, sociolinguístico? Por que o aluno tem de apagar uma das marcas de sua identidade? Me lembro aqui de um professor meu, o James, de Nova York, que fez um curso de PLE quando chegou no Brasil e a frase que ele mais gostou foi: "Ela se casou e foi morar em Recife.", e nós, seus alunos, brincamos muito com ele: "Essa é profunda, James." Ele não perdeu o sotaque novo iorquino; não aparentava ter grandes problemas por ser americano, e se comunicava em bom português com os brasileiros todos. Agora, ensino pro meu aluno alemão coisas como: "O que você gostaria de comer?", "Pizza quatro queijos." E ele diz isso com uma graça, um charme, com um toque estrangeiro tão legal que eu não vou ficar insistindo numa pronúncia "forçada" à moda paulista, carioca, caipira, porque eu, a falante nativa em questão tenho uma outra variedade. Eu ofereço um modelo, mas existem vários outros, além, é claro, do dele. E isso é o bonito da coisa toda.

Sou falante de inglês como língua estrangeira. Fiz todo um caminho pra ter fluência nessa língua. E isso está presente na minha interação com um outro estrangeiro. Até agora minha experiência com PLE teve o inglês como suporte, como pano de fundo.

Gosto da Sociolinguística porque ela inclui os excluídos, e ,de certa forma, sou um deles. Eu sei de onde venho!

Levar em conta o saber lingüístico que o aluno estrangeiro traz quando entra no sistema de aprendizagem da escola, esse saber que lhe permite dar conta das necessidades comunicativas que seu cotidiano exige.

Escrevo essa dissertação, que carinhosamente chamo de "Dirce", como quem dança o samba da crioula doida!! Em meio a tantas preocupações, nem todas acadêmicas, e mais prosaicas do tipo: "O que pagar primeiro, aluguel, ou água-luz-telefone?" "Esse menino precisa de tênis novos, não pára de crescer (graças a Deus) e já perdeu os que ganhou da madrinha no Natal.", mas antes disso tem a condução pra escola, ai meu Deus, e a luz atrasada. Luz! É isso, foco na luz, Denize. Tudo vai se ajeitar. Chegou até um estrangeiro pra aprender português com você, e melhorar o inglês, veja só! E a Edair está chegando, e vai querer ver sua produção científica. Jesus, acenda a luz. O jeito é ouvir o ministro Gilberto Gil, dançar pra organizar as idéias e escrever!!

Gil tem tudo a ver com esses temas: diversidade lingüística, heterogeneidade, português brasileiro. E ele é leve como eu quero que esse trabalho seja!

Faz vinte anos que sou professora de inglês como língua estrangeira. Menina pobre, mais velha de seis irmãos, filha de dona-de-casa e vendedor(mais tarde limpador de piscinas, escultor nas horas vagas e tristes), ganhei três bolsas de estudo pra aprender inglês. A última delas, na escola mais cara da minha cidade, Campo Grande-MS,. Eu me lembro que meu guarda-roupa melhorzinho pra frequentar as aulas era composto de uma única saia verde, duas blusas de algodão, e um par de sandálias plásticas brancas Melissa. No primeiro dia de aula senti um frio enorme na barriga e rezei antes de entrar na sala de aula: "Senhor, não tenho nada a ver com os outros alunos daqui. Eles são ricos, eu não, mas estamos aqui pelo mesmo motivo - aprender inglês. E eu vou aprender essa língua. Me ajude , por favor." 1984. Março. Sala equipada com toda a parafernália mais moderna para o ensino de línguas estrangeiras, e um ar condicionado que me gelava até a alma. Fiquei duas semanas em estado de choque, até

me acostumar com aquele novo mundo. Fiz o meu dever de casa com dedicação, determinação, alegria. Aprender inglês me salvou da miséria. Fiz Letras, comecei a dar aulas numa escola particular, tive como chefe uma inglesa de Londres, Bárbara, que me inspirava a dar o melhor de mim nas aulas, no falar a língua, no tratar os alunos como seres humanos únicos e especiais.

Ok, e o que tudo isso tem a ver com português como língua estrangeira? Penso que tem tudo a ver. O que quero dizer é que fiz todo um caminho pra me apropriar de uma língua estrangeira pra chegar até aqui onde estou, repensando minha própria língua. Estou olhando pro meu percurso até aqui, à luz da Sociolingüística e resignificando tudo, todo o processo. E que Sociolingüística é essa? A que me faz rever principalmente a questão do preconceito, do respeito às diferenças, que me mostra uma outra possibilidade de ser, fazer e sentir na minha interação com uma outra pessoa numa língua estrangeira, seja ela inglês ou português! Uma Sociolingüística que combate o autoritarismo lingüístico.

"Andar com fé eu vou/ Que a fé não costuma faiá." (Gil)

Minha experiência com PLE é muito mais recente, coisa de três anos pra cá: primeiro no Cefet-Pr com os intercambistas de lá, e agora com um aluno alemão que como caído de pára-quedas bem neste momento da minha vida, me pede aulas pra aprender português e melhorar o inglês! ( Quando a gente pede ajuda pra Deus, a ajuda vem mesmo, de todos os lados!). Eu aqui vendo a teoria, e a vida me exigindo a prática! Então, até agora, o meu PLE teve o inglês como pano de fundo o tempo todo!

Resgatar a importância do professor de português na elaboração do próprio material didático, ou na escolha de um.

Soares pp.167-168(Lingüística da Norma)

Que se incluam orientações sociolingüísticas nos materiais de PLE.

Quais as principais tarefas de uma lingüística aplicada ao ensino do português como língua estrangeira? Em língua materna, Ayron Rodrigues mostrou já em 1965.

Eu estava me lembrando que numa das aulas de PLE pro meu aluno alemão, o Stefan, em que ele aprendia números de 1 a 10, ele tinha dificuldades em dizer a sequência 5,6 e 7, que ele falava com /z/ e eu insistia em corrigir com /s/. Num certo momento, meio irritado, ele me diz:

--Denize, I'm German, you're Brazilian. I can't say /s/. I say /z/.

Então eu caí em mim. Meu Deus, por que a minha insistência numa pronúncia absolutamente "correta"? Num contexto numérico é lógico que as pessoas com quem o Stefan interagir irão entendê-lo. Mas é que eu fico querendo ensinar o melhor português possível. Mas que "melhor" é esse, Denize? O meu é apenas um modelo: o de uma professora, brasileira de 37 anos, campo-grandense, residente em Curitiba, etc., etc., etc. Stefan já me disse que quer apenas coisas simples pra se comunicar e sobreviver na língua, mas que eu sou muito ambiciosa e fico querendo que ele aprenda muito mais. Eu aproveitei para lembrá-lo de sua tarefa semanal: me dizer três características absolutamente positivas da cultura brasileira. Uma ele já disse: FRIENDLY. Ou Stefan aprende português, ou não me chamo Denize. Já combinamos um outro nome pra mim, em caso de fracasso de minha parte: Melissa, sabe a do chá pra acalmar, dar paciência...A das minhas antigas sandálias também!

Relembrando coisas que afetaram o meu modo de falar português:

Em 1985, há vinte anos atrás, eu fazia meu primeiro ano de Letras: Português-Inglês, num curso noturno na faculdade católica da minha cidade, Campo Grande-MS. 85 alunos na sala, a professora de inglês teve a brilhante idéia de contar com a ajuda de quem já soubesse a língua pra socorrer os demais em pequenos grupos. E eu, enquanto passava de carteira em carteira pra tirar as dúvidas dos colegas em relação aos exercícios, fui surpreendida pela seguinte pergunta de uma colega:

--Denize, de onde você é? Você fala tão diferente, meio cantadinho...

Levei um susto. Eu me sentia tão campo-grandense. Que conversa era aquela? Mas em poucos minutos, elaborei toda uma teoria.

--Sou daqui mesmo, mas como falo inglês praticamente o dia inteiro ( e era verdade!) isso deve estar afetando de alguma forma meu modo de falar.

Era a única explicação plausível, pois eu nunca tinha botado os pés pra fora da minha cidade até então. A única viagem que eu tinha feito foi uma de cabeça na língua inglesa (padrão?) com toda a minha vontade através dos cursos, filmes, músicas, contatos com estrangeiros (principalmente os mórmons que eu caçava pra poder praticar a conversação, e que me davam atenção até verem que eu não iria me converter mesmo!).

Eu dava muitas aulas, cheguei a ter 14 turmas por semestre, numa escola onde era proibido falar português em sala. "No Portuguese! Think in English!". Processo meio esquizofrênico, mas que, no meu caso, me permitiu suportar, por um tempo, uma série de dificuldades de ordem bastante práticas: pai desempregado, com problemas de bebida: mãe doente, e depois falecida aos 45; cinco irmãos menores; grana sempre contada, etc. Eu não tinha muito tempo pra pensar no meu português que estava indo pras cucuias, principalmente se eu contava com uma outra língua, o inglês, que me fazia "esquecer", temporariamente, minha jovem vida ferrada!

Essa situação durou até 1990, quando me mudei pra Campinas-SP, e comecei a fazer Pedagogia na UNICAMP. Lá sim, eu precisava ler textos e mais textos em português. Então senti que voltava a ser fluente na minha própria língua. E foi um tempo em que li bastante mesmo, não só textos acadêmicos, mas textos literários também, de autores como: Inácio de Loyola Brandão, Rubem Fonseca, Gabriel Garcia Marques, Lygia Fagundes Telles, Isabel Allende, e por aí.

Eu me lembro que chegando em Campinas-SP, aprendi de cara duas palavras novas: *detonar e desencanar*. A moçada de lá dizia assim:

--Só tem um pedaço de bolo, posso detonar?

--Claro!

--Posso mesmo?

--Pode. Desencana!

Fiquei maravilhada com esse linguajar tão jovem, eu que, aos 22, estava recuperando minha juventude perdida, morando num pensionato, numa grande cidade, a maior do interior paulista. E aí comecei a reparar nas diferenças de vocabulário, de pronúncia, enfim, de tudo o que dizia respeito ao falar o PB, pois tive contato com estudantes do Brasil inteiro. Mais tarde, quando me mudei pra uma república, isso ficou mais gritante ainda, visto que cada um/a era de um canto, e agente vivia brincando com as nossa diferenças! Nossa, fecho os olhos e vejo:

Gabriela, de Porto Alegre, botando ordem na casa com seu sotaque gaúcho;

Edilene, de Piracicaba, disfarçando seu /r/ caipira;

Solange, de São Paulo, com vontade de morar num apartamento lindo depois de se formar;

Denisinha, de Curitiba, com saudade da terrinha;

Eu, de Campo Grande, falando em mandioca, babuja, pandorga, patrola, sopa paraguaia.

E mais tarde, Jugurta, de Aracaju, dizendo que a comida tinha "ofendido" seu estômago, e eu rindo dizendo:

--Ah, coitadinho. Não se ofenda não, estômago. Foi sem querer.

Ih, é tanta gente!! Os amigos, os amigos dos amigos, o namorado-marido, os alunos, os brasileiros, os estrangeiros, todo mundo na "ilha de Barão Geraldo" em Campinas-SP.

Em 1993 surge uma oportunidade pra eu trabalhar na UFMS, no campus de Aquidauana, a três horas da capital. Era um curso de Letras com inglês que estava acabando. Precisavam de uma professora substituta por um ano e meio pra dar aulas de língua inglesa, literaturas inglesa e norte-americana, prática de ensino de língua inglesa. E lá fui eu. Nessa época fazia sucesso uma música do Ivan Lins, chamada "Confins" que fazia parte de uma novela global "Renascer":

"Isso é que me alimenta, que me sustenta, me faz amar

Nesses confins de mundo, olerêrê

Nada vai me assustar..."

E aí, havia toda uma pressão pra que os professores da universidade federal fizessem mestrado, e eu, querendo ser efetivada, não tive dúvidas, tentei a USP, passei e foi aquela loucura: tinha que terminar o contrato na UFMS e tinha de cursar o primeiro semestre da USP. Estrada! 40 horas semanais, indo e vindo de ônibus. Num dia eu via as bucólicas vaquinhas nas fazendas de Aquidauana-MS, no outro, o trânsito enlouquecedor de São Paulo. Quase pirei!! Atravessava esse país com um walkman amarelinho no ouvido, bolando mil jeitos de dormir confortavelmente nos ônibus, conversando com Deus e todo mundo.

Bem, terminou o contrato com a UFMS, não fui efetivada. Engravidei, precisei largar o mestrado em inglês, seguindo o sábio e amoroso conselho do orientador que disse pra eu ir cuidar do meu filhote, que hoje está com nove anos, e me apoia nesta minha segunda tentativa de fazer um mestrado, só que agora em lingüística-português pra estrangeiros, em Curitiba-PR/Florianópolis-SC!!

Isso tudo é pra rever todo um percurso que me faz chegar como chego nesta condição de professora de PLE, e que marca toda a minha interação com meu aluno estrangeiro.

"Eh, eh, mundo dá volta, camará." Gilberto Gil (Parabolicamará).



## MINHA FAMÍLIA

*Lúcia:* — Mamãe, este é o Rodrigo.

*Rodrigo:* — Muito prazer! Rodrigo Monteiro. Sou colega da Lúcia no colégio.

*D. Leda:* — Ah! É você que é o Rodrigo? Como vai?

*D. Leda:* — De quem são essas fotos aí?

*Rodrigo:* — São da minha família. Lá no sítio dos meus avós.

*Lúcia:* — Mamãe, este aqui é o Dr. Henrique, pai de Rodrigo. Ele é um advogado muito conhecido na cidade.

*D. Leda:* — E essa?

*Rodrigo:* — É minha mãe, D. Leda.

*D. Leda:* — Sua mãe é jovem ainda... e muito bonita! E quem é que está perto de sua mãe?

*Rodrigo:* — Meus irmãos, Carlinhos, Patrícia e Júlio César, o namorado dela.

*Lúcia:* — Mamãe, Patrícia é estudante de Direito e Júlio já é engenheiro.

*D. Leda:* — E aqueles lá?

*Rodrigo:* — Raquel, minha irmã casada e Álvaro, seu marido. Eles são professores na Universidade.

*D. Leda:* — As fotos estão muito boas!

*Lúcia:* — É sim! O Rodrigo é um ótimo fotógrafo.

*Rodrigo:* — Obrigado. Eu gosto muito de fotografia.





DIALOGOS

- Que dia mesmo é seu aniversário?  
 — Bom, cai na segunda, mas a festa vai ser no domingo. Te espero, hem?  
 — Cê sabe quando vai ser a Páscoa esse ano?  
 — Acho que é no fim de março..

### Oriente-se

Cê = Você  
 Forma coloquial contraída

### ATIVIDADE



1) Ao lado está a data do início de cada estação no hemisfério sul, onde fica o Brasil.

E no hemisfério norte?  
 Quando começa cada estação?

2) Em que estação você nasceu? No lugar em que você mora, como é o tempo nessa estação?

Consulte o **VOCABULÁRIO** abaixo:

inverno muito / pouco rigoroso  
 verão muito / pouco quente  
 faz frio / calor  
 seco / úmido  
 neva  
 chuvas fortes  
 muito florido  
 folhas secas

3) No outono, quais são as frutas mais comuns no lugar onde você mora?  
 E na primavera, quais as flores que mais chamam sua atenção?

Consulte o dicionário para conhecer em português, os nomes dessas frutas e flores.

4) Agora que você já sabe muitas coisas sobre as estações, monte um texto falando sobre a sua época favorita do ano, e o que você costuma fazer nessa época.

# Conteúdo Gramatical

1

**SER**

VERBO IRREGULAR: Presente do Indicativo

Eu	<b>sou</b>	fotógrafo
Ele, ela, você, o senhor, a senhora	<b>é</b>	jovem
Nós	<b>somos</b>	professores
Eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	<b>são</b>	de Minas

## Aplicação

1) Combine as palavras em frases:

o senhor		do sítio
Ana	sou	economistas
eu	é	brasileira
vocês	somos	advogado
as fotos	são	irmãos de Rodrigo
nós		solteiros
		do Japão



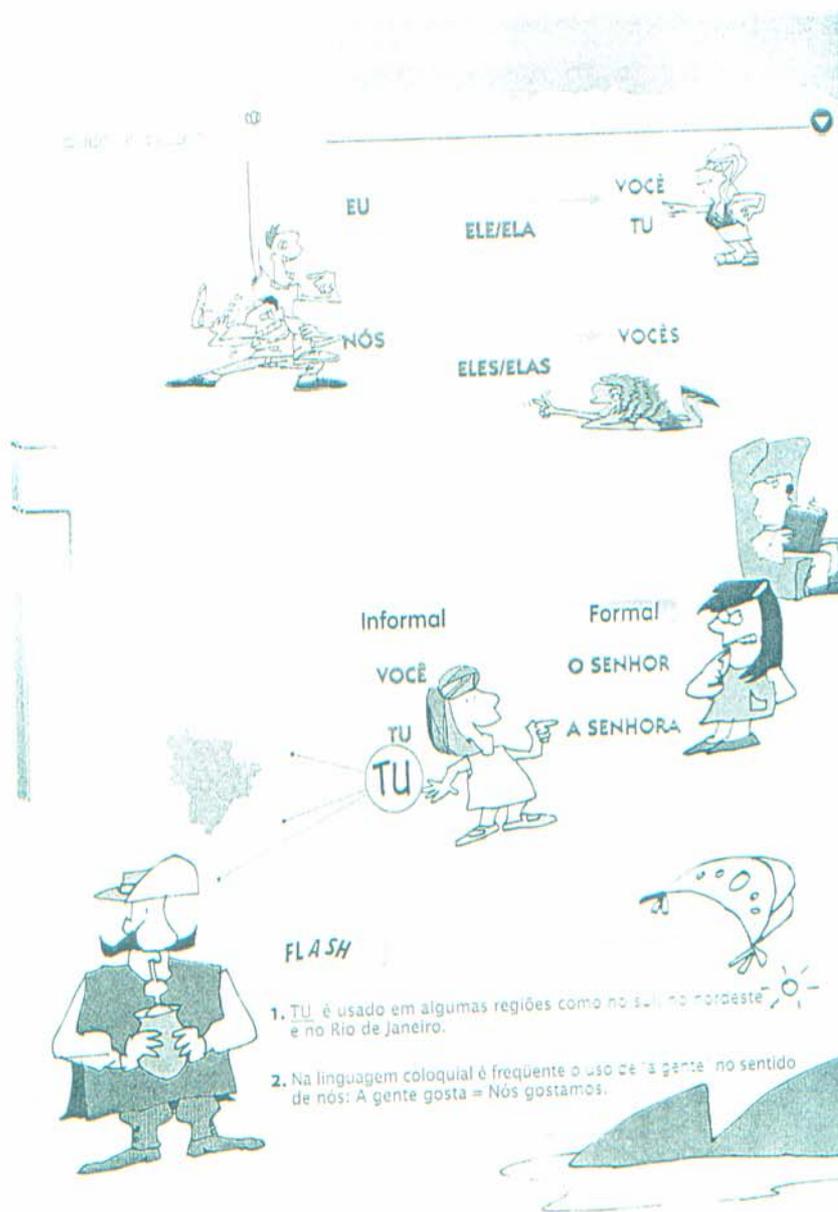
### ATENÇÃO

a) você(s):  
*tratamento informal, familiar;*

b) o(s) senhor(es),  
a(s) senhora(s):  
*tratamento formal, cerimonioso.*

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)
- h)
- i)
- j)

3



## UNIDADE 7

	1ª pessoa	2ª pessoa	3ª pessoa
1ª pessoa do singular	eu	me	mim, contigo
2ª pessoa do singular	tu	te	ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele/ela	o, a, se, lhe	si, consigo, ele, ela
1ª pessoa do plural	nós	nos	nós, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos	vós, convosco
3ª pessoa do plural	eles/elas	os, as, se, lhes	si, consigo, eles, elas

Estude o emprego dos:

### PRONOMES DO CASO RETO

Eu cheguei atrasado.  
Emprestaram o livro para **nós** irmos.  
Eles gostaram da comida.  
Deram um recado para **eu** passar.

### PRONOMES DO CASO OBLÍQUO - ÁTONOS (sem PREPOSIÇÃO)

Dimas **me** chamou.  
Eles **nos** convidaram para o jantar.  
Eu **os** encontrei no supermercado.  
Ela **lhe** deu um casaco no Natal.

### PRONOMES DO CASO OBLÍQUO - TÔNICOS (com PREPOSIÇÃO)

Dimas telefonou para **mim**.  
Ela foi **comigo** à festa. (foi com...)  
Nós confiamos **neles**. (confiar em...)

### ATENÇÃO 1

Eles gostam muito de **nós**.  
Nunca houve briga entre **mim** e **ti**.

### ATENÇÃO 2

Formas Verbais em R  
Gostaria de convidar **vocês** para a festa.  
Gostaria de convidá-**los** para a festa.  
Não use: Gostaria de convidar **eles** para a festa.

### ATENÇÃO 3

Formas Verbais em M  
Elas **a** viram no restaurante. (antes do verbo)  
Elas viram-**na** no restaurante. (depois do verbo)  
Não use: Eles viram **ela** no restaurante.

RECORRER AO

www.cobol.com.br

**EXERCÍCIO 11** Complete as frases com os Pronomes Oblíquos do quadro abaixo, fazendo as modificações necessárias.

comigo la los dela mim lhe o me lhes

- Paulo está muito zangado! Mara não \_\_\_\_\_ esperou. Simplesmente \_\_\_\_\_ telefonou para dizer que ia embora.
- Eles não conversam \_\_\_\_\_, mas parece que falam muito de \_\_\_\_\_.
- Tenho uma casa. Gosto \_\_\_\_\_, mas vou vender \_\_\_\_\_ porque preciso de dinheiro.
- Alguém viu João e José? Gostaria de convidar \_\_\_\_\_ para a festa.
- Enviei \_\_\_\_\_ um convite e espero que vocês \_\_\_\_\_ respondam o mais rápido possível.

## LÍNGUA PORTUGUESA

### PRONOMES PESSOAIS

PRONOME	PESSOAL	CASO RETO	CASO OBLÍQUO
1ª pessoa	1ª	EU	ME, MIM, CONIGO
	2ª	TU, VOCE	TE, TI, CONTIGO
	3ª	ELÉ, ELA	SE, SI, CONSIGO, D/A, LHE
2ª pessoa	1ª	NÓS	NÓS, CONOSCO
	2ª	VÓS, VOÇES	VÓS, CONVOSCO
	3ª	ELAS, ELAS	SE, SI, CONSIGO, OS, AS, LHE

Estude o emprego de:

#### PRONOMES DO CASO RETO

Eu cheguei atrasado.  
Eles vão apresentar o trabalho.  
Ei, você! Ande mais devagar.  
Deram o contrato para eu assinar.  
Emprestaram o livro para nós lermos.

#### PRONOMES DO CASO OBLÍQUO

Carla me telefonou.  
Eles nos convidaram para a festa.  
Eu lhe dei o dinheiro.  
Eles viajaram conosco.  
Eu o vi na cidade.

Na linguagem coloquial, é comum ouvir:

*\*errado*

Chame *eu* para mim.  
Eu vi *eu* no restaurante.  
Eles convidaram *eu* para a festa.  
Ela quis falar com *eu*.  
Eles partiram sem *eu*.  
Por que você não obedeceu *eu*?  
É para *eu* fazer.

*certo* ✓

Chame *o* para mim.  
Eu *vi* no restaurante.  
Eles *me* convidaram para a festa.  
Ela quis falar *conosco*.  
Eles partiram sem *me*.  
Por que você não *lhe* obedeceu?  
É para *eu* fazer.



Eles gostam muito de *eu*.  
Nunca houve discussão entre *me* e *eu*.  
(*certo*)



#### Formas verbais em R

Vou convidar *eu* para a festa.  
(*errado*)

Vou convidá-lo para a festa.  
Gostaria de convidar *você* para a festa.  
Gostaria de convidá-los para a festa.  
(*certo*)



#### Formas verbais em M

Eles viram *eu* na cidade.  
(*errado*)

Eles viram-me na cidade.  
Eles *o* viram na cidade.  
(*certo*)



#### EXPRESSÕES

DROGA!  
EU, HEINI!  
LEGAL!  
MAS QUE COISA!  
MEU DEUS!  
NÔÇA!

48



## NO CAFÉ DA MANHÃ

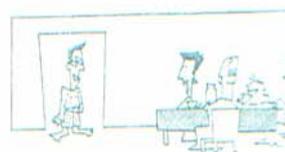
*Rodrigo:* — Bom-dia, gente!

*D. Carmela:* — Bom-dia! Você está sempre atrasado, hein?

*Rodrigo:* — Ô, mãe, não tenho aula agora de manhã!

*D. Carmela:* — Você não vai tomar café?

*Rodrigo:* — Não, só vou comer uma mucã, porque vou para a ginástica.



*Patrícia:* — Papai, me passa o café, por favor.

*Dr. Henrique:* — Vai querer leite também?

*Patrícia:* — Um pouco. Obrigada. Estou com pressa. Hoje tenho prova às 7 horas.



*Carlinhos:* — Cida, estou com vontade de levar um sanduíche de merenda. De presunto e queijo, ouviu?

*Cida (empregada):* — É o que é que você vai beber? Suco de laranja?

*Carlinhos:* — Não, Cida. Todo dia eu bebo a mesma coisa! Hoje vou levar um refrigerante.

*Cida:* — Então, você vai ter que comprar lá no colégio.



*D. Carmela:* — Querido, você vai hoje de carro para o escritório?

*Dr. Henrique:* — Não, por quê?

*D. Carmela:* — É que preciso do carro. Tenho que ir ao supermercado. Hoje é dia das compras do mês.

*Dr. Henrique:* — Não vai esquecer o iogurte dos meninos...

*D. Carmela:* — Só dos meninos, é?!



### CONJUGAÇÃO DE ALGUNS VERBOS

#### ALGUNS VERBOS REGULARES

	CANTAR		VENDER		PARTIR	
	TU	VÓS	TU	VÓS	TU	VÓS
Presente do Subjuntivo	cantes	canteis	vendas	vendaís	parta	partais
Imperfeito do Subjuntivo	cantasses	cantásseis	vendessem	vendésseis	partisses	partísseis
Futuro do Subjuntivo	cantares	cantardes	venderes	venderdes	partires	partirdes
Imperativo Afirmativo	canta	cantai	vende	vendei	parte	parti
Imperativo Negativo	não cantes	não canteis	não vendas	não vendaís	não partas	não partais

#### ALGUNS VERBOS IRREGULARES

	SER		TER	
	Presente do Subjuntivo	que tu sejas	que vós sejais	que tu tenhas
Imperfeito do Subjuntivo	se tu fosses	se vós fôsseis	se tu tivesses	se vós tivésseis
Futuro do Subjuntivo	quando tu fores	quando vós fôrdes	quando tu tiveres	quando vós tiverdes
Imperativo Afirmativo	sê tu	sede vós	tem tu	tende vós
Imperativo Negativo	não sejas tu	não sejais vós	não tenhas tu	não tenhais vós

	ESTAR		IR	
	Presente do Subjuntivo	que tu estejas	que vós estejais	que tu vás
Imperfeito do Subjuntivo	se tu estivesses	se vós estivésseis	se tu fosses	se vós fôsseis
Futuro do Subjuntivo	quando tu estiveres	quando vós estiverdes	quando tu fores	quando vós fôrdes
Imperativo Afirmativo	está tu	estai vós	vai tu	ide vós
Imperativo Negativo	não estejas tu	não estejais vós	não vás tu	não ides vós

	HAVER		CONSEGUIR	
	Presente do Subjuntivo	que tu hajas	que vós hajais	que tu consigas
Imperfeito do Subjuntivo	se tu houvesse	se vós houvésseis	se tu conseguisses	se vós conseguísseis
Futuro do Subjuntivo	quando tu houveres	quando vós houverdes	quando tu conseguires	quando vós conseguirdes
Imperativo Afirmativo	há tu	havei vós	consegue tu	consegui vós
Imperativo Negativo	não hajas tu	não hajais vós	não consigas tu	não consigais vós

	PREFERIR		SAIR	
	Presente do Subjuntivo	que tu prefiras	que vós prefirais	que tu saias
Imperfeito do Subjuntivo	se tu preferisses	se vós preferísseis	se tu saíesses	se vós saísseis
Futuro do Subjuntivo	quando tu preferires	quando vós preferirdes	quando tu saíres	quando vós saírdes
Imperativo Afirmativo	prefere tu	preferi vós	sai tu	saí vós
Imperativo Negativo	não prefiras tu	não prefirais vós	não saias tu	não saiais vós