

RAFAEL DE OLIVEIRA DIAS

**MAS, PROFESSOR, QUAL É O CERTO?
CONFLITO DE NORMAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS DO
BRASIL PARA HISPANO-FALANTES: O CASO DOS
PRONOMES CLÍTICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada e linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Leandra Cristina de Oliveira

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Dias, Rafael de Oliveira

Mas, professor, qual é o certo? Conflito de normas no ensino do português do Brasil para hispano-falantes : o caso dos pronomes clíticos / Rafael de Oliveira Dias ; orientadora, Leandra Cristina de Oliveira - SC, 2017.

144 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Pronomes clíticos. 3. Variedades cultas. 4. Norma-padrão. 5. Português do Brasil como L2. I. Oliveira, Leandra Cristina de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Rafael de Oliveira Dias

**MAS, PROFESSOR, QUAL É O CERTO? CONFLITO DE
NORMAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS DO BRASIL PARA
HISPANO-FALANTES: O CASO DOS PRONOMES CLÍTICOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de "Mestre em Linguística", e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 16 de março de 2017.

Prof. Dr. Marco Antonio Martins.

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Leandra Cristina de Oliveira

Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.ª Dr.ª Cristine Görski Severo

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.ª Dr.ª Edair Maria Görski

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.ª Dr.ª Rosane Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina

*Este trabalho é dedicado a todos os
professores e aprendizes do português
do Brasil.*

AGRADECIMENTOS

À minha família, que sempre me incentivou em total liberdade a correr atrás dos meus sonhos e aventuras, ensinando-me desde cedo os valores da independência.

À minha orientadora Leandra Cristina de Oliveira, pelos ensinamentos, pela valiosa presença e pela confiança depositada em mim e neste trabalho.

Aos velhos amigos Osvaldo de Brito, Daniel Kerry e Daniel Filho, pela forte amizade e confiança.

Aos queridos amigos do sul, Cynthia Müller, Andreia Romancini, Lilian Rodrigues (e Edu), Heloísa Tramontim, Sandrine Allain, Christian Abes, Rafael de Albuquerque, Carlos de Oliveira, e a todos que me acolheram nesta bela cidade.

Ao Lucas Starosky, pelo amor e companhia.

Ao “gajo” português, Bruno Paulo, que diariamente me fazia perceber pela comparação e mal-entendidos as peculiaridades do português do Brasil.

Aos colegas da Floripa Wave, Cinara Kleinhempel, Gabriela Lemes e Fernando Pedretti, pela intensa aprendizagem conjunta na área de português para estrangeiros.

À equipe do NUPLE, Rosane Silveira, Donesca Xhafaj, Alison Gonçalves, Bruna Longo, Fernando Pedretti, Angélica Jansen e Christiane Dias, por terem contribuído imensamente a esta pesquisa e pelos inúmeros trabalhos realizados em conjunto.

A todos os meus estudantes estrangeiros de todos os cantos do mundo que me motivaram a seguir esta carreira docente e, em especial, aos alunos que participaram desta pesquisa.

Ao CNPq, a todos os professores, professoras e colegas da Linguística, pelo apoio e ensinamento e, em especial, às professoras Edair Görski e Cristine Severo pelas valiosas contribuições.

RESUMO

Esta dissertação problematiza o conflito entre a norma-padrão e as variedades cultas do português do Brasil no contexto de ensino e aprendizagem do português como segunda língua para alunos hispanofalantes. Para tal, propomos uma pesquisa de caráter interdisciplinar entre a Linguística Aplicada e a Sociolinguística Variacionista, lançando mão de instrumentos da pesquisa de cunho etnográfico aplicada ao contexto de sala de aula de L2. Nosso recorte de análise abrange a variação da retomada anafórica de 3ª pessoa em função acusativa e a colocação dos pronomes clíticos, o qual cobre a análise de dois materiais didáticos utilizados no curso Extracurricular da Universidade Federal de Santa Catarina, local onde a pesquisa de campo foi desenvolvida com foco na percepção de alunos e professores, bem como no encontro de sala de aula. A partir da análise dos fenômenos linguísticos citados, buscamos evidenciar no decorrer da pesquisa que o reconhecimento ou não do português do Brasil no âmbito de segunda língua perpassa por questões além do linguístico, mas também por questões ideológicas conflituosas de divergentes concepções de língua, norma, ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Português do Brasil como Segunda Língua; Norma-padrão; Variedades cultas; Retomada anafórica; Colocação pronominal.

ABSTRACT

This Master's thesis discusses the conflict between the standard norm and the standard language of Brazilian Portuguese in the context of teaching and learning Portuguese as a second language for Spanish-speaking students. To this end, we propose an interdisciplinary research between Applied Linguistics and Variationist Sociolinguistics, using ethnographic research instruments applied to the context of the L2 classroom. Our analysis covers the variation of the anaphoric resumption of 3rd person in an accusative function and the placement of the clitic pronouns, which covers the analysis of two didactic materials used in the Extracurricular course of Santa Catarina Federal University, where the field research took place with a focus on the perception of students and teachers, as well as the encounter in classroom. From the analysis of the linguistic phenomena mentioned, we have tried to demonstrate during the research that the recognition of Brazilian Portuguese in the second language context is not only linguistic but also due to conflicting ideological questions of divergent conceptions of language, norm, teaching and learning.

Key-words: Brazilian Portuguese as a Second Language; Standard rule; Standard language; Anaphoric resumption; Placement of clitic pronouns.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 POR QUE UMA PESQUISA INTERDISCIPLINAR?	27
2.2 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA	28
2.2.1 Alguns conceitos fundamentais	28
2.2.2 A questão da(s) norma(s)	31
2.2.2.1 Norma-padrão e variedades cultas: um contínuo de normas	32
2.2.3 O caso dos pronomes cl(r)íticos	37
2.2.3.1 A colocação dos clíticos no português do Brasil.....	39
2.2.3.2 A retomada anafórica no português do Brasil: do clítico à categoria vazia	44
2.3 LINGUÍSTICA APLICADA	48
2.3.1 O livro didático de PLE: retomando laços além-mar	48
2.3.2 A competência sociolinguística e discursiva no ensino de línguas.....	54
2.3.3 O contínuo entre oralidade e escrita.....	58
3 METODOLOGIA	65
3.1 O AMBIENTE DE PESQUISA	65
3.2 A IMERSÃO EM CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	66
3.3 O PERFIL DOS INFORMANTES	68
3.3.1 Os professores entrevistados	68
3.3.2 Os alunos entrevistados.....	70
3.4 O OLHAR ETNOGRÁFICO	72
4 ANÁLISE DOS DADOS	75
4.1 O LIVRO DIDÁTICO	75
4.1.1 Quanto à colocação pronominal.....	77
4.1.2 Quanto à retomada anafórica	79
4.2 NORMA(S) E VARIAÇÃO DO PORTUGUÊS DO BRASIL NO ÂMBITO DO PL2.....	85
4.2.1 A perspectiva do professor.....	85
4.2.2 A perspectiva do aluno hispano-falante	103

4.2.2.1 Norma, língua e variação no sentido macro: “como no espanhol também”	104
4.2.2.2 “Eu ouvi mais ‘eu vi ele’”: o caso da retomada anafórica	110
4.2.2.3 “Eu prefiro assim porque é mais parecido ao espanhol”: o caso da colocação dos clíticos	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
--	------------

ANEXOS.....	137
--------------------	------------

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE PL2.....	137
---	-----

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS ESTRANGEIROS.....	138
--	-----

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR).....	139
---	-----

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)	142
--	-----

INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisar acerca do ensino e aprendizagem do português do Brasil como segunda língua¹ (doravante PL2) surgiu a partir da minha experiência docente enquanto professor de português como língua estrangeira² (doravante PLE) e segunda língua, trabalho que venho desenvolvendo desde 2008, no Brasil e no exterior, em cursos livres, aulas particulares e em ambientes acadêmicos.

Em cursos livres e em aulas particulares, trabalhei primeiramente com alunos holandeses em Amsterdã e depois, durante alguns anos, na cidade de Florianópolis-SC, com estudantes de diversas nacionalidades, sobretudo europeus, norte-americanos, colombianos, turcos e japoneses, uma grande variedade de estrangeiros com propósitos bem diversificados em relação à língua portuguesa, mas principalmente por interesses profissionais e enriquecimento cultural. Já em ambientes acadêmicos, face à expansão do português pelo mundo, encabeçada por universidades, lecionei em uma universidade norte-americana, Southern University (SU), em Baton Rouge/Louisiana, como bolsista do programa *Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA)³. Por fim, durante o percurso desta pesquisa de mestrado, lecionei no curso Extracurricular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No que tange ao progressivo interesse pela língua portuguesa, cabe ressaltar o notório papel das universidades públicas brasileiras quanto à criação de cursos para estrangeiros nas últimas décadas, o que justifica esta pesquisa ser realizada no âmbito acadêmico. Rotta (2014),

¹ Adotaremos o termo PL2 uma vez que esta pesquisa vem sendo realizada com estrangeiros em contexto de total imersão na língua-alvo. De acordo com Almeida Filho (2005, p. 10), uma L2 abrange contextos bem diversificados, podendo envolver inclusive “indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua”.

² Ainda segundo Almeida Filho (2005, p. 11), uma língua estrangeira “é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la”. Apoiando-nos na definição do autor, utilizaremos o termo PLE quando nos referirmos (i) à área de português para estrangeiros em seu sentido amplo, (ii) ao ensino do português no exterior ou (iii) aos materiais didáticos para esse fim, haja vista que muitos deles são produzidos com a intenção de serem exportados.

³ Programa patrocinado pela Fulbright/CAPES cujo propósito é fomentar o ensino de línguas estrangeiras nas universidades estadunidenses por meio do intercâmbio de professores nativos de todo o mundo.

traçando um panorama de acontecimentos histórico-políticos do Brasil a partir da última década do século XX, considera alguns pontos relevantes que impulsionaram a criação de cursos de PLE principalmente nas universidades públicas do Brasil. De acordo com a pesquisadora, a expansão do capitalismo pelo globo, a abertura do Brasil ao capital estrangeiro como efeito da globalização, a criação do Mercosul e consequente ampliação em transações comerciais e fluxo migratório entre países membros e a entrada do Brasil nos BRICS foram alguns dos fatores decisivos para a expansão do ensino do PLE, aumentando consideravelmente a entrada de intercambistas nas universidades brasileiras por meio de programas como: Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e o CAPES-Brafitec.

Paralelamente a essa expansão do ensino do PLE, não podemos deixar de destacar o crescimento da produção de materiais didáticos para essa área, devido essencialmente a alguns fatores: (i) a criação do Certificado de Proficiência da Língua Portuguesa (CELPE-BRAS) pelo Ministério da Educação (MEC); (ii) o surgimento de núcleos de pesquisas em PLE nas universidades públicas, como o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português Língua Estrangeira (NUPLE) da UFSC e (iii) a crescente implantação do português em universidades do exterior (ROTTA, 2014).

Dessa forma, é evidente a demanda por pesquisas acadêmicas que se debruçam sobre esse novo contexto de ensino e aprendizagem do português do Brasil, emergindo questões políticas, educacionais, culturais e linguísticas no que concerne ao PLE. Para esta pesquisa propomos investigar implicações pedagógicas de algumas questões linguísticas do português do Brasil no contexto de segunda língua para aprendizes estrangeiros, redimensionando alguns estudos de língua materna para o contexto de segunda língua. Quanto a esse redimensionamento, cabe apontarmos que embora a nossa proposta seja a de refletir sobre uma segunda língua, não deixando, portanto, de reconhecer a importância dos estudos de Linguística Aplicada voltados à L2, julgamos também pertinente submeter o PL2 ao crivo dos estudos de língua materna, uma vez que estes também podem contribuir significativamente no sentido de auxiliar professores e pesquisadores da área a compreender melhor que língua é essa que ensinamos. A nosso ver, alguns resquícios do ensino pautado na tradição gramatical que recebemos durante nossa formação escolar podem interferir na prática pedagógica dos profissionais da área. Nesse sentido, acreditamos que os estudos de língua materna nos oferecem um respaldo teórico à medida

que desconstruímos visões puristas e (re)conhecemos a língua que de fato falamos e escrevemos.

Não se trata, portanto, apenas de ensinar português ou uma segunda língua, mas de um novo objeto que emerge da maior atuação da língua portuguesa no cenário internacional. Zoppi-Fontana e Diniz (2008), discorrendo acerca da institucionalização do PLE, levantam a problemática de definir esse novo objeto de estudo. Para os autores, o PLE, enquanto uma nova área de conhecimento, vem intensificando o processo de gramatização⁴ do PB, iniciado em meados do século XIX, por meio da (i) maior produção de livros didáticos a partir da década de 90, (ii) o exame Celpe-Bras, (iii) as gramáticas descritivas do PB, (iv) a criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), entre outros – todos em direção à constituição de uma língua nacional brasileira e à inserção do português do Brasil no cenário internacional, constituindo-se este uma língua cada vez mais transnacional, assumindo, inclusive, uma posição central na lusofonia (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008).

Nesse sentido, acreditamos que, ao nos defrontarmos com esse novo objeto de pesquisa, ensino e aprendizagem, observando o cenário em que brasileiros se propõem a ensinar o próprio idioma na perspectiva da língua estrangeira ou segunda língua, possa se observar ora uma manutenção do ensino do português pautado em uma norma relativamente distante das normas efetivamente empregadas pelos brasileiros, ora uma ressignificação (ou talvez uma reinvenção?) da língua que falamos e escrevemos.

Nessa perspectiva, no capítulo 1, buscamos contextualizar a pesquisa, tecendo sobre nossas motivações iniciais, objetivos gerais e específicos, quadro teórico-metodológico e perguntas de pesquisa. No capítulo 2, discorreremos sobre nossa fundamentação teórica, trazendo debates da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, propondo uma interface entre essas duas subáreas da Linguística, redimensionando as discussões da área de língua materna para o âmbito de segunda língua. No capítulo 3, apresentamos a metodologia adotada, bem como a caracterização do ambiente de pesquisa, o perfil dos envolvidos e a utilização de instrumentos da pesquisa de base etnográfica. Já o capítulo 4 é dedicado à interpretação dos dados: os livros didáticos, a percepção dos professores, a percepção dos alunos e a confrontação de todas essas

⁴ Embora fuja do escopo desta dissertação discutir acerca do referido conceito, trataremos brevemente dessa questão na seção teórica.

instâncias e vozes, bem como o encontro em sala de aula. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Uma grande dificuldade com a qual constantemente nos deparamos em cursos de PLE/PL2 tem sido a de como ensinar a variedade brasileira do português, uma vez que alguns materiais didáticos ainda se pautam em uma tradição gramatical consideravelmente distante da língua em uso no Brasil, sobretudo da modalidade falada. Dessa forma, os principais motivos que nos levaram a escolher o tema das relações conflituosas entre essa tradição gramatical e as variedades cultas do PB foram, sobretudo, (i) a questionável qualidade dos materiais didáticos de PLE disponíveis no mercado, com seu restrito diálogo com as pesquisas em Linguística; (ii) a dificuldade do professor em contemplar em suas aulas certas propriedades do português do Brasil rechaçadas ou negligenciadas por esses materiais, somadas ao (iii) desafio de contemplar a língua em uso e a variação linguística no contexto de sala de aula sem tornar o objeto de ensino exaustivo para os alunos, considerando as limitações presentes em um curso de línguas. Alguns trabalhos têm evidenciado que muitos livros didáticos de PLE, supostamente com a intenção de ensinar o português do Brasil, acabam parcialmente por distorcê-lo com base nessa língua idealizada, reduzindo-o a um conjunto de regras únicas e fixas que, em alguns casos, encontram pouca difusão nas variedades cultas do PB (cf. CARVALHO, 2012; RICARDI, 2005).

Devido à pouca formação específica na área de PLE/PL2 nos cursos de Letras em geral, observamos que os professores muitas vezes se baseiam nos livros didáticos disponíveis no mercado no que tange à seleção dos aspectos linguísticos a serem apresentados ao aluno no decorrer do curso. Por se tratar de uma área relativamente incipiente no Brasil, apesar dos grandes avanços nas últimas décadas, questionamos a qualidade desses materiais, sendo notória a sua dependência em relação ao ensino prescritivista, seja aproximando a língua portuguesa da norma-padrão⁵, seja negligenciando usos mais difundidos das variedades cultas do PB (CARVALHO, 2012; RICARDI, 2005; MENDES, 2006). Nota-se, inclusive, que esses materiais pouco dialogam com as pesquisas (socio)linguísticas⁶ que vêm sendo

⁵ Tal conceito será retomado ao longo desta dissertação, o qual eventualmente será intercambiado com termos equivalentes, tais como “tradição gramatical” e “tradição normativa”, considerados neste trabalho como termos equivalentes.

⁶ Referimo-nos tanto às pesquisas linguísticas quanto sociolinguísticas, pois ambas as linhas têm se empenhado amplamente em descrever o PB em relação a

desenvolvidas no âmbito de projetos nacionais, tais como NURC, PHPB e VARSUL⁷, os quais descrevem variedades do português falado no Brasil a partir do estudo de diferentes amostras reais da língua.

Nesse sentido, vale ainda citar a ausência do diálogo dos livros de PLE com as gramáticas descritivas do PB que rompem com a norma-padrão tradicional em favor de uma norma compartilhada entre falantes cultos dessa variedade, como a *Gramática do Português Falado*, coordenada por Ataliba Castilho (1991-2002), a *Gramática do Português Brasileiro*, de Mário Perini (2010) e a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2012a), entre outras.

Diante dessas questões, propomos uma pesquisa interdisciplinar entre a Linguística Aplicada e a Sociolinguística Variacionista, cujo objetivo geral é **investigar o conflito entre a norma-padrão e as variedades cultas⁸ do PB no âmbito pedagógico do PL2 direcionado ao público hispano-falante**, tendo como recorte de análise a apresentação da retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa e a colocação dos pronomes clíticos. Quanto aos objetivos específicos, listam-se: (i) analisar dois materiais didáticos de PLE⁹ utilizados no curso Extracurricular com foco no recorte de análise; (ii) investigar em

todos os seus níveis linguísticos, uma boa síntese desses trabalhos pode ser encontrada em Castilho (2006) e nas recentes gramáticas do PB aqui citadas; já em relação às pesquisas sociolinguísticas ver Faraco e Zilles (2006).

⁷ O projeto Norma Urbana Culta (NURC) foi concebido com o propósito de descrever o PB culto em uso pelas camadas letradas dos grandes centros urbanos, tendo sido iniciado no final dos anos 60 em cinco cidades brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Este projeto tinha como principal objetivo ajustar o ensino da língua portuguesa no Brasil com base em uma norma culta real, sobre a qual se realizou um extenso trabalho de documentação e pesquisa empírica (BAGNO, 2001, p. 53). Já o Projeto da História do Português Brasileiro (PHPB), criado em 1997, tem como objetivo investigar acerca da história do PB mediante a constituição de *corpora* de textos escritos no Brasil a partir do século XVI (LOBO, 2009, p. 306). O projeto VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil), por sua vez, criado nos anos 80, tem por objetivo geral a organização de um banco de dados do português falado e escrito de áreas representativas do Sul do Brasil (disponível em: <<http://www.varsul.org.br>>).

⁸ Coadunamos com os estudos sociolinguísticos acerca da existência de variedades cultas, sempre no plural, uma vez que estas também são variáveis e heterogêneas, retomaremos tal questão posteriormente.

⁹ Interessa-nos analisar materiais que alegam apresentar o português em sua variedade brasileira: *Muito Prazer - fale o português do Brasil* e *Brasil Intercultural*, ambos utilizados no curso Extracurricular da UFSC.

sala de aula como o professor de PL2 lida com essa possível abordagem normativa do livro didático e com as particularidades do PB não contempladas ou rechaçadas por esses manuais, com foco no recorte de análise; (iii) investigar a concepção de língua e norma linguística dos professores; (iv) investigar a concepção de língua e norma linguística dos alunos; (v) analisar as possíveis interferências da língua materna do aluno – o espanhol, neste caso – na escolha das estratégias anafóricas acusativas e da colocação pronominal com alunos hispano-falantes.

Visto que se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico, salientamos que durante o processo de imersão em campo e convívio com os participantes, ao longo do período da “descoberta” (cf. ANDRÉ, 1979), algumas questões foram sofrendo alterações e um pouco da nossa abordagem foi sendo ressignificada à luz dos pressupostos da pesquisa etnográfica. Dessa forma, no início desta pesquisa contávamos com algumas questões e hipóteses, posteriormente reformuladas, as quais são apresentadas a seguir:

Quadro 1: Questões e hipóteses do início da pesquisa

Questões iniciais	Hipóteses iniciais
<p>(i) Os materiais didáticos de PLE selecionados se pautam na tradição gramatical ou nas variedades cultas brasileiras no que tange às estratégias anafóricas de 3ª pessoa e à colocação pronominal?</p>	<p>(i) Partindo do pressuposto de que no português do Brasil convivemos com “uma norma oral endógena, desenvolvida no processo histórico de construção do Brasil, e uma norma escrita exógena, [...] com importação de traços gramaticais que se instalaram no português europeu” (OLIVEIRA, 2013, p. 67) e que a nossa tradição gramatical, dessa forma, se pauta em um modelo idealizado que nos remete à tradição literária portuguesa do século XIX (cf. BAGNO, 2011; PAGOTTO, 1998), há nos materiais didáticos de PLE uma relativa dependência em relação a essa tradição normativa apesar de os livros mais atuais contemplarem certos traços gramaticais do PB culto, na tentativa de apresentar um português mais “brasileiro” que os demais, acarretando, assim, uma confluência de normas.</p>
<p>(ii) Ainda referente ao objeto linguístico de interesse, como o professor de PL2 lida em sala de aula com a relação entre a norma do PB apresentada pelo livro didático e as variedades cultas em uso?</p>	<p>(ii) O fato de os cursos de Letras, em sua maioria, não contemplarem o estudo do português como segunda língua, supõe-se que o professor de PL2 se pautar sobretudo na norma apresentada pelo livro didático, apontando, contudo, alguns usos já incorporados às variedades cultas enquanto usos da “língua coloquial”, face ao seu estranhamento enquanto falante</p>

	nativo do PB.
(iii) De que modo a concepção de língua e de norma linguística dos professores de PL2 poderia desencadear um possível conflito de normas?	(iii) Tendo em vista o reconhecimento social quanto às formas linguísticas em variação e mudança, acarretando avaliações negativas ou positivas dos falantes em relação ao uso de certas variantes (cf. COELHO et al., 2010, p. 103), supõe-se que o professor opte pelos usos prescritos pela norma-padrão – no caso, o clítico acusativo de 3ª pessoa e a colocação pronominal conforme a tradição normativa –, negligenciando e/ou condenando as variantes de maior difusão nas modalidades cultas faladas – como o objeto nulo e o pronome lexical –, acentuando o conflito entre o ideal normativo e o uso real.
(iv) De que modo a concepção de língua e de norma dos alunos pode acentuar esse possível conflito?	(iv) Uma vez que parte dos participantes desta pesquisa é advinda de países europeus, cuja concepção de norma-padrão encontra respaldo em uma norma efetivamente empregada pela sociedade letrada (cf. RONA, 1958 apud CASTILHO, 2012 [1978], p. 29), supõe-se que tal grupo de alunos opte pela prescrição do livro didático imaginando que a norma ali apresentada corresponderia à(s) norma(s) culta(s) efetivamente empregada(s) no Brasil, rechaçando as variantes não contempladas pelo material mesmo que expostas pelo professor.
(v) A língua materna do	(v) Visto que o uso do objeto

<p>aluno – o espanhol – poderia interferir nas escolhas das estratégias anafóricas e da colocação dos clíticos?</p>	<p>nulo e do pronome reto na posição de objeto são bastante peculiares ao PB, o que o distancia das demais línguas românicas (cf. BAGNO, 2013, p. 146), conjectura-se que o aluno hispano-falante opte pelo clítico como principal estratégia anafórica de 3ª pessoa.</p>
---	---

Fonte: autores

Durante o processo de imersão em campo e à medida que o pesquisador ia ampliando a sua compreensão da metodologia de cunho etnográfico voltada para a sala de aula de L2, decidimos reformular algumas questões e descartar as hipóteses, pois isso poderia conduzir a nossa atuação a uma abordagem de “testagem”, postura esta não condizente com os pressupostos da pesquisa de caráter etnográfico, tal como entende André (1979). Cabe também justificarmos o recorte realizado em relação ao nosso público de alunos estrangeiros que, em princípio, compreenderiam estrangeiros de diversas nacionalidades, sobretudo europeus e hispano-falantes, mas que posteriormente optamos por limitarmo-nos **apenas ao público de falantes de espanhol**. Acreditamos que a partir dessa escolha metodológica poderíamos realizar um trabalho mais singularizado, além de buscar cumprir com um dos objetivos específicos propostos para esta pesquisa: investigar as possíveis interferências da língua materna do aluno na escolha das estratégias anafóricas acusativas e da colocação pronominal.

Dessa maneira, as questões que passaram a conduzir esta pesquisa são:

(i) Como as estratégias anafóricas de 3ª pessoa e a colocação pronominal são abordadas pelos materiais didáticos de PLE selecionados? Haveria uma maior aproximação à norma-padrão ou às variedades cultas em uso do PB?

(ii) Ainda referente ao objeto linguístico de interesse, como o professor de PL2 lida em sala de aula com as diferenças de registro linguístico do PB considerando o contínuo entre normas? Haveria um predomínio de alguma(s) norma(s) em detrimento de outra(s)?

(iii) De que modo a concepção de língua e de norma linguística dos professores de PL2 pode desencadear um possível conflito de normas?

(iv) De que modo a concepção de língua e de norma dos alunos pode acentuar esse possível conflito?

(v) A língua materna do aluno – o espanhol – interfere nas escolhas das estratégias anafóricas de 3ª pessoa e da colocação dos clíticos?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POR QUE UMA PESQUISA INTERDISCIPLINAR?

Face à abrangência dos propósitos desta pesquisa – voltada tanto para questões pedagógicas quanto linguísticas – faz-se necessária uma abordagem interdisciplinar entre diferentes subáreas da Linguística, trazendo à luz debates teóricos da Linguística Aplicada (doravante LA) e da Sociolinguística Variacionista, com interesses em questões de ensino e aprendizagem do PB, além do suporte teórico-metodológico da Etnografia Escolar para o trabalho em campo.

Cabe destacar que esse debate da natureza multi/inter/transdisciplinar¹⁰ da Linguística Aplicada, ou ainda, indisciplinar, na visão de Moita Lopes (2006), coincide com a própria consolidação da LA enquanto área de estudos autônoma (KLEIMAN, 1998, p. 49). De acordo com Kleiman (1998, p. 50), a Linguística Aplicada se caracteriza pela expansão dos dados que estuda na busca da compreensão dos problemas sociais da comunicação em contextos específicos. Quanto ao tipo de dados utilizados, na visão da autora, houve uma expansão natural dos dados empíricos, abrangendo diversas disciplinas, tais como: a teoria gramatical (sobretudo as funcionalistas), a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Psicologia, dentre outras. Apesar dessa abrangência teórica, em relação à metodologia, as pesquisas em LA têm utilizado o método experimental, de cunho interpretativo, o que dispensaria qualquer avaliação quanto ao grau de formalismo das descrições, a validade de uma observação em um estudo de casos ou o tamanho da amostra (KLEIMAN, 1998, p. 51).

Dessa forma, concebemos relevante o diálogo entre duas disciplinas da Linguística à luz de uma metodologia interpretativista tal como a pesquisa de cunho etnográfico, visto que a abordagem ou não dos fenômenos de variação do PB se inter-relacionam com questões também ideológicas de como o professor concebe a sua própria língua, elegendo certas estruturas em detrimento de outras. Além disso, interessa-nos também compreender como o aluno, dependendo da sua

¹⁰ Cabe apontar as diferenças entre esses termos. Em uma postura multi/interdisciplinar, disciplinas variadas colaboram no estudo de um objeto em uma situação de integração. Já uma visão transdisciplinar busca um fio condutor epistemológico, extrapolando os limites disciplinares (CELANI, 1998, p. 117).

expectativa de aprendizagem e da sua concepção de língua e norma, reage diante desses fenômenos de variação. Nesse sentido, a Sociolinguística, por um lado, poderá nos fornecer uma descrição apurada do português do Brasil com base em dados empíricos, ao passo que a Linguística Aplicada nos dará suporte para compreendermos as questões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Já a pesquisa de cunho etnográfico poderá nos auxiliar na compreensão holística do fenômeno em questão, uma vez que este extrapola os limites linguísticos. Esta pesquisa se desenvolve, portanto, a partir de uma análise interpretativa do conflito de normas que frequentemente se apresenta no contexto de ensino e aprendizagem do PB, no âmbito de segunda língua, conciliando questões linguísticas e pedagógicas, acarretando, assim, o recrutamento de distintos quadros teórico-metodológicos.

Para tal, na seção de Sociolinguística discutimos sobre alguns conceitos essenciais para esta pesquisa, tais como, variação, norma, norma-padrão e variedades cultas para depois nos adentrarmos no recorte de análise proposto, a retomada anafórica de 3ª pessoa em função acusativa e a colocação pronominal, visto que essas variáveis potencialmente ilustram o conflito entre a tradição gramatical e as variedades cultas do PB, de acordo com pesquisas (socio)linguísticas (BAGNO, 2001, 2003, 2011, 2012a; CARVALHO, 2012; CYRINO, 1996; DUARTE, 1986, 1989; NUNES, 1996; PAGOTTO, 1996; PERINI, 2010; TARALLO, 1996; entre outros).

Em seguida, na seção de Linguística Aplicada, a fim de compreendermos o fenômeno em questão, discutimos acerca do livro didático de PLE, as competências sociolinguística e discursiva no ensino de LE/L2 e as relações entre oralidade e escrita.

2.2 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

2.2.1 Alguns conceitos fundamentais

Concebendo a língua enquanto um sistema heterogêneo, a Sociolinguística laboviana postula que a variação é inerente às línguas humanas, sem acarretar, contudo, um caos linguístico, pelo contrário, toda variação é passível de sistematização ordenada (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], doravante WLH). Prova disso, é o fato de os falantes de uma comunidade manterem inteligibilidade comunicativa apesar da natural variação linguística presente em qualquer língua (COELHO et al., 2010, p. 24).

Longe de conceber a mudança linguística no indivíduo, tal como postulavam os neogramáticos, WLH (2006 [1968]) propõem uma nova abordagem para o estudo da mudança linguística, estabelecendo uma rica metodologia que contemplasse a heterogeneidade sistemática das línguas. Diferente da Dialetoлогия com sua dimensão meramente diatópica e do Estruturalismo saussuriano com sua concepção de língua enquanto um sistema homogêneo, a Sociolinguística laboviana concilia o caráter heterogêneo das pesquisas dialetológicas com a sistematicidade do Estruturalismo (BORTONI-RICARDO, 2004). O que a Linguística da época não explicava de maneira eficaz era como as pessoas continuavam a se comunicar à medida que as línguas mudavam: “afinal, se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade?” (WLH, 2006 [1968], p. 35). Esta foi a grande questão norteadora levantada por WLH (2006 [1968]), a partir da qual os autores estabeleceram alguns problemas empíricos para a teoria da mudança linguística: o problema da restrição, do encaixamento, da transição, da implementação e da avaliação.

A fim de buscar responder a essa grande questão norteadora da Sociolinguística, WLH (2006 [1968], p. 122) trazem à luz o problema da transição, para a qual a mudança linguística ocorre: (i) à medida que um falante aprende uma nova forma, (ii) durante o tempo em que as duas formas convivem em seu repertório, e (iii) quando uma delas se torna obsoleta. E complementam a partir de dados empíricos: o indivíduo não adquire a língua dos pais, mas sim de seus pares durante sua pré-adolescência (2006 [1968], p. 122).

Nessa direção, ao passo que Saussure (1995 [1916], p. 107) concebia a mudança à luz da diacronia como uma “substituição de um elemento por outro no tempo, um acontecimento”, WLH (2006 [1968]) postulam que nesse intervalo entre um estado e outro de uma dada língua há um período de variação estrutural que lhe é inerente, ou seja, toda língua é composta por estruturas heterogêneas que tendem a concorrer, podendo chegar à mudança, mas que em nada atingem a sistematicidade ordenada de uma língua.

Nesse sentido, WLH (2006 [1968], p. 97) propõem um modelo de sistema linguístico diferenciado, do qual suas formas, ou ainda “estilos”, “padrões”, “jargões”, nas palavras dos autores, compartilham as seguintes propriedades:

- (1) Oferecem meios alternativos de dizer “a mesma coisa”: ou seja, para cada enunciado em A

existe um enunciado correspondente em B que oferece a mesma informação referencial (é sinônimo) e não pode ser diferenciado exceto em termos da significação global que marca o uso de B em contraste com A.

(2) Estão conjuntamente disponíveis a todos os membros (adultos) da comunidade de fala. Alguns falantes podem ser incapazes de produzir enunciados em A e B com igual competência por causa de algumas restrições em seu conhecimento pessoal, práticas ou privilégios apropriados ao seu *status* social, mas todos os falantes geralmente têm a capacidade de interpretar enunciados em A e B e entender a significação da escolha de A ou B por algum falante.

Para dar conta dessa sistematicidade heterogênea inerente a todas as línguas humanas, WLH (2006 [1968], p. 105) introduzem o conceito de **variável linguística**, a qual se define por “um elemento variável dentro do sistema controlado por uma única regra”; correspondendo, portanto, a um aspecto da língua em variação, como, por exemplo, a segunda pessoa do singular no PB, ao passo que **variantes** são as formas encontradas dentro de uma dada variável, como, por exemplo, os pronomes “tu” e “você” que concorrem a segunda pessoa do singular no PB (COELHO et al., 2010, p. 26).

Dessa forma,

a variação social e estilística pressupõe a opção de dizer “a mesma coisa” de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor de verdade ou referencial, mas se opõem em sua significação social e/ou estilística. (LABOV, 2008 [1972], p. 313)

Por variação “social”, Labov a define como certos traços linguísticos que caracterizam os grupos sociais dentro de uma sociedade heterogênea, ao passo que a variação estilística é vista, na visão do autor, como “as alternâncias pelas quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 313).

Labov (2008 [1972], p. 290) ainda postula que apenas quando há variação, valores sociais são atribuídos a regras linguísticas, alegando que os falantes não aceitam com facilidade a ideia que duas expressões diferentes possam compartilhar o mesmo significado, o que, por

consequente, acarreta distintas atribuições de valor social às estruturas linguísticas. Em outras palavras, as variantes de uma dada língua costumam receber uma avaliação social distinta por parte dos usuários de uma comunidade. Por **avaliação social**, portanto, entende-se como o reconhecimento dos falantes quanto às formas linguísticas em variação e mudança, às quais podem ser atribuídas avaliações negativas ou positivas, acarretando variantes de maior prestígio social (variante padrão), ou ainda, variantes que tendem a ser estigmatizadas (variante não padrão) (COELHO et al., 2010, p. 103). Além disso, cabe mencionar que as variantes padrão tendem a ser mais conservadoras, enquanto que as variantes não padrão em geral são mais inovadoras (COELHO et al., 2010, p. 27).

Já em relação ao valor das variantes, Labov (2008 [1972], p. 210-212) apresenta três diferentes instâncias para as variáveis linguísticas: (i) *indicadores*: a variável não apresenta nenhum grau de variação estilística, estando abaixo do nível da consciência dos falantes; (ii) *marcadores*: a variável apresenta variação estilística a ponto de repercutir reações subjetivas regulares em testes de atitude sem, contudo, que seus falantes tenham total consciência disso; (iii) *estereótipos*: a variável é socialmente estigmatizada de maneira consciente, suscetível ao seu desaparecimento.

Por fim, torna-se essencial distinguir os **elementos condicionadores** da variação. Os elementos que condicionam nossas escolhas por determinadas variantes podem ser de nível linguístico ou social, o primeiro correspondendo a aspectos internos do sistema linguístico, tais como o contexto sintático ou semântico, ao passo que os condicionadores sociais abarcam questões extralinguísticas, como a escolaridade, a origem geográfica, o gênero e a faixa etária do falante (COELHO et al., 2010, p. 28).

Tendo discorrido acerca dos conceitos-chave da Sociolinguística, adentremo-nos a seguir nos conceitos capitais para a presente pesquisa.

2.2.2 A questão da(s) norma(s)

Face à concepção de língua enquanto um sistema heterogêneo, a Sociolinguística postula que em toda sociedade há inúmeras **normas linguísticas** que caracterizam as diferentes comunidades que a compõem: as normas urbanas, as normas rurais, as normas vernáculas, as normas dos grupos letrados, as normas dos jovens, dentre tantas outras. Nesse sentido, como o falante pode pertencer a diferentes

comunidades, é possível que uma pessoa domine mais de uma norma (COELHO et al., 2015, p. 139).

Entretanto, quando se fala desse termo é comum acreditar-se na existência de apenas uma única norma linguística, como se a língua fosse uma entidade homogênea, firme e estável. Ataliba Castilho (2012 [1978], p. 27-28), resgatando conceitos de Rey (1972), discorre sobre esse conceito, fazendo uma distinção entre norma objetiva, norma subjetiva e norma prescritiva:

a) **Norma objetiva**, explícita ou padrão real é a língua praticada pela classe social de prestígio. É uma variedade que linguisticamente nada tem de melhor em relação às demais, seu prestígio advém simplesmente da importância social que lhe é atribuída.

b) **Norma subjetiva**, implícita ou padrão ideal é a atitude que o falante assume diante da norma objetiva, fato que podemos avaliar por meio de testes especiais desenvolvidos por Labov (1970).

c) **Norma prescritiva** é a combinação da norma objetiva com a norma subjetiva, de caráter impositivo, a qual visa estabelecer um padrão normativo para cada situação.

É evidente que essa questão da norma linguística é bastante complexa no Brasil, sobretudo quando pensamos nas relações entre seu o padrão ideal e o que de fato é praticado pelos falantes cultos¹¹. Nesse sentido, as pesquisas sociolinguísticas das últimas décadas têm evidenciado que há uma significativa distância entre a norma objetiva do PB e o seu padrão idealizado, relativamente diferente das normas cultas europeias, as quais, de acordo com Rona (1958 apud CASTILHO, 2012 [1978]), coincidem com o ideal de língua da comunidade, uma vez que se originaram das variedades reais utilizadas pelas camadas letradas da sociedade, devido a uma política linguística centralizadora, alinhada à formação dos Estados nacionais. Dessa forma, muitos pesquisadores têm defendido um ensino mais pautado nas variedades cultas brasileiras, já que estas correspondem aos usos linguísticos de prestígio efetivamente empregados nas modalidades oral e escrita do PB (BAGNO, 2001, 2003, 2011, 2012a; CASTILHO, 2006; FARACO, 2008; LUCCHESI, 2012; PERINI, 2010, entre outros).

2.2.2.1 Norma-padrão e variedades cultas: um contínuo de normas

¹¹ Por falante culto entendemos, de acordo com a concepção já consagrada dos estudos sociolinguísticos, como indivíduos com escolaridade superior.

Concebendo a relação entre a norma-padrão (o padrão ideal de uso) e as variedades cultas (o padrão real de uso), observa-se uma discrepância entre os estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito da Sociolinguística e a prática pedagógica. Na concepção corriqueira desses termos, não é raro professores de Português se pautarem na norma-padrão como uma “camisa de força”, imaginando equivocadamente que esta seria a “norma culta” efetivamente empregada no país, ou seja, há uma clara confusão teórica e terminológica em torno de tais conceitos fundantes para a prática de educação linguística (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 12).

Nesse sentido, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), é necessário que o professor domine um contínuo de normas que perpassa (i) o mais monitorado ao menos monitorado (contínuo de monitoração estilística); (ii) o rural ao urbano (contínuo de urbanização); (iii) o oral ao escrito (contínuo de oralidade-letramento)¹². Dessa maneira, a relação entre as normas, longe de se situarem em polos opostos, abarca um conjunto de contínuos, alcançando pontos de convergência e divergência quanto ao uso linguístico. Em outras palavras, enquanto que as variedades cultas e populares da língua são de fato heterogêneas e dinâmicas, a norma-padrão é dotada de uma relativa rigidez limitada ao topo dos três contínuos mencionados, na visão de Faraco (2008).

Perpassando pela história da padronização das línguas europeias, Faraco (2008, p. 141) alega que a criação do conceito de norma-padrão teve seu início na Europa nos finais do século XV com o intuito de uniformizar os usos das línguas europeias nos Estados Centrais que se

¹² Em contrapartida, dimensionando os três contínuos para o contexto de PL2, é importante, a nosso ver, apontarmos algumas ressalvas, tais como: (i) apesar do contato diário com a língua-alvo, tornaria exaustivo tanto para o professor quanto para o aluno abordar todos os contínuos no curto espaço de tempo de sala de aula; (ii) o objetivo e a necessidade imediata do aluno estrangeiro com a segunda língua pode demandar um maior foco em certas variedades em detrimento de outras, sobretudo nas variedades cultas haja vista o objetivo profissional ou acadêmico de muitos desses alunos; (iii) muitos alunos podem, porventura, olhar com um certo desprezo para com as variedades de menor prestígio. Nesse sentido, acreditamos que um ensino pautado, em princípio, em variedades cultas do PB possa ser um ponto de partida mais plausível, levando em consideração as limitações apontadas para o contexto de ensino e aprendizagem de uma segunda língua por falantes estrangeiros. Salientamos, contudo, a importância de um ensino de L2 sensível a questões de variação linguística apesar da limitação didático-pedagógica da sala de aula.

formavam na época. Dessa forma, a centralização política que a Europa buscava no início da Era Moderna exerceu um efeito centrípeto sobre a língua em oposição à descentralização política que predominava na sociedade feudal, o que, por sua vez, propiciou uma grande diversidade linguística (2008, p. 73). É nessa época, inclusive, que surgem os instrumentos normativos para conter a enorme variação linguística herdada do período medieval, como gramáticas e dicionários, com o objetivo de estabelecer um padrão linguístico para os Estados Centrais Modernos (2008, p. 142). Nesse sentido, Faraco (2008, p. 73) alega que a **norma-padrão**

não é propriamente uma variedade da língua, mas [...] um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização. [...] Uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística.

Já no Brasil, de acordo com Faraco (2008, p. 78), o processo de implantação de uma norma-padrão ocorreu na segunda metade do século XIX de maneira extremamente artificial, pois não se tomou como referência a norma de fato praticada pela sociedade letrada; ao contrário, se fixou o padrão lusitano dos escritores portugueses do Romantismo. Em defesa de um ensino crítico da norma-padrão que muitos linguistas vêm reivindicando uma mudança no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, defendendo um ensino pautado sobretudo nas **variedades cultas**¹³, definida por Faraco (2008, p. 73) como “a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” em consonância com a visão de Bagno (2003, p. 71) que a define como “a atividade linguística efetiva,

¹³ Cabe ressaltar que o termo utilizado por Faraco (2008) é norma culta/comum/*standard*. Para este trabalho optamos pelo termo “variedades cultas”, sempre no plural, podendo ser eventualmente intercambiado por norma culta/comum/*standard*, tal como proposto por Faraco (2008). Em relação ao termo pluralizado adotado nesta dissertação, coadunamos com a visão de Faraco (2015, p. 28), dentre outros linguistas, no “reconhecimento do fato de que não existe ‘a’ norma culta – assim no singular. Não há – como pressupõe a concepção normativa estreita – uma norma culta única, uniforme e homogênea. As variedades cultas são diversificadas e heterogêneas”.

empiricamente observável, falada e escrita, dos cidadãos brasileiros de qualquer ponto do país”. Portanto, ao passo que a norma-padrão é uma entidade idealizada e artificial, as variedades cultas, ao contrário, constituem variedades de uso efetivo da língua tanto na escrita quanto na oralidade.

Ademais, Faraco (2008) e Bagno (2003, 2011) alegam que a norma-padrão é, muitas vezes, utilizada pelas elites como um instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos, evidenciada, na visão de Bagno (2011), pelo ciclo vicioso do ensino tradicional, livros didáticos, tradição gramatical e comandos paragramaticais¹⁴, apesar de, paradoxalmente, não ser tampouco encontrada na produção linguística das classes dominantes. Trata-se do que Faraco (2008, p. 92) denomina de **norma curta**:

um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard.

A origem desse dogmatismo no ensino da Língua Portuguesa, o qual, a nosso ver, pode atingir até os cursos para estrangeiros, nos remete ao projeto de lusitanização da norma-padrão no século XIX. Pagotto (1998, p. 55), em consonância com os estudos do historiador Antonio Gil (1994), aponta que a lusitanização da norma brasileira esteve estritamente ligada ao projeto político da elite brasileira do século XIX de construir uma nação branca e europeizada, o que buscou, dessa maneira, se distanciar das variedades linguísticas das camadas populares mestiças e de origem africana. Dessa forma, a tentativa de impor a língua padrão do outro lado do Atlântico à população brasileira, a qual já vinha passando por um longo processo de mudança linguística desde o século XVIII (BAGNO, 2003, 2012b; PAGOTTO, 1998), coadunou

¹⁴ Os comandos paragramaticais são definidos por Bagno (2011, p. 97) como “todo o arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista” que visam impor a norma-padrão lusitanizante e conter a variação do PB, os quais, a nosso ver, atingem até o ensino de PLE/PL2. Já ouvimos, inclusive, professores considerarem o português de alguns estrangeiros como mais “correto” uma vez que estes, por aprenderem o português padrão por meio da exposição às regras gramaticais, estariam menos suscetíveis aos “erros” comuns dos brasileiros.

com esse projeto das elites de branquear a população brasileira, para que, assim, o Brasil pudesse atingir um patamar de país desenvolvido e civilizado (FARACO, 2008). Pinto (1978, p. 197-8 apud FARACO, 2008, p. 111) ilustra essa questão citando o discurso que Joaquim Nabuco proferiu na Academia Brasileira de Letras no ano de 1897:

A raça portuguesa, entretanto, como raça pura, tem maior resistência e guarda assim melhor o seu idioma; para essa uniformidade de língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. A língua é um instrumento de ideias que pode e deve ter uma fixidez relativa. Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos dos que se consagrarem em Portugal à pureza do nosso idioma, a conservar as formas genuínas, características, lapidárias, da sua grande época... Nesse sentido nunca virá o dia em que Herculano ou Garrett e os seus sucessores deixem de ter toda a vassalagem brasileira.

Em termos linguísticos, essa lusitanização da norma-padrão durante o século XIX atinge um de seus pontos mais críticos quanto à questão dos pronomes clíticos, visto que a posição desses pronomes representaria uma ruptura com a norma lusitana, para a qual a ênclise é predominante em oposição à tendência proclítica do PB (PAGOTTO, 1998). Nesse sentido, o fato de algumas gramáticas prescritivas até os dias de hoje elegerem a ênclise como “regra geral” da ordenação dos pronomes e, em alguns casos, condenarem a próclise caracterizadora do PB, em certos contextos sintáticos, reflete essa tentativa positivista de aproximar o português do Brasil ao modelo europeu. Nesse sentido, Tarallo (1996, p. 70) alega que o perfil da gramática brasileira, tendo sido ditado pela tradição portuguesa, torna as diferenças entre a língua escrita e oral muito mais acentuadas no Brasil do que em Portugal.

Diante dessa discrepância entre uma norma-padrão importada de herança portuguesa e as variedades cultas efetivamente empregadas em território brasileiro que pesquisadores da área têm repensado o nosso código gramatical vigente, apontando para uma necessidade emergente de atualização de nossa gramática (CALLOU, 2007, p. 21). Em outras

palavras, a complexidade sociolinguística brasileira parece residir no fato de haver uma multiplicidade de normas que coexistem, em um processo constante de divergências, convergências e entrecruzamentos. Assim, temos, na visão de Lucchesi (1994), as normas vernáculas ou populares, de um lado, e as normas cultas, de outro. Cabendo ainda distinguir dentro do rol das normas cultas¹⁵, conforme já mencionado, a norma-padrão da gramática tradicional lusitanizante e as normas cultas efetivamente empregadas pelos falantes de maior escolaridade, as quais têm servido de modelo linguístico para usos mais monitorados do PB (LUCCHESI; LOBO, 1988 apud CALLOU, 2007, p. 22).

Tendo em mente essa complexidade sociolinguística do português do Brasil, discorreremos a seguir acerca do recorte de análise proposto para esta pesquisa, o que, com base na nossa experiência de sala de aula, potencialmente ilustra esse possível conflito de normas no contexto de PL2.

2.2.3 O caso dos pronomes cl(r)íticos

“Me diz uma coisa sobre o verbo *perfumar*, como seria o uso correto do pronome nas seguintes frases? *Ela se perfuma*, *ela perfuma o menino*, *ela o perfuma...* e *ela perfuma-o??*? Está certo esta última frase ou se deve fazer uma contração? Qual seria?”¹⁶

Pela nossa experiência de docência em PLE/PL2, um tópico gramatical bastante complicado de abordar em sala de aula é sem dúvida o uso dos pronomes clíticos, uma vez que há uma diferença considerável em relação ao padrão ideal prescrito pela gramática tradicional e o seu uso corrente nas variedades cultas¹⁷. A epígrafe desta seção ilustra bem

¹⁵ Cabe ressaltar que “normas cultas”, na visão de Lucchesi e Lobo (1988), abrangem não apenas as variedades cultas em si, mas também a norma-padrão – sendo, portanto, um hiperônimo –, o que difere da visão adotada nesta dissertação, para a qual variedades cultas e norma-padrão são concebidas enquanto diferentes entidades de acordo com a visão de Faraco (2008) e Bagno (2003).

¹⁶ Trecho de uma conversa de *whatsapp* com colega da área de PL2.

¹⁷ Quanto ao uso dos pronomes clíticos, as formas prescritas pela gramática tradicional em geral abrangem: uso da ênclise como regra geral de colocação pronominal, próclise apenas mediante palavras atratoras, retomada anafórica de 3ª pessoa por meio do clítico e condenação da mistura de tratamento.

essa problemática: se o professor já tem suas dúvidas quanto ao uso desses pronomes de acordo com o que prescreve a tradição gramatical, é sinal de que essa forma é praticamente “estrangeira”, não pertencendo, portanto, ao vernáculo geral dos brasileiros.

Nesse sentido, partindo da nossa hipótese inicial de que o livro didático de português para estrangeiros ainda se baseia na tradição gramatical e pouco nas inovações dos estudos linguísticos, quando não gerando uma confluência de paradigmas, pressupõe-se que o professor acabe se deparando com um conflito de normas decorrente do projeto de lusitanização da norma brasileira: por um lado, o livro didático exercendo uma força centrípeta em direção à norma-padrão e, por outro lado, a força centrífuga dos usos efetivos do PB, talvez evidenciados por meio da fala do professor e dos materiais autênticos selecionados para as aulas, além, é claro, do contato diário e constante dos alunos com os usos reais da língua.

Sabemos que no contexto de língua materna, o professor de Língua Portuguesa, buscando ampliar as vivências de linguagem do aluno, procura expandir o seu conhecimento sobre a língua por meio do contato com a escrita institucionalizada, cuja aprendizagem se assemelha à de uma segunda língua já que é dotada de uma gramática quase “estrangeira” (cf. KATO, 2013, p. 149). Se nesse panorama de ensino de língua materna o tratamento dos pronomes clíticos em construções tipicamente usadas em contextos mais formais – um texto científico, por exemplo – é uma tarefa já bastante complexa, no contexto de L2 essa realidade se intrinca consideravelmente, uma vez que o aluno precisa aprender, nas palavras de Kato (2013), dois sistemas distintos¹⁸ e, assim, é necessário que o professor desenvolva uma competência sociolinguística¹⁹ para capacitar o aluno a transitar entre diferentes variantes de acordo com seus contextos de uso.

¹⁸ Kato (2013, p. 150), coadunando com a concepção gerativista de Chomsky, propõe os conceitos de Gramática Nuclear (GRN) e Língua-I, sendo aquela resultante da aquisição espontânea da criança e a última como o conhecimento linguístico do adulto. Ademais, a autora propõe o conceito de Segunda Língua (L2) como um sistema periférico de regras, suscetível a hipercorreções e “erros”, daí a ideia de haver dois sistemas distintos na visão da autora. Contudo, em uma visão estritamente sociolinguística, coadunamos com o pressuposto teórico da existência de apenas um sistema linguístico, porém em variação.

¹⁹ Compreendemos esse termo de acordo com a proposta de Canale e Swain (1980), o qual será discutido em seção posterior.

As reflexões acima são a base para as discussões trazidas nesta seção, na qual buscamos fazer um paralelo entre a tradição normativa e as variedades cultas do PB com base na literatura da área. Ciente da complexidade do tema, fuge do escopo desta dissertação discorrer acerca da construção linguística à luz da teoria gerativa, interessando-nos sobretudo compreender como os clíticos (não) são efetivamente empregados no PB pela ótica da Sociolinguística Variacionista. Dessa forma, partiremos dos resultados de estudos sobre o tema para, posteriormente, no decorrer da pesquisa, investigarmos as implicações pedagógicas no âmbito de PL2.

Procuraremos evidenciar que não apenas a colocação pronominal tendendo à posição proclítica, mas também o desaparecimento do clítico acusativo de 3ª pessoa na língua oral e o consequente aumento do objeto nulo no PB (cf. CORRÊA, 1991; CYRINO, 1996; DUARTE, 1986, 1989; OMENA, 1978; PAGOTTO, 1996; entre outros) indicam, na visão dos linguistas aqui citados, um conjunto de mudanças sintáticas que apontam para a emergência de uma gramática brasileira.

2.2.3.1 A colocação dos clíticos no português do Brasil

Uma gama de estudos linguísticos e sociolinguísticos tem evidenciado que a próclise corresponde à posição quase categórica do pronome clítico, sobretudo na modalidade oral do PB, em oposição à ênclise pronominal comum ao português europeu tanto na modalidade oral como escrita (salvo os casos de próclise condicionados por algumas palavras atratoras, tais como: complementizadores, negação, quantificadores, alguns advérbios) (NUNES, 1996; PAGOTTO, 1992, 1996; PEREIRA, 1981; VIEIRA, 2007; VIEIRA, 2014). Paradoxalmente, como já brevemente mencionado, a gramática tradicional, apesar da divergência entre os gramáticos, propõe a ênclise como regra geral de colocação pronominal, como se pode perceber em Rocha Lima (2001 [1972], p. 450): “a posição normal dos pronomes átonos é depois do verbo (ênclise)”; ou ainda nas palavras de Cunha & Cintra (1985, p. 300 apud VIEIRA, 2007, p. 124), referindo-se à ênclise pronominal: “a posição normal, lógica”, mesmo alegando haver casos conflitantes entre PE e PB.

Como já mencionado na seção anterior, tal discrepância, segundo Pagotto (1998, 2013), nos remete ao projeto de padronização linguística ocorrido no Brasil durante o século XIX, o qual se baseou no português europeu moderno ao invés de se inspirar no português clássico do qual

historicamente se originou²⁰, dando origem à maioria das gramáticas normativas que chegam até a atualidade.

O fato é que o português europeu, diferentemente da variedade brasileira, havia passado no século XVIII por um processo de mudança fonológica que acarretou, entre outras consequências para a sintaxe, uma mudança na posição do pronome clítico (cf. NUNES, 1996; PAGOTTO, 1998; entre outros). A fala portuguesa, dessa forma, optou pela ênclise como regra geral de colocação pronominal, ao passo que a fala brasileira manteve a próclise natural do português clássico (cf. BAGNO, 2003; PAGOTTO, 1998).

Em seu estudo histórico sobre a colocação pronominal no PB antes e depois da lusitanização da norma-padrão, a partir da análise dos textos da constituição do império (1824) e da república (1891), Pagotto (1998) constata a preferência pela ênclise no texto de 1891, em oposição à próclise generalizada na constituição do império, comprovando assim que, no final do século XIX, a escrita brasileira já havia aderido à norma de inspiração lusitana com todas as transformações ocorridas além-mar.

Essa tentativa das elites brasileiras de aproximar o PB do modelo europeu se reflete até os dias de hoje na escrita mais monitorada. Parece bastante contraditório, por exemplo, que estejamos defendendo nesta dissertação a gramática brasileira com sua tendência proclítica, utilizando, para alguns contextos sintáticos, construções enclíticas ao longo de nosso texto. Ora, obviamente que poderíamos optar em utilizar com mais frequência a próclise, porém o problema incide justamente no gênero “dissertação acadêmica”, para cuja escrita, altamente formal e institucionalizada, se busca um maior monitoramento estilístico, fazendo-nos aproximar, portanto, dos preceitos da norma-padrão tradicional, mesmo que a língua escrita, longe de estar imune à variação e à mudança, também sofra a pressão da fala.

Contudo, alguns autores têm evidenciado que a regra da próclise é muito mais simples do que afirmam os gramáticos mais conservadores com suas dezenas de regras de colocação. Bagno (2012a, p. 762, *grifos do autor*), com base em *corpus* do projeto NURC, comprova essa tendência do PB:

²⁰ A história europeia da língua portuguesa se divide em: a) português arcaico (do séc. XII ao séc. XVI); b) português clássico (final do séc. XVI ao início do séc. XVIII); c) português moderno (do séc. XVIII à atualidade) (BAGNO, 2003, p. 88).

- (11) eu poderia me alimentar só de carne.
(NURC/POA/291)
- (12) eu tenho ido a a a:... televisão fazer uns programas... ajudar um pessoal que que tem me pedido para fazer::programação da da de sucos do Lanjal. (NURC/SP/234)
- (13) primeira vez foi Ele que quis me ensinar.
(NURC/POA/045)
- (14) e eu mexendo dentro d'água a pedra era redonda me lembro de ter escorregado... caído... dentro d' água e estava me afogando...
(NURC/POA/ 045)
- (15) quando ele termina aí diz assim bem agora por favor quer me trazer a sopa? (NURC/REC/337)
- (16) eu não vou me reter no começo (NURC/ RJ/379)

Diante dos excertos acima, Bagno (2012a, p. 762) defende a próclise generalizada do PB visto que é amplamente observável na produção linguística dos falantes escolarizados, tratando-se, na opinião do autor, de um caso mais do que cristalizado nas variedades cultas do PB. Contudo, outros estudiosos do assunto comprovam a maior complexidade desse tema a partir de variados dados de base empírica, levando em conta outros contextos sintáticos. Vieira (2002, p. 137) afirma que, em termos gerais, o PB varia entre próclise e ênclise a depender da modalidade, empregando preferencialmente esta última na escrita padrão e aquela na modalidade oral para a maioria dos contextos. Em síntese, os resultados de Vieira (2002, 2007) em relação à posição dos clíticos podem ser vistos da seguinte forma:

Quadro 2: Colocação dos pronomes clíticos no PB oral

SISTEMAS DE CONCRETIZAÇÃO DA ORDEM DOS CLÍTICOS EM LEXIAIS VERBAIS SIMPLES NO PB ORAL		
	Modalidade oral	Modalidade escrita
Próclise	Ordem não-marcada (geral)	Ordem não-marcada (com nítidas restrições)
Ênclise	Realização reduzida e especialmente com os pronomes <i>o/a (s)</i> e <i>se</i> .	Início absoluto Após locuções adverbiais, conjunções coordenativas e SNs sujeito (de forma menos expressiva)
Mesóclise	Inexistente	Raríssima (quase inexistente)

Fonte: Vieira (2007, p. 137)

Considerando a proposta de Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) quanto à diferença entre traços descontínuos e graduais²¹, Vieira (2007, p. 138) conclui que a colocação dos clíticos no PB representa um caso de variação gradual no contínuo oralidade-letramento, considerando determinados contextos morfossintáticos, gêneros textuais e registro linguístico, constatando, conforme podemos observar no quadro anterior, a tendência proclítica do PB, seguida de alguns contextos de resistência da ênclise, como diante dos pronomes *o/a(s)* e *se* na modalidade oral e no início de período para a modalidade escrita, além

²¹ De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 53-54), **traços descontínuos** correspondem a uma distribuição descontínua ao longo do contínuo de urbanização, possuindo frequentemente uma avaliação negativa nas comunidades urbanas, ao passo que os **traços graduais** constituem-se marcas linguísticas presentes na fala de todos os brasileiros. Um exemplo de traço descontínuo seria a variante “inté” (forma padrão: até), típica do polo rural do contínuo da urbanização; já para o traço gradual poderíamos citar como exemplo a monotongação do sufixo *-eiro*, como em “limoero” (forma padrão: limoeiro). Redimensionando essa questão para o contexto de PL2, parece-nos pertinente pautarmos-nos sobretudo nos traços graduais visto que não são variantes estigmatizadas. Contudo, a nosso ver, nada impediria de o professor de PL2 sensibilizar os alunos estrangeiros quanto à existência de tais traços descontínuos, apontando, porém, acerca da carga avaliativa dessas variantes típicas do meio rural brasileiro.

do desuso já quase consagrado das construções mesoclíticas, salvo raríssimas exceções.

É importante salientar, como apresentado no quadro 2, que a ênclise pode ser encontrada inclusive na modalidade oral do PB, sobretudo diante de certos contextos morfossintáticos, como na presença do clítico acusativo de 3ª pessoa e do pronome apassivador/indeterminado. Dessa forma, ao contrário da generalização proposta por Bagno (2012a), há contextos nos quais a ênclise é, por pressão da norma, bastante produtiva até mesmo na modalidade falada. A título de exemplificação, Vieira (2007) cita alguns dados de sua tese, tais como: “aqui trata-se embarcação” e “aqui encontra-se muito camarão”; identificando uma considerável frequência para essas construções, inclusive por falantes analfabetos.

Ainda concernente à complexidade da variação estilística presente na ordenação dos clíticos, considerando as variáveis “gênero textual” e “veículo informativo”, Vieira (2014) constatou quatro variantes para construções perifrásticas verbais, a saber: cl V1 V2 (“se pode investigar”), V1-cl V2 (“pode-se investigar”), V1 cl V2 (“pode se investigar”) e V1 V2-cl (“pode investigar-se”). Com base no contínuo de monitoração estilística, proposto por Bortoni-Ricardo (2004), a autora encontrou uma hierarquia de formalidade entre quatro diferentes gêneros textuais, do mais monitorado ao menos monitorado, distribuídos da seguinte maneira: editorial, notícia, anúncio e carta de leitor; e também em relação ao veículo informativo, do mais monitorado ao menos monitorado: O Globo, Extra e Meia Hora. Dessa forma, a autora conclui que as variáveis extralinguísticas “gênero textual” e “veículo informativo” exercem um papel relevante no sentido de caracterizar: (i) as construções típicas da escrita jornalística; (ii) aquelas que seriam mais conservadoras; e (iii) aquelas que seriam mais inovadoras, aproximando-se das normas vernaculares. Por fim, Vieira (2014, p. 300) ratifica a hipótese da estreita relação entre os contínuos de monitoração estilística e oralidade-letramento, alegando que quanto mais monitorado o discurso, mais próximo do polo do letramento estaria o texto e vice-versa.

Haja vista o conflito de normas presente na questão da colocação pronominal no PB, considerando sobretudo o contínuo oralidade-letramento, pergunta-se como o professor conduzirá essa variável no contexto de PL2, visto que nesse cenário o aluno não possui o português do Brasil como língua materna, estando, portanto, suscetível a possíveis interferências de sua língua primeira e/ou de outras línguas, além da exposição à força centrípeta do material didático e da instrução formal.

2.2.3.2 A retomada anafórica no português do Brasil: do clítico à categoria vazia

Outro ponto complexo de ser abordado nas aulas de PL2, devido à sua variação, é a retomada anafórica²² de objeto direto de 3ª pessoa no uso do PB, a qual se realiza de forma distinta em relação à variedade europeia e à tradição gramatical brasileira.

Não é fato incomum ver professores conservadores tentarem reprimir a língua vernacular de seus alunos corrigindo construções como “eu vi *ela* ontem”, inclusive, até mesmo o meu processador de texto marca essa sentença como um “erro gramatical”. No entanto, as pesquisas sociolinguísticas têm amplamente comprovado que a retomada anafórica de 3ª pessoa no PB é bem mais complexa do que a norma-padrão e os livros didáticos procuram prescrever. Partindo dos exemplos de Duarte e Tarallo (1988, apud MATTOS E SILVA, 2012, p. 279), postula-se que a retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa pode ocorrer por meio de 4 variantes, como ilustram as respostas à questão imediatamente abaixo:

Há quanto tempo você conhece *a Maria*?

- a) Eu conheço *a Maria* há muitos anos – SN anafórico
- b) Eu conheço *ela* há muitos anos – pronome lexical nominativo
- c) Eu conheço \emptyset há muitos anos – categoria vazia/ objeto nulo
- d) Eu *a* conheço há muitos anos – clítico acusativo

Enquanto que a maior parte das gramáticas normativas admite apenas o uso do clítico na retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa (exemplo em “d”), haja vista o seu compromisso histórico com a norma lusitana, Duarte (1989, p. 21), com base em *corpus* de língua falada de falantes urbanos de São Paulo, apresenta os seguintes resultados:

²² Anáfora é a propriedade linguística que permite às palavras recuperarem algo dentro de um texto (BAGNO, 2012a, p. 457).

Tabela 1: Retomada anafórica de objeto de 3ª pessoa em *corpus* de língua falada

VARIANTE	Nº	%
CLÍTICO	97	4,9
PRONOME LEXICAL	304	15,4
[SNe] ²³	1235	62,6
SNs ANAFÓRICOS	338	16,1
TOTAL	1974	100,0

Fonte: Duarte (1989, p. 21)

Como se pode observar pelos resultados da pesquisadora, o clítico acusativo é a estratégia menos utilizada por brasileiros na modalidade falada, sendo o pronome nulo (SNe) a variante mais corrente para a retomada anafórica de 3ª pessoa. Duarte (1989), analisando essas variantes quanto ao condicionamento linguístico, mostra, há quase três décadas, que: o clítico, quando utilizado na fala, se restringe a formas verbais simples do indicativo, à estrutura SVO e ao traço [+animado] do objeto (como em “eu o vi”); o pronome lexical é favorecido por estruturas sintáticas mais complexas e com o traço [+animado] (como em “eu queria ver *ele*”); ao ponto que o pronome nulo (SNe) e os sintagmas nominais anafóricos são altamente condicionados pelo traço [-animado].

Já em relação aos fenômenos extralinguísticos, Duarte (1989, p. 27) atesta a ausência absoluta de clíticos na fala de jovens entre 15 e 17 anos, sendo o grupo com o maior percentual de uso do pronome lexical (23,5%), o qual decresce à medida que a escolaridade e faixa etária aumentam, chegando a 9,8% entre os informantes com ensino superior. A ocorrência de SNs anafóricos e de clíticos aumenta com a escolaridade e a idade e, entre os informantes de maior escolaridade e faixa etária, o uso de SN anafóricos supera o de pronomes lexicais (1989, p. 27).

Ainda em relação ao pronome lexical e ao apagamento do objeto, Omena (1978, apud CASTILHO, 2006, p. 259) constatou, com base na observação de falantes não-escolarizados, 76% de elisão do objeto direto e identificou os seguintes fatores: (i) cancela-se o pronome que exerce apenas uma função (“lava *ela* muito bem lavadinha, refoga Ø na gordura”), mas se mantém o pronome de dupla função (“num deixava

²³ Objeto nulo ou pronome nulo.

ela me ensiná não”); (ii) cancela-se o pronome quando o antecedente não é explicitado no contexto (“eu não vi [a notícia] no jornal... não vi Ø... saiu no jornal... eu não vi Ø”); (iii) cancela-se o pronome de antecedente inanimado.

Esses fatos parecem evidenciar, tanto no quadro teórico variacionista quanto gerativista, como em Duarte (1989), Corrêa (1991), Cerqueira (1996), Cyrino (1996), entre outros, que o clítico acusativo de terceira pessoa não faz parte da gramática nuclear dos falantes de PB, sendo adquirido posteriormente mediante instrução formal, representando, dessa maneira, uma das maiores diferenças entre o português do Brasil e de Portugal (GALVES, 1990; PAGOTTO, 1996). Resgatando os estudos diacrônicos, evidencia-se esse distanciamento da variedade brasileira em relação à portuguesa com a forte queda dos clíticos de 3ª pessoa a partir do século XIX, acarretando o aumento das demais variantes com um evidente destaque ao objeto nulo:

Tabela 2: Distribuição de objetos diretos anafóricos no tempo

	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX
OBJETO NULO	31 (10,6%)	37 (12,6%)	53 (18,4%)	122 (45,9%)	193 (82,8%)
PRONOME LEXICAL	1 (0,3%)	0	0	11 (4,1%)	13 (5,6%)
CLÍTICO ACUSATIVO	262 (89,1%)	257 (87,4%)	234 (81,6%)	133 (50%)	26 (11,2%)
SINTAGMA NOMINAL	0	0	0	0	1 (0,4%)
TOTAL	294 (100%)	294 (100%)	287 (100%)	266 (100%)	233 (100%)

Fonte: Adaptado de Kato; Cyrino; Corrêa (1994 apud Kato, 2013, p.156)

O estudo de Kato (2013) aponta que à medida que os clíticos de 3ª pessoa entram em desuso no PB, caindo de 89,1% de ocorrência no século XVI para 11,2% no século XX, formas inovadoras, tais como o

objeto nulo e o pronome lexical²⁴, passam a ocupar uma posição de destaque na estratégia anafórica de 3ª pessoa, evidenciando, dessa forma, um caso de mudança no vernáculo geral do PB, já que o uso restrito desses clíticos é fruto da ação normativa da escola (CORRÊA, 1991; KATO, 2013; NUNES, 1996, entre outros). Destaca-se, ainda, que esse uso restrito dos clíticos decorre também do reforço trazido por manuais didáticos, pela gramática tradicional e pelos comandos paragramaticais (BAGNO, 2003, 2011), limitando-se aos gêneros escritos mais monitorados (BAGNO, 2012a, p. 798), face ao compromisso colonial com a já discutida lusitanização da norma-padrão.

Corrêa (1991) ratifica essa hipótese, destacando a escolaridade como um fator decisivo para o uso dos clíticos, evidenciando o papel central da escola na recuperação de estruturas extintas da fala:

Tabela 3: Objetos diretos anafóricos encontrados na fala

Tipo de Obj.	Adultos analfab. %	1ª/ 2ª	3ª/ 4ª	5ª/ 6ª	7ª/ 8ª	Univers.	Total %
Obj. nulo	66,6	72,4	77,7	71,2	71,1	67,8	72,0
Pron. Tônico	25,6	24,1	8,6	19,1	20,1	7,1	18,2
NP anafórico	7,6	3,4	13,6	7,4	7,6	14,2	8,3
Clíticos	-	-	-	2,1	0,9	10,7	1,3

Fonte: Adaptado de Corrêa (1991 apud NUNES, 1996, p. 217)

²⁴ Quanto ao uso do pronome lexical, há ainda um debate entre os linguistas se essa variante representaria de fato uma inovação do PB ou uma manutenção do português clássico trazido pelos primeiros colonizadores.

Tabela 4: Objetos diretos anafóricos encontrados na escrita

Tipo de Obj.	1ª/ 2ª	3ª/ 4ª	5ª/ 6ª	7ª/ 8ª	Univers.	Total %
Obj. nulo	57,5	65,6	52,3	53,5	9,5	51,4
Pron. Tônico	7,5	6,2	15,3	10,7	-	9,8
NP anafórico	35,0	18,7	13,8	5,3	4,7	15,4
Clíticos	-	-	18,4	30,3	85,7	23,3

Fonte: Adaptado de Corrêa (1991 apud NUNES, 1996, p. 218)

Esses dados comprovam que o objeto nulo é de longe a variante mais utilizada pelos brasileiros na modalidade falada e escrita, perdendo espaço apenas para os clíticos na escrita dos informantes de escolaridade mais elevada, o que, mais uma vez, comprova o poder normativo da escola na tentativa de recuperar variantes extintas do vernáculo geral brasileiro, corroborando, por sua vez, a análise de Duarte (1989, p. 29):

Tais resultados levam-nos à constatação de que a escola é um instrumento que municia o indivíduo com a habilidade de usar o clítico e esse fator, associado à idade, é relevante na realização desta variante. Mas fica também claro que, mesmo habilitado a usá-la, o falante o faz de modo parcimonioso, buscando formas substitutivas como SNs e [SNe].

Diante dos fatos apresentados, caberá a este trabalho investigar em que medida a força centrípeta da norma-padrão, aqui representada pelo clítico acusativo de 3ª pessoa e a ênclise, afetaria (ou não) o contexto de PL2, considerando diferentes instâncias, tais como o material didático utilizado, o processo de ensino e aprendizagem e a relação entre as diferentes modalidades da língua. Para tal, cabe-nos compreender a seguir como se constroem esses diferentes ângulos à luz de alguns debates da Linguística Aplicada.

2.3 LINGUÍSTICA APLICADA

2.3.1 O livro didático de PLE: retomando laços além-mar

Dimensionando a questão do conflito de normas para o cenário pedagógico, não é incomum que o livro didático (doravante LD) seja visto como autoridade por professores e alunos, exercendo uma poderosa força centrípeta no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Grigoletto (1999), o docente acredita que o livro didático traz modelos que podem ser seguidos por seus alunos, visto que esses exemplos foram legitimados pelos autores. Isso no contexto de português como segunda língua parece se acentuar, pois nem sempre o conhecimento implícito da língua nativa, por parte do professor, é suficiente para questionar a legitimidade do material didático no sentido de ressignificá-lo ou até mesmo de refutá-lo. Afinal, “se está no livro é porque é assim que devo ensinar”, “é o correto”.

Nesse sentido, ao apresentar uma visão homogeneizante do português do Brasil, o livro didático de PLE parece sustentar a concepção de norma linguística de muitos alunos advindos de países do eixo hegemônico, à medida que tendem a imaginar que a língua exposta no LD corresponderia à língua de fato praticada pelos falantes cultos, conforme já mencionado. Sendo assim, o que pode estar em jogo em sala de aula é essa concepção de variedades cultas enquanto sinônimo de norma-padrão, com base na realidade linguística europeia, equiparando o “normativo” ao “normal”:

Se se entende por *normativo* um ideal definido por juízos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente da parte das pessoas concernidas, o *normal* pode ser definido no sentido matemático de frequência *real* dos comportamentos observados (ALÉONG, 2011, p. 144, *grifos do autor*).

Essa tendência a equiparar esse dois termos parece ser o elemento desencadeador do conflito de normas presente em muitos livros didáticos e até mesmo no discurso do professor. É o que Bagno (2003, p. 42) constata na definição dos principais gramáticos brasileiros em relação ao conceito de norma linguística, criticando a ausência de critérios para a definição de “norma-padrão” e “norma culta”, alegando que esses gramáticos em geral associam a “norma culta” à escrita literária, dando continuidade à tradição da Antiguidade grega de se inspirar nos grandes escritores e poetas na busca de um padrão ideal de língua. Cabe destacar que essa visão idealizada da gramática tradicional

atinge até os materiais para estrangeiros, conforme mostraremos a seguir.

Dessa maneira, o que comumente se entende por “norma” nas gramáticas tradicionais, apesar das divergências entre os gramáticos e suas diferentes posturas em relação à língua portuguesa, e consequentemente no livro didático de PLE, se aproxima amplamente do caráter mais normativo do que aquilo que de fato é observado no comportamento linguístico dos falantes cultos. Trata-se, portanto, de uma norma idealizada com base nas preferências linguísticas de determinados gêneros escritos literários, o que fica evidente na apresentação da *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (1985 apud BAGNO, 2003, p. 44): “trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá”.

É diante dessa antiga associação da “norma” à literatura que florescem as dicotomias de “certo” e “errado” que perpetuam até os dias de hoje, uma vez que a língua culta não segue todos os preceitos da norma presente na literatura, chegando até os materiais didáticos de PLE da atualidade com seus pontos gramaticais ora pouco difundidos nas variedades cultas faladas do PB – como o caso da retomada anafórica de 3ª pessoa por meio dos clíticos – ora totalmente negligenciados, como o caso do pronome *ele* (a) acusativo e o objeto nulo. Ademais, cabe observar que aquilo que de fato é observado nas variedades cultas do PB é visto, muitas vezes, como “norma popular”. A título de exemplificação, apresentamos a seguir questão trazida em um material de PLE bastante utilizado no exterior, *Falar... Ler... Escrever: português: um curso para estrangeiros*, analisado por Carvalho (2012):

Quadro 3: Linguagem popular x linguagem “correta”

A gravata	
Linguagem popular	Linguagem correta
- Chico, tem muita gravata bonita nesta loja. Você não quer comprar pra usá lá no escritório? Não ta caro, não.	- Francisco, há muitas gravatas bonitas nesta loja. Você não quer comprar uma para usá-la no escritório. Não está caro, não.
- Vou comprá, Zé, mas é pra mostrá pros amigos no baile do sábado.	- Vou comprá-la, José, mas é para mostrá-la para os amigos no baile do sábado.
- Você vai no baile?	- Você vai ao baile?
- Claro, Zé! Você também não vai?	- Claro, José! Você também não vai?

Fonte: Lima; Iunes (1999, p. 78 apud Carvalho, 2012, p. 246)

O primeiro aspecto que nos chama atenção no referido material é a polarização entre “linguagem popular” e “linguagem correta”, a qual, longe de estar vinculada a uma base teórico-epistemológica, acaba por desqualificar as variedades cultas do PB, adotando uma postura explicitamente a favor de uma norma limitada ao topo dos contínuos – ao mais urbano, escrito e monitorado. Considerando o público leitor do material em questão – o aprendiz estrangeiro da língua portuguesa –, essa norma que está na extrema direita na escala do menos ao mais urbano, escrito e monitorado, seria pouco praticada em situações comunicativas reais, tendo em vista a recorrente ambição do falante estrangeiro em se comunicar com naturalidade na língua-alvo. O quadro anterior reforça, ademais, a concepção reducionista e preconceituosa de “língua correta”, termo este que nos remete a uma concepção nada científica em relação à língua.

Orlene Carvalho (2012, p. 247), com base em estudos sociolinguísticos, analisa o diálogo acima e aponta que todos os fenômenos considerados como “linguagem popular” pelo material – o objeto nulo, o verbo *ter* impessoal, a supressão do *r* em coda silábica nos verbos e a regência do verbo *ir* com a preposição *em* – já foram completamente incorporados às variedades cultas do PB²⁵, evidenciando o caráter normativo do referido material didático de PLE. Em outras

²⁵ O caso da regência do verbo *ir* + *em* já era bem difundido no latim, sendo, portanto, uma continuação deste e não uma mudança linguística ou incorporação à língua culta.

palavras, todos os fenômenos rotulados como “língua popular” são, na verdade, traços graduais do PB e não descontínuos como nos induz a pensar a exposição do material. Ademais, cabe ressaltar que as pesquisas sociolinguísticas brasileiras têm amplamente comprovado que, em termos quantitativos, as semelhanças entre as variedades populares e cultas são maiores do que as diferenças (cf. MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 15). Dessa forma, o diálogo rotulado como “língua popular” seria, sem dúvida alguma, natural tanto às variedades populares quanto às variedades cultas do PB, ao passo que o segundo diálogo se restringiria ao topo dos contínuos, conforme já mencionado.

Em nossa prática docente, percebemos nas produções dos alunos estrangeiros a grande influência do LD na disseminação da norma em seu sentido “normativo”, considerando o esforço dos estudantes em utilizar a suposta “língua correta” mesmo em contextos mais espontâneos de fala. Eis aqui a importância de uma produção de material didático de PLE que seja pautada nos resultados das pesquisas (socio)linguísticas, em uma língua real diagnosticada por pesquisas empíricas, e que leve o aluno estrangeiro a dominar construções mais difundidas, e menos pedantes, da variedade brasileira.

Diante desse cenário, defendemos a pertinência de que o professor tenha um posicionamento crítico em relação ao material didático, buscando desenvolver a competência sociolinguística dos alunos, por meio da contraposição das prescrições do manual com materiais autênticos da língua. A partir da consideração de amostras efetivas da língua, inseridas em contextos discursivos reais, ou seja, através do uso de gêneros do discurso²⁶, é possível ilustrar as diferentes possibilidades de uso do PB²⁷.

²⁶ Concebemos gêneros do discurso dentro da perspectiva bakhtiniana como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262). Em outras palavras, é por meio dos enunciados individuais que se materializam uma dada situação de interação dentro de uma determinada esfera da atividade humana. Dessa forma, quando surge uma nova situação social de interação surge também um novo gênero (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 49).

²⁷ Cabe mencionar o efeito retroativo positivo que o exame de proficiência em língua portuguesa (CELPE-BRAS) tem surtido nos cursos de PLE/PL2 no âmbito didático-pedagógico. Ancorado em uma concepção bakhtiniana de gêneros do discurso sob a ótica da linguagem enquanto prática social, este exame tem gradativamente reformulado o ensino de português para estrangeiros, estimulando o professor e os materiais didáticos a trazerem

Cabe ressaltar que nos livros didáticos de PLE, apesar de alguns destes alegarem apresentar o português do Brasil, com uma suposta inclinação à fala em detrimento da escrita, ainda se percebe um maior predomínio da tradição normativa pautada sobretudo na língua mais escrita, urbana e monitorada, negligenciando, assim, usos mais correntes do PB falado. Mário Perini, em sua gramática do PB para falantes do inglês – *Modern Portuguese: a Reference Grammar* (2002) – ao propor uma gramática que descrevesse os usos mais correntes do português do Brasil, critica a tradição gramatical, alegando que

a maioria das gramáticas do português escondem diversos aspectos da língua porque não são considerados corretos, isto é, não estão presentes no padrão formal usado em textos escritos. Por causa disso, o estudante estrangeiro fica com uma visão distorcida da língua e termina falando “como um livro” (PERINI, 2002, p. 21 apud BAGNO, 2003, p. 175).

Esses aspectos negligenciados do livro didático para estrangeiros, conforme apontado por Perini (2002), por um lado, parecem reatar o vínculo colonial com a norma-padrão lusitanizante à medida que esses manuais não apresentam plenamente o português do Brasil, rotulando os usos já incorporados às variedades cultas como “língua popular”, como apresentado anteriormente a partir de Carvalho (2012). Por outro lado, outros livros didáticos de PLE, diante desse entrave conflituoso em apresentar um português em consonância com a norma-padrão e, ao mesmo tempo, usual entre os brasileiros, acabam por criar uma confluência de normas, apresentando variantes ora inovadoras ora conservadoras, misturando diferentes registros linguísticos sem contextualizar o estudante estrangeiro, que normalmente desconhece

materiais autênticos para a sala de aula (SCARAMUCCI, 2011). A nosso ver, tem sido produtivo complementar o livro didático com vídeos, textos autênticos e produção escrita com base em tarefas, já que, dessa forma, o aluno pode perceber as diferentes possibilidades de uso da língua dentro de um contexto real. Entretanto, reconhecemos que, em uma dimensão mais política, este exame acaba por favorecer certo público em detrimento de outros. Foge do escopo desta dissertação uma discussão mais aprofundada sobre esse tema.

especificidades pragmático-discursivas da língua-alvo, acerca dos contextos de uso de certas variantes linguísticas²⁸.

Nessa direção, Zoppi-Fontana e Diniz (2008, p. 3) alegam que a construção de um saber metalinguístico sobre uma língua é parte do processo discursivo da constituição de uma língua nacional e da relação do cidadão com o Estado, o que eles denominam de gramatização. Dessa forma, os autores apontam para uma nova fase pela qual a gramatização da língua portuguesa estaria passando, tendo o Brasil na liderança, nos moldes da unidade, uniformidade e universalidade, a partir da criação de alguns instrumentos linguísticos que emergiram como veículos da internacionalização do português, tais como: o exame Celpe-Bras, a intensificação da produção de materiais didáticos de PLE a partir da década de 90, bem como a criação da SIPLE. Em outras palavras, é possível que a liderança que o Brasil tem conquistado na gestão e na divulgação da língua portuguesa pelo mundo, além da autoria dada ao cidadão brasileiro à medida que este detém o poder de discursar sobre sua própria língua, faça com que esses materiais gradativamente incorporem a variedade brasileira aos materiais para estrangeiros, embora ainda mantenham certo vínculo com a norma-padrão lusitanizante, acarretando, a nosso ver, uma confluência de paradigmas. Haveria, portanto, de um lado, inovações do PB já devidamente apresentadas por esses manuais e, de outro, resquícios da tradição gramatical que encontram pouca difusão na variedade brasileira, sobretudo para a modalidade falada.

Com vistas ao exposto nesta subseção, salientamos a importância de seu desdobramento pedagógico na postura do professor, em direção a um ensino sensível a questões de variação, atrelado aos pressupostos de uma abordagem comunicativa que contemple a língua em uso e que desenvolva não apenas a competência linguística dos alunos, mas também sociolinguística e discursiva.

2.3.2 A competência sociolinguística e discursiva no ensino de línguas

O conceito de competência sociolinguística e discursiva no ensino de línguas estrangeiras vem sendo debatido há algumas décadas pela Linguística Aplicada a partir dos desmembramentos do conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1972). Como uma

²⁸ No capítulo 4, apresentamos evidências dessa confluência de paradigmas a partir da análise de um dos materiais didáticos que compõem nosso *corpus*.

reação à teoria gerativista de Chomsky, a qual concebia um falante idealizado pertencente a uma comunidade linguística homogênea, Hymes (1972) define competência comunicativa como a habilidade de comunicar e interpretar mensagens, negociando os significados com outros falantes em contextos específicos.

Refutando os princípios da Gramática Universal e a distinção entre competência e *performance*, Hymes (1972, p. 277) defende que a criança não adquire apenas uma competência gramatical para construir sentenças, mas também uma competência para saber quando falar, quando não falar, sobre o que falar e com quem, onde e de que maneira. Hymes (1972, p. 279) alega, portanto, que

a aquisição da competência de uso, de fato, pode ser equiparada à aquisição da competência gramatical. Dentro desta matriz desenvolvidora na qual se adquire o conhecimento das sentenças da língua, a criança também adquire conhecimento sobre um conjunto de maneiras mediante as quais as sentenças são usadas. A partir de uma experiência finita de atos de fala e de sua interdependência com as características socioculturais, a criança desenvolve uma teoria geral de adequação oral em sua comunidade, a qual ela emprega, assim como outras formas de conhecimento cultural implícito (competência) em conduzir e interpretar a vida social.²⁹

Dentro dessa ótica de aquisição de uma língua não apenas compreendida como a aquisição de sua gramática, mas também como a apropriação do indivíduo das características socioculturais implícitas de sua comunidade, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) distinguem a competência comunicativa entre quatro categorias: competência

²⁹ Tradução livre de “*the acquisition of competence for use, indeed, can be stated in the same terms as acquisition of competence for grammar. Within the developmental matrix in which knowledge of the sentences of a language is acquired, children also acquire knowledge of a set of ways in which sentences are used. From a finite experience of speech acts and their interdependence with sociocultural features, they develop a general theory of the speaking appropriate in their community, which they employ, like other forms of tacit cultural knowledge (competence) in conducting and interpreting social life*” (HYMES, 1972, p. 279).

gramatical, competência discursiva, competência sociolinguística e competência estratégica. As competências gramatical e discursiva abrangem a capacidade de uso da língua, aquela envolvendo o conhecimento do código verbal, e a última abrangendo a capacidade de conectar sentenças no discurso de uma maneira significativa, envolvendo aspectos de coesão e coerência. Já a competência sociolinguística envolve o conhecimento das regras socioculturais de uso da língua e de sua adequação para um determinado contexto comunicativo. Por fim, a competência estratégica corresponde à habilidade verbal e não-verbal de compensar a ausência de vocabulário ou estrutura para um dado contexto, tais como o uso de gestos, reformulação e paráfrase.

Para este trabalho nos interessa sobretudo discutir acerca do conceito de competência sociolinguística e sua relação com a competência discursiva, uma vez que nosso foco incide sobre como o professor, ao apresentar as estruturas de coesão da língua, desenvolve a habilidade dos alunos quanto à sua adequação aos contextos de uso. Cabe mencionar que Canale (1983) propõe o conceito de competência discursiva posteriormente, criando este termo a partir do desmembramento da categoria de competência sociolinguística desenvolvido por Canale e Swain (1980).

Nessa direção, no que concerne à competência sociolinguística, Canale e Swain (1980, p. 30) alegam que ela é dotada de dois conjuntos de regras: regras socioculturais de uso e regras do discurso (esta última posteriormente redefinida como competência discursiva, conforme mencionado). De acordo com os autores, as regras socioculturais de uso especificam as maneiras pelas quais as sentenças são produzidas e compreendidas de maneira adequada para um dado contexto comunicativo, o qual envolve o tópico da conversa, o papel dos participantes e as normas de interação. Ademais, para desenvolver a competência sociolinguística, os autores apontam a relevância da adequação estilística das estruturas gramaticais de acordo com o contexto comunicativo. Pensando no nosso recorte de análise, por exemplo, poderia soar extremamente pedante e inapropriado utilizar o clítico de 3ª pessoa em um contexto informal com os amigos, tal como apresentado no diálogo do material didático analisado nesta dissertação:

- O que você acha da Madonna?
- Eu a admiro pela ousadia.

A nosso ver, o professor, preocupado com os contextos de uso da língua, deverá buscar apontar para os alunos que certas variantes, sendo pouco difundidas no vernáculo geral brasileiro, se limitam a contextos de maior monitoramento estilístico. Essa competência em saber utilizar uma determinada variante em seu contexto mais adequado deveria ser explorada pelo manual didático, porém não o sendo, caberá ao professor crítico-reflexivo problematizá-lo, trazendo para a sala de aula excertos de textos autênticos escritos e falados. A partir da amostra de textos autênticos da língua, o aluno poderá perceber que em uma conversa com amigos, por exemplo, o pronome lexical pode ser uma estratégia anafórica mais apropriada do que o clítico acusativo, ao passo que em um texto acadêmico, o clítico acusativo é bastante produtivo.

Ainda em relação ao nosso recorte de análise, Duarte (1989, p. 32), aplicando testes de percepção quanto à retomada anafórica na modalidade falada, constatou que “a noção de variante estigmatizada muda conforme o contexto. Usar o clítico em situações informais é uma atitude tão estigmatizada quanto usar o pronome lexical em situações formais”. Apesar disso se limitar a frases simples, conforme já discutido em seção anterior, a pesquisadora ratifica a redução do estigma em usar o pronome lexical em frases complexas, prevendo a vitória do pronome *ele(a)* acusativo frente ao uso do clítico. Nesse sentido, de nada adianta apresentar os pronomes clíticos ao estudante estrangeiro sem contextualizá-lo a respeito das situações comunicativas em que essas formas são mais adequadas; é necessário, portanto, problematizar as diferentes estratégias de retomada anafórica, considerando as especificidades dos contextos comunicativos.

Quanto à competência discursiva, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) a descrevem como o domínio de regras que determinam as maneiras pelas quais forma e significado se combinam com o propósito de atingir uma unidade significativa em textos escritos e falados. Essa unidade é possível por meio da coesão da forma e da coerência do significado. Quanto à coesão, ela é alcançada por meio do uso de recursos como pronomes, conjunções, sinônimos, os quais auxiliam na conexão das sentenças. Já a coerência, na visão dos autores, abrange, por exemplo, a repetição, a progressão temática, a consistência, auxiliando na organização do significado, estabelecendo uma relação lógica entre os enunciados do texto.

Retomando mais uma vez nosso recorte de análise, cabe citar o estranhamento dos alunos estrangeiros quanto ao uso do objeto nulo como possibilidade de retomada anafórica. É difícil para muitos

estrangeiros aceitem que a coesão de um texto pode ocorrer pela total ausência de um pronome expletivo, em situações como esta:

- Professor, você já corrigiu as provas?
- Ainda não, vou corrigir Ø no fim de semana.

Lembro-me de uma situação durante uma aula sobre esse tema em que uma aluna, surpresa quanto ao uso do objeto nulo, mencionou: “brasileiro é preguiçoso mesmo”. Curioso o estranhamento, talvez isso evidencie, por um lado, a singularidade dessa construção em relação a outras línguas; por outro lado, a aluna não conseguiu imaginar que recursos de apagamento são bastante comuns a diversas línguas, como o apagamento do sujeito em línguas românicas. Como já discutido anteriormente, o objeto nulo é a estratégia preferida pelos brasileiros na retomada anafórica de 3ª pessoa. Contudo, por que essa competência discursiva é totalmente negligenciada pelos materiais e pouco abordada pelo professor? Não seria até uma forma de facilitar para o aluno estrangeiro, visto que essa estratégia é muito mais simples do que a complexas construções com os pronomes clíticos? A essas questões buscaremos responder no capítulo 4.

Com base nos exemplos mencionados, reiteramos a relevância de um ensino sensível a questões de variação linguística no contexto de segunda língua, bem como o desenvolvimento da competência discursiva em consonância com a competência sociolinguística do aluno estrangeiro para que este, ciente das diversas possibilidades de uso do PB, desmistifique a ideia contorcida de que o brasileiro “não segue a gramática” ou que “distorce a língua portuguesa”, mas que a escolha de uma determinada variante linguística ou outra perpassa também por uma relação complexa entre oralidade e escrita.

2.3.3 O contínuo entre oralidade e escrita

Tendo em vista que o uso das diferentes estratégias anafóricas e a ordenação dos clíticos, bem como de qualquer outra forma linguística, perpassam pelo contexto de uso, percebemos que há uma tendência dos materiais didáticos e dos professores de línguas em simplificar tais questões, polarizando a língua entre fala e escrita, associadas, respectivamente, ao uso formal e informal, conforme já mencionado anteriormente. Nesta seção, buscamos problematizar essas dicotomias frequentemente apresentadas no contexto de ensino e aprendizagem de línguas segundas ou estrangeiras.

As relações da oralidade com a escrita vêm sendo amplamente discutidas pela Linguística Aplicada, dentre outras correntes linguísticas. Marchuschi e Dionísio (2007, p. 18) defendem que “as relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais”. Dentro dessa visão, é inconcebível que em um mundo onde a internet cria novas formas de interação por meio do “entrecruzamento da fala e da escrita”, como o que ocorre nas redes sociais e nos aplicativos de bate-papo, as relações entre a oralidade e a escrita sejam colocadas sob a ótica das dicotomias (MARCHUSCHI, 2008).

Ademais, Marchuschi e Dionísio (2007, p. 27) apontam que, cronologicamente, a fala tem precedência ou supremacia sobre a escrita. Contudo, socialmente, a escrita adquiriu mais prestígio do que a fala, apesar de fazermos mais uso da oralidade. Essas relações acarretam algumas premissas fundamentais na visão dos referidos autores:

- 1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta.
 - 2) Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos.
 - 3) Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita.
 - 4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não.
- (MARCHUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 8)

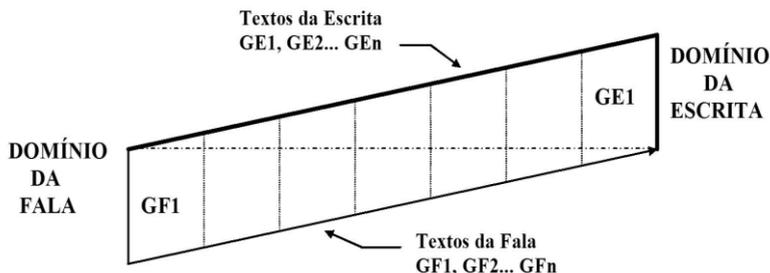
Nessa direção, não é incomum, por exemplo, encontrar explicações de professores e materiais didáticos de PLE sobre a colocação pronominal, alegando que a próclise seria categórica na fala, ao passo que a ênclise, sobretudo ao iniciar um período, seria categórica na escrita, como se não houvesse variação estilística em ambas as modalidades. O que se percebe, nessa perspectiva, é uma absoluta negligência quanto à variação estilística atestada em ambas as modalidades. Como exemplificação, o texto escrito de aplicativos de

bate-papo é uma evidência de que, dependendo do gênero do discurso, os limites estanques entre oralidade e escrita são postos em xeque, mediante um contínuo processo de entrecruzamento entre essas modalidades.

Nesse sentido, as pesquisas linguísticas têm evidenciado que a ênclise tende a se restringir aos gêneros escritos de maior monitoramento, tal como atesta o estudo de Pereira (1981); enquanto que em estudos mais recentes, a variável “gênero textual” tem sido amplamente considerada em pesquisas acerca da variação estilística, mostrando a complexidade desse tema e evidenciando o alto grau de variação a depender do suporte do texto (GÖRSKI; COELHO; SOUZA, 2014).

Duarte (2013, p. 27), inclusive, destaca que “a escrita contemporânea não só recupera formas em extinção na fala, mas também implementa formas conservadoras e inovadoras do português brasileiro, além de produzir outras que não se encontram nem numa nem noutra gramática”. De qualquer forma, nada impede que um brasileiro opte pela forma mais conservadora em contextos mais formais de oralidade, tampouco que utilizemos a próclise nesta dissertação em contextos para os quais a tradição gramatical exigiria a ênclise. É crucial, portanto, que tais dicotomias sejam problematizadas em sala de aula para que o aluno não tenha uma visão distorcida da realidade linguística brasileira.

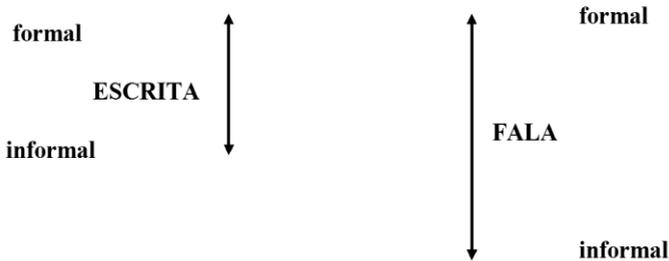
Dessa maneira, julgamos fundamental que o professor faça uso de materiais autênticos escritos e falados de diferentes gêneros do discurso para que o aluno estrangeiro possa perceber os diferentes contextos de uso da cada variante, desconstruindo, portanto, a polarização entre fala e escrita comumente abordada em contextos de sala de aula. Dessa forma, acreditamos que o contínuo entre essas modalidades se encontra dentro de um esquema como o apresentado a seguir:

Gráfico 1: Contínuo entre oralidade e escrita

Fonte: Marchuschi, (2008, p. 38)

O gráfico 1, proposto por Marchuschi (2008, p. 38), ilustra bem o que defendemos no contexto de ensino de línguas. Neste gráfico, temos dois domínios linguísticos, a fala e a escrita, nos quais se encontram os gêneros do discurso (G). Em uma conversação espontânea (GF1), por exemplo, encontraríamos mais marcas da oralidade, enquanto que em uma palestra de uma conferência acadêmica (GE1), geralmente composta por textos escritos oralizados, teríamos uma maior presença de recursos da escrita (2008, p. 38). A proposta de Marchuschi (2008) vai ao encontro do já discutido contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004). Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) afirma não existir fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento, alertando quanto às sobreposições entre as duas modalidades. É nesse constante entrecruzamento das modalidades que acreditamos que o professor deva conduzir a sua prática pedagógica ao abordar essas relações. É preciso, portanto, apontar em que gêneros orais e escritos certas variantes são mais propícias de ocorrer, desconstruindo a visão dicotômica e reducionista sobre fala/escrita normalmente apresentada por manuais didáticos.

Cabe também problematizarmos outra dicotomia frequentemente imposta no contexto de ensino de línguas. Parece bastante recorrente a polarização dos registros linguísticos entre formal e informal, não sendo incomum professores e alunos conceberem a escrita como uma modalidade de registro formal e a fala sob o domínio da informalidade. Em relação a essa temática, Stubbs (1986, p. 211 apud MARCHUSCHI, 2007, p. 64) propõe o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Variação estilística na fala e escrita

Fonte: Stubbs (1986, p. 211 apud Marchuschi, 2007, p. 64)

Stubbs (1986, p. 211 apud MARCHUSCHI, 2007, p. 64) alega que os usos da escrita são predominantemente formais, ao passo que a oralidade está mais próxima da informalidade. Marchuschi (2007, p. 64), por sua vez, discorda parcialmente da posição do autor e o atualiza apontando os inúmeros gêneros escritos informais de amplo uso na vida diária, tais como: bilhetes, mensagens de telefone, bate-papo virtual, cartas, dentre outros³⁰. De qualquer forma, o autor coaduna com a proposta do gráfico acima, imaginando que na escrita haveria uma menor distância entre os registros formal e informal, em oposição à fala. Labov (1972 apud MARCHUSCHI, 2007, p. 65), inclusive, cogita a hipótese de que quanto mais escolarizada fosse uma sociedade, menor seria a variação linguística, não havendo, contudo, investigações conclusivas a respeito.

As discussões feitas nesta seção apontam para a necessidade de professores e autores de materiais didáticos levarem em conta as relações entre oralidade e escrita dentro da ótica do contínuo entre essas modalidades, refutando as dicotomias estanques. Em um mundo onde a

³⁰ Cabe mencionar a distinção entre gêneros primários e secundários proposta por Bakhtin (2011[1979]). Os *gêneros primários* são aqueles ligados às esferas da vida cotidiana e os *gêneros secundários* correspondem àqueles que emergem de esferas sociais mais complexas, sem, contudo, concebê-los de forma polarizada, mas dentro de um contínuo de relações à medida que eles se intercalam: um romance pode abarcar diversos gêneros primários no seu interior (uma carta ou um bilhete, por exemplo), assim como um gênero secundário pode surgir a partir do hibridismo de vários gêneros primários (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263; SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 5).

escrita e a fala constantemente se entrecruzam por meio da internet, é imprescindível que essa questão seja devidamente abordada no contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

3 METODOLOGIA

Com o objetivo de realizar uma pesquisa que buscasse interpretar de uma maneira holística o conflito entre normas no âmbito do PL2, tentando conciliar questões sociolinguísticas e suas implicações pedagógicas, julgamos pertinente adotarmos uma perspectiva etnográfica pela qual pudéssemos interpretar diferentes instâncias do processo de ensino e aprendizagem do PL2 por falantes estrangeiros: o livro didático adotado, a percepção do professor frente à temática proposta, bem como a percepção do aluno e o encontro em sala de aula. Para tal, discorreremos a seguir a respeito do (i) ambiente de pesquisa; (ii) a imersão em campo e os instrumentos de pesquisa; (iii) o perfil dos entrevistados; e (iv) o olhar etnográfico.

3.1 O AMBIENTE DE PESQUISA

O ambiente selecionado para esta pesquisa, o Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira (NUPLE), vinculado ao Departamento de Língua e Literatura Estrangeira (DLLE) da UFSC, foi criado em 1999 como consolidação das atividades voltadas ao ensino de PL2 que já vinham ocorrendo desde a década de 80, sob a coordenação inicial das professoras Susana Fontes e Arlene Rodrigues. Cadastrado no CNPq enquanto um núcleo de pesquisa do DLLE desde 2014, o NUPLE oferece regularmente cursos de extensão de PL2 para a comunidade internacional, distribuídos em cinco níveis de proficiência: iniciante, pré-intermediário, intermediário, intermediário-superior e avançado, além de duas turmas específicas para o público hispanofalante e cursos esporádicos de preparação para o Celpe-Bras, conversação e Cultura Brasileira. Os cursos regulares contam com uma carga horária de três horas semanais, perfazendo um total de sessenta horas/aula por semestre. Ademais, duas vezes por ano são oferecidos cursos intensivos para estrangeiros para atender à demanda da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da UFSC, a qual recebe diversos alunos intercambistas de várias partes do mundo no início de cada semestre (SILVEIRA; XHAF AJ, no prelo).

Ainda de acordo com Silveira e Xhafaj (no prelo), mais recentemente, o núcleo tem ofertado cursos de extensão e disciplinas acadêmicas optativas para a formação de professores de Português como Língua Segunda e Língua de Acolhimento, a partir dos quais os professores em formação atuam em cursos voluntários voltados para imigrantes em situação de vulnerabilidade social, sobretudo sírios e

haitianos. Além disso, cabe ressaltar que o NUPLE atua na elaboração de exames de proficiência para estrangeiros e, desde 1999, funciona como posto aplicador oficial do exame Celpe-Bras, o qual ocorre duas vezes por ano.

Por fim, cabe apontar que durante o transcorrer desta pesquisa, o núcleo era constituído por cinco professores, uma coordenadora pedagógica e dois estagiários de secretaria, todos com formação acadêmica em Letras, concluída ou em andamento, em nível de graduação, mestrado ou doutorado.

3.2 A IMERSÃO EM CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Visto que o método de cunho etnográfico busca compreender, de maneira holística, o ponto de vista dos nativos, a partir do envolvimento prolongado com o grupo a ser pesquisado para compreender as complexas relações entre os seus membros (ÁLVAREZ, 2011), houve o convívio do pesquisador – também professor do Extracurricular durante a pesquisa – com os demais professores de PL2 e coordenação, ao longo de todo o período do mestrado na maior parte dos eventos de interação do grupo, tais como: reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento ministrados em conjunto, testes de nivelamento, aplicação do exame Celpe-Bras e confraternizações dos membros do núcleo. Contudo, nosso foco de análise se pautará sobretudo na atuação do pesquisador por meio da **observação participativa**³¹ em uma turma do curso Extracurricular da UFSC, Português para Hispanos 1, a qual ocorreu ao longo do primeiro semestre letivo de 2016, cuja turma era composta por treze alunos, todos falantes de espanhol como língua materna, sendo doze deles advindos de países latino-americanos e um da Espanha. As aulas aconteciam uma vez por semana, com duração de três horas.

Com o propósito de triangulação³² dos dados gerados, os instrumentos de pesquisa abrangeram, durante o período de imersão em

³¹ “La observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (...) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador” (VELASCO; DÍAZ DE RADA, 2006, p. 34 apud ALVARÉZ, 2011, p. 272).

³² O principal objetivo da triangulação é, de acordo com Arias Valencia (2000, p. 8 apud ALVARÉZ, 2011, p. 277): “controlar el sesgo personal de los

campo: (i) **diário de campo** do pesquisador, (ii) **entrevistas semiestruturadas**³³, gravadas com alunos (em duplas) e professores (ver anexos A e B), além de (iii) **produções escritas** dos alunos. Cabe destacar que as entrevistas com o corpo discente eram realizadas com uma dupla de alunos (e um trio) ao final de cada aula observada e, apenas no caso dos professores, as entrevistas foram conduzidas no final do período de observação.

A razão da escolha pelo grupo de hispano-falantes justifica-se pela concentração na referida turma de apenas falantes de espanhol, o que, em termos metodológicos, viabilizaria nossa pesquisa à medida que nos permitiria cumprir com um dos objetivos específicos propostos: investigar as possíveis interferências da língua materna do aluno na escolha das estratégias anafóricas e da ordenação dos clíticos no PB enquanto L2. Como já mencionado anteriormente, o espanhol é uma língua cuja principal estratégia anafórica ocorre por meio do pronome clítico, desconhecendo o objeto nulo e o pronome lexical (BRITO et al., 2010, p. 117-118).

Cabe também apontar que todos os procedimentos éticos e burocráticos foram devidamente cumpridos mediante a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), tendo sido aprovado antes da qualificação do projeto. Foram submetidos dois modelos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um dirigido aos professores e o outro aos alunos estrangeiros (ver anexos C e D). Quanto aos conteúdos dos TCLEs, optamos por apresentar um texto explicativo quanto aos procedimentos e riscos da pesquisa da maneira mais geral possível a fim de não revelar

investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”, podendo abranger quatro tipos: triangulação de métodos, triangulação de sujeitos, triangulação de espaços e tempos, triangulação de especialistas. Na triangulação de métodos se faz o cotejo de uma entrevista com outro instrumento de pesquisa; na triangulação de sujeitos, se confrontam diferentes vozes; na triangulação de espaços e tempos se confrontam diferentes dados em tempos e espaços distintos; e na triangulação de especialistas, ouvem-se os diferentes pontos de vista de especialistas distintos (2000, p. 277).

³³ De acordo com Rees e Mello (2011, p. 10), as entrevistas semiestruturadas se diferem das estruturadas e não-estruturadas à medida que são conduzidas de maneira mais aberta e menos intrusiva, como uma conversa mais espontânea. Nesse instrumento, o pesquisador tem uma ideia geral de onde quer chegar, sem, contudo, impedir o fluxo natural da conversa, captando diferentes *insights* sobre questões específicas não levantadas previamente.

o objetivo específico de análise e, assim, não influenciar os futuros resultados. Dessa maneira, os TCLEs apresentavam o objetivo geral da pesquisa – analisar o conflito de normas no âmbito do PL2 – sem, contudo, revelar o recorte proposto.

3.3 O PERFIL DOS INFORMANTES

3.3.1 Os professores entrevistados

No período da pesquisa de campo, o NUPLE contava com cinco professores de PL2, dos quais três contribuíram para a entrevista. Por uma questão ética, os nomes dos entrevistados serão omitidos e substituídos por uma numeração de acordo com a ordem cronológica das entrevistas. Em termos gerais, o perfil acadêmico-profissional dos professores entrevistados no período das entrevistas se apresentava da seguinte maneira:

Quadro 4: Perfil dos professores

	Formação acadêmica	Experiência na área de ensino de línguas	Experiência na área de PLE em geral
Professor 1	Licenciatura em Letras (Português/Inglês) Mestrado em Inglês (Linguística Aplicada) Doutorado em Inglês (Linguística Aplicada – em andamento)	Ensino de inglês como LE	Ensino de PL2 para hispanofalantes (nível 1) Ensino de PL2 geral (curso intensivo) Avaliador do Celpe-Bras
Professor 2	Licenciatura em Letras (Alemão)	Ensino de alemão como LE	Ensino de PL2 (nível 3) no Extracurricular Aulas particulares para estrangeiros Avaliador do Celpe-Bras
Professor 3	Bacharelado em Jornalismo Licenciatura em Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) Mestrado em Linguística (Políticas Linguísticas) Doutorado em Linguística (Políticas	Ensino de português como língua materna para Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Ensino de PL2/PLE (geral) Ensino de PLE na Albânia Ensino de PL2 no Timor-Leste Ensino de Português como Língua de Acolhimento para refugiados (sírios e haitianos)

	Linguísticas – em andamento)		
--	---------------------------------	--	--

Fonte: autores

3.3.2 Os alunos entrevistados

Dos treze alunos do curso de Português para Hispanos 1 do ano letivo de 2016.1, selecionamos nove participantes para as entrevistas, conduzidas em duplas e um trio no decorrer de todo o semestre, ao final de cada aula observada. Por questões éticas, omitimos os nomes e adotamos a numeração conforme a ordem cronológica das entrevistas. Em relação aos alunos participantes envolvidos, destacamos o seguinte perfil obtido pelas entrevistas:

Quadro 5: Perfil dos alunos entrevistados

	Nacionalidade	Contato com o português do Brasil antes do curso Extracurricular
Aluno 1	Equador	Aprendeu durante pesquisa de campo com agricultores baianos e no convívio com brasileiros e colegas de doutorado da UFSC.
Aluno 2	Cuba	Aprendeu com a namorada brasileira em Cuba e no convívio com brasileiros.
Aluno 3	Equador	Fez um curso básico no Equador e aprendeu com colegas do mestrado da UFSC e no convívio com brasileiros.
Aluno 4	Equador	Nenhum conhecimento prévio da língua, aprendeu com colegas do mestrado da UFSC e no convívio com brasileiros.
Aluno 5	Espanha	Fez um curso básico na Espanha.
Aluno 6	Equador	Fez um curso básico no Equador, aprendeu no convívio com brasileiros e colegas de mestrado da UFSC.
Aluno 7	Chile	Sem conhecimento prévio da língua, aprendeu no convívio com brasileiros.
Aluno 8	Uruguai	Sem conhecimento prévio da língua, aprendeu no convívio

		com brasileiros, sobretudo com os quais mora atualmente.
Aluno 9	Paraguai	Ouvia muito o PB na cidade de origem (fronteira com o Brasil), aprendeu mais no convívio com brasileiros.

Fonte: autores

3.4 O OLHAR ETNOGRÁFICO

Originalmente desenvolvida pela Antropologia para descrever o comportamento e os padrões culturais de um dado grupo social, a pesquisa de cunho etnográfico é um método de pesquisa qualitativa que vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas de ensino e aprendizagem de L2/LE uma vez que ela possibilita construir uma visão mais holística desse processo, considerando o ponto de vista de todos os envolvidos (REES; MELLO, 2011).

Compreendendo a complexidade dessa metodologia de pesquisa, a qual exigiria um período prolongado de imersão em campo além de um contato direto com os participantes em diferentes eventos de interação (DURANTI, 2000, p. 126), reconhecemos a escassez do tempo disponível para uma pesquisa dessa natureza e, dessa forma, estamos cientes de que não realizamos uma pesquisa etnográfica tal como compreendem os antropólogos e outros estudiosos das ciências sociais, embora tenhamos permanecido durante todo um semestre letivo em campo além do convívio frequente do pesquisador, também professor do curso Extracurricular, durante todo o período do mestrado. Reiteramos, dessa forma, a escolha pelo termo “cunho etnográfico” e não pesquisa etnográfica, tal como concebido pela Antropologia e Sociologia.

De acordo com Duranti (2000, p. 126-127), a etnografia é uma descrição escrita de uma dada organização social, bem como de suas atividades, seus recursos simbólicos e materiais e as práticas interpretativas que a caracterizam, exigindo duas qualidades contraditórias por parte do pesquisador: (i) uma habilidade de distanciamento a fim de obter uma maior objetividade descritiva, e, ao mesmo tempo, (ii) uma identificação com os membros da comunidade com o propósito de entender a sua perspectiva interna (denominado de ponto de vista êmico). Como efeito, o pesquisador atua como um

mediador cultural entre duas distintas tradições: a sua orientação teórica e a cultura dos participantes (DURANTI, 2000, p. 134).

Visto que uma pesquisa não poderia abarcar a cultura de uma comunidade em todos os seus ângulos, caberá ao investigador destacar alguns de seus aspectos de acordo com a sua experiência e interesses teóricos (DURANTI, 2000, p. 140). Dessa forma, para que compreendamos na nossa pesquisa o conflito de normas do PB em cursos direcionados ao público estrangeiro, será fundamental que entendamos alguns aspectos ideológicos em jogo nesse encontro intercultural entre alunos de diversas nacionalidades e professores, os quais podem, a nosso ver, potencialmente influenciar o processo de ensino e aprendizagem do PB face à rejeição ou aceitação do “desvio” à norma imposta pelo material didático. Interessa-nos, portanto, adotar uma perspectiva mais êmica possível, a fim de compreender que essa não é apenas uma questão meramente linguística, mas também uma questão ideológica que nos remete a diferentes concepções de norma, língua, ensino e aprendizagem.

De acordo com Zarharlick e Green (1991, p. 3 apud REES; MELLO, 2011, p. 4),

a etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação dos resultados.

Nas três fases apontadas pelos autores, devemos ressaltar que a primeira fase, o planejamento, é o momento no qual o pesquisador tece as linhas gerais de seu trabalho e suas perguntas norteadoras, assim como delimita o escopo da pesquisa, o grupo social e a abordagem para posteriormente registrar os dados a partir dos instrumentos de pesquisa selecionados (REES; MELLO, 2011, p. 4).

Já a fase da descoberta é o momento em que o pesquisador reavalia o escopo de seu trabalho e faz os ajustes necessários para o prosseguimento da pesquisa, é a fase na qual o pesquisador reanalisa a sua prática e conduta e, talvez, até redimensione os caminhos de seu trabalho. Por fim, a terceira fase da pesquisa abrange a divulgação dos resultados, podendo, inclusive, ser submetidos à apreciação dos participantes da pesquisa (REES; MELLO, 2011, p. 5).

Por fim, longe de concebermos as pesquisas qualitativas e quantitativas em perspectivas estanques e dicotômicas, reiteramos que, apesar de nossa proposta estar ancorada em um método qualitativo de pesquisa, reconhecemos a importância e fazemos uso das pesquisas quantitativas a fim de nos embasarmos nos estudos de base empírica acerca do português do Brasil, configurando-se, portanto, uma pesquisa qualitativa em diálogo com os resultados quantitativos da Sociolinguística brasileira.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo visa apresentar nossa análise interpretativa dos dados coletados durante a pesquisa de campo realizada ao longo do primeiro semestre de 2016 no curso Extracurricular de Português para Estrangeiros da UFSC, a qual se organiza em duas grandes seções: (i) o livro didático, subdividida em duas subseções que abrangem o recorte de análise proposto – a colocação pronominal e a retomada anafórica; (ii) norma e variação do português do Brasil no âmbito do PL2, esta subdividida em duas subseções que contemplam as perspectivas dos professores e dos alunos hispano-falantes. À guisa de organização desta última seção, optamos por tecer um caminho interpretativo que abrangesse a norma do seu sentido macro ao micro, utilizando os objetos linguísticos de interesse para ilustrar o conflito de normas no contexto do PL2 e eventualmente trazendo outros fenômenos linguísticos que potencialmente ilustraram a relação entre as normas do PB durante as aulas observadas na turma de Hispanos 1.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, propomos uma análise dos principais materiais didáticos utilizados no curso de português para estrangeiros do curso Extracurricular da UFSC, *Muito Prazer: fale o português do Brasil* (FERNANDES et al., 2008) e *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros* (SCHRÄGLE; MENDES, 2014). Para tal, selecionamos as seções que se dedicam à apresentação do nosso objeto de análise e, à luz da teoria exposta neste trabalho, buscaremos realizar uma análise comparativa visando responder à seguinte pergunta de pesquisa: **como as estratégias anafóricas de 3ª pessoa e a colocação pronominal são abordadas pelos materiais?**

Cabe mencionar que Fernandes et al. (2008) é utilizado com as turmas gerais de estrangeiros, do básico (nível 1) ao avançado (nível 5), já a coleção *Brasil Intercultural* é usada com as turmas de hispano-falantes e durante os cursos intensivos de verão direcionados a ambos os públicos, sem deixar de ressaltar que os materiais são apenas materiais norteadores das aulas, sendo complementados com outras fontes a critério do professor.

À guisa de contextualização dos materiais, o Fernandes et al. (2008) é composto por um livro-texto, um caderno de exercícios e dois CDs, totalizando um total de 20 unidades temáticas, cobrindo desde conteúdos iniciais até o intermediário-superior. Dentre essas unidades

temáticas, selecionamos, para nosso recorte de análise, apenas a seção de gramática da unidade 14 – lição A (“Alô? Quem fala?”) e a unidade 15 – lição C (“Quer ir ao cinema comigo na quinta?”) do livro-texto. Já a coleção *Brasil Intercultural* é composta por quatro livros-textos e seus respectivos cadernos de exercícios, cobrindo seis níveis de proficiência divididos em quatro ciclos de aprendizagem (básico, intermediário, avançado e aperfeiçoamento). Todo o material é composto de vídeos autênticos, músicas e diálogos, dentro de uma abordagem intercultural de ensino de línguas, ressaltando a língua em uso enquanto uma prática social com foco no público hispano-falante. Para a nossa análise, selecionamos a unidade 7 do ciclo avançado, na qual encontramos de maneira mais explícita nosso objeto de análise.

Embora reconheçamos que a configuração do livro didático o impossibilita de contemplar todos os aspectos da variação linguística, de modo a evitar maiores complexidades ao estudante estrangeiro, salientamos a relevância de o material apresentar os usos mais correntes da língua, evitando longas apresentações de variantes em desuso ou limitadas ao topo dos contínuos. Quanto a isso, Moritz et al. (2015) já apontaram que Fernandes et al. (2008) carece de atividades contextualizadas no que tange ao trabalho com a produção escrita, ao ponto que Dias e Silva (2015) ratificaram essa deficiência do material também nas atividades de leitura, as quais, sendo abordadas de maneira descontextualizada, acabam por explorar pouco as propriedades dos gêneros discursivos. Nessa direção, a percepção dos professores de PL2 acerca dos materiais de PLE em geral sinaliza para as mesmas questões:

Professor 1: Eu acho que eles carecem de um uso contextualizado da língua, assim, eu vejo uma tentativa de colocar, por exemplo, expressões idiomáticas, que aí já simula um pouco uma questão coloquial que existe na língua, que os alunos vivenciam. Mas aí, eu vejo uma desconexão entre a linguagem que está no livro e a linguagem que os alunos vivenciam fora da sala de aula. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 6/07/2016, p. 2).

Entrevistador: E você acha que o livro didático em geral apresenta de fato o português usado no dia a dia pelos brasileiros? O que você acha disso?

Professor 2: Eu acho que o livro até tenta, mas como é uma obra, assim, didática, por mais que,

não tem como ele ser 100% neutro, não vai puxar muito para aquela linguagem que muitas vezes não vai ser usada. Eu vejo os diálogos do *Muito Prazer*, nossa, a maneira como é falado, eles até tentam fazer mais informal, mas eles acabam muitas vezes não conseguindo imitar a realidade da fala [...] o aluno tem esse privilégio, na rua ele vai poder ouvir esse português que é a realidade e no livro ele tenta fazer uma versão dessa realidade que não existe. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 7/07/2016, p. 7).

Professor 3: [...] Eu gosto do *Muito Prazer* também pelo andamento que ele propõe do ensino, mas quando ele coloca algumas questões muito, explicações muito gramaticais, pro brasileiro, essas explicações ainda são tão longes, sabe? Fica, parece que você fica, não é a língua, é uma outra língua. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 13).

4.1.1 Quanto à colocação pronominal

Como já discutido neste trabalho, a próclise generalizada resistiu no PB mesmo diante da imposição da inovação da ênclise do outro lado do Atlântico (PAGOTTO, 1998), limitando-se esta na variedade brasileira aos contextos de escrita de alto monitoramento estilístico (PEREIRA, 1981) e às construções com os pronomes *se*, *o* e *a* de forma reduzida à fala e para início de frases na língua escrita (VIEIRA, 2007). Há uma nítida divergência entre os gramáticos quanto à posição dos clíticos, enquanto que Perini (2010, p. 119) afirma categoricamente que “o pronome oblíquo (sem preposição) se posiciona sempre antes do verbo principal da oração”³⁴, nossa tradição gramatical, contudo, preconiza a ênclise como posição “normal” do pronome clítico, como já discutido no capítulo 2.

Ao apresentar as regras de colocação pronominal, Fernandes et al. (2008), supostamente inclinando-se aos usos mais correntes do PB, expõe o seguinte esquema:

³⁴ Perini (2010) busca descrever o português do Brasil culto em sua modalidade falada. Contudo, reconhece a importância da aprendizagem do português escrito padrão para contextos de maior formalidade.

Imagem 1: Colocação pronominal no livro *Muito Prazer*

GRAMÁTICA
Posição dos pronomes que atuam como objetos

Em linguagem oral: sujeito + pronome objeto + verbo	Em linguagem escrita: sujeito + verbo + pronome objeto (observe o uso do hífen)
Márcio, a Clara me disse, a pouco, que está tudo bem pra o evento da semana que vem.	A Clara disse-me, a pouco, que está tudo bem.
Você lhe perguntou se faltava algo?	Você perguntou-lhe se faltava algo?

Palavras que atraem o pronome em linguagem oral e escrita:
 sujeito + palavra que atrai o pronome (não, apenas etc) + pronome objeto + verbo.

Ela **não** me disse isso.
 Eu **apenas** **lhe** perguntei se estava tudo bem com os preparativos do evento.

Outras palavras que atraem o pronome: **ambos, todo, tudo, alguém, qualquer, outro, que, quem etc***
 * ver lista completa no apêndice

Fonte: Fernandes et al. (2008, p. 284)

Apesar de reconhecer a próclise natural da variedade brasileira, sobretudo na fala – considerando os diálogos disponíveis no material –, esse livro didático acaba por simplificar a questão da colocação pronominal, reduzindo-a a dicotomias perigosas. Ao polarizar a língua entre “linguagem oral” e “linguagem escrita”, o material didático leva o aluno a crer que em todas as manifestações da escrita a ênclise seria categórica. Contudo, como já discutido anteriormente, a ênclise se limita sobretudo aos gêneros escritos altamente monitorados, como atestam as pesquisas de Pereira (1981) e Pagotto (1992), o que não parece ser o caso dos exemplos dados pelas autoras: “a Clara disse-me, *há* pouco, que está tudo bem”, “você perguntou-lhe se faltava algo?”

Evidentemente que um professor com uma formação sólida nos estudos linguísticos, ciente das divergências entre a gramática tradicional e as variedades cultas, alertaria os alunos em relação a essas diferenças e problematizaria as dicotomias totalizantes do material didático, apontando os contextos de uso e gêneros discursivos mais

prováveis para cada variante, dando preferência, contudo, aos usos mais correntes do PB. Entretanto, consciente da grande força centrípeta que o livro didático de línguas exerce (GRIGOLETTO, 1999), como já discutido em seção anterior, em sua busca de conter a variação linguística e impor um padrão idealizado, questionamo-nos se o aluno aderiria de fato ao discurso do professor a favor do uso efetivo do PB. A esse respeito é importante não desconsiderar o fato de que o aluno estrangeiro (não apenas), desconhecendo as singularidades discursivas da língua-alvo, muitas vezes concebe ou confunde a prescrição da gramática como o uso culto da língua, conforme já discutido anteriormente.

Concebendo, dessa forma, um ensino que explore a variação linguística e a competência sociolinguística dos alunos, dependendo do propósito da turma, certas construções gramaticais menos correntes poderiam também ser abordadas em sala de aula, sobretudo com turmas avançadas compostas por alunos intercambistas que precisam produzir textos acadêmicos, como é o caso dos alunos do Extracurricular. No entanto, é imprescindível que o professor problematize essas questões em sala de aula, apontando em que gêneros essas construções gramaticais, tanto as mais usuais quanto as mais conservadoras, poderiam aparecer ao invés de reduzi-las a “uso da linguagem oral” e “uso da linguagem escrita”. Conforme já discutido, visto que as diferenças entre a fala e a escrita se encontram dentro de um contínuo perpassado pelos gêneros discursivos, tal como defende Marchuschi (2008), os opostos polares devem ser problematizados e desconstruídos, apontando que tanto no rol da linguagem oral quanto na linguagem escrita, há uma infinidade de gêneros com maior ou menor presença de traços de uma modalidade ou de outra, em um entrecruzamento constante entre as modalidades. Dessa forma, é imprescindível trazer materiais autênticos para a sala de aula a fim de problematizar tais questões, confrontando-os, assim, com as explicações simplistas do livro didático.

4.1.2 Quanto à retomada anafórica

Diante dos fatos expostos neste trabalho quanto à retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa no PB, constatou-se sobretudo pelo trabalho de Duarte (1989) e Omena (1978) que o objeto nulo é a variante preferida pelos brasileiros na estratégia anafórica, essencialmente quando da presença do traço semântico [-animado], em concorrência com o pronome lexical de preferência para objeto

[+animado] e o sintagma anafórico, o que comprova a obsolescência dos clíticos acusativos na língua oral (CORRÊA, 1991; DUARTE, 1989; KATO, 2013). Nesse sentido, torna-se crucial uma revisão de boa parte dos manuais didáticos de PLE, com base nas variedades cultas do PB para que o aluno estrangeiro não tenha uma visão reducionista e distorcida da língua a partir do contato com esquemas didáticos tais como o que se apresenta a seguir:

Imagem 2: Pronomes pessoais no *Muito Prazer*

LIÇÃO A GRAMÁTICA Pronomes pessoais I	
Você a vê ainda hoje? (a = Carla)	
Pronomes pessoais retos (sujeito)	Pronomes pessoais oblíquos (objeto direto)
Eu	me
Você	
Ele	o, a (lo, la, no, na)
Ela	
A gente	
Nós	nos
Vocês	
Eles	os, as (los, las, nos, nas)
Elas	

1. Os pronomes 'o(s)' e 'a(s)' funcionam como **objeto direto**.
Pedro: - Eu vi o Paulo ontem.
Clara: - Verdade? Eu o vi na semana passada (o = Paulo)

2. Quando o verbo terminar em 'z', 's', ou 'r' os pronomes 'o(s)', 'a(s)' mudam para 'lo(s)' ou 'la(s)'.
Exemplo:
verbo terminado em z: fiz + a = fi-la
Eu fiz a lição = Eu fi-la. (Não é usado na linguagem oral)

Fonte: Fernandes et al. (2008, p. 256)

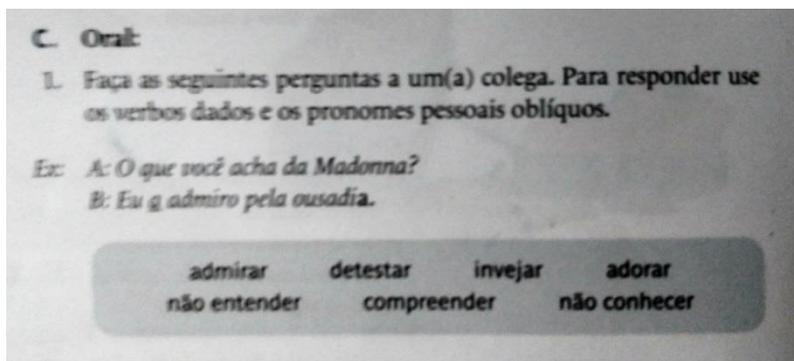
Apesar da notória inovação da inserção dos pronomes “você(s)” e “a gente” no quadro apresentado e a ruptura com o paradigma clássico dos pronomes sujeitos em português, correspondendo, dessa forma, a um dos paradigmas flexionais do PB contemporâneo culto com suas quatro flexões³⁵, fato este nem sempre observado em outros livros didáticos de PLE (RICARDI, 2005)³⁶, ao apresentar a retomada

³⁵ Em relação aos paradigmas flexionais do português, Duarte (1996, p. 110), discorrendo sobre a sua crescente simplificação, apresenta 3 possíveis paradigmas: (i) o paradigma clássico da gramática tradicional com suas seis formas distintivas, (ii) o paradigma do PB culto contemporâneo com quatro formas e (iii) o seu sistema concorrente com apenas três formas, face à disseminação do pronome “a gente” e à redução do uso do pronome “nós”.

³⁶ Ricardi (2005), analisando o tratamento dos pronomes-sujeitos em cinco livros didáticos de PLE, constata que esses livros ainda mantêm certa dependência com a norma-padrão tradicional, apesar de contemplarem alguns traços das variedades cultas, como a inserção do pronome “você” no quadro pronominal. Contudo, não se verificou a presença do pronome “a gente”, e a

anafórica, as autoras optam pelo retorno à tradição gramatical, elegendo o clítico acusativo como a única estratégia possível. Essa perspectiva é reforçada ainda na atividade oral proposta:

Imagem 3: Atividade oral com clíticos



Fonte: Fernandes et al. (2008, p. 258)

Conforme se pode observar na imagem 3, além da ausência de contextualização da atividade, o material induz o aluno a utilizar o clítico na modalidade oral e no registro informal, na direção oposta do que atestam as pesquisas (socio)linguísticas quanto à baixa frequência dessa variante para os contextos mencionados (CORRÊA, 1991; DUARTE, 1989; KATO, 2013). Ademais, cabe observar que essa escolha acaba por criar uma confluência de paradigmas que, já não correspondendo nem às variedades cultas nem à norma-padrão, acaba por criar um novo sistema pronominal para o suposto “português do Brasil”, visto que formas inovadoras dos pronomes-sujeitos (“você” e “a gente”) e formas conservadoras dos pronomes-objetos se mesclam sem a devida referência aos seus respectivos contextos de uso, conforme podemos observar na imagem 2.

Essa tentativa do livro de PLE em descrever o PB, supostamente em sua modalidade falada, acaba por embarçar ainda mais os nós com a norma-padrão lusitanizante do século XIX – usando a conhecida metáfora de Faraco (2008) –, dificultando, assim, a intervenção pedagógica daquele professor ciente do já referido fosso entre o ideal e o real da nossa língua. Isso fica evidente na total negligência das

forma “vós”, em quase total desuso no PB, foi apresentada em três dos cinco materiais analisados.

estratégias de anáfora mais correntes do PB, aqui já mencionadas: o objeto nulo, o pronome reto na posição de objeto e a repetição do sintagma.

Ademais, tornando a situação ainda mais crítica e menos condizente com a proposta inicial do material em ensinar a modalidade falada do PB, o livro apresenta os clíticos alomorfe *-lo*, *-la*, *-no*, *-na* em posição enclítica, assimilados ao verbo, como no exemplo dado “eu fila”, alegando não ser utilizado na linguagem oral (como se esse fóssil linguístico, desconhecido até mesmo por brasileiros, fosse utilizado na escrita!). Cabe também ressaltar que, mais uma vez, o manual não insere o clítico dentro de um contexto mais propício ao seu uso, como um texto acadêmico, por exemplo. As pesquisas sociolinguísticas aqui referenciadas, inclusive, apontariam a baixíssima probabilidade de ocorrência da retomada anafórica pelo clítico como no diálogo artificial apresentado na imagem 3.

Em consonância com os resultados da pesquisa de Duarte (1989), devido ao traço semântico [+animado] do objeto e o desaparecimento do clítico na oralidade, como já exposto neste trabalho, salvo casos de alto monitoramento estilístico, soaria mais brasileiro dizer e, logo, deveria ter sido exposto pelo material uma sentença como: “eu admiro *ela* pela ousadia”. É evidente, a nosso ver, que essa estratégia não foi contemplada pelo material por ser considerada “estigmatizada” pelas autoras, além de ser menos aceita pelos falantes quando em construções sintáticas simples, como já apontado por Duarte (1989).

Reiteramos que o problema não incide sobre apresentar o clítico acusativo de 3ª pessoa ao falante estrangeiro, mas sim em elegê-lo como a única estratégia de retomada anafórica de objetos diretos e em contextos pouco suscetíveis de ocorrer. Seria pertinente que o livro apresentasse primeiro as estratégias anafóricas mais correntes do PB, tais como o objeto nulo e o pronome lexical, optando por inserir o clítico em um contexto de escrita mais monitorada, talvez trazendo algum trecho de jornal ou de texto acadêmico com o propósito de apresentá-lo como uma variante de retomada anafórica mais propícia aos gêneros escritos de maior monitoramento.

Na direção dessas observações, constata-se no esquema adiante, presente no segundo manual em análise – *Brasil Intercultural* (2014) – uma abordagem em que a retomada anafórica é apresentada de forma menos distante do uso do PB:

Imagem 4: Pronomes pessoais no *Brasil Intercultural*

Unidade 7
 Ciclo Avançado



Veja a seguir o quadro com a apresentação dos pronomes segundo a norma culta, na perspectiva da gramática normativa.

Pronomes Retos	Pronomes Oblíquos Átonos	Pronomes Oblíquos Tônicos
Eu	<i>me</i>	<i>mim - comigo</i>
Tu	<i>te</i>	<i>ti - contigo</i>
Ele/Ela	<i>o - a - se - lhe</i>	<i>si - consigo</i>
Nós	<i>nos</i>	<i>conosco</i>
Vós	<i>vos</i>	<i>convosco</i>
Eles/Elas	<i>os - as - se - lhes</i>	<i>si - consigo</i>

Veja o quadro anterior modificado de acordo com variações da norma culta, na perspectiva da língua em uso:

Pronomes Retos	Pronomes Oblíquos Átonos	Pronomes Oblíquos Tônicos
Eu	<i>me</i>	<i>mim - comigo</i>
Tu / Você	<i>te - se</i>	<i>ti - contigo / com você</i>
Ele/Ela	<i>o - a - se - lhe / para ele / para ela</i>	<i>si - consigo / com ele / com ela</i>
Nós - A gente	<i>nos - se</i>	<i>conosco / com a gente</i>
Vocês	<i>os - as - se - lhes</i>	<i>com vocês</i>
Eles/Elas	<i>os - as - se - lhes / para eles / para elas</i>	<i>si - consigo / com eles / com elas</i>

De acordo com essas modificações, é importante destacar alguns aspectos.

O pronome TU é usado em alguns estados brasileiros, não em todos, e na grande maioria dos lugares onde é usado não obedece à conjugação estabelecida pela norma culta, e sim, usa a conjugação do pronome VOCÊ.

Exemplo 1: *Tu fizeste o trabalho de português?*

Exemplo 2: *Tu fez o trabalho de português?*

Os pronomes oblíquos tônicos SI e CONSIGO tendem a ser usados somente em frases com sentido de introspecção.

Exemplo 1: *Ele jurou para si mesmo que nunca mais voltaria àquele lugar.*

Exemplo 2: *Ela pensou consigo mesma enquanto todos discutiam acaloradamente.*

Os pronomes oblíquos átonos A(s), O(s) e LHE(s) são substituídos pelos pronomes retos, VOCÊ(s), ELA(s) e ELE(s).

Exemplo 1: *Eu vou lhe telefonar mais tarde.*

Exemplo 2: *Eu vou telefonar para ele/ela/você mais tarde.*

Exemplo 3: *Eu o encontrei no parque.*

Exemplo 4: *Eu encontrei ele no parque.*

O Pronome reto VÓS, e seus respectivos oblíquos, caíram em desuso, sendo substituídos pelo VOCÊS em quase todas as esferas da sociedade. Nos poucos casos em que aparece, costumam tratar-se de textos (orais e escritos) jurídicos e, em alguns casos, religiosos.

É evidente o grande avanço do *Brasil Intercultural* em comparação com o *Muito Prazer* e demais livros de PLE analisados por Carvalho (2012) e Ricardi (2005). Apesar da confusão terminológica com o termo “norma culta” apresentado no início da imagem, evidenciando o que Bagno (2003) e Faraco (2008; 2015) já haviam amplamente debatido acerca da confusão entre norma-padrão e variedades cultas, o referido material apresenta uma síntese para o aluno estrangeiro daquilo que inúmeras pesquisas da sociolinguística brasileira vêm comprovando ao longo das últimas décadas quanto às transformações linguísticas ocorridas no quadro pronominal das variedades cultas do português do Brasil (DUARTE, 1996; 2013; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014). Contudo, não desconsidera o quadro pronominal clássico da norma-padrão, solucionando o conflito entre a norma e o uso por meio de notas explicativas quanto à obsolescência de algumas variantes, tais como o uso restrito do pronome pessoal “vós” a limitadíssimas esferas comunicativas. Cabe observar também que o material traz variantes rechaçadas pela norma-padrão, como a conjugação não-canônica do pronome “tu”, sem, contudo, fazer uma avaliação negativa do referido uso, apresentando, portanto, casos de variação presentes na segunda pessoa do singular.

Já em relação à retomada anafórica, especificamente, o material opta em apresentar, ao contrário do material previamente analisado, variantes mais frequentes no português do Brasil, em consonância com as inovações de gramáticas descritivas mais contemporâneas voltadas ao público estrangeiro:

Los pronombres o/a/os/as ya no pertenecen a la lengua espontánea brasileña y los usan únicamente las personas con acceso a la educación formal. Su empleo se restringe a los textos escritos formales. Para referirse a la 3ª persona, los brasileños o bien usan las formas ele/ela/eles/elas [...] o bien no emplean ningún pronombre(ø). (CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 46, grifos dos autores).

Essa gramática do PB dirigida aos falantes de espanhol vai ao encontro do que estamos defendendo nesta pesquisa e na direção dos estudos linguísticos e sociolinguísticos, apresentando-se como um suporte gramatical inovador para cursos de PLE/PL2. Visto que já há gramáticas como esta que descrevem o português do Brasil em consonância com a língua em uso, questionamos a opção das autoras do *Muito Prazer* em apresentar apenas a variante mais conservadora no manual, negligenciando as variantes mais usuais do PB para a retomada anafórica e constatamos a inovação do *Brasil Intercultural* ao apresentar as variedades cultas de fato utilizadas pelos brasileiros.

Dessa maneira, a análise comparativa dos referidos materiais apontam para uma divergência de abordagens no que diz respeito às relações conflituosas entre a tradição gramatical e o uso culto da língua, evidenciando a maior inovação do *Brasil Intercultural* e seu maior diálogo com as pesquisas (socio)linguísticas contemporâneas, ao passo que o *Muito Prazer*, embora à frente de publicações de anos anteriores, inova ao contemplar os pronomes-sujeitos das variedades cultas, retornando, contudo, à tradição gramatical ao abordar a retomada anafórica especificamente, gerando uma confluência de paradigmas.

Tendo em vista essa divergência de abordagem presente nos materiais analisados, pergunta-se como professores e alunos lidarão com essas questões no contexto de sala de aula. Para tal, cabe avançarmos a discussão para a perspectiva desses sujeitos, investigando suas concepções de norma(s) e variação no âmbito do PL2.

4.2 NORMA(S) E VARIAÇÃO DO PORTUGUÊS DO BRASIL NO ÂMBITO DO PL2

4.2.1 A perspectiva do professor

Nesta seção, buscaremos investigar como a questão da(s) norma(s) e da variação se apresentam na perspectiva de quem ensina.

Para isso, partiremos dos instrumentos utilizados na etapa etnográfica da pesquisa, tais como: entrevistas semiestruturadas, observação de sala de aula, anotações de campo e produções textuais dos alunos hispano-falantes. Nosso ponto de partida será (i) a problemática da(s) norma(s) e da variação do português do Brasil em seu sentido macro, para posteriormente (ii) ilustrarmos essa relação com os fenômenos linguísticos selecionados para esta pesquisa – a retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa e a colocação dos pronomes clíticos –, buscando responder às seguintes questões de pesquisa: **(i) como o professor lida em sala de aula com as diferenças de registro considerando o contínuo entre normas? (ii) de que maneira a concepção de língua e norma dos professores poderia desencadear um possível conflito de normas?**

Devido à dinâmica da sala de aula observada durante o período de imersão, outros fenômenos linguísticos abordados com o grupo de hispano-falantes serão eventualmente trazidos à tona com o intuito de compreender de maneira mais holística as relações entre as variedades cultas e a norma-padrão no âmbito do PL2, no sentido de que tais fenômenos potencialmente poderiam nos revelar “pistas” quanto à relação entre as normas do PB na perspectiva do professor.

Para iniciarmos nossa análise, ilustramos a questão do conflito de normas com o seguinte relato:

Professor 1: [...] não há regra, né, porque a gente não vive definido por regra. Então, eu acho que você tem que equipá-los, assim, com essa compreensão, ok, determinado, dependendo do meio pro qual estou produzindo isso, eu posso escrever assim, mas na vida real, dependendo de onde eu vou pôr aquele texto, se é pra fala, eu posso escrever daquela outra maneira, então não é assim uma regra, né? Porque a gente não precisa padronizar a língua para eles, a gente tem que fazer eles compreenderem que determinadas coisas na língua se comportam de maneiras diferentes, né? (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 6/07/2016, p. 5).

O excerto acima obtido através de entrevista ilustra como o professor lida com a questão da(s) norma(s) e da variação no contexto de PL2. Torna-se evidente através da fala do professor o reconhecimento da heterogeneidade linguística e a importância do

contexto de uso para determinada(s) variante(s) da língua, bem como o contínuo entre as modalidades oral e escrita. Curioso também observar que em sua própria fala, mesmo sendo para um contexto que, em princípio, exigiria um maior monitoramento estilístico – a entrevista acadêmica – houve variação entre o clítico (“você tem que equipá-los”) e o pronome lexical (“a gente tem que fazer *elas*”). Outras falas parecem corroborar essa postura, tal como se observa no dado trazido a partir da entrevista com o professor 2:

Entrevistador: E você ensinaria formas gramaticais do português do Brasil não contempladas pelos materiais?

Professor 2: Nossa, eu faço isso direto. Assim, eu ensino o padrão, mas digo assim: “ó, na rua vocês vão ouvir isso”, né? Então, pro aluno ter essa ideia de que, e eles mesmos percebem. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 7/07/2016, p. 8).

Ambas as falas evidenciam a preocupação do professor em contemplar aspectos de variação linguística, apontando os contextos de uso. Contudo, a fala do professor 2 sinaliza para um foco maior no “padrão”, subentendendo aqui a norma apresentada pelo material didático, à medida que o “padrão” é apresentado provavelmente antes da língua em uso. Nesse sentido, a postura do professor parece caminhar em direção a um questionamento da norma apresentada pelo material didático, embora eleita como ponto de partida, a qual, conforme analisado na seção anterior, ainda encontra resquícios da norma-padrão ao apresentar determinadas variantes limitadas ao topo dos contínuos (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), eventualmente elegendo-as como a única opção de uso, como no caso da apresentação dos pronomes clíticos no *Muito Prazer*.

Nesse sentido, cabe destacarmos as especificidades do contexto de PL2 voltado ao público estrangeiro, uma vez que, mesmo quando partindo da norma apresentada pelo material, o professor se vê na posição de apresentar usos mais difundidos entre os brasileiros, fazendo constantes ressalvas durante as aulas, como se pode perceber no depoimento a seguir, na sequência da entrevista com o professor 2:

Professor 2: Então, eu explico a forma formal “eu viajarei”, aí surge o informal, que pro falante nativo não existe uma classificação, mas já tem no português como língua estrangeira, o Futuro

Imediato “vou viajar”, mas aí eu comentei que tem uma outra forma que está sendo muito usada na mídia e em tudo que é lugar, não existe uma classificação daquilo, não foi ainda inserido, né? Que é o eu “irei viajar”, que é uma forma mais neutra, que é uma questão de uso mesmo. Daí já aproveitei o gancho, mas tem outras situações específicas interessantes, então o nativo fala “eu vou ir à academia/ na academia”, tem a questão do no/ na, essas regências, né? “Você vai vim?”, esse “vir” nasalizado que acabou virando “vim”, são os três casos que eu acho que são muito usados e não tem como, né? E eu expliquei por que, né?

Entrevistador: E como é a reação desses alunos quando você abre os parênteses?

Professor 2: Boa pergunta, “tá, e qual é o certo?” tá, eu sempre digo, é muito polêmica essa pergunta, eu como estudante de Letras que estudei Sociolinguística, diria, o que é diferente, o que é formal e o que é informal. Eu diria não use isso no meio acadêmico, tente se policiar, porque você pode ser não bem visto dependendo do grupo que você está. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 7/07/2016, p. 8).

É evidente, no excerto anterior, a preocupação do professor, falante nativo de PB, em apresentar a variação linguística em sala de aula e trazer um português mais próximo da realidade linguística dos brasileiros, apesar de optar em trazer primeiramente a norma-padrão e a partir desta abrir o leque da variação. O professor 2 alega apresentar em sua prática usos mais condizentes com as variedades cultas do PB, citando como exemplo variantes para a expressão do futuro, sinalizando, inclusive, a percepção do gradiente de monitoração estilística envolvida na variação do fenômeno em questão – na esteira das discussões de Bortoni-Ricardo (2004) e Marchuschi (2008).

Nesse sentido, o professor de PL2, ciente da convivência entre as diferentes normas e variedades do PB, acaba por desempenhar um papel, ousaríamos dizer, de defensor do português do Brasil, sem deixar de reconhecer que algumas variantes da língua se limitariam a contextos de maior formalidade. Percebe-se no depoimento anterior a busca do professor em fazer muitas ressalvas ao público estrangeiro, trazendo, inclusive, questões de registro não contempladas pelo material didático embora, em alguns momentos, certos fenômenos variacionais passem

despercebidos, como mostraremos mais adiante nas anotações de campo.

Carvalho (2012), conforme discutido, já havia apontado a ausência de tratamento de um desses fenômenos exemplificados pelo professor em manuais didáticos de PLE, como o caso da regência do verbo “ir”. A autora mostra a partir do quadro 3, apresentado na seção 2.3.1, como o material de PLE ainda tenta inculcar a regência clássica ao aluno estrangeiro ao polarizar a língua entre “popular” e “correta”. Nessa direção, a postura do professor parece encontrar respaldo nas discussões teóricas da Sociolinguística e Linguística Aplicada, condizendo com a formação acadêmica especializada na área de Letras de todos os entrevistados, à medida que essas dicotomias distorcidas são combatidas e problematizadas, como podemos perceber na seguinte fala presente na entrevista do professor 3:

Entrevistador: Me diz uma coisa falando sobre essa questão de português do Brasil, você ensina formas gramaticais do PB não contempladas pelo material ou às vezes até rechaçadas pelo material, você ensinaria formas assim?

Professor 3: Tipo, “a gente vamos”, essas coisas assim?

Entrevistador: Tipo, por exemplo, “eu vi ela na rua ontem”, “tu vai sair hoje?”

Professor 3: Então, não sei se ensino, mas eu mostro isso, e até o “a gente vamos” eu mostro, e falo que às vezes existem formas que são estigmatizadas e formas que não são estigmatizadas e que dependendo do contexto que eu tô, eu uso formas que são estigmatizadas também, “eu vi ela”. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 14).

Os excertos acima mostram a importância de o professor trazer à tona questões de variação, desconstruindo a visão de língua “certa” e “errada” comumente encontrada não apenas nos materiais didáticos e nos comandos paragramaticais (cf. BAGNO, 2011), mas também frequentemente no discurso dos alunos, conforme relato dos professores. Apesar de amplamente difundida a construção apontada pelo professor 3 – “eu vi *ela*” –, Duarte (1989) constatou a tendência em utilizar estratégias de esquiva para evitar o pronome lexical, ainda estigmatizado em determinados contextos comunicativos, embora tenha

observado uma redução da avaliação negativa dessa variante entre jovens e em contextos de informalidade. Nesse sentido, percebemos as implicações pedagógicas do ensino da variação no contexto de PL2 à medida que as oposições clássicas de “certo” e “errado” são substituídas por “formas prestigiadas” e “formas estigmatizadas”, respectivamente, na esteira das discussões da Sociolinguística. A nosso ver, é esse o caminho mais coerente a seguir em sala de aula: apresentar uma língua viva e variável, conscientizando o aluno estrangeiro, à medida do possível, em relação à avaliação social das variantes que se apresentam, considerando que sua competência sociolinguística e pragmática em relação à nova língua ainda está em construção.

Entretanto, é importante que reconheçamos que o processo de ensino e aprendizagem perpassa por diferentes instâncias, dessa forma não basta apenas ter um bom suporte didático e uma formação sólida se o aluno não aderir a esse posicionamento. É realmente um processo contínuo que exige não só uma abordagem sensível à diversidade linguística, mas também como de fato conduzir essa desconstrução de língua “certa” e “errada”, como se percebe no trecho a seguir:

Entrevistador: Então você mostra os contextos de uso, registro?

Professor 3: É, eu tento falar isso que pra alguns contextos isso é aceitável, pra outros é menos aceitável e pode gerar preconceito e tal. Aí muitas vezes, igual eu tava falando antes, o povo do PLE eles querem que seja uma coisa bem mais formal. É porque às vezes eles precisam pra trabalho acadêmico ou pra conversar com autoridade e tal. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 14-15).

Nesta última fala, corroborando outros relatos, percebe-se a exigência de determinados grupos de estudantes estrangeiros por uma variedade mais próxima do topo dos contínuos, já que são alunos que utilizarão o português em contextos de maior formalidade. Isso se justifica em outros trechos desta última entrevista, nos quais o professor relata ter trabalhado em embaixadas em Brasília e no exterior, com profissionais que utilizavam o PB em contextos formais. Contudo, mesmo havendo essa preferência de seus alunos por um português “bem mais formal” (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 14), o professor não deixa de contemplar questões de variação e uso, apontando as diferenças de registro linguístico. Em contrapartida, a

experiência de dois professores com o grupo de refugiados vai em direção totalmente oposta:

Entrevistador: Você acha que tem muita diferença entre a abordagem de língua estrangeira e de acolhimento?

Professor 3: Eu acho que sim. Porque, ai cara, parece que não é só a língua que a gente é responsável ali na sala de aula. E eles têm muita pressa, eles têm objetivo “não, eu tô precisando trabalhar”. Já os outros, o outro público, de língua estrangeira, não, quer aprender mesmo a língua pra, sei lá, por questão acadêmica, sabe, ou um estilo mais formal da língua, aquela coisa mais certinha, gramatical. Já os haitianos, não, eles querem se comunicar. E acaba que surgem assuntos assim na sala de aula, “ó, professora, eu quero fazer vestibular”, não são questões que surgem assim na sala de aula de PLE, sabe? Nem sei se é só língua de acolhimento, é, total, né? A gente faz campanha de, é, eles tão com frio, “ah, professora, eu tô com frio”, “ah, eu tô com dificuldade pra vir e não tenho dinheiro pro ônibus”. Então, ali não é só a língua, sabe? Aí a gente acaba mais focando na comunicação do que na questão da língua, que muitas vezes na sala de PLE, “isso aqui tá certo ou errado”, pra eles não interessa, eles querem saber da prática mesmo. É assim que eu percebo, não sei se todo mundo percebe assim não, tá? (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 12).

É evidente que a motivação do professor em contemplar a língua mais próxima do uso em detrimento da norma-padrão perpassa, sobretudo, pelo perfil do grupo de alunos. No caso dos cursos de Português como Língua de Acolhimento, o predomínio do português mais usual, cogitando aqui tanto as variedades cultas quanto populares, acaba por ser mais relevante se compararmos com os contextos de PLE/PL2. Nessa direção, o conflito de normas parece encontrar um equilíbrio, encontrando diferentes configurações a depender do público-alvo, como podemos observar no último excerto: “eles [refugiados] querem saber da prática mesmo” (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 12).

Ainda nas entrevistas, constata-se a percepção de que a língua portuguesa do Brasil está em mudança, mesmo que os materiais ainda não acompanhem totalmente o vetor da mudança linguística, tal como ilustra o fragmento adiante:

Entrevistador: E quando esses livros trazem, assim, explicações meio, não muito usuais da língua, você faz muitos parênteses em sala de aula? Você prefere trazer uma língua mais em uso, assim do dia a dia, ou a língua mais “gramatical”?

Professor 3: Eu prefiro falar da língua em uso, mas eu nunca deixo de falar sobre aquilo que o material tá me trazendo. Eu dou exemplo da língua em uso, até do que eu falo, dos lugares que eu frequento, como que é o uso da língua, eu tento explicar aquilo lá, tento trazer também muita gente, tipo, Marcos Bagno, esses caras assim que questionam um pouco a tradição gramatical, “ó, gente, aqui vocês encontram essa explicação, mas na rua você encontra outra”, e já tem gente que escreve questionando isso aqui. Então, pra eles verem que não é assim que a gente, não é que a gente não tem uma gramática, não segue uma gramática, tá mudando e embora ali no livro ainda tenha um coisa que, é o que é ensinado, mas que tem gente que já tá questionando o que tá sendo ensinado. Não sei se consigo fazer isso. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 13).

No trecho aqui exposto, evidencia-se a percepção do professor a respeito das divergências entre as variedades cultas (“língua em uso”) e a norma-padrão (“tradição gramatical”), bem como o processo de mudança: “não é que a gente não tem uma gramática [...] tá mudando” (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 13). Conforme já discutido na seção teórica, a norma-padrão, tendo sido importada do outro lado do Atlântico com todas as transformações ocorridas além-mar, apesar de seus pontos convergentes e divergentes com as variedades cultas brasileiras, apresenta-se para o brasileiro deste século como repleta de obsolescências (BAGNO, 2001, 2003, 2011, 2012a; CASTILHO, 2006; FARACO, 2008; LUCCHESI, 2012; PERINI, 2010, entre outros). Salienta-se a percepção do professor em relação a essa

relativa distância e, ao mesmo tempo, a difícil tarefa de conciliar as diferentes normas do PB no âmbito do PL2, sem cair na dicotomia presente no discurso de muitos alunos de “língua certa” e “língua errada”, como se pode perceber no relato a seguir:

Entrevistador: Em geral, você acha que eles aceitam essa língua em uso que você tenta mostrar?

Professor 3: Esses alunos aqui principalmente esses alunos que tão precisando mesmo da língua, mas sem ser pra questões muito formais, eles aceitam. Já, agora, por exemplo, isso não é, lembrei agora, não é uma experiência minha, mas colegas meus lá de Brasília que lidavam com hispano-falantes, eles criticavam pra caramba o português por causa das variações que tinha. Os meus alunos nunca questionaram, mas eles, os que eram do PLE, sempre queriam saber, assim, “mas o mais certo é isso?”, sabe, e isso eles nunca questionaram, assim, “tá errado”, eles falam assim “mas qual é o mais certo?”, daí eu falo “ó, gente, depende, não tem o mais certo”, tem o mais adequado e o menos adequado e tal. Já colegas meus que trabalhavam com hispano-falantes, eles falavam que eles criticavam as variações do português do Brasil. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 13).

Apesar de ser notória essa preocupação do professor em desconstruir a visão de “certo” e “errado”, nossa imersão em sala de aula com alunos hispano-falantes aponta para outra questão, talvez um pouco mais sutil: há alguns pontos linguísticos baseados na norma-padrão, de uso restrito aos gêneros mais monitorados, que se infiltram na sala de aula sem o posicionamento crítico do professor. Dessa forma, notamos que nem sempre usos mais difundidos das variedades cultas do português do Brasil ganham espaço, há, nesse sentido, uma ligeira força centrípeta da tradição gramatical que ainda persiste em alguns momentos, como se observa a partir da transcrição da nota de campo a seguir:

Professor está corrigindo com alunos lista de exercícios sobre “eventos passados”. Professor aponta diferenças de registro em relação à

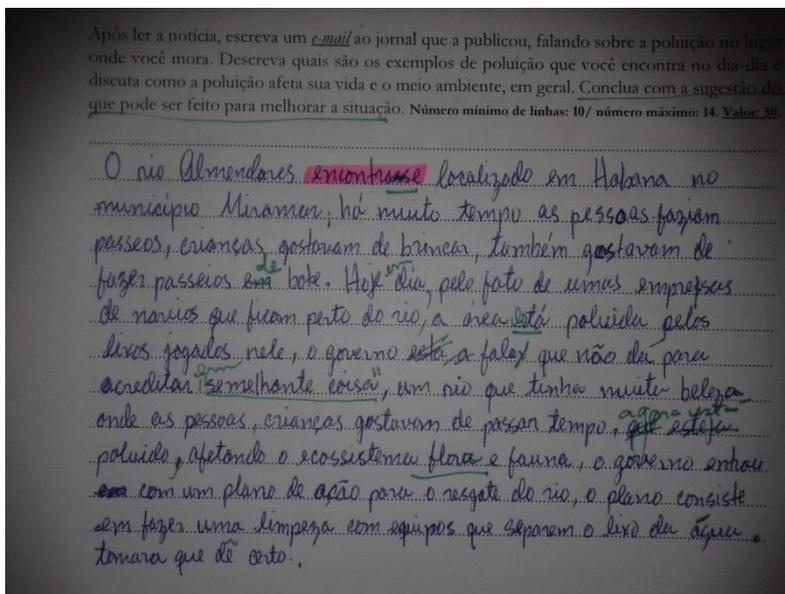
pronúncia e à sintaxe. Aluno questiona a pronúncia da vogal “e” no final de sílaba e a posição do reflexivo nas frases: “eu me chamo” e “eu chamo-me”. Professor aponta as diferenças de contexto de uso, explicando que a ênclise se limitaria aos textos mais formais e escritos, ao ponto que a próclise seria mais natural na fala. Professor ensina verbo “haver” sem mencionar a variante mais difundida no PB para essa função, como o “ter” impessoal. Nesse sentido, parece haver uma relativa pressão da tradição gramatical, uma vez que o professor não questiona todas as imposições da gramática tradicional, não se posicionando todas as vezes enquanto falante do PB. Em outras palavras, não lhe causa muito estranhamento formas pouco difundidas nas variedades cultas faladas. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/05/2016, p. 5-6).

Embora o nosso recorte linguístico seja a questão da retomada anafórica e colocação pronominal, visto que seriam pontos bastante ilustrativos da questão do conflito entre normas, não poderíamos negligenciar a apresentação de outros fenômenos linguísticos que potencialmente representaram a questão da(s) norma(s) no contexto de PL2 durante a imersão em campo. Indo ao encontro do que Carvalho (2012) já havia analisado quanto aos resquícios da tradição gramatical nos livros didáticos de PLE, na anotação de campo anterior observamos momentos nos quais a norma-padrão prevaleceu, como no exemplo aqui transcrito do predomínio do verbo “haver” em detrimento de “ter”, o que, inclusive, confortou os alunos hispano-falantes devido à semelhança com o uso do espanhol. Nota-se, contudo, que em relação à pergunta do aluno quanto à ordenação dos clíticos, naturalmente o professor apontou as diferenças de registro, mesmo que de uma maneira mais simplificada e didática, considerando a proposta de um curso de língua, não tendo sido, portanto, um problema para os alunos em aceitar esse fenômeno em variação no PB. Embora esta seção se dedique ao tratamento da perspectiva do professor, à guisa de triangulação, cabe trazer recortes de instrumentos utilizados na pesquisa com os alunos, tais como se pode observar no trecho de entrevista e na produção textual a seguir:

Aluno 1: É que nas aulas, por exemplo, o professor fala “esto é formal, tem que escrever

formal”, mas pode falar, por exemplo, “se identifica”, mas sempre trata de escrever “identifica-se”, quando é formal. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 3).

Imagem 5: Registro formal em produção textual



Fonte: Prova final – Hispanos 1

Nos excertos expostos, evidencia-se o papel fundamental do professor em contemplar questões de variação linguística em sala de aula, bem como em apontar os gêneros discursivos e contextos de usos para cada variante. Em várias entrevistas, percebemos a consciência do aluno hispano-falante na adequação da forma linguística ao contexto de uso, sempre se remetendo às explicações do professor: “é que nas aulas, por exemplo, o professor fala ‘esto é formal, tem que escrever formal’” (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 3). Apesar de ainda encontrarmos muitos traços de informalidade na produção do “e-mail formal” em questão devido ao nível de proficiência do aluno e à competência pragmática ainda em construção, percebemos o efeito retroativo positivo do ensino explícito de recursos de monitoração estilística, tal como observado pelo diário de campo. Nesse sentido, as dicotomias de língua “certa” e “errada” parecem ter sido substituídas

por “adequado” e “inadequado”, o que, a nosso ver, caminha para uma visão menos normativa e mais sensível à variação linguística, embora haja ainda o risco de cair na polarização de “formal x informal” e “escrito x falado”, como podemos inferir a partir do depoimento do aluno 1: “mas sempre trata de escrever ‘identifica-se’, quando é formal” (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 3).

Conforme discutido na seção teórica, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) já na década de 80 haviam refinado os conceitos de competências no ensino de línguas, na esteira da proposta de Hymes (1970) em relação à competência comunicativa, apontando para a relevância de abordar as regras socioculturais de uso, especificando as maneiras pelas quais as sentenças são produzidas e compreendidas de maneira adequada para um dado contexto comunicativo, o qual envolve não apenas o tópico da conversa, mas também o papel dos participantes e as normas de interação, bem como a adequação estilística das formas linguísticas. Nessa direção, a variável “colocação pronominal”, a nosso ver, não repercutiu em um conflito de normas, tampouco em uma rejeição de uma norma em detrimento de outra, mas parece ter encontrado o seu lugar no contínuo da oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), à medida que as variantes, seja a próclise ou a ênclise, não se apresentaram de formas excludentes, mas coerentes à ótica da adequação estilística, em direção aos pressupostos da abordagem comunicativa proposta por Canale & Swain (1980) e Canale (1983). Contudo, conforme apontado, percebemos certa tendência à polarização e à generalização por parte do aluno em relação ao registro e à modalidade, mas não do ponto de vista do professor, como podemos inferir a partir dos depoimentos a seguir:

Entrevistador: Agora uma questão um pouco mais pontual, você ensinaria frases como: “conheci ele ontem”, “vi ela ontem”, “me visto rápido”, “me chamo Laura”? Você ensinaria essas formas?

Professor 1: Bom, os hispanos me perguntariam quanto ao uso do pronome, né, “visto-me”, “me visto”. Eu diria que ainda existe, talvez eles podem encontrar em alguns lugares uma questão motivada pela norma culta de que, sei lá, no começo da sentença não pode usar pronome, né? Tem que usar “visto-me”, mas aí eu apontaria que não, que em determinados, dependendo da plataforma pra qual você tá escrevendo aquele texto, você pode escrever “me visto às seis horas”,

na fala isso acontece sem, de forma não previsível, né? Não tem uma regra.

Entrevistador: Você acha que tem algum estigma em dizer “eu vi ela ontem na rua” no lugar de “eu a vi”?

Professor 1: Talvez dentro da academia, em alguns contextos, sei lá, num grupo de pesquisa, num lugar assim. Talvez sim, mas lá fora, em que a gente vive, de maneira nenhuma. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 6/07/2016, p. 4).

Professor 2: Com certeza, eu vivo fazendo isso. Só que, lógico, eu mostro o formal, eu explico, eu mostro primeiramente o formal, não chego pra eles e, por que o nativo usa isso, primeiramente o formal e “vamos agora dar uma espiada como o nativo vai falar isso”, né? E quando tem um fenômeno assim, tento explicar por que o nativo tá falando assim, é, por exemplo, o caso do verbo “vou ir à praia” ou “vou ir na praia”. Eu explico, olha, o verbo ir pede a preposição “a”, mas o nativo de certa maneira puxa um pouco pro “pro/prá” ou “no/ na” e “vou ir”, por que esse falante nativo tá falando isso? Será que esse verbo “vai” já não perdeu a noção de movimento, ele é um verbo auxiliar, só que no “vou ir” acaba ficando redundante, mas não sei por quê. Então, eu tento assim, quando eu sei o porquê que o nativo usa aquilo, tento explicar o porquê. Mas, faço primeiramente o foco no formal. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 7/07/2016, p. 10).

Professor 3: Com certeza essas duas aqui eu falo normalmente. É, as duas primeiras também, também, com certeza, com certeza. Mas às vezes eu, pra escrita, eu já explicaria que tem os pronomes, a colocação pronominal não é essa. Mas, tranquilo. E se alguém vier falar isso comigo, vou aceitar normalmente. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 16).

Os fenômenos linguísticos selecionados para esta pesquisa não se mostraram conflituosos na perspectiva do professor. Nos excertos acima, quando questionados se ensinariam a variação quanto à retomada

anafórica de 3ª pessoa e à colocação pronominal, todos os professores entrevistados alegaram apresentar esses aspectos da variação do PB em sala de aula. Ademais, nenhum dos professores alegou desconsiderar o que o livro apresenta, todos afirmam apresentar as variáveis em questão, apontando diferenças de registro: “eu diria que ainda existe, talvez eles podem encontrar em alguns lugares uma questão motivada pela norma culta de que, sei lá, no começo da sentença não pode usar pronome, né?” (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 6/07/2016, p. 4); “só que, lógico, eu mostro o formal, eu explico, eu mostro primeiramente o formal” (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 7/07/2016, p. 10); “mas às vezes eu, pra escrita, eu já explicaria que tem os pronomes, a colocação pronominal não é essa” (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 16). Cabe destacar que em relação à próclise, conforme apontamos na análise de Fernandes et al. (2008) e Schrägler e Mendes (2014), os materiais a contemplam com maior naturalidade, definindo a ênclise como marca da língua escrita apesar de o primeiro acabar por polarizar as modalidades, conforme já analisado. Já em relação à retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, embora contemplado nas entrevistas, constatamos que este tópico gramatical não emergiu nas aulas observadas, tampouco o livro utilizado com os hispanos – *Brasil Intercultural* – o contemplava explicitamente nos primeiros níveis do curso. Nessa direção, observamos que o livro didático exerce certa força centrípeta na apresentação dos elementos linguísticos, além da temática para as aulas, conforme atesta Grigoletto (1999).

Segundo Grigoletto (1999), o docente acredita que o livro didático traz modelos que podem ser seguidos por seus alunos, visto que os exemplos trazidos foram legitimados pelos autores. Dessa forma, no que tange a nosso objeto de estudo, considerando que o material didático de PLE legitima a apresentação da próclise na modalidade falada, cogitamos que o professor acabe por tratar desse tema sem grandes problemas, é o que nos mostrou também a imersão em campo, conforme já apontado, evidência esta que repercutiu em outros encontros, como podemos observar a partir do recorte do diário de campo trazido a seguir:

A aula inicia com uma pré-discussão sobre o tema “rotina”, com atividades em pequenos grupos de maneira bastante interativa e implícita. O ensino explícito ocorre quando questões que geram mais dúvidas aparecem, geralmente pensando nas

dificuldades do hispano-falante. Em relação à norma, prevalece o ensino de “nós” em detrimento de “a gente”. Além disso, as pronúncias palatalizadas africadas de /t/ e /d/ não são impostas ao aluno, uma vez que o professor busca uma maior correlação do fonema com sua representação ortográfica, mesmo que em sua fala a pronúncia palatalizada de tais consoantes emergja naturalmente. Outras questões de variação também se apresentam, tal como a explicação do professor em relação às diferenças de registro para dizer os dias da semana. Os alunos buscam constante aproximação com o espanhol. Aluno pergunta: “professor, qual é o certo: chama-se ou se chama?”. Professor responde: “Isso aí é só uma questão de registro, chama-se é mais formal” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/04/2016, p. 1-2).

A questão da colocação dos pronomes clíticos se apresentou diversas vezes em sala, sempre seguida da pergunta “mas qual é o certo?”, tendo o professor desconstruído essa visão reducionista de língua, comumente apresentada pelos alunos, optando por falar em registro, conforme observamos por meio da imersão em campo. Na seção seguinte, apresentaremos evidências da importância dessa postura por parte do professor ao ponto de os alunos gradativamente aceitarem a pluralidade linguística e a adequação estilística. Entretanto, mais uma vez percebemos a atuação da força centrípeta da norma-padrão, como no caso do predomínio em algumas aulas do pronome “nós”, já que o material didático utilizado o trazia de forma mais acentuada do que o pronome “a gente”, apesar de ter havido posteriormente uma aula explícita sobre o uso deste item gramatical, apontando os contrastes linguísticos com a língua materna dos alunos.

Nessa direção, observamos que embora a variação linguística seja de fato contemplada pelo professor, como o caso da ordenação dos pronomes (observado em campo e nos relatos dos professores), a retomada anafórica (de acordo com o depoimento dos professores), além de outros aspectos detectados em campo como a não imposição da palatalização africada, ainda há momentos que a norma-padrão acaba por exercer certo predomínio em sala de aula, talvez enquanto resquícios do ensino tradicional de língua materna de nossa educação escolar (cf. FARACO, 2008). Em outras palavras, constatamos que, por um lado, nem todos os fenômenos em variação são perceptíveis ao professor,

porém, por outro lado, a limitação didático-pedagógica de um curso de línguas somada à simplificação dos conteúdos do material acaba por conter relativamente a variação linguística, mesmo naqueles casos que há consciência da variação por parte do professor. Dessa maneira, há alguns pontos que a norma mais próxima do topo dos contínuos ainda prevalece sem o momento da “abertura dos parênteses” em relação aos usos mais difundidos das variedades cultas. Outro exemplo dessa tendência foi o caso da apresentação do modo imperativo, como observamos a seguir:

Professor apresenta vocabulário de “atividades domésticas” e imperativo derivado do modo subjuntivo, sendo aquele apresentado fora de um contexto propício: alunos escrevem mensagens de ordem para colegas utilizando o vocabulário estudado. Professor não apresenta o uso mais difundido do imperativo nas regiões do Sul, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, como: “fala”, “vem”, etc. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/07/2016, p. 11).

De acordo com Scherre (2012, p. 202), o modo imperativo nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste é utilizado, de forma totalmente natural, espontânea e desprovida de estigma, na forma indicativa sem associação evidente ao pronome “tu”, configurando-se, portanto, o imperativo derivado do modo subjuntivo para as regiões citadas enquanto uma imposição da tradição gramatical, o qual se restringe aos gêneros de maior monitoração estilística por pressão da norma-padrão.

Embora fuja do escopo desta dissertação discorrer acerca de todos os fenômenos linguísticos próximos da norma-padrão levantados pela observação em campo, a presença de tais aspectos na instrução formal sem o posicionamento do professor em direção às variedades cultas faladas de maior difusão podem ser indícios de um relativo conflito entre as variedades cultas de fato empregadas pelos brasileiros e a tradição gramatical, relação esta já bastante discutida no contexto de língua materna (BAGNO, 2001, 2003, 2011, 2012a; CASTILHO, 2006; FARACO, 2008; LUCCHESI, 2012, entre outros) que parece atingir, ainda que de maneira aparentemente menos conflituosa, o contexto de PL2. Isso se evidencia nas distintas concepções de normas que os professores demonstraram ter nas entrevistas:

Professor 1: “Norma culta” eu vejo como gramática prescritiva, algo que não funciona mais, coisa de concurso, entende? [...] “Norma-padrão” eu acho que é a norma que existe aí pra limpar a variação, pra quando você precisa de um texto limpo, de um texto quase que jornalístico, assim, de um texto acadêmico, por exemplo, sabe? (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 6/07/2016, p. 4).

Professor 2: Eu diria “norma-padrão” seria aquela que, digamos, é a gramática tradicional, essa língua padronizada em livros. A “culta” que é usada por um determinado grupo social, talvez de maior prestígio, não sei. (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 7/07/2016, p. 9).

Professor 3: A língua pode ter vários padrões, por exemplo, você pode ter o padrão que tá em uma gramática ou em outra e também nem mesmo as gramáticas concordam, né? As gramáticas às vezes têm coisas que são diferentes, né? Não tô lembrando de um exemplo aqui agora, mas eu já percebi isso. Os próprios livros de PLE também, as classificações têm nomes diferentes, pronomes, adjetivos, possessivo às vezes tem nome diferente e tem nome diferente em relação ao português do Brasil. Então, aí o “padrão”, sei lá, seria de acordo com, aí se for falar do padrão gramatical, de acordo com o livro. Aí outro padrão poderia ser o hiperpadrão, o padrão europeu, o padrão brasileiro, mas aí dentro desses tem a língua de Minas Gerais, a língua de uma pessoa específica. E aí o “culta”, sei lá, acho que muita gente usa o “culta” como se fosse o “padrão”, né? Mas, o que eu entendo de “culta” seria um rótulo mesmo meio arrogante. Porque culta seria uma pessoa culta, o que seria uma pessoa culta? Que tem muitos anos de estudos? (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 8/07/2016, p. 16).

Scherre (2012, p. 221) sintetizando a relação conflituosa existente entre a norma-padrão e as variedades cultas do PB, afirma que o padrão contido nas gramáticas normativas reflete parcialmente a variedade utilizada pela elite portuguesa de um dado momento histórico, a qual não condizendo com o padrão das elites brasileiras atuais acaba por

gerar um “fosso” entre o que está prescrito e o que de fato é utilizado mesmo em contextos de formalidade, tanto na escrita quanto na fala, indo ao encontro do que afirmam outros linguistas, tais como Faraco (2008, 2015), Bagno (2001, 2003, 2011, 2012a) e Lucchesi (2012), conforme já discutido.

Nessa direção, é interessante observar que todos os professores entrevistados reconhecem esse referido “fosso” e de que convivemos com um cenário sociolinguístico complexo: de um lado, uma norma imposta pela tradição e, de outro, uma(s) norma(s) efetivamente empregada(s) em território brasileiro, na esteira das discussões dos linguistas aqui citados. Contudo, cabe apontar as diferentes concepções de norma presentes no discurso dos professores entrevistados. O primeiro entrevistado concebe a “norma culta” como algo distante da realidade dos brasileiros, “coisa de concurso” (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 6/07/2016, p. 4), algo não muito distante da norma-padrão, praticamente esses dois termos são vistos como uma extensão um do outro, ambos desprovidos de variação linguística: “norma-padrão eu acho que é a norma que existe aí pra limpar a variação” (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 6/07/2016, p. 4). Já o segundo entrevistado reconhece que a “norma culta” se constitui uma variedade real da língua, pertencendo a um grupo de prestígio social, ao passo que a norma-padrão seria sinônimo de tradição gramatical, a “língua padronizada em livros” (ENTREVISTA COM PROFESSORES, 7/07/2016, p. 9). O terceiro professor, por sua vez, reconhece que uma língua pode possuir vários padrões e que as gramáticas do PB nem sempre concordam entre si, além de estar ciente da frequente confusão terminológica entre padrão e culto, o que pudemos constatar na primeira entrevista.

Em síntese, nossa imersão em campo aponta que apesar de todos os professores reconhecerem essa relativa distância entre o ideal e o real, não há uma rejeição total da norma apresentada pelos materiais didáticos, até mesmo porque, de acordo com os relatos analisados, ela pode em determinados contextos ser de grande valia ao aluno intercambista, estudante de pós-graduação ou profissional. De uma maneira equilibrada, o professor tende a preencher essa lacuna fazendo ressalvas durante as aulas, abrindo constantes “parênteses” aos alunos estrangeiros, embora alguns fenômenos passem despercebidos pelo professor e a norma apresentada pelo material didático acabe sendo o ponto de partida. Nesse sentido, ora o livro didático acaba por exercer uma força centrípeta em direção à norma mais próxima do topo dos contínuos, ora fenômenos amplamente utilizados nas variedades cultas –

tal como o objeto nulo – são totalmente esquecidos. Constatamos também que a formação do professor na área de línguas repercute um efeito retroativo positivo em sua prática pedagógica, sobretudo quanto à sensibilização do aluno em relação à diversidade linguística do português do Brasil e à valorização de formas linguísticas negligenciadas ou rechaçadas pelos materiais, tais como as variantes analisadas nesta pesquisa que revelam um conflito com a tradição gramatical.

Tendo perpassado pelo material e pela percepção do professor de PL2, caberá agora adentrarmos na perspectiva do aluno hispano-falante quanto à temática proposta a fim de completarmos o triângulo das três grandes instâncias do ensino e aprendizagem de L2 – material didático, professor e aluno.

4.2.2 A perspectiva do aluno hispano-falante

“[...] se eu sei a parte informal eu posso sair de viagem e relacionar perfeitamente com as pessoas. Mas se eu também sei a parte formal eu posso acreditar meu português.” (ALUNO 7, ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 21).

“[...] mas acho que é importante também saber a parte formal, por exemplo, você tá fazendo uma iniciação científica, tem que escrever um artigo, e como faz se não sabe escrever formal?” (ALUNO 8, ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 21).

“[...] aqui em Florianópolis, eu conheço alguns manezinhos, eles, por exemplo, não entendo nada, nada, nada. Por exemplo, também os professores falam um português muito limpo, um português muito bom. E nos cursos, como eu falei, você aprende a gramática, a falar bem.”(ALUNO 3, ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 6-7).

Nesta seção, propomos analisar a perspectiva do aluno hispano-falante frente à norma e à variação do PB no contexto de L2; para tal faremos uma triangulação dos materiais obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participativa e anotações de campo. A critério de organização da seção, abordaremos primeiramente (i) a concepção de língua, norma e variação dos nove alunos entrevistados

para posteriormente (ii) adentrarmos nas questões mais linguísticas visando ao nosso recorte de análise, investigando as interferências da língua materna dos alunos nas escolhas das estratégias anafóricas e de colocação pronominal.

4.2.2.1 Norma, língua e variação no sentido macro: “como no espanhol também”

Na seção anterior, constatamos o empenho dos professores de PL2 em contemplar questões de variação do PB, trazendo usos mais difundidos nas variedades cultas, embora partam da norma apresentada pelo material didático, a qual, conforme já analisado, tende a se aproximar do topo dos contínuos, sobretudo quanto à questão dos fenômenos linguísticos analisados nesta pesquisa. Nessa constante “abertura de parênteses” liderada pela figura docente, observamos, durante o período de imersão em campo, a frequente indagação dos alunos: “mas professor, qual é o certo?”. A fim de compreendermos essa postura, buscaremos nos aprofundar na concepção de língua, norma e variação do grupo discente.

Nas falas transcritas no início desta seção, percebemos de antemão a divergência de opiniões dos alunos acerca do português do Brasil, sua variação e algumas pistas sobre suas crenças³⁷ em relação à língua que deve ser priorizada pelo professor: “[...] e nos cursos, como eu falei, você aprende a gramática, a falar bem” (ALUNO 3, ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 7). Partiremos deste excerto para adentrarmos na concepção de língua, norma e variação dos alunos, a fim de respondermos à seguinte questão de pesquisa: **de que maneira a concepção de língua e norma dos alunos pode acentuar o possível conflito de normas?**

³⁷ Apesar de nosso foco ser mais linguístico à medida que buscamos investigar a relação entre as normas do PB no contexto de L2, eventualmente lançaremos mão do conceito de crença no ensino de línguas. Nas últimas décadas, a Linguística Aplicada vem redimensionando este conceito antigo da Sociologia, Psicologia e Educação para o contexto de ensino e aprendizagem de LE/L2 (SILVA, 2011, p. 25). O estudo das crenças no ensino-aprendizagem de línguas (CEAL) abrange inúmeras definições e quadros teórico-metodológicos, para esta pesquisa adotaremos a definição de Barcelos (2001, p. 72 apud SILVA, 2011, p. 30): “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.

Durante nossa observação participativa e entrevistas, pudemos perceber diversas pistas que deflagravam a concepção de língua e norma do aprendiz hispano-falante, sobretudo em direção à crença de que a língua correta seria a língua aprendida a partir da gramática, a começar pela percepção sociolinguística de sua própria língua materna: o espanhol – em suas diversas variedades, registros e modalidades:

Entrevistador: Você acha que o que diz o livro didático e o uso real da língua também ocorre em sua língua materna? Essas diferenças também existem no espanhol?

Aluno 1 (Equador): Muito. Muito mesmo. Por exemplo, eu acho que no espanhol, pra mim é mais fácil lembrar agora do espanhol, nós não usamos bem os tempos gramaticais. Por exemplo, no espanhol, nós temos uma coisa que é muito chata que sempre falamos, como é, ah esqueci, mas falamos muitos verbos, é diferente totalmente o que você aprende.

[...]

Entrevistador: E no seu caso?

Aluno 2 (Cuba): Eu acho que sim, nós temos, por exemplo, às vezes, o que você está falando dos grupos de pessoas, às vezes eu percebo que tem pessoas que falam de um jeito porque elas falam mais coloquialmente, mas tem pessoas que não têm o nível, então falam de outro jeito. Mas, também nas escolas dá para perceber isso que você vai aprender, você vai aprender de um jeito, mas quando lá na rua, vai escutar outra coisa. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p.2).

A percepção dos alunos em relação ao cenário sociolinguístico da própria língua materna³⁸ foi uma questão já previamente levantada no

³⁸ Em relação ao cenário geopolítico e sociolinguístico do espanhol, cabe uma breve nota. De acordo com Oliveira (2013, p. 66), a hispanofonia pode ser caracterizada por “uma norma centralizada, protagonismo da ex-potência colonial, a ação estatal é fraca, no sentido de que só um dos 21 Estados de língua oficial espanhola concentra praticamente toda a ação sobre a língua, deixando de aproveitar os recursos e sinergias do conjunto da fonia e criando a situação de que uma crise neste único país desguarnea a ação global para com o idioma, mas forte se se considera o estatuto atribuído à política da língua por

roteiro de entrevista uma vez que ela poderia nos indicar fortes indícios de como esses alunos poderiam conceber e lidar com o português do Brasil em sua relação com a norma ensinada e o uso efetivo da língua em suas variedades cultas e, em menor grau, populares³⁹. É interessante a percepção de todos os alunos entrevistados quanto à distância que há entre o espanhol que se aprende na escola e a(s) variedade(s) do espanhol utilizada(s) no dia a dia, bem como o contínuo que existe entre suas diferentes modalidades e registros, na esteira das discussões dos estudos linguísticos voltados ao PB especificamente (BORTONIRICARDO, 2004; MARCHUSCHI, 2008, entre outros).

Tal discrepância linguística parece se assemelhar à situação sociolinguística brasileira apontada por Faraco (2008, 2015), Bagno (2001, 2003, 2011, 2012a) e Lucchesi (2012), uma vez que a norma do espanhol ensinada na escola, devido à sua centralização e conseqüente predomínio da norma europeia (OLIVEIRA, 2013, p. 66), acaba por gerar um sentimento de grande divergência entre a norma e o uso. Essa leitura é inferida a partir das seguintes falas de estudantes, quando indagados a respeito dessa relação:

Aluno 1 (Equador): [...] é diferente totalmente o que você aprende (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 2).

Aluno 2 (Cuba): [...] você vai aprender de um jeito, mas quando lá na rua, vai escutar outra coisa (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 2).

Alunos 3 e 4 (Equador)[...] você na rua pode falar determinadas palavras, mas você na escola, na universidade, tem que falar de outra maneira. [...] quando a gente fala espanhol, assim na rua, a gente, no meu caso, se faz uma mistura de espanhol com um pouquinho de inglês

este único país, a Espanha, bem como o conjunto de instituições que desenvolveu para este campo. Mercado forte e forte orientação mercadológica, aproveitamento de recursos da União Europeia para a promoção do espanhol e atrelamento dos demais países a um mercado consumidor cativo; ganho de presença frente à língua hipercentral e demais concorrentes do mesmo nível”.

³⁹ Embora nosso objetivo seja investigar a relação entre norma-padrão e variedades cultas, não pudemos desconsiderar totalmente a questão das normas populares, temática esta espontaneamente trazida pelos entrevistados ao longo das entrevistas e que nos forneceu algumas pistas em relação à concepção de língua, norma e variação do grupo discente, enriquecendo a discussão.

(ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 7).

Aluno 5 (Espanha): [...] se você estuda espanhol e fala muito bem espanhol e vá ao sul de Espanha, não vai compreender nada (ENTREVISTA COM ALUNOS, 20/05/2016, p. 11).

Ainda que persista a crença de uma variedade linguística “correta”, essas e outras falas apontam para um olhar de compreensão em relação à variação inerente ao português do Brasil à medida que todos os entrevistados afirmam reconhecer um cenário sociolinguístico semelhante no país de origem. À guisa de exemplificação e comparação, em uma pesquisa anterior que realizamos com estudantes alemães acerca da percepção do uso dos pronomes “tu” e “você” no PB, constatamos, por meio da aplicação de um teste de atitude e entrevista, a preferência da maior parte dos alunos (86%) pelo pronome de maior prestígio – “você” – mesmo quando utilizado em relações de menor assimetria (com colegas de trabalho ou amigos íntimos), constituindo-se tal forma de tratamento enquanto uma metonímia da norma de prestígio do PB, ao passo que o tratamento com “tu” era visto, na percepção da maioria dos entrevistados, como uma forma desviante ou um traço linguístico regional no Brasil, tendendo, portanto, a ser evitado (OLIVEIRA; DIAS, no prelo). Nesse sentido, a relação entre norma e variação na perspectiva do grupo de alemães apontou para certo predomínio das normas de prestígio em direção relativamente oposta à percepção do estudante hispano-falante mesmo que ainda persista a crença de que a norma apresentada pelos cursos e materiais didáticos seria de fato a “língua correta”: “[...] o português que a gente aprende nas aulas é, eu acho que é melhor para falar corretamente” (ALUNO 4, ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 7).

A nosso ver, haveria, de um lado, uma maior sensibilização do grupo de hispano-falantes em relação à aceitação da língua falada no Brasil devido às semelhanças com o cenário sociolinguístico dos países de língua espanhola: um possível conflito entre a “norma centralizada” de base europeia (cf. OLIVEIRA, 2013, p. 66) e as inúmeras variedades faladas do espanhol, algumas, inclusive, com suas marcas linguísticas indígenas:

Aluno 7 (Chile): O espanhol tem muitos tempos verbais que as pessoas não utilizam nunca (ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 17).

Aluno 3 (Equador): Nós na rua fazemos uma mistura de espanhol com quíchua⁴⁰, mas só na rua (ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 8).

Aluno 9 (Paraguai): Quando falam guarani, se fala misturado, mas quando se fala espanhol, só espanhol (ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 17).

Sendo assim, ao passo que as normas-padrões europeias encontram respaldo em uma norma efetivamente empregada pelas sociedades letradas (RONA, 1958 apud CASTILHO, 2012 [1978], p. 29), o espanhol e o português das Américas parecem conviver com uma situação mais conflituosa em relação à língua que se aprende nas escolas, esta restrita à escrita monitorada, e às inúmeras variedades cultas e populares, conforme já discutido ao longo desta dissertação.

Especificamente em relação ao português, conforme já discutido no capítulo 2, o perfil da gramática brasileira, tendo se inspirado na tradição portuguesa, torna as diferenças entre a língua escrita e oral muito mais acentuadas no Brasil do que em Portugal (TARALLO, 1996, p. 70) – observação à qual se direciona a visão de alunos hispano-falantes, como atestam os seguintes depoimentos:

Aluno 2 (Cuba): [...] Além disso, o livro também, as frases, às vezes eu pego para ler livros em português, e eu tô olhando que as pessoas falam de um jeito, o livro fala de outro. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 2).

Aluno 1 (Equador): [...] a expressão “a gente”, eu usei em algum relatório e eu sei que eu não posso mais. É bem informal. Tenho que escrever “nós”. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 4).

Aluno 3 (Equador): Sempre tem uma diferença assim. Você na rua pode falar determinadas palavras, mas você na escola, na universidade, tem que falar de outra maneira, de outro jeito. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 7).

⁴⁰ Quíchua, de acordo com os entrevistados equatorianos, é a língua indígena mais falada no Equador, a qual se difere do quéchua do Peru.

É interessante observar que todo o grupo discente percebe diferenças entre a norma e o uso, bem como as variações motivadas por registro ou modalidade, inclusive porque essa é uma realidade também de seu idioma. Nos excertos acima, percebemos a consciência dos alunos em transitar entre diferentes registros linguísticos a depender do contexto de interação, gênero do discurso e modalidade. Ao longo das entrevistas, vários alunos exemplificaram essas questões citando algumas variantes linguísticas, como o caso da variação de “nós” e “a gente” referida pelo aluno 1, demonstrando estar ciente de que o pronome “a gente” não seria adequado ao gênero “relatório”. Nesse sentido, a perspectiva do aluno hispano-falante parece ir em direção a uma postura de compreensão no que diz respeito à variação inerente às línguas, caminhando rumo à desconstrução da homogeneidade linguística, motivada pela sensibilização do professor. A esse respeito trazemos o seguinte trecho do diário de campo:

A aula inicia com apresentação de vocabulário referente à descrição física. Ao apresentar o verbo “sentir-se”, surge mais uma vez a questão da colocação dos clíticos. Professor reitera que é uma questão de registro. [...] Interessante notar que os áudios trazidos para a sala de aula contemplam diferentes sotaques do Brasil; professor pergunta aos alunos se eles reconhecem essas diferentes variedades diatópicas; alguns alunos identificam o sotaque carioca. [...] Aluno comenta sobre ausência de concordância na perífrase verbal de futuro, como em “ele e ela vai fazer”, considerando “errado”. O professor, contudo, não faz nenhuma avaliação negativa quanto a esse uso, apenas responde que pode ser encontrado na língua oral. Em outro momento, aluno pergunta sobre o uso de “para” e “pra”, professor novamente aponta diferenças de registro. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/04/2016, p. 3-4).

A nosso ver, a postura persistente do professor de PL2 em desconstruir a clássica dicotomia de “certo x errado”, como podemos comprovar nesta e em outras notas de campo, parece surtir um efeito bastante positivo na aprendizagem do PL2, a ponto de percebermos uma diferença gradativa de atitude em relação à crença de que “a língua correta é a língua aprendida pela gramática”, comparando diferentes momentos da pesquisa, do início do curso até a etapa final das

entrevistas. A variação do PB, nesse sentido, é contemplada em seus diferentes ângulos, abrangendo os níveis fonético-fonológico, semântico, sintático e morfológico, mesmo havendo uma ligeira força centrípeta da norma-padrão e as limitações didático-pedagógicas de um curso de LE/L2. Observamos também que o suporte didático do *Brasil Intercultural* (2014), potencialmente mais sensível em relação à variação linguística conforme analisado anteriormente, acaba por auxiliar nesse processo de desconstrução liderado pelo professor em direção a uma visão mais plural e tolerante no que concerne ao português do Brasil, suas variedades, registros e modalidades.

Dessa forma, o vínculo histórico do PB à norma-padrão lusitanizante, estampado implícita ou explicitamente em diversos instrumentos normativos (FARACO, 2008; BAGNO, 2001, 2003, 2011, 2012a) e, parcialmente, em materiais didáticos de PLE, conforme analisado nesta pesquisa, em Carvalho (2012) e Ricardi (2005), parece não encontrar um forte efeito no contexto de PL2 voltado ao público hispano-falante. À medida que a visão desse grupo discente caminha em direção à sensibilização linguística, sob um olhar de compreensão devido às semelhanças com o cenário sociolinguístico do país de origem, além da postura pedagógica do corpo docente quanto à valorização da diversidade linguística brasileira (embora haja certa pressão da norma-padrão), o conflito de normas parece se amenizar no âmbito do PL2 ao público hispano-falante.

4.2.2.2 “Eu ouvi mais ‘eu vi ele’”: o caso da retomada anafórica

Tendo investigado a concepção de língua, norma e variação do grupo de hispano-falantes, selecionamos dois fenômenos em variação no PB para ilustrar essa relação entre a norma-padrão e as variedades cultas na perspectiva do aprendiz de PL2, fenômenos estes que julgamos representativos no que tange ao conflito entre normas no português do Brasil. Para tal, no final de cada entrevista fizemos as seguintes perguntas aos entrevistados: (i) o que acha das frases: “eu vi ele ontem” e “eu o vi ontem”? Qual você prefere usar e em qual contexto?

Conforme discutido na seção 2.2.3, quanto ao uso dos clíticos acusativos, as pesquisas sociolinguísticas e também gerativistas têm amplamente comprovado sua obsolescência nas variedades cultas de todo o Brasil, sendo limitado à escrita formal ou fala altamente monitorada, cedendo espaço para construções com o pronome lexical ou objeto nulo (CORRÊA, 1991; DUARTE, 1986, 1989; KATO, 2013; entre outros). Nesse sentido, o uso dos clíticos acusativos de 3ª pessoa

potencialmente representaria, a nosso ver, um uso associado à norma-padrão, uma possível representação simbólica da tradição gramatical, resquícios do processo de lusitanização da norma discutido por Faraco (2008) e Pagotto (1998).

Contudo, no contexto de PL2 é imprescindível que adicionemos a variável “língua materna” a esse conflito não só de normas e variedades da L2, mas também de diferentes línguas⁴¹, sem mencionar a proximidade tipológica entre o português e o espanhol que acaba por gerar uma sensação de segurança linguística nos falantes dessas duas línguas bastante aparentadas (ALMEIDA FILHO, 2001). Dessa forma, procuraremos nesta subseção responder à seguinte pergunta de pesquisa: **a língua materna do aluno interfere na escolha das estratégias anafóricas no PB?**

Em pesquisa anterior com hispano-falantes em relação à percepção do uso de “tu” e “você” no PB, Oliveira e Babilônia (2013; 2015) observaram a frequente transferência da gramática da L1 para L2, percebida através da comparação apresentada pelos informantes entre as formas *tu/tú* e *você/usted* (do português e do espanhol, respectivamente), além da influência do contexto geográfico onde o PB foi adquirido. Ao passo que na reaplicação dessa pesquisa com falantes de uma língua mais distante do português – no caso, o alemão – tal interferência da L1 mostrou-se bem menos relevante, evidenciando a busca dos estudantes alemães pela variante de maior difusão no Brasil, a qual representava metonimicamente, na visão dos autores, a busca por uma língua nacional com menos traços dialetais possíveis (OLIVEIRA; DIAS, no prelo).

Nessa direção, investigando outros fenômenos linguísticos na perspectiva do falante de espanhol, embora estejamos considerando sobretudo as respostas dadas nas entrevistas, analisemos alguns relatos observados durante as entrevistas quando questionados sobre a variação na retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa:

Aluno 1 (Equador): Acho que eu sempre uso “ele”, estou pensando. É a relação minha com o “él”, que é do espanhol.

⁴¹ Embora fuja do escopo desta dissertação discutir especificamente acerca da “transferência de gramáticas” entre L1 e L2, ou ainda, “interlíngua” ou “dialeto idiossincrático” (cf. CORDER, 1981), salientamos a relevância dessa temática já amplamente debatida na literatura voltada ao ensino e aprendizagem do português por hispano-falantes, como em Almeida Filho (2001).

Aluno 2 (Cuba): [...] Por exemplo, “ele” eu acho que é mais formal, e pra alguém que é do contexto mais próximo, eu posso falar “eu vi ontem”. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 4).

Aluno 4 (Equador): Mais formal, quando a gente fala “eu vi ele ontem”, a gente tá falando de um cara que a gente viu, mas mais formal. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 9).

Aluno 5 (Espanha): Eu usaria “eu vi ele ontem”. [...] Em qualquer contexto, sí. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 20/05/2016, p. 12).

Aluno 7 (Chile): Sim, eu não sei se escutei bem esse “eu o vi” ou “eu vi”.

Aluno 9 (Paraguai): Eu ouvi mais “eu vi ele”. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 21-22).

Nas falas aqui expostas e nas demais entrevistas, constatamos a escolha dos informantes pelo pronome lexical na retomada anafórica de 3ª pessoa **para qualquer contexto de interação (33,3%) ou preferencialmente para situações de maior formalidade (66,7%)**, na direção contrária das pesquisas da área, conforme já discutido por Duarte (1989), Kato (2013), dentre outros estudiosos citados. Contudo, cabe ressaltar que apesar dessa preferência, tanto por ouvirem com mais frequência no dia a dia: “eu ouvi mais ‘eu vi ele’” (ALUNO 9, ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 22); quanto, em menor grau, por uma possível interferência da L1: “Semelhante, sí, ‘yo le vi ayer’ ou ‘yo vi a él ayer’”(ALUNO 5, ENTREVISTA COM ALUNOS, 20/05/2016, p. 12), “[...] é a minha relação com o ‘él’, que é do espanhol” (ALUNO 1, ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 4), sete dos entrevistados (77,8%) reconhecem o pronome clítico para a mesma função e dois entrevistados (22,2%) apontaram o objeto nulo enquanto uma variante da fala informal mesmo não tendo sido trazido pelo entrevistador de forma direta⁴²: “[...]e pra alguém que é do contexto

⁴² Optamos em não trazer todas as variantes da retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa na entrevista uma vez que julgamos o clítico e o pronome lexical já bastante ilustrativos no que tange à representação do conflito entre normas discutido ao longo desta dissertação. Ademais, devido ao fato de nosso público ser composto por aprendizes de PB como uma L2, imaginamos que seria muito confuso para os entrevistados estrangeiros discorrerem acerca de

mais próximo, eu posso falar ‘eu vi ontem’” (ALUNO 2, ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 4), “Sim, eu não sei se escutei bem esse ‘eu o vi’ ou ‘eu vi’”(ALUNO 7, ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 21).

Essa preferência dos entrevistados pelo pronome lexical enquanto principal estratégia anafórica e a percepção desta variante linguística enquanto um traço de formalidade nos surpreendeu bastante uma vez que o espanhol não admite essa construção em nenhuma variedade, a não ser quando na presença da preposição “a”⁴³ na percepção de um aluno espanhol: “Semelhante, sí, ‘yo le vi ayer’ ou ‘yo vi a él ayer’”(ALUNO 5, ENTREVISTA COM ALUNOS, 20/05/2016, p. 12). Dessa forma, a hipótese da transferência de gramáticas, apontada por inúmeras pesquisas (cf. ALMEIDA-FILHO, 2001; OLIVEIRA; BABILÔNIA, 2013, 2015; dentre outros) não seria, a nosso ver, a mais plausível no que tange à variável proposta.

Assim, se, por um lado, a preferência pelo pronome lexical, sobretudo para o traço semântico [+animado], é bastante frequente no PB, sobretudo para a modalidade oral (DUARTE, 1989; OMENA, 1978, dentre outros) e, portanto, facilmente percebida pelo falante estrangeiro em imersão na língua-alvo, por outro lado, outros fatores

suas percepções quanto ao uso das quatro variantes para a variável em questão, sem mencionar o fato de que o objeto nulo e a repetição do sintagma não foram objetos de ensino explícito no decorrer do curso de PL2, tampouco conteúdo dos materiais didáticos, conforme observado ao longo da pesquisa.

⁴³ Embora o aluno 5 traga essas duas construções variantes “le vi” e “vi a él”, arriscaríamos a afirmar uma baixa aceitação desta última por parte de falantes nativos. Consideremos, a esse respeito, o que diz a Real Academia Espanhola: “*Cuando el pronombre desempeña la función de complemento directo, deben usarse las formas lo, los para el masculino (singular y plural, respectivamente) y la, las para el femenino (singular y plural, respectivamente): ¿Has visto a Juan? Sí, lo vi ayer. ¿Has visto a Juan y a los niños? Sí, los he visto en el parque. Compré la medicina y se la di sin que nadie me viera. ¿Has recogido a las niñas? Sí, las recogí antes de ir al taller*” (disponível em: <<http://www.rae.es/consultas/uso-de-los-pronombres-los-las-les-leismo-laismo-loismo>>). Nesse sentido, em nossa percepção, a construção aceita pelo informante – “yo vi a él ayer” – pode sinalizar uma mescla de sistema do português como L2 e do espanhol como L1. Bagno (2012a), inclusive, já havia apontado que a retomada anafórica por meio do objeto nulo e do pronome lexical distinguiria gramaticalmente o PB das demais línguas românicas, as quais utilizam o clítico como principal estratégia anafórica mesmo para a modalidade oral e para o registro informal.

condicionadores parecem entrar em cena quando redimensionamos essa discussão para o âmbito do PL2, dentre os quais a associação do registro formal ao ambiente de imersão – a universidade –, onde também afirmam ouvir mais a construção com o pronome lexical: “Eu ouvi mais ‘eu vi ele’”. (ALUNO 9, ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 21-22). Em outras palavras, considerando o perfil dos entrevistados – intercambistas e estudantes de pós-graduação da UFSC –, acreditamos que, por estarem imersos em um contexto institucional de ensino superior, associem as formas linguísticas aprendidas no convívio com universitários ao registro formal da língua e, assim, acabem por optar por tais construções, provavelmente estendendo o seu uso para outros contextos de interação já que é uma forma mais recorrente que o clítico, conforme relatado pelos entrevistados e pelas pesquisas sociolinguísticas citadas. Nessa direção, diversas falas corroboram essa associação do ambiente acadêmico ao registro formal da língua:

Aluno 1 (Equador): Sim, uma coisa é falar com os amigos, outra coisa é falar em universidade ou no serviço. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 3).

Aluno 3 (Equador): Sempre tem uma pequena diferença assim. Você na rua pode falar determinadas palavras, mas você na escola, na universidade, tem que falar de outra maneira, de outro jeito. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 7).

Aluno 7 (Chile): Eu acho que o formal, porque é o que uno vai utilizar na universidade [...] eu acho que o formal é mais pra desenvolver na área do trabalho, universidade, as provas escritas. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 18).

Ao passo que na percepção do hispano-falante quanto às formas de tratamento “tu” e “você”, Oliveira e Babilônia (2013; 2015) encontraram uma acentuada associação dessas variantes às formas “tú” e “usted” do espanhol com seus valores interacionais e discursivos de maior proximidade e distanciamento respectivamente, no caso de uma variante não encontrada na língua materna dos informantes, o pronome lexical em função de objeto, a transferência de gramáticas apresentou-se bem menos conflituosa, sinalizando, portanto, para a associação do uso de tais formas linguísticas ao ambiente de convívio, ao uso formal da

língua, já que, conforme destacamos nos relatos anteriores, persiste a crença de que **se deve utilizar o registro formal no contexto acadêmico**. Nesse sentido, se o hispano-falante ouve com mais frequência a forma “eu vi ele” na universidade, é plausível que os entrevistados associem essa construção à formalidade ou ainda como uma variante aplicável a qualquer contexto interativo, uma vez que tal construção se estende também a outros ambientes de interação.

Em síntese, no que diz respeito à variável retomada anafórica na perspectiva do falante de espanhol, o conflito de normas não se apresenta de maneira acentuada, havendo uma alta aceitação de uma forma bastante rechaçada pela tradição gramatical embora amplamente utilizada mesmo em contextos acadêmicos, não acarretando uma avaliação negativa da referida variante, esta naturalmente adquirida pelo hispano-falante apesar da diferença estrutural em relação à própria língua materna. Entretanto, cabe destacar a lacuna deixada em relação à competência sociolinguística, uma vez que a maior parte dos entrevistados concebeu o pronome lexical enquanto uso formal da língua. Nesse sentido, ressaltamos o papel primordial do professor de PL2 em contemplar, sem julgamentos linguísticos depreciativos, as construções típicas do português do Brasil mesmo que os instrumentos normativos e didáticos caminhem em direção relativamente oposta e, além disso, alertar os estudantes quanto à adequação de uso de cada variante. Para concluir, observamos que embora o material didático e o professor de PL2 tendam a ter como ponto de partida a norma-padrão e a partir desta abrir o leque da variação para a maior parte dos casos, o aluno hispano-falante demonstrou ter uma preferência pela língua em uso e reservar as variantes canônicas para contextos de maior formalidade, sobretudo para gêneros escritos formais.

4.2.2.3 “Eu prefiro assim porque é mais parecido ao espanhol”: o caso da colocação dos clíticos

Dando continuidade à análise dos fenômenos linguísticos selecionados, analisaremos nesta subseção a percepção do hispano-falante quanto à colocação dos pronomes clíticos, a qual foi investigada por meio das seguintes perguntas de entrevista: (i) o que você acha das frases: “eu me visto” e “eu visto-me”. Qual você prefere usar e em qual

contexto? (ii) o que você acha das frases: “eu me chamo” e “eu chamo-me”. Qual você prefere usar e em qual contexto?⁴⁴

Conforme já discutido nos capítulos teóricos, a posição proclítica ao verbo é preferida pelos brasileiros mesmo nas variedades cultas, constituindo-se a ênclise pronominal como uma marca de registro formal, sobretudo para a escrita altamente monitorada, exceto em algumas construções com os pronomes *se*, *o* e *a* de forma reduzida à fala e para início de frases na língua escrita (BAGNO, 2012a; PAGOTTO, 1998; PEREIRA, 1981; VIEIRA, 2007; entre outros). Nessa ótica, a ênclise, assim como os clíticos acusativos de 3ª pessoa, representariam, no nosso entendimento, resquícios do processo de lusitanização da norma-padrão, isto é, uma maneira simbólica de reatar o vínculo colonial com o português europeu, conforme defendem Pagotto (1998) e Faraco (2008). Além dessa questão, já discutida previamente, procuraremos nesta subseção analisar a relação desse fenômeno em variação com a língua materna do aluno, buscando responder à seguinte pergunta de pesquisa: **a língua materna do aluno interfere na escolha da colocação dos clíticos no PB?**

De acordo com Brito et al.(2010, p. 121), assim como o PB, a próclise é o padrão dominante na maioria das língua românicas, tais como o espanhol, o francês e o italiano, sendo a ênclise no espanhol limitada a apenas alguns contextos morfossintáticos, como nas orações infinitivas, imperativas afirmativas e gerundivas: “*para darme la mano*”, “*dáme la mano*”, “*dándome la mano*”. Essa tendência proclítica do espanhol é inclusive corroborada por todas as falas extraídas das entrevistas:

Aluno 1 (Equador): Mesma coisa, porque em espanhol é “*yo me llamo*”. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 5).

Aluno 5 (Espanha): Porque és mais semelhante ao espanhol. Eu falo “*yo me llamo*”, no “*yo llamo-me*”. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 20/05/2016, p. 13).

Aluno 7 (Chile): Primeiro penso no espanhol e vou buscando a estrutura em português.

⁴⁴ Julgamos pertinente trazer duas frases para o mesmo fenômeno, uma de uso mais cristalizado “eu me chamo” e a outra com um verbo de uso mais restrito para verificar se haveria uma diferença de percepção. Contudo, observamos que a percepção dos entrevistados foi absolutamente a mesma em relação aos dois exemplos, não interferindo, portanto, em critérios de análise.

(ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 22).

Aluno 8 (Uruguai): O professor explicou isso, quando a parte “se” vai depois do verbo é mais formal, não usa muito, e a gente fala “m[e] visto” e mais informal ainda é quando se fala “m[i] visto”. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 22).

Os excertos selecionados sinalizam, ao contrário do fenômeno analisado anteriormente, para duas grandes tendências: (i) a busca por uma aproximação estrutural com o espanhol; (ii) o papel crucial do professor em desenvolver a competência sociolinguística dos alunos apresentando casos de variação.

No que diz respeito à primeira tendência, na análise das entrevistas, constatamos que todos os entrevistados (100%) alegam buscar essa **aproximação com o espanhol para os casos que uma variável admite mais de uma variante, ou seja, quando há variação**: “Então, como o professor já falou que as duas coisas são percebidas, então eu fico cômoda” (ALUNO 1, ENTREVISTA COM ALUNOS, 29/04/2016, p. 6). Em outras palavras, a próclise é preferida pelos informantes não apenas pelo fato de ser a variante mais produtiva no PB, mas também por ser a mais próxima estruturalmente do espanhol, conforme podemos observar nos relatos aqui transcritos e em muitos outros, tais como os que se seguem:

Aluno 5 (Espanha): Então, não posso evitar muitas vezes fazer uma estrutura semelhante a minha língua materna en la maioria das vezes, no? (ENTREVISTA COM ALUNOS, 20/05/2016, p. 13).

Aluno 6 (Equador): Mas “eu me visto” este parece mais espanhol (ENTREVISTA COM ALUNOS, 20/05/2016, p. 14).

Aluno 8 (Uruguai): Imagina, a gente não falou o português antes em nosso país, então imagina, tudo novo, quanto mais coincidência tem, melhor (ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 22).

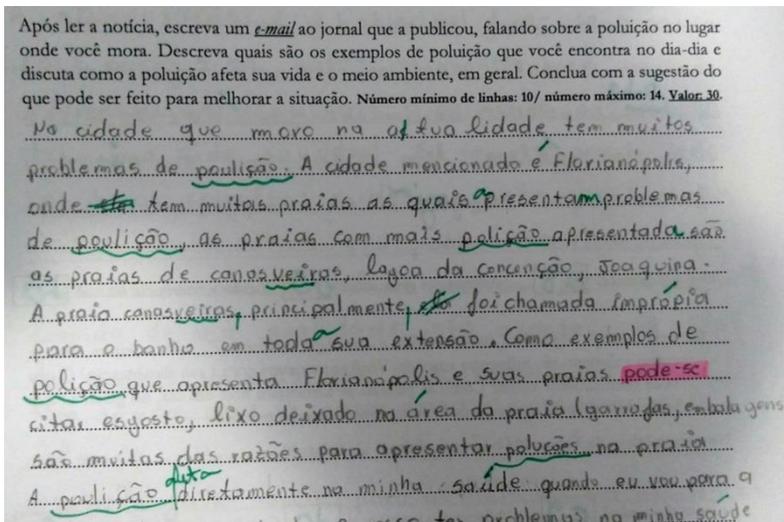
Oliveira e Babilônia (2013; 2015), conforme já mencionado, corroboram essa tendência de aproximação de gramáticas também para outros fenômenos em variação, como no caso das formas de tratamento,

havendo uma aproximação no uso de “tu/você” a “*tú/usted*”, respectivamente.

Quanto à segunda tendência, reiteramos o papel crucial do professor em explicitar o contexto de uso das formas em variação, como podemos notar na fala do aluno 8: “O professor explicou isso, quando a parte ‘se’ vai depois do verbo é mais formal, não usa muito, e a gente fala ‘m[e] visto’ e mais informal ainda é quando se fala ‘m[i] visto’” (ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 22), fato este comprovado na prática docente, conforme já apontado no decorrer da análise.

À guisa de comparação dos fenômenos, é interessante observar que os alunos não apresentaram uma percepção aguçada quanto à adequação estilística das variantes de retomada anafórica, uma vez que este tópico gramatical não foi explicitamente abordado em sala de aula, ao contrário da colocação dos clíticos, a qual, tendo sido amplamente abordada em aula, acabou por refinar a competência sociolinguística dos alunos quanto às diferenças de registro, desenvolvendo uma capacidade de adequar a língua ao contexto de uso, tal como pressupõe a abordagem comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983), o que podemos constatar também na seguinte produção textual, dentre muitas outras:

Imagem 6: Ênclise em produção textual



Fonte: Prova final – Hispanos 1

Na produção textual anterior, a qual consistia em um e-mail a uma empresa jornalística, portanto, pressupondo o registro formal da língua, observamos que, apesar das interferências da língua materna, há uma clara consciência de que a ênclise seria mais adequada aos gêneros escritos formais tanto no fazer (“pode-se citar esgoto”) quanto no dizer do mesmo aluno: “Eu gostaria do segundo jeito [ênclise] para escrever” (ALUNO 3, ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 10). Ademais, no quesito adequação estilística e sua relação com as modalidades oral e escrita, observamos a percepção de alguns informantes em direção ao contínuo de monitoramento estilístico e de oralidade-letramento, na esteira das discussões de Marchuschi (2008) e Bortoni-Ricardo (2004):

Aluno 4 (Equador): Em muitos textos eu tenho visto essa formalidade [ênclise]. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 13/05/2016, p. 10).

Aluno 6 (Equador): Mas as pessoas aqui, meus colegas, utilizam este “eu chamo-me”, eu percibo isto, “arrumo-me”, “eu visto-me”. Mas por agora eu utilizo mais isto porque é mais familiar, mas talvez depois eu mudaria. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 20/05/2016, p. 15).

Aluno 7 (Chile): [...] Por exemplo, eu percebo muita diferença quando as pessoas escrevem por *facebook* ou *whatsapp* e um artigo, és muito diferente na maneira de se escrever. (ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 19).

Aluno 8 (Uruguai): Porque quando fala o professor, pra mim não é formal formal, eu posso escutar o professor de uma maneira informal, quizás não tanto como na rua, né? (ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 20).

Conforme discutido na seção teórica, alguns gêneros orais se aproximam muito mais da modalidade escrita e vice-versa, uma mensagem de aplicativo de bate-papo está tipologicamente muito mais próxima do espectro da oralidade do que da escrita propriamente dita, assim como uma palestra acadêmica tende a utilizar muitos recursos linguísticos da modalidade escrita (MARCHUSCHI, 2008; BORTONI-RICARDO, 2004). É o que sinaliza a percepção da maioria dos informantes (88,2%) em relação à variação presente na ordenação dos clíticos, como se pode observar nas falas selecionadas, indicando que, com o suporte das aulas, o uso de um material didático sensível à variação linguística e o contato com textos em diferentes modalidades e registros, “a variação social e estilística pressupõe a opção de dizer ‘a mesma coisa’ de várias maneiras diferentes”, apesar da divergência quanto à significação social e estilística (LABOV, 2008 [1972], p. 313). Visto que os informantes eram compostos por alunos intercambistas de graduação e pós-graduação, imaginamos que, além dos cursos de português, também estejam em contato com uma infinidade de gêneros orais e escritos em PB, sobretudo da esfera acadêmica, o que faz com que percebam a variação da colocação dos pronomes clíticos dentro de um contínuo, desde a conversa informal até o artigo científico, como podemos observar nas falas aqui transcritas. Cabe destacar que mesmo no rol da formalidade, um informante sinaliza para a ideia de contínuo: “Porque quando fala o professor, pra mim não é formal formal, eu posso escutar o professor de uma maneira informal, quizás não tanto como na rua, né? (ALUNO 8, ENTREVISTA COM ALUNOS, 1/07/2016, p. 20).

Entretanto, cabe ressaltarmos que sem o ensino explícito da variação, a nosso ver, provavelmente os alunos imaginariam que uma das variantes seria “a mais correta”, provavelmente aquela associada ao registro formal – no caso, a ênclise – encontrada sobretudo nos gêneros

acadêmicos, como pudemos observar ao longo da imersão em campo à medida que os alunos questionavam o professor com a clássica pergunta: “professor, mas qual é o certo?”. A crença de que haveria uma língua correta na qual os cursos de línguas deveriam se basear com certeza poderia ser objeto de outra dissertação e seguramente deve persistir em muitos cursos de línguas, como observamos em nossa prática pedagógica e conforme apontam inúmeros trabalhos de Linguística Aplicada.

Em suma, em relação à colocação pronominal dos clíticos, observamos que o ensino explícito conduzido em sala de aula ampliou a percepção dos alunos hispano-falantes quanto à adequação estilística das formas em variação, sob a ótica de um ensino pautado na sensibilização da diversidade linguística, como pudemos constatar no discurso dos professores e na prática pedagógica. Além disso, verificamos também a considerável influência da língua materna do aluno na escolha das formas em variação, em uma constante tentativa de aproximação com o espanhol. Nesse sentido, no caso da ordenação dos clíticos, o conflito de normas parece ceder mais espaço para um possível conflito de línguas próximas, corroborado pela ampla difusão da forma proclítica no português do Brasil para a maioria dos contextos linguísticos e interativos e sua exposição por parte dos materiais e cursos de PL2, amenizado, contudo, pelo ensino explícito da variação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo partido de nossa experiência pedagógica com o ensino de português para estrangeiros, buscamos com esta pesquisa de mestrado trazer nossas indagações, advindas da atuação docente em sala de aula, ao contexto acadêmico, redimensionando os estudos do português do Brasil no âmbito da Linguística para o contexto de português como segunda língua para hispano-falantes, visando eventualmente levar essa reflexão para aqueles que atuam na área enquanto professores, formadores de professores, autores de materiais didáticos e estudiosos do assunto.

Longe de querermos esgotar a temática dessa polêmica relação entre a tradição gramatical e as variedades cultas do português do Brasil, já amplamente discutida nas últimas décadas no contexto de língua materna, concluímos que, apesar do grande avanço da área de PLE nos últimos anos, ainda há alguns desafios a enfrentar. Esses desafios abrangem uma produção de materiais didáticos de melhor qualidade que contemplem as variedades cultas em detrimento de uma norma frequentemente pouco condizente com os usos efetivos da língua, bem como a emergência de mais cursos de formação de professores de Português como Língua Estrangeira, Segunda Língua, ou ainda, Língua de Acolhimento, considerando as particularidades de cada subárea, haja vista a posição que o Brasil e demais países da lusofonia têm conquistado no cenário internacional.

No que tange aos resultados expostos ao longo deste trabalho, salientamos que o professor de PL2 encontra uma grande pedra no caminho: um suporte didático ainda mais próximo do topo dos contínuos entre normas, o que exige um posicionamento crítico e um conhecimento explícito dos usos mais difundidos nas variedades cultas do português do Brasil, a fim de trazer para a sala de aula uma língua mais concreta e mais próxima da realidade linguística brasileira, dando prioridade aos usos mais difundidos nas variedades cultas brasileiras enquanto um ponto de partida em detrimento da norma-padrão, esta limitada aos gêneros mais escritos e formais, reduzida, portanto, a raros contextos de interação para o público estrangeiro.

Nesse sentido, os fenômenos linguísticos selecionados para ilustrar essa relação conflituosa entre norma e uso – a retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa e a colocação dos pronomes clíticos – revelaram **na perspectiva do material didático**: (i) total negligência ou uma posição secundária das variantes mais produtivas na retomada anafórica – objeto nulo e pronome lexical – somado à forte

presença da próclise generalizada, embora limitada à modalidade oral, tendendo, assim, à polarização entre próclise (para a fala) e ênclise (para a escrita).

Já **na perspectiva de quem ensina**: (i) uma preocupação em trazer também a língua do uso, mesmo quando não contemplada ou rechaçada pela tradição gramatical e materiais didáticos, apesar de a norma-padrão ser geralmente o ponto de partida; (ii) o desafio de contemplar a variação do PB em seus diferentes ângulos por uma limitação temporal e didático-pedagógica comum a um curso de línguas; (iii) a necessidade de sensibilizar o aluno estrangeiro em relação à diversidade linguística, desconstruindo a crença de “língua correta” do grupo discente; (iv) a difícil tarefa de amenizar as interferências da língua materna do aluno na aprendizagem da língua segunda, sobretudo no caso de línguas próximas como o espanhol.

Por fim, **na perspectiva do aluno hispano-falante**, revelou-se: (i) um olhar de compreensão e condescendência no que tange ao cenário sociolinguístico brasileiro, à diversidade linguística e à variação inerente ao PB devido à semelhante situação sociolinguística no país de origem; (ii) uma preferência pelas variantes mais próximas do espanhol para os casos de variação com o intuito de aumentar a segurança linguística na L2, evidenciando uma relativa interferência do espanhol na aprendizagem do PB; (iii) a adesão aos frequentes “parênteses” do professor, mas sem desconsiderar o que diz a norma ou o material didático; (iv) a eficácia da instrução explícita da variação, com destaque às questões de registro em relação à colocação pronominal.

Em suma, considerando a alta formação especializada na área de ensino e aprendizagem de línguas dos professores de um curso extracurricular em ambientes acadêmicos e o público ao qual se dirige, concluímos que o conflito de normas parece não ganhar tanto espaço nesse contexto – embora não totalmente ausente –, sendo amenizado com uma boa dosagem de “jogo de cintura”, experiência e formação docente. Contudo, salientamos a necessidade de se debruçar em pesquisas que abordem metodologias específicas para falantes de outras línguas, tanto as mais próximas quanto as mais distantes, pois nos parece que o conflito entre sistemas das línguas acaba sendo ainda mais desafiador para o professor e o aluno.

Por fim, esperamos com este trabalho surtir efeitos positivos nos cursos para estrangeiros, auxiliando professores, materiais e demais suportes didáticos a trazerem uma língua viva, condizente com os usos e plena da variação natural a todas as línguas humanas, utilizando como ponto de partida as variedades cultas efetivamente empregadas em

território nacional. Esperamos também que esta pesquisa possa despertar o interesse para possíveis desdobramentos, expandindo a temática para outros contextos de ensino de português para falantes de outras línguas, assim como um aprofundamento sobre o tema à luz de outras linhas e áreas da Linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011, p. 141-170.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino. In: *Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa*. 2005. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2016.
- ÁLVAREZ, C. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. In: *Estudios Pedagógicos*, v. XXXVII, n. 2, 2011, p. 267-279.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1979.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- _____. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.
- _____. (Org.) *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

_____. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRITO, A. M et al. *Gramática comparativa Houaiss: quatro línguas românicas: português, espanhol, italiano e francês*. São Paulo: Publifolha, 2010.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. RICHARDS & R. SCHMIDT (Ed.), *Language and Communication*, New York: Longman, 1983.

_____. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, 1980, p. 1-47.

CARVALHO, O. L. de S. *Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos do português como segunda língua*. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 241-260.

_____.; BAGNO, M. *Gramática brasileira para hablantes de español*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F.(Org.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTILHO, A. T. de et al.ii. *Gramática do português falado*. Campinas, SP: Humanitas (FFLCH-USP) – Editora da Unicamp, 1991-2002. 8 v.

_____. O português do Brasil. In: ILARI, R. *Linguística românica*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 237-269.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 115-126.

COELHO, I. L. et al. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

_____. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

CORDER, S. P. *Error analysis and interlanguage*. New York: Oxford University Press, 1981.

CORRÊA, V. *O objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: o objeto nulo e clíticos. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, p. 163-184.

DIAS, R. O.; SILVA, L. da. Atividades de leitura em PLA: uma análise do material didático Muito Prazer. In: *Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul-dez 2015, p. 162-171.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/belt/article/view/21323>>. Acesso em: 29 de jan. 2016.

DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia da Universidade Católica, São Paulo, 1986.

_____. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português. In: TARALLO, F. (Org.) *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 19-34.

_____. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Org.). *Português*

brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, p. 107-128.

_____. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do português brasileiro e suas implicações para o ensino. In: *Revista Letra*, Rio de Janeiro, v. 1 e 2, n. 8, 2013, p. 15-30. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.letras.ufrj.br/index.php/rl/issue/view/2>> . Acesso em: 25 de jan. 2016.

DURANTI, A. *Antropología lingüística*. Tradução para o espanhol Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 35-56.

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19-30.

_____; ZILLES, A. M. S. As tarefas da sociolinguística no Brasil: balanço e perspectivas. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Org.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 23-52.

FERNANDES, G. R.R.; FERREIRA, T. L. S.B; RAMOS, V. L. *Muito Prazer: fale o português do Brasil*. Barueri, SP: Disal Editora, 2008.

GALVES, C. Ênclise e próclise: geometria ou álgebra, morfologia ou sintaxe? In: *D.E.L.T.A.*, v. 6, n. 2, 1990, p. 255-272.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999, p. 67-78.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. NUNES DE SOUZA, C. M. (Org.) *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014.

HYMMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972, p. 269-293.

KATO, M. A. A gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013, p. 149-164.

_____; ROBERTS, I. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 47-70.

LABOV, W. Padrões sociolinguísticos. Tradução de Marcos Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

_____. The study of language in its social context. In: *Studium Generale*, v. 23, p. 80-87.

LOBO, T.C.F. Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro. In: OLIVEIRA, K.; CUNHA E SOUZA, H.F.; SOLEDADE, J. (Org.) *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias*. Salvador, 2009, p. 305-327. Disponível em <books.scielo.org/id/3fz/pdf/oliveira-9788523211837-16.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 57-83.

MARCHUSCHI, A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: _____; DIONISIO, A. P. (Org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-84.

_____; DIONISIO, A. P. (Org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS E SILVA, R. V. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 261-283.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. *Ensino de português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9-35.

MENDES, K. *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*. 69 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORITZ, M. E. W.; MATIELO, R.; DELLAGNELO, A. K. Gêneros textuais e produção escrita em livros didáticos de português para estrangeiros: uma análise do livro Muito Prazer – fale o português do Brasil. In: SILVEIRA, R.; EMMEL, I. (Org.) *Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 33-56.

NUNES, J. M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, p. 207-222.

OLIVEIRA, L. C. de; BABILÔNIA, L. A variação tu/você no uso do português por hispano-falantes. In: *Anais do IV Congresso Nacional de*

Linguagens em interação: múltiplos olhares. Maringá: UEM, 2013, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/420t.pdf>>. Acesso em março de 2016.

_____. As formas de se dirigir ao interlocutor no português brasileiro sob a perspectiva do falante estrangeiro. In: SILVEIRA, R.; EMMEL, I. (Org.) *Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 97-123.

OLIVEIRA, L. C. de; DIAS, R. de O. A percepção do estudante alemão frente ao uso de *tu/você* do português do Brasil (no prelo).

OLIVEIRA, G. M. de. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 53-73.

OMENA, N. P. de. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Pontifícia da Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1978.

PAGOTTO, E. G. *A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. Clíticos, mudança e seleção natural. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Org.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, p. 185-203.

_____. Norma e condescendência: ciência e pureza. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, São Paulo, v. 2, jul-dez 1998, p. 49-68.

_____. A norma das constituições e a constituição da norma do século XIX. In: *Revista Letra*, Rio de Janeiro, v. 1 e 2, n. 8, 2013, p. 31-50. Disponível em:

<<http://www.portaldeperiodicos.letras.ufrj.br/index.php/rl/issue/view/2>>. Acesso em: 25 de jan. 2016.

PEREIRA, M. G. D. *A variação na colocação dos pronomes átonos no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia da Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1981.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Consultas lingüísticas. Disponível em: <<http://www.rae.es/consultas/uso-de-los-pronombres-los-las-les-leismo-laismo-loismo>> Acesso em: 8 de dez. 2016.

REES, D. K; MELLO, H. A. B de. A investigação etnográfica em sala de aula de segunda língua/ língua estrangeira. In: *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, junho de 2011, p. 30-50.

REY, A. Usages, jugements et prescriptions linguistiques. In: *Langue Française*, v. 16, 1972, p. 4-28.

RICARDI, D. *A diversidade lingüística brasileira no material didático para o ensino de português para estrangeiros*. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 40. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001 [1972].

ROTTA, A. M. Ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): o contexto de formação de professores através da abordagem intercultural. In: *ANAIS DO SIELP*, v. 3, n. 1, 2014, Uberlândia, MG: EDUFU. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/11/963.pdf>>. Acesso em: 13 de jan. 2016.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995 [1916].

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. In: *Lingvarvm arena*, v. 2, 2011, p. 103-120.

SCHERRE, M. M. P. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 197-228.

SCHRÄGLE, I; MENDES, P. M. *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros: ciclo avançado – níveis 5 e 6*. Casa do Brasil: Buenos Aires, 2014.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. da (Org.) *Crenças, discursos & linguagem*. v. 2. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. v. 10. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 23-61.

SILVEIRA, A. P. K. da; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SILVEIRA, R.; XHAFAJ, D. C. P. Português para falantes de outras línguas: a atuação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português – Língua Estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Orgs.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis, SC: PPGI/UFSC (no prelo).

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, p. 69-105.

VIEIRA, S. R. Colocação pronominal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 121-146.

_____. *Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em português*. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, UFRJ.

_____. Variação estilística e ordem dos clíticos pronominais: a influência dos gêneros textuais e dos veículos jornalísticos. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; NUNES DE SOUZA, C. M. (Org.) *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014, p. 281-301.

WEINRICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pela injunção do mercado: institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 89-119, set-dez 2008.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE PL2

1. Fale um pouco sobre a sua formação e experiência com o ensino de português para estrangeiros.
2. Durante a sua formação, você teve alguma disciplina que tratasse explicitamente do ensino de PLE/PL2?
3. Há quanto tempo você atua como professor no NUPLE? Para que níveis?
4. Quais seriam as dificuldades dessa área?
5. O que pensa sobre os materiais didáticos de PLE em geral disponíveis no mercado?
6. E o que você acha do material adotado pelo NUPLE?
7. Você tem dificuldades para trabalhar com esse material? Quais?
8. Você acha que o livro didático apresenta de fato o português utilizado no dia a dia pelos brasileiros?
9. Como você lida com o ensino do português do Brasil em sala de aula?
10. Você ensina formas gramaticais do PB não contempladas pelo material? Você acha necessários esses acréscimos? São recorrentes em sua prática pedagógica?
11. Como os seus alunos reagem diante desses acréscimos?
12. Você ensinaria formas gramaticais rejeitadas pela gramática normativa, mas amplamente utilizadas pelos usuários de PB? Pode citar exemplos?
13. O que você entende dos conceitos NORMA-PADRÃO e NORMA CULTA?
14. Como você entende e lida com a clássica oposição LÍNGUA ESCRITA e LÍNGUA FALADA?
15. Em geral você tenta ensinar um português mais próximo da realidade ou prefere ensinar de acordo com o padrão levantado pelo livro didático?
16. [Considerando a resposta da questão 15, exemplificar] Você ensinaria frases como:
 - Conheci ele ontem.
 - Vi ela ontem.
 - Me visto rápido.
 - Me chamo Laura.

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS ESTRANGEIROS

1. Qual é a sua nacionalidade e que línguas você fala?
2. Fale um pouco sobre a sua experiência aprendendo português.
3. Você em geral percebe muita diferença entre o português ensinado nos cursos de línguas e o português utilizado no dia a dia pelos brasileiros?
4. Poderia apontar algumas diferenças?
5. Em geral, você acha que essa diferença entre o que diz o livro didático e o uso real da língua também ocorreria na sua língua materna? Na sua língua, tem muita diferença entre o padrão e o uso corrente? É muito diferente a língua que vocês aprendem na escola e a língua que vocês utilizam no dia a dia?
6. Qual português você acha que deve ser ensinado pelo professor?
7. Quando o professor apresenta uma estrutura diferente daquela apresentada no livro didático, qual orientação você costuma seguir?
8. Você em geral percebe muita diferença entre o português falado formal e informal?
9. E quanto ao português escrito formal e informal, qual sua percepção?
10. [No caso de o entrevistado apontar diferenças] Você acha que essas diferenças têm impacto sobre sua aprendizagem/no uso do português?
11. O que você acha das frases: “eu vi ele ontem” e “eu o vi ontem”. Qual você prefere usar e em que contexto?
12. O que você acha das frases: “eu me visto...” e “eu visto-me...”. Qual você prefere usar e em que contexto?
13. O que você acha das frases: “eu me chamo...” e “eu chamo-me...”. Qual você prefere usar e em que contexto?

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **O ensino do português brasileiro para estrangeiros: entre a norma-padrão e o uso efetivo da língua**, em nível de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, com apoio financeiro do CNPq. Nesta pesquisa pretendemos investigar como se dá o ensino da gramática do português brasileiro no contexto de língua estrangeira. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a constatação de uma grande oferta de materiais de português brasileiro que não contemplam vários aspectos da língua portuguesa do Brasil, dessa forma pretendemos observar como os professores lidam com essas lacunas.

A coleta dos dados ocorrerá durante a observação das aulas e as entrevistas com os professores a fim de compreender como o professor lida com as lacunas do material didático, se contempla ou não certos usos da língua portuguesa. Os dados, contudo, serão coletados apenas quando o TCLE for obtido por parte dos participantes. Sabemos que a presença de um pesquisador imerso em todos os contextos pedagógicos, principalmente na sala de aula, poderá gerar um desconforto para os professores e alunos, principalmente pelo fato de o pesquisador compor a equipe de professores. Contudo, o pesquisador se limitará à observação passiva e impessoal em todos os encontros. Esperamos contribuir para a melhoria do ensino de português brasileiro para estrangeiros, através da conclusão e publicação da dissertação, bem como de estudos a ela relacionados.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você terá assegurado o direito à indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, de acordo com a resolução CNS 466/12 de 12/06/2012. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no NUPLE, e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, _____ de _____ de 20 .

Nome _____ Assinatura participante _____

Data _____

Nome _____ Assinatura pesquisador _____

Data _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa

Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade,

Florianópolis/SC

CEP: 88.040-400

Contato: (48) 3721-6094

cep.propesq@contato.ufsc.br

Nome do Pesquisador Responsável: Leandra Cristina de Oliveira

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Campus Universitário Trindade

Coordenadoria de Letras - Línguas Estrangeiras e Secretariado

Executivo

Sala 220, Bloco A do CCE

Florianópolis/SC

CEP: 88040-900

Fone: (48) 8423-2306

E-mail: leandraletras@hotmail.com

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **O ensino do português brasileiro para estrangeiros: entre a norma-padrão e o uso efetivo da língua**, em nível de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, com apoio financeiro do CNPq. O objetivo da pesquisa é investigar como se dá o ensino do português brasileiro no contexto de língua estrangeira.

- Como coletaremos os dados e para que finalidade?
Os dados serão coletados durante a observação das aulas por meio de um diário de campo e eventual entrevista com os estudantes. A finalidade dessas atividades é compreender como professor e estudante lidam com o material didático de PLE, com vistas a certos usos do português do Brasil. Os dados só serão coletados quando os termos de consentimento forem assinados pelos participantes.
- Quais são os riscos da pesquisa e como buscaremos minimizá-los?
Sabemos que a presença de um pesquisador imerso na sala de aula pode gerar um desconforto para os professores e alunos. Contudo, o pesquisador se limitará à observação passiva e impessoal em todos os encontros. Além disso, para evitar o risco de os alunos não compreenderem a proposta da pesquisa, o pesquisador, no primeiro dia de sua atuação em sala, explicará em detalhes a proposta da pesquisa, tirando eventuais dúvidas dos participantes e, caso necessário, as explicações poderão ser em inglês.
- Quais são os benefícios esperados?
Esperamos contribuir para a melhoria do ensino de português brasileiro para estrangeiros, através da conclusão e publicação da dissertação, bem como de estudos a ela relacionados.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você terá assegurado o direito à indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para

participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, de acordo com a resolução CNS 466/12 de 12/06/2012. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no NUPLE, e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando estratégias para o tratamento das informações de modo a excluir a possibilidade de identificação dos participantes.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, _____ de _____ de 20 .

Nome _____ Assinatura participante _____

Data _____

Nome _____ Assinatura pesquisador _____

Data _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa

Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade,

Florianópolis/SC

CEP: 88.040-400

Contato: (48) 3721-6094

cep.propesq@contato.ufsc.br

Nome do pesquisador responsável: Leandra Cristina de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina

Campus Universitário Trindade

Coordenadoria de Letras - Línguas Estrangeiras e Secretariado

Executivo

Sala 220, Bloco A do CCE

Florianópolis/SC

CEP: 88040-900

Fone: (48) 8423-2306

E-mail: leandraletras@hotmail.com