

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**LEANDRO SILVEIRA FLECK**

**POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O ENSINO DOS  
PRONOMES PESSOAIS NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

**BAGÉ  
2016**

**LEANDRO SILVEIRA FLECK**

**POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O ENSINO DOS  
PRONOMES PESSOAIS NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre no Mestrado  
Profissional em Ensino de Línguas da  
Universidade Federal do Pampa.

Orientadora: Taíse Simioni

**Bagé  
2016**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

F593p Fleck, Leandro Silveira

POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O ENSINO DOS PRONOMES PESSOAIS NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA / Leandro Silveira Fleck.  
205 p.

Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal do Pampa, **MESTRADO**  
**PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**, 2016.  
"Orientação: Taíse Simioni".

Ensino. Variação Linguística. Pronomes pessoais. Produto pedagógico

**Leandro Silveira Fleck**

**POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O ENSINO DOS  
PRONOMES PESSOAIS NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre no Mestrado  
Profissional em Ensino de Línguas da  
Universidade Federal do Pampa.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 16 de dezembro de 2016.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Taíse Simioni Orientadora  
UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala  
UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Taís Bopp da Silva  
UFPeI

Dedico este trabalho a todos os meus familiares e amigos que torceram por mim, cada um ao seu modo e intensidade.

## **AGRADECIMENTO**

Aos meus familiares pelo apoio incansável, aos meus amigos pelo incentivo e aos professores do mestrado pela dedicação com a qual trabalharam em prol da nossa formação.

Aos colegas de mestrado pelo companheirismo e exemplo de luta pela educação.

À professora Taíse Simioni pela orientação dedicada, exigente e formadora.

Aos alunos da turma 303 da E.E.E.M. Odila Villordo de Moraes por terem acreditado na nossa proposta de pesquisa.

“Quase me apetece dizer que não há uma  
língua portuguesa, há línguas em português”.

José Saramago

## RESUMO

O ensino da gramática pela gramática ainda persiste e, diante disso, a compreensão sobre a variação linguística ocupa papel coadjuvante nas salas de aula. Desse modo, a realidade linguística brasileira encontra resistência para ser debatida na escola. Por isso, a importância de propor o que Faraco (2008) conceitua como a pedagogia da variação linguística. Para tanto, o objetivo principal deste trabalho foi o de ofertar uma unidade didática aos alunos que tivesse como pano de fundo a questão dos pronomes pessoais na posição de sujeito, especificamente, o embate entre os pronomes “tu” e “você” e “nós” e “a gente”. Como forma de compreender a variação linguística e as necessárias mudanças no ensino da língua, buscou-se apoio na proposta de Faraco (2015). Da mesma maneira, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1997) serviu como base para a discussão sobre o tema da variação linguística. Uma vez que havia o propósito de incentivar o professor a se tornar um pesquisador, os estudos de Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2008) embasaram essa proposição. A fim de mapear o paradigma pronominal realizou-se, de Menon (1995) a Coelho (2015), uma revisão da literatura a esse respeito. Por fim, para a compreensão do ato de pesquisar e sobre a pesquisa-ação adotou-se, entre outros autores, Tripp (2005). Para chegar a esse fim, procurou-se, através de um questionário aplicado entre professores e alunos de três escolas da rede estadual do município de Itaqui-RS, traçar um diagnóstico sobre o perfil dos professores e o espaço destinado à variação linguística. Vencida a etapa de revisão da literatura e do diagnóstico das aulas de português, foi planejado e colocado em prática o produto pedagógico dividido em cinco módulos. Esse produto foi construído com base em uma pesquisa-ação que contemplou o planejamento, a aplicação e a reflexão sobre a aplicação de uma unidade didática. Em uma dessas etapas da pesquisa-ação, aplicamos uma pesquisa de campo com o apoio de alunos de um terceiro ano de uma escola de Ensino Médio da rede estadual. Nesta, coletamos, tabulamos e analisamos dados orais e escritos sobre os pronomes pessoais na posição de sujeito, tendo como base a realização de entrevistas com vinte e quatro falantes do município de Itaqui, distribuídos pelas variáveis idade, sexo e grau de escolaridade. O questionário aplicado na fase de diagnóstico mostrou que predomina a cultura do erro e o comportamento passivo dos alunos em relação ao ensino do idioma materno. Além disso, evidenciou-se que a variação linguística ainda é tratada de modo superficial nas escolas. Por sua vez, com a aplicação do produto pedagógico em alunos da última etapa do Ensino Médio, foi possível confirmar que é exequível realizar em sala de aula pesquisas envolvendo a

reflexão sobre a língua portuguesa. Por fim, no tocante aos pronomes pessoais, a pesquisa realizada pelos alunos comprovou, dentro dos seus próprios limites, que tanto o “tu” quanto “você e o “nós” e “a gente” são facilmente encontrados na fala dos moradores de Itaqui-RS, entretanto, ao se abrir uma gramática, o paradigma tradicional não condiz com a realidade linguística. Com isso, tanto professor quanto alunos envolvidos neste trabalho constataram que seria muito mais eficiente um trabalho que envolvesse a reflexão do que simplesmente seguir apenas o que prescreve a gramática.

Palavras-chave: Ensino. Variação Linguística. Pronomes pessoais. Produto pedagógico

## RESUMEN

La enseñanza de gramática por gramática todavía persiste y, ante esto, la comprensión sobre la variación lingüística ocupa un papel importante (coadyuvante) en las aulas. De ese modo, la realidad lingüística brasileña encuentra resistencia para ser debatida en la escuela. Por eso, la importancia de proponer lo que Faraco (2008) conceptúa como la pedagogía de la variación lingüística. Por tanto, el objetivo principal de este trabajo fue ofrecer una unidad didáctica a los alumnos que tuviese como escenario el paradigma pronominal en la posición de sujeto, específicamente, la lucha entre los pronombres “tu” y “você” e “nós” y “a gente”. Como forma de comprender la variación lingüística y los cambios necesarios en la enseñanza de la lengua, se buscó el apoyo en la propuesta de Faraco (2015). De la misma manera, el análisis de los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL/MEC, 1997) sirvió como base para la discusión sobre el tema de la variación lingüística. Una vez que el propósito incentivó al profesor a tornarse investigador, los estudios de Bagno (2007) y Bortoni-Ricardo (2008) envasaron esa proposición. A fin de mapear el paradigma pronominal se realizó, de Menon (1995) a Coelho (2015), una revisión de la literatura a ese respecto. Por fin, para la comprensión del acto de investigar y sobre la investigación-acción se adoptó, entre otros autores, Tripp (2005). Para llegar a ese fin, se buscó, a través de un cuestionario aplicado entre profesores y alumnos de tres escuelas de la red estatal del municipio de Itaqui-RS, trazar un diagnóstico sobre el perfil de los profesores y el espacio destinado a la variación lingüística. Vencida la etapa de revisión de la literatura y del diagnóstico de las clases de portugués, fue planificado y puesto en práctica el producto pedagógico dividido en cinco módulos. Ese producto fue construido con base en una investigación-acción, que contempló la planificación, la aplicación de una unidad didáctica. En una de esas etapas de la investigación-acción, aplicamos una investigación de campo con el apoyo de alumnos de un tercer año de una escuela de Enseñanza Media de la red estatal. En esta, recogimos, tabulamos y analizamos los datos orales y escritos sobre los pronombres personales en la posición de sujeto, teniendo como base la realización de entrevistas con veinticuatro hablantes del municipio de Itaqui, distribuidos por las variables edad, sexo y grado de escolaridad. El cuestionario aplicado en la fase de diagnóstico mostró que predomina la cultura del error y el comportamiento pasivo de los alumnos en relación a la enseñanza del idioma materno. Además, se evidenció que la variación lingüística todavía es tratada de modo superficial en las escuelas. Por otra parte, con la aplicación del producto pedagógico en alumnos de la última

etapa de la Enseñanza Media, fue posible confirmar que es posible realizar en el salón de clases investigaciones envolviendo la reflexión sobre la lengua portuguesa. Por fin, en lo referente a los pronombres personales, la investigación realizada por los alumnos comprobó, dentro de sus propios límites, que tanto el “tu” como el “você” y el “nós” y “a gente” son fácilmente encontrados en el habla de los habitantes de Itaqui-RS, entre tanto, al abrirse una gramática, el paradigma tradicional no condice con la realidad lingüística. Con eso, tanto el profesor como los alumnos envueltos en este trabajo constataron que sería mucho más eficiente un trabajo que envolviese la reflexión que simplemente seguir apenas lo que prescribe la gramática normativa.

Palabras-claves: Enseñanza. Variación lingüística. Pronombres personales. Producto pedagógico

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
2.1 OS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS NO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO .....	19
2.2 O QUE PROPÕEM OS PCNs.....	33
2.3 O PARADIGMA DOS PRONOMES PESSOAIS NA FUNÇÃO DE SUJEITO.....	41
<b>3 O CAMINHO METODOLÓGICO: DOS QUESTIONÁRIOS À PESQUISA APLICADA</b> .....	55
<b>4 DIAGNÓSTICO A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO</b> .....	65
<b>5 ANÁLISE DO PRODUTO APLICADO</b> .....	85
5.1 REFLEXÃO FINAL SOBRE A APLICAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO .....	117
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	124
<b>APÊNDICE A – questionário de pesquisa entre professores</b> .....	129
<b>APÊNDICE B – questionário de pesquisa entre alunos</b> .....	131
<b>APÊNDICE C – Unidade didática aplicada</b> .....	133
<b>APÊNDICE D – Folheto das escolas</b> .....	179
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	194
<b>ANEXO A – print da tela da divulgação do vídeo de tabulação dos dados</b> .....	196

## 1 INTRODUÇÃO

Luft (2002, p. 15) ensina que “o homem é um ser de linguagem”, e esse princípio precisa ser cada vez mais problematizado na escola. Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos tornaram-se cada vez mais imprescindíveis para que se tenham mudanças significativas na forma de atuação dos professores da língua materna. A proposta de Faraco (2008, p. 180) no intento de “construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país” foi o que moveu este projeto, no sentido de contribuir para o debate, mas procurando subsidiariamente ofertar aos professores que estão no *front* das milhares de salas de aula do Brasil uma proposta de trabalho que envolva tanto a teoria quanto a prática pedagógica de caráter sociolinguístico.

Essa proposta envolve a análise da questão dos pronomes pessoais na posição de sujeito, especificamente, a disputa entre os pronomes “tu” e “você” e “nós” e “a gente”. Esse tema é importante, pois a sua discussão em sala de aula permitirá que os alunos percebam a desatualização da gramática tradicional em face ao português falado e escrito pelos brasileiros.

Embasada nos avanços e socialização dos estudos de cunho sociolinguístico, esta pesquisa analisará o enfoque destinado à variação linguística em sala de aula, passando pela forma como ela é compreendida pelos atores na escola e procurando subsidiariamente apontar a sua contribuição para uma guinada de rumo no que se convencionou chamar de aulas de português, nas quais se procura pretensamente ensinar o próprio idioma a quem já o sabe satisfatoriamente desde a tenra idade.

Aplica-se na escola um método que, em vez de propor algo novo e enriquecedor, busca perpetuar um ensino purista desassociado da realidade linguística dos falantes da língua, levando-os, salvo raras exceções, ao desinteresse pelo aprendizado linguístico. Consideramos como enriquecedora a aula na qual o aprendizado harmoniza o ensino gramatical e sociolinguístico. Uma aula que leve o aluno a refletir sobre a língua, ao mesmo tempo em que seja apresentado a atividades didáticas desafiadoras, distantes dos repetitivos exercícios que tão caro custam ao ensino da língua.

Basta uma análise mais criteriosa e aguçada para que seja facilmente perceptível que a prática escolar está voltada quase na sua totalidade para o estudo de frases vazias e que pouco “dizem” aos alunos (ANTUNES, 2003, p. 19) . Há, em relação ao contato com a gramática, uma veneração excessiva:

A gramática é um enorme bicho-papão na nossa vida. Desde os primeiros anos de escola, somos aterrorizados por uma lista de termos e conceitos que mal compreendemos e por um conjunto de regras de correção que nos são apresentadas como intocáveis fenômenos de língua, os quais, pelo seu anacronismo e artificialismo, não fazem muito sentido para a maioria dos falantes contemporâneos do português no Brasil (FARACO, 2008, p. 129).

O que urge é a transição de um modelo de ensino da língua nitidamente excludente, arcaico e repleto de proibições para outro que seja do ponto de vista educacional um divisor de águas, de modo que o ensino do idioma materno seja plural, contextualizado e, principalmente, prazeroso. O desafio não é dos mais fáceis, pois requer a elaboração de uma prática de ensino para atender alunos que ignoram o quanto é útil aprender a usar com eficiência a língua (RIOLFI, 2014, p. 9). Essa nova prática de ensino deverá levar em consideração a importância de redefinir o espaço para a diversidade linguística brasileira:

Para tal, é necessário encarar realisticamente a diversidade linguística brasileira que, diante da magnitude territorial e da diversidade cultural, social e econômica, resultado da sua formação histórica, é a expressão real de uma nação marcada pela diversidade (MATTA, 2009, p. 21).

Convém antecipar que, como bem ensina Possenti (1996), a escola tem o dever de ensinar aos alunos o que ele denomina como norma-padrão<sup>1</sup>. Entretanto, a questão é equacionar a diversidade linguística que, aos olhos mais apressados, é completamente divorciada do que se pretende ensinar nas aulas de língua portuguesa. Além disso, temos uma geração de professores formados a partir dos desdobramentos das pesquisas e vem à baila a questão de qual é o grau de conhecimento (e aplicabilidade) deles a respeito da variação linguística.

Originam-se daí ao menos duas constatações que mereceram destaque neste trabalho: a primeira diz respeito ao senso comum de que agora a escola não quer ensinar nem ao menos a norma culta, apoiando-se em ideias de que “vale tudo na língua”, reduzindo ainda mais o papel do professor. A segunda, quando hipoteticamente vencida (ou ignorada) a primeira, abarca os professores que procuram equacionar no seu trabalho as inovações de cunho sociolinguístico e o que realmente é útil do ponto de vista gramatical para o êxito linguístico dos alunos. Tais profissionais, por sua vez, quando se aventuram a introduzir na sua prática outra forma de compreender e ensinar a língua, se deparam com a escassez de aporte teórico

---

<sup>1</sup> Na sequência daremos maior atenção aos conceitos de norma-padrão, curta e culta.

aliado à prática. Percebe-se que há um *delay*<sup>2</sup> entre o que se discute no mundo acadêmico e o que chega de prático na escola:

Se, como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa (FARACO, 2008, p. 177).

O mundo acadêmico aos poucos começa a propor atividades e espaço para surgimento de práticas relacionadas à variação linguística, restando a tradução do que é pesquisado em um produto aplicável pelos professores. O desafio de popularizar os conhecimentos sociolinguísticos, como será possível reconhecer, ainda tem um longo caminho a ser percorrido.

Há de se reconhecer também que, em relação à tradição gramatical, o ensino é calcado em valores sociais dentro de uma sociedade historicamente construída em cima de divisões. Em relação a esse ensino, em que pese a intenção do professor em ofertar o conhecimento sobre a variação, Gomes (2012, p. 40) ensina que o papel docente

é bastante complicado nesse conflito, porque a sociedade, principalmente os pais dos alunos, cobra esse ensino da gramática através de regras, da mesma forma como eles foram ensinados, o que não significa que dominem a língua – a maioria, com certeza não.

Naturalmente, o nó górdio é justamente o excesso do “o que não se pode fazer” em contraposição à escassez de atividades práticas que possam ser desenvolvidas pelos professores em boa parte do Brasil. Além disso, surge como complicador o fato que insistimos em tentar ensinar ignorando a distância entre o que se idealiza como norma e o que realmente existe e é praticado (CALLOU, 2009, p. 21).

Como se depreende, o ensino da norma curta ou a idealizada como padrão (FARACO, 2007) não satisfaz mais, embora a sociedade deposite nele condição para alcançar a ascensão social. Diante disso, e não teria como ser diferente, o debate sobre novas propostas de ensino da língua portuguesa ganhou força. Como aponta Travaglia (2009, p. 63), “Nossa proposta é que a variedade da escola seja não só a norma culta, mas também o trabalho com as

---

<sup>2</sup> A metáfora se justifica pelo fato de que os ecos das discussões no mundo acadêmico quando chegam à escola já estão muitas vezes desatualizados ou são difíceis de compreender, assimilar e pôr em prática.

variedades adequadas a situações em que a norma culta não será a mais conveniente”. Essa adequação poderá ser resumida em um ensinamento basilar para o ensino da língua que o gramático Evanildo Bechara<sup>3</sup> (2002, p. 38 apud MAIA, 2003) nos presenteou ao afirmar que o segredo é sermos “políglotas em nossa própria língua”. Ou seja, precisamos saber o momento em que deveremos usar determinada variante sob o risco de não sermos bem compreendidos ou de sofrermos alguma crítica.

Assim, reconhecida a ineficiência do ensino gramatical (principalmente o da nomenclatura) e apontada a necessidade de conferir às variedades linguísticas o seu espaço central no ensino da língua, nos deparamos com o ambiente escolar, mais precisamente com o professor de português, muitas vezes alheio a qualquer avanço científico da sociolinguística.

Por isso, diante da dificuldade em redimensionar as aulas, foi realizada a aplicação de uma unidade didática<sup>4</sup> tratando a respeito do uso real dos pronomes pessoais na posição de sujeito. O roteiro teórico, metodológico e todos os nuances da prática de pesquisa inserida nessa unidade realizada com alunos de uma escola pública de Ensino Médio em Itaquí-RS servirão como exemplo aos professores que almejam transformar as suas aulas em momentos de pesquisa e descobertas acerca do português falado e escrito no Brasil.

Ao eleger como tema de pesquisa a variação linguística, busca-se evidenciar que o ensino do português brasileiro, quando realizado de maneira organizada e sem tabus e levando em consideração a variação linguística, poderá permitir ao aluno compreender a língua como sendo viva e dinâmica. Torna-se, desse modo, imprescindível o proposto por Faraco (2008) no sentido da construção da pedagogia da variação linguística. O ser “políglota em sua própria língua” dependerá da construção dessa pedagogia que acarrete o redimensionamento da forma como se compreende e ensina o português brasileiro. Uma vez que discutimos as mudanças no ensino da língua, trazemos Bagno (2007, p. 195) propondo que “o docente eleja, a partir de necessidades reais detectadas no seu trabalho com a leitura e a escrita, algum tema que possa ser objeto de um pequeno projeto de pesquisa sobre o funcionamento da língua”. É exatamente isso que nós procuramos ofertar, uma forma de pesquisa de campo exequível por qualquer professor, que cuide o rigor científico, fazendo com que ele se torne mais familiar ao ambiente escolar.

---

<sup>3</sup> Embora Evanildo Bechara tenha sido citado por Maia, consideramos como fonte o Programa Jô Soares Onze Meia. Entrevista com o professor Evanildo Bechara. Disponível em: < <https://youtu.be/n8cTl53DXHU>>, acesso em 14 mar. 2016.

<sup>4</sup> No capítulo destinado à análise do produto daremos a devida atenção ao conceito de unidade didática e explicaremos o motivo da escolha dela como forma de aplicar o produto pedagógico.

Para que isso seja exequível, ao menos dentro dos limites deste trabalho, os objetivos gerais e específicos foram pensados de modo a permitir que a atenção do pesquisador não seja restrita e muito menos procure abraçar mais do que os seus braços consigam suportar. O objetivo geral é o de planejar e aplicar um produto pedagógico envolvendo o uso real dos pronomes pessoais que contribua com a valorização da variação linguística e o enriquecimento das aulas de língua portuguesa. Nessa expectativa está centrado o problema de pesquisa, pois, afinal, até que ponto a realização de uma atividade prática envolvendo a análise dos pronomes poderá impactar o trabalho em sala de aula? Afinal, “só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa” (GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 12). Com base nessa citação vimos que havia e há uma pergunta latente necessitando de uma resposta.

No desdobramento desses objetivos gerais foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- refletir sobre a metodologia de ensino da língua portuguesa na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, área em constante contato com a língua espanhola;
- guiar os alunos em uma análise sobre o uso real dos pronomes pessoais na função de sujeito, de maneira que estabeleçam uma comparação entre o quadro pronominal tradicional e o que acontece na prática cotidiana do uso da língua; e
- introduzir uma prática de ensino com base nos pressupostos da variação linguística que leve à reflexão sobre a língua portuguesa.

No tocante às questões de pesquisa, aborda-se como a ênfase nos estudos da variação linguística poderá colaborar no ensino da língua portuguesa, passando pela percepção dos atores envolvidos a respeito da variação linguística e finalizando com a repercussão por parte dos alunos e professor da aplicação do produto pedagógico.

Faraco (2007, p. 42) aponta que, embora haja o reconhecimento da importância da variação linguística, a escola ainda não conseguiu se apropriar de métodos pedagógicos que permitam que a variação linguística seja muito mais do que um conteúdo isolado no livro didático. Um dos motivos está no fato de que os professores que saem da esfera universitária, mesmo tendo contato com os estudos a respeito da variação linguística, não possuem a habilidade de transformá-las em instrumental pedagógico de uso prático na sala de aula (BAGNO, 2002, p. 15-16). O professor pode até não querer ser tradicional, mas não haverá ambiente para a mudança de postura a partir do momento em que ele não saiba como fazê-la (DORNELLES, 2008). O seu discurso até poderá estar envolto em ideias sociolinguísticas,

mas a prática tenderá a ser tradicional. É sintomático, como apontam Bopp da Silva e Simioni (2015, p. 147), em pesquisa realizada entre alunos do Curso de Letras e de um Mestrado Profissional no Ensino de Línguas de uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul, que “os alunos de Letras não sabem aplicar as teorias aos dados variáveis – dados esses tão louvados pelos livros de Sociolinguística, mas ao que tudo indica, pouco explorados no contexto de formação de professores”. Se os professores que habitam o meio acadêmico e dali saem para as escolas não conseguem unir a teoria à prática, o que afirmar acerca dos milhares que há muito tempo são repetidores contumazes a treinar exaustivamente os alunos (MATTOS E SILVA, 2004, p. 18)?

Diante disso, esse trabalho tornou-se ainda mais importante como forma de contribuir para o reconhecimento da variação linguística ao mesmo passo em que procura propiciar aos professores um produto pedagógico aplicável em aula, necessitando de algumas adaptações a cada contexto.

Em relação ao produto pedagógico, a sua importância advém de dois eixos. O primeiro diz respeito a sua construção e aplicação, de modo que o seu detalhamento propicia uma possibilidade de ação científica aos professores. O segundo diz respeito ao resultado da nossa pesquisa-ação que também será socializado aos professores em formato de folheto informativo, servindo para eles como uma fonte de consulta, ainda mais quando nos deparamos com a escassez de trabalhos de atitude científica no ambiente escolar, mesmo tendo um campo considerável a ser explorado (FARACO, 2008).

Para Bagno (2007, p. 196, grifos do autor) “a pesquisa favorece a **autonomia da professora**. Promove sua independência em relação ao material já existente”. Atividades práticas de pesquisa realizadas nas escolas envolvendo a reflexão a respeito da língua portuguesa são, como novamente se observa, o ponto de partida para as mudanças que desejamos no ensino do português brasileiro.

A escolha por trabalhar com os pronomes pessoais advém do fato de que há uma transição envolvendo o paradigma tradicional desses pronomes. Procuramos analisar essa transição oferecendo uma forma de trabalho prático e efetivo em sala de aula, levando os alunos a refletirem sobre a dinamicidade da língua e mostrando ao professor que ele poderá, gradativamente, se tornar um pesquisador:

Desafio concreto será que o professor passe a “elaborar” suas aulas, com mão própria, acrescentando, sempre que possível e couber, pelo menos sínteses pessoais [...]. Em vez de ser apenas intérprete externo do livro didático, o professor deveria ser o próprio livro didático, se fosse capaz de tornar-se criador da didática. Isso não dispensa o livro didático. Trata-se de conseguir convivência produtiva com ele,

entendendo-se aí pesquisa sobretudo como diálogo com a realidade, recriado sempre pelo professor, com apoio do livro didático, que passa a ser referência relevante, nem mais nem menos (DEMO, 2011, p. 85, grifos do autor).

A divisão deste trabalho não fugiu ao que se considera como tradicional em um trabalho acadêmico. Na seção 2, mais especificamente na seção secundária 2.1, temos a discussão sobre a língua portuguesa e a variação linguística. Na sequência, nas seções secundárias 2.2 e 2.3 encontramos, respectivamente, a análise da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e qual foi o espaço destinado à variação linguística, fechando com a revisão dos principais estudos a respeito dos pronomes pessoais na posição de sujeito. Na seção 4 analisamos as entrevistas realizadas com professores e alunos de 3 escolas de Ensino Médio do município gaúcho de Itaqui. Essas entrevistas serviram para compreendermos melhor como os entrevistados compreendem e percebem a língua, os seus fenômenos e o seu ensino. Por fim, na seção 5 temos a análise do produto pedagógico aplicado, seguida da reflexão final.

## 2 A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

No que diz respeito à organização deste capítulo, a primeira seção, referente à abordagem dos estudos sociolinguísticos no Brasil, foi pensada no sentido de apontar as dificuldades existentes em transpor os avanços linguísticos do meio acadêmico para as salas de aula. Essa preocupação, por exemplo, encontramos na seguinte citação:

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A ciência linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar os direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19).

Mesmo com a preocupação da sociolinguística em apontar caminhos, Mattos e Silva (2004) reconhece que o ensino da gramática considerada tradicional ainda persiste, mesmo com todos os avanços das ciências linguísticas.

A seção seguinte consiste na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais visando apontar o tratamento dispendido à variação linguística. Esse estudo se tornou importante uma vez que uma das formas pelas quais os avanços sociolinguísticos podem se materializar no ambiente escolar é através dos documentos oficiais.

Fechamos o referencial teórico problematizando a questão dos paradigmas dos pronomes pessoais como forma de reunir o máximo possível de ensinamentos a respeito do rearranjo pronominal no português falado no Brasil.

Com essa pesquisa bibliográfica logramos compreender os avanços e desafios da Sociolinguística, o espaço da variação linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a respeito dos pronomes pessoais na posição de sujeito.

### 2.1 OS ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS NO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

Passados mais de cinco séculos, a língua portuguesa falada no Brasil, enriquecida pelas contribuições linguísticas dos povos africanos, indígenas e pela gama imensa de imigrantes, transformou-se em uma língua cada vez mais distante da herdada dos colonizadores lusitanos. Trata-se de um fenômeno natural, no qual o português europeu tomou outro rumo, enquanto o caçula (palavra africana) português brasileiro trilhou o seu próprio caminho.

Entretanto, no século XIX, principalmente após a vinda da família real em 1808, surgiu, por parte da pequena elite brasileira, a necessidade de se tornar cada vez mais europeizada, imitando no que fosse possível os lusitanos. Dentro desse pacote burguês, a forma como falávamos aqui também foi objeto de críticas e preconceitos infundados.

Por outro lado, de carona na Independência proclamada em 1822, houve o surgimento de um movimento de valorização de tudo que fosse genuinamente brasileiro. Começava, então, um embate que perdura até hoje:

As tensões do momento podem ser sintetizadas na polaridade entre a defesa da manutenção dos vínculos culturais e políticos com Portugal e a defesa da autonomia linguística brasileira. Os puristas, representantes do primeiro polo, defendiam o combate à corrupção do idioma a todo custo. Os nacionalistas, no outro extremo, argumentavam pela necessária política da afirmação nacional, amplamente justificada pelos movimentos impostos ao processo histórico de independência de um país colonizado que, embora rejeitando o afastamento da América, debatia-se pelo reconhecimento da superioridade cultural e linguística branca na origem dessa nação miscigenada (VAREJÃO, 2009, p. 122).

O advento da chegada da coroa portuguesa em 1808 mexeu profundamente nas aspirações da sociedade colonial. A elite brasileira, confrontada com a europeia, sofreu com o choque cultural e disso resultaram lentas e graduais mudanças na estrutura social. Uma delas, e justamente a que nos interessa, diz respeito à língua falada no Brasil. Precisávamos negar a forma como falávamos, precisávamos imitar no que fosse possível os portugueses. A estratificação social, que era inevitável, atingiu também a língua. Nós precisávamos aprender com os lusitanos como “falar e escrever bem”. Para tanto, era sintomático que houvesse a rejeição do modo pelo qual nós falávamos, em uma clara e manifesta forma de negar-se enquanto povo. Segundo Matta (2009, p. 27),

a independência, logo após, aponta para uma tentativa de culturalizar o país, já que, em 1823, na Primeira Constituição, o ensino aparecia como universal e obrigatório (pelo menos na intenção). Entra em cena, em meio a essas questões, um fator que muito nos interessa: a norma-padrão linguística, como um valor social, que passa a fazer parte das preocupações da chamada nova elite brasileira.

Os poucos letrados<sup>5</sup> que tínhamos dentro da nossa efervescente elite desejavam reproduzir o mais fielmente possível os trejeitos europeus. Isso representava, no tocante à

---

<sup>5</sup> Tomamos aqui letrado como aquele que lê e escreve com alguma razoabilidade, o que para a época era um adereço de prestígio social. Segundo Soares (1999, p. 18, grifo do autor) “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

língua, a recusa de qualquer variante do português popular, inclusive do português já visto como culto entre nós (FARACO, 2008, p. 48). Ignorava-se, desse modo, a pluralidade que formou o português brasileiro:

A variação existente hoje no português do Brasil, que nos permite reconhecer uma pluralidade de falares, é fruto da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais, nos diferentes períodos da nossa história (CALLOU, 2009, p. 17).

Com o carimbo de “erro” aliado ao estigma de que quase tudo na nossa língua era feio e deturpava o português lusitano, estava mais do que abonado o surgimento dos supostos defensores da língua legitimando conceitos e regras estranhas ao que podemos chamar de Português Brasileiro (PB)<sup>6</sup>:

Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc. (TRAVAGLIA, 2009, p. 41).

Um exemplo dessa postura nós destacamos abaixo<sup>7</sup>, retirada de um *site* que, como tantos, almejam sanar dúvidas de português.

Quem manda na língua, porém, é o povo. Por mais que nós, gramáticos e professores de português, queiramos normatizar o idioma, a população o usa livremente e o modifica sistematicamente. Chega um momento que temos de "dar a mão à palmatória" e ceder, aceitando a mudança [grifos do autor].

Bagno (1999, p. 28) exemplifica o quanto uma regra estranha ao Português Brasileiro poderá acarretar dúvidas desnecessárias na cabeça do falante, além de evidenciar a subserviência à gramática lusitana. O autor faz referência à reportagem de uma revista de circulação semanal na qual tem como “boa” pretensão ensinar os brasileiros a escrever bem. Uma das dicas mostra o quanto o desconhecimento linguístico faz perpetuar “verdades” a respeito da língua. Vejamos a frase: “O uso do gerúndio empobrece o texto. Lembre que não existe gerúndio no português falado em Portugal”. Como se atenta, temos três problemas na dita reportagem. O primeiro diz respeito ao título que faz alusão a escrever, enquanto o exemplo citado referencia o português supostamente falado pelos europeus; o segundo

<sup>6</sup> Apropriamo-nos da denominação Português Brasileiro encontrada, por exemplo, em Bagno (2006) e Castilho e Elias (2012).

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br>>. Acesso em: 01 out. 2016.

problema está situado no uso da palavra “empobrece” que carrega toda a carga semântica que alimenta o preconceito segundo o qual o povo brasileiro empobrece o próprio idioma; por fim, temos a própria afirmação, sem embasamento científico, de que não “há gerúndio no português lusitano”, argumento facilmente derrubado por Bagno (1999).

O resultado dessa escolha política em cima da língua transita até hoje entre os brasileiros. Isso é possível reconhecer em ideias de que “não sabemos falar português” e de que “o povo está destruindo a língua de Camões”. Ignora-se que, por causa dessa escolha malfadada, negligenciamos o estudo e a valorização das variedades linguísticas e seguimos repetindo fórmulas artificiais de ensino do idioma materno:

Em termos de ensino, no que diz respeito a uma concepção de língua e de gramática, a língua, em geral, é vista como um sistema homogêneo, portanto histórica e socialmente descontextualizada já que desvinculada de seus usuários; e a gramática é tida como um repositório de regras de bem escrever e falar, organizadas de forma compartimentada em níveis estanques: fonológico, morfológico, sintático e semântico. As atividades didáticas, nesse tipo de abordagem, costumam ser basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua, regidas pelas noções de “certo” e de “errado”, em que certo é o que está de acordo com as regras de tais gramáticas, ao passo que tudo o que não se conformar a essas regras é taxado de erro e deve ser corrigido. Tal quadro, embora identificado como “tradicional”, é ainda encontrado nos dias de hoje em muitas escolas (GÓRSKI; COELHO, 2009, p. 74).

A partir do momento no qual se difunde a ideia que o brasileiro não sabe falar o português e que a língua portuguesa é maltratada, o expediente de aplicar o “certo e o errado” se torna muito mais atraente e cômodo do que refletir sobre a língua:

Trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados (BARBOSA, 2009, p. 31).

Restou de um lado uma gramática de um português cada vez mais distante da realidade linguística e de outro os falantes que são, na metáfora de Faraco (2008, p. 31), verdadeiros “camaleões linguísticos”. Essa diversidade nunca caberá em uma gramática que esteja ainda no século XIX. Acerca da riqueza dessa e qualquer língua temos em Coelho (2015, p. 39, grifos do autor) a seguinte contribuição:

Qualquer língua se multiplica a tal ponto em inúmeras variedades que muitos chegam a dizer que atrás de um nome – português, por exemplo – se escondem, de fato, muitas “línguas”. Qualquer língua é sempre, portanto, uma realidade plural e heterogênea.

Importante frisar que a valorização da variação linguística não significa o abandono do ensino da língua portuguesa, pois ela é um conjunto de variedades, embora isso não seja de fácil assimilação pelo senso comum (FARACO, 2008, p. 31). E, dentro dessa língua, o que poderemos definir como norma?

Numa síntese, podemos então dizer que a *norma* é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, *norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos em variação. (FARACO, 2008, p. 40, grifos do autor).

Voltando ao ensinamento de Faraco, podemos compreender norma como aquilo que seria “normal” entre os falantes de uma língua. Ou seja, tudo aquilo que é raro (como o uso do pronome *vós*), a mesóclise e construções sintáticas recuperadas de textos literários não se encaixam nessa definição de norma. O uso cada vez mais frequente, como veremos na sequência do trabalho, de *a gente* como pronome pessoal indica perfeitamente um exemplo de normalidade linguística que, portanto, deveria ser discutida na escola. Mas para isso há que se vencer o lugar-comum de que os linguistas são relativistas, os quais supostamente aceitam um suposto “vale tudo” na língua:

O que os linguistas brasileiros vêm efetivamente combatendo é o caráter excessivamente artificial do nosso padrão: é a concepção do padrão como uma camisa de força e todos os preconceitos daí advindos. Desse modo, são essas as questões que devem constituir o ponto de partida e o núcleo de qualquer debate e não a equivocada acusação de relativismo (FARACO, 2008, p. 77).

Faraco (2008) classifica norma-padrão como um fenômeno de caráter abstrato e artificial. Por sua vez, ele compreende a norma curta como sendo “preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos (p. 92)”. São regras que aqui chamamos de “alienígenas”, criadas ou surgidas em contextos que em hipótese alguma poderiam servir como base argumentativa para justificá-las. Faraco (2008, p. 93) vai mais além ao afirmar que a norma curta “é o reino da inflexibilidade, das afirmações categóricas, do certo e do errado tomados em sentido absoluto”. Por fim, Faraco (2008, p. 155) ensina que a norma considerada culta/comum:

[...] não é uma camisa de força imutável no tempo. Ao contrário, ela é grandemente flexível, fornecendo aos falantes inúmeras formas lexicais e gramaticais alternativas.

Tendo isso claro, os falantes poderão pensar e praticar a gramática culta como uma gramática entre outras e bastante flexível, o que lhes permitirá ser parte ativa do funcionamento da língua e não sua vítima.

O próprio Faraco (2008) reconhece que carecemos de uma terminologia precisa para definir as normas existentes. Goulart (2015), em pesquisa realizada em livros didáticos de português (LDP), revelou que

encontramos nos LDP os seguintes termos: norma padrão, norma culta, língua padrão, língua culta, norma oficial, língua oficial, linguagem padrão, linguagem formal, norma culta padrão, padrão culto formal, variedade padrão, padrão formal, uso formal, norma padrão formal, norma padrão informal, para citar as mais recorrentes (GOULART, 2015, p. 197).

Bagno (2007) colabora apontando a confusão resultante da noção de que norma-padrão e norma culta são sinônimos. Para contribuir trazemos à discussão o livro de português atualmente usado no Ensino Médio na escola na qual o produto desta dissertação foi aplicado. No capítulo 7 (p. 78), destinado à reflexão sobre as variedades linguísticas, temos a abertura da unidade com um poema de Patativa do Assaré para que, na sequência, seja respondido um questionário sobre o poema. O passo seguinte foi conceituar variação linguística e norma padrão. Vejamos:

Para evitar que cada falante use a língua à sua maneira, em todo o mundo existem especialistas que registram, estudam e sistematizam o que é a língua de um povo em certo momento, o que dá origem à **norma-padrão**, uma espécie de lei que orienta o uso da língua. Essa norma padrão é a que está registrada nos dicionários e nos livros de gramática (CEREJA; MAGALHÃES 2013, p. 79, grifos do autor).

Como se observa, temos implícito no trecho a ideia de que a norma-padrão impede que cada um use a língua do seu jeito, ao mesmo tempo em que temos explícito o conceito de norma-padrão apontado por Faraco (2008). O livro avança e encontramos na página seguinte o conceito de norma-padrão:

A norma-padrão **não existe** como uma língua de fato, pois ninguém fala português de acordo com ela em todos os momentos da vida. Trata-se de um modelo, uma referência que orienta os usuários da língua sempre que precisam usar o português de modo mais formal (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 80, grifos nossos).

É possível constatar que a definição de norma-padrão não é clara nos dois trechos citados. Ora ela é a “língua de um povo em certo momento” para na sequência ser considerada como um modelo que “não existe como uma língua de fato”.

O uso da norma-padrão está diretamente relacionado à prática social em que os sujeitos estão envolvidos e, conseqüentemente, ao gênero de texto que se quer produzir. Por exemplo, se alguém está conversando ao telefone com um amigo, é natural que empregue um português coloquial, repleto de abreviações como ‘tá’, ‘tô’, ‘cê’, ‘né’?, ou a expressão *a gente*, em lugar do pronome reto *nós*. Contudo, ao fazer uma entrevista para conseguir um emprego, ao apresentar um trabalho escolar, participar de um debate, escrever uma carta para uma autoridade pública etc., deve empregar uma variedade linguística de acordo com a norma padrão (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 80, grifos do autor).

Objeto do nosso interesse, o livro classifica o “a gente” apenas como expressão, sem fazer menção direta de que ele seja, de fato, um pronome pessoal. O capítulo ainda trabalha o conceito de variedades urbanas de prestígio. Segundo Cereja e Magalhães (2013, p. 80, grifos do autor), essas variedades são “também conhecidas como *norma culta*, são as variedades que mais se aproximam da norma-padrão e são empregadas pelos falantes urbanos mais escolarizados”. Assim como estes autores, nós entendemos como “escolarizados” os falantes com Ensino Superior. Conceituamos dessa forma tendo em vista que o projeto Nurc (Norma Urbana Culta) adotou a metodologia de coletar dados entre os falantes com Nível Superior.<sup>8</sup>

Feitos esses importantes registros sobre as “normas” que circulam pelas gramáticas, as atenções se voltam novamente para os caminhos percorridos pelo PB.

Adentramos o século XX crenes no mito da nação monolíngue (MATTOS E SILVA, 2004) e rotulando o que fugisse ao padrão luso como “errado” ou “feito”. Interessante é que esse padrão é originário de uma construção excessivamente artificial (FARACO, 2008) que, mesmo quando facilmente desmistificado pelas ciências linguísticas, não sente abalos na sua estrutura.

Conforme ensina Coelho (2015, p. 39), “nenhuma língua é uma estrutura homogênea e uniforme”. Sendo assim, considerar que qualquer variação no português brasileiro se trata de um fenômeno com origens em uma suposta deficiência intelectual dos nativos é ir de encontro aos avanços do que mostram os achados da Sociolinguística. Nessa mesma linha, Faraco (2008, p. 71) afirma que “a língua é em si o conjunto das variedades”. A língua, então, é composta por todas essas variedades que resultam no PB.

---

<sup>8</sup> O Nurc foi criado em 1969 e buscou, em cinco capitais brasileiras, coletar dados, principalmente, entre falantes de nível superior. Os informantes foram divididos em três faixas etárias: 25 a 35 anos, 36 a 55 anos e mais de 55 anos (VIANNA; LOPES, 2015, p.131).

No âmbito da Sociolinguística, encontramos em Gomes (2012, p. 40, grifos do autor) uma definição que serve ao nosso recorte na revisão do referencial teórico. Nessa definição, o autor afirma que a Sociolinguística

lida com as relações entre linguagem e sociedade e com os fenômenos das mudanças linguísticas, buscando mostrar os problemas da variação linguística e da norma culta. **A sociolinguística trata a língua em suas variedades, descrevendo os fatos linguísticos, sem avaliação do que é certo ou errado**, já que, qualquer que seja a variedade linguística utilizada, ao servir para a comunicação entre as pessoas, ela é legítima.

Como se observa, a Sociolinguística não trata de questões envolvendo o “certo/errado” e se detém em mostrar a relação do falante com a comunidade em que ele vive, com toda a sua complexidade. Soma-se a esse princípio o fato de que “região, tempo, classe social, grau de escolaridade, idade, sexo, padrão cultural, profissão, gêneros, entre outros, foram colocados no centro da discussão sobre os estudos da linguagem” (MATTA, 2009, p. 31). Essa mudança de paradigma relega, no que diz respeito ao ensino, a tradição gramatical ao segundo plano, mas os já referidos guardiões da norma-padrão não deixariam passar impunemente essa profanação aos cânones gramaticais. Podemos encontrar uma mostra dessa força nos livros didáticos que abordam, ainda, de maneira deficiente a variação linguística:

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região (FARACO, 2008, p. 177).

Recuperando a citação ao livro de Cereja e Magalhães (2013), que abre a discussão sobre a variação com Patativa do Assaré, trazemos Bagno (2007, p. 140, grifos do autor), que discute essa tendência:

É preciso criticar e abandonar a prática pedagógica de usar textos não-autênticos para o estudo da variação linguística. Tirinhas do Chico Bento, canções de Adoniran Barbosa e Luís Gonzaga, poemas de Patativa do Assaré etc. **não são material adequado** para a análise da diversidade linguística brasileira. No lugar dele podemos recorrer a **manifestações autênticas** da nossa realidade linguística.

É possível encontrar a defesa da norma-padrão nas segundas publicações de livros com receitas infalíveis para que os desavisados nunca mais errem ou maltratem o português e em textos jornalísticos atacando supostos erros ou orientações oriundas de estudos sociolinguísticos<sup>9</sup>. Em relação aos livros didáticos, a variação linguística está, normalmente, centrada na análise de tiras ou da variação regional que, como apontou Faraco, é a mais fácil de ser identificada pelos alunos. As questões contratuais que regem a escolha pelo Ministério da Educação dos livros didáticos praticamente obrigam os autores a inserirem um tópico com a variação linguística. Como exemplo, citamos o Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI que convoca para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017<sup>10</sup>. Neste edital encontramos princípios e critérios de avaliação para o componente curricular de Língua Portuguesa, dos quais destacamos:

O desenvolvimento da compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística; e valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio (MEC, 2016, p. 54).

A consequência está no que podemos chamar de “chicobentalização da variação linguística”. Elege-se, equivocadamente, uma variante com alto índice de rejeição (o falar caipira) como forma de popularizar a variação entre os alunos. Não é exercício de adivinhação concluir que tal escolha, além de prejudicar a reflexão sobre o tema, está fadada ao mais completo fracasso pedagógico.

Frente à constatação de que temos então “muitas línguas portuguesas” dentro do nosso território de dimensões continentais, não há como sustentar que o ensino continue voltado para o passado normatizador e avesso à pluralidade. Deseja-se, e não é uma tarefa das mais fáceis, reconhecer a diversidade linguística brasileira, sem que isso leve ao abandono do ensino da norma considerada culta:

A sociolinguística coloca em xeque a ideia da homogeneidade linguística, trazendo à tona a discussão sobre as variedades. Derivam daí as críticas à gramática normativa, à problemática de sua natureza histórica e política – a exclusão que ela

---

<sup>9</sup> Conforme o que ocorreu em 2011 em relação à polêmica que envolveu o livro *Por uma vida melhor*, distribuído pelo MEC, que provocou alvoroço por estar, supostamente, ensinando a “falar errado” a língua portuguesa.

<sup>10</sup> Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em 16 set. 2016.

realiza do sujeito, da historicidade, da variedade. Isso afeta profundamente o ensino de língua (GREGOLIN, 2007, p. 67).

Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos colaboram a partir do momento no qual confrontam os robustos alicerces que sustentam a tradição gramatical normativa, baseando-se nos resultados das suas pesquisas sociolinguísticas que colocam em xeque as muitas das regras (na verdade proibições) que engessam a comunicação. Corre-se o risco de ser repetitivo, mas o que sempre se buscou foi o reconhecimento do português falado no Brasil de dimensões continentais:

Há mais de três décadas, os linguistas brasileiros vêm se empenhando em pesquisas e em elaborações teóricas com o objetivo de compor um retrato o mais fiel possível da nossa realidade linguística, com especial interesse na descrição do português brasileiro, língua materna da quase totalidade dos habitantes deste país (BORTONIRICARDO, 2004, p. 7).

Assim, a partir do momento em que os estudos linguísticos se avolumaram, surgiram as primeiras brechas no conservadorismo do ensino das línguas, principalmente em relação ao português brasileiro (MATTOS E SILVA, 2004). Segundo Scherre (2005, p. 42), “na maior parte das vezes, o ensino de gramática é feito de forma rígida, como se tudo que fosse diferente do que está registrado ou codificado por nossas gramáticas fosse inerentemente errado”. Apropriando-se e ampliando a compreensão sobre o que ensinou Scherre, um ensino da língua excessivamente normativo e falido (MATTOS E SILVA, 2004) já começa a dar sinais evidentes de cansaço, faltando a construção do aporte pedagógico:

[...] a escola não avança no sentido de criar uma pedagogia da variação linguística e da norma culta/comum/*standard*. Ela não tem encontrado meios para deixar de ser uma instituição meramente reprodutora dos estigmas e dos preconceitos linguísticos, da cultura do erro e de uma norma artificial (FARACO, 2008, p. 188).

Antunes (2003, p. 31) afirma que o ensino da língua se baseia em “uma gramática de excentricidades, de pontos de vista refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios de gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis da língua”. Algumas dessas regras, é bom reforçar, foram extraídas da literatura que, embora seja vista como exemplo, permite inovações ou transgressões de tempos em tempos.

Nos atrevemos, novamente, a definir muitas das regras gramaticais como “alienígenas”, dado o seu exotismo, oriundo ou do texto literário ou da gramática lusitana. Tomamos, como exemplo, a arbitrariedade da proibição do uso de pronome oblíquo átono em início de frase (como, propositalmente, fizemos neste parágrafo), como se essa construção fosse completamente descabida no português brasileiro. Espaços cada vez mais caros são destinados à gramatiquice que, segundo Faraco (2008, p. 147), “é o estudo da gramática como um fim em si mesmo”. Ou seja, há uma dificuldade conceitual em reconhecer que a língua evoluiu e que as práticas sociais envolvendo a linguagem são dinâmicas.

Parecemos ignorar em relação ao idioma a máxima que a “exceção foge à regra”, pois justamente é na exceção que figuram muitas regrinhas que fogem ao bom senso, que são amparadas com base no exotismo. Interessante que quanto mais exótico for o que se pretende ensinar, mais prestígio um professor poderá colher na comunidade escolar.

A consolidação de uma visão fossilizada da língua poderá ser percebida em formulações afirmando que a língua portuguesa está em crise. Isso somente poderia acontecer se os falantes estivessem às vias de serem extintos ou se renegassem o próprio idioma (MATTOS E SILVA, 2004). Como isso não está acontecendo, levantamos a hipótese de que a suposta crise está no fato de que há uma transição entre um modelo de ensino gramaticalesco para outro mais produtivo, relevante e significativo para os nossos alunos. Labov (2008, p. 236) ensina que “quanto mais se conhece de uma língua, mais se pode descobrir sobre ela”. Essa experimentação será ainda mais eficiente desde que os professores tenham segurança para propor práticas que envolvam o conhecimento do idioma materno<sup>11</sup>.

E essa transição é que provoca dúvidas e angústias no professor e desconfianças ou incredulidade da sociedade domesticada pelo conceito de “certo ou errado”. Entretanto, não há mais por que recuar:

Relembro, todavia, que também não devemos perder de vista a possibilidade de podermos contribuir para a codificação de uma norma mais realista, mais interessante, que contemple valores diversos, que reflita um pouco mais a nossa identidade linguística e que restitua aos nossos alunos (ou que pelo menos não retire) o prazer de estudar *português* (SCHERRE, 2005, p. 70, grifos do autor).

---

<sup>11</sup> É importante frisar que tratamos aqui do ensino do Português Brasileiro (com toda a sua gama de variações), sem que com isso haja o desconhecimento de que, conforme o Censo 2010, falamos no Brasil 274 línguas, majoritariamente indígenas. Disponível em <<http://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada.html>>. Acesso em 08 mar. 2016.

Dialogando com Scherre (2005), a consolidação de uma norma que de fato reflita e enriqueça a forma como falamos será crucial para que, na carona dessa mudança, outras ocorram. Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) contribui para a reflexão a esse respeito:

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

O que se propõe é o ensino de aspectos relevantes da gramática, deixando de lado o apego à nomenclatura ou conteúdos irrelevantes, como a contagem de dígrafos, por exemplo. Além disso, repensar o caráter das aulas de português passa pela afirmação da variação linguística como o ponto de partida e, como observado por Faraco (2007, p. 42), “temos que reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado”. No afã de querer inserir na sua prática diária o ensino com base na variação linguística, muitos professores acabam adotando uma postura ambígua: ou abandonam radicalmente a gramática em nome sabe-se lá do que, ou trabalham com alguns conteúdos gramaticais casados à variação regional, usando, preferencialmente, tiras anedóticas.

Trata-se de uma constatação importante o fato de que não conseguimos traduzir em ações pedagógicas os ensinamentos sociolinguísticos. Bagno (2002, p. 14) colabora afirmando que ainda há um distanciamento entre esses ensinamentos e a prática em sala de aula:

No entanto, quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem – apesar de estarem presentes, já faz algum tempo, até mesmo em diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998).

Por mais que o professor tenha acesso aos pressupostos sociolinguísticos, isso não significa que haverá, em um passe de mágica, a transição para a prática em sala de aula. Para essa hesitação de transformar a teoria da variação linguística em prática corrente encontramos em Antunes (2003, p. 40, grifos do autor) uma constatação:

Tenho presenciado, por vezes, uma certa desconfiança ou uma certa restrição dos professores quando se trata de lhes oferecer mais referenciais teóricos. Parece que são meio descrentes da teoria. “queremos prática”, costumam dizer. Esta afirmação pode significar um certo ceticismo ou um descontentamento com explicações teóricas que lhes chegam nos eventuais encontros ou “treinamentos”. Nesse caso, os professores podem ter razão, principalmente, se a teoria que estudaram não ajudou a tornar sua atividade pedagógica mais produtiva, mais relevante e significativa.

Gregolin (2007, p. 70) colabora afirmando que “há uma espécie de descompasso entre as formulações teóricas nascidas das pesquisas universitárias e que aparecem nos documentos oficiais e a aplicação dessas teorias em sala de aula”. Em síntese, usando a metáfora do futebol, falta um bom meio-campo entre a teoria universitária e a prática escolar. Faraco (2008) aponta que a escassez de material ainda persiste, entretanto, amiúde já é possível encontrar publicações que buscam preencher essa lacuna. Um exemplo disso é o livro “Ensino de gramática: descrição e uso”, organizado por Vieira e Brandão (2009). Esse livro, na sua apresentação, propõe o ensino de gramática pautado “no conhecimento teórico-prático e nos padrões linguísticos e socioculturais que se observam, hoje, no país”. Como se verifica, a preocupação com a realidade linguística brasileira surge de maneira transversal nessa obra. Comemora-se essa publicação, entretanto, Mattos e Silva (2004) lembra que a formação pedagógica dos professores de português deveria contemplar desde os princípios e ensinamentos teóricos da Sociolinguística, da Psicolinguística, passando também pela teoria do discurso. Sem isso, a valia da publicação do livro supracitado resta prejudicada, pois um professor “desinformado” terá extremas dificuldades em interpretá-lo e colocá-lo em prática:

O professor, que é a peça essencial no processo, terá de ser evidentemente muito bem preparado tanto na sua formação linguística – o que não ocorre hoje no Brasil – como na sua formação pedagógica geral, para entender essa complexa problemática que envolve a diversidade dialetal falada e a relativa homogeneidade que se apresenta na escrita (MATTOS E SILVA, 2004, p. 76).

A preparação do professor só poderá vir de duas frentes: durante os seus estudos de graduação (especialização e pós, mais raros) ou em cursos de formação continuada. Fora isso, são pouquíssimos os profissionais que adquirem ou retiram nas bibliotecas livros com ensinamentos da Sociolinguística. Antunes (2003, p. 168) reconhece certo conformismo docente:

[...] tenho uma ligeira impressão (na verdade, não tão ligeira assim!) de que, no fundo, no fundo, a vontade de mudar por parte de muitos professores não é assim tão grande. Talvez inconscientemente até deem graças a Deus por existirem essas dificuldades. Dificuldades que os impedem de mudar, que os salvam da

responsabilidade de tomar as iniciativas, que os livram da culpa de não fazer diferente.

Acreditamos que não houve por parte de Antunes a intenção de transferir para os professores qualquer culpa. Ela apenas acrescenta o conformismo como mais um ingrediente que somado aos outros surgem como “pedras no meio do caminho”, atrapalhando o ensino.

Em relação à transição entre os ensinamentos geridos quase na sua totalidade no meio acadêmico e a sua socialização (outra grande pedra!) ao público, Callou (2009, p. 18) reconhece que

é positivo o interesse por parte de sociolinguistas, nos últimos anos, em levar os resultados de pesquisa para a sala de aula, o que já vinha sendo feito por muitos professores, embora de forma assistemática. Não se pode dizer, contudo, que se conseguiu mudar a mentalidade geral. Atingimos alguns e apenas alguns. A pressão social é contínua e poderosa e os meios de comunicação estão a seu favor.

Como se percebe, não havia e ainda carecemos de uma sistematização mais efetiva para que o alcance seja mais amplo, de modo a contaminar positivamente mais e mais professores:

No Brasil, nos últimos tempos, a variação linguística tem sido objeto de intensos debates linguístico-pedagógicos, com o intuito de sensibilizar a postura dos professores que, até há alguns anos, tinham como predominante a visão de que a principal função da escola era “enquadrar” os seus alunos na norma culta portuguesa, ou seja, corrigir o “português errado” (MATTA, 2009, p. 30, grifos do autor).

Ocorre que esses debates apontados por Matta (2009), embora sejam auspiciosos, nem sempre resultam, ou são traduzidos em atividades aplicáveis ao ambiente escolar. Além disso, o professor deverá ter a sensibilidade didática de levar os alunos a perceberem as diferenças, de modo que eles comecem a monitorar a sua forma de falar, quando isto for desejado e necessário, sem que isso leve a qualquer forma de prejuízo no ensino e aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2004), ou que tenhamos uma “caça às bruxas” dos erros, a interrupção como forma de corrigir por corrigir, sem refletir sobre a língua.

O que se verifica em boa parte das vezes é exatamente o contrário, pois a cultura do erro requer a interrupção, uma vez que o espaço da aula de português não poderá ser profanado com qualquer variação que transgrida a norma-padrão, quase que uma bíblia para

alguns professores. Esses mesmos professores teriam ainda maiores dificuldades didáticas caso desconhecem que

ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Nesse capítulo vimos os caminhos percorridos pela língua portuguesa desde o século XIX. Para tanto, lançamos mãos dos estudos de Varejão (2009), Matta (2009) e Mattos e Silva (2004). Com o intento de analisarmos a importância da Sociolinguística e a variação linguística foram úteis os estudos de Faraco (2007; 2008), Callou (2009), Travaglia (2009), Coelho (2015), Gomes (2012), Gregolin (2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Labov (2008). Em relação às implicações dos ensinamentos sociolinguísticos para o ensino da língua portuguesa buscamos o apoio teórico de Görski e Coelho (2009), Barbosa (2009), Goulart (2015), Bagno (2002; 2007), Cereja e Magalhães (2013), Scherre (2005), Antunes (2003) e Vieira e Brandão (2009). Por fim, a leitura do edital PNLD/2017 (MEC, 2016) mostrou-se importante.

## 2.2 O QUE PROPÕEM OS PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma proposta que contempla a diversidade sociocultural de todas as regiões do país, ao mesmo tempo em que serve de referência para a elaboração do currículo escolar, respeitando a autonomia dos professores e das escolas ao não alijá-las de produzir o seu próprio Projeto Político Pedagógico adaptado a sua realidade.

Mas como eles foram produzidos e como se deu a sua discussão, elaboração e divulgação são pontos importantes que trazemos à discussão como forma de compreender de uma maneira mais sucinta a sua importância, para daí voltarmos mais a nossa atenção para a questão da variação linguística e como ela está contemplada no documento em tela<sup>12</sup>.

Em primeiro lugar, temos que ter em mente que a condição do Brasil como signatário em acordos ou tratados internacionais motivou a construção de documentos oficiais voltados para as melhorias na educação:

---

<sup>12</sup> Os PCNs para o Ensino Fundamental entraram em vigor em 1997, enquanto os PCNs para o Ensino Médio em 2007. No primeiro documento analisaremos a sua construção histórica. Uma vez que discutimos a variação linguística, trazemos para reflexão o espaço destinado à variação linguística que perpassa os dois textos.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento (MEC, 1997, p. 14).

A partir do momento no qual o país se comprometeu com a qualidade, era necessária a elaboração de documentos que norteassem a educação no país. Diante disso, a construção dos PCNs era imprescindível, assim como as alterações na estrutura de ensino, ainda presa aos excludentes anos 70:

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não-obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (MEC, 1997, p. 13).

A elaboração dos PCNs iniciou-se com a análise dos currículos já existentes e com a coleta de informações de experiências bem sucedidas em outros países. Além disso, o Plano Decenal de Educação e pesquisas internacionais subsidiaram o processo de construção dos PCNs. No âmbito nacional, dados estatísticos de desempenho dos alunos, experiências bem sucedidas em sala de aula e socializadas em eventos ou publicadas foram úteis (MEC, 1997, p. 15). Vejamos como foi a tramitação da proposta:

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração. A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério (MEC, 1997, p. 15).

Como se pode observar, essa metodologia tinha como meta proporcionar a participação de todos os agentes envolvidos com a educação brasileira. Estavam alicerçadas as bases para que as mudanças na escola pública pudessem acontecer. Se antes a escola era para poucos, agora ela, além de ser universal, deveria atender a essa massa até então distante dos bancos escolares. Por isso, a atualização das políticas educacionais; por isso, a importância de que os atores envolvidos na educação falassem “a mesma língua”:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (MEC, 1997, p. 29).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são de suma importância para que as mudanças no ensino da língua portuguesa se efetivem. Porém, devido ao grau de complexidade que acompanhou a sua construção e aplicabilidade, ainda poderemos encontrar uma dificuldade (e até rejeição) à leitura desse documento, mesmo passadas quase duas décadas. Entretanto, é preciso reconhecer que não faltam esforços governamentais no sentido de propiciar aos professores ferramentas básicas de orientação curricular. Para Antunes (2003, p. 21), “É possível documentar, atualmente, uma série de ações que as instituições governamentais, em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente”. Em relação aos parâmetros, os professores ganharam novas orientações como forma de tornar o seu trabalho mais qualificado:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender (MEC, 2016).<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>> acesso em 14 mar. 2016.

Em relação aos avanços sociolinguísticos, é possível perceber nos PCN a preocupação com a formação de um aluno com competência do ponto de vista comunicativo.

A partir de 1997 é que o professor começa a ter, gradativamente, maior possibilidade de contato com os avanços sociolinguísticos, uma vez que eles começaram a receber espaço nos livros didáticos (embora muitas vezes de maneira equivocada, como mencionamos anteriormente) e em demais publicações referendadas pelo MEC e distribuídas gratuitamente às escolas. Mas, para tanto, os PCNs repaginam a função do professor, que passa a ser um mediador, deixando de ser o centro do processo educacional. Como nada na educação acontece em um passe de mágica, a formação desse professor está ainda aquém do esperado. Nesse sentido, Mattos e Silva (2004, p. 114, grifos nossos) diz que:

Se o professor tiver uma formação sociolinguística adequada, o que acontecerá com uma minoria, terá de trabalhar com a variação da sintaxe nas suas aulas e saber, na maioria das vezes de maneira intuitiva e tentativa, **já que não há materiais prontos para isso**, definir o que será uso linguístico socialmente aceitável para que seus alunos não fracassem no curso de sua futura vida profissional em nossa sociedade.

O grifo é necessário uma vez que devemos diferenciar a carência de materiais (produtos pedagógicos, por exemplo) apontada por Mattos e Silva da carência da oferta de conhecimento sociolinguístico. Para tanto, o perfil de professor deverá ser repensado:

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais (MEC, 1997, p. 31).

Vê-se que o professor-mediador deverá exercer o seu novo papel usando muito da sua “intuição” para inserir na sua prática didática a variação linguística, de modo que isso permita o surgimento de um aluno que saiba usar o idioma com segurança e qualidade:

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

Com o advento dos PCN o professor é levado a refletir sobre a sua prática didática. Na mesma linha de Bagno (2002), que compreende a sala de aula como espaço para pesquisa, Travaglia (2009, p. 18) propõe que o professor deva “propiciar o contato do aluno com a

maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação”. Não escapará a um leitor atento o questionamento que atravessa este trabalho que é o “como fazer essa análise e produção de enunciados” já que, como apontou Mattos e Silva (2004), os materiais didáticos ainda são em número insuficiente. Sendo assim, fica ainda mais respaldada a nossa proposta de oferta de um produto pedagógico.

Voltando a atenção para o que os PCN registram a respeito do idioma materno, apontamos, em caráter subsidiário, interessante observação a respeito da Constituição brasileira:

No texto constitucional de outubro de 1988, não se assume o multilinguismo brasileiro. A língua portuguesa é, entretanto, a língua oficial, não língua nacional do Brasil; os povos indígenas já têm o direito de ser escolarizados nas suas línguas de berço, além da língua portuguesa (MATTOS E SILVA, 2004, p. 66).

Com os PCN há a valorização do idioma e a preocupação com as práticas de cunho social no tocante ao uso da língua:

Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente (PCN, 2007, p 55).

Essa orientação fixa a importância de que todos devam trabalhar no sentido de construir um espaço pedagógico no qual possa surgir um falante ativo/competente que consiga lutar pelos seus direitos, argumentando em inúmeras situações do cotidiano e que saiba transitar entre as várias formas de falar:

No que diz respeito à competência interativa, é preciso cultivar a ideia – tanto em professores quanto em alunos – de que a língua materna é um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem saber dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência. Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um “eu” que dialoga com um “outro” – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução (PCN, 2007, p. 71).

Para uma classe desprestigiada e conseqüentemente desmotivada, exercer mais um papel, agora de professor-mediador, parece não conter atrativos que cativem a categoria. Com isso a ideia de fazer da sala de aula um ambiente de análise da língua, como proposto por Bagno (2002), resta prejudicada.

Em relação ao enraizado conceito de “certo e errado” que reluta em permanecer, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que ele seja reavaliado pelos agentes envolvidos na prática de ensino da língua, levando sempre em consideração que o caminho é a busca pela competência do aluno em relação a várias situações comunicativas:

[...] o ensino de língua materna deve levar em conta alguns fatores para o **desenvolvimento da competência interativa**: os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas. Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo. Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado. Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas (PCN, 2007, p. 73, grifos do autor).

Assim, a ênfase na “pluralidade de discursos”, do mesmo modo que a reflexão a respeito dos conceitos de “certo e errado”, encorpam a proposta. Isso foi importante, pois, a partir do momento em que o professor questiona com embasamento certos cânones gramaticais, muitos dos quais sustentados mais na tradição do que em comprovações científicas, abre-se o espaço para o respeito à variação linguística. Interessante destacar que em nenhum momento os PCN direcionam para uma metodologia que desabone o ensino da norma culta:

A norma culta, considerada com uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno (PCN, 2007, p. 74).

No entanto, e não havia de ser diferente, o que impera é a hipótese equivocada de que o professor poderá fazer o que bem entender nas suas aulas de língua portuguesa. Isso acabou por atiar o conservadorismo gramatical que prontamente denunciou propósitos obscuros de

empobrecimento linguístico no país. Gomes (2012, p. 86) afirma que “Os PCN para a Língua Portuguesa não discutem essa questão sobre a necessidade ou não de ensinar gramática, uma vez que o fracasso dessa forma tradicional de ensino tem sido evidente”. Em relação ao que afirma Gomes (2012), cumpre destacar que, embora os PCN não tenham se preocupado com o ensino meramente gramatical, não significou em nenhum momento o abandono do ensino da norma culta. Nunca é demais reforçar que tradição gramatical e ensino da norma culta do português falado no país não são sinônimos.

Como já observamos, os próprios PCN delimitam e ao mesmo tempo incentivam o ensino da norma culta. Aqui, novamente nos apropriamos do que ensina Faraco (2008, p. 43) a respeito de norma culta:

Antes de mais nada, é preciso dizer que não é simples conceituar e identificar, no Brasil, a norma a que se dá o qualificativo de culta. Para facilitar, pode ser útil tomar como ponto de partida uma breve fotografia de pelo menos parte do amplo espectro das variedades que constituem a língua portuguesa no nosso país.

Como se percebe, não é pacífico definir o que de fato é “culto” no que se refere ao PB. Faraco (2008, p. 46), ainda dentro da sua linha de raciocínio, conceitua basicamente norma culta como sendo “a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas”. O mesmo Faraco (2015, p. 21) entende que a concepção de norma culta “pulou os muros da universidade e se tornou de uso comum. Está hoje presente nos documentos oficiais dos nossos sistemas de ensino, nos discursos correntes nas escolas e nos discursos da mídia”. Apropriamo-nos da expressão “norma culta”, entretanto, sem saber ao certo o que seja.

Ocorre que nessa mudança de paradigmas do excessivamente gramatical para o ensino que integra oralidade, leitura e reflexão sobre a língua, houve espaço para o surgimento de turbulências teóricas e afobação por parte de muitos professores. Em muitos casos, saímos do apego quase sacro pela gramática para o seu total abandono nas lidas de ensino do PB.

Uma leitura mais atenta dos Parâmetros desmistifica o abandono do ensino da norma culta ao passo que evidencia que a reflexão a respeito do uso da língua passa pela compreensão de fenômenos linguísticos:

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o

do **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca desses usos (ANTUNES, 2003, p. 21, grifos do autor).

Como se observa, os PCN contribuem ainda mais para que o professor tenha subsídios para desempenhar o seu papel. Complementar ao que aponta Antunes (2003), encontramos em outros autores também o registro da preocupação dos PCN, atentando para pontos importantes que resultam na competência linguística:

Reportando-nos aos PCNs, constatamos que o documento postula que a escola deve oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos, sabendo: a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998b, p. 59). Esses postulados se traduzem, no documento, em duas instâncias que devem ser trabalhadas articuladamente: a) *uso da língua oral e escrita*, que incorpora práticas de escuta e de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos; e b) *reflexão sobre a língua e a linguagem*, que incorpora práticas de análise linguística. (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 75, grifos do autor).

Ocorre que, conforme já ilustrado no decorrer dessa análise do referencial teórico, mesmo em face ao surgimento de orientações e parâmetros, o processo de assimilação da escola é lento, confuso e, o que é pior, quase imperceptível para os atores envolvidos:

Se a concepção pedagógica que sustenta os Parâmetros foi uma tentativa de inovar em termos de organização curricular e se os Parâmetros da Língua Portuguesa buscaram fazer a síntese de toda uma concepção de ensino de língua materna conforme formulada pelos linguistas na década que lhes antecedeu, fica evidente, passados os primeiros dez anos de sua vigência, que eles não foram assimilados pela escola e, por consequência, pouco ou nada têm significado para o seu cotidiano (FARACO, 2008, p. 193).

O próprio Faraco aponta uma característica na redação dos PCN que contribui para que eles não sejam assimilados com mais facilidade pelos profissionais da educação:

Há, no entanto, um excesso de teorizações encapsuladas num discurso um tanto quanto hermético que faz sentido no ambiente universitário, mas pouco diz para a maioria dos professores da educação básica e, portanto, tem sido incapaz de conquistá-los para renovações críticas de suas práticas de ensino. (FARACO, 2008, p. 193).

Sabe-se que são poucos os professores que se aventuram a ler os PCN. E quando o fazem, é de forma compilada e sem a devida reflexão. Via de regra, os documentos oficiais

são consultados pelos professores em virtude de preenchimento de planos de estudos e demais documentos da escola. Tais documentos, passado o momento enfadonho da sua produção, são esquecidos em gavetas ou remetidos ao órgão responsável pela fiscalização. Durante o ano letivo, tornam-se raros os momentos de consulta a esses documentos.

### 2.3 O PARADIGMA DOS PRONOMES PESSOAIS NA FUNÇÃO DE SUJEITO

Comparando o paradigma tradicional dos pronomes pessoais com o paradigma existente, é possível constatar que há um hiato entre o idealizado nas gramáticas e o que realmente acontece no Português Brasileiro. Ora as gramáticas ignoram, ora apontam com algumas ressalvas o rearranjo pelo qual passam os pronomes pessoais. Os quadros abaixo exemplificam a coexistência desses dois paradigmas:

Quadro 1 – Sistema pronominal tradicional (MENON, 1995, p. 93)

PRONOME SUJEITO
Eu
Tu
Ele, ela
Nós
Vós
Eles, elas

Quadro 2 – Sistema pronominal em uso (MENON, 1995, p. 103)<sup>14</sup>

PRONOME SUJEITO
Eu
Tu, você
Ele, ela
Nós
Vocês
Eles, elas

No quadro acima a diferença entre o paradigma tradicional e o em uso está situado na segunda pessoa do singular com o “tu” e “você”, na primeira pessoa do plural com presença de “vocês” e a ausência de “vós”. Abaixo, no quadro adaptado de Castilho e Elias (2012, p. 87), observamos o seguinte: enquanto Menon opõe o paradigma tradicional (o da norma

<sup>14</sup> Menon não inclui *a gente* para representar a primeira pessoa do singular e a primeira do plural. Entretanto, a autora não oferece maiores explicações a respeito.

padrão) ao paradigma em uso (o da norma culta), Castilho e Elias fazem outra distinção, opondo o paradigma formal ao informal, ambos em uso pelos falantes.

Quadro 3: pronomes pessoais do português brasileiro

<b>Pessoa</b>	<b>Quadro pronominal formal</b>	<b>Quadro pronominal Informal</b>
1ª pessoa singular	Eu	Eu, a gente
2ª pessoa singular	Tu, você, o senhor, a senhora	Você/ocê/tu
3ª pessoa singular	Ele, ela	Ele/ei, ela
1ª pessoa plural	Nós	A gente
2ª pessoa plural	Vós (de uso muito restrito), os senhores, as senhoras, vocês	Vocês/ocês/cês
3ª pessoa plural	Eles, elas	Eles/eis/elas

Interessante apontar a diferenciação entre “formal” e “informal” constante no quadro 3, que pode pressupor, não por parte do autor, uma hierarquia de preferência (e de ensino) entre os paradigmas. Como exemplo para essa hipótese, trazemos três gramáticas com essa opção pela adjetivação de “informal” ou “coloquial”. Bechara (2010) usa o termo “familiarmente” quando se refere ao uso de “a gente”. Por sua vez, Cipro Neto (1998) menciona somente o quadro dos pronomes formais; reconhece o “você” como pronome pessoal do caso reto (afirma que podem até ser usados dessa forma), mas condena a mistura de tratamento do “tu” e do “você”. Em relação ao “a gente”, considera-o de uso coloquial, da mesma forma que Faraco (1999), que anota também o “você” como um pronome pessoal reto que surge em situações informais.

Como ensina Lopes (2007, p. 105), “já há algum tempo deixamos de viver no país do *eu, tu, ele, nós, vós, eles*, mas ainda é com estes trajes que as pessoas do discurso se apresentam aos desavisados”. O resultado, como tantos outros envolvendo a norma-padrão e a norma culta, é uma confusão desnecessária na cabeça do falante. Segundo Castilho (2010, p. 477), “os pronomes pessoais são bastante suscetíveis a mudanças. Estudos recentes têm apontado para sua reorganização no PB, sobretudo em sua modalidade falada, com fortes

consequências na estrutura sintática da língua”. Como se percebe, há um processo de readequação em vigência, cujo único e inócuo freio parece ser o apego à tradição gramatical.

Em relação ao Rio Grande do Sul, o uso do “você” e do “a gente” vem surgindo na fala e na escrita de forma frequente, embora não tenhamos maiores registros a respeito, pois carecemos de maiores estudos sobre a situação desse fenômeno variacional na Fronteira Oeste do estado.

Sturza (2005) afirma que as zonas de fronteira com a língua espanhola ainda são desconhecidas do ponto de vista linguístico. De fato, pouco se sabe sobre a comunidade de fala (LABOV, 2008) fronteiriça e, diante disso, fica comprometido o trabalho do docente que procure levar o aluno a refletir sobre as variações linguísticas e o modo como se fala na região onde mora. Comunidade de fala no sentido proposto por Labov (2008) não se define pelo fato dos falantes falarem a mesma língua, e sim, pelo uso de normas compartilhadas dentro de uma comunidade. Segundo Labov (2008, p. 150) “estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso”. Ou seja, uma comunidade de fala tem como uma das características conversar mais entre si, tornando-a distinta em relação a outros grupos, com isso, evidenciando atitudes avaliativas pejorativas ou de aceitação perante uma variação linguística. Para Labov (2008), é o grupo que determina o comportamento linguístico, ou seja, a comunidade de fala. Para Scherre *et al.* (2015, p. 162), “todo fenômeno linguístico, independente de ser variável, exhibe complexidade e riqueza natural; e a sua análise também”. Para Altenhofen (2013, p. 31) as pesquisas na Bacia do Prata (que envolve Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai) precisam ser norteadas de modo a abranger a variedade “como realização concreta da língua”, sem ficar restrita à língua de modo amplo e abstrato.

Sturza (2005, p. 47) colabora ensinando acerca da escassez de estudos sobre a região:

Se as fronteiras são sociais, se nelas vivem diferentes etnias – índios, espanhóis, árabes, portugueses, alemães, entre outros – o contato linguístico é uma consequência inevitável, e a situação das práticas linguísticas nessas regiões, de um modo geral, um campo pouco explorado pela linguística brasileira.

Diante da constatação de que há muito a ser explorado no que se refere ao português falado na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, a oferta de um produto pedagógico que envolva o uso real dos pronomes pessoais e a consequente intenção de tornar o professor um pesquisador estão plenamente justificadas:

Devemos lembrar que o professor é também um pesquisador que tem de resolver problemas novos, nunca previstos nos manuais, com a habilidade de percepção e reflexão sobre dados e suposições que ele cria no acompanhamento das descrições e hipóteses explicativas de cada escola lingüística (BARBOSA, 2009, p. 41).

Como há relutância por parte dos setores mais conservadores em reconhecer que o quadro pronominal brasileiro há muito tempo deixou de ser o prescrito canonicamente nas gramáticas, surgiram, assim, as dúvidas e o policiamento calcado mais no “achismo” do que nas pesquisas sociolinguísticas:

A não-compreensão (por desconhecimento ou por caturrice) das modificações ocorridas ao longo do tempo no sistema pronominal (e verbal) do português tem gerado uma série de confusões na interpretação de certos fatos (MENON, 1995, p. 92).

Além da persistência com o quadro tradicional dos pronomes, a própria classificação registrada em gramáticas deixa a desejar:

Portanto, não há na literatura “tradicional” uma classificação coerente ao pronome *você*. Pois colocá-lo no rol dos pronomes de tratamento, ao lado de formas que são usadas em contextos específicos, como *Vossa Excelência*; *Vossa Majestade*: etc. é desconhecer completamente o uso de pronome pessoal do *você*. Prova disso é que na maioria das regiões do Brasil, inclusive, é a única forma para tratar o falante e, portanto, de segunda pessoa. Já na região Sul, [...] existe do ponto de vista lingüístico uma interessante e variada distribuição *tu/você* para a segunda pessoa (LOREGIAN-PENKAL, 2004, p. 37).

Há uma noção equivocada do uso do “você” como aquela utilizada somente em contextos mais cerimoniais onde há pouca intimidade entre os falantes e a oblíqua orientação de que apenas o “tu” é o pronome de segunda pessoa:

Acreditamos também que tão problemático quanto esse tipo de generalização é apresentar o paradigma pronominal (como fazem as GTs e a maioria dos livros didáticos de português e de português para estrangeiros) como se só existisse o pronome *tu* para tratar o interlocutor. Assim, defendemos que tais posturas precisam dar lugar a uma reflexão lingüística mais coerente com a realidade de uso pelos falantes e, nesse sentido, temos de admitir e propagar, primeiramente, que existem no PB duas formas para tratar informalmente o interlocutor: os pronomes de segunda pessoa *tu* e *você*. Atrelado a isso, precisamos descrever e explicar devidamente a distribuição dialetal de uso desses pronomes, bem como em que locais se usa somente o pronome *você* (LOREGIAN-PENKAL, 2005, p. 366).

Como se observa, o desconhecimento de fenômenos da língua faz com que a constatação de uma mudança lingüística seja vista de modo completamente equivocado. O discurso adotado na elaboração das gramáticas ou na mais simplória posição sobre a língua é

normalmente no sentido de que a normatização é necessária para evitar que a língua seja tomada por variantes consideradas impróprias:

Os formuladores da gramática tradicional foram os primeiros a perceber as duas grandes características das línguas humanas: a **variação** (no espaço) e a **mudança** (no tempo). No entanto, a percepção que eles tiveram da variação e da mudança linguísticas foi essencialmente *negativa* (BAGNO, 2007, 68, grifos do autor).

Sabendo da sacralização pela qual passou a gramática, foi “prudente” por parte dos gramáticos omitir as variações e mudanças na língua como um meio de preservar o idioma de supostas impurezas. Quando não havia forma de esconder a variação, elas ganhavam e seguem ganhando pequenos espaços nas gramáticas, preferencialmente, com cores depreciativas. Disso, conseqüentemente, resultou a visão da sociedade de que a língua é imutável e de que qualquer mudança não passaria de um desvio que deverá ser prontamente ignorado ou corrigido:

o senso comum tem escassa percepção da língua como um fenômeno heterogêneo que alberga grande variação e está em contínua mudança. Por isso, costuma folclorizar a variação regional; demoniza a variação social e tende a interpretar as mudanças como sinais de deterioração da língua. O senso comum não se dá bem com a variação e a mudança linguística e chega, muitas vezes, a explosões de ira e a gestos de grande violência simbólica diante de fatos de variação e mudança (FARACO, 2015, p. 7).

Falando a respeito dos pronomes pessoais, Lopes colabora somando ao que ensinaram Bagno (2007) e Faraco (2015), afirmando que

O quadro de pronomes pessoais, que ainda vigora nas gramáticas, estruturado a partir de três pessoas do discurso (*eu/tu/ele*) com variação de número (*nós/vós/eles*), está longe de ter uma coerência interna e de dar conta da realidade concreta do português do Brasil (LOPES, 2007, p. 106).

Como estamos verificando, o quadro pronominal tradicional não atende à realidade do PB e com isso temos um imbróglgio no que se refere ao seu ensino. Porém, já há publicações de livros didáticos nos quais é feita a devida referência ao quadro pronominal existente<sup>15</sup>. Mesmo assim, precisamos avançar nas pesquisas sociolinguísticas a respeito:

Não há, ainda, um completo mapeamento descritivo do quadro atual de pronomes e das repercussões gramaticais ocasionadas pelo emprego cada vez mais frequente de

<sup>15</sup> Como exemplo, apontamos o livro *Português: linguagens*, 2, de William Roberto Cereja, distribuído para o triênio 2014 - 2016 na rede pública de Ensino Médio.

*você/a gente*. Com relação à substituição de *nós* por *a gente*, permanece a convivência das duas estratégias de referência à primeira pessoa do plural no português falado do Brasil, embora a forma inovadora venha ganhando espaço nas últimas décadas. A variação entre *você* e *tu* apresenta um comportamento diferenciado nas diversas regiões do país. Em termos evolutivos, o uso majoritário de *tu* – forma recorrente no século XIX – só será suplantado por *você* por volta dos anos 20-30 do século passado. No último quartel do século XX, no entanto, há um retorno do pronome *tu* à fala carioca sem a marca flexional de segunda pessoa. Nas três capitais do Sul também há uma distribuição irregular: a ausência de *tu* em Curitiba, sua concorrência com *você* em Florianópolis e Porto Alegre, com uma interessante particularidade: em Florianópolis, *tu* é menos frequente que *você*, mas tende a aparecer mais com a flexão verbal marcada, enquanto em Porto Alegre, *tu* é mais frequente, mas a flexão verbal é mais rara. Falta-nos uma descrição mais detalhada dessa variação nas regiões Norte e Nordeste (LOPES, 2007, p. 104).

Novamente, vem à tona a carência de estudos que mapeiem com maior precisão o quadro pronominal do PB. À medida que as pesquisas sociolinguísticas avançarem (e forem socializadas), o estranhamento e o próprio policiamento poderão ser menos contundentes, cabendo ao falante, se possível com a orientação de um bom professor, optar pelo uso tanto do “tu” ou “você” quanto do “nós” ou “a gente”, inclusive com a consciência do contexto no qual poderá usar ou não a concordância canônica.

Afunilando a discussão sobre os pronomes, Scherre *et al.* (2015, p. 135) ensinam que o atual estágio dos pronomes de segunda pessoa é mais rico do que o previsto nas gramáticas:

deprendemos das pesquisas desenvolvidas que o português brasileiro oferece pelo menos seis formas para o falante se dirigir à segunda pessoa, de forma direta (referência definida ou específica) ou de forma indireta (referência indefinida ou arbitrária) “*você*”, “*cê*”, “*ocê*”, “*tu*”, “*o senhor/senhora*”, e a forma nula, em percentuais variados.

Embora tenhamos seis formas para a segunda pessoa, preferimos direcionar a nossa atenção para os dois pronomes que surgem comumente na fala dos moradores da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, a saber, o “tu” e o “você”. No que se refere à supremacia do “você” em relação ao Brasil como um todo, Neves (2000, p. 458, grifos do autor) ensina que

o emprego de **VOCÊ** é muito mais difundido do que o emprego de TU, para referência ao **interlocutor**. Além disso, ocorre frequentemente (embora mais especificamente na língua falada), que se usem formas de segunda pessoa em enunciados em que se emprega o tratamento **VOCÊ**, de tal modo que se misturam formas de referência pessoal de **segunda** e de **terceira** pessoa.

Como se observa, o uso de “você” surge como a forma preferencial para referenciar o interlocutor, principalmente na língua falada. Ocorre o seu uso, conforme a conveniência, também quando se deseja maior formalidade.

Na segunda pessoa do singular, *tu* tem sido substituído por *você*, que deriva da expressão de tratamento *Vossa Mercê* [...]. A forma *vosmecê* varia com *vosmicê*, *vassuncê*. *Vossa Mercê* era um tratamento dispensado aos reis. Com o desenvolvimento da burguesia, os novos-ricos quiseram esse tratamento para eles também. Indignado, o rei passou a reclamar *Vossa Majestade* para ele, lembrando decerto aos burgueses que uma força tinha sido convenientemente erigida defronte ao paço, caso eles resolvessem repetir a gracinha.[...] Em regiões brasileiras em que o tratamento *tu* continua vigente, o uso de *você* traz de volta o antigo distanciamento válido nos tempos imperiais. E onde o *tu* bateu em retirada, ele e seus derivados podem reaparecer quando se quer afetar distanciamento [...] (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 91, grifos do autor).

Castilho e Elias (2012) apontam uma das razões históricas pela qual o “você” avança sobre o “tu”, principalmente no que se refere ao grau cerimonioso (sem que ele seja classificado equivocadamente como pronome de tratamento), afetivo ou de intimidade dos falantes. Por sua vez, em relação ao “tu”, há também o registro balizado pela formalidade diante do interlocutor:

[...] “*tu*” é de uso mais geral do que se supõe: trata-se de um “*tu*” brasileiro, que, em muitas comunidades, instaura-se sem concordância expressa na forma verbal (*tu fala*), de forma diferente do que registra a tradição gramatical (*tu falas*). Há, também, a presença de “*tu*” com concordância, em graus variados, motivada pelo contexto de mais formalidade ou pelo aumento da escolarização, especialmente onde o pronome “*tu*” é reconhecido como de uso natural à comunidade local, como, e em especial, em Santa Catarina, no Amazonas, no Maranhão e no Rio Grande do Sul (SCHERRE et al., 2015, p. 135).

Em relação à região sul, estudos de Amaral apontaram aspectos relevantes a respeito do uso dos pronomes de segunda pessoa e a sua concordância:

Segundo os dados do VarX, a concordância de segunda pessoa do singular é variável e a utilização de ‘você’ é quase nula em Pelotas (foram encontrados apenas dois casos na amostra). As condições sociais da produção do discurso dos informantes interferem nessa variação, sobretudo, em virtude de uma melhor situação econômica, educacional e ocupacional, mas também em virtude de o informante ter nascido em família que utiliza uma variedade de fala prestigiada na comunidade e do tempo de exposição à ‘língua da escola’. Além desses, também as hipóteses de que pessoas mais velhas e mulheres utilizam mais marcas de segunda pessoa do singular encontram respaldo nos resultados (AMARAL, 2003, p. 163).

No tocante ao uso pronominal predominante no Rio Grande do Sul, aponta-se, quando do uso do “tu”, um grau de naturalidade maior em relação ao “você”, visto como mais formal nos atos de comunicação:

[...] tudo indica que “você” tende a ser sentida pelo gaúcho como uma expressão pouco característica da cultura do Rio Grande do Sul, embora seja registrada em percentuais que variam de 5% a 15% na pesquisa de Loregian-Penkal (2004, p. 138).

Na comunidade gaúcha ou de cultura gaúcha, o uso do “tu” é percebido e avaliado como mais natural (SCHERRE et al., 2015, p. 140).

Continuando a questão da formalidade e do próprio policiamento do falante gaúcho quanto ao uso predominante do “tu”, Faraco colabora apontando uma questão interessante:

Outro aspecto interessante daquela norma gaúcha é o uso de *tu* com a forma verbal da chamada terceira pessoa gramatical. O comum (‘normal’) é dizer *tu vai, tu disse, tu pode, tu correu* etc. No entanto, num contexto em que há um leve grau de distanciamento entre os interlocutores, é comum os falantes passarem a usar o pronome *tu* como a forma verbal da chamada segunda pessoa gramatical (ou só a forma verbal sem o pronome explícito). Vai se dizer, então, (tu) *vais, (tu) disseste, (tu) podes, (tu) correste* etc. (FARACO, 2008, p. 38).

Se Faraco (2008) aponta que há por parte do falante a preocupação em marcar essa concordância em determinados contextos, os estudos de Amaral evidenciam alguns fatores que levam a essa escolha:

Dentre os mais importantes indícios surgidos na análise está o de que a concordância de segunda pessoa do singular seja vista por setores da comunidade como símbolo linguístico de prestígio social. Isso significa dizer, segundo os resultados, que as pessoas com mais de vinte-e-seis anos, com escolaridade e nível de renda altos, parecem atribuir à marca de segunda pessoa do singular um valor de distinção social, que contribui para demarcá-las como diferentes das pessoas mais pobres da comunidade (AMARAL, 2003, p. 164).

Como se depreende, o nível de escolaridade tem colaborado para o uso dessa concordância tradicional. Loregian-Penkhal aponta que

a escola tem sido, tradicionalmente, o veículo de divulgação da norma padrão prescrita pelas GTs. Com isso, em relação ao nosso estudo é de se esperar que a escola reforce o uso dos pronomes pessoais sujeito tradicionais, no caso específico o pronome *tu*, bem como possa reforçar o uso das flexões canônicas de segunda pessoa no verbo que acompanha esse pronome (LOREGIAN-PENKHAL, 2004, p. 114).

A referência aos estudos de Loregian-Penkhal (2004) a respeito dos pronomes de segunda pessoa é importante para compreender acerca da concordância do “tu” e do “você” e da própria escolha dos falantes sobre qual pronome de segunda pessoa é mais usual, assim como o que influencia essa escolha. Esses estudos são relevantes uma vez que houve a coleta de dados na região Sul, especificamente no município de São Borja, cidade vizinha a Itaqui, onde aplicamos o produto pedagógico envolvendo os pronomes pessoais. Na sequência, os estudos de 2005 evidenciaram a complexidade do uso dos pronomes de segunda pessoa:

Em relação à alternância *tu/você*, buscávamos responder, entre outras coisas, à corrente afirmação de que “o pronome *você* substituiu/ está substituindo o *tu* no PB”. Neste sentido, os dados apontaram que o uso de *você* é maciço em Lages e, em menor proporção, em Blumenau. De forma geral, quanto à distribuição dos pronomes *tu/você* e de acordo com Loregian-Penkal (2004), encontramos um predomínio do uso de *você* no Paraná; uma ocorrência maior de *tu* no Rio Grande do Sul e uma distribuição bastante heterogênea em Santa Catarina, com Lages apresentando uso majoritário de *você*, seguida por Blumenau. Em Chapecó encontramos um equilíbrio no uso dos dois pronomes, mas com pesos relativos elevados de uso de *tu*. Já nas localidades do litoral de SC (Florianópolis e Ribeirão) encontramos uso majoritário da flexão canônica de segunda pessoa (LOREGIAN-PENKAL, 2005, p. 366).

Ainda a respeito da região Sul, os estudos apontam que há subsistemas diferenciados. Se no Paraná temos o uso preponderante do “*você*”, no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina temos uma realidade um pouco mais diversa:

A região Sul é um mosaico linguístico e apresenta, na configuração geográfica atual, grande diversidade de subsistemas. O Paraná aparece como representante do subsistema **só você**. O Rio Grande do Sul é sem dúvida o usuário mais sistemático do subsistema **mais com tu com concordância baixa** (menos de 10%), nas cidades com pesquisas disponíveis, a saber, Porto Alegre, a capital, Flores da Cunha, Panambi, São Borja e Pelotas. Santa Catarina, por sua vez, apresenta bastante diversidade: (1) **subsistema mais tu com concordância alta** (entre 40% e 60%), em Florianópolis, a capital, e Ribeirão da Ilha, distrito de Florianópolis; (2) **subsistema tu/você com concordância baixa** (menos de 10%), em Chapecó, e até sem registro de concordância, em Concórdia; (3) **subsistema tu/você com concordância média** (entre 10% e 39%), em Blumenau e em Lages (SCHERRE et al., 2015, 145-146, grifos do autor).

Somente a título de registro, uma vez que não pretendemos examinar com mais ênfase os dados contidos no projeto Nurc,<sup>16</sup> apontamos que, em pesquisa realizada entre 1970 e 1978, surgiram relevantes indícios de mudanças na questão pronominal:

Com respeito ao par *tu/você*, Neves (2008b) faz uma revelação impressionante: examinando o corpus do Projeto Nurc ela encontrou 0,25% ocorrências de *tu*, concentradas em falantes de Porto Alegre, contra 99,75% ocorrências de *você*. Ou seja, a fala culta de brasileiros que viviam entre 1970 e 1978 em cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre) tinha praticamente enterrado a forma *tu*. E como *você* leva o verbo para a terceira pessoa, imagine o terremoto que está ocorrendo na morfologia verbal e em nossas regras de concordância (CASTILHO, 2010, p. 478)!

Essa opção pelo “*você*”, como se observa, acarretou e ainda provoca rearranjos gramaticais que são objeto de interesse dessa pesquisa:

---

<sup>16</sup> O Nurc (Norma Urbana Culta), conforme já mencionamos, foi criado em 1969 e buscou, em cinco capitais brasileiras, coletar dados, principalmente, entre falantes de nível superior. Os informantes foram divididos em três faixas etárias: 25 a 35 anos, 36 a 55 anos e mais de 55 anos. (VIANNA; LOPES, 2015, p.131)

A integração, principalmente no português do Brasil, de *você* e *a gente* no quadro de pronomes criou uma série de repercussões gramaticais em diferentes níveis da língua. Originada de uma expressão nominal de tratamento (*vossa mercê*) que leva o verbo para a terceira pessoa do singular, a forma *você* manteve algumas propriedades mórficas que acarretaram o rearranjo no sistema. Persiste a especificação original de 3ª pessoa, embora a interpretação semântico-discursiva passe a ser de 2ª pessoa. Algumas alterações afetaram em cadeia as subclasses dos oblíquos átonos (pronomes-complementos) e dos possessivos [...] (LOPES, 2009, p. 103, grifos do autor).

As alterações/rearranjos nas normas de concordância servem, como já mencionado, de justificativa aos puritanos da língua para atacar as mudanças no paradigma pronominal. Essa mistura de tratamento (pronomes “tu” com verbo na terceira pessoa) que causa “dor” aos ouvidos, aos poucos está se tornando tão comum que muitos, embora condenem, já flexionam dessa maneira involuntariamente. É bom que seja registrado que não há, neste trabalho, o abono da ideia de que possa valer qualquer coisa na língua, mas que, por se tratar de uma variação linguística, caberá ao falante optar pelo contexto no qual deverá usar o “tu” ou o “você” com a concordância canônica ou com a concordância considerada como “mistura de tratamento”. Para Faraco (2008, p. 98)

ninguém é obrigado a adotar as inovações. Qualquer um de nós pode perfeitamente ser mais conservador em matéria de língua. Mas o fato de ter uma atitude mais conservadora não lhe dá o direito de condenar os que usam formas inovadoras, em especial se elas são já correntes entre os falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. E mais ainda, se elas já foram acolhidas pelos bons instrumentos normativos.

Ou seja, nada impede que o falante adote uma postura conservada, mas rotular como errada a forma como os outros falam é uma atitude contrária aos avanços linguísticos, além de preconceito infundado.

Os estudos de Menon (1995, p. 96) põem em evidência a gramaticalização pela qual passou “você”. Além disso, reforçam que essa mudança respeita regras tácitas da língua:

historicamente, como foi demonstrado, a forma *você(s)* origina-se de uma *locução nominal* (constituída de um pronome possessivo mais um substantivo) e, nessa categoria, passa a requerer o verbo na *terceira pessoa*. No entanto, durante o processo de modificação fonética e de valor social, a forma se pronominalizou, isto é, passou por um processo de *gramaticalização*, mudando de categoria: de *nome* (visto que uma locução nominal, segundo a gramática tradicional, equivale a um *nome* - substantivo ou adjetivo -, exercendo as mesmas funções gramaticais) para *pronome*. Este novo pronome de segunda pessoa: logo, a forma verbal que o acompanha também passa a ser uma forma de segunda pessoa. Então, não faz sentido algum continuar a dizer que o verbo está na terceira pessoa com um pronome de segunda pessoa. Essa afirmação contrariaria, inclusive, uma das regras do sistema de concordância verbal do português: *o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa*.

Menon desconstrói uma das últimas balizas que defendiam o ensino pronominal amparado na tradição ao apontar que essa mudança não se deu à revelia de uma das regras básicas da concordância. Como se apreende, nada na língua é por acaso (BAGNO, 2007):

Uma variante pode vencer a outra a partir de um emprego novo discursivamente motivado, gerando-se assim desequilíbrios e inovações. Nesse processo dialético de forças comunicativas e de tendências, ora conservadoras (outorgando estabilidade), ora inovadoras (desestabilizando e gerando mudanças), que se produzem fenômenos de gramaticalização (LOPES, 2008, p. 3).

A essa coexistência entre os dois paradigmas Lopes denomina de “período de transição”, no qual o velho e o novo convivem em boa parte das regiões do país:

As camadas mais antigas não são necessariamente descartadas, mas coexistem e interagem com as recentes, pois não há descarte imediato da forma mais antiga, no caso *tu*, em detrimento da forma emergente *você*, mas um período de transição, de convivência entre as estratégias de referência ao interlocutor (LOPES, 2008, p. 5).

Por assimilação dessa coexistência entre o paradigma antigo e o novo, passamos para a análise do uso de “nós” e a “gente” como referência à primeira pessoa do plural, conforme constam nos quadros que abrem essa seção. Em relação à preferência de “a gente” no lugar de “nós”, nota-se a tendência cada vez maior do seu uso como pronome pessoal (NEVES, 2000, p. 469), sendo essa tendência registrada há décadas, conforme Vianna e Lopes (2015):

tendo em vista todos os resultados elencados, com base na produção científica dos últimos 30 anos, é possível afirmar que o processo de substituição de “nós” por “a gente” no PB se encontra em avançado estágio na língua oral. No Brasil, tal fenômeno é amplamente caracterizado como mudança linguística. A diferença de comportamento entre as regiões é, contudo, um forte indicativo de que o processo avança mais rapidamente em umas áreas que em outras (VIANNA; LOPES, 2015, p. 130).

Como apontado, é na língua oral que o “a gente” avança sem maiores resistências. Isso se deve ao fato do menor grau de policiamento que poderemos encontrar na oralidade. Outro ponto a ser grifado em Vianna e Lopes (2015) é a respeito de que a velocidade com que o “a gente” avança é diferente entre as regiões brasileiras, por razões que pressupomos a serem estudadas.

Vianna e Lopes (2015) concluem que, avançando essa substituição, a avaliação negativa, tanto dos falantes quanto dos ouvintes (inclusive os mais atentos), tende a ser ainda menor:

Mesmo que no ensino o pronome “nós” continue sendo apresentado como o legítimo pronome de primeira pessoa do plural, a forma “a gente” não sofre uma avaliação negativa da comunidade e, por isso, já vem aparecendo com frequência em textos escritos (VIANNA; LOPES, 2015, p. 130, grifos do autor).

O avanço do uso de “a gente”, ao contrário do que se possa teorizar, não será evitado com a postura de ignorá-lo no ensino. Mesmo a prática de evitá-lo quando do ensino em sala de aula apresenta pouca eficácia, pois o próprio aluno (inclusive os professores!) assim que sair da escola, ou dentro dela, usará os pronomes que lhe são peculiares:

O fato de o pronome “nós” ser ainda ensinado na escola não constitui um freio para a mudança, porque o arcaizante pronome “vós” também aparece no quadro pronominal da gramática tradicional e nos manuais didáticos, embora já seja ponto pacífico que a sua substituição por “vocês” está completamente implementada no Brasil e, até mesmo, em Portugal. Estamos diante de um fenômeno de mudança em curso visto em tempo real na boca de milhões de brasileiros de todas as idades, profissões, regiões (VIANNA; LOPES, 2015, p. 130).

Como se compreende, o ensino do quadro pronominal tradicional sozinho já não atende aos interesses linguísticos, e ignorar ou rotular como negativa a mudança em nada contribui para o ensino. Práticas eufemísticas como considerar o uso de “a gente” um fenômeno linguístico coloquial que deve ser evitado na linguagem formal vai de encontro aos resultados das pesquisas sociolinguísticas:

As análises que já foram feitas (e é importante que se diga que este estudo não é, em absoluto, exaustivo) revelam o caráter crescente do uso da forma inovadora na fala em todo o país. Resultados consistentes como os que mostramos, beirando os 80%, levam à conclusão de que, de modo geral, não há estigma sobre seu emprego (ZILLES, 2007, p. 37).

Nos estudos de Tamanine (2002) encontramos uma hipótese que deverá ser levada em consideração a respeito do uso do “a gente”:

no cômputo dos 6.930 dados analisados, obtivemos como resultado geral do estudo sobre a alternância pronominal *nós/ a gente* em Blumenau, Lages e Chapecó, o uso do pronome *a gente* suplantando o uso do pronome *nós* como referência à primeira pessoa do plural. Verificamos que foi a **variável social faixa etária** que se constituiu como o fator mais relevante para determinar a mudança em direção à substituição de *nós* por *a gente*, tanto nas ocorrências isoladas quanto nas ocorrências em seqüências, apontando para a mudança em progresso da forma inovadora (TAMANINE, 2002, p. 102, grifos do autor).

Analisando o exposto por Zilles (2007) e por Tamanine (2002), observamos que o uso de “a gente”, além de ser expressivo, encontra na variável faixa etária o principal elemento para se verificar se a mudança avança de modo significativo na comunidade de fala.

A crítica ao uso de “a gente” está concentrada na dualidade singular / plural característica dos coletivos. Para compreendermos melhor essa crítica buscamos Lopes (2007, p. 110), que afirma:

o substantivo *gente* apresentava, na história do português, comportamento similar ao que ocorre com *povo*, *grupo*, *multidão* e com os substantivos coletivos: podia ser usado não só no singular (*esta gente*), mas também no plural (*estas gentes*). *O traço formal de número plural*, registrado na sintaxe, se perdeu com o tempo. A forma cristalizada *a gente*, cuja referência conceptual é uma massa indeterminada de pessoas disseminada na coletividade – com o eu necessariamente incluído – herdou, justamente, a possibilidade combinatória com o singular, e não com o plural. Manteve-se uma interpretação semântica pluralizada, ao mesmo tempo em que *a gente* designa um todo abstrato, indeterminado e genérico, representando o conjunto base “ser-pessoa”.

Em relação à concordância, Castilho e Elias (2012, p. 89, grifos do autor) ensinam que, “na língua não padrão, **nós** ocorre com o verbo na terceira pessoa do singular, e **a gente** ocorre com o verbo na primeira pessoa do plural”. Obviamente, o senso comum e o cânone gramatical, além de não aceitarem essa mistura de tratamento, ainda destinam pouco espaço à análise mais eficiente dos fenômenos que envolvem os pronomes pessoais.

A alternância das formas *nós* e *a gente*, representando a primeira pessoa do plural, é de uso comum entre os falantes no Brasil. A gramática normativa, entretanto, por raramente explicar fenômenos já consagrados na língua falada, apresenta, ainda, incoerências quanto à classificação e inserção da forma *a gente* no sistema de pronomes pessoais e considera o pronome *nós* como mero plural de “eu”, sem discutir o seu uso mais abrangente e genérico de um “eu-ampliado”<sup>17</sup> (LOPES, 1998, p. 1, grifos do autor).

Com base nisso, deveríamos ter o incremento da publicação de livros didáticos apontando que temos dois paradigmas em curso, sem sublinhar eufemisticamente um deles como de uso somente popular, por exemplo. Entretanto, a realidade é outra:

Os manuais didáticos raramente fazem alusão às novas formas pronominais quando descrevem o quadro de pronomes pessoais, embora, como os resultados mostraram, a substituição de *nós* por *a gente* venha sendo implementada de forma acelerada nos últimos trinta anos no português do Brasil (LOPES, 2009, p. 115).

---

<sup>17</sup> Entendemos o “eu-ampliado”, por exemplo, como sendo a expressão do pensamento no singular, mas com caráter coletivo. Um exemplo disso nós teríamos na frase “A gente acha errado jogar lixo no chão”.

Fechando este capítulo, destacamos que as três seções, conforme constatado, procuraram ofertar de maneira contínua o referencial teórico, abrangendo desde os estudos sociolinguísticos no Brasil, com ênfase também aos PCN, assim como abordando a discussão sobre a reorganização dos pronomes pessoais, por ser o tema da nossa pesquisa-ação. A partir do próximo capítulo descrevemos a metodologia aplicada neste trabalho.

### 3 O CAMINHO METODOLÓGICO: DOS QUESTIONÁRIOS À PESQUISA APLICADA

No primeiro momento, dedicamos a nossa atenção ao processo de adotar a pesquisa de campo em sala de aula como forma de semear mudanças no ensino da língua portuguesa.

O professor que se aventura na seara da pesquisa tem maiores possibilidades de compreender o processo de ensinar e de aprender. Essa associação do trabalho de pesquisa à rotina da escola torna-o mais aperfeiçoado e dinâmico no que se refere a mediar o conhecimento e a interação com o educando (BORTONI-RICARDO, 2008).

Tripp (2005) aponta a situação do professor que, embora realize uma atividade de pesquisa, não procura envolver os alunos, perdendo com isso uma oportunidade pedagógica excelente:

Frequentemente trabalho com professores em pesquisa-ação para desenvolvimento profissional, por exemplo, e é surpreendente quão poucos deles cogitam em permitir que seus alunos participem de seu trabalho, de modo que a participação é encarada inicialmente como uma questão de obrigação: o professor decide o que vai acontecer e seus alunos não são sequer consultados. Contudo, os alunos podem ser envolvidos pelo menos no nível de cooptação. Por exemplo, podem auxiliar como informantes, podem ajudar a colher dados por observação e entrevista de outros participantes e auxiliar no planejamento e implementação das mudanças na prática (TRIPP, 2005, p. 455).

Para que pudéssemos nos aventurar na pesquisa e aproveitarmos ao máximo o que dela poderíamos colher foi que elegemos a pesquisa-ação como instrumento para tal fim. Mas, afinal, o que é uma pesquisa-ação?

Apoiamo-nos em Dionne (2007, p. 44), que afirma que há várias formas de pesquisa-ação, tanto que deveríamos usar a expressão “pesquisas-ações”, mostrando que não é pacífica a teorização a respeito do seu conceito. Para Tripp (2005, p. 447, grifos do autor), a

Pesquisa-ação é uma forma de **investigação-ação** que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).

Uma das definições de Tripp (2005) aponta que a pesquisa-ação combina técnicas da pesquisa acadêmica que possuem como um dos requisitos formais a validação científica. Outro ponto importante é que ela busca o aprimoramento de determinada prática, ou seja, ela só se efetiva com a ideia da busca de modificação de uma situação. No nosso caso a intenção

era de, terminada a pesquisa-ação, depois de toda a reflexão conjunta sobre os pronomes pessoais na posição de sujeito, mostrarmos na prática em sala de aula como poderia ser trabalhado com mais eficácia o tema. Ou seja, não se tratava apenas de ir a campo pesquisar, e sim, pesquisar de modo a perceber que deveríamos ter outra postura em sala de aula a respeito dos pronomes pessoais. Tripp (2005, p. 447) complementa afirmando que “a questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”. No nosso caso, reiteramos que a prática rotineira envolveu a aplicação do produto pedagógico casado à necessidade da pesquisa, buscando “apenas” repaginar as aulas e a compreensão dos alunos sobre determinado fenômeno linguístico.

Em sua própria definição, a pesquisa-ação é um procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação particular a modificar. Nesse sentido, a pesquisa-ação é geralmente uma pesquisa implicada em um campo concreto em torno de um grupo de atores reais (DIONNE, 2007, p. 48).

A adoção da pesquisa-ação neste trabalho encontra amparo no exposto por Dionne (2007), da mesma forma encontramos em Tripp (2005) mais um argumento de que a nossa escolha estava correta:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p. 445).

No nosso caso a situação particular que pretendíamos modificar é a de, realizando uma pesquisa de campo sobre a língua portuguesa, evidenciar que é possível que outro professor repita essa atitude científica na íntegra, aperfeiçoando ou adaptando-a a sua realidade. Se o senso comum diz que é muito difícil inserir a pesquisa de campo dentro da sala de aula, a nossa pesquisa-ação tem uma função: mostrar que isso não é de todo verdadeiro. E como alcançar esse objetivo? Propondo aos alunos a atitude de primeiro comparar os paradigmas dos pronomes pessoais para na sequência sair a campo a fim de verificar se esse fenômeno condiz com o que prega a gramática tradicional. Vencida essa etapa crucial, volta-se à sala de aula, agora conscientes de que o modo de ensinar/aprender deverá ser impregnado com o que revelou a pesquisa. Vê-se então que com a pesquisa-ação temos o que Dionne (2007, p. 29) chama de “redução da distância entre a teoria e a prática”. Com isso, as aulas de língua portuguesa se tornam menos burocráticas, o que é bom para todos. Além disso, conforme

Tripp (2005), o conhecimento gerado na pesquisa-ação tem o perfil de ser espalhado e compartilhado no mesmo ambiente profissional. O conhecimento, então, não fica restrito a um grupo pequeno, mas destina-se a uma gama maior de interessados.

Baseando-nos em Tripp (2005, p. 446) e sobre o que ele convencionou chamar de “investigação-ação”, apontamos que a nossa proposta foi planejada no sentido de melhorar o ensino dos pronomes pessoais, passando da análise do paradigma tradicional para o paradigma real. Agimos nesse sentido realizando, junto com os alunos, a revisão da variação linguística, do paradigma dos pronomes pessoais, do conceito de pesquisar e partimos para a pesquisa de campo. Coletados os dados sobre os pronomes, analisamos e confrontamos novamente com o que está registrado em boa parte das gramáticas, e em cima disso, avaliamos o resultado do trabalho realizado. Essa metodologia comunga da mesma idealizada por Dionne, pois para ele a pesquisa-ação tende a:

- \*fortalecer a relação entre a teoria e a prática;
- \* favorecer alianças e comunicações entre pesquisadores e atores;
- \* perseguir um duplo objetivo de conhecimentos a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação);
- \* produzir um novo saber na ação e para a ação;
- \* inserir-se em um processo de tomada de decisão com vista à resolução de problemas (DIONNE, 2007, p. 46).

Portanto, como veremos no capítulo da análise do produto pedagógico, a nossa proposta de pesquisa-ação visou contemplar os cinco pontos acima, uma vez que procuramos mostrar tanto ao professor quanto aos alunos a potencialidade de aproximar teoria e prática, ao passo que norteou o interesse deles pelo assunto, curiosos em saber na prática como o “duelo” entre o “tu” e o “você”, por exemplo, caminhava na comunidade local.

Encontramos em Tripp (2005) mais argumentos para corroborarmos o acerto de adotarmos a pesquisa-ação como ferramenta de trabalho. A pesquisa-ação poderá propiciar o diálogo entre professor e aluno a respeito de situações de comunicação que este percebeu no dia-a-dia, mas que fazem mais sentido agora por causa da sua curiosidade aguçada:

É certo que novas dinâmicas entre pesquisa e ação modificam profundamente a relação entre pesquisadores e atores. A elaboração e partilha dos conhecimentos ocorrem em relações de convivência que incitam, ao mesmo tempo, o pesquisador a coletar os conhecimentos derivados da ação e o ator a contribuir diretamente para a produção de conhecimentos (DIONNE, 2007, p. 33).

Assim como em Tripp (2005), temos em Dionne (2007) a afirmação de que a adoção da pesquisa-ação trará mudanças na rotina escolar dos professores e alunos. Voltamos a Tripp (2005), que sinaliza o caminho percorrido pelo conhecimento construído na pesquisa-ação:

o conhecimento obtido na prática rotineira tende a permanecer com o prático individual e o obtido na pesquisa-ação destina-se, o mais das vezes, a ser compartilhado com outros na mesma organização ou profissão; e tende a ser disseminado por meio de rede e ensino e não de publicações como acontece com a pesquisa científica (TRIPP, 2005, p. 449).

Aqui temos mais argumentos a favor da escolha pela pesquisa-ação na escola. Dela resulta que o conhecimento produzido não tem como função apenas satisfazer o mundo acadêmico (o que é legítimo), mas satisfazer o público escolar envolvido na pesquisa, assim como os outros que serão atingidos pela socialização dos nossos resultados através do produto pedagógico.

A pesquisa de campo como meio de transformar a sala de aula em um laboratório vivo (BAGNO, 2002) surge como uma boa proposta a fim de fugirmos da teorização em cima de um fenômeno vivo como a língua. Não há como fechar os olhos para todos os avanços tecnológicos e para a curiosidade dos alunos que, quando não estimulada, finda por definir nos anos seguintes da sua vivência escolar. Demo (2011, p. 89) aponta que “é essencial impregnar a convivência com os alunos com estratégias de pesquisa, através das quais são motivados a toda hora a pelo menos digerir o que escutam através de exercícios pessoais”. Dialogando com o que ensina Demo (2011), entendemos que a mescla das atividades teóricas com a prática permite que haja mais sentido no que se está fazendo e aprendendo. Para tanto, o professor precisará migrar de um *status* de teorizador-repetidor para um de pesquisador-produtor:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Haverá de existir o pensamento pessimista alegando que o espaço da sala de aula não oferta as condições básicas para que haja a pesquisa de campo sobre assuntos que mereçam uma maior reflexão dos envolvidos. Bortoni-Ricardo compreende que esse temor não se justifica:

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências em geral. No entanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

É evidente que para germinar na sala de aula o apego ao ato de pesquisar haverá do professor também ter a veia de pesquisador, mas para tanto deverá estar ciente e preparado para essa mudança de rumo:

A maioria dos professores se espantaria ao extremo se colocássemos a pesquisa como primeiro desafio do aluno, porque se considera o aluno como inepto para tanto. Na verdade, essa inépcia é do professor, que, não sendo pesquisador, não teria como dar o que não tem (DEMO, 2011, p. 55).

Demo (2011) é enfático ao afirmar que o professor que não sabe ou até mesmo não quer pesquisar transfere para o aluno essa inaptidão. É preciso relativizar essa afirmação, pois não podemos fechar os olhos para as condições de trabalho nas quais a grande maioria dos professores labuta. Portanto, o tom das críticas ao professor que se situa na zona de conforto deverá levar em consideração a realidade da educação brasileira.

Passando para as etapas de constituição do produto pedagógico destacamos que elas envolveram a construção de um diagnóstico das aulas de língua portuguesa no município de Itaqui-RS, seguida do planejamento da unidade didática, da aplicação através de uma pesquisa-ação e com o registro de dados, somado à reflexão a respeito do resultado desta pesquisa-ação. Essa estrutura usada no nosso trabalho nós encontramos em Dionne (2007), que ensina as fases que antecedem e fecham uma pesquisa-ação:

- \* Fase de identificação das situações iniciais.
- \* Fase de projeção das ações.
- \* Fase de realização das atividades previstas.
- \* Fase de avaliação dos resultados obtidos (DIONNE, 2007, p. 82).

Buscamos, com a aplicação de questionários (apêndices A e B) em três escolas da rede pública estadual do município de Itaqui-RS, um diagnóstico que nos subsidiasse na elaboração do produto pedagógico. Precisávamos saber, metaforicamente, onde estávamos pisando, pois, como ensina Dionne (2007, p. 87), “a primeira fase da pesquisa-ação consiste em acertar e bem definir seu ponto de partida”. Uma vez que a proposta envolvia a prática da pesquisa visando à reflexão a respeito da língua, tal diagnóstico era estratégico.

Em relação aos questionários aplicados em novembro de 2015 em três escolas de Ensino Médio do município de Itaqui, destacamos que eles foram aplicados por escrito, sendo que no próprio formulário havia as instruções a respeito do termo de consentimento. A aplicação com os alunos foi realizada durante o horário de aula, sendo solicitado ao professor que estava em aula que escolhesse aleatoriamente alguns alunos para preencherem os questionários. No caso dos professores, houve o contato com eles durante o período de intervalo. Passada a desconfiança inicial, eles foram receptivos e acabaram por participar, entretanto, a maioria solicitou que voltássemos no dia seguinte para recolher o questionário.

Reiteremos que esse questionário serviu para que tivéssemos um diagnóstico da forma como a língua portuguesa é ensinada no município de Itaqui-RS. Precisávamos compreender o cenário no qual estamos inseridos, pois isso era um pré-requisito para ajustar a forma de atuação quando do planejamento e aplicação do produto pedagógico. Como forma de aprimorar o nosso produto pedagógico era essencial sabermos um pouco mais sobre a realidade das aulas de língua portuguesa no Ensino Médio do município, principalmente o modo pelo qual os alunos percebem a língua e interagem nas aulas.

Atualmente, o município de Itaqui possui cinco escolas de Ensino Médio, sendo que duas são sediadas no interior do município<sup>18</sup>. Adotamos como critério selecionar para responder ao questionário alunos e professores das três escolas sediadas no perímetro urbano. Sendo assim, definimos o número mínimo de cinco alunos do terceiro ano de cada escola e de dois professores de Língua Portuguesa também de cada escola, desde que estivessem trabalhando no Ensino Médio. A escolha por alunos da última etapa da educação básica foi no sentido de que, caso houvesse a preocupação com a discussão sobre a variação linguística ao longo do Ensino Médio, haveria de aparecer algum dado significativo nos questionários. Optamos por oferecer aos participantes perguntas abertas que permitissem uma maior liberdade ao entrevistado, perguntas de múltipla escolha e perguntas fechadas seguidas por uma secundária e aberta solicitando uma justificativa para a resposta.

Em relação aos alunos, as perguntas se destinaram a diagnosticar dois pontos cruciais: a forma como os professores trabalham o ensino da língua portuguesa e o modo pelo qual os

---

<sup>18</sup> A história de Itaqui começa em meados de 1700 com a chegada dos jesuítas na região. O município está situado às margens do rio Uruguai, que faz a divisa entre Brasil e Argentina. Onde hoje se situa o município surgiu o primeiro povoamento, sendo que somente nas duas primeiras décadas do século XIX a região deixou de ser território hispânico, passando a pertencer aos domínios portugueses. Em 1858 Itaqui foi emancipada do município de São Borja, sendo elevada à categoria de cidade em 1879. Informações disponíveis em: <<http://www.itaqui.rs.gov.br/?action=estatico&eId=>>. Acesso em: 15 set. 2016.

alunos percebem (ou ignoram) a variação linguística. No tocante aos professores, houve a preocupação de procurar compreender qual é a visão deles acerca da variação linguística e o perfil deles como professores.

Entregamos mais de 10 questionários para professores e em torno de 30 para que os professores distribuíssem para os alunos preencherem durante o horário de aula. Obtivemos 7 amostras válidas de professores e 15 de alunos, sendo uma amostragem que, embora pequena, revelou-se útil.

Essa etapa de questionários e reflexão é importante como forma de diagnosticar o perfil das aulas de português, especificamente no município de Itaqui-RS. Sabemos muito pouco a respeito do trato com as questões da língua na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul e, por consequência, enfrentamos essa situação usando mais da intuição do que da pesquisa propriamente dita.

Passado esse momento de diagnóstico, foi planejado e colocado em prática o produto pedagógico através de uma unidade didática (apêndice C). Damis (2006) aponta os benefícios de lançarmos mãos dessa proposta:

- a) A disposição do conteúdo em unidades coloca o aluno em contato com o todo antes de iniciar o estudo das partes ou subunidades;
- b) As atividades programadas nas etapas de exploração e assimilação ocupam os alunos em atividades de coleta, organização e análise de dados;
- c) Após o estudo analítico das partes, o conhecimento é integrado na elaboração da síntese final do que foi aprendido – a organização do conhecimento aprendido constitui-se em momento importante da técnica (DAMIS, 2006, p. 121).

Esses ensinamentos foram importantes na organização e aplicação do produto pedagógico. Além disso, fizemos uso dos objetivos que poderão ser atingidos pelo professor ao adotar a unidade didática:

- a) Proporcionar o desenvolvimento individual e social do educando;
- b) Propiciar a colaboração dos alunos no planejamento do trabalho a ser realizado;
- c) Favorecer o atendimento individual e em grupo dos alunos, permitindo-se reajustar as atividades planejadas para atender às necessidades e expectativas desses alunos;
- d) Articular, por meio da organização das atividades de ensino, as quatro dimensões da ação didática: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (Veiga 2004). (DAMIS, 2006, p. 122).

Essa forma de abordagem se encaixa perfeitamente no nosso produto pedagógico, uma vez que o ato de coletar dados necessita da participação ativa dos alunos em todas as etapas, do mesmo modo que possibilita que o professor atenda a todos de forma individual e coletiva.

A proposta dessa pesquisa nos moldes da pesquisa-ação seguiu os passos de Bagno (2007, p. 199), que sugere o seguinte passo a passo de um pequeno projeto de pesquisa em sala de aula.<sup>19</sup> O autor propõe a seguinte sequência que adaptamos à nossa realidade de pesquisa:

- 1 – Ver como as gramáticas normativas e outros materiais didáticos abordam os pronomes pessoais;
- 2 – Constituir um corpus: comparar o padrão ideal com o uso real usando telenovelas, mesas-redondas, programas de entrevista, cartas, cartas de leitores, entrevistas gravadas, letras de canções, textos colhidos nas redes sociais, pronunciamentos oficiais de autoridades, folhetos de propaganda etc;
- 3 – Coletar dados: recolher todas as ocorrências depois de definido de onde será a coleta;
- 4 – Apontar as variantes mais frequentes; e
- 5 – explicar a mudança.

Analisando o 5º item, destacamos que não tivemos um aprofundamento da discussão em aula a respeito das mudanças no paradigma pronominal.

O produto ofertado neste trabalho visou, entre outros objetivos, mostrar que é possível realizar pesquisas envolvendo o Português Brasileiro de modo simples, respeitando o rigor científico. Com isso, aliamos a teoria à prática, levando à reflexão sobre uma melhor forma de trabalhar o ensino da língua portuguesa. Segundo Bagno (2007, p. 193), “descobrir as coisas por meio da investigação e da reflexão é sempre mais interessante do que ficar esperando que alguém chegue trazendo ‘as verdades’ [grifos do autor] prontas e supostamente definitivas”. Essa descoberta das coisas é, na nossa concepção, um bom caminho a fim de que o conhecimento científico se torne presente no ensino básico.

Apresentamos os cinco módulos que compõem a unidade didática, que foi aplicada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, durante os meses de junho a setembro de 2016:

1º módulo: noções sobre variação linguística e proposição do produto;

---

<sup>19</sup> O projeto de Bagno foi sugerido para a análise do pronome *cujo*.

2º módulo: análise do modelo tradicional de uso dos pronomes pessoais e análise de textos (canções e reportagem de jornal que contêm os novos paradigmas de uso dos pronomes pessoais);

3º módulo: montagem das duplas de pesquisadores,<sup>20</sup> apresentação de aspectos envolvendo conceitos de pesquisa e o levantamento de dados;

4º módulo: após a coleta dos dados, reflexão a respeito deles para a elaboração de um folheto informativo com nome de “O uso real dos pronomes pessoais no município de Itaqui”;

5º módulo: exposição final da unidade didática oferecido em formato de folheto às demais escolas da cidade e da Fronteira Oeste do RS.

Nesse folheto<sup>21</sup>, que pode ser visualizado no apêndice D, além de orientações sobre a importância dos estudos sociolinguísticos, tivemos a comparação entre o paradigma tradicional dos pronomes com o uso real dos pronomes pessoais em Itaqui-RS. Optamos pelo gênero folheto uma vez que ele possibilita a publicidade da pesquisa de campo realizada com os alunos. Tal publicidade visa incentivar os professores a adotarem uma postura mais científica e reflexiva a respeito da língua.

A escolha do uso real dos pronomes pessoais para a realização da pesquisa-ação justifica-se no fato de que as mudanças pronominais (principalmente na posição de sujeito) aconteceram e acontecem tanto na oralidade quanto na escrita. Formas aspadas como inovadoras, principalmente, “você” e “a gente” são recorrentes e não haveria motivo de esconder esse fenômeno dos alunos (VIEIRA; BRANDÃO 2009).

Por fim, destacamos que os dados gerados durante a aplicação da unidade foram registrados através de fotos e vídeo postados em rede social, mediante registro de participações deles e através da atividade final<sup>22</sup>. Além disso, antes do iniciarmos a aplicação do produto, os alunos assinaram um termo de consentimento que poderá ser encontrado no apêndice E.

A Escola Estadual Profa. Odila Villordo de Moraes está situada em um bairro afastado do centro da cidade de Itaqui-RS. A sua clientela é composta de alunos oriundos principalmente de cinco bairros do perímetro urbano. A escola funciona em três turnos nos

---

<sup>20</sup> No princípio nós pensávamos em propor grupos maiores para a coleta de dados, entretanto, o perfil da turma na qual o produto foi aplicado indicou que o ideal seria a realização da pesquisa de modo individual ou em dupla.

<sup>21</sup> O folheto será distribuído digitalmente para as escolas da 10ª Coordenadoria Regional de Educação, conforme já acordado com a 10ª CRE. Usamos o programa *Calameo* para editarmos o folheto. O programa está disponível em: <https://pt.calameo.com/>. Acesso em: 27 jan. 2017.

<sup>22</sup> Os registros foram feitos em folha de chamada especial que continha, logo após a assinatura dos alunos, espaço para registro de pontos importantes das discussões realizadas. Esse controle de presença não substituiu o controle via caderno de chamada.

quais são ofertados desde o Ensino Fundamental até o nível Médio. Como estrutura possui laboratório de informática, biblioteca, banco do livro, salão de atos, espaço de apoio pedagógico e acesso à rede mundial de computadores. Como instâncias de discussão e deliberação têm-se o Conselho de Classe participativo, Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres. Em 2015, conforme estatística disponível no sítio da Secretaria Estadual de Educação do RS<sup>23</sup>, a escola registrava 1.101 matrículas, sendo que dessas 465 eram provenientes do Ensino Médio. Em relação aos alunos pesquisadores, apontamos que a presença deles oscilou nas aulas durante a aplicação do produto. A turma era composta de 25 alunos, dos quais 22 de fato participaram de todas as atividades do produto pedagógico<sup>24</sup>. Desses, 20 tinham quando da aplicação do produto menos de 25 anos, sendo que 17 eram menores de 20 anos, evidenciando o perfil jovem da turma. Do total de alunos, 16 são do sexo feminino, mostrando o predomínio de mulheres na turma. Em torno de 17 alunos trabalhavam no período de realização das atividades, e isso ocasionou que muitos deles comparecessem às aulas a partir do segundo período, fazendo com que, nas quartas-feiras, nós organizássemos as atividades do produto para que começassem a partir do segundo período. A respeito do aspecto participativo dos alunos destacamos que essa turma do terceiro ano do Ensino Médio apresentava como característica o fato de retardar ao máximo a entrega de trabalhos, situação que nos preocupou nas fases que antecederam o início do produto pedagógico. Entretanto, embora tivéssemos que monitorar e cobrar deles o cumprimento das atividades, nós não tivemos maiores problemas com o comprometimento dos alunos pesquisadores.

Nos capítulos seguintes apresentamos a análise do diagnóstico e do produto pedagógico aplicado.

---

<sup>23</sup> Informações disponíveis em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas\\_mi\\_est\\_2015.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2015.pdf). > Acesso em: 18 jan. 2017.

<sup>24</sup> Como forma de demonstrar o perfil da turma, levamos em consideração os 22 alunos frequentes e que participaram da aplicação do produto pedagógico.

#### 4 DIAGNÓSTICO A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Entre as cinco escolas de Ensino Médio da rede pública do município de Itaqui-RS, nós elegemos três para aplicarmos os questionários. Conforme já mencionado, o propósito era a coleta de dados sobre o cuidado com a variação linguística e o perfil das aulas de língua portuguesa. Entre as escolas selecionadas, duas estão situadas na região central do perímetro urbano, enquanto a terceira situa-se em bairro distante do centro da cidade.

Abrimos a análise com as perguntas dirigidas aos professores, passando na sequência à apreciação das respostas dos alunos. Não houve a intenção de confrontar as respostas entre discentes e docentes, até mesmo porque o mesmo professor regente de uma das turmas talvez não tivesse trabalhado com esses alunos desde o primeiro ano do Ensino Médio. Outra escolha foi a de não separar a análise por escola, pois não tínhamos como meta fazer tal comparação.

Ao todo sete professores devolveram os questionários. Como forma de melhor compreender a análise, numeramos aleatoriamente os participantes. A primeira pergunta dirigida aos professores foi “o que você compreende por variação linguística?”. As respostas foram as seguintes:<sup>25</sup>

Quadro 4 – Respostas da primeira pergunta

Participante	Resposta
1	“Variação linguística corresponde a vários falares, dialetos locais e regionais e que leva em conta a bagagem (identidade) linguística de cada indivíduo.”
2	“É a forma de expressão, pois os falantes de uma mesma língua não utiliza (sic) de maneira uniforme, por vários fatores como: idade, grupo social, sexo, grau de escolaridade, etc...”
3	“São as diversas formas de comunicação, dependendo de questões sociais.”
4	“A diversidade da língua portuguesa, os diferentes falares que encontramos em sala de aula. A grande diferença entre a língua padrão e a coloquial.”
5	“São alterações da língua motivadas pelo ambiente sócio-antropológico do indivíduo em sociedade.”
6	“É o conjunto das diferenças de realização linguística falada pelos locutores

<sup>25</sup> A fim de facilitarmos a leitura e interpretação das respostas, boa parte delas foi transcrita em quadros. Essa transcrição foi feita o mais fiel possível em relação ao original.

	de uma mesma língua, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural.”
7	“Variação linguística de uma língua é o modo pelo qual ela se usa de acordo com o meio e seus falantes, contexto histórico, geográfico, cultura e variação linguística.”

O primeiro entrevistado entende a variação mais pela ótica territorial, exatamente a mais contemplada nos livros didáticos. Por sua vez, o segundo entrevistado compreende que fatores como faixa etária, grupo social, sexo e escolaridade se refletem na maneira da pessoa se comunicar. Ao contrário do primeiro entrevistado, ele não apontou a variação regional, mas é plausível que tenha noção a respeito. Já o terceiro reconhece a diversidade da comunicação, entretanto, aponta apenas o âmbito social, o que é um ganho em relação ao primeiro entrevistado. O quarto entrevistado destaca a diversidade, entretanto utiliza a expressão língua padrão, discutida por Faraco (2008) e Bagno (2007), em contraposição à coloquial, normalmente vista como aquela linguagem descuidada que poderemos usar em situações informais. O quinto participante respondeu que as questões de cunho social e antropológico acabam por provocar “alterações” na língua, enquanto o sexto entrevistado apresentou uma compreensão um pouco confusa, entretanto, reconheceu que o seu conceito de variação contempla a historicidade, o local e o ambiente social. Por fim, o último entrevistado compreende que a variação está associada ao meio no qual o falante vive e que os contextos por ele citados de alguma forma interferem na maneira de falar.

Passando da concepção teórica sobre o que eles entendem por variação linguística, pensamos a segunda pergunta como um desafio prático ao professor ao deparar-se com uma situação que requer uma atuação sociolinguística.

#### Quadro 5 – Segunda pergunta

<p>b) Leia o seguinte diálogo hipotético:</p> <p>Aluno <b>A</b> fala para o aluno <b>B</b>: <i>A gente foi no centro hoje.</i></p> <p>Aluno <b>B</b> responde ao aluno <b>A</b>: <i>Você falou tudo errado. O certo é a gente fomos ao centro hoje, né professora?</i></p> <p>Caso você se deparasse com essa situação de fala em sala de aula, qual seria a sua abordagem didática?</p>
--

As respostas para essa pergunta são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 6 – Respostas da segunda pergunta

Participante	Resposta
1	“Enquanto professora em sala de aula eu o corrigiria, porém, conversaria sobre o fato de que na fala, onde há entendimento entre falantes, não há erro, mas na escrita é fundamental adequar a norma-culta ou formal da língua, já que é cobrada e é considerada correta.”
2	“Variações linguística.”
3	“Abordaria as formas de linguagem, formal, informal, linguagem coloquial, linguagem culta.”
4	“Trabalhamos esse assunto com os alunos do 2º ano, no terceiro trimestre esse exemplo foi muito debatido pelos mesmos. Acho de extrema importância que os alunos tenham conhecimento dessas ‘diferenças’ na maneira de falar, saber sobre as influências culturais de cada região, sabendo que o ‘certo e o errado’ se confundem. Saber identificar as regras de concordância e saber como e quando usá-las.”
5	“No sentido de que existe a linguagem formal e a linguagem adequada e inadequada ao espaço que estamos vivenciando.”
6	“Procuraria dar ênfase a essa situação, buscando da melhor forma possível abordar o assunto através de pesquisas, trabalhos em grupo, registros de pesquisa de campo...”
7	“Explicaria aos dois que não há mais nem menos saberes, há saberes diferentes e logo, explicaria a eles a norma culta.”

Essa análise mereceu um cuidado maior tendo em vista que o perfil do professor entrevistado poderia surgir com ares de normatizador ou aberto aos avanços sociolinguísticos. Para tanto, adotamos como critério para sistematizar as respostas a forma de abordagem dos entrevistados em relação ao que foi proposto. Os entrevistados 1, 3, 4, e 5 atuaram relacionando a situação à esfera da formalidade e informalidade no uso da língua, sendo que o quarto entrevistado respondeu que atuaria de forma mais abrangente do ponto de vista sociolinguístico. O primeiro entrevistado afirmou que “faria a correção”, entretanto, ressaltaria que há diferenças em relação à fala e à escrita, apontando a dúvida entre o “certo e o errado”. A respeito do que afirmou o primeiro entrevistado, observamos que a sistemática

de partir da ideia de corrigir surge como por impulso, misturando, inclusive, a comunicação oral e escrita, sendo esta erroneamente considerada como bem organizada e aquela como caótica (BORTONI-RICARDO, 2005). Ignora-se que cada modalidade de comunicação tem as suas regras e caberá ao professor compreender e ensinar isso. Entretanto, o círculo vicioso do certo e errado persiste, devido às suas raízes profundas dentro da escola e no imaginário coletivo:

A escola vem se apoiando tão somente em conceitos do tipo certo/errado e parece claro que se devem trabalhar fenômenos dinâmicos dos usos correntes com base em princípios imanentes à língua, descobertos a partir de pesquisas sobre o português falado atual. Só assim podemos introduzir metalinguagem inovadora, diferindo-se da forma como os livros encontrados atualmente no mercado de didáticos o fazem (MOLLICA, 2003, p. 100).

O segundo entrevistado não deixou clara a sua forma de atuação uma vez que provavelmente iria ensinar que os alunos estavam diante de uma situação de variação linguística, o que já seria um ganho sob o ponto de vista sociolinguístico. Já o sexto aproveitaria a situação para abordar com mais destaque o assunto, inclusive migrando para pesquisas e registros reais dessas situações de fala. Fechando essa segunda pergunta, o sétimo entrevistado propôs uma forma de abordagem conceituando a variação linguística como “saberes”. Analisando as respostas, reforçamos que o conceito de certo e errado se mantém, em muitos casos, mesmo quando as pesquisas evidenciam que ele deverá ser relativizado:

A noção de erro está ligada a características sociais e culturais, logo, essas classificações de “errado” e “certo” nada mais são do que resultado de crenças, de juízos de valor, de ideologias e de visões de mundo diferentes, por isso ela pode vir a mudar constantemente (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Já na terceira pergunta, que era objetiva, procurávamos saber se realmente eles trabalhavam reconhecendo a variação linguística.

#### Quadro 7 - Terceira pergunta

- |  |
|--|
| <p>c) em relação ao ensino da variação linguística<sup>26</sup> você procura trabalhar de que forma?</p> <p>( ) Com base no que prescrevem os livros didáticos;</p> <p>( ) com base nas minhas pesquisas a respeito;</p> |
|--|

<sup>26</sup> É importante destacar que por um erro conceitual quando da elaboração desse questionário essa pergunta foi proposta apontando o “ensino da variação linguística”, ignorando o fato de que ela não é tecnicamente um objeto de ensino, como a ortografia oficial, por exemplo.

- já pensei em trabalhar mas não encontrei material didático de qualidade;
- não procuro trabalhar.

Cinco professores apontaram que trabalham “com base nas minhas pesquisas a respeito”. Por sua vez, dois professores marcaram que trabalham “com base no que prescrevem os livros didáticos”. O resultado foi interessante, uma vez que a maioria dos entrevistados afirma pesquisar a respeito do assunto, revelando que não se satisfaz com o que prescrevem os livros didáticos. Essa atitude vai ao encontro do que propõem Bagno (2007) e Vieira e Brandão (2009), que apontam que o professor deve pesquisar sobre a língua, mostrando que ela vai além da gramática normativa. Também comunga do que escreve Demo (2011), pois para ele o professor deve elaborar as suas aulas de modo a não se tornar refém do livro didático.

Em virtude de que a sociedade não vê com bons olhos a variação linguística e prevendo que os professores apontassem na pergunta anterior que já trabalharam aspectos da variação linguística foi que pensamos a quarta pergunta.

Quadro 8 - Quarta pergunta:

- d) você já sofreu alguma pressão por ter trabalhado a variação linguística?
- Sim       não

Cinco professores apontaram que “não” e dois professores responderam que “sim”. Em relação a esses dois professores, conferimos as respostas anteriores deles e observamos que ambos marcaram que trabalham sobre a variação linguística com base nas próprias pesquisas. Será que esse processo de estudar a língua e trazer para o espaço da sala de aula as suas considerações resultou na pressão que os dois participantes apontaram? Vieira e Brandão (2009) afirmam que há uma pressão social contrária à discussão sobre a variação linguística na escola. Há a impressão de que a sociedade compreende que todo espaço destinado à variação consome um tempo precioso de ensino gramatical normativo. E, nessa ótica, isso não deverá ser tolerado.

De cunho mais pessoal, a quinta pergunta foi pensada no intento de apontar o perfil do professor.

## Quadro 9 - Quinta pergunta

- e) em que perfil de professor de português você entende que se enquadra?
- ( ) professor que procura trabalhar mais com a gramática prescritiva;
- ( ) professor que procura mesclar o estudo gramatical de ordem descritiva com produção e interpretação de texto;
- ( ) professor que procura trabalhar com mais ênfase a produção e interpretação textual, relegando a segundo plano os estudos gramaticais.

Seis professores apontaram que têm como perfil o “professor que procura mesclar o estudo gramatical de ordem descritiva com produção e interpretação de texto” e apenas um professor respondeu que se considera um “professor que procura trabalhar com mais ênfase a produção e interpretação textual, relegando ao segundo plano os estudos gramaticais”. Como se observa, o estudo gramatical descritivo aliado à produção textual obteve uma supremacia entre os entrevistados. A ausência de marcação na primeira alternativa demonstra que esses professores não focam o seu trabalho apenas na gramática de ordem prescritiva.

Aproveitando a repetida ideia de que o nosso idioma passa por uma crise, decidimos fazer a pergunta abaixo aos professores.

## Quadro 10 - Sexta pergunta

- f) você acha que a língua portuguesa está em crise?
- ( ) sim ( ) não

Três professores responderam que “não” e quatro professores responderam que “sim”. Esperando que tivéssemos ao menos uma resposta afirmativa, elaboramos a próxima pergunta como consta no quadro abaixo.

## Quadro 11- Continuação da sexta pergunta

- g) caso tenha respondido SIM aponte ao menos um motivo:

Obtivemos as respostas abaixo:

## Quadro 12 – Respostas afirmativas da sexta pergunta

Participante	Resposta
3	“Falta de leitura dos alunos; uso indevido da internet.”

4	“Não saber a diferença entre a forma padrão da escrita e a forma coloquial, saber quando devemos e podemos utilizá-las.”
6	“Falta de referências, falta de leitura, falta de ensino de gramática, entre outros.”
7	“Pelo fato dos vícios de linguagem prejudicarem a aprendizagem dos alunos e também o mau uso das tecnologias.”

Constatamos que para esses quatro professores a crise está centrada na falta de leitura e mau uso das tecnologias e redes sociais e na falta de ensino gramatical. Interessante que nenhum professor registrou que a crise é proveniente das dificuldades em se ensinar a gramática tradicional, preferindo apontar as distrações tecnológicas e a ausência do hábito de leitura como causas. Isso leva a entender que eles interpretaram a pergunta como “crise no ensino da língua”, ao contrário do que perguntamos. O informante 7 apontou como motivo da crise os “vícios de linguagem”, demonstrando com isso “uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática (ANTUNES, 2003, p. 24).” Merece registro o uso da palavra “vícios” sugerindo, sem eufemismo, que quem usa uma variante não prestigiada possui um defeito ou imperfeição que carece de pronta e rápida intervenção do professor. Além disso, é importante sublinhar que falar em vícios de linguagem não significa se restringir apenas à fala.

Diante da hipótese de que muitos professores não estão trabalhando de modo satisfatório, questionamos se eles estavam contentes com a forma pela qual atuavam como professores da língua portuguesa.

Quadro 13 – Sétima pergunta

<p>h) você está contente com a forma pela qual trabalha o ensino da língua portuguesa?</p> <p>( ) não                      ( ) sim</p>
--

Adotando procedimento igual ao usado na pergunta anterior, apontamos que cinco professores responderam que estavam contentes com a forma como trabalham. Por sua vez, um não respondeu, por razões que desconhecemos, e apenas um marcou que estava descontente, tendo marcado a opção abaixo na questão seguinte.

Quadro 14: continuação da sétima pergunta

<p>i) caso responda “não” aponte ao menos um motivo do descontentamento:</p>
--

Obtivemos a seguinte resposta.

Quadro 15 – Resposta da sétima pergunta

Participante	Resposta
4	“A falta de estrutura das escolas, poucos recursos didáticos para a realização de estudos com mais ênfase no assunto.”

Além dos problemas já conhecidos da falta de apoio e estrutura das escolas, o professor apontou que há poucos recursos didáticos para o ensino. Não há por que concordar com essa afirmação, pois as três escolas possuem recursos tecnológicos e didáticos que permitem um trabalho eficiente. Aliás, nas bibliotecas dessas escolas é possível encontrar bons livros com ensinamentos sociolinguísticos disponíveis aos professores. Naturalmente, o professor deverá dispor de tempo dentro da sua apertada carga horária para ler e assimilar tais conhecimentos.

Por fim, fechando o questionário, propusemos uma pergunta relacionada ao contato/consulta de documentos oficiais, no caso os PCNs.

Quadro 16: Oitava pergunta

<p>j) você costuma consultar com que frequência os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) da área de Linguagens?</p> <p>( ) somente na preparação dos planos de ensino no início do ano letivo;</p> <p>( ) ao menos uma vez por trimestre;</p> <p>( ) mais de uma vez por trimestre;</p> <p>( ) não sei, não lembro.</p>
---

Três responderam que consultam “mais de uma vez por trimestre”, dois apontaram que “somente na preparação dos planos de ensino no início do ano letivo”, um respondeu que “ao menos uma vez no trimestre” e um inseriu por conta própria a alternativa “já (sic) estudei muito, mas agora não”. Constata-se que a leitura desses documentos é feita pela maioria uma vez por trimestre. Conhecendo o ambiente escolar, é de se considerar relevante esse número, uma vez que, após iniciado o ano letivo, dificilmente os professores têm tempo para se dedicar à leitura de documentos oficiais.

Passando para a análise do questionário aplicado entre os alunos das três escolas supramencionadas, abrimos com uma pergunta de múltipla escolha. Assim como fizemos com

os professores, os alunos também foram aleatoriamente numerados para a apresentação de suas respostas.

Quadro 17 – Primeira pergunta para os alunos

a) O que você compreende que seja variação linguística?

é a capacidade do falante usar somente a norma culta da língua;

são as variações que a língua apresenta tendo como cenário condições somente de ordem territorial;

são as variações que a língua apresenta de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada;

não lembro, não sei.

Apenas um entrevistado apontou que a variação linguística “é a capacidade do falante usar somente a norma culta da língua”, enquanto outro apontou que “são as variações que a língua apresenta tendo como cenário condições somente de ordem territorial”. Por outro lado, 13 alunos apontaram que “são as variações que a língua apresenta de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada”. É preciso levar em consideração que perguntas objetivas podem direcionar a resposta. Mesmo assim, o percentual de alunos que marcaram a terceira opção mostra que possivelmente há familiaridade com o assunto. Em virtude de que inserir o debate sobre a variação linguística em sala de aula envolve discutir tabus e preconceitos foi que elaboramos a segunda pergunta.

Quadro 18 – Segunda pergunta para os alunos

b) Você já presenciou algum tipo de preconceito em relação à forma de um colega se expressar ou escrever?

Sim       não

Os 15 alunos responderam que já presenciaram alguma forma de preconceito envolvendo questões linguísticas. Esse número acende um alarme, pois, ao almejar abrir espaço para a discussão sobre a variação linguística, percebe-se que há um trabalho de conscientização linguística a ser feito. Na sequência perguntamos a eles se a forma como eles falam e escrevem é trabalhada em sala de aula.

Quadro 19 – Terceira pergunta para os alunos

c) O português que você usa no dia-a-dia é objeto de análise e reflexão nas aulas?

sim                       não

Dos 15 entrevistados apenas 2 responderam que não há análise e reflexão a respeito do português falado e escrito na rotina deles, sendo que 13 afirmaram que os professores trazem para dentro da sala de aula a reflexão sobre a língua. Na sequência realizamos a pergunta abaixo.

Quadro 20 – Quarta pergunta para os alunos

d) Você está satisfeito com a forma pela qual é trabalhada a língua portuguesa?

Sim  não

Por quê?

Cinco alunos responderam que sim e apontamos abaixo os motivos por eles elencados.

Quadro 21 – respostas da quarta pergunta

Participante	Resposta
1	“Sim, porque tentam nos ensinar a forma correta, de nos comunicar, escrever e pensar.”
6	“Porque a professora ensina de forma que facilita o aprendizado.”
8	Não justificou.
9	“Porque a professora ensina de forma clara e que é possível a compreensão de todos.”
10	“É muito interessante as aulas e a forma de explicações do professor.”

Como podemos observar, três apontaram que a didática do professor permite que o aprendizado seja mais eficiente. Por sua vez, o primeiro aluno apontou que o professor procura ensinar “a forma correta”, evidenciando, naturalmente, que para ele há uma forma errada de se comunicar. As respostas mostraram que os alunos exercem um papel passivo, apenas recebendo o conhecimento. Desse modo, a proposição de inserir a pesquisa na sala de aula se torna imprescindível, assim como a proposta de ensinar uma norma mais realista e diversa. O aluno deverá perceber que o fato de um fenômeno linguístico ainda não ter sido registrado na gramática não significa que ele deva ser considerado errado (SCHERRE, 2005).

Por sua vez, 10 alunos apontaram que não estão contentes e justificaram das formas abaixo.

Quadro 22 – Continuação das respostas da quarta pergunta

Participante	Resposta
2	“Muitas vezes a professora explica pouco e é muito difícil a nossa língua.”
3	“O português deveria ser trabalhado mais intensificadamente nas escolas, pois ele é de fundamental importância para a vida dos alunos.”
4	“Muitas vezes só querem passar as regras para nos [sic] e não explicam direito, deixando ‘brechas’ em nosso aprendizado.”
5	“Pois deveriam ser falada da mesma maneira que é ensinada em sala de aula mesmo: do jeito correto.”
7	“Porque poderia ser abordada de uma forma mais complexa, mais conteúdos em menos tempo, porém deve haver um acordo entre professor e aluno.”
11	“Pois acho que deveria melhorar e sair da mesmice.”
12	“Aulas que se prendem a mesmice.”
13	“Pois mesmo existindo toda essa informalidade da língua com suas variações a língua culta não pode ser esquecida.”
14	“Compreendo que a língua portuguesa não é trabalhada da mesma forma que é empregada causando além de estranhamento, distanciamento do aluno em relação ao componente curricular.” <sup>27</sup>
15	“A professora deveria realizar mais explicação dos conteúdos, e exercitar a prática da produção textual.”

Analisando as respostas acima, vemos que os alunos 11 e 12 identificaram a “mesmice” como um problema didático a ser resolvido. Na visão dos alunos, a explicação dos conteúdos deveria ser conduzida de modo mais eficiente e que não se restringisse a passar mecanicamente as regras. Seria uma visão reducionista considerar que apenas explicações boas seriam o suficiente para termos uma aula de português significativa. É claro que o

<sup>27</sup> Em relação a esta resposta ela nos chamou a atenção, pois, aparentemente, o informante poderia ter rapidamente pesquisado em aula sobre o assunto, o que julgamos improvável, ou solicitou apoio do professor. Diante disso, descartamos essa resposta na análise.

professor deverá ter uma boa didática, mas a questão é o que ele procura ensinar e a relevância disso para o crescimento linguístico do aluno. O informante 5 evidenciou em sua resposta uma concepção de ensino ligada à cultura do erro. Não há dúvidas de que a gramática assusta como sendo um bicho-papão protegido pela cultura do erro (FARACO, 2008), ignorando, como ensina Vieira e Brandão (2009), que a língua vai além dos conceitos de certo e errado. Nessa disputa, o aluno já entra na escola crente de que fala errado e que a língua é muito difícil.

Chamamos a atenção à resposta do aluno 13. Ele reconhece as variações, mas não abre mão do ensino do que ele convencionou por “língua culta”. O aluno 2, além de responder que a professora não realiza satisfatoriamente as explicações, compreende a língua como sendo muito difícil, da mesma forma como nos acostumamos a escutar pelas escolas do país. É compreensível que os alunos apontem que a língua é difícil, pois o ensino da gramática tradicional, além de não ter tolerância com qualquer forma de variação, traz impresso nas suas páginas uma língua idealizada. Além disso, o informante 15 mostrou a visão de que cabe apenas ao professor o bom andamento da aula, revelando com isso que o papel do aluno, mais uma vez, é secundário. Lembramos que Tripp (2005) e Bortoni-Ricardo (2008), por exemplo, criticam essa atitude, na qual os professores atuam, enquanto o aluno é receptor contumaz.

Após essa pergunta sobre a satisfação dos alunos com as aulas de língua portuguesa, elaboramos a próxima visando identificar o perfil das aulas que eles assistem.

Quadro 23 – Quinta pergunta para os alunos

- e) O que mais predomina nas aulas de português da sua escola?
- ( ) interpretação de texto;
  - ( ) interpretação de texto e leitura em voz alta;
  - ( ) interpretação, leitura em voz alta e produção textual;
  - ( ) produção e interpretação textual com alguns poucos tópicos gramaticais;
  - ( ) ensino de ordem gramatical com algumas produções e interpretações de texto;

Seguindo a ordem das alternativas, apontamos que dois alunos responderam que a “interpretação de texto” prevalece, três responderam que a “interpretação de texto e leitura em voz alta” predominam, dois responderam que predominam a “produção e interpretação textual com alguns poucos tópicos gramaticais” e, por fim, tivemos o registro de oito alunos que apontaram a prevalência do “ensino de ordem gramatical com algumas produções e interpretações de texto”. Constatamos, nesse cenário, duas formas diferentes de abordagens

do ensino da língua. Se de um lado temos, na percepção dos alunos, professores voltados para o ensino gramatical temperado com produções e interpretações de texto, também temos professores que atuam de modo contrário, adotando o texto como eixo central com aspectos pontuais da gramática. Naturalmente, a pergunta não contempla uma curiosidade que seria: o professor que adota a gramática trabalha o texto de que forma? E o professor que adota o texto (e a sua produção) aborda de que modo os ensinamentos gramaticais?

Passando para a análise do discurso motivacional adotado pelos professores, elaboramos a pergunta abaixo.

Quadro 24 – Sexta pergunta para os alunos

- f) O discurso adotado pelos professores para motivar a estudar a língua portuguesa envolve mais:
- a preparação para vestibulares/ENEM;
  - o desenvolvimento da competência linguística;
  - não sei, não lembro

Dois alunos apontaram que o discurso se volta para “o desenvolvimento da competência linguística” enquanto 13 afirmaram que “a preparação para vestibulares/ENEM” predomina. Como se observa, há um desvio de finalidade nas aulas de língua portuguesa a partir do momento em que o aluno fique preocupado apenas com provas de vestibulares e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), sem estimular o início de uma reflexão sobre a língua. Por sua vez, no ENEM há essa preocupação com a reflexão a respeito do português brasileiro, o que é um alento.

A próxima pergunta contemplava um dos nós górdios do ensino da língua portuguesa que é a questão da cultura do “certo e errado” no português.

Quadro 25 – Sétima pergunta para os alunos

- g) nas aulas de língua portuguesa da sua escola o conceito de “certo” e o de “errado” aparece com frequência?
- sim                       não
- Dê um exemplo de algo que seja considerado “certo” ou “errado” pelos professores:

Apenas um aluno respondeu que “não” havia essa preocupação, enquanto 14 alunos responderam que sim. Projetando respostas positivas, inserimos na sequência dessa pergunta

uma segunda pergunta na qual os entrevistados deveriam escrever um exemplo. Vejamos as respostas.

Quadro 26 – Respostas da sétima pergunta

Participante	Resposta
1	“que é certo que venhamos estudar com força de vontade, e errado nos desinteressar nos estudos.”
2	“Valorização do tempo que passamos na escola.”
3	“A forma como os alunos se comunicam em sala de aula, quando se fala algo errado, somos orientados a falar da forma correta.”
5	“O certo é como alguns professores nos corrigem.”
6	“Esta [ <i>sic</i> ] certo falar na forma coloquial no dia-a-dia, mas é errado em uma redação do ENEM.”
7	Não respondeu.
8	Não respondeu.
9	“Quando eles nos repreendem [ <i>sic</i> ] por algo que falamos ou fazemos.”
10	“Porque quando falamos algo errado os professores nos auxiliam a falar corretamente quando certo somos exigidos por eles.”
11	Não respondeu.
12	“A linguagem utilizada na internet pode ser considerada errada.”
13	“Colocação pronominal.”
14	“Uso dos pronomes, na questão de próclise, ênclise e mesóclise, por exemplo.”
15	“Colocação pronominal.”

Interessante que três alunos apontaram a “colocação pronominal” como exemplo da compreensão deles a respeito de erro ou acerto. Possivelmente, na vida estudantil deles, podem ter recebido a orientação de que não podemos em hipótese alguma iniciar uma frase com pronome oblíquo e que construções como “me dá um abraço” devem ser evitadas na fala

e, principalmente, na escrita. Como se vê, o aluno provavelmente foi ensinado sob a batuta da norma padrão, na qual todos deverão falar e escrever usando a mesóclise e a ênclise, sendo recriminado o uso da próclise. Por sua vez, qualquer pessoa que prestar atenção e aguçar os ouvidos verá que, na norma culta brasileira, o uso da próclise na fala é quase absoluto, diminuindo na forma escrita conforme o contexto de uso.

Os alunos 1, 2 e 9 responderam apontando aspectos de comportamento e atitude em sala de aula, situação que nos leva a acreditar que tiveram uma compreensão diferente do que seria o “certo e errado” da pergunta. O aluno 12 compreende que a linguagem das redes sociais (presumimos que ele entenda “internet” por rede social) com toda sua dinamicidade, símbolos e abreviações seja condenável e deverá ser evitada pelo aluno. O aluno 6, aparentemente, mostra conhecimento das diferenças entre a linguagem coloquial e a formal, mas ele confunde claramente falar com escrever, que são situações de comunicação sabidamente diferentes. Por fim, os alunos 3, 5 e 10 responderam que falam (ou escrevem) de forma errada e conseqüentemente são corrigidos pelos professores. É salutar que o bom professor quando verificar inadequações na fala ou escrita do aluno o oriente. Entretanto, fica a dúvida de como poderiam ter sido as intervenções dos professores para que esses alunos tenham respondido dessa forma. Novamente, martelam as respostas apontando claramente a preocupação excessiva com a correção de supostos erros.

Na próxima pergunta, trabalhamos a noção comumente repetida de que o brasileiro não sabe falar a própria língua.

Quadro 27 - Oitava pergunta para os alunos

<p>h) você acha que sabe falar português?  <input type="checkbox"/> sim                      <input type="checkbox"/> não</p>
---

12 alunos responderam que entendem que sabem falar o idioma materno. Por outro lado, três responderam que não sabem falar o idioma português. Prevendo a resposta negativa, a próxima pergunta solicitava que o entrevistado justificasse o porquê dele não se considerar falante.

Quadro 28 – Continuação da oitava pergunta

<p>i) caso responda “não”, escreva ao menos um motivo:</p>
--

Os três alunos responderam das formas abaixo.

Quadro 29 – Respostas da oitava pergunta

Participante	Resposta
1	“Que por mais que a gente saiba escrever ou nos complicar, sempre vamos cometer algum erro na língua portuguesa.”
2	“São muitas regras e isso torna complicada a pronúncia correta das frases.”
4	“Procuro usar as formas corretas de expressão e colocação dos tempos verbais, indiferente do local onde eu esteja, mas as vezes [sic] riem de mim.”

Identificamos nas três respostas bons elementos a serem analisados. Em primeiro lugar surgiu a noção de erro acompanhada da ideia de que temos muitas regras na língua que tornam quase impossível não cometer erros. Isso nos leva a frisar que o ensino da língua fica resumido ao trabalho com a gramática tradicional, onde a norma padrão reina absoluta, deixando o aluno ciente de que não há como lutar contra o que ela prescreve. Esse sentimento encontramos no entrevistado 4, que afirma que procura ao máximo se expressar da maneira correta, mas acaba sendo vítima de risos por causa disso. Como se vê, o informante 4 apreendeu em sua jornada escolar que há uma única maneira correta de se expressar. Diante disso, vê-se que o espaço (se é que houve) da variação linguística nas aulas pelas quais ele passou foi deficitário a ponto que ele percebesse que esse ideal de falar sempre de forma “correta” é utópico. O que se observa são exercícios gramaticais descontextualizados, meramente descritivos:

A escola, atualmente, leva o aluno a fazer exercícios de metalinguagem, mas poucos exercícios de uso efetivo da língua e, por ser ela a agência responsável por possibilitar o avanço do aluno, ao adotar essas práticas tradicionais de ensino, impede esse avanço porque prioriza o ensino descritivo do português através da norma padrão e de exercícios meramente estruturais sem finalidade objetiva, o que não o torna competente no domínio das variedades prestigiadas de seu idioma (OLIVEIRA e CYRANKA, 2013, p. 81).

Esses exercícios se tornam enfadonhos e, aproveitando a descrição dos alunos, as aulas se tornam uma mesmice.

Na sequência, inserimos a discussão sobre a concordância do pronome “a gente” como forma de termos uma noção de como os alunos reagiriam diante de determinado fenômeno linguístico.

Quadro 30 – Nona pergunta para os alunos

j) leia o seguinte diálogo hipotético:

Aluno **A** fala para o aluno **B**: A gente foi no centro hoje.

Aluno **B** responde ao aluno **A**: Você falou tudo errado. O certo é a gente fomos ao centro hoje, né professora?

Caso você se deparasse com essa situação em sala de aula qual seria a sua reflexão a respeito?

- ( ) que somente o aluno A cometeu um erro de português;
- ( ) que somente B cometeu um erro de português;
- ( ) que ambos cometeram erros de português;
- ( ) que tanto A quanto B estão corretos, sendo que um utilizou a norma culta;
- ( ) não sei, não lembro.

Seguindo a ordem das alternativas, nenhum entrevistado anotou que o “aluno A” havia cometido algum erro, enquanto que quatro apontaram que “somente B cometeu um erro de português”. A terceira alternativa foi apontada por nove entrevistados como a resposta ideal e dois entrevistados entenderam que “tanto A quanto B estão corretos, sendo que um utilizou a norma culta”. Observamos que a grande maioria dos alunos, somando as respostas da segunda e terceira alternativa, não reconheceu como legítimo o uso do “a gente” com verbo na primeira pessoa do plural.

Fechando o questionário, inserimos uma pergunta envolvendo o uso do “tu” e do “você”.

Quadro 31 – Décima pergunta para os alunos

k) observa seguinte frase:

*Você é legal e eu te quero junto a mim.*

O uso do “você” (terceira pessoa do singular) com o pronome oblíquo “te”

(segunda pessoa do singular) evidencia para você que:

- os falantes da língua portuguesa estão errando muito o idioma materno;
- a língua é dinâmica e um reflexo disso é essa alternância no uso dos pronomes pessoais;
- não sei, não lembro.

Todos apontaram que “a língua é dinâmica e um reflexo disso é essa alternância no uso dos pronomes pessoais”. É importante destacar que, embora este trabalho abone o “você” como de segunda pessoa, preferimos mantê-lo propositalmente como pronome de terceira pessoa nessa questão, até mesmo prevendo que os alunos foram ensinados com base no paradigma tradicional.

Partindo para a análise final das respostas dos professores e alunos, nos apoiamos em Bagno (2007, p. 82, grifos do autor), que compreende que há um novo papel para o professor de português em sala de aula:

à professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho da **reeducação sociolinguística** de seus alunos e de suas alunas. O que significa isso? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem.

Naturalmente, o que propõe Bagno (2007) poderá surtir efeitos práticos na sala de aula desde que o professor tenha uma clara noção do que realmente seja a variação linguística. Analisando globalmente as respostas dos professores, compreendemos que eles possuem o conhecimento a respeito da variação linguística e da dinamicidade da língua, embora não tenham apontado de forma mais clara a variação situacional, realidade diária para a grande maioria dos falantes nativos.

Os entrevistados apontaram que saberiam abordar uma situação na qual tivéssemos que refletir e ensinar a respeito da coexistência dos pronomes, no caso o “nós” e “a gente”, destacando também que a maioria não se detém apenas ao que prevê o livro didático e procura pesquisar a respeito do que ensinará.

Em relação à pressão que dois professores afirmaram ter sofrido por inserir na sala de aula a variação linguística, seria pertinente que a pergunta questionasse na sequência se a pressão partiu dos colegas e direção ou dos pais. Voltando à questão do perfil dos professores

entrevistados, Bagno (2002, p. 16-17) novamente colabora afirmando que o ensino da língua portuguesa está em transição:

a maioria dos professores que estão se formando agora já têm consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional. Por outro lado, como já mencionei, ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em prática de sala de aula.

Essa transição relativamente se confirma com as respostas dadas à forma de trabalho dos professores que procuram equilibrar o estudo gramatical descritivo com a produção e interpretação textual, somada à afirmação de boa parte dos alunos de que o português falado por eles é objeto de análise em sala de aula. Entretanto, como contraponto, recorremos a Antunes (2003, p. 36), que afirma que “muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo”. Diante do registro por parte dos alunos de que há um marasmo no tocante ao ensino da língua, o proposto por Antunes (2003) se torna ainda mais pertinente.

Para a maioria dos professores há uma crise na língua portuguesa, entretanto, ao exemplificar a crise, eles acabaram por apontar problemas no ensino como: a falta de leitura, vícios de linguagem e a diminuição do ensino gramatical que aborde, por exemplo, a ortografia. No ponto no qual um dos professores arrola que falta tempo de aula para trabalhar mais conteúdos gramaticais vem à tona o que ensina Mattos e Silva (2004, p. 129) ao afirmar que “a escola brasileira não tem como dar conta da transmissão do padrão linguístico preconizado pela tradição gramatical normativa”. Ao não conseguir realizar o que o senso comum espera dele enquanto professor de língua portuguesa, por ser reconhecidamente difícil ensinar algo artificial ou exótico, o professor se frustra, pois tentar incutir na cabeça dos alunos que construções linguísticas comuns entre a grande maioria dos falantes é errada (mesmo que talvez o professor pense o contrário), convenhamos, se assemelha a um trabalho de Sísifo<sup>28</sup>. Ampliando essa discussão, encontramos nos PCNs (1998) uma boa orientação de como se trabalhar a língua em sala de aula.

no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou

---

<sup>28</sup> Expressão popular oriunda da mitologia grega, remetendo a todo e qualquer trabalho ou situação interminável e ao mesmo tempo inútil.

escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (PCNS, 1998, p. 31).

Essa mudança de postura pedagógica que Faraco (2008) chama de pedagogia da variação linguística não será concretizada sem que muitos esforços sejam despendidos, sem que muitas dúvidas surjam na cabeça dos professores sobre qual seria a melhor postura didático-pedagógica:

É claro que uma mudança assim radical (de uma visão homogênea da gramática normativa para essa visão social que se funda na heterogeneidade dos usos históricos da língua) não ocorre de um dia para o outro. Ela foi acompanhada de tensões. Gerou equívocos. Gerou e gera resistências (GREGOLIN, 2007, p. 76).

Fechando o questionário aplicado aos professores, a maioria se declarou contente com a forma que está trabalhando e afirmaram que consultam, dentro do possível, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por fim, verificamos que a “cultura do erro” é forte, mas há de se destacar que os professores conhecem a variação linguística e já começam a caminhar, de forma lenta e gradual, na busca por materiais que evidenciem a dinamicidade da língua.

Em relação aos alunos, o questionário aplicado revelou que há o conhecimento básico da variação linguística e a dinamicidade da língua, somado ao fato de que o português falado no dia-a-dia deles é discutido em sala de aula. pelo fato de que Entretanto, todos foram categóricos ao marcar que já presenciaram atos de preconceito linguístico em sala de aula e que a maioria deles não está contente com a forma pela qual as aulas de língua portuguesa são trabalhadas, assim como revelam que o conceito de “certo e errado” e o discurso voltado para o ENEM prevalecem nas aulas. É bom que se anote que havia da nossa parte o interesse maior pelas respostas dos alunos, pois a forma como eles percebem as aulas de Língua Portuguesa permite coletar dados relevantes a respeito.

Fechando a análise, deveremos pontuar que os alunos na sua maioria se consideram bons falantes do idioma materno, mesmo que tenham apontado repetidamente a preocupação com os supostos erros. No tocante à discussão sobre os pronomes pessoais, precisamos apontar que houve a estranheza do uso de “a gente” com verbo na primeira pessoa do plural. Como diagnóstico para a elaboração e aplicação do nosso produto, estes questionários aplicados serviram, principalmente, para evidenciar que há muito a ser trabalhado a respeito da variação linguística, sendo que o ato de pesquisar poderá ser uma peça fundamental para que isso ocorra.

## 5 ANÁLISE DO PRODUTO APLICADO

Uma vez que a unidade didática envolveu a aplicação de um produto no qual teríamos uma pesquisa de campo, elegemos a pesquisa-ação como a modalidade que melhor se encaixava na proposta de realizar com os alunos uma iniciação científica que mantivesse o rigor científico, ao mesmo tempo em que permitisse adaptações ao ambiente escolar, de modo que evidenciasse a potencialidade da pesquisa em sala de aula. Além da preocupação em levar o aluno a refletir sobre a língua, haveria a necessidade de incitar neles a curiosidade sobre o ato de pesquisar. Nessa hora, sabemos o quanto é difícil equilibrar o rigor acadêmico com o imprevisto (paciência, ajustes, tempo etc.) da escola pública. Como propor a pesquisa sem que ela se torne demasiadamente difícil e como realizá-la sem que ela resulte na famosa pesquisa faz de conta? Todas essas dúvidas transitaram durante a preparação da unidade didática.

Feito esse breve relato da construção do produto pedagógico, passamos para a análise de cada um dos cinco módulos que o compuseram.

No 1º Módulo, realizado no dia 17 de junho de 2016, foram trabalhadas noções sobre variação linguística. Abrimos o módulo com questionamentos aos alunos sobre o que eles entendiam do assunto. Na sequência explicamos aos alunos tópicos importantes sobre a variação linguística através da exposição de slides contendo o conceito, níveis formal e informal, formas de variação (regional, social e situacional) e fechamento com a leitura do texto “Ser poliglota na própria língua”, do gramático Evanildo Bechara. Trazemos como exemplo a figura abaixo, na qual abordamos a questão entre a formalidade e a informalidade no processo de comunicação. Se num primeiro momento temos a construção de um texto mais formal em busca de convencer a pessoa de que ela realmente ganhou um prêmio, na sequência há a revelação de que tanto o golpista quanto o seu interlocutor fazem parte da mesma “comunidade de fala”.

Figura 1 – Mensagem de celular



Merece o registro o texto abaixo elaborado especificamente para essa atividade, no qual o conceito de “ser poliglota em sua própria língua” se tornou relevante, também pelo fato de que transitou entre os níveis formal e informal da língua.

*“O paciente entrou no consultório e o médico, sem tirar os olhos dos papéis na mesa, foi logo dizendo:*

*\_ Bom dia, o senhor está bem? Estive analisando os teus exames e tenho uma boa notícia. Vejamos aqui...O seu nome completo é... Paulo César Noronha?! É isso mesmo?*

*\_ Sim, senhor.*

*\_ Mas é tu, Noronha, seu malandro. Tá loco, me fazendo de bobo, há quanto tempo! Me dá um abraço, meu amigo de infância.*

*\_ Eu vi que o senhor era o Neco, mas eu fiquei com medo de ter intimidade com um médico.*

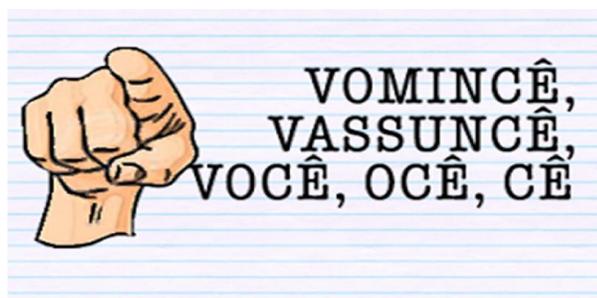
*\_ Besteira! E nada de senhor, me chama de tu, de você, de Neco e vamos agora toma um mate bem topetudo.*

*\_ Bueno, o senhor que manda”.* (texto produzido pelo professor regente do componente curricular)

Frisamos durante esse primeiro módulo aos alunos que a variação linguística é um fenômeno natural da língua e que, conforme o contexto comunicativo, nós deveremos optar pela melhor forma de expressão a fim de logarmos êxito. A ideia era de que o aluno aprendesse a monitorar o seu estilo (BORTONI-RICARDO, 2004), entendendo que, conforme a situação comunicativa, haveria a necessidade de adaptar a sua forma de falar e escrever. Reforçamos com os alunos que a variação linguística é uma característica de qualquer língua. Questionados sobre o assunto, eles afirmaram que o contexto comunicativo é que mostrará qual será a melhor forma de falar.

No segundo módulo, com previsão inicial de seis horas e aplicado no período de 21 a 24 de junho, realizamos a aplicação do “Questionário dos alunos pesquisadores” (conforme consta no Apêndice C), sem maiores detalhes a respeito, como forma de coletar dados sobre o uso dos pronomes para uso na sequência da unidade. Dando continuidade, trabalhamos com os alunos o modelo tradicional e o atual dos pronomes pessoais, levando a perceberem que os dois paradigmas coexistem, embora um esteja alijado de boa parte das gramáticas e do ensino em sala de aula. Abaixo uma imagem usada em um dos *slides*.

Figura 2 – A evolução do “você”



Disponível em <http://variandoalinguisticacomlua.blogspot.com.br>> Acesso em: 03 mai. 2016.

Como forma de exemplificar que o “tu” e o “você” concorrem pacificamente, trabalhamos com eles três canções. A primeira foi “A Rosa”, escrita com cores parnasianas nas primeiras décadas do século XX e que aponta o uso predominante do “tu”. A segunda canção, “Tu és o MDC da Minha Vida”, de Raul Seixas, escrita nos conturbados anos setenta, apresenta a coexistência dos dois pronomes pessoais de forma ainda mais saliente, em um revezamento dentro do texto musical. Por fim, fechamos a escuta e análise com a canção “Depois”, interpretada por Marisa Monte. Nessa canção escrita no século XXI, apontamos aos alunos a persistência por essa disputa linguística entre os dois pronomes, evidenciando com isso que tanto o uso do “tu” quanto o do “você” são variáveis. É importante frisar que, por se tratar de uma aula de língua portuguesa, aproveitamos essa atividade musical para analisar oralmente a temática das canções e questões envolvendo o vocabulário usado. Interessante apontar o relato de duas alunas que possuem filhos menores de dez anos. Ambas afirmaram que já haviam notado que os filhos usam muito mais o “você” no dia-a-dia. Chamamos a atenção dos alunos de que, diante do fato de que iríamos pesquisar esse fenômeno em Itaqui, que eles começassem a aguçar os ouvidos e a cuidarem a forma como as pessoas se reportavam ao interlocutor. Reforçamos que eles observassem com um olhar de pesquisador a forma como as pessoas interagem, pois em breve eles iriam a campo coletar dados.

Como a pesquisa-ação possibilita rever os seus próprios passos, tivemos que realizar uma pequena alteração no planejamento das atividades. Em vez de continuar o módulo com a análise de reportagem sobre o uso do “tu/você”, optamos por trabalhar os pressupostos básicos de pesquisa, o que corresponderia ao início do 3º módulo. Justificamos essa ação em

virtude do tempo que tínhamos disponível, pois não seria didático iniciar uma atividade em um dia e terminar no outro<sup>29</sup>.

Os alunos foram incentivados a comentar qual é a visão deles a respeito do ato de pesquisar. A maioria afirmou que o contato se baseou mais em pesquisas comuns como resumos ou as conhecidas pesquisas realizadas em feiras de Ciências. Logo após, com o apoio do arquivo “Aprendendo a pesquisar na escola”, tiveram contato com o porquê de pesquisar, a curiosidade que deverá envolver o ato de pesquisar, algumas formas de conhecimento, como o popular, o religioso e o científico. Na sequência, discutimos que pesquisar não é sinônimo de cópia ou de inventar dados, sendo que o pesquisador deverá primar pela postura ética durante a realização do seu trabalho de campo. Finalizamos apresentando as principais etapas da nossa pesquisa a respeito dos pronomes pessoais em Itaquí. Abaixo um dos *slides* usados.

Figura 3 – A curiosidade em pesquisar



Disponível em < <http://www.institutoicnp.com.br/servi%C3%A7os/> > Acesso em: 01 mai. 2016.

Na sequência do 2º módulo, realizamos a análise da reportagem do jornal gaúcho *Zero Hora* tratando da questão dos pronomes pessoais “tu” e “você”. Reforçamos entre os alunos a respeito do que havíamos analisado nas canções e solicitamos que eles fizessem a relação com o conteúdo da reportagem. Esse momento foi importante, pois os alunos perceberam que havia uma discussão a respeito, inclusive com as pessoas compreendendo o fenômeno pela

---

<sup>29</sup> Trabalhamos com os alunos os componentes curriculares Língua Portuguesa e Literatura, totalizando quatro encontros semanais: os dois primeiros na quarta, o último na quinta e na sexta-feira. Diante disso, foi necessário organizar as atividades de modo que não deixássemos para terminá-las na aula seguinte, até mesmo pelo fato dos alunos faltarem muito. Outra estratégia foi a de solicitar períodos adicionais aos colegas, principalmente na segunda-feira.

ótica do erro linguístico. Abordamos que o tema era relevante, ainda mais diante da visão dos gaúchos de que o “tu” é soberano entre nós.

Figura 4 – Reportagem sobre o uso de “tu”



Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/10/o-tu-esta-saindo-do-vocabulario-dos-gauchos-4890170.html>>. Acesso em 30 out. 2015.

O título da matéria jornalística por si só incitava o debate. Entre os alunos, alguns afirmaram que consideravam o “você” mais frequente no seu dia-a-dia. Novamente, veio à tona uma aluna afirmando que a filha usava mais o “você”, fato que levou ela e o esposo a comentarem brevemente essa escolha. Retomamos essa fala uma vez que a aluna destacou que tanto ela quanto o marido discutiram se deveriam ou não corrigi-la, pois até então a aluna-mãe considerava a hipótese de apenas o “tu” ser o pronome da segunda pessoa. Discutimos o assunto e a importância de socializar que não tínhamos apenas o “tu” como pronome de segunda pessoa (LOREGIAN-PENKAL, 2005) e que, como ensina Lopes (2007), não vivemos mais no tempo do “eu, tu, ele, nós, vós, eles”. Esse momento foi, didaticamente, muito interessante para evidenciar a distância do que prescreve a gramática tradicional e o que realmente acontece na prática.

Fechando o segundo módulo, realizamos a análise dos questionários preenchidos pelos alunos na aula de abertura do módulo, mais precisamente no dia 21 de junho. Ao todo 14 alunos estavam presentes e realizaram a análise. Uma vez que eles estavam cientes de que pesquisáramos a respeito do uso dos pronomes pessoais em Itaqui, agora fazia sentido o motivo pelo qual havíamos realizado o preenchimento dos questionários na abertura do

segundo módulo. Após rápida revisão de todos os passos que já havíamos realizado, partimos para a tabulação dos dados que inserimos na seguinte tabela:

Tabela 1 – Uso de “tu” e “você”

Variável sexo	Quantidade de tu	Quantidade de você
Homens	1	6
Mulheres	4	10

Tabela 2 – Uso de “nós” e “a gente”

Variável sexo (cinco homens e cinco mulheres)	Quantidade de nós	Quantidade de a gente
Homens	1	0
Mulheres	7	0

Primeiramente havíamos pensado em separar aleatoriamente cinco questionários preenchidos por mulheres e cinco por homens. Uma vez que há entre os alunos uma rotatividade na questão da frequência, tínhamos no dia da aplicação em aula onze mulheres e três homens. Realizamos a atividade e antes da tabulação expusemos essa situação aos alunos, propondo que poderíamos separar três questionários femininos para que tivéssemos a igualdade em relação ao número de questionários masculinos. Por fim, eles optaram por não descartar nenhum questionário. Como se observa, procuramos, aos poucos, envolver os alunos (TRIPP, 2005) de modo que eles se sentissem coparticipantes da pesquisa.

Sendo assim, logo após termos completado a tabela, discutimos sobre o perfil da turma em relação ao uso dos pronomes de segunda pessoa. Os alunos confirmaram a própria hipótese que haviam levantado de que o “você” seria majoritário na turma. Fez sentido aos alunos do porquê de não termos dado maiores detalhes quando da aplicação, pois, se eles soubessem antes do preenchimento dos questionários que pesquisariamos sobre os pronomes pessoais, teríamos a “contaminação da amostra”. Explicamos para eles que, caso fossem avisados que iríamos realizar uma pesquisa com os pronomes pessoais e na sequência realizássemos a aplicação do questionário, o resultado não teria validade científica devido a essa “contaminação”. Foi interessante verificar que alguns alunos começaram a adotar o vocabulário da pesquisa, usando expressões como: contaminação dos dados, participante, sair a campo etc. Com isso, ficou mais evidente para eles que, quando fossem realizar as suas entrevistas, o tratamento ético e científico também deveria ser respeitado para que tivéssemos êxito na pesquisa de campo.

Também foi interessante verificar que, durante evento realizado em agosto na escola<sup>30</sup>, alguns alunos prestaram atenção na forma de falar dos poetas e escritores da cidade. Na aula

<sup>30</sup> O Sarau Literário 2016.

seguinte surgiu o comentário sobre o uso dos pronomes, sendo que um aluno destacou que esperava que os escritores usassem somente a concordância tradicional<sup>31</sup>. Reforçamos a discussão com eles sobre o assunto, lembrando que, nesse caso, os poetas e escritores transitaram entre uma linguagem formal ou mais informal, dependendo do efeito comunicativo que pretendiam alcançar na interação com o público.

No terceiro módulo aberto realizado no período de 24 de junho a 11 de julho (totalizando sete períodos de 45 minutos), realizamos as seguintes atividades: análise dos questionários propostos para a realização das entrevistas, entrega dos envelopes dos entrevistadores, treinamento da tabulação dos dados e treinamento das entrevistas oral e escrita. Diante do fato de que os alunos questionaram se poderiam entrevistar algum parente, chegamos à conclusão de que eles poderiam fazê-lo, desde que mantivessem a discrição a respeito do verdadeiro motivo da coleta de dados. Segundo alguns alunos, isso facilitaria a coleta de dados, pois entrevistar um participante estranho aparentava ser mais difícil. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), “todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”. O maior empecilho a ser vencido seria, naturalmente, o paradoxo do observador. Para Labov (2008), é primordial que o pesquisador capte a fala cotidiana, aquela usada nas mais simples e rotineiras conversações do dia-a-dia. Entretanto, a forma como se dá a coleta de dados acaba por interferir no processo. Se o objetivo é descobrir através de observações sistemáticas como as pessoas falam quando não estão sendo observadas, a presença do pesquisador munido de um equipamento de gravação de voz poderá condicionar a fala do informante. Segundo Labov (2008), para superar o paradoxo do observador o pesquisador terá que propor a entrevista de modo que ela se torne mais agradável, permitindo uma maior naturalidade do informante. Esse paradoxo se forma a partir do momento no qual a presença do pesquisador interfere na naturalidade da comunicação, ao passo de que ele precisa, necessariamente, participar da interação de modo que possa controlá-la. Como forma de atenuar os efeitos desse paradoxo, Tarallo (1986) propõe a entrevista sociolinguística que consiste na coleta de narrativas de cunho pessoal, com a seleção de falantes por classe social, sexo e escolaridade, por exemplo. A entrevista é organizada de modo que o método de gravação não surja como forma de intimidar o falante, fazendo com que ele monitore ainda mais a sua fala.

---

<sup>31</sup> Isso evidenciou como é forte a noção de que a literatura é o terreno do escrever e falar “corretamente”, sendo que, para ser escritor, há de se escrever cuidando rigorosamente os “pingos nos is”.

Após a apresentação dos questionários de coleta de dados, enfatizamos muito que eles poderiam propor quaisquer mudanças que considerassem pertinentes. A nossa preocupação era em não deixá-los atuar passivamente, por isso a ênfase em convidá-los a expor as suas opiniões, a sugerir mudanças, a exercitar a coleta de dados. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 67) “o trabalho de campo para a coleta de dados começa com as perguntas de pesquisa que direcionam o estudo. É importante que o pesquisador identifique a gama total de variação da ação que está pesquisando”. Diante da proposição de pesquisar os pronomes pessoais na posição de sujeito, deveríamos testar se as nossas entrevistas propiciariam o terreno para a coleta dos dados, além dos critérios para que a gravação e as produções textuais fossem aceitas. Ajustamos, por exemplo, que nas gravações não deveríamos ter o registro do nome do entrevistador, pois, se o informante usasse desse expediente, as chances de termos os pronomes de segunda pessoa seriam menores.

As entrevistas em um trabalho de campo constituem evento de fala com características muito especiais. Alguns autores sugerem mesmo que a entrevista, pelo alto grau de monitoração na fala do entrevistado e pelo viés que o entrevistador pode criar influenciando as respostas, não seria um método eficaz de coleta de dados. Contrariamente, podemos argumentar que é possível conduzir uma entrevista em trabalho de campo, deixando o entrevistado à vontade para que sua fala não se revista de muita formalidade, e tomando cuidado para que suas respostas não sejam direcionadas a priori (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 127).

Na sequência, os alunos foram informados que deveriam realizar uma entrevista oral e escrita com um participante, totalizando 24 entrevistados.<sup>32</sup> As variáveis selecionadas foram: sexo, escolaridade (ensino fundamental, médio e superior) e duas faixas etárias (de 18 a 25 anos e mais de 25 anos), com dois entrevistados por perfil (ou célula):

Quadro32 – Perfis selecionados

Informante	Escolaridade e idade	Número de entrevistados
Homem	Ensino Fundamental, até 25 anos	2
Homem	Ensino Fundamental, mais de 25 anos	2
Homem	Ensino Médio, até 25 anos	2
Homem	Ensino Médio, mais de 25 anos	2
Homem	Ensino Superior, até 25 anos	2

<sup>32</sup> É importante destacar que, na época, em torno de 22 alunos frequentavam as aulas. Todos foram convidados a realizar as entrevistas em dupla, sendo que o professor ficou responsável por entrevistar ao menos um participante. Inicialmente, pensávamos em realizar a coleta em grupos maiores, mas a mudança para duplas (ou individualmente) provou ter sido uma medida correta.

Homem	Ensino Superior, mais de 25 anos	2
Mulher	Ensino Fundamental, até 25 anos	2
Mulher	Ensino Fundamental, mais de 25 anos	2
Mulher	Ensino Médio, até 25 anos	2
Mulher	Ensino Médio, mais de 25 anos	2
Mulher	Ensino Superior, até 25 anos	2
Mulher	Ensino Médio, mais de 25 anos	2

E assim, considerados aptos, os alunos foram autorizados a começar a coletar os dados, mais precisamente a partir do dia 11 de julho de 2016. Desse modo, a teoria e a prática caminhavam juntas, como escreveu Dionne (2007). A partir desse momento, o trabalho estava nas mãos deles, com todos os desafios que a atividade poderia acarretar. Mais precisamente, na reflexão do trabalho, faremos a crítica ao fato de termos iniciado a coleta de dados faltando poucos dias para as férias escolares dos alunos. Isso acarretou de fato que as entrevistas começassem a ser realizadas na volta das aulas, em 03 de agosto de 2016. Mesmo assim, durante o período de férias, alguns alunos encaminharam as gravações, deixando para entregar os envelopes com a tabulação e a entrevista escrita para agosto. Após o retorno às aulas, os alunos foram lembrados que deveriam coletar os dados e fixamos em comum acordo que o prazo final seria até 19 de agosto de 2016. Uma vez que desde 2015 temos um grupo no *Facebook*<sup>33</sup>, usamos essa rede social como forma de transmitir avisos, orientações ou elogios aos alunos que realizaram a tarefa. Transcrevemos alguns exemplos<sup>34</sup>:

- a) Postado em 25 de julho de 2016: “Pessoal da 303 não esqueçam das entrevistas do nosso projeto. Recebi a da xxxxx. Solicito que quando mandarem coloquem o nome de vocês. Abraços e boas férias.”
- b) Postado em 31 de julho de 2016: “Parabéns a xxxxx e xxxxx que realizaram uma das entrevistas para o nosso projeto de pesquisa. Agora falta para elas mais outra entrevistada naquele mesmo perfil.”
- c) Postado em 15 de agosto: “Pessoal da 303 esta é a última semana para coletarmos dados da nossa pesquisa de campo. Espero que na próxima semana possamos realizar a tabulação e produzirmos a nossa análise. Abraços!”

<sup>33</sup> Grupo “Área Linguagens Noturno Odila 2015” (ANEXO A).

<sup>34</sup> Inclusive, postamos um vídeo na nossa rede social com a tabulação dos dados.

d) Postado em 29 de agosto: “Tabulação dos dados da nossa pesquisa de campo. Nas próximas aulas faremos a análise e produção do folheto. Parabéns aos 15 alunos presentes na aula da última sexta. Fotos tiradas pela [...]. Vamos ver se consigo postar o vídeo.”

e) Postado em 05 de setembro: “Pessoal da 303 segunda-feira, 05/09, teremos a culminância do nosso projeto de pesquisa. Conto com vocês. Depois partiremos para a construção do folheto.”

Esperávamos uma interação maior dos alunos nessa rede social, uma vez que ela é maciçamente usada por eles. Fazendo uma reflexão sobre isso, concluímos que faltou a proposição de discussões que levassem o aluno a interagir, pois o fato de apenas “curtir” ou comentar a postagem não se revelou satisfatório.

Outros percalços nos causaram preocupação e devem ser registrados: o fato de termos o período de férias exatamente em um momento crucial da pesquisa (as entrevistas) e o percentual de alunos faltosos na turma. Além disso, quatro alunos realizaram as entrevistas, mas cometeram o erro de entrevistarem alguém com a idade diferente da prevista para o seu perfil, sendo que dois entrevistaram menores de idade. Isso ocorreu mesmo após eles terem recebido o envelope com a documentação na qual estava indicado o perfil a ser entrevistado. Diante do impasse, decidimos em rápida discussão que iríamos inserir apenas duas entrevistas, totalizando 26 participantes<sup>35</sup>. Outra situação, embora em menor grau de dificuldades, foi o fato de haver dois alunos que não possuíam celulares habilitados a realizarem as gravações. Eles terminaram por usar celulares de outros colegas e, durante as aulas, escutamos as gravações e tabulamos os dados. Um fato chamou a atenção: um aluno que estava sem aparecer nas aulas há pelo menos vinte dias procurou o professor em casa a fim de entregar a gravação e os demais registros. Uma vez que já havíamos tabulado os dados no dia 29 de agosto, conversamos com os alunos e decidimos que nesse caso não deveríamos aceitar novas gravações, pois precisávamos fechar a pesquisa. Esse aluno compreendeu e na aula do dia 05 de setembro foi um dos mais participativos durante as discussões sobre os resultados.

Embora a tabulação tenha sido realizada em aula, nós preenchemos as tabelas e as apresentamos aos alunos. Disso, resultou a discussão a respeito dos resultados. Havíamos

---

<sup>35</sup> Se verificarmos o quadro 32, veremos que o total de entrevistados era de 24, sendo 12 homens e 12 mulheres. Em virtude de que dois alunos entrevistaram os perfis errados tivemos que realizar um ajuste. Diante dessa situação, atuamos mais como professor do que como pesquisador, aceitando mais duas entrevistas com o perfil mulher, Ensino Fundamental, menos de 25 anos.

planejado que os alunos elaborariam as tabelas em aula, entretanto, diante da demora em reunirmos todas as entrevistas e da dificuldade dos alunos em realizar as próprias tabulações nos seus materiais de coleta de dados, optamos por levar para a sala de aula as tabelas prontas. A interação dos alunos, levando em consideração que eles são do Ensino Médio, foi relativamente pequena para fins de numerosos registros. Mesmo assim, realizamos alguns apontamentos relevantes.

Após vencer cada módulo, o previsto era monitorar se havia progresso e avaliar como poderíamos aperfeiçoar o produto (TRIPP, 2005). Entretanto, esse momento não foi realizado satisfatoriamente. A demora na coleta de dados foi um fator que não permitiu que nos debruássemos com mais intensidade em cima do andamento do produto.

Conforme veremos na sequência, os dados coletados foram lançados em tabelas visando à discussão coletiva dos alunos-pesquisadores. Optamos por usarmos a porcentagem apenas nos resultados gerais, em virtude de serem números mais abrangentes.

Tabela 3 - Resultado da entrevista oral

Pronome	Ocorrências	Percentual
Tu	18	51,42%
Você	17	48,58%
Total	35	100%

Discutimos que, dentro dos limites da nossa pesquisa, o “você” é tão normal quanto o “tu” entre os itaquenses. Esse resultado chamou muito a atenção dos alunos, como podemos verificar nas respostas da análise final do produto, pois reforçamos entre eles que, quando iniciamos a discussão a respeito, em junho, alguns alunos apontaram que o “tu” teria supremacia sobre o “você”. Destaquei que não se tratava de “torcer” pelo “você” em detrimento ao “tu”, mas sim, de evidenciar que o previsto na gramática (principalmente a ausência do “você”) nem sempre condiz com a realidade. Frisamos que os pronomes são sensíveis a mudanças (CASTILHO, 2010) e que havia, como ensina Menon (1995), uma confusão na interpretação das mudanças pronominais. Uma prova disso foi a aluna que, nas primeiras aulas do produto, comentou que ela e o marido ficaram confusos em relação ao uso de “você” por parte da filha. Em relação ao exposto no quadro acima, fechamos a discussão lembrando que “a variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes” (MOLLICA; BRAGA 2010, p. 10). Ou seja, tanto o “tu” quanto o “você” são variantes condicionadas pelo contexto comunicativo.

Na sequência temos as tabelas com a análise por idade, sexo e escolaridade. Relembramos que essas tabelas foram previstas para que os alunos as preenchessem em equipes. Entretanto, em virtude do tempo previsto, o professor responsável pela aplicação lançou os dados e os alunos realizaram a reflexão na aula do dia 05 de setembro de 2016.

Tabela 4 – Ocorrências por sexo

Pronome	Ocorrências	Homem	Mulher
Tu	18	8	10
Você	17	9	8
Total	35	17	18

No quadro com a variável “sexo”, concluímos que houve um equilíbrio, merecendo o registro de que as mulheres optaram mais pelo uso do “tu”.

Tabela 5 – Ocorrências por idade

Pronome	Ocorrências	Até 25 anos	Mais de 25 anos
Tu	18	11	7
Você	17	5	12
Total	35	16	19

Por sua vez tivemos na variável “idade” um resultado interessante: o “você”, que seria a variante mais inovadora, foi usada mais pelos acima de 25 anos, enquanto o “tu” obteve um resultado maior entre os jovens. Reforçamos entre os alunos que nas primeiras aulas, durante a análise dos perfis, chegamos a discutir que os mais jovens usariam o “você”, partindo do pressuposto que os mais novos tendem a usar o pronome inovador. No momento da discussão sobre a tabela 5 um dos alunos levantou a hipótese de que o “você” já vinha sendo usado há tempo pelo povo<sup>36</sup>.

Tabela 6 - Ocorrências por escolaridade

Pronome	Ocorrências	Ensino F.	Ensino M.	Ensino S.
Tu	18	-	13	5
Você	17	7	5	5
Total	35	7	18	10

Na variável “escolaridade”, nós destacamos que os informantes com Ensino Médio obtiveram um resultado expressivo de “tu”, inexistente no Ensino Fundamental. Por sua vez no Ensino Superior houve um equilíbrio. Durante os nossos treinamentos para a coleta de dados, os alunos teorizavam que entre os informantes com Nível Superior o uso de “você” seria predominante, assim como a concordância seria a tradicional. Fizemos questão de

<sup>36</sup> Essa e outras colocações dos alunos foram registradas durante as aulas, entretanto, esperávamos uma maior interação por parte deles.

recuperar essa discussão como forma de teorizar a respeito, tendo em vista a expectativa gerada. Segundo Loregian-Penkall (2004), a maior escolaridade tende a reforçar o uso da concordância tradicional<sup>37</sup>. Nessa linha, Votre (2010, p. 51, grifos nossos) aponta a influência da escola na formação linguística dos alunos.

A observação do dia a dia confirma que a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que a frequentam e das comunidades discursivas. Constata-se, por outro lado, que ela atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudança em curso nessas comunidades. Veículo de familiarização com a literatura nacional, a escola incute gostos, normas, padrões estéticos e morais em face da conformidade de dizer e de escrever. Compreende-se, nesse contexto, a influência da variável nível de escolarização, ou escolaridade, como **correlata aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança**.

Na percepção dos alunos, ficou constatado que a variante escolaridade mostrou que poderá se refletir no uso da variante mais prestigiada. Para os alunos isso é positivo, pois eles afirmaram que caberia à escola orientar o aluno como se expressar da melhor maneira possível.

Tabela 7 – Resultado da entrevista escrita

Pronome	Ocorrências	Percentual
Tu	5	35,72 %
Você	9	64,28 %
Total	14	100%

Na escrita destacou-se a preferência pelo “você”. Criamos a expectativa de produção de um texto informal seguido de outro formal, entretanto, tivemos casos da produção de dois textos com características formais. Nesse cenário, concordamos que o “você” tende a ser mais usado como forma de referenciar o interlocutor, da mesma forma como registrado por Neves (2000). Aparentemente, o “você” se tornou mais usual diante da intenção formal do nosso participante.

Tabela 8 – Ocorrências por sexo na entrevista escrita

Pronome	Ocorrências	Homem	Mulher
Tu	5	3	2
Você	9	6	3
Total	14	9	5

Tivemos um resultado mais elevado por parte dos homens que usaram mais o “você” no texto escrito. Discutimos esse resultado e para os alunos o pequeno predomínio do “você”

<sup>37</sup> Convém destacar que não trabalhamos com profundidade a concordância neste trabalho.

se deve ao fato de que ele seria mais formal, embora tivéssemos previsto a escrita de texto informal.

Tabela 9 – Ocorrências por idade na entrevista escrita

Pronome	Ocorrências	Até 25 anos	Mais de 25 anos
Tu	5	3	2
Você	9	3	6
Total	14	6	8

Novamente os maiores de 25 anos optaram, assim como na entrevista gravada, pelo uso do “você”. Discutimos sobre esse percentual em aula e para os alunos que se manifestaram esse resultado mostra que o “você” surgiu entre os maiores de 25 anos pelo fato de, possivelmente, já estar sendo usado há mais tempo.

Nesta tabela temos o fechamento da análise dos pronomes de segunda pessoa. Se na tabela 6 houve a discussão sobre os informantes com Ensino Superior, aproveitamos para reforçar a atenção dos alunos aqui.

Tabela 10 – Ocorrências por escolaridade na entrevista escrita

Pronome	Ocorrências	Ensino F.	Ensino M.	Ensino S.
Tu	5	0	3	2
Você	9	3	2	4
Total	14	3	5	6

Assim como nas gravações, tivemos a ausência de “tu” entre os informantes do Ensino Fundamental e o uso maior de “você” entre os informantes com Ensino Superior. Entre os alunos o uso do “você” entre os participantes com Nível Superior mostrou que esse pronome está, nas palavras de uma aluna, na rotina deles.

Após realizarmos a análise dos pronomes pessoais da segunda pessoa, dedicamos a nossa atenção para os pronomes da primeira pessoa do plural. A discussão que envolveu a turma estava centralizada na hipótese do “a gente” surgir em um percentual significativo. Vejamos a primeira tabela.

Tabela 11 – Resultado da entrevista oral

Pronome	Ocorrências	Percentual
Nós	25	60,98%
A gente	16	39,02%
Total	41	100%

O uso de “nós” se revelou como mais frequente, entretanto, o percentual de “a gente” merece ser discutido. Mesmo que seja ensinado o “nós”, o “a gente” cada vez menos sofre

uma avaliação negativa (VIANNA; LOPES, 2015), sendo crescente o seu uso sem críticas (ZILLES, 2007). Instigados a comentar, os alunos destacaram que o “a gente” é tão comum que esperavam um percentual maior. Na sequência analisamos a próxima tabela que nos mostrou um resultado interessante.

Tabela 12 – Ocorrências por sexo na entrevista oral

Pronome	Ocorrências	Homem	mulher
Nós	25	7	18
A gente	16	2	14
Total	41	9	32

Entre as mulheres houve um ligeiro equilíbrio em relação ao uso dos dois pronomes, entretanto, se analisarmos apenas o “a gente”, percebemos que ele foi maciçamente usado pelas mulheres. Mesmo assim, como reforçaram os alunos, o “nós” se sobrepôs entre as mulheres. Passamos na sequência a avaliarmos os dados tabulados tendo com base a idade dos participantes.

Tabela 13 - Ocorrências por idade na entrevista oral

Pronome	Ocorrências	Até 25 anos	Mais de 25 anos
Nós	25	10	15
A gente	16	13	3
Total	41	23	18

Aqui temos dados que mostram que o “a gente” avança mais entre os informantes até 25 anos, enquanto o “nós” foi empregado majoritariamente pelos informantes acima de 25 anos. Destacamos para os alunos que uma variante poderá avançar mais rapidamente entre os mais jovens, fato que, dentro dos limites da nossa pesquisa, se comprovou no caso do “a gente”, sendo que no caso do “você”, tabela 5, a forma inovadora suplantou a tradicional entre os maiores de 25 anos. Por fim, fechamos a análise com os dados tabulados por escolaridade.

Tabela 14 – Ocorrências por escolaridade na entrevista oral

Pronome	Ocorrências	Ensino F.	Ensino M.	Ensino S.
Nós	25	3	7	15
A gente	16	2	9	5
Total	41	5	16	20

Os informantes com Ensino Superior usaram o “nós” com a concordância tradicional superando amplamente as outras duas células. Por sua vez, apresentou uma quantidade de “a gente” menor do que os informantes com Ensino Médio, mas maior do que aqueles com Ensino Fundamental. Para os alunos que acompanhavam atentos o comportamento dos

participantes com Ensino Superior, essa tabela revelou que o uso de “nós”, aparentemente, revela a preocupação do informante perante a situação de estarem sendo gravados. Destacamos que, em virtude de a gravação dar-se obrigatoriamente em uma situação de interação, tínhamos em conta a possibilidade de maior automonitoramento por parte do participante. Mesmo assim, os dados registrados foram satisfatórios.

Fechamos a análise com o resultado da entrevista escrita que, para a nossa surpresa, não revelou dados em número suficiente para análise.

Tabela 15 – Resultado da entrevista escrita

Pronome	Ocorrências	Percentual
Nós	1	-
A gente	1	-
Total	2	-

Infelizmente, conforme anotamos acima, não coletamos um número mínimo de dados na entrevista escrita. Discutimos essa situação e concluímos que o nosso material de coleta não foi suficientemente elaborado para que permitisse a ocorrência de pronomes.

Fechando essa primeira parte da análise, nós destacamos que tivemos casos do verbo na primeira pessoa do plural sem o respectivo pronome, mas antes de coletarmos os dados discutimos e chegamos ao consenso de que tabularíamos somente quando surgisse expressamente o pronome (*tu/você / nós/a gente*).

Na aula do dia cinco de setembro, realizamos a análise final composta de uma atividade na qual os alunos foram convidados a responder perguntas a respeito do resultado da pesquisa aplicada.<sup>38</sup> Durante a semana de doze a dezesseis de setembro, realizamos a análise dessas respostas e o fechamento do folheto previsto para distribuímos às escolas.

Em primeiro lugar, foi satisfatório registrar que os alunos perceberam a desatualização do quadro pronominal tradicional, pois constataram na prática essa incoerência. As respostas para a pergunta “f”, questionando o uso majoritário de “você” nos textos escritos, proporcionaram um interessante momento de reflexão da turma. Frisamos durante a leitura dessas respostas que o cuidado com a escrita não significa que a fala seja descuidada e propensa ao surgimento de “erros”. Destacamos que temos a fala formal e informal, assim como a escrita formal e informal, cada uma com as suas características. Por fim,

<sup>38</sup> Ao contrário do capítulo destinado ao diagnóstico dos questionários aplicados nas escolas em 2015, preferimos adotar aqui, a fim de facilitar a leitura, a pergunta seguida de algumas respostas dos alunos. Como forma de sistematizar as respostas, inserimos apenas o número deles na chamada. Ao todo catorze dos vinte e dois alunos da turma realizaram essa tarefa. Esse número foi considerado satisfatório, tendo em vista que realizamos a atividade perto do feriado da Independência e a reflexão durante a Semana Farroupilha, momento no qual, historicamente, temos um maior número de faltosos.

compreendemos que a nossa pesquisa mostrou que o “você” é empregado por “soar mais formal” quando conversamos com um interlocutor. Além disso, o gênero de texto produzido favoreceu esse uso. Debates também que o “a gente” não sofreu restrições, principalmente entre as mulheres. Em relação à constatação de que o nosso questionário de pesquisa foi insuficiente para coletar dados escritos a respeito de “nós” e “a gente”, foi bom constatar que os alunos aprenderam que antes de sair a campo o pesquisador tem que testar o máximo possível o seu material de coleta de dados. Caso isso não seja feito, corremos o risco apontado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 60):

Quando o pesquisador não conduz a pesquisa baseado em decisões bem claras, sua coleta de dados pode resultar em quantidades inadequadas de evidência para confirmar ou desconfirmar as asserções na fase da análise. E aí pode ser difícil, até impossível, retornar ao ambiente da pesquisa para obter mais dados.

No tocante a verificar se eles compreenderam o que seja a variação linguística, relacionamos o conceito diretamente ao resultado da nossa pesquisa. Foi satisfatório perceber que eles compreenderam que usar um ou outro pronome, com ou sem a concordância prevista, dependerá de questões envolvendo o contexto de comunicação e as intenções do falante. Um exemplo dado por nós e discutido pela turma foi que, em uma entrevista de emprego, o falante, possivelmente, usará o pronome com a concordância tradicional. Por sua vez, se ele estiver jogando futebol, o uso do pronome sem a concordância será muito mais provável de aparecer, além de ser mais relevante naquele contexto. Além disso, a hipótese levantada nas primeiras aulas da unidade didática de que o “você” avançava sem encontrar obstáculos se confirmou. Essa constatação foi motivo de discussão entre os alunos, pois muitos entendiam que o “tu” seria soberano em virtude do município de Itaqui ser vizinho da cidade argentina de Alvear.

Quando indagamos os alunos se eles gostaram de pesquisar sobre pronomes pessoais, selecionamos quatro respostas que mereceram ser discutidas pelo grupo. Uma aluna destacou que a partir da pesquisa seria possível opinar com mais conhecimento sobre o assunto, até mesmo como forma de defender o uso tanto de “tu” quanto do “você”. Outra aluna nos proporcionou um exemplo de como a curiosidade foi despertada na maioria dos alunos, uma vez que ela imagina que haveria uma supremacia de “tu”. Como forma de mostrar o quanto o ato de pesquisar é marcante para o aluno foi que trazemos a resposta de uma terceira aluna afirmando que, com essa primeira pesquisa, houve uma maior participação dos alunos nas atividades propostas. Por fim, trazemos a aluna 10 que mostra com a sua resposta as raízes

profundas da cultura do erro<sup>39</sup>. A referida aluna afirma a respeito de pesquisar que achou “importante pois assim todos, aprendemos a forma correta.” Como se interpreta, ela possivelmente compreende o ensino da língua como uma transição do falar e escrever “errado” para o falar e escrever “certo”.

Por fim, temos a análise das falhas e acertos na aplicação do produto. Quatro alunas apontaram as falhas na formulação do material de coleta de dados, mais precisamente nos dados escritos, sendo que a aluna 42 apontou que deveríamos ter discutido com mais ênfase como eles percebiam todas essas mudanças, pois na visão dela todos estão “acostumados com o modo tradicional”. Fechando essa primeira parte da reflexão, a aluna 26 considerou positiva a pesquisa em virtude do aprendizado que ela resultou.

Vejam os abaixo as perguntas seguidas das respectivas respostas selecionadas como forma de exemplificar a realização da atividade (Documento E no Apêndice C).

- a) Em um contexto formal qual concordância eu devo preferencialmente usar?

Os alunos foram categóricos e responderam que usariam a concordância considerada tradicional. Com isso, acreditamos que tenha ficado claro para eles que o contexto comunicativo apontará qual será a melhor opção de uso do pronome e da própria concordância.

- b) Comparando os dois primeiros quadros e com base no que estudamos e pesquisamos por que podemos afirmar que o primeiro não condiz com a realidade linguística brasileira?

Aluno 48: “Não esta (sic) atualizado, já esta (sic) ultrapassado.”

Aluna 10: “Sim, pois não é a forma que usamos.”

Aluna 25: “Porque o quadro está desatualizado, e não é usado pelos brasileiros.”

Aluna 42: “Porque o primeiro quadro está desatualizado e não condiz com a nossa realidade.”

- c) Comparando o segundo quadro com o terceiro que foi resultado da nossa pesquisa o que podemos concluir?

Aluna 38: “Realmente comparando o 2º quadro com o 3º quadro o 1º está desatualizado.”

---

<sup>39</sup> Uma vez que não poderemos identificar os alunos optamos por identificá-los pelo número correspondente na chamada da turma, como afirmamos anteriormente, de modo que fique mais clara a distribuição das respostas.

Aluno 48: “Nossa pesquisa deu pra notar a diferença e atualização.”

Aluna 25: “Que os dois estão iguais, pois é a forma que usamos para falar.”

Aluna 8: “Podemos concluir que nós itaquenses estamos usando a mesma forma no dia dia.”

- d) No tocante aos dados das gravações, há diferenças entre os menores de 25 anos e maiores em relação ao uso do “tu” ou “você”? Comente:

Aluna 25: “Os mais jovens usaram mais o tu, e as pessoas acima de 25 usaram mais o você.”

Aluna 8: “Os menores estão usando mais o tu e os menores mas velhos estão usando mais o você.”

Aluna 38: “Tu entre os mais jovens e você entre os mais velhos.”

- e) No tocante aos dados das gravações sobre o “tu e você” houve alguma diferença em relação ao sexo? Comente:

Aluna 38: “praticamente não houve (uma) diferença significativa entre os sexos.”

Aluna 7: “Pouca, mas houve o você foi mais usado pelos homens.”

Aluno 24: “Sim, houve uma diferença bem pequena no uso.”

Aluna 10: “As mulheres usaram mais o tu, e os homens o você.”

- f) Por que o “você” apareceu mais na escrita do que na fala?

Aluna 10: “Por quê (sic), as pessoas cuidaram-se na escrita”.

Aluno 24: “Possivelmente a pessoa se cuida mais na hora de escrever”.

Aluna 11: “Provavelmente a pessoa se cuida mais na escrita”.

Aluna 42: “Porque quando falamos não tomamos tanto cuidado, quanto na escrita, que normalmente usamos o modo mais tradicional”.

Aluna 8: “Pois as pessoas se policiam mais na escrita, e o você soa mais formal”.

- g) No tocante aos dados das gravações, o “a gente” predominou mais entre as mulheres ou os homens?

Aluno 6: “Foi mais predominante entre as mulheres.”

Aluna 38: “Predominou mais o a gente entre as mulheres.”

Aluno 18: “A ‘gente’ foi usado por mulheres.”

Aluna 25: “As mulheres usaram mais o a gente.”

- h) Por que não conseguimos colher mais dados escritos a respeito do “nós” e “a gente”?

Aluna 42: “Porque talvez o formulário não tenha sido bem testado, ou não tenham sido feitos muitos testes.”

Aluna 25: “porque não formulamos a pergunta para que as pessoas usassem o nós ou a gente.”

Aluna 8: “Pois o nosso formulário não foi bem elaborado.”

Aluna 26: “Não conseguimos pois o material da pesquisa foi mal formulado para essa pesquisa.”

- i) Lemos uma matéria jornalística apontando que o “você” está avançando sem sofrer restrições dos falantes gaúchos. Isso se confirmou na nossa pesquisa? Por quê?

Aluna 26: “Realmente o ‘você’ está avançando na linguagem do gaúcho.”

Aluno 18: “Se confirmou, o você está avançando.”

Aluna 10: “Confirmou, pois os gaúchos estão usando em grande número o você.”

Aluna 42: “Sim foi confirmado porque normalmente estamos sofrendo mudanças na atualidade, apenas adicionamos e não questionamos, apenas nos adaptamos.”

- j) Analisando o conceito de variação linguística de Tarallo (1986) com o uso do “tu/você” “nós/ a gente” o que podemos concluir?

Aluna 42: “Concluimos que o primeiro sistema pronominal, 1995, está realmente fora de nossa atualidade, e que apartir (sic) de agora temos que usar e nos acostumar mais com os pronomes do segundo quadro no qual nossa pesquisa apontou como mais usado.”

Aluna 8: “Sim, pois os dados comprovam que temos variantes linguísticas.”

Aluna 10: “Podemos concluir que esta é a forma que falamos diariamente.”

Aluna 11: “Depende da escolha do falante.”

Aluna 38: “Que nós constatamos que o uso dos pronomes pessoais é um exemplo de variação linguística.”

k) Você achou interessante pesquisar sobre o uso real dos pronomes pessoais? Justifique.

Aluna 42: “Sim, porque nos coloca em uma posição de opinar sobre os pronomes e dizer que estamos corretos em dizer tu ou você, e que somos pessoas capazes de informar mais sobre a língua portuguesa.”

Aluna 8: “Sim, pois eu pensava que normalmente usávamos mais o tu e pela pesquisa notei que usamos tanto um como o outro.”

Aluna 7: “sim, pois ser a primeira pesquisa elaborada na aula, fazendo com que a turma participe e tenha mais conhecimento.”

l) Avalie o produto pedagógico aplicado. Aponte erros, acertos e se possível dê sugestões para que possamos aperfeiçoá-lo, tendo em vista que a ideia é que ele seja reaplicado por professores em qualquer lugar do país.

Aluna 11: “Gostei muito porque a língua é diferente por cada pessoa, só que o professor demorou um pouco pra tabular as respostas.”

Aluna 42: “Na minha opinião não existem erros, e sim falhas, talvez realizar um formulário mais amplo, não apenas pesquisar sobre qual pronome mais usado, mas também perguntar sobre como nos sentimos sobre essa mudança de verbos, porque na verdade estamos acostumados também com o modo tradicional que aprendemos na escola.”

Aluna 25: “Achei que as pessoas falaram o que foi previsto, e poderíamos aperfeiçoar as perguntas para que usem palavras que precisamos para a pesquisa.”

Aluna 8: “Foi um pouco demorado, fizemos esse trabalho em período de férias e nosso formulário da pesquisa escrita não foi muito elaborado para um jeito informal.”

Aluna 26: “Acredito que de positivo no trabalho foi o aprendizado que ele nos proporcionou e de negativo que foi o método que teve algumas falhas que deixaram o trabalho sem alguns resultados percentuais.”

Na sequência, nós realizamos a última etapa de reflexão que se baseou na leitura de fragmentos das gravações, fazendo referências ao uso dos pronomes, à concordância adotada e à formalidade/informalidade. Não faria sentido desperdiçarmos as produções dos participantes, inclusive, pelo fato de que alguns alunos afirmaram que havia o interesse na leitura dos textos e das gravações realizadas. Diante disso, houve a proposição dessa atividade não prevista inicialmente. No tocante à formalidade do uso dos pronomes optamos, conforme os alunos respondiam, por registrar nas tabelas 16 e 17 se o pronome indicava uma maior

formalidade ou informalidade. É importante frisar que optamos por uma transcrição simples e que fosse de fácil entendimento por parte dos alunos. Logo após as transcrições, constam as principais discussões que realizamos. Convém lembrar, que tanto na entrevista oral quanto na escrita, organizamos a interação de modo que o participante fosse mais ou menos formal.

Começamos a análise pela variável sexo, até 25 anos. Elegemos o informante 02 (homem, Ensino Fundamental, até 25 anos) para a reflexão:

“Bom, eu quero que o senhor limpe o seu pátio né, porque um, prum lado por causa do senhor, sua saúde, por outro pra sua família [...] Eu acho que o pátio de casa da gente deve ser bem conservado, limpo todo dia, temo<sup>40</sup> que sempre manter a higiene também né [...]”

Discutimos que nesta gravação houve um policiamento menor, sem que isso prejudicasse a mensagem. Questionados sobre a formalidade do texto, que os alunos o consideraram formal, pois para eles o uso de “senhor” sugeria um cuidado maior por parte do informante 02. Dando continuidade lemos a transcrição da entrevista da informante 13 (mulher, Ensino Fundamental até 25 anos):

“Nós todos temos que nos conscientiza em limpar o pátio porque é doença que nos prejudica e prejudica nossa família e é transmissível e pode até matar [...] Não deixar água parada, não jogar lixo nas rua, porque é comum a sujeira e entope os boeiro e não deixa sujeira e água parada [...]”

Aqui discutimos a respeito da desinência de número. Enfatizamos que na fala esse fenômeno de não marcarmos o substantivo é frequente, entretanto, dependendo do grau de formalidade e, principalmente na escrita, haverá um policiamento maior. Os alunos comentaram que quando escrevem procuram cuidar a pluralização do substantivo, mas que na fala eles até então não haviam prestado maior atenção. No tocante ao pronome os alunos apontaram o uso de “nós” com a concordância prevista. Na sequência adotamos outra forma de análise, comparando as transcrições de dois informantes. O informante 05 (homem, Ensino Médio, até 25 anos) foi comparado juntamente com a informante 18 (mulher, Ensino Médio, até 25 anos):

---

<sup>40</sup> Escutamos várias vezes e o participante falou desse modo. Ironicamente, os jornais registraram na mesma semana da análise a fala de Renan Calheiros para o presidente Michel Temer que vazou no microfone: “Temo juntos”. Aproveitamos para comentar com os alunos que em um contexto formal dificilmente o presidente do Senado Federal falaria dessa forma, entretanto, nesse contexto informal e sem saber que estava sendo gravado ele preferiu usar da informalidade.

## Informante 05

“Bom, ainda não nos conscientizamos que devemos por direito ter a obrigação de manter limpa a nossa cidade e que cada um cuide do seu próprio terreno né, em se tratando de limpeza pode se começar pelo próprio imóvel, próprio terreno, né [...] Assim como você eu tínhamos a obrigação de verificar o pátio da casa [...].”

## Informante 18

“Bom, se você tirar, assim é, dez quinze minutos por semana pra olha revisar seu pátio não custa nada né, é uma coisa que ajuda todos nós, então dez, quinze minutos olha potinho, olha pratinho essas coisas já tá de boa ajuda, né, pra ajuda nossa cidade [...] Preveni né, a prevenção é sempre a melhor coisa, preveni é, incentivar os vizinhos, incentivar o bairro [...].”

Destacamos que a marca de oralidade “né” que aparece seguidamente deverá ser menos usada na linguagem mais formal, principalmente na escrita. Para boa parte dos alunos, o “né” é normal na fala, mas na escrita não deverá ser usado. Frisamos que ele poderá ser usado, dependendo das intenções do autor do texto. Quanto ao uso do “você” os alunos compreenderam que os dois informantes optaram por ele por ser mais formal, ainda mais diante de uma entrevista gravada. Seguimos a reflexão com o informante 09 (Homem, Ensino Superior, até 25 anos):

“No caso de águas paradas nos vasos assim, elas se multiplicam muito rápido as larvas, e daí, isso aí tem que ser trocado diariamente e não pode deixar nunca separado, nunca deixar água parada [...] Na nossa sociedade há bastante dificuldade né que as pessoas às vez não se dão de conta [...].”

Os alunos foram questionados sobre quais mudanças esse informante teria que realizar caso tivesse que transcrever essas orientações. Para eles, o autor deveria evitar o “assim”, o “daí”, o “aí” e o “né”. Nesse fragmento não tivemos pronomes na posição de sujeito para análise do grupo. Seguindo o roteiro, passamos para a informante 21 (mulher, Ensino Superior, até 25 anos):

“Bom, sem conhecer o teu pátio eu não tenho como te incentivar. Mas já que isso é um pedido eu acredito que se tu estás percebendo que o teu pátio está sujo tu tem que começar pela limpeza, corte de grama, organização de algum canteirinho, manutenção, pra que tu

possas ficar num ambiente limpo e confortável na tua casa [...] Eu acredito que há uma consciência em ação de toda comunidade itaquense. É... Como não é a situação de me pedirem pra mim incentivar a limpar o pátio e sim uma questão que as pessoas têm que pensar que o mosquito ele vai se criar se nós não dermos manutenção no nosso pátio, na nossa casa [...].”

Realizamos dois questionamentos: comparando o uso formal do informante 09 e da informante 21, qual deles se aproximou mais da informalidade? O que podemos afirmar quanto à escolha dela sobre o pronome de segunda pessoa? Para os alunos os dois textos possuem características formais. Em relação à informante 21, eles apontaram que ela fez uso do “tu” com a concordância tradicional, sendo que apenas uma vez ela usou a concordância considerada como mistura de tratamento. Também apontamos a construção “pra mim incentivar” e apontamos que há uma variação nesse caso, pois essa construção cada vez mais avança, competindo com “pra eu incentivar.”

Seguimos a nossa análise com a variável sexo, envolvendo participantes maiores de 25 anos. Começamos com o informante 03 (homem, Ensino Fundamental, mais de 25 anos):

“Eu peço a você vizinho que se conscientize ainda desse mosquito [...] peço que você dê uma limpada no pátio, ajeite aí, tudo que tiver, onde que tiver um foco [...] Não só você, mas toda família venha se conscientizar desse mosquito que tem aí, e destruído a vida de muitas pessoas [...] \*Cada um tem que se conscientizar, cada pessoa tem que se conscientizar que precisa fazer o que foi dito [...] Estou falando então pra comunidade itaquense que venha se conscientizar que todos se nós se uni pra combater esse mosquito nós vamos conseguir [...].”

Solicitamos que os alunos prestassem atenção de que na primeira parte, que deveria ser informal, o informante usou o “você”. A partir do asterisco temos o texto que pedia uma maior formalidade. Para os alunos não houve mudanças, pois o informante manteve a formalidade. Discutimos que o “você” surge muitas vezes com um grau mais cerimonioso, ainda mais diante do fato de que as pessoas sabiam que estavam sendo gravadas.

O informante 08 (homem, Ensino Médio, mais de 25 anos) proporcionou um exemplo de texto com características informais:

“[...] Tu deveria limpar esse pátio aí mano [...] é isso aí meu [...] Tem que pegar e alertar a população a população, né. Pra não deixarem garrafa pet jogada, monte de pneu, reciclagem né [...].”

Perguntamos por que esse texto é um bom exemplo de informalidade. Para os alunos o uso das gírias tornou o texto menos formal.

No que se refere ao pronome “tu” temos o seu uso sem concordância, situação que se repetiu no informante 20 (mulher, Ensino Médio, mais de 25 anos). Questionamos os alunos sobre a formalidade no uso desse pronome, em virtude do preenchimento da tabela 16. Para os alunos, a informante 20 usou o “tu” de maneira formal, ao passo que o informante 08 optou pelo uso informal.

“Tu tem que limpa o pátio tem que limpa por causa do mosquito por causa da dengue né [...] Os itaquiense tem que se unir né, pra pode organizar e limpar né, todos nós temos que unir né, porque o mosquito tá aí né, aí a gente tem que juntar e fazer um mutirão [...] Vamo lá pessoal, vamo se unir, vamo organiza e vamo fazer uma faxina na nossa cidade [...]”

Levando em consideração a influência da escola no uso das formas mais tradicionais, questionamos se a informante 20 (com Ensino Médio) foi mais formal ou informal. Para os alunos, ela foi mais formal e alcançou o objetivo que era incentivar o entrevistador e o povo itaquiense a limpar o pátio.

Fechando essa análise inserimos o informante 12 (homem, Ensino Superior, mais de 25 anos) e a informante 23 (Mulher, Ensino Superior, mais de 25 anos):

“Passei na tua casa e vi que tá muito sujo aquela grama, pode juntar qualquer sujeira, mosquito. Então, é bom que você limpe o seu pátio [...] todos devem se reunir e fazer primeiramente o primeiro dever é limpar a casa [...] Atenção a toda comunidade de Itaquí, a limpeza, a limpeza que vamos fazer na nossa casa é pra espantar o mosquito, então todos estão convidados a pegar uma vassoura [...]”

Discutimos sobre o uso de “tua” e de “seu” em relação ao uso do “você” por parte do informante 12. Os alunos perceberam que ele iniciou a fala com o pronome possessivo que indicava o uso implícito do “tu”, migrando na sequência para o uso do “você” com o possessivo “seu”. Na sequência voltamos a nossa atenção para a informante 23:

“[...] Você já pensou na importância hoje no combate à dengue, a importância da higiene no pátio de cada residência [...] Então é importante que você hoje se preocupe com a higiene e o cuidado em cada detalhe no teu quintal, no teu jardim, no pátio da tua casa [...]”

Realizamos o seguinte questionamento aos alunos. Os informantes 12 e 23 não fizeram uso da linguagem informal para se dirigir ao entrevistador. Podemos deduzir que tanto homens quanto mulheres com mais de 25 anos e com nível superior tendem a usar somente a linguagem formal o tempo todo? Essa pergunta foi pensada em virtude de que os alunos nas primeiras aulas levantaram a hipótese de que informantes com nível superior usariam majoritariamente a concordância tradicional e fariam uso apenas da linguagem formal. A partir das nossas discussões em aula, eles concluíram que não há como lançar mão da linguagem formal o tempo todo.

A partir daqui, analisamos os textos escritos pelos nossos informantes, começando pelos informantes do sexo masculino. Em alguns casos comparamos os dados escritos com os orais como forma de traçar um pequeno comparativo entre o que escreveu e falou o informante. Começamos pela análise do que escreveu e falou o informante 01 (homem, Ensino Fundamental, até 25 anos):

1. Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

“Eu gostaria que arrumarem (sic) as ruas da cidade porque cada vez que arrumam vem uma chuva e empoça todos os buracos.”

2. Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

“Vamos em um churrasco la (sic) em casa vai ser muito bom.”

Questionamos os alunos se podemos perceber mudanças significativas na formalidade ou informalidade nos dois textos acima escritos pelo mesmo informante. E quanto ao “vamos” o que podemos afirmar sobre a sua conjugação? Para os alunos o informante construiu o primeiro texto de modo mais formal e o segundo informal. Em relação ao “vamos” eles entenderam que provavelmente a concordância seria com o “nós”, implícito. Seguimos com a análise lendo um fragmento da entrevista gravada com o mesmo informante:

“Eu queria que o, você, limpasse o seu pátio que anda muito sujo e seria bom que desse uma limpada nele. [...] Povo itaquense, limpe o seu pátio pra combater o mosquito [...]”.

Perguntamos aos alunos se houve neste trecho uma mudança do informal para o formal por parte do informante. Os alunos entenderam que o informante não fez a transição do informal para o formal, mantendo a formalidade de modo uniforme. Seguimos com a atividade analisando o informante 08 (homem, Ensino Médio, mais de 25 anos):

1. Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

“Caro prefeito, haveria uma chance de você falar com os encarregados pelas vias públicas da nossa cidade, informando que as obras feitas na rua Sepé Tiarajú ficou de forma intransitável, desejo que você mesmo possa conferir.”

Aqui destacamos o único registro de pronome de segunda pessoa no texto previsto para ser formal.

2. Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

“Grande amigo gostaria que tú (*sic*) e tua família comparecessem em um churrasco em minha casa, lembrando de não ir com as mãos abanando pois iremos fazer uma vaquinha para comprar a carne.”

Questionamos os alunos a respeito do motivo pelo qual o informante 08 usou no texto formal o “você” e no previsto para ser informal o “tu”? Para eles o informante percebe o “você” como sendo mais discreto (palavras de um aluno) e respeitoso, enquanto o “tu”, provavelmente, soa mais familiar para ele.

Outro questionamento que realizamos: no segundo texto temos o uso conotativo “mãos abanando”. Esse uso seria viável no texto formal escrito pelo mesmo informante? Inicialmente, alguns alunos entenderam que não, mas um aluno afirmou que dependeria da intenção da pessoa. Discutimos que essa construção poderia ser usada em um texto formal, desde que isso não acarretasse problemas de comunicação, salvo se o leitor desconhecesse o significado conotativo de “mãos abanando”. Dando prosseguimento, tivemos o informante 05 (homem, Ensino Médio, até 25 anos):

1. Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

“Boa noite, meu nome é [...], moro na rua São Francisco, bairro Cafifas. Gostaria de informações sobre o serviço de manutenção de nossa rua, pois a mesma se encontra em péssimas condições de circulação.  
Desde já agradeço.

Att: [...].”

2. Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

“E aí jovem blz? Tô a fim de fazer um churras aqui em casa e queria ver se tu vai querer participar, obs: traz a gela.”

Aqui discutimos que o informante 05 mostra claramente a diferença entre o uso formal e o informal da língua indo ao encontro do que conversamos sobre “ser poliglota em sua própria língua”. Para os alunos esse exemplo deixou ainda mais claro o conceito de formal e informal. Novamente, questionamos se o informal é sinônimo de comunicação “errada” como o senso comum às vezes aponta. Os alunos responderam que para esse contexto o informal foi perfeito e não há por que discutir se houve erros/inadequações. Por fim, lembramos o conceito de Bechara (2002) de ser “poliglota em sua própria língua”. Seguindo o roteiro, tivemos o informante 09 (homem, Ensino Superior, mais de 25 anos):

1. Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

“Nossa prefeitura trabalha com bastante dificuldades para arrumar nossas ruas, com poucas máquinas e ainda são estragadas, portanto devem fiscalizar e arrumar essas coisas simples para manter nossa cidade limpa e arrumada.”

2. Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

“E aí cara beleza? Cara estou te convidando para nós fazermos um churrasco em minha casa, para rirmos um pouco e conversarmos para saber as novidades.”

Discutimos qual seria o sentimento do informante 09 em relação à prefeitura a partir do uso do possessivo “nossa”. Os alunos entenderam que o informante se considera como parte da prefeitura. Reforçamos que esse uso do possessivo caracterizou um pequeno grau de afetividade por parte do informante.

Outro questionamento feito: no segundo texto previsto para ser de caráter informal temos o uso de “nós” com a concordância prevista. Se ele trocasse pelo “a gente”, que possibilidades de concordância nós teríamos e qual delas teria maior aceitação? Os alunos apontaram as possibilidades, destacando que o ideal seria “para a gente fazer um churrasco

[...]”. Saindo da análise do informante 9, temos no informante 12 (homem, Ensino Superior, mais de 25 anos) a possibilidade de comparação entre ambos:

1. Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

“Boa tarde pref. [...]

Encaminho em anexo um baixo-assinado em relação a solicitação de uma sinaleira na esquina das ruas Independência com a rua Paschoal Minoggio. Os solicitantes são os componentes da Associação do Bairro Estação.”

2. Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

Olá amigo Lu, estou lhe convidando para comer um churras em minha casa. O endereço vc sabe. Você virá?”

Aqui realizamos dois questionamentos: qual comparação poderá ser feita entre os textos formais e informais dos informantes 09 e 12? Houve uma preocupação dos informantes em diferenciar qual era mais formal e menos formal? Para os alunos os dois informantes construíram os dois textos tendo como base o que eles compreendem como formal e informal. Frisamos que esses textos são bons exemplos dessa intencionalidade que buscamos quando escrevemos. Dependendo do contexto e da intenção, usamos uma determinada forma de se expressar.

Na sequência, analisamos os textos produzidos pelas informantes começando pela informante 16 (mulher, Ensino Fundamental, mais de 25 anos):

1. Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

“Por gentileza senhor prefeito pode mandar desentupir as bocas de lobo da rua. Obrigado.”

2. Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

“Olá amigo, vou fazer um churrasco na minha casa e você está convidado, estarei te esperando apartir das 8:00 hs.”

Agora vamos analisar trecho transcrito da entrevista oral dessa mesma informante:

“É senhor, eu gostaria que o senhor desse uma limpada nos seus pátio, temos uns balde lá com água [...] Que todas as pessoas se unam né, uma vez por semana ou duas que fossem [...] Olha, por favor, isso é uma caso de urgência, cuide de seus pátios, junte os vizinho e tire de circulação esse mosquito que ele é um mosquito pequeno [...] Então, Vamos combater ele com as nossas próprias mãos [...]”

Propomos aos alunos a seguinte análise: a informante 16 usou uma linguagem mais formal para convidar um amigo para um churrasco. Essa forma de se expressar é totalmente inadequada para esse contexto? Por quê? Os alunos entenderam que a mensagem foi muito formal, mas que isso não significava qualquer inadequação.

Dando continuidade, analisamos os textos da informante 18 (mulher, Ensino Médio, mais de 25 anos):

1. Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

“Quero agradecer a nossa coleta de lixo em nosso Itaqui que é sempre muito eficiente.”

2. Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

“Venho te convidar para participar de um almoço em minha residência as 12h. de domingo des de já agradeço.”

Indagamos os alunos sobre as semelhanças que poderíamos encontrar nos dois bilhetes em relação ao uso formal ou informal da língua. Para os alunos nos dois textos o informante manteve a formalidade. Na análise seguinte optamos por comparar juntamente os textos das informantes 23 e 24 (mulher, Ensino Superior, mais de 25 anos):

Informante 23

1. Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

“Vossa Excelência prefeito [...] venho reclamar, ou melhor pedir, que a coleta do lixo em nossa cidade passe a ser organizada de forma mais adequada, pois em muitos bairros a mesma está falha...”

2. Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

“Queridas confrades neste sábado estarei comemorando meu niver, com um churrasco no Piquete Don Miro sintam-se todas convidadas. Adoro estar com vocês.”

Informante 24

1. Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

“Olá, senhor prefeito.  
Venho através deste e-mail, convidá-lo a fazer uma visita na rua em que eu moro. Pois em dias chuvosos, ela fica em péssimas condições.  
Desde já agradeço sua atenção.  
Atenciosamente [...]”

2. Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

“Oi Flávia? Tudo Bem?  
Estou convidando você, para um churrasco sábado, aqui em casa.  
Espero que você venha.  
Beijos!”

As duas informantes com Nível Superior e mais de 25 anos escreveram os textos formais conforme previsto, entretanto, que diferença nós poderemos encontrar nos textos informais? Para os alunos a primeira informante foi, na palavra deles, muito formal para a modalidade de texto previsto. Levantamos a hipótese de que houve um policiamento excessivo da informante, talvez por receio da avaliação que seria feita do que escrevera. Na sequência analisamos trecho transcrito da entrevista oral da informante 24:

“Tu precisa limpar o teu pátio porque tu sabe que qualquer local que tem água parada é um foco pro mosquito da dengue”. [...] \*Nós precisamos começar principalmente pelas nossas casas, tampando as caixas d’água, limpar as calhas, tampar galões, tonéis e latas e quando nós formos molhar as plantas não deixar acumular água [...] Nós precisamos ter a consciência e pensar em nós cidadãos em primeiro lugar, cuidando do nosso pátio, eliminando qualquer foco que atraia o mosquito da dengue”.

É possível perceber que a informante a partir do asterisco passou a usar uma linguagem mais formal? Para os alunos não houve mudança, pois ela iniciou a fala de maneira formal e manteve até o fim. Fechando o quarto módulo do produto, conferimos a tabulação dos dados referentes a essa última atividade que previa apontar o grau de formalidade de emprego dos pronomes pessoais na posição de sujeito.

Conforme apontado no início dessa atividade, analisamos o grau de formalidade envolvendo os pronomes pessoais na posição de sujeito que encontramos nas transcrições das entrevistas dos informantes. O resultado foi lançado nas tabelas abaixo:

Tabela 16 - Formalidade de “tu/você”

	Escrita				Fala			
	Mais formal		Menos formal		Mais formal		Menos formal	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Tu	3	75	1	25	4	80	1	20
Você	5	71	2	29	8	100	0	-

Tabela 17 – Formalidade de “a gente/nós”

	Escrita				Fala			
	Mais formal		Menos formal		Mais formal		Menos formal	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
A gente	-	-	-	-	2	100	-	-
Nós	-	-	-	-	10	100	-	-

O módulo foi finalizado na segunda quinzena de setembro, quando elaboramos o folheto (Apêndice D) contendo todas as informações que julgamos pertinentes para que a nossa pesquisa e o resultado fosse espreado para os professores da região. Havíamos combinado nas primeiras aulas da unidade que, conforme fôssemos avançando no projeto, iríamos registrando e alimentando o rascunho do folheto informativo. Sendo assim, o procedimento adotado foi de mostrar aos alunos o arquivo com o rascunho do folheto, apontando quais *slides*, textos e imagens poderiam ser inseridos. Em alguns casos, discutimos qual imagem seria mais abrangente, assim como o formato da capa. Seguindo sugestão de um aluno, optamos por inserir um desenho que mostrasse pessoas conversando na praça da cidade de Itaqui-RS, evidenciando o uso dos pronomes estudados. Embora tenhamos planejado que os alunos teriam um papel mais ativo na elaboração do folheto, principalmente na construção

final dele, tivemos que realizar o fechamento com parte sendo feita em aula, com o acompanhamento deles, e parte sendo feita sem o acompanhamento dos alunos<sup>41</sup>.

A construção desse folheto de cunho informativo foi um momento dentro da aplicação do produto no qual perdemos uma boa oportunidade de levarmos os alunos a participar e refletir sobre a língua portuguesa. A proposição do desenho na capa<sup>42</sup>, por exemplo, acabou sendo a maior contribuição deles na elaboração do folheto, pois as discussões a respeito de quais fotos, slides, quadros ou respostas que alimentariam o folheto não acarretaram um momento de construção de conhecimento. Ou seja, a efetiva participação coletiva que tivemos no momento de criarmos o desenho faltou nas demais partes.

## 5.1 REFLEXÃO FINAL SOBRE A APLICAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO

Buscamos com esse produto evidenciar que é possível realizar pesquisas envolvendo a língua portuguesa, como forma de mostrar aos atores envolvidos e aos leitores do produto socializado que a escola tem espaço para a pesquisa, a reflexão sobre a língua e a mudança na prática do professor e na participação dos alunos<sup>43</sup>. Com o trabalho de mostrar aos alunos o conceito de variação linguística, o paradigma dos pronomes pessoais e os benefícios de adotar uma postura curiosa e pesquisadora, buscávamos evidenciar que a nossa proposta, além de exequível, possuía requisitos para servir de consulta para outros professores.

É preciso reconhecer que atuávamos sem usar a pesquisa como meio de levar os alunos a refletir sobre a dinamicidade da língua. Com isso, o trabalho ficava restrito à produção textual, à leitura e interpretação de texto e à análise de tópicos gramaticais.

Decidido pela aplicação da pesquisa-ação, delimitamos o foco temático inicial (Tripp 2005) que foi o de levar à reflexão sobre os ganhos com a pesquisa e, com o próprio resultado dela, evidenciar a diferença entre o que prescreve a gramática e o que realmente encontramos na fala das pessoas.

Para tanto, os ciclos da pesquisa-ação foram desenvolvidos passando pelo planejamento de cada etapa de modo que fossem interligadas e fizessem sentido aos alunos. Por isso, começamos pela variação linguística, passando para a questão dos pronomes e

---

<sup>41</sup> Os alunos ou responsáveis autorizaram o uso das imagens e nomes no folheto.

<sup>42</sup> A propósito, o autor do desenho é o artista itaquense Gracco Bonetti que autorizou o uso da imagem e a divulgação do seu nome.

<sup>43</sup> Adotamos como forma de sistematizar a análise do produto o modelo de relatório proposto por Tripp (2005). Com essa adaptação do modelo de Tripp, acreditamos que a compreensão do produto aplicado se torne mais clara.

fechando com os pressupostos da pesquisa. Depois disso, partimos para a aplicação dos demais módulos.

Com a nossa orientação que conduziu os trabalhos entre os meses de junho e agosto, os alunos opinaram sobre a construção dos questionários, tiveram noções em aula da forma de abordagem nas entrevistas e saíram a campo para coletar os dados. Após a coleta, os pesquisadores tabularam os dados, realizaram a análise e refletiram sobre o resultado.

Em relação à produção de dados, houve a coleta de uma entrevista escrita e outra gravada, nas quais havia as condições comunicativas para o surgimento espontâneo dos pronomes em discussão, assim como a respeito do uso formal e informal da língua.

Apresentamos os dados em aula, realizando primeiramente a tabulação e uma análise preliminar para na sequência, em outra aula, realizarmos o fechamento com uma reflexão a respeito e a realização de atividades envolvendo os dados coletados.

Discutimos os dados coletados, apontando, por exemplo, a coexistência de “tu” e de “você” e a questão da formalidade e da informalidade nas entrevistas. Isso implicou na compreensão de que insistir em ensinar apenas o paradigma tradicional, além de ser um equívoco, não atende às necessidades educacionais.

Por fim, avaliamos a pesquisa-ação, registrando os pontos positivos e negativos. Em primeiro lugar, o fato de termos iniciado a coleta de dados em um período próximo às férias prejudicou o trabalho, pois isso levou à desmobilização do grupo. Como consequência nós tivemos que, no retorno das férias, realizar a mobilização e ampliar o prazo de entrega das entrevistas. Também encontramos dificuldades por parte dos alunos em tabular os dados individualmente, situação que contornamos atendendo aos alunos com esse problema. Mesmo assim, a elaboração das planilhas contendo todos os dados coletados foi de nossa responsabilidade. Ressalvado esse momento, logramos a mudança de postura dos alunos em relação à variação linguística e ao ato de pesquisar sobre a língua.

Conforme viemos destacando, a pesquisa foi extremamente útil para que tivéssemos contato mais íntimo com a prática de pesquisar, ainda mais sobre a língua portuguesa. Com isso, os alunos perceberam que a língua é muito mais dinâmica e que a gramática não consegue acompanhar o seu ritmo, preferindo desabonar boa parte das mudanças naturais que ocorrem.

Concluimos que só o fato de levarmos os alunos a refletir sobre a língua através de uma pesquisa que possuía um grau médio de dificuldade implicou em considerarmos o produto pedagógico como satisfatório. Cientes dos erros e acertos dessa aplicação, recomenda-se que o produto seja aplicado no início do ano letivo e, mesmo que se adote como

marco inicial a pesquisa dos pronomes pessoais, o professor poderá ter um bom material para pesquisar outros assuntos relacionados ao ensino gramatical.

A respeito da pesquisa-ação, aprendemos que ela é muito útil para que tenhamos o fomento para que o professor se torne um pesquisador. Ela permite que o professor reveja os seus passos, faça as correções necessárias e que reveja a sua forma de atuar. Por fim, diante do que pretendíamos com a pesquisa-ação, alcançamos os seguintes resultados:

- a comparação dos dois paradigmas e a percepção de que o tradicional não condiz com a realidade;
- a análise sobre possíveis diferenças no uso formal e informal de "tu/você" e "nós/ a gente";
- a conscientização de que a escolha pelos pronomes faz parte da variação linguística;
- a reflexão sobre o resultado da pesquisa; e
- a avaliação do produto apontando erros e acertos, inclusive dando sugestões para os futuros aplicadores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brandão (2009) propõe como requisitos para o ensino uma boa formação, bom senso e boa didática. Acreditamos que o nosso trabalho tenha alguns subsídios para a formação e o bom senso dos profissionais da linguagem, assim como para a construção de uma didática que seja útil para os atores envolvidos. Dois pilares sustentaram esse trabalho: o conceito de Bechara (2003) ensinando a ser poliglota em sua própria língua e Faraco (2008) propondo que devemos dar os primeiros passos para a construção da pedagogia da variação linguística. Para exemplificarmos como atingimos os nossos objetivos, percorremos aqui os capítulos do trabalho de modo a tecer de forma mais organizada as considerações finais.

No capítulo destinado à revisão da importância dos estudos sociolinguísticos, mostramos os percalços e escolhas que levaram ao culto da língua portuguesa pátrea, parnasiana, homogênea e submissa à gramática lusitana. Vimos que o resultado não poderia ser outro. De tantos mitos que surgiram e ganharam corpo citamos dois: a máxima de que o brasileiro não sabe falar a própria língua e a cultura do erro. O português dessa gramática lusitana restou cada vez mais distante do português falado aqui e, por consequência, a sua gama de variações foi rotulada como perigosa em vista aos propósitos de criação de uma nação monolíngue. No meio desse embate temos a figura do professor que deverá, se tiver boa formação, ter bom senso e didática, administrar a tensão entre o português idealizado (norma curta) e o português real (norma culta). Vimos, então, o quanto era e é urgente ofertar aos professores atividades práticas que levem à adoção de atitudes que caminhem na direção da pedagogia da variação linguística.

Passando para a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a sua leitura permitiu que evidenciássemos que houve, ao menos, a preocupação oficial com a variação linguística. Naturalmente, as mudanças na educação são lentas e, mesmo após a maioria dos PCNs, ainda vimos, como constatou Faraco (2008), pouca influência deles na rotina dos professores.

Uma vez que o produto pedagógico previa a reflexão sobre o uso real dos pronomes pessoais, realizamos a revisão dos principais estudos que apontam a transição / coexistência de dois paradigmas pronominais, reconhecendo o uso cada vez mais crescente de “você” e de “a gente”.

Portanto, essa revisão da literatura que realizamos possibilita a quem se dispuser a fazer sua leitura a compreensão dos caminhos percorridos pela língua portuguesa desde o século XIX e como se deu a construção de textos oficiais norteando a atuação dos professores. Já que tratamos sobre o respeito à variação linguística, trazemos à baila um exemplo que opõe

o modelo tradicional dos pronomes pessoais, ainda enraizado ao século XIX, o modelo em uso, acrescido das formas vistas como inovadoras. Desse modo, construímos a argumentação que embasou o produto.

O passo seguinte que percorremos foi o de diagnosticar a forma como os professores da área de Linguagens do Ensino Médio do município de Itaqui trabalhavam a língua portuguesa e o cuidado dedicado à variação linguística. Constatamos que há muito a ser feito, em virtude da “cultura do erro” persistir entre os atores envolvidos, abraçada ao papel passivo dos alunos como meros recebedores de conhecimento.

Continuando as considerações finais, chegamos aos objetivos gerais e específicos. O objetivo geral que envolveu o planejamento e aplicação de um produto pedagógico a respeito do uso real dos pronomes pessoais mostrou-se como um caminho viável para mudanças no ensino da língua portuguesa, conforme veremos na sequência das considerações finais.

Passando para o primeiro dos objetivos específicos, destacamos que a reflexão sobre a metodologia de ensino da língua portuguesa na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul propiciou um diagnóstico útil para a elaboração do produto pedagógico. Por sua vez, o segundo objetivo, guiar os alunos em uma análise sobre o uso real dos pronomes pessoais na função de sujeito, foi parcialmente alcançado, tendo em vista que eles estabeleceram uma comparação entre o quadro pronominal tradicional e o que acontece na prática cotidiana do uso da língua, mas não houve uma reflexão maior a respeito desse fenômeno. Conseqüentemente, logramos atingir o terceiro objetivo que era o de introduzir ao menos uma prática de ensino com base nos pressupostos da variação linguística, levando à reflexão sobre a língua portuguesa.

Como forma de evidenciar que é possível adotar a pesquisa de campo sobre a língua como meio de caminhar na direção da pedagogia da variação linguística foi que propusemos o produto pedagógico. Dentro dos seus limites, podemos afirmar que esse objetivo foi alcançado, mas precisamos também apontar pontos positivos e negativos envolvendo a sua aplicação. Desse modo, pretendemos orientar os professores que poderão vir a ter contato com o nosso produto pedagógico, deixando-os à vontade para aprimorá-lo e adaptá-lo à sua realidade.

De positivo, apontamos que conseguimos envolver a maior parte dos alunos para que realizassem a pesquisa. Ao despertar a curiosidade entre eles, logramos alcançar a primeira meta que um professor que insere a pesquisa deverá atingir: levar os alunos a questionar sobre o tema, a sentir o quanto o ato de pesquisar poderá ser útil à sua formação educacional. Naturalmente, o desejo de qualquer professor é que todos os alunos da turma participem, mas

isso não é fácil de atingir, assim como crer que eles absorvam tudo que o produto propõe. Porém, foi gratificante constatar que os alunos que mais participavam perceberam que a língua é dinâmica e que o contexto de comunicação demandará a escolha pela formalidade ou informalidade. Além disso, a questão da discussão sobre o “erro” foi gratificante, pois os alunos puderam refletir sobre o quanto é importante relativizar esse conceito quando se trata da análise da língua portuguesa. O perfil da turma mostrou-se desafiador pelo fato de que alguns alunos tiveram dificuldades em cumprir o cronograma de entrega das entrevistas. Além disso, tivemos uma alternância na presença deles em aula, provavelmente pelo fato de que a grande maioria trabalhava no período de aplicação do produto. Mesmo assim, conseguimos atingir o objetivo de realizar a pesquisa, a análise e a reflexão. Outro ponto de relevo se refere ao fato de que o produto poderá ser aplicado com o desmembramento dos três primeiros módulos. Ou seja, o professor poderá aplicar apenas os dois primeiros que versam sobre a variação linguística e a questão pronominal, deixando de aplicar o terceiro módulo que envolve a pesquisa de campo. Caso decida pela aplicação do terceiro módulo poderá fazê-la de forma mais simples entre os próprios alunos da turma (vide a tabela 1, p. 84), ou até mesmo aproveitando como informantes os servidores e alunos da escola. Nós apontamos essa possibilidade pelo fato de que nem sempre é possível no ambiente escolar aplicar um produto pedagógico na íntegra.

De negativo, tivemos a aplicação do produto interrompida pelas férias de julho, justamente no início da coleta de dados, momento crucial do produto pedagógico. Resultou dessa interrupção, como frisamos no capítulo destinado à análise, que houvesse a necessidade de retomar o passo a passo em agosto, além de remobilizar os alunos a saírem a campo em busca de informantes que se encaixassem no perfil previsto. Em relação aos dados coletados na pesquisa de campo, eles não foram analisados com mais profundidade neste produto por causa do tempo previsto para a sua aplicação dentro da unidade didática. Entretanto, os dados estão ali, latentes e pedindo o olhar curioso do leitor. Por fim, o expediente de nós termos elaborado a maioria das tabelas e realizado o fechamento do folheto com pouca participação dos alunos evidenciou que a participação deles não alcançou um *status* que pudesse pontuá-los como participantes ativos do produto pedagógico. Ressalva-se, ademais, que nós estávamos conscientes que a turma carecia de maior dinâmica com uma atividade prática e, em virtude do tempo previsto para fechamento do produto, optou-se pela via de propor a reflexão em cima dos dados tabulados.

Portanto, se o produto for aplicado em qualquer escola no primeiro trimestre letivo, será muito útil a fim de servir para a análise de vários conteúdos: concordâncias nominal e

verbal, vocabulário, linguagem formal e informal, etc. Basta mobilizar os alunos e voltar ao banco de dados toda vez que a turma quiser confrontar o que prescreve a gramática e o que realmente acontece na prática. Que sirva aos docentes para provocarem nas aulas as mudanças necessárias, tirando os alunos da passividade, levando-os a refletir sobre a língua. Torçamos que esses pequenos momentos de postura reflexiva sobre a língua se tornem frequentes, possibilitando que a pedagogia da variação linguística se torne uma realidade nas salas de aula do Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da Geolinguística Pluridimensional e Contatual. **Revista de Letras Norte@mentos**. Estudos Linguísticos, Sinop, v. 6, n. 12, p. 31-52, jul./dez. 2013.

AMARAL, Luís I. C. **A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações linguísticas e sociais**. Porto Alegre, 2003, UFRGS. Tese de doutorado. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_, Marcos, O português brasileiro. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael & GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-84.

\_\_\_\_\_. Marcos. Nada na língua é por acaso: **por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: parábola, 2007.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; Sílvia Figueiredo Brandão (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 31-50.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009

BOPP DA SILVA, Taís; SIMIONI, Taíse. O personagem Chico Bento como recurso didático e o que ele revela sobre os conhecimentos de variação linguística de professores e futuros professores. **Guavira Letras**. Três Lagoas/MS, n. 21, p. 130-148, jul./dez. 2015.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo, Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital de Convocação 02/2015 – **CGPLI que convoca para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2017**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: 17 set. 2016.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; Sílvia Figueiredo Brandão (organizadoras). **Ensino de gramática: descrição e uso** São Paulo: Contexto, 2009, p. 13-29.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_, Ataliba T.; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português falado**. São Paulo: Contexto, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 1**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática de língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.

COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de língua. In: COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

DAMIS, Olga Teixeira. Unidade Didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Técnicas de Ensino: Novos Tempos, Novas Configurações**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acesso em: 21 set. 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução? Michel Thiollent. Brasília: Liber Livros, 2007.

DORNELLES, Clara Zeni Camargo. *“A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz, daí?”*. Campinas, SP, 2008, UNICAMP. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000440363>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREIA, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 21 - 43.

\_\_\_\_\_. Carlos Alberto. Norma culta brasileira: **desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Carlos Alberto. Capítulo de introdução e Norma Culta Brasileira: construção e uso. In. ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2015, 19 – 30.

\_\_\_\_\_. Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. Capítulo de introdução. In. ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 7 – 19.

GERHARD Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 11 out 15.

GOULART, Cláudia. O tratamento da diversidade e variação linguísticas em livros didáticos de Português. **Letras e Letras**. Vol.31/2. Jul/dez 2015. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/31464>> . Acesso em: 22 jul. 2016.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode está língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In CORREIA, Djane Antonucci,. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 51-77.

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

LOPES, Celia Regina dos S.. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. **DELTA**. vol.14 n.2 São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em: 01 de abr. 16.

\_\_\_\_\_, Celia Regina dos S.. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 105 - 119.

\_\_\_\_\_, Celia Regina dos S.. Retratos da variação entre "você" e "tu" no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: Claudia Roncarati; Jussara Abraçado. (Org.). **Português Brasileiro II - contato lingüístico, heterogeneidade e história**. 1 ed. Niterói: EDUFF, 2008, v. 2, p. 55-71.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi. **(Re)Análise da referência de segunda pessoa na fala da Região Sul**. Curitiba, Paraná, 2004, UFPR. Disponível em: < <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/22530/T?sequence=1>> . Acesso em: 07 ago. 2016.

\_\_\_\_\_, Loremi. Alternância tu/você em Santa Catarina: uma abordagem variacionista. **Estudos Lingüísticos XXXIV**, p. 362-367, 2005. Disponível em: <

<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Globo, 2002.

MAIA, João Domingues. **Português: série novo ensino médio**. São Paulo: ABDR, 2003.

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português – Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda., 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Vergínia. **O Português São Dois... Novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

MENON, Odete Pereira da Silva. O sistema pronominal do português do Brasil. **Letras**, Curitiba, n.44, p.91-106. 1995. Editora da UFPR 91. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/>>. Acesso em: 02 out. 15.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Luís Carlos de; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Revista Soletras**. N. 23, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7392>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

OLIVEIRA, Tatiana. **As modalidades oral e escrita da língua portuguesa: um tratamento sociolinguístico na escola**. Brasília-DF, 2011, UNB. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9417>>. Acesso em: 04 set. 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RIOLFI, Claudia. *Et al.* **Ensino de Língua Portuguesa: coleção ideias em ação**. São Paulo, Cengage Learning. 2014.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos Filhotes: Variação Linguística, Mídia e Preconceito**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_, Maria Marta Pereira *et al.* In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999. Disponível em:<<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares>> . Acesso em: 17 set. 2016.

STURZA, E. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Revista Ciência e Cultura**. SBPC. ano 57, n. 2, abr./maio/jun., 2005.

TAMANINE, Andrea Maristela Bauer. **A alternância pronominal nós/a gente no interior de Santa Catarina**. UFPR, Curitiba, 2002. Dissertação de mestrado. Disponível em: < <http://acervodigital.ufpr.br>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo, Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAREJÃO, Filomena de Oliveira Azevedo. O português do Brasil: revisitando a história. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, no 39, p. 119-137, 2009. Disponível em: < <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/39/>>. Acesso em 11 out. 15.

VIANNA, Juliana Segadas; LOPES, Célia Regina dos Santos. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; Sílvia Figueiredo BRANDÃO (organizadoras). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In. MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 51 - 57.

ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, junho, 2007. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

## APÊNDICE A – questionário de pesquisa entre professores

### Leia antes de responder

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de analisar como é trabalhada a **variação linguística nas salas de aula das escolas de Ensino Médio de Itaqui-RS**. Caso aceite participar, a pesquisa envolverá o preenchimento de um breve questionário. A participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias.

### Questionário dos PROFESSORES

- a) O que você compreende por variação linguística?

---



---



---

- b) Leia o seguinte diálogo hipotético:

Aluno **A** fala para o aluno **B**: *A gente foi no centro hoje.*

Aluno **B** responde ao aluno **A**: *Você falou tudo errado. O certo é a gente fomos ao centro hoje, né professora?*

Caso você se deparasse com essa situação de fala em sala de aula qual seria a sua abordagem didática?

---



---



---

- c) Em relação ao ensino da **variação linguística** você procura trabalhar de que forma?  
 Com base no que prescrevem os livros didáticos ;  
 com base nas minhas pesquisas a respeito;  
 já pensei em trabalhar mas não encontrei material didático de qualidade;  
 não procuro trabalhar.
- d) Você já sofreu alguma pressão por **ter** trabalhado a variação linguística?  
 Sim       não
- e) Em que **perfil** de professor de português você entende que se enquadra?  
 professor que procura trabalhar mais com a gramática prescritiva;  
 professor que procura mesclar o estudo gramatical de ordem descritivo com produção e interpretação de texto;  
 professor que procura trabalhar com mais ênfase a produção e interpretação textual, relegando a segundo plano os estudos gramaticais.
- f) Você acha que a língua portuguesa está em **crise**?  
 sim  
 não
- g) Caso tenha respondido **SIM** aponte ao menos um motivo:

---



---



---



## APÊNDICE B – questionário de pesquisa entre alunos

### Leia antes de responder

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de analisar como é **trabalhada a variação linguística nas salas de aula das escolas de Ensino Médio de Itaqui-RS**. Caso aceite participar, a pesquisa envolverá o preenchimento de um breve questionário. A participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias.

### Questionário dos ALUNOS

- a) O que você compreende que seja **variação linguística**?
- ( ) é a capacidade do falante usar somente a norma culta da língua;  
 ( ) são as variações que a língua apresenta tendo como cenário condições somente de ordem territorial;  
 ( ) são as variações que a língua apresenta de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada;  
 ( ) não lembro, não sei.
- b) Você já presenciou algum tipo de **preconceito** em relação à forma de um colega se expressar ou escrever?  
 ( ) Sim ( ) não
- c) O português que você usa no dia-a-dia é objeto de **análise e reflexão** nas aulas?  
 ( ) sim ( ) não
- d) Você está satisfeito com a forma pela qual é **trabalhada** a língua portuguesa?  
 ( ) Sim ( ) não
- Por quê?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- e) O que mais **predomina** nas aulas de português da sua escola?  
 ( ) interpretação de texto;  
 ( ) interpretação de texto e leitura em voz alta;  
 ( ) interpretação, leitura em voz alta e produção textual;  
 ( ) produção e interpretação textual com alguns poucos tópicos gramaticais;  
 ( ) ensino de ordem gramatical com algumas produções e interpretações de texto;
- f) O discurso adotado pelos professores para motivar **a estudar** a língua portuguesa envolve mais:
- ( ) a preparação para vestibulares/ENEM;  
 ( ) o desenvolvimento da competência linguística;  
 ( ) não sei, não lembro

- g) Nas aulas de língua portuguesa da sua escola o **conceito** de “certo” e o de “errado” **aparece com frequência?**

sim                       não

Dê um exemplo de algo que seja considerado “certo” ou “errado” pelos professores:

---



---



---

- h) Você acha que sabe **falar** português?

sim                       não

- i) Caso responda “**não**”, escreva ao menos um motivo:

---



---



---



---

- j) Leia o seguinte diálogo hipotético:

Aluno **A** fala para o aluno **B**: A gente foi no centro hoje.

Aluno **B** responde ao aluno **A**: Você falou tudo errado. O certo é a gente fomos ao centro hoje, né professora?

Caso você se deparasse com essa situação em sala de aula qual seria a sua reflexão a respeito?

- que somente o aluno A cometeu um erro de português;  
 que somente B cometeu um erro de português;  
 que ambos cometeram erros de português;  
 que tanto A quanto B estão corretos, sendo que um utilizou a norma culta;  
 não sei, não lembro.

- k) Observe a seguinte frase:

*Você é legal e eu te quero junto a mim.*

O uso do “você” (terceira pessoa do singular) com o pronome oblíquo “te” (segunda pessoa do singular) evidencia para você que:

- os falantes da língua portuguesa estão errando muito o idioma materno;  
 a língua é dinâmica e um reflexo disso é essa alternância no uso dos pronomes pessoais;  
 não sei, não lembro.

**APÊNDICE C – Unidade didática aplicada**

**UNIDADE DIDÁTICA**

**O uso real dos pronomes pessoais na posição de  
sujeito no município de Itaqui-RS**

Leandro Silveira Fleck

Dezembro de 2016  
Mestrado Profissional em Ensino de Línguas  
Universidade Federal do Pampa

## 1 INTRODUÇÃO

Procuramos com este produto pedagógico mostrar ao professor do componente curricular Língua Portuguesa uma proposta de trabalho prático em sala de aula envolvendo a pesquisa a respeito do uso real dos pronomes pessoais na posição do sujeito.

Com isso, nós almejamos aliar a prática da pesquisa ao ensino do português falado e escrito pelos brasileiros, assim como dinamizar a capacitação dos alunos para que possam produzir textos orais e escritos dos mais variados (BARBOSA, 2009), ampliando sua competência linguística.

Como forma de evidenciar o nosso acerto em ofertar esta unidade didática, citamos Bagno (2007), que aponta a importância do professor aplicar um pequeno trabalho de pesquisa. Agindo assim, ele terá subsídios para discutir com os alunos sobre como a língua funciona e para realizar a comparação entre o que prescreve a gramática tradicional e o que realmente acontece na prática. Além disso, o autor afirma que, ao pesquisar, o professor se torna mais autônomo em relação ao material didático. Nessa mesma ótica, Demo (2011) ensina que o professor deve procurar elaborar o seu próprio material didático, aliando a isso a sua análise pessoal do resultado.

Dito isso, reiteramos que é exatamente isso o que propomos nesta unidade didática. Em vez de ficarmos esperando que as “verdades” em relação à língua (BAGNO, 2007) caiam de paraquedas na escola, propomos que você mesmo faça as descobertas, com um ganho pedagógico que será a inclusão dos alunos como pesquisadores.

Por isso, desejamos uma boa leitura desta unidade didática que ofertamos e sintam-se à vontade para adaptá-la à sua realidade. Ratificando o que ensina Bortoni-Ricardo (2008), dizemos ao professor-pesquisador latente em você que vá em frente, pesquise e crie conhecimento, mude a sua visão sobre o que seja de fato uma aula de língua portuguesa. Depois, socialize para que possamos aos poucos construir uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008).

## 2 ATIVIDADES PROPOSTAS

**Quadro 1** - Roteiro das aulas previstas no produto pedagógico

Aula	Atividades propostas	O que se espera
1º módulo Variação Linguística (02 horas)	1º Análise dos conceitos de variação linguística.  <b>Como será feito:</b> Aula expositiva sobre variação linguística, explicando aos alunos o que é variação, níveis de formalidade e formas de variação. Leitura do texto “Ser poliglota na própria língua” e debate sobre a variação.	Espera-se que os alunos percebam que a língua varia e que o grau de formalidade influencia a forma de falar e escrever dos falantes.
2º módulo Paradigma dos pronomes pessoais na posição de sujeito (06 horas)	1º Aplicação de questionário com os alunos pesquisadores; 2º Análise do paradigma tradicional e em uso dos pronomes pessoais; 3º Análise de três canções que evidenciam a coocorrência dos pronomes “tu” e “você”; 4º Análise de reportagem sobre o “tu” e o “você”.  <b>Como será feito:</b> Abriremos a aula com a aplicação do questionário, sem muitas informações para os alunos. Na sequência analisaremos os quadros tradicional e em uso dos pronomes pessoais, enfatizando que, embora a escola procure ensinar o quadro tradicional, ele coexiste com o quadro real, muito mais frequente do que se imagina, sofrendo, naturalmente, críticas dos setores mais conservadores. Na prática, vamos analisar três canções	Espera-se que os alunos percebam que o quadro dos pronomes pessoais passou por mudanças/rearranjos que colocam em discussão o paradigma idealizado nas gramáticas e o que realmente acontece no português brasileiro.

	<p>(áudio e escrita) que mostram que a substituição do “tu” pelo “você” avança, mesmo que seja ignorada no ensino. Como forma de fechar essa análise, vamos ler a reportagem do jornal <i>Zero Hora</i> “O tu está saindo do vocabulário dos gaúchos”. Cada aluno da turma receberá uma cópia da reportagem e, além disso, vamos assistir ao vídeo que acompanha a reportagem. É importante destacar que não trabalharemos nesse momento o uso do “a gente” no lugar de “nós”, mas faremos a devida referência. Dando continuidade, os alunos serão convidados a realizar uma pesquisa no município sobre os pronomes pessoais na posição de sujeito.</p>	
<p>3º módulo Distribuição das entrevistas (três horas)</p>	<p>1º Análise de pressupostos mínimos de pesquisa; 2º Análise dos questionários aplicados entre os alunos; 3º Montagem das duplas e distribuição dos perfis para entrevistas. 4º Levantamento de dados por parte dos alunos</p> <p><b>Como será feito:</b> Para tanto, a primeira etapa deste módulo trará pressupostos a respeito do ato de pesquisar. Os alunos serão incentivados a comentar qual é a visão deles a respeito do ato de pesquisar e logo após, com o apoio do arquivo “Aprendendo a pesquisar na escola”, terão contato com o porquê de pesquisar, a</p>	

	<p>curiosidade que deverá envolver o ato de pesquisar, algumas formas de conhecimento, como o popular, religioso e científico. Na sequência, discutiremos que pesquisar não é sinônimo de cópia ou de inventar dados, sendo que o pesquisador deverá primar pela postura ética durante a realização do seu trabalho de campo. Finalizamos apresentando as principais etapas da nossa pesquisa a respeito dos pronomes pessoais em Itaqui. O professor deverá questionar e convidar os alunos a debaterem sobre o que é pesquisar e as implicações contidas. Fechando, faremos a análise de questionários aplicados na abertura do módulo. Debateremos com os alunos a respeito das possibilidades de resultado que poderemos atingir com essa amostragem. Na sequência, os alunos serão informados que deverão realizar uma entrevista oral e escrita com um participante, totalizando 24 entrevistados. É importante destacar que faremos em aula um piloto com as entrevistas, a fim de que possamos aperfeiçoar os questionários de coleta.</p>	
<p>4º módulo Elaboração do folheto (08 horas)</p>	<p><b>Como será feito:</b> elaboração do folheto sobre pronomes pessoais na posição de sujeito no município de Itaqui. Além do registro da pesquisa, haverá o registro de todos os passos realizados que resultaram no folheto que será oferecido às escolas da</p>	<p>Espera-se que os alunos consigam interpretar os dados coletados e produzir, com o apoio do professor, a análise.</p>

	<p>região.</p> <p>1º Entrega por parte da dupla da tabulação das suas entrevistas.</p> <p>2º Tabulação dos dados com a participação dos alunos. Em aula, alimentaremos o arquivo denominado “Registro geral da coleta de dados” com as ocorrências dos pronomes pessoais estudados. O entrevistador será convidado a fazer observações quando do registro dos dados por ele coletados. Convém destacar que todos os alunos deverão participar dessa atividade.</p> <p>3º Análise dos dados com a discussão da turma sobre o resultado;</p> <p>4º Exposição final da unidade didática (tabelas, fragmentos das gravações e escritos) com a reflexão dos alunos a respeito do uso dos pronomes e da formalidade e informalidade encontrada. Análise das respostas dos alunos para as seguintes perguntas realizadas em relação ao produto aplicado;</p> <p>5º Elaboração do folheto com a seguinte estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- todos os passos seguidos durante a pesquisa;</li> <li>- a pesquisa em si (com registro de textos e fotografias);</li> <li>- a conclusão da pesquisa;</li> <li>- considerações finais.</li> </ul>	
5º módulo	<b>Como será feito:</b> exposição final da	Espera-se que os alunos

Apresentação do folheto (sem tempo previsto)	unidade didática e da pesquisa que será oferecida em formato de folheto às demais escolas.	sintam-se ainda mais motivados, tendo em vista que o resultado do esforço deles está se materializando em um produto pedagógico de consulta pública, além de ser, naturalmente, para a grande maioria, o primeiro contato com a pesquisa.
--	--	---

**1º módulo (02 horas):** noções sobre variação linguística.

O módulo será aberto com questionamentos aos alunos sobre o que eles entendem por variação linguística. Na sequência serão explicados aos alunos tópicos importantes sobre a variação linguística através da exposição de slides contendo o conceito de variação linguística, níveis formal e informal, formas de variação (regional, social e situacional) e fechamento com a leitura de texto de Evanildo Bechara.

Slide1 – Variação Linguística

## O que é variação linguística?



Disponível em <<http://pt.slideshare.net/diuheloisa/variedades-linguisticas-16630219>> Acesso em: 01 mai. 2016.

Slide 2 – Conceito de Variação

## conceito

“Variantes linguísticas são, portanto, **diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um contexto** [grifos meus], e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística (TARALLO, 1986, p. 8).”

As variantes linguísticas são influenciadas por questões históricas, geográficas e sociais .

Slide 3 – Citação de José Saramago

## José Saramago em 2004

*“Quase me apetece dizer que não há uma língua portuguesa, há línguas em português”.*

Slide 4 – Níveis de formalidade

## Nível de formalidade

**Formal:** há um maior policiamento por parte do falante na comunicação oral ou escrita.

**Informal:** há uma maior liberdade por parte do falante.

Vamos analisar o grau de formalidade em:

Bate-papo, fofoca, bilhete, e-mail, debate, palestra, carta de leitor, artigo científico, entrevista de emprego, etc.

Slide 5 – Charge mostrando a informalidade



Orlando. Folha de S. Paulo, 26/5/1994.

Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6641>> Acesso em: 03 mai. 2016.

Slide 6 – Charge mostrando a formalidade excessiva



disponível em <<http://portal.doprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6641>> Acesso em: 03 mai. 2016.

Slide 7 – Formas de variação

## Formas de variação

Histórica  
Regional (ou geográfica)  
Social  
Situacional

## Slide 8 – Variação histórica

## Variação histórica

É quando as variações surgem ao longo do tempo. Vejamos:

Mudanças envolvendo ortografia

*Pharmácia*

*Cousa*

*Photografia*

Mudanças envolvendo o uso de outra palavra:

*Pedro teve direito a oito dias de **nojo** por causa da morte da sogra.*

*Pedro é um **almofadinha**. Década de **20***

*Pedro é um **mauricinho**. Década de **80***

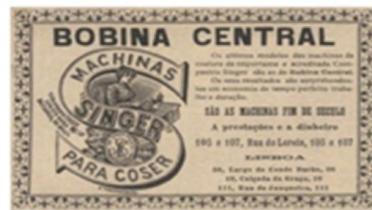
*Pedro é um **metrossexual**. Anos **2000***

## Slide 9 – Variedade histórica

## Variedade histórica

"As línguas não são estáticas, fixas, imutáveis. Elas se alteram com o passar do tempo e com o uso. Muda a forma de falar, mudam as palavras, a grafia e o sentido delas. Essas alterações recebem o nome de variações históricas."

Cláudio Varias e Ingrida Maria de Moraes  
e Blogspot.com.br 2010-04 variações linguísticas  
historicas.html



## Slide 10 – Variação histórica



Disponível em <<http://pt.slideshare.net/cisuheloisa/variedades-linguisticas-16630219>> Acesso em: 01 mai. 16.

## Slide 11 – Variação regional

## Variação regional

Os chamados dialetos, sotaques e falares. São as variações ocorridas de acordo com a cultura de uma determinada região.



Disponível em <<http://letrasmarques2013.blogspot.com.br/2013/08/regionalismos.html>> Acesso em: 29 abr. 2016.

## Slide 12 – Diferenças do português brasileiro e lusitano

## Diferenças entre o português brasileiro e o lusitano

Aqui na terra...	E lá na terrinha...
Camisinha	Durex
Durex	Fita-cola
Cafezinho	Bica
Fila	Bicha
Homossexual	Paneleiro
Sapatão	Fufa
Pãozinho francês	Cacete
Um grupo de crianças	Canalhas
Um adolescente	Um puto
Peruca	Capachinho
Calcinha feminina	Cueca
Ficar menstruada	Estar com histórias
Absorvente feminino	Penso higiénico
Dentista	Estomatologista
Professor particular	Explicador
Comissária de bordo	Hospedeira
Garis	Almeidas
Salva-vidas de praia	Barbeiro
Santário	Salva-vidas
Cego	Infusal
Chiclete	Pastilha elástica
Injeção	Pica
Embebedar-se	Enfrascar-se
Impostos	Propinas
Mulherengo	Mariálvia
Tesão	Ponta
Alo?	Está lá?



Reprodução da capa do jornal português "O Jogo", que afirma que Portugal foi prejudicado pela arbitragem. Em tempo, "puto" em português lusitano é "panto".

Disponível em < <http://pt.slideshare.net/diuheloisa/variedades-linguisticas-16630219> > Acesso em: 01 mai. 2016.

## Slide 13 – Variação social

## Variação social

Pertencente a um grupo específico de pessoas. Destacamos as gírias e jargões, as quais pertencem a grupos de surfistas, skatistas, pescadores, ginetes, etc.

Outros fatores influenciam essa variação:

**Idade** (um idoso e um jovem conversando)

**Sexo** (um homem e uma mulher conversando)

**Nível de escolaridade** (uma pessoa que estudou pouco e um professor universitário)

**Condições econômicas do falante** (uma pessoa pobre e outra rica)

## Slide 14 – Variação social



Disponível em <<http://pt.slideshare.net/cleuheloisa/variedades-linguisticas-16630219>> Acesso em: 01 mai. 2016.

## Slide 15 – Variação situacional

## Variação situacional

Aqui deveremos levar em consideração o contexto ou a situação em que decorre o processo comunicativo. Há momentos em que é utilizado um registro mais **formal** e outros em que é utilizado um registro menos **informal**. Naturalmente, o grau de formalidade entre os falantes também levará em consideração aspectos que envolvem variação social.

*“O paciente entrou no consultório e o médico, sem tirar os olhos dos papéis na mesa, foi logo dizendo:*

*\_ Bom dia, o senhor está bem? Estive analisando os teus exames e tenho uma boa notícia. Vejamos aqui...O seu nome completo é... Paulo César Noronha?! É isso mesmo?*

*\_ Sim, senhor.*

*\_ Mas é tu, Noronha, seu malandro. Tá loco, me fazendo de bobo, há quanto tempo! Me dá um abraço, meu amigo de infância.*

*\_ Eu vi que o senhor era o Neco, mas eu fiquei com medo de ter intimidade com um médico.*

*\_ Besteira! E nada de senhor, me chama de tu, de você, de Neco e vamos agora toma um mate bem topetudo.*

*\_ Bueno, o senhor que manda. “ (diálogo produzido especificamente para essa aula)*

## Slide 16 – Variação situacional



## Slide 17 – Texto de Evanildo Bechara

**Ser poliglota na própria língua**

O professor dizia:

“Isso está errado, isso não se diz”.

Como não se diz? A criança repete o que ouve. Seus pais só dizem isso, e são advogados, professoras primárias...

O outro erro era:

“Isso não é português”.

Ora, se não é português, tem que ser outra língua, francês, inglês, alemão...

São dois erros de pedagogia. O professor de hoje reconhece que o aluno vem com a sua modalidade linguística.

Uma língua que só tem uma modalidade é um a língua morta.

O ideal é que o aluno seja poliglota na própria língua, que ele aprenda o maior numero de realidade da sua língua e até a língua padrão, porque senão vai cometer vários erros de tradução na própria língua. Como a história do sujeito que foi para o Rio grande do Sul. Quando chegou ao Paraná, leu em uma placa: “Atenção, tartarugas nas estradas”. Ele disse para mulher:

“

## Slide 18 – Continuação do texto de Evanildo Bechara

Eu vou diminuir a marcha. A primeira tartaruga que aparecer, você apanha e a gente leva de *souvenir*”.

Atravessou o Paraná, Santa Catarina, e nada de tartaruga. Só depois descobriu que tartaruga é quebra-mola. Claro que todas essas normas de correção, próprias de cada variedade, têm seu limite: a propriedade do texto. Se você constrói um texto que é uma carta íntima a um amigo, tem possibilidade de utilizar construções que não estão apoiadas nem documentadas pelas normas da língua padrão. Mas a natureza do termo é que leva a isso. Essa realidade existe em todas as obrigações sociais. Quando a gente recebe um convite para uma festa, está lá no convite: traje passeio, ou esporte, ou a rigor. O que é isso? É que existe uma etiqueta social. A língua padrão é a etiqueta cultural. Um tipo de modalidade que não é para usar todos os dias.

Há pessoas até que exageram, e resultado é que normalmente não são entendidas. Tenho um amigo professor de Português, que só fala a língua exemplar, padrão. Uma vez saindo do Pedro II, foi assaltado. Gritou, e não apareceu ninguém. Ele ficou aborrecidíssimo. Voltou ao Pedro II e reclamou. “Mas você não gritou? Não pediu socorro?”, perguntaram.

“Eu gritei, mas não apareceu ninguém!”

“Mas o que você disse?”

“ Eu gritei, peguem-no! Peguem-no!”

O limite é a adequação.

Evanildo Bechara

MAIA, João Domingues Maia. Português: série Novo Ensino Médio. Ática, São Paulo, SP, 2003.

Durante e após a leitura do texto, faremos a reflexão sobre o assunto. Serão destacados os seguintes pontos do texto: o conceito de ser “poliglota em sua própria língua”, a possibilidade de, conforme a situação, usar uma ou outra forma de se expressar que atenda às necessidades de determinado contexto. É importante frisar que os alunos serão convidados a opinar sobre o texto.

**2º módulo (06 horas):** análise do modelo tradicional de uso dos pronomes pessoais (slides a respeito) e análise de textos (canções) que contenham os novos paradigmas de uso dos pronomes pessoais.

Como será feito?

**1º momento** - Os alunos responderão a um pequeno questionário sem aviso de que a temática envolverá os pronomes pessoais. Esse questionário será importante na sequência, pois a partir dele iremos coletar dados a respeito do uso dos pronomes pessoais na posição de sujeito. Será, portanto, o primeiro contato dos alunos com uma tabulação.



Slide 1– Pronomes pessoais

## **Pronomes pessoais**

**Eu, tu, ele, nós, vós e eles?**

Slide 2 – Paradigma tradicional dos pronomes

Vamos relembrar?

Eu **amei**

Tu

Ele

Nós

vós

Eles

## Slide 3 – Quadros pronominais de Menon

## Paradigma tradicional e atual em relação aos pronomes pessoais

Sistema pronominal tradicional (MENON, 1995, p. 93)

## Pronome sujeito

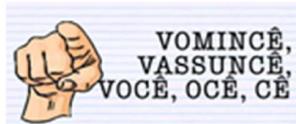
Eu  
 Tu  
 Ele, ela  
 Nós  
 Vós  
 Eles, elas

Sistema pronominal em uso (MENON, 1995, p. 103)

## Pronome sujeito

Eu  
 Tu, **você**  
 Ele, ela  
 Nós  
**Vocês**  
 Eles, elas

## Slide 4 – Evolução do “você” e uso de “a gente”



disponível em <http://venenooslinguisticacomius.blogspot.com.br/> Acesso em: 03 mai. 2016.



Um dia a gente acorda, os livros nos acordam,  
 um anjo nos acorda, e somos avisados: não  
 adianta mais olhar para trás. É ir em frente ou  
 nada.

(Martha Medeiros)

kdfrases.com

Slide 5 – Citação de Lopes (2007)

### Vamos analisar o que já foi dito a respeito?

Como ensina Lopes (2007, p. 105), “já há algum tempo deixamos de viver no país do *eu, tu, ele, nós, vós, eles*, mas ainda é com estes trajes que as pessoas do discurso se apresentam aos desavisados”.

Slide 6 – Citação de Castilho e Elias (2012)

Na segunda pessoa do singular, *tu* tem sido substituído por *ocê*, que deriva da expressão de tratamento *Vossa Mercê* [...]. A forma *vosmecê* varia com *vosmicê*, *vassuncê*. *Vossa Mercê* era um tratamento dispensado aos reis. Com o desenvolvimento da burguesia, os novos-ricos quiseram esse tratamento para eles também. Indignado, o rei passou a reclamar *Vossa Majestade* para ele, lembrando decerto aos burgueses que uma força tinha sido convenientemente erigida defronte ao paço, caso eles resolvessem repetir a gracinha.[...] Em regiões brasileiras em que o tratamento *tu* continua vigente, o uso de *ocê* traz de volta o antigo distanciamento válido nos tempos imperiais. E onde o *tu* bateu em retirada, ele e seus derivados podem reaparecer quando se quer afetar distanciamento [...] (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 91, grifos do autor).

## Slide 7 – Citação de Faraco (2008)

Outro aspecto interessante daquela norma gaúcha é o uso de *tu* com a forma verbal da chamada terceira pessoa gramatical. O comum ('normal') é dizer *tu vai, tu disse, tu pode, tu correu* etc. No entanto, num contexto em que há um leve grau de distanciamento entre os interlocutores, é comum os falantes passarem a usar o pronome *tu* como a forma verbal da chamada segunda pessoa gramatical (ou só a forma verbal sem o pronome explícito). *Vai se dizer, então, (tu) vais, (tu) disseste, (tu) podes, (tu) correste* etc. (FARACO, 2008, p. 38)

## Slide 8 – Citação de Lopes (2007)

Os manuais didáticos raramente fazem alusão às novas formas pronominais quando descrevem o quadro de pronomes pessoais, embora, como os resultados mostraram, a substituição de *nós* por *a gente* venha sendo implementada de forma acelerada nos últimos trinta anos no português do Brasil (LOPES, 2007, p. 115).

Slide 9 – Citação de Castilho e Elias (2012)

Estudos têm mostrado que *nós* e *a gente* ocorrem com frequência maior na posição de sujeito. Primeira pessoa do plural, *nós* tem sido substituído pela expressão nominal indefinida *a gente*, em processo de pronominalização[...] (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 88, grifos do autor)

**3º momento** - Serão analisadas as ocorrências dos pronomes pessoais (no caso, “tu” e “você”) nas três canções abaixo. A análise será feita da seguinte forma: primeiro será realizada a execução da canção (cada aluno receberá a letra), aproveitando para fomentar o debate sobre o tema e outras particularidades de cada uma delas, passando para a verificação da forma como os pronomes aparecem. O objetivo é observar a presença de “tu” e “você” (e pronomes derivados), em um mesmo texto, como referência ao interlocutor.

a) *A rosa*, de Pixinguinha, nas primeiras décadas do século XX:

*Tu és, divina e graciosa  
 Estátua majestosa do amor  
 Por Deus esculpurada  
 E formada com ardor  
 Da alma da mais linda flor  
 De mais ativo odor  
 Que na vida é preferida pelo beija-flor  
 Se Deus me fora tão clemente  
 Aqui nesse ambiente de luz  
 Formada numa tela deslumbrante e bela  
**Teu** coração junto ao meu lanceado  
 Pregado e crucificado sobre a rósea cruz  
 Do arfante peito **seu**  
**Tu és** a forma ideal  
 Estátua magistral oh alma perenal  
 Do meu primeiro amor, sublime amor  
**Tu és** de Deus a soberana flor  
**Tu és** de Deus a criação  
 Que em todo coração sepultas um amor  
 O riso, a fé, a dor  
 Em sândalos olente cheios de sabor  
 Em vozes tão dolentes como um sonho em flor  
**És** láctea estrela*

*És mãe da realeza  
 És tudo enfim que tem de belo  
 Em todo resplendor da santa natureza  
 Perdão, se ousar confessar-te  
 Eu hei de sempre amar-te  
 Oh flor meu peito não resiste  
 Oh meu Deus o quanto é triste  
 A incerteza de um amor  
 Que mais me faz penar em esperar  
 Em conduzir-te um dia  
 Ao pé do altar  
 Jurar, aos pés do onipotente  
 Em preces comoventes de dor  
 E receber a unção da tua gratidão  
 Depois de remir meus desejos  
 Em nuvens de beijos  
 Hei de envolver-te até meu padecer  
 De todo fenecer*

Disponível em <<http://www.eternasmusicas.com/2013/02/rosa.html>> acesso em: 17 de abr. de 2016.

b) *Tu És o MDC da Minha Vida*, de Raul Seixas, na década de 70:

**Tu és** o grande amor da minha vida  
 Pois **você** é minha querida  
 E por **você** eu sinto calor  
 Aquele seu chaveiro escrito "love"  
 Ainda hoje me comove  
 Me causando imensa dor, dor!  
 Eu me lembro  
 Do dia em que **você** entrou num bode  
 Quebrou minha vitrola e minha coleção  
 De Pink Floyd  
 Eu sei que eu não vou ficar aqui sozinho  
 Pois eu sei que existe um careta  
 Um careta em meu caminho, ah  
 Nada me interessa nesse instante  
 Nem o Flávio Cavalcanti  
 Que ao **teu** lado eu curtia na TV, na TV  
 Nessa sala hoje eu peço arrego  
 Não tenho paz, nem tenho sossego  
 Hoje eu vivo somente a sofrer! A sofrer!  
 E até! Até o filme que eu vejo em cartaz  
 Conta nossa história e por isso  
 E por isso eu sofro muito mais  
 Eu sei que dia a dia aumenta o meu desejo  
 E não tem Pepsi-Cola que sacie  
 A delícia dos **teus** beijos, ah  
 Quando eu me declarava **você** ria  
 E no auge da minha agonia  
 Eu citava Shakespeare

Não posso sentir cheiro de lasanha  
 Me lembro logo das casas da banha  
 Onde íamos nos divertir, divertir!  
 Mas hoje o meu Samsui Garrard Gradiente  
 Só toca mesmo embalo quente  
 Pra lembrar do **teu** calor  
 Então eu vou ter com a moçada lá do Pier  
 Mas pra eles é careta se alguém  
 Se alguém fala de amor, ah!  
 Na Faculdade de Agronomia  
 Numa aula de energia  
 Bem em frente ao professor  
 Eu tive um chilique desgraçado  
 Eu vi **você** surgindo ao meu lado  
 No caderno do colega Nestor, Nestor!  
 É por isso, é por isso que de agora em diante  
 Pelos 5 mil auto-falantes  
 Eu vou mandar berrar o dia inteiro que **você** é  
 O meu Máximo Denominador Comum!  
 Disponível em <<https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/48336>> Acesso em: 17 de abr. de 2016.

c) *Depois*, Marisa Monte, no século XXI:

Depois de sonhar tantos anos  
 De fazer tantos planos  
 De um futuro pra nós  
 Depois de tantos desenganos  
 Nós nos abandonamos como tantos casais  
 Quero que **você** seja feliz  
 Hei de ser feliz também  
 Depois de varar madrugada  
 Esperando por nada  
 De arrastar-me no chão  
 Em vão  
**Tu viraste-me** as costas  
 Não me deu as respostas  
 Que eu preciso escutar  
 Quero que **você** seja melhor  
 Hei de ser melhor também  
 Nós dois  
 Já tivemos momentos  
 Mas passou nosso tempo  
 Não podemos negar  
 Foi bom  
 Nós fizemos histórias  
 Pra ficar na memória  
 E nos acompanhar  
 Quero que **você** viva sem mim  
 Eu vou conseguir também  
 Depois de aceitarmos os fatos  
 Vou trocar **seus** retratos pelos de um outro alguém

Meu bem  
 Vamos ter liberdade  
 Para amar à vontade  
 Sem trair mais ninguém  
 Quero que **você** seja feliz  
 Hei de ser feliz também  
 Depois

Disponível em < <https://www.letras.mus.br/marisa-monte/1980934> > Acesso em: 17 de abr. de 2016.

**4º momento** - Será feita a análise da reportagem do jornal gaúcho *Zero Hora* que trata da questão dos pronomes “tu” e “você”<sup>44</sup>. Será importante questionar os alunos sobre a percepção deles a respeito da “disputa” entre o “tu/você” e, se eles perceberam na reportagem a forte presença da cultura do erro. Seguindo o link da reportagem, será possível aproveitar e trabalhar com os alunos um vídeo versando sobre o assunto.<sup>45</sup>

Imagem 02 – Reportagem sobre o *tu/você*



De modo a facilitar a leitura em sala de aula adaptamos o texto, conforme poderemos observar na sequência.

<sup>44</sup> Disponível em: < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/10/o-tu-esta-saindo-do-vocabulario-dos-gauchos> >. Acesso em: 30 out. 2015. Naturalmente, essa reportagem trata de fenômeno constatado em solo gaúcho. Entretanto, ela poderá incitar a discussão em qualquer parte do país.

<sup>45</sup> Na aplicação do produto não foi possível assistir ao vídeo devido a problemas com a logística dos equipamentos na escola. Mesmo assim, postamos o material no grupo “Área de Linguagens Noturno Odila 2015”. Questionamos os alunos se haviam assistido e a grande maioria informou que não foi possível assistir pelos mais diversos motivos.

### O "tu" está saindo do vocabulário dos gaúchos?

Um post no Facebook lançou uma polêmica linguística: estaria o gaúcho trocando de pronome na hora de conversar? Pesquisadores e professores comentam as mudanças na “língua” no Rio Grande do Sul.



Pergunte ao Google: “Como falar com sotaque gaúcho?”. Um dos primeiros resultados sugeridos pelo buscador, provavelmente, será um site que oferece um breve tutorial com dicas específicas para falar como um sulista. Clique. O primeiro item é: “Use o tu na gramática, gaúchos não falam você”.

Há algumas semanas, um post no Facebook do jornalista André Benedetti, 39 anos, causou burburinho na rede social sobre o uso do pronome da segunda pessoa no sul do país. O morador de Caxias do Sul escreveu que seus filhos e as crianças com quem ele convive têm o hábito de usar o “você”. Não demorou para que outras pessoas se identificassem com a situação. Estava lançada a polêmica: estaria o gaúcho abrindo mão do “tu”?

Benedetti conta que, quando os dois filhos, Guilherme, cinco anos, e Felipe, três, estavam aprendendo a falar, usava o pronome “você” ao se dirigir aos meninos por ser “mais carinhoso”, soar mais leve e para fugir dos erros gramaticais – no dia a dia, pecamos ao

utilizar o “tu” com o verbo na terceira pessoa do singular.

– Mas sempre fui um defensor de falar “tu”, achava bonito manter, é parte da nossa identidade – ressalta Benedetti.

Ele e a mulher admitem que já aderiram ao pronome da terceira pessoa para falar com os guris. “Culpa” de um mundo cada vez mais conectado e comunicativo.

– Acho que as pessoas estão escrevendo muito mais, todo mundo passa o dia digitando. O perfeccionismo e o politicamente correto da escrita estão levando as pessoas a falarem “você” para não conjugarem o verbo de maneira errada – opina.

O primeiro comentário na publicação de Benedetti foi o da analista de marketing Renata Gravina, 43 anos: “Esta semana, ainda brinquei com o Pedro (seu filho de 13 anos): que ‘você’ o quê, guri, fala direito, que tu é gaúcho”.

– Pelo WhatsApp e nas redes sociais, ele só fala “você”, e até abrevia para “vc” às vezes - diz.

O debate que começou no Facebook foi parar em um grupo de WhatsApp de 15 mães que moram na Capital. A médica Beatriz Luzardo Cardoso, 44 anos, enviou para as amigas uma mensagem de áudio contando a experiência que teve com a filha Maitê, quatro anos. Natural de Alegrete, Beatriz ouvia a filha, que então tinha dois anos e meio, usar o “você” em casa. Até a família, na Fronteira, perguntou o porquê de a menina, que ainda aprendia a falar, usar o pronome da terceira pessoa com os parentes.

– Achamos bonitinho primeiro, mas logo começaram a dizer: “Vocês estão ensinando essa criança errado?” – recorda.

Poderia ser a Netflix, que Maitê já sabia dominar para assistir aos desenhos preferidos? Ou uma colega de aula que veio de São Paulo? Seria uma orientação das professoras de Educação Infantil para falar com as crianças? A mãe foi até a escola perguntar.

– A professora daquele ano confirmou que muitas vezes usava o “você” para não correr o risco de apresentar a linguagem de uma forma errada para as crianças. É pernóstico conjugar a segunda pessoa, soa forçado, então, a gente acaba falando errado no dia a dia. O “você” não é o habitual aqui do Sul, mas é mais fácil de conjugar – aponta Beatriz.

– Parece que está se perdendo a identidade do gaúcho quando ouvimos, né? – acrescenta o pai, o servidor público Rogerio Vargas, 47 anos.

Hoje mais falante, com um vocabulário maior, Maitê já não destoa da família alegretense.

– Ela usa o “tu” – informa a mãe, bem-humorada.

### **Influências e tradição**

Na escola de Educação Infantil do bairro Menino Deus que Maitê frequenta, a pedagoga Larissa Vargas, 25 anos, diz que não há orientação específica para os professores sobre o uso de pronomes como o “tu” e o “você” em sala de aula. Para os alunos de até seis anos, que ainda não estão na fase de alfabetização, a prioridade é ensiná-los como se comunicar. A conjugação dos verbos merece cuidado das professoras, mas nada que imponha ou desincentive o uso da linguagem coloquial.

– Não corrigimos quando a criança usa o “você” ou o “tu”. Cada família tem o próprio jeito de educar os filhos, então, não há regra – completa Larissa, que aponta os desenhos animados, dublados no sudeste do Brasil, como uma possível influência. – Os pais geralmente falam “tu”. O “você” vem mais da TV.

Há escolas que fazem questão de reforçar a tradição. No Colégio Anchieta, os livros dos anos iniciais são escritos com a conjugação do verbo na segunda pessoa.

– Para poder atender a essas questões características da linguagem, do 1º ao 4º ano, o material produzido aqui na escola usa o “tu”, para manter a característica da nossa cultura – explica Doris Trentini, coordenadora-geral do serviço de pedagogia.

Por lá, a professora diz que ainda não percebeu um uso significativo do “você” por parte dos alunos.

Ana Rangel, coordenadora do curso de Pedagogia da UniRitter, notou a diferença em casa e recorda que, há 15 anos, era mais difícil ouvir o “você” no Rio Grande do Sul. Ela acredita que o Estado está mais multicultural, o que pode contribuir para as mudanças na linguagem.

– A criança vai aprender as variações da língua com pessoas que são importantes para ela e com as quais convive no dia a dia, como professores e família, mas é especialmente influenciada pelos colegas – completa.

### **Sinais de mudança**

O “tu” chegou com os portugueses, é o pronome mais conservador e antigo da língua. O “você” vem do pronome de tratamento Vossa Mercê, que, com o passar do tempo e o uso por diferentes grupos, transformou-se em “vosmecê” e, conseqüentemente, “você” – em algumas regiões, é crescente o uso do “cê”. Essa transformação é chamada de erosão fonética. Algumas partes do país começaram a usar de maneira mais rápida o “você”, outras, como o Sul, mantiveram o “tu”.

– O que mais acontece em qualquer língua é a criação de formas distintas de gramática. As regiões têm seus limites geográficos e elementos que influenciam a linguagem, como imigração e contatos linguísticos com outros povos. É difícil precisar o que determina o uso de uma forma e outra em cada uma – diz o professor e pesquisador em linguística da UFRGS Marcos Goldnadel.

A pergunta que começou no Facebook pode apontar uma mudança mais ampla da linguagem, um fenômeno que acontece com o passar do tempo e independe da vontade de manter as tradições. Isso quer dizer: não só o “tu”, mas outras expressões irão se adaptar aos novos tempos.

– Um dos critérios usados especialmente em estudos da sociolinguística para identificar se há uma mudança efetiva na língua é fazer uma comparação a respeito do modo como fala cada geração. Se os mais velhos usam uma forma e os mais novos começam a implementar uma forma diferente, é um bom sinal de mudança linguística – acrescenta Goldnadel.

### **Forma mais respeitosa**

Pesquisadores da área de linguística como Gabriel Othero, do Instituto de Letras da UFRGS, desmitificam que aqui no Rio Grande do Sul o “tu” é estritamente soberano. Desde a década de 1970, o “você” era pouco usado na região, mas, gradativamente, o processo que começou no Paraná, avançou por Santa Catarina e já chegou por aqui pode, no futuro, mudar a ideia de que gaúcho só usa o “tu”. Sim, o “você” está cada vez mais comum, principalmente na Capital. Essas transformações na linguagem são documentadas pelo grupo de pesquisa que reúne quatro universidades do sul do país, o Variação Linguística na Região

Sul do Brasil (Varsul).

- Em 2015, já vemos crianças usando mais o você do que a geração que nasceu na década de 1970 e 80, mas o “tu” ainda predomina – esclarece Othero, que concorda com a pedagoga Larissa Vargas e a mãe de Maitê, Beatriz: além da facilidade na conjugação verbal, pesa a favor do “você” a maciça presença de produções de Rio e São Paulo na programação de TV.
- Para tratar uma pessoa de maneira mais respeitosa, é comum usar o você. O “tu” ficou para o dia a dia – completa.

### **Alternância de pronomes**

Rosemari Lorenz Martins, professora do mestrado profissional em Letras da Feevale, coordenou uma pesquisa tendo por base textos produzidos por alunos da universidade. Detectou-se a alternância entre o uso dos dois pronomes – no mesmo texto, aparecem “você” e “contigo”, por exemplo. Mas ela faz uma ponderação:

- Linguisticamente, falar “tu veio” não está errado. Escrever assim em um texto acadêmico já não é adequado.

### **Cláudio Moreno, professor de Língua Portuguesa:**

*"O "tu" gaúcho está agonizante, mantido só à base de aparelhos. A dificuldade em conjugar a 2ª pessoa do singular é sintoma, e não causa. Na verdade, está havendo uma "concertação" nacional: usamos o TU e o VOCÊ com o verbo na terceira do singular (os gaúchos aqui fazem feio), e os pronomes TE, TI, TEU e TUA para qualquer interlocutor, independentemente de o chamarmos de TU ou VOCÊ ("Você precisa entender que eu TE amo", "Se você não se cuidar, a aids vai TE pegar"– aqui, o resto do Brasil é que faz feio)."*

**3º Módulo (três horas):** Abriremos o 1º momento com a análise de pressupostos básicos de pesquisa que os alunos deverão respeitar. Os alunos serão incentivados a comentar qual é a visão deles a respeito do ato de pesquisar e logo após, com o apoio do arquivo “Aprendendo a pesquisar na escola”, terão contato com o porquê de pesquisar, a curiosidade que deverá envolver o ato de pesquisar, algumas formas de conhecimento, como o popular, religioso e

científico. Na sequência, discutiremos que pesquisar não é sinônimo de cópia ou de inventar dados, sendo que o pesquisador deverá primar pela postura ética durante a realização do seu trabalho de campo. Finalizamos apresentando as principais etapas da nossa pesquisa a respeito dos pronomes pessoais em Itaquí. A seguir temos o primeiro momento, correspondendo à discussão sobre a importância da pesquisa nas nossas vidas.

Slide 1 - Aprendendo a pesquisar na escola

## APRENDENDO A PESQUISAR NA ESCOLA

Slide 2 - O motivo de pesquisar na escola

### Por que devemos aprender a pesquisar?

O que move uma pesquisa é uma pergunta para a qual não temos uma resposta.



Disponível em < <http://www.institutocnp.com.br/servi%C3%A7os/> > Acesso em: 01 mai. 2016.

Slide 3 – O despertar da curiosidade

**Duvide de tudo, seja cético, seja racional. E lembre-se: não se faz ciência sem esforço.**



Disponível em <http://novotempo.com/radio/curiosidades> Acesso em: 02 mai. 16.

Slide 4 – Aprender a questionar sempre

**Por que será que a maçã caiu?**



Disponível em <http://blozedojo.blogspot.com.br/2014/02/o-mito-de-newton-e-macs.html> Acesso em: 01 mai. 2016.

Slide 5 – Algumas formas de conhecimento

## Algumas formas de conhecimento

Conhecimento **popular** (empírico)

Conhecimento **religioso** (a fé explica)

Conhecimento **científico** (busca analisar/revelar um fenômeno)



Disponível em <<http://lucosportarias.com.br/curiosidades/15-curiosidades-de-suecia/>> Acesso em: 02 mai. 2016.

Slide 6 – A curiosidade faz parte da natureza humana

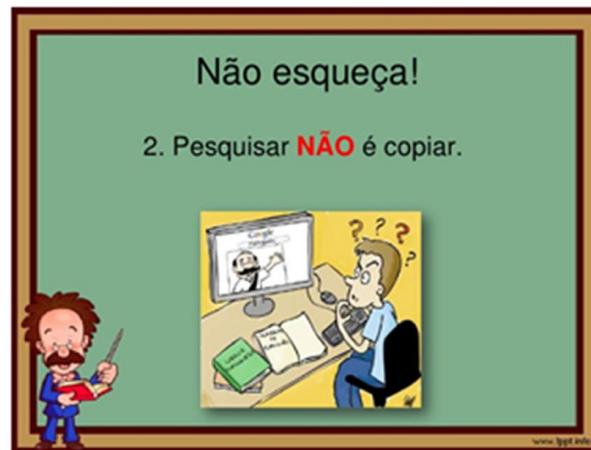
**A curiosidade sempre moveu o ser humano. Ela faz parte do nosso instinto de sobrevivência.**



disponível em <<http://biocambiental.blogspot.com.br/2012/07/como-surgiram-as-moredias.html>> Acesso em: 02 mai. 2016.

Slide 7 – Pesquisar não é copiar

mas é importante destacar que:



disponível em <<http://pt.slideshare.net/emefoscarikofender/como-pesquisar>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

Slide 8 – Os dados não podem ser inventados

Os dados não podem ser inventados



disponível em <http://www.diaeriocentrodomundo.com.br/pesquisa-e-tudo-mes-mao-e-10.0/>> Acesso em: 03 mai. 2016.

Slide 9 – A postura de pesquisador

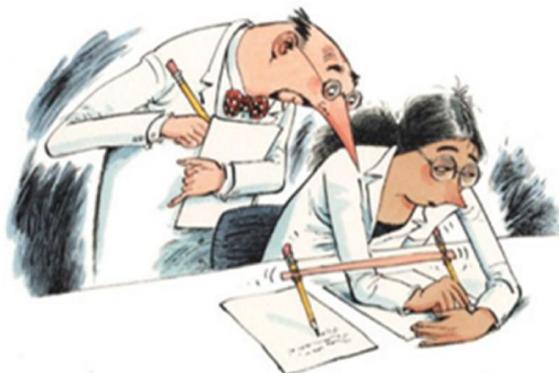
## Temos que ter postura de pesquisador



Disponível em: <http://monografias.brasilescola.uol.com.br/retras-abnt/entrevista.htm> Acesso em: 02 mai. 16.

Slide 10 – A ética na pesquisa

Nunca deveremos esquecer que pesquisar envolve questões éticas.



Disponível em: <http://bi-bioas-bioetal.blogspot.com.br/2012/07/como-jungam-as-morais.html> Acesso em 02 mai. 16.

Slide 11 – Etapas da pesquisa

## Etapas da nossa pesquisa

**Delimitação do tema:** uso do pronomes pessoais na posição de sujeito em Itaqui-RS;

**Formulação do problema:** os falantes itaquienses usam mais o “tu” ou o “você”? Os falantes itaquienses usam mais o “nós” ou “a gente”?

**Determinação de objetivos:** apontar se os falantes de Itaqui usam com mais frequência ou o “tu/você” ou optam pelo “nós” ou “a gente”, conforme o grau de formalidade ou policiamento;

**Justificativa:** são raras as pesquisas a respeito do português falado na Fronteira Oeste do RS e as pesquisas realizadas em outras regiões apontam o avanço sistemático do “você” e o uso cada vez mais frequentado “a gente”.

Slide 12 – Etapas da pesquisa II

**Metodologia:** análise em aula do paradigma tradicional e real dos pronomes pessoais e montagem dos grupos de pesquisa;

**Coleta de dados:** será feita com base em entrevistas gravadas e questionários preenchidos pelos entrevistados.

**Análise e discussão de resultados:** após coletarmos 24 entrevistas faremos a tabulação dos dados e analisaremos o resultado.

**Redação e apresentação da pesquisa:** aqui será feita a redação final para que o folheto seja impresso e distribuído às escolas da cidade e região da Fronteira Oeste do RS.

O professor deverá questionar e convidar os alunos a debaterem sobre o que é pesquisar e as implicações contidas.

**2º momento:** vamos analisar as respostas dos alunos pesquisadores, selecionando, aleatoriamente, cinco questionários respondidos no primeiro momento do segundo módulo, por alunos do sexo masculino e cinco pelos do sexo feminino. Após recolher as respostas dos alunos, faremos o sorteio de cinco formulários e com o uso do Datashow (se for possível) vamos preencher as tabelas abaixo a fim de discutirmos o resultado.

Quadro 2 – Uso de “tu” e “você”

Variável sexo (cinco homens e cinco mulheres)	Uso de tu	Uso de você
Homens		
Mulheres		
Total		

Quadro 3 – Uso do “nós” e “a gente”

Variável sexo (cinco homens e cinco mulheres)	Uso de nós	Uso de a gente
Homens		
Mulheres		
Total		

**3º momento:** na sequência, os alunos serão informados que deverão realizar uma entrevista oral e escrita com um participante, totalizando 24 entrevistados. Faremos em aula um piloto com as entrevistas, a fim de que possamos aperfeiçoar os questionários de coleta. Outro ponto a destacar é que, enquanto não conseguirmos o número de 24 entrevistados, nós continuaremos realizando as coletas, inclusive descartando aquelas que julgarmos artificiais ou incompletas.

Variáveis: **sexo**, **escolaridade** (ensino fundamental, médio e superior) e duas **faixas etárias** (até 25 anos e mais de 25 anos), com dois entrevistados por perfil (ou célula):

Quadro 4 – Perfis selecionados

Informante	Escolaridade e idade	Número de entrevistados
Homem	Ensino Fundamental, até 25 anos	2
Homem	Ensino Fundamental, mais de 25 anos	2
Homem	Ensino Médio, até 25 anos	2
Homem	Ensino Médio, mais de 25 anos	2
Homem	Ensino Superior, até 25 anos	2
Homem	Ensino Superior, mais de 25 anos	2

Mulher	Ensino Fundamental, até 25 anos	2
Mulher	Ensino Fundamental, mais de 25 anos	2
Mulher	Ensino Médio, até 25 anos	2
Mulher	Ensino Médio, mais de 25 anos	2

Os alunos receberão os materiais necessários para a coleta, sendo que nele será indicado o perfil do entrevistado (sexo, escolaridade e faixa etária).

### **Documento A – Arquivo do pesquisador**

**Informante .....** – homem, Ensino Fundamental, até 25 anos.

**a) Questionário para gravação aberta<sup>46</sup>.**

**Primeira gravação (nível informal):** pedir ao informante que incentive um dos entrevistadores a limpar o próprio pátio.

**Segunda gravação (nível formal):** pedir ao informante que convide (incentive) o cidadão itaquense a limpar e cuidar do seu pátio na luta contra o mosquito da dengue.

Após o informante terminar o convite pergunte:

*1º O que temos que fazer para combater o mosquito em Itaquí?<sup>47</sup>*

**Informante .....** – homem, Ensino Fundamental, até 25 anos.

**1) Elabore dois pequenos textos como sugerido abaixo:**

- a) Bilhete, mensagem pelo celular ou *facebook* convidando um amigo para um churrasco.

- b) Carta, bilhete ou e-mail reclamando ou elogiando de modo individual ou coletivo um serviço realizado pela prefeitura.

<sup>46</sup> Esses questionários foram construídos pelo professor regente e apresentados aos alunos que, conforme planejado, foram convidados a propor mudanças ou quaisquer ajustes. O objetivo desses questionários era de servir como instrumento de coleta de dados orais e escritos.

<sup>47</sup> A pergunta foi pensada pelo fato de ser um assunto em voga e que poderia possibilitar que os informantes participassem acreditando que se tratava de uma atividade de conscientização.

Depois da gravação vamos solicitar ao informante os seguintes dados: nome, idade, sexo, grau de escolaridade e assinatura autorizando o uso científico do material.

**Documento B: autorização do informante<sup>48</sup>**

**INFORMANTE.....**

**Leia**

Você acabou de participar de uma pesquisa com o objetivo de analisar o **uso real dos pronomes pessoais na posição de sujeito no município de Itaquí**. A participação é voluntária e caso você opte por não autorizar a coleta dos dados atenderemos ao pedido inutilizando o material na sua presença. Caso aceite, solicitamos que preencha os dados abaixo:

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Assinatura:

**4º momento:** os alunos realizarão uma entrevista oral e escrita com um participante, totalizando 24 entrevistados. Os entrevistadores deverão escolher um participante e convidá-lo a participar, seguindo os seguintes passos:

1º Escolha o participante que se encaixe no perfil previsto para vocês;

2º Convide o informante a participar, explicando que se trata de uma atividade de pesquisa e que no final da entrevista dará maiores detalhes;

3º Realize a entrevista oral, seguindo o que está previsto na folha de entrevista; deixe o entrevistado à vontade e converse com ele (não esqueça que ele não poderá saber que estamos pesquisando sobre os pronomes pessoais);

4º Após a realização da entrevista oral peça que o entrevistado escreva dois pequenos textos nos espaços indicados no verso da folha de entrevista;

5º Assim que o entrevistado realizar todas as tarefas, entregue a ele o documento no qual ele autoriza a coleta dos dados. Destaque que em nenhum momento posterior iremos revelar a identidade dele;

<sup>48</sup> Os alunos foram orientados a coletar a autorização apenas depois de realizadas as entrevistas. Caso contrário, o informante saberia o motivo e, provavelmente, começaria a monitorar a própria fala.

6º Encaminhe para o professor via whatsapp (55-xxxxxxx) a entrevista gravada. Caso não uses esse aplicativo, grave diretamente no celular e avise o professor a respeito;

7º Faça a tabulação dos dados na folha “Documento de tabulação dos alunos entrevistadores”;

8º Recolha todos os documentos (folhas de entrevista, autorização do entrevistado e documento de tabulação de dados e devolva ao professor);

9º Assim que tivermos todas as células entrevistadas faremos a tabulação geral em aula.

**4º módulo (08 horas):** elaboração do folheto com nome de “O uso real dos pronomes pessoais na posição de sujeito no município de Itaqui”.

Passos a serem cumpridos:

**1º momento** - Entrega por parte da dupla da tabulação das suas entrevistas.

O aluno deverá encaminhar via aplicativo de celular as gravações e entregar o envelope com a entrevista gravada e a tabulação da sua entrevista. Os alunos deverão escutar as gravações e tabular os dados nas seguintes tabelas:

**Documento C: tabulação dos alunos entrevistadores**

**Informante nº** .....

Entrevistador(res):

Data da entrevista:

Data da tabulação:

**Registro de dados da entrevista oral**

Tu x você

Informante (coloque o número dele)	Total de ocorrências (somando tu e você)	Ocorrência de tu	Porcentagem de ocorrência de tu	Ocorrência de você	Porcentagem de ocorrência de você

Nós / a gente

Informante (coloque o número dele)	Total de ocorrências (somando nós e a gente)	Ocorrência de nós	Porcentagem de ocorrência de nós	Ocorrência de a gente	Porcentagem de ocorrência de a gente

## Registro de dados dos textos escritos produzidos pelo informante

## Tu x você

Informante (coloque o número dele)	Total de ocorrências (somando tu e você)	Ocorrência de tu	Porcentagem de ocorrência de tu	Ocorrência de você	Porcentagem de ocorrência de você

## Nós / a gente

Informante (coloque o número dele)	Total de ocorrências (somando nós e a gente)	Ocorrência de nós	Porcentagem de ocorrência de nós	Ocorrência de a gente	Porcentagem de ocorrência de a gente

**Atenção:** não esqueçam de encaminhar a gravação da entrevista via whatsapp (xx-xxxxxxx) para o professor responsável pela pesquisa. A entrevista escrita e demais documentos deverão ser entregues juntamente com este documento.

**2º momento** - Tabulação dos dados com a participação dos alunos.

Em aula, alimentaremos o arquivo denominado “Registro geral da coleta de dados” com as ocorrências dos pronomes pessoais estudados. O entrevistador será convidado a fazer observações quando do registro dos dados por ele coletados.

**Documento D** – Registro geral da coleta de dados (modelo)**Entrevistas orais****Data:****Tu x você**

Aluno	Informante	Total de ocorrências (somando tu e você)	Ocorrência de tu	Porcentagem de ocorrência de tu	Ocorrência de você	Porcentagem de ocorrência de você

**Nós / a gente**

Aluno	Informante	Total de ocorrências	Ocorrência de nós	Porcentagem de	Ocorrência de a gente	Porcentagem de

		(somando nós e a gente)		ocorrência de nós		ocorrência de a gente
<b>Questionário escrito</b>						
<b>Data:</b>						
<b>Tu x você</b>						
Aluno	Informante	Total de ocorrências (somando tu e você)	Ocorrência de tu	Porcentagem de ocorrência de tu	Ocorrência de você	Porcentagem de ocorrência de você
<b>Nós / a gente</b>						
Aluno	Informante	Total de ocorrências (somando nós e a gente)	Ocorrência de nós	Porcentagem de ocorrência de nós	Ocorrência de a gente	Porcentagem de ocorrência de a gente

**3º momento** - Análise dos dados com a discussão da turma sobre o resultado.

**4º momento** - Exposição final da unidade didática (tabelas, fragmentos das gravações e escritos) com a reflexão dos alunos a respeito do uso dos pronomes e da formalidade e informalidade encontrada. Análise das respostas dos alunos para as seguintes perguntas realizadas em relação ao produto aplicado<sup>49</sup>.

#### Documento E – Análise dos dados coletados

“Variantes linguísticas são, portanto, **diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um contexto** [grifos meus], e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística (TARALLO, 1986, p. 8).”

Vejam na prática um exemplo de uma variante linguística:

##### 1) **Concordância tradicional**

<sup>49</sup> Naturalmente, boa parte das perguntas só poderia ser elaborada após a coleta, tabulação, análise e reflexão dos dados. Entretanto, as perguntas por nós elaboradas poderão ser adaptadas à realidade do professor que for aplicar este produto.

Tu vais ao centro?

“Você gostaria de vir”? Informante 06

“[...] para nós fazermos um churrasco em minha casa.” Informante 09

A gente foi e já voltou. (abonado o seu uso por muitas gramáticas apenas como informal)

## 2) Concordância frequentemente encontrada e condenada devido à mistura de tratamento

“Que tu acha da gente se reunir para um churrasco e dar risadas um pouco?!” Informante 10

“Tô a fim de fazer um churras aqui em casa e queria ver se tu vai querer participar, obs:”  
informante 05

A gente fomos ontem.

Nós tem que matar o mosquito.

- a) Em um contexto **formal** qual concordância eu devo preferencialmente usar?

Vejamos agora a variação linguística a respeito dos pronomes pessoais:

**Quadro 1** – Sistema pronominal tradicional (MENON, 1995, p. 93)

PRONOME SUJEITO
Eu
Tu
Ele, ela
Nós
Vós
Eles, elas

**Quadro 2** – Sistema pronominal em uso (MENON, 1995, p. 103)

PRONOME SUJEITO
Eu
Tu, você
Ele, ela
Nós
Vocês
Eles, elas

- b) Comparando os **dois primeiros quadros** e com base no que estudamos e pesquisamos, por que podemos afirmar que o primeiro não condiz com a realidade linguística brasileira?

**Quadro 3** – Sistema pronominal resultante da nossa pesquisa em Itaqui-RS

PRONOME SUJEITO
Eu
<b>Tu, você</b>
Ele, ela
<b>Nós / a gente</b>
Vocês
Eles, elas

- c) Comparando o **segundo quadro com o terceiro**, que foi resultado da nossa pesquisa, o que podemos concluir?
- a) No tocante aos dados das gravações, há diferenças entre os menores de 25 anos e maiores em relação ao uso do “**tu**” ou “**você**”? Comente:
- b) No tocante aos dados das gravações sobre o “**tu e você**”, houve alguma diferença em relação ao **sexo**? Comente:
- c) Por que o “**você**” apareceu mais na escrita do que na fala?
- d) No tocante aos dados das gravações, o “**a gente**” predominou mais entre as mulheres ou os homens?
- e) Por que não conseguimos colher mais dados escritos a respeito de “**nós**” e “**a gente**”?
- f) Lemos uma matéria jornalística apontando que o “**você**” está avançando sem sofrer restrições dos falantes gaúchos. Isso se confirmou na nossa pesquisa? Por quê?
- g) Analisando o conceito de **variação linguística** de Tarallo (1986) com o uso do “tu/você” “nós/ a gente”, o que podemos concluir?
- h) Você achou interessante **pesquisar** sobre o uso real dos pronomes pessoais? Justifique.
- i) Avalie o **produto pedagógico** aplicado. Aponte erros, acertos e se possível dê sugestões para que possamos aperfeiçoá-lo, tendo em vista que a ideia é que ele seja reaplicado por professores em qualquer lugar do país.

Analisaremos agora a leitura de fragmentos das gravações, fazendo referências ao uso dos pronomes, à concordância adotada e à formalidade/informalidade. No tocante à formalidade do uso dos pronomes, iremos, conforme os alunos forem respondendo,

registrando nas tabelas 01 e 02 se o pronome indica uma formalidade ou informalidade. Para tanto, adotamos um modelo de transcrição que seja mais prático para essa atividade.

Tabela 01 - Tu/Você

	Escrita				Fala			
	Mais formal		Menos formal		Mais formal		Menos formal	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Tu								
Você								

Tabela 02 - A gente/Nós

	Escrita				Fala			
	Mais formal		Menos formal		Mais formal		Menos formal	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
A gente	-	-	-	-				
Nós	-	-	-	-				

**5º momento** - Elaboração do folheto com a seguinte estrutura:

- todos os passos seguidos durante a pesquisa;
- a pesquisa em si (com registro de textos e fotografias);
- a conclusão da pesquisa;
- considerações finais.

**5º módulo:** apresentação da pesquisa em evento da escola.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Normalmente, a escola realiza entre outubro e novembro a mostra cultural. Pretendemos expor o nosso produto nesse evento. Normalmente, a grande maioria das escolas realizada um evento anual com apresentações de trabalhos de pesquisa etc.. Portanto, caso algum professor queira apresentar os resultados da sua pesquisa de campo poderá aproveitar esse momento de socialização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: **por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: parábola, 2007.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; Sílvia Figueiredo Brandão (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 31-50.

BORTON-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CASTILHOS, Ataliba T. e Vanda Maria ELIAS. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LOPES, Célia Regina. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; Sílvia Figueiredo Brandão (organizadoras). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAIA, João Domingues. **Português: série novo ensino médio**. São Paulo: ABDR, 2003.

MENON, Odete Pereira da Silva. **O sistema pronominal do português do Brasil**. *Letras*, Curitiba, n.44, p.91-106. 1995. Editora da UFPR 91. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/>>. Acesso em: 02 out. 15.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

APÊNDICE D – Folheto das escolas

*O USO REAL DOS  
PRONOMES PESSOAIS  
NO MUNICÍPIO DE  
ITAQUI*



## Aprendendo a pesquisar na escola

**Leandro Silveira Fleck<sup>51</sup>**

Este folheto foi resultado de uma pesquisa realizada em 2016 pelos alunos da turma 303 do terceiro ano do Ensino Médio da E.E.E.M Profa. Odila Villordo de Moraes, em Itaqui-RS. Nele, você encontrará os principais passos seguidos na nossa pesquisa envolvendo o paradigma dos pronomes pessoais no município de Itaqui-RS. Esperamos, além de divulgar o nosso trabalho, incentivá-lo a realizar a mesma pesquisa na sua escola, com quaisquer adaptações necessárias.

Decidimos trabalhar a respeito dos pronomes pessoais tendo em vista que o português que aparece nas gramáticas ainda está preso ao século XIX, submisso à gramática lusitana, enquanto o Português Brasileiro (isso mesmo!) caminhou em outra direção, enriquecido pelas contribuições linguísticas dos povos africanos, indígenas e pela imensa gama de imigrantes. Era natural que isso acontecesse, o português europeu caminhou em uma direção, enquanto nós trilhamos outro caminho.

Uma vez que convidamos você a se tornar um professor-pesquisador, lembramos que ao pesquisar temos maiores possibilidades de compreender a melhor forma de ensinar a própria língua. Segundo Bagno (2007, p. 193, grifos do autor), “descobrir as coisas por meio da investigação e da reflexão é sempre mais interessante do que ficar esperando que alguém chegue trazendo ‘as verdades’ prontas e supostamente definitivas”. Nessa mesma linha, Demo (2011, p. 85, grifos do autor) afirma que “Desafio concreto será que o professor passe a ‘elaborar’ suas aulas, com mão própria, acrescentando, sempre que possível e couber, pelo menos sínteses pessoais”. E foi exatamente isso que fizemos em aula, tudo ajustado com os alunos. Analisamos o paradigma tradicional dos pronomes pessoais (que ignora o “você” e o “a gente” e mantém firme e forte o extinto “vós”) e fomos a campo, a fim de coletarmos dados para analisarmos a forma como os falantes itaquienses usam os pronomes pessoais na posição de sujeito.

Boa leitura!

---

<sup>51</sup> Aluno do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa Bagé.

## 1ª PARTE

Imagem 1 – Nós trabalhamos a respeito da variação linguística



Conceito de variação linguística:

Variantes linguísticas são, portanto, **diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um contexto** [grifos meus], e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística (TARALLO, 1986, p. 8).

Destacamos que a variação linguística é influenciada por questões históricas, geográficas e sociais. Dando continuidade, discutimos os níveis de formalidade:

**Formal:** há um maior policiamento por parte do falante na comunicação oral ou escrita.

**Informal:** há uma maior liberdade por parte do falante.

Portanto, qual seria o grau de formalidade em um Bate-papo, fofoca, bilhete, e-mail, debate, palestra, carta de leitor, artigo científico ou entrevista de emprego?

Na sequência analisamos as formas de variação linguística:

### a) VARIAÇÃO HISTÓRICA

É quando as variações surgem ao longo do tempo. Vejamos:

Mudanças envolvendo ortografia

*Pharmácia, Causa ou Fotografia*

Mudanças envolvendo o vocabulário

*Pedro teve direito a oito dias de **nojo** por causa da morte da sogra.*

*Pedro é um **almofadinha**. Década de 20*

*Pedro é um **mauricinho**. Década de 80*

*Pedro é um **metrossexual**. Anos 2000*

### b) VARIAÇÃO REGIONAL

Os chamados dialetos, sotaques e falares. São as variações ocorridas de acordo com a cultura de uma determinada região.

De quem é este trem?

Tchê!

Uai!

### c) VARIAÇÃO SITUACIONAL

Aqui deveremos levar em consideração o contexto ou a situação em que decorre o processo comunicativo. Há momentos em que é utilizado um registro mais **formal** e outros em que é utilizado um registro menos **informal**. Naturalmente, o grau de formalidade entre os falantes também levará em consideração aspectos que envolvem variação social.

*“O paciente entrou no consultório e o médico, sem tirar os olhos dos papéis na mesa, foi logo dizendo:*

*\_ Bom dia, o senhor está bem? Estive analisando os teus exames e tenho uma boa notícia. Vejamos aqui...O seu nome completo é... Paulo César Noronha?! É isso mesmo?*

*\_ Sim, senhor.*

*\_ Mas é tu, Noronha, seu malandro. Tá loco, me fazendo de bobo, há quanto tempo! Me dá um abraço, meu amigo de infância.*

*\_ Eu vi que o senhor era o Neco, mas eu fiquei com medo de ter intimidade com um médico.*

*\_ Besteira! E nada de senhor, me chama de tu, de você, de Neco e vamos agora toma um mate bem topetudo.*

*\_ Bueno, o senhor que manda”* (diálogo produzido pelo professor especificamente para essa aula).

### d) VARIAÇÃO SOCIAL

Pertencente a um grupo específico de pessoas. Destacamos as gírias e jargões, as quais pertencem a grupos de surfistas, skatistas, pescadores, ginetes, etc.

Outros fatores influenciam essa variação:

Idade (um idoso e um jovem conversando)

Sexo (um homem e uma mulher conversando)

Nível de escolaridade (uma pessoa que estudou pouco e um professor universitário)

Condições econômicas do falante (uma pessoa pobre e outra rica)

## 2ª PARTE – Os pronomes pessoais

Quadro 1 – Sistema pronominal tradicional (MENON, 1995, p. 93)

PRONOME SUJEITO
Eu
Tu
Ele, ela
Nós
Vós
Eles, elas

Quadro 2 – Sistema pronominal em uso (MENON, 1995, p. 103)

PRONOME SUJEITO
Eu
Tu, <b>ocê</b>
Ele, ela
Nós
<b>Vocês</b>
Eles, elas

Com isso mostramos aos alunos o quanto estava desatualizado o sistema pronominal tradicional. Como ensina Lopes (2007, p. 105), “já há algum tempo deixamos de viver no país do *eu, tu, ele, nós, vós, eles*, mas ainda é com estes trajes que as pessoas do discurso se apresentam aos desavisados”.

## 3ª PARTE – O ato de pesquisar

Aqui apontamos aos alunos o quanto é interessante pesquisar, atrever-se a sair atrás de respostas, em vez de ficar sentado esperando. Discutimos o porquê de pesquisar e que devemos duvidar de tudo, sendo céticos, mas ao mesmo tempo racionais. Sublinhamos que o conhecimento deriva de várias fontes como:

Conhecimento **popular** (empírico)

Conhecimento **religioso** (a fé explica)

Conhecimento **científico** (busca analisar/revelar um fenômeno)

Por fim, foi apresentado aos alunos o tema da nossa pesquisa. Até então, por questões metodológicas, eles não haviam sido avisados que trabalharíamos com a questão dos

pronomes pessoais. Abaixo temos uma imagem da nossa discussão sobre a “disputa” entre os pronomes da segunda pessoa do singular.

Imagem 2 – Discussão sobre os pronomes pessoais



Os alunos foram informados que deveriam realizar uma entrevista oral e escrita com um participante, totalizando 24 entrevistados.

Quadro1 – Variáveis

<b>Informante</b>	<b>Escolaridade e idade</b>	<b>Número de entrevistados</b>
Homem	Ensino Fundamental, até 25 anos	2
Homem	Ensino Fundamental, mais de 25 anos	2
Homem	Ensino Médio, até 25 anos	2
Homem	Ensino Médio, mais de 25 anos	2
Homem	Ensino Superior, até 25 anos	2
Homem	Ensino Superior, mais de 25 anos	2
Mulher	Ensino Fundamental, até 25 anos	2
Mulher	Ensino Fundamental, mais de 25 anos	2
Mulher	Ensino Médio, até 25 anos	2
Mulher	Ensino Médio, mais de 25 anos	2

Por isso, foi importante aprendermos técnicas de coleta e tabulação de dados.

Imagem 3 - Treinamento para as entrevistas



Os alunos receberam os materiais necessários para a coleta, sendo que neles estava indicado o perfil do entrevistado (sexo, escolaridade e faixa etária), além de um questionário para entrevista oral e outro para entrevista escrita. A partir desse momento, eles estavam aptos a sair a campo coletar os dados. Para a realização das entrevistas orais elaboramos perguntas aos informantes, nas quais eles deveriam falar sobre os cuidados com o avanço das doenças provocadas pelos mosquitos. Na sequência da entrevista pedimos a esse mesmo informante que incentivasse o entrevistador a limpar o próprio pátio. Desse modo, pretendíamos que o informante transitasse entre os níveis formal e informal da língua. Em relação à entrevista escrita, elaboramos uma atividade para que o mesmo informante escrevesse dois pequenos textos, um de ordem mais formal e o outro informal. Foi solicitado aos informantes que primeiro escrevessem um pequeno texto elogiando ou solicitando um serviço da prefeitura local. Depois, o informante deveria escrever um texto em formato de mensagem de rede social ou mensagem de celular convidando um amigo para um churrasco.

Imagem 4 - Entrega dos envelopes com as entrevistas previstas para cada dupla de alunos



### 5ª PARTE – Resultado geral da coleta de dados<sup>52</sup>

#### Tu e você (entrevista oral)

**Tabela 1 - Resultado da entrevista oral**

Pronome	Ocorrências	Percentual
Tu	18	51,42%
Você	17	48,58%
Total	35	100%

Concluimos que, dentro dos limites da nossa pesquisa, o “você” é tão normal quanto o “tu” entre os itaquenses.

<sup>52</sup> Pelo fato de propormos um folheto com no máximo 15 páginas optamos por divulgar apenas os resultados gerais, deixando de fora os resultados envolvendo sexo, idade e escolaridade. Esses dados poderão ser analisados na página do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinguas/dissertacoes-defendidas-2>>.

### Tu e você (escrita)

**Tabela 2 - Resultado da entrevista escrita**

Pronome	Ocorrências	Percentual
Tu	5	35,72 %
Você	9	64,28 %
Total	14	100%

Na escrita devemos destacar a preferência pelo “você”. Embora a expectativa fosse de que teríamos por parte de cada participante a produção de um texto informal seguido de outro formal, vivemos casos da produção de dois textos com características formais.

### Nós e a gente (oral)

**Tabela 3 - Resultado da entrevista oral**

Pronome	Ocorrências	Percentual
Nós	25	60,98%
A gente	16	39,02%
Total	41	100%

O uso de “nós” se revelou como mais frequente, entretanto, o percentual de “a gente” merece ser discutido. Mesmo que seja ensinado o “nós”, o “a gente” cada vez menos sofre uma avaliação negativa (VIANNA; LOPES, 2015), sendo crescente o seu uso sem críticas (ZILLES, 2007). Instigados a comentar, os alunos destacaram que o “a gente” é tão comum que esperavam um percentual maior.

### Nós e a gente (escrita)

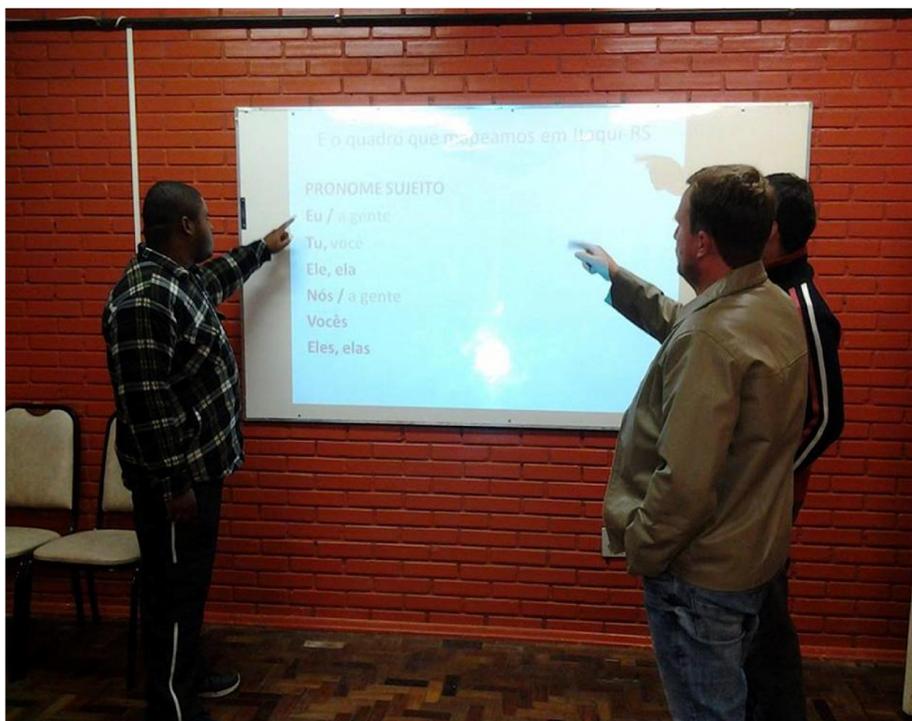
**Tabela 15 - Resultado da entrevista escrita**

Pronome	Ocorrências	Percentual
Nós	1	-
A gente	1	-
Total	2	-

Obs.: em virtude de não termos obtido dados escritos significativos não realizamos a análise de “nós” e “a gente”.

Na sequência, realizamos uma reflexão sobre os dados coletados, a respeito do ato de pesquisar e em relação ao projeto, apontando falhas e acertos. Por questões de espaço elegemos algumas respostas como forma de exemplificar o trabalho realizado. Apresentamos algumas das respostas dos alunos pesquisadores como forma de evidenciar a participação deles.

Imagem 5 - Análise e reflexão dos dados coletados



## 6ª PARTE – Refletindo sobre a língua

### a) Por que o “você” apareceu mais na escrita do que na fala?

Aluna 10: “Por que as pessoas cuidaram-se na escrita”.

Aluno 24: “Possivelmente a pessoa se cuida mais na hora de escrever”.

Aluna 11: “Provavelmente a pessoa se cuida mais na escrita”.

Aluna 42: “Porque quando falamos não tomamos tanto cuidado, quanto na escrita, que normalmente usamos o modo mais tradicional”.

Aluna 8: “Pois as pessoas se policiam mais na escrita, e o você soa mais formal”.

### b) Por que não conseguimos colher mais dados escritos a respeito do “nós” e “a gente”?

Aluna 42: “Porque talvez o formulário não tenha sido bem testado, ou não tenham sido feitos muitos testes.”

Aluna 25: “porque não formulamos a pergunta para que as pessoas usassem o nós ou a gente.”

Aluna 8: “Pois o nosso formulário não foi bem elaborado.”

Aluna 26: “Não conseguimos pois o material da pesquisa foi mal formulado para essa pesquisa.”

**c) Lemos uma matéria jornalística apontando que o “você” está avançando sem sofrer restrições dos falantes gaúchos. Isso se confirmou na nossa pesquisa? Por quê?**

Aluna 26: “Realmente o ‘você’ está avançando na linguagem do gaúcho.”

Aluno 18: “Se confirmou, o você está avançando.”

Aluna 10: “Confirmou, pois os gaúchos estão usando em grande número o você.”

Aluna 42: “Sim foi confirmado porque normalmente estamos sofrendo mudanças na atualidade, apenas adicionamos e não questionamos, apenas nos adaptamos.”

**d) Analisando o conceito de variação linguística de Tarallo (1986) com o uso do “tu/você” “nós/ a gente” o que podemos concluir?**

Aluna 42: “Concluimos que o primeiro sistema pronominal, 1995, está realmente fora de nossa atualidade, e que a partir de agora temos que usar e nos acostumar mais com os pronomes do segundo quadro no qual nossa pesquisa apontou como mais usado.”

Aluna 8: “Sim, pois os dados comprovam que temos variantes linguísticas.”

Aluna 10: “Podemos concluir que esta é a forma que falamos diariamente.”

Aluna 11: “Depende da escolha do falante.”

Aluna 38: “Que nós constatamos que o uso dos pronomes pessoais é um exemplo de variação linguística.”

**e) Você achou interessante pesquisar sobre o uso real dos pronomes pessoais? Justifique.**

Aluna 42: “Sim, porque nos coloca em uma posição de opinar sobre os pronomes e dizer que estamos corretos em dizer tu ou você, e que somos pessoas capazes de informar mais sobre a língua portuguesa.”

Aluna 8: “Sim, pois eu pensava que normalmente usávamos mais o tu e pela pesquisa notei que usamos tanto um como o outro.”

Aluna 7: “sim, pois ser a primeira pesquisa elaborada na aula, fazendo com que a turma participe e tenha mais conhecimento.”

Imagem 6 - Análise e reflexão do resultado da nossa pesquisa.



Na sequência, nós realizamos a leitura de fragmentos das gravações, fazendo referências ao uso dos pronomes, à concordância adotada e à formalidade/informalidade.

Com isso, fechamos a nossa pesquisa que revelou que a língua além de dinâmica, é rica e a variação é a prova disso. Esperamos que você tenha gostado! Agora incentive os seus alunos a pegar o gosto pela pesquisa a respeito da língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: **por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: parábola, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Celia Regina dos S.. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 105 - 119.

MENON, Odete Pereira da Silva. O sistema pronominal do português do Brasil. **Letras**, Curitiba, n.44, p.91-106. 1995. Editora da UFPR 91. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/>>. Acesso em: 02 out. 15.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

VIANNA, Juliana Segadas; LOPES, Célia Regina dos Santos. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, junho, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

## **APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** O Ensino dos Pronomes Pessoais na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul em uma Perspectiva Sociolinguística

**Pesquisador responsável:** Leandro Silveira Fleck

**Instituição:** Universidade Federal do Pampa – Unipampa

**Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar):** 5596092990

O Sr./Sr<sup>a</sup>/Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), no projeto intitulado **O ENSINO DOS PRONOMES PESSOAIS NA FRONTEIRA OESTE DO RIO GRANDE DO SUL EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**, que tem por objetivo analisar o uso real dos pronomes pessoais em Itaquí-RS e se justifica pelo fato de termos poucas pesquisas a respeito, além de ofertarmos aos alunos do Ensino Médio a iniciação à pesquisa acadêmica.

Por meio deste documento e a qualquer tempo o Sr./Sr<sup>a</sup>/Você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

### **Metodologia da pesquisa:**

O aluno pesquisador será convidado a analisar em aula a coexistência de dois paradigmas envolvendo o uso dos pronomes pessoais, especificamente, a questão do “**tu/você**” e do “**nós/a gente**”. Será feita a discussão sobre variação linguística, paradigma dos pronomes pessoais e pressupostos mínimos a respeito do ato de pesquisar.

Vencida essa etapa eles serão convidados a realizar com moradores da cidade uma entrevista oral com base em duas perguntas sobre o mosquito da dengue que será seguida do segundo momento que é o preenchimento da entrevista escrita contendo duas atividades de produção de pequenos textos. A função do aluno será a de entrevistar, tabular e analisar juntamente com o professor os dados coletados. Na sequência, faremos a tabulação total dos dados coletados a fim de realizarmos uma análise conjunta que resultará na oferta de um folheto contendo todos os passos e análise da nossa pesquisa. Esse folheto será distribuído

para escolas da região e nele incluiremos, inclusive, fotos das atividades realizadas, como forma de exemplificar e confirmar o nosso trabalho.

Para participar deste estudo o Sr./Sr.<sup>a</sup>/Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O retorno dessa pesquisa será a elaboração de um folheto que será distribuído para as escolas da cidade e região. Nele teremos descritos todos os passos da nossa pesquisa (sem a revelação dos nomes dos participantes) e o resultado prático do nosso trabalho a respeito do uso real dos pronomes pessoais em Itaqui-RS.

Nome do participante da pesquisa / ou responsável:

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

No caso de menor o responsável deverá assinar:

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável

## ANEXO A – *print* da tela da divulgação do vídeo de tabulação dos dados

The screenshot shows a Facebook interface on a Windows desktop. The browser address bar displays the URL: <https://www.facebook.com/groups/465064990328400/>. The page title is "Área Linguagens noturno Odia 2015".

The main content is a post by **Leandro Silveira Fleck**, dated 29 de agosto. The post text reads: "Eis o vídeo." Below the text is a video player showing a classroom scene with a teacher at the front and students at desks.

Below the video, there are interaction options: "Curtir" and "Comentar". A notification indicates that "Mari Nunes, Marcos Saldanha e outras 8 pessoas" have interacted with the post. A comment box is visible with the placeholder text "Escreva um comentário...".

On the right side of the page, there is a sponsored advertisement for "Panfletos print.com.br" with the text: "Impacte seu público e aumente as vendas. Panfletos são na melhor grá...". Below the ad are language options: "Português (Brasil) English (US) Español Français (France) Deutsch".

The right sidebar shows a list of recent activity from other users, including:
 

- Diogo Da Silva Moura curtiu a foto de Priscila Tolo Müller.
- Rafael Bertin curtiu a foto de Geração de Valor.
- Rubia De Paula Silva compartilhou a foto de «... Rosas no Coração »...
- Veridiane Rodrigues curtiu uma publicação de Vanessa Tiago.
- Clarelise Espindola Cios reagiu a uma publicação.
- Vivian Nunes Barboza curtiu a publicação de Ricardo César Licker Rios na própria Linha do Tempo.
- Carla Sehn curtiu uma publicação de Lu Fioravanti.
- Jaque Daniela
- Maria Rodrigues Fleck · 3m
- Bianca Moraes
- Melissa Da Silveira
- Robson Giacomelli

At the bottom of the page, the Windows taskbar is visible, showing the search bar "Pesquisar na Web e no Windows", several application icons, and the system tray with the date "15:12 09/10/2016".