



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**VARIAÇÃO DAS FORMAS INTERLOCUTIVAS DE
SEGUNDA PESSOA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**

ISABELA PASSOS GOUVÊA

Rio de Janeiro
Novembro de 2016

VARIAÇÃO DAS FORMAS INTERLOCUTIVAS DE SEGUNDA PESSOA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

ISABELA PASSOS GOUVÊA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª D^{ra} Silvia Rodrigues Vieira

Rio de Janeiro
Novembro de 2016

**VARIAÇÃO DAS FORMAS INTERLOCUTIVAS DE
SEGUNDA PESSOA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**

ISABELA PASSOS GOUVÊA

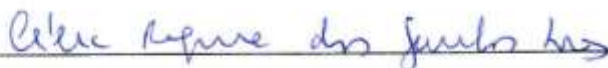
ORIENTADORA: PROF^a. DOUTORA SILVIA RODRIGUES VIEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Examinado por:



Presidente, Professora Doutora Silvana Rodrigues Vieira – UFRJ/PROFLETRAS, Orientadora



Professora Doutora Célia Regina dos Santos Lopes – UFRJ/LETRAS VERNÁCULAS



Professora Doutora Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ/PROFLETRAS

Professora Doutora Filomena de Oliveira Azevedo Varejão – UFRJ/PROFLETRAS, suplente

Professor Doutor Ricardo Joseh Lima – UERJ/PGLETRAS, suplente

Rio de Janeiro

Novembro de 2016

RESUMO

GOUVÊA, Isabela Passos. **Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016.

Este trabalho tem por objetivo geral abordar a variação relativa à segunda pessoa do singular discursiva, considerando sobretudo as formas mais produtivas no falar carioca, na função de sujeito, bem como propor um conjunto de atividades didáticas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (cf. Franchi, 2006), originalmente elaboradas, a fim de promover a abordagem reflexiva do referido tema gramatical – suas formas, funções e referência no contexto discursivo. Para sua realização, adotaremos como referencial a proposta experimental de Vieira (no prelo) para o ensino de gramática baseada em três eixos, quais sejam: gramática e atividade reflexiva (Eixo 1); gramática e texto (Eixo 2) e gramática e variação linguística (Eixo 3), assumindo, ainda, os contínuos de variação propostos por Bortoni-Ricardo (2004). Além dos fundamentos teóricos da investigação e do tratamento descritivo do tema, com base em trabalhos sobre a expressão da 2ª pessoa discursiva, desenvolvemos o relato de experiência inicial em sala de aula, seguido da síntese de alguns de seus resultados, que serviram de base à elaboração das referidas atividades, com o intuito de permitir que o aluno desenvolva reflexivamente o domínio, por meio da linguagem, das formas pronominais de 2ª pessoa, especialmente as do Rio de Janeiro, considerando contextos interlocutivos da língua em situações reais de uso. Em seguida, apresentamos nova etapa de propostas pedagógicas, em duas sequências de atividades, experimentadas parcialmente, cujos resultados puderam ser apresentados e apreciados. Dessa forma, pretendemos oferecer contribuições para instrumentalizar os estudantes a refletir sobre o fenômeno em questão de forma mais crítica, autônoma e eficaz, nas variadas situações comunicativas, nas modalidades falada e escrita, expandindo sua experiência enquanto leitores e produtores de texto de gêneros diversificados.

PALAVRAS-CHAVE: Variação. Segunda pessoa do singular. Atividades didáticas. Contextos interlocutivos.

ABSTRACT

GOUVÊA, Isabela Passos. **Variations' forms of second person: pedagogical strategies.** Rio de Janeiro, 2016. Final Paper presented to the Programme of Professional Masters in Languages- PROFLETRAS, at Faculdade de Letras, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This dissertation is intended to analyze the variation for the second person singular discursive, especially the most constant in speaking carioca, performing the function of subject, and propose a set of language learning activities, developed the relation between the subject and its complements and metalinguistic (cf. Franchi, 2006) to check the proposing of the language learning activities, originally developed in order to promote the approach the reflective grammar topic - their forms, functions and reference the discursive context. For its realization, we will adopt as a guiding experimental proposal Vieira (in press) for teaching grammar based on three axes, namely: grammar and reflective activity (Axis 1); grammar and text (Axis 2) and grammar and linguistic variation (Axis 3), assuming for such continuous variation (see Bortoni-Ricardo, 2004). In addition to the theoretic foundations of research and descriptive treatment of the subject, based on work on the expression of the 2nd discursive person, we developed the report of initial experience in the classroom, followed by synthesis of some results, which were the basis for the preparation of these activities, in order to allow the student to develop the domain reflexively, through language, the pronoun forms 2nd person, especially in Rio de Janeiro, considering contexts of the language in real situations of use. Then we present new stage of educational proposals in two sequences of activities, partially tried, and the results could be presented and appreciated. Thus, we aim to offer contributions to equip students to reflect on the phenomenon in question more critically, autonomous and effective in various communicative situations in spoken and written forms, expanding their experience as readers and producers of different texts.

KEYWORDS: Variation. Second person. Teaching activities. Real conversations contexts.

*A meus pais, Ligia e Romeu, que
tanto me ensinaram sobre a vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus antepassados, por me guiarem e me protegerem em mais uma vitória, em especial, à minha muito amada avó Marília, que sempre me apoiou na minha escolha profissional.

À minha mãezinha, meu amor mais verdadeiro e fiel, para sempre na minha memória e coração, por me ensinar o sentido do verbo amar.

Ao meu pai (*in memoriam*), por tanta coragem e luta, apesar da breve existência. Saudades eternas.

Ao meu marido Julio Cesar, por sua generosidade, companheirismo, paciência e por me fazer seguir em frente.

Aos meus tios Celio e Vinicius, mais que tios, amigos verdadeiros, por tanta generosidade em cada gesto.

À minha tia-avó Zezé, pela ternura no olhar, no abraço.

Às minhas primas – irmãs, Dione, Fabrízia e Cecília, pelos muitos momentos de diversão e companheirismo.

À minha generosa família Gouvêa, que mesmo distante, se faz presente, transmitindo-me palavras de carinho e incentivo.

À minha orientadora Professora Silvia Rodrigues Vieira, por seus sábios ensinamentos, por sua imensa sensibilidade e humanidade, por sua paciência ao me orientar.

Às Professoras Célia Regina dos Santos Lopes e Karen Sampaio Braga Alonso, pela leitura cuidadosa de meu trabalho e pelas valiosas contribuições por ocasião do meu Exame de Qualificação. Agradeço, também, às referidas professoras e aos professores Filomena de Oliveira Azevedo Varejão e Ricardo Joseh Lima, por terem aceitado avaliar o trabalho em sua versão final.

Aos Professores Rosalvo do Valle e Carlos Eduardo Falcão Uchôa, pela sabedoria em cada lição proferida durante as aulas do curso de especialização.

Aos meus alunos, em especial os da Escola Municipal José de Alencar, pelo carinho e entusiasmo na participação dos exercícios.

À minha amiga Kelly, por dividir as alegrias e angústias durante esta caminhada.

Aos meus amigos de trabalho, por compartilharem da mesma luta pela transformação na e pela educação.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquentando e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.*

Guimarães Rosa

É com essas sábias palavras de Guimarães Rosa que gostaria de agradecer e homenagear duas pessoas muitíssimo especiais na minha vida, que me acolheram como verdadeira filha desde a morte de meu pai e a descoberta da doença incurável de minha mãe: minhas tias Helena e Terezinha.

Mulheres de fibra, de caráter, de raríssima generosidade, donas de uma verdade tão verdadeira, sempre dispostas a me amparar e encorajar, me mostrando que a vida é assim, bem do jeito que o escritor escreveu.

O deus *chronos* sabe de tudo... Ele faz nascer, mas também faz morrer. É o ciclo da vida. Este se encerrou aqui e vocês estavam ao meu lado, mais uma vez, incansáveis.

Toda minha gratidão, respeito, admiração e amor como filha e sobrinha.

*Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancamento das palavras
Manoel de Barros*

Sumário

1. Introdução	11
2. Fundamentação teórica: variação, gramática e ensino	15
2.1. Variação linguística: conceitos básicos e ensino de língua materna	15
2.2. Gramática: conceituação e ensino de língua materna.....	30
2.3. Ensino de gramática: uma proposta em três eixos (VIEIRA, no prelo).....	35
3. Revisão da literatura: estudos sobre a expressão de segunda pessoa	39
4. Estratégias Pedagógicas: relato e análise dos resultados das primeiras experiências com o tema em sala de aula.....	51
4.1. Experiência-piloto: relato das atividades e análise dos resultados	51
4.2. Apreciação crítica da experiência-piloto e sugestões pedagógicas.....	66
4.3. Propostas de sequências de atividades: apresentação, resultados e apreciação	70
4.3.1. Fundamentos gerais para as propostas didáticas	71
4.3.2. A primeira sequência de atividades	72
4.3.2.1. Procedimentos metodológicos	72
4.3.2.2. As atividades propostas na primeira sequência: descrição, objetivos e resultados..	74
4.3.2.3. Comentários finais sobre a primeira sequência de atividades	93
4.3.3. A segunda sequência de atividades	93
4.3.3.1. Procedimentos metodológicos	93
4.3.3.2. As atividades propostas na segunda sequência: descrição, objetivos e resultados..	95
4.3.3.3. Comentários finais sobre os resultados da segunda sequência	103
5. Considerações Finais	106
6. Bibliografia.....	111
Anexo	117

Lista de Tabela e Quadros

Tabela:

Tabela 1: Resultados do Exercício 1: expressão de 2ª pessoa em relação ao interlocutor.....54

Quadros:

Quadro 1: Sistema pronominal do PB segundo Menon (1995, p. 103)45

Quadro 2: Subsistemas quanto às formas de 2ª pessoa nas regiões brasileiras segundo Lopes e Cavalcante (2011, p. 39)46

Quadro 3: Sistematização do quadro pronominal do PB na fala e na escrita segundo Duarte (2013a, p. 120)49

Quadro 4: Respostas dadas pelos alunos para o par Fala tu versus Fale você57

Quadro 5: Sistematização das respostas dos alunos para a variação entre as formas *tu* e *você*59

1. Introdução

A língua é o instrumento capaz não só de conferir identidade a um povo, mas também de apreender a realidade circundante e desenvolver a interação social. É através dela que somos capazes de manifestar nosso conhecimento internalizado e também interagir nas práticas sociais, uma vez que, ao nos manifestarmos, garantimos a interlocução diária. Assim, as palavras, as frases, as categorias gramaticais constituem instrumentos para a exteriorização do pensamento e recursos para a intercomunicação, que se configuram dinâmicos e variáveis.

Embora não se ignore que a variação é uma propriedade inerente a todas as línguas – uma vez que, por definição, elas se estabelecem de modo interindividual, isto é, configuram-se como pertença de todos os indivíduos que a conhecem –, não é raro encontrarmos professores desorientados, sobretudo os de língua materna, no tocante a seu ensino em sala de aula. Os profissionais de Língua Portuguesa acabam, muitas vezes, privilegiando (ou até se limitando a) o ensino metalinguístico em si mesmo, aquele que busca explicar a própria língua, por vezes erroneamente identificado nas escolas como “ensino de gramática”, e deixando de lado o conhecimento que, sobretudo nas séries iniciais, deveria ser privilegiado: o saber linguístico, entendendo-se este, em sentido amplo, como a competência discursiva capaz de formar cidadãos autônomos, intérpretes e produtores dos mais diversos gêneros textuais, constituídos por todas as formas criadas para significar: a fala, a escrita, a imagem.

Saber uma língua implica, em última instância, para além do conhecimento implícito e explícito sobre as regras que constituem a gramática de uma língua, saber novos modos e estratégias de dizer. Logo, deter-se unicamente no saber descritivo, centrado numa formulação categorial em si mesma, ou prescritivo, centrado numa norma padronizadora supostamente homogênea, desprezando-se os outros tipos de saberes, tem como resultado, muitas vezes, um ensino de Língua Portuguesa estéril, enfadonho e totalmente dissociado da realidade cotidiana do aluno. Trata-se de procedimento que menospreza quase que por completo a complexidade da expressão linguística, com suas diversas variantes sociais, geográficas e situacionais.

É nesse sentido que o estudo da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa se torna imprescindível, uma vez que ela está presente em todos os momentos das aulas de língua materna: seja na prática de leitura, na produção textual, no exame dos fatos gramaticais ou das unidades lexicais. Sua importância torna-se ainda mais presente numa sociedade como

a nossa: plural, multifacetada e que prioriza o inter-relacionamento constante entre as modalidades escrita e falada.

Não se nega, vale a pena ressaltar, a preocupação com o ensino que leve em conta as estruturas típicas das variedades cultas, já que elas também integram naturalmente a complexa rede de normas de uso que compõem o plano da variação linguística mencionado. Ademais, seu conhecimento é necessário não só nas mais diversas situações do cotidiano, mas também para a ascensão social almejada pelo cidadão. O que se propõe, a rigor, é um ensino que dê conta de todas as variantes, permitindo, assim, que o aluno saiba escolher com segurança, em cada ato de fala, aquela mais adequada a seu propósito comunicativo. Para levar a cabo um ensino de fato produtivo, é necessário que o professor não se atenha à prescrição de regras rígidas tendo por alvo menosprezar ou recriminar determinadas construções, pertencentes ao saber linguístico que o aluno possui, mas que o exponha ao maior número possível de variantes, em situações concretas de fala.

Pensando em tais aspectos e no vasto campo de estudos da variação linguística, acabamos por escolher um tema que julgamos de grande relevância dentro do chamado ensino de gramática do Português Brasileiro, dada a complexidade relativa aos usos e efeitos de suas formas alternantes: o estudo das formas de tratamento – entre as quais, naturalmente, se incluem os pronomes pessoais. No caso específico do presente trabalho, abordamos a segunda pessoa discursiva do singular, no falar carioca, na função de sujeito.

Para o desenvolvimento do trabalho, utilizamos, como suporte teórico e metodológico, os pressupostos estabelecidos nas pesquisas que se encontram na área da linguística descritiva do Português, particularmente na Sociolinguística Variacionista, voltadas para o ensino de língua materna, sem, contudo, deixar de valer-nos de nossa prática profissional, o que, pensamos, só pode enriquecer a investigação.

O material com o qual se trabalha para a reflexão acerca dos múltiplos efeitos produzidos com as formas pronominais *tu/você*, no espaço urbano do Rio de Janeiro, resulta de atividades propostas, aplicadas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro, avaliadas e tomadas por base para sugestões de atividades, algumas a serem futuramente experimentadas em sala de aula.

Utilizamos como estratégia pedagógica inicial a exibição do filme de caráter documentário *Fala tu* (COELHO, 2003). Tal escolha foi motivada por três razões. A primeira é o fato de o documentário ser um gênero textual que retrata a realidade de pessoas, realidade que, nesse filme, se desenvolve em situações informais, mais espontâneas e concretas de uso

da língua, o que permite, pois, identificar, legitimar e explicar as falas de seus interlocutores. A segunda consiste justamente na tentativa de desfazer, como já vem sendo realizado pela própria Sociolinguística, preceitos equivocados e ainda presentes em livros didáticos que apontam a primazia da língua escrita sobre a língua falada, sendo esta tratada por tais materiais como o espaço da coloquialidade, da língua popular, enquanto aquela, como o espaço da correção e formalidade. Assim, por ser o documentário um gênero híbrido quanto às marcas de oralidade e escritura (cf. MARCUSCHI, 2008), torna-se tarefa mais fácil mostrar para o aluno que tanto a fala quanto a escrita representam faces do *continuum* das práticas sociais e que a escolha entre uma ou outra modalidade depende das intenções e do contexto situacional, devendo ser tratadas na perspectiva dos usos do código. A última razão diz respeito à manifestação concreta da atividade dialógica presente na constituição do referido documentário, cujo título (*Fala tu*) já evoca o tema da pesquisa: quando um falante (1ª pessoa) se dirige a outro (2ª pessoa) para tratar acerca de algo (3ª pessoa). Dizendo de outro modo, ao entrarem no circuito da fala, falante e ouvinte transfiguram-se em seres sociais, o que é fundamental para a construção de sua identidade, principalmente, a linguística.

Assim, as propostas pedagógicas – tanto a que serviu como experiência-piloto para a continuidade da pesquisa como a elaborada após análise dos resultados iniciais – desenvolvidas neste trabalho têm por objetivos: (i) dispor da tecnologia audiovisual para auxiliar na ampliação do saber linguístico do aluno, não só como usuário, mas também como conhecedor da língua que usa; (ii) analisar e discutir as variantes relativas à segunda pessoa do singular discursiva, sobretudo no falar carioca, associando-as às características das personagens observadas no documentário em questão; (iii) verificar a expressão das formas pronominais de 2ª pessoa – suas formas, funções e referência no contexto discursivo –; e (iv) apreciar criticamente o tradicional quadro de pronomes do Português – tal como habitualmente descrevem as gramáticas normativas –, confrontando-o com as formas de segunda pessoa do singular empregadas no Rio de Janeiro, que ocorrem naturalmente na atividade dialógica.

Inicialmente, a fim de cumprir os objetivos supracitados, discutiremos, no próximo capítulo, que apresenta pressupostos teóricos fundamentais ao desenvolvimento das propostas pedagógicas, de que modo o exercício da variação linguística pode levar aos alunos a percepção da diversidade que uma língua pode apresentar e os efeitos de sentido que o emprego de cada uma dessas variantes confere nos diferentes atos de fala. Trataremos, em

seguida, do conceito de *gramática* e do que se entende por ensinar *gramática*, bases para justificar o perfil das atividades que elaboramos.

No terceiro capítulo, faremos uma revisão da literatura acerca da expressão da segunda pessoa discursiva, com base nos pressupostos teóricos apresentados em algumas obras de autores consagrados, na leitura de obras na área de Sociolinguística, a fim de darmos respaldo à descrição de abordagens, às hipóteses e à própria análise de dados, construídas durante o desenvolvimento de nosso trabalho.

O quarto capítulo subdivide-se em três partes, de modo a contemplar (i) a experiência-piloto e seus resultados; (ii) as consequências dessa experiência para a continuidade da pesquisa, com o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos para a etapa final; e (iii) o conjunto de atividades, com algumas já testadas e avaliadas, e outras a serem testadas em oportunidades futuras. Apresentaremos as estratégias pedagógicas experimentadas inicialmente como forma de sugerir possíveis caminhos para o desenvolvimento do tema em sala de aula, não só descrevendo as diversas atividades elaboradas, mas também sintetizando os resultados observados nas respostas/produções dos alunos. Desse modo, analisaremos o material constituído pelos textos dos alunos, a fim de investigar se o emprego das formas de tratamento de segunda pessoa nas diversas situações dialógicas é percebido pelo aluno como uma construção linguística que lhe permite, como dissemos acima, alcançar determinados efeitos ao elaborar e interpretar textos com eficácia. Apontaremos, ainda, as observações a que chegamos com a continuidade da pesquisa até seu término, assim como sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa. Trata-se, portanto, do relato acerca da elaboração e da aplicação de atividades, bem como dos resultados alcançados, em experiência-piloto, cujos êxitos e dificuldades remodelaram a continuidade da pesquisa. Em decorrência da avaliação do fazer didático, apresentaremos sugestões e procedimentos para o desenvolvimento de atividades futuras a serem testadas em sala de aula.

Por fim, teceremos considerações que não só retomam criticamente o fazer científico construído a partir da experiência didática e por ela alimentado, mas também apontam os principais êxitos da presente empreitada para a prática profissional em sala de aula de Português língua materna.

2. Fundamentação teórica: variação, gramática e ensino

2.1. Variação linguística: conceitos básicos e ensino de língua materna

A Sociolinguística tem por objeto de estudo os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala e os formaliza analiticamente através de um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis. Assim, consoante essa área científica, interessa a concepção de língua em atividade social, como inerentemente plural e variável, e não como um fenômeno estanque, mas, sim, como um espelho daquilo que empregam seus falantes em situações diversas de oralidade e escrita, com maior ou menor monitoramento, em tempos e espaços diferentes.

Esse modelo teórico-metodológico compreende comunidade de fala como um grupo de pessoas que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros; comunicam relativamente mais entre si do que com os outros e, principalmente compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem (cf. LABOV, 1972).

Dessa forma, para os sociolinguistas, nas comunidades de fala, frequentemente existirão formas linguísticas em variação, isto é, formas que estão em coocorrência (quando duas formas são usadas ao mesmo tempo de forma estável) e em concorrência (quando duas formas concorrem renunciando um caminho de mudança). Daí ser a Sociolinguística Variacionista também denominada de *Teoria da Variação e Mudança*.

A variação linguística, como um fenômeno universal, pressupõe a existência de regras variáveis, compostas de formas linguísticas alternativas denominadas variantes linguísticas. A um conjunto de variantes linguísticas dá-se o nome de variável linguística. Essas variáveis costumam ser investigadas estatisticamente, sendo os fenômenos em estudo tratados como variável dependente, e os grupos de fatores que podem atuar como restrições ou condicionamentos ao comportamento desse fenômeno, variáveis independentes. A variável dependente do presente estudo é o fenômeno com o qual estamos lidando – formas alternantes para a expressão da 2ª pessoa discursiva. O uso de uma ou outra variante é influenciado por fatores linguísticos (estruturais) ou extralinguísticos (sociais e situacionais).

A Teoria da Variação, nesse sentido, interessa-se, portanto, em responder a algumas questões que expliquem a heterogeneidade que emerge nos usos linguísticos concretos e seus condicionamentos. Como observou Naro (*in* MOLLICA; BRAGA 2013 [2004], p. 15), a

heterogeneidade, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada por um conjunto de fatores:

Tal como existem condições ou regras que obrigam o falante a usar certas formas (a casa) e não outras (casa a), também existem condições ou regras dinâmicas que funcionam para favorecer ou desfavorecer, variavelmente e com pesos específicos, o uso de uma ou outra das formas em cada contexto. Isto pressupõe que, na língua, variantes podem estar em competição, no sentido de que ora pode ocorrer uma, ora pode ocorrer outra.

Segundo o quadro teórico sociolinguístico (LABOV, 1972), há variantes que não recebem avaliação de determinada comunidade de fala e são usadas de forma inconsciente (indicadores); há outras que recebem avaliação positiva/negativa a depender do contexto em que estão inseridas, de modo que situações mais formais acabam por alterar a opção do falante (marcadores); e outras, ainda, que sempre recebem avaliação no nível absoluto da consciência do falante, de modo que constituem traços estigmatizantes (estereótipos) (cf. MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 13).

Como já dissemos, todo sistema linguístico é mutável e multifacetado e, conseqüentemente, deve ser investigado sob dupla perspectiva: a força da inovação e a força da conservação. Assim, faz-se necessário pontuarmos outra premissa variacionista, a qual preconiza que nem toda variação implica mudança, mas que toda mudança pressupõe variação. Em outros termos, pretende-se dizer que a língua é uma realidade heterogênea e que as mudanças emergem dessa heterogeneidade, embora nem todo fato heterogêneo resulte necessariamente mudança.

Cumprido, por fim, destacarmos que a compreensão de alguns dos conceitos científicos apregoados pela Sociolinguística Variacionista – embora não desenvolvamos a metodologia clássica, que conta com rigorosos procedimentos, da coleta de dados a rodadas estatísticas multivariadas – nos auxiliou a refletir a respeito das variantes com as quais lidamos diariamente nas produções de nossos alunos. Instigou-nos a avaliar sua natureza e valor atribuído pela comunidade a cada uma delas a partir das realizações concretas da língua em uso. Também nos motivou a fazer hipóteses e levantamentos acerca das estratégias relativas ao emprego da 2ª pessoa discursiva empregadas por nossos alunos em determinados contextos interlocutivos, e, em última instância, a elaborar determinadas atividades para trabalhar o tema pedagogicamente.

Muitas são as discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa e da atitude do professor ante o fenômeno da variação linguística. Apesar de ser um tema central no que

concerne à língua em uso, manuais didáticos ainda adotam, por vezes, uma orientação homogeneizante e, quase sempre, ineficiente em relação ao tratamento dado aos fenômenos da língua. Em geral, o ensino da variação linguística é restrito a reflexões perfunctórias sobre o tema – que se vale, por vezes, de conceitos sem o rigor cientificamente necessário – e à referência a fenômenos lexicais e/ou fonéticos muito evidente, sobretudo na variação regional.

Assim, por exemplo, termos como “norma culta”, “variedade padrão”, “norma gramatical”, “norma standard” – que não se apresentam de maneira clara e unívoca até mesmo entre os próprios estudiosos do tema e são tratados, muitas vezes, como entidades uniformes em si mesmas – costumam ser ensinados no espaço da sala de aula, sem que os professores se sintam seguros para dar-lhes o tratamento que o rigor científico exige. Teorizar – como fazem, via de regra, os estudiosos das ciências da linguagem – ou apenas repudiar e combater o que, habitualmente, se tem designado de “preconceito linguístico” não é suficiente.

Em vista da multiplicidade de termos relacionados ao campo da variação linguística, que circulam nos mais diferentes discursos, pretendemos adotar a nomenclatura – que aqui julgamos como a mais didática e mais bem fundamentada, do ponto de vista teórico – preconizada por Faraco (2008). Da proposta feita pelo autor, concebemos que as concepções relacionadas à definição do termo *norma* devem levar em consideração dois planos: o da realização e o da idealização. O primeiro plano, o das realizações, o da concretização, diz respeito àquilo que é considerado ou tratado como normal, usual; já o segundo trata daquilo que é uniformizante, desejável.

Assim, dentro da esfera do que é considerado prestigioso, Faraco sistematiza duas concepções:

(i) norma culta/comum/*standard* (plano da realização): “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73) ou como a variedade que corresponderia aos usos linguísticos praticados pelo grupo social escolarizado e que domina a fala e a escrita típica de meios letrados. Em resumo, podemos dizer que se trata do conjunto de formas linguísticas socialmente prestigiadas, vistas pelos falantes como pertencentes a uma variedade superior em relação às chamadas variedades populares. Note-se que esse prestígio não decorre de propriedades gramaticais ou linguísticas, mas de características extralinguísticas relacionadas a processos sócio-históricos: enquanto algumas variedades são

socialmente avaliadas positivamente, outras recebem valoração negativa, podendo até ser estigmatizadas. Podemos aproximar essa noção de norma culta da noção de *normas/variedades urbanas de prestígio*, conforme proposto em documentos oficiais do governo, como no caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

(ii) norma padrão (plano da idealização): não corresponde a uma variedade da língua como é a norma culta, mas se trata de um construto abstrato idealizado pelos indivíduos da cultura letrada, “uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 75). Em linhas gerais, pode-se afirmar que funciona como um instrumento de coerção social em busca de um efeito unificador e como uma “referência supra-regional e transtemporal” (idem, p. 80).

Faraco nos adverte que, embora a *norma culta* seja a mais próxima da *norma padrão*, uma vez que os usuários da primeira seriam supostamente os idealizadores da segunda,

Todos que lidam com a ciência da linguagem sabem que o processo histórico de construção de um padrão de língua envolve uma complexidade não facilmente destrinchável, porque há aí não só um entrelaçamento intrincado de fenômenos de língua, de estratificação sociolinguística e de valorações socioculturais, mas também um contínuo e inexorável processo de mudança de todos esses elementos (FARACO, 2008, p. 117).

Ainda dentro do plano idealizado, o autor nos apresenta a *norma gramatical*, o padrão idealizado por filólogos renomados e codificada em manuais tradicionais, como gramáticas e dicionários, contemplando o que seria “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos” (FARACO, 2008, p. 81).

Tal qual a *norma culta* e a *norma padrão*, os estudos linguísticos realizados no país são suficientes para atestar que não há correspondência total entre a *norma culta* e a *norma gramatical*, uma vez que a primeira representa o conjunto de variedades cultas, normas efetivamente usadas, e a segunda é aquela cujos objetivos são declaradamente outros – a descrição e a prescrição – e está baseada, mais usualmente, nas estruturas registradas na escrita literária.

Além das concepções de normas idealizadas pelos filólogos e gramáticos, ou pelos indivíduos detentores de uma cultura letrada, o pesquisador apresenta o que curiosamente intitula *norma curta*: “conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos

fatos nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e tem impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*.” (FARACO, 2008, p. 92) e que “são repetidos como se fossem verdades absolutas e são tomados como justificativas para humilhar, constranger e prejudicar as pessoas” (idem, p. 94).

Vieira (2013, p. 65) também nos instiga a refletir sobre a importância de se compreender bem o que se concebe por normas ao questionar:

Como contemplar, em sala de aula, a diversidade linguística expressa nas normas de uso que se afiguram na percepção e na produção de nossos estudantes? Como contemplar as diversas variedades, sem desmerecer as trazidas pelos alunos, nem a elas se limitar? Como trabalhar as variantes linguísticas sem desconsiderar um dos objetivos maiores do ensino de língua portuguesa, o de desenvolver a competência de leitura e produção textual – em toda a sua diversidade de tipos, gêneros, registros, variedades e modalidades, consoante as possíveis situações sociocomunicativas?

Nas palavras da própria autora, os sociolinguistas precisam dizer publicamente:

(i) que, de fato, existem muitas normas (usos normais, objetivos), (ii) que elas se fundem numa rede complexa de usos variáveis e (iii) que os falantes, de forma consciente ou inconsciente, avaliam constantemente as variantes linguísticas, elegendo aquelas que caberiam nas normas por eles idealizadas (normativas, subjetivas) – supercultura, quase erudita, culta, popular, superpopular e, assim por diante; isso tudo regulado ainda pela distribuição física das comunidades de fala (variação diatópica) e por elementos relativos ao contexto (variação de registro e modalidade).

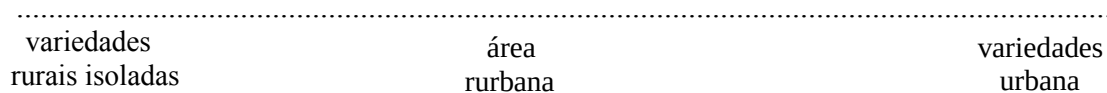
Não resta dúvida de que o ensino de língua materna sempre foi direcionado para a definição de um padrão de linguagem pautado em uma perspectiva prescritiva, aquela que é usualmente proposta pela tradição gramatical. Nesse sentido, muitas práticas pedagógicas acabam por refletir uma concepção fortemente marcada pela exclusão de usos linguísticos diferentes daquele considerado como “modelo”, como “superior”, desqualificando-se, por outro lado, qualquer outro modo de dizer. Consequentemente, o saber linguístico do aluno, sobretudo daquele que não pertence às classes privilegiadas da população, é estigmatizado com qualificativos depreciativos, como “errado”, “inferior”, “pobre”, e o aluno é silenciado. Trata-se, em suma, do apagamento da fala do outro, da não aceitação do diferente por se distanciar do padrão valorizado. Assim, criou-se uma era pedagógica de bipolaridades, conforme argumenta Vieira (2013, p. 66): “norma culta” *versus* outras normas; escrita *versus* fala; registro formal *versus* registro informal.

Na realidade, não se nega aqui a necessidade do domínio da norma culta por parte dos alunos, pois tal atitude seria inteiramente perversa e irresponsável, uma vez que contribuiria para a exclusão social e serviria de obstáculo para o acesso aos diferentes bens culturais a que o cidadão aspira. O que se pretende é enfrentar o desafio de lidar com o fenômeno da variação a partir de uma proposta pedagógica não centrada no impasse de se abandonar ou não a promoção de variantes prestigiosas em sala de aula – pois se tem consciência da importância de seu conhecimento para múltiplas situações da vida prática –, mas, sim, encontrar formas mais produtivas de se trabalhar com a pluralidade de normas. Assim, o saber linguístico do aluno se ampliará. O próprio aluno irá reconhecer, em função de sua necessidade comunicativa, que há uma norma considerada padrão, que serve como elemento unificador, mas que também há, ao lado dela, diversas variedades – das mais cultas às mais populares – também detentoras de valores socioculturais, juízos de valor e que lhe permitem a expressão de diversos efeitos de sentido.

A fim de dar conta dessa complexidade que envolve as normas e as interinfluências que delas emanam, Bortoni-Ricardo (2004) propõe a noção de contínuos de variação linguística na realidade brasileira, visto que é saudável evitar a promoção de normas homogêneas e, assim, assumir o pressuposto de que “não existem fronteiras rígidas entre entidades como língua-padrão, dialetos, variedades não-padrão etc.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51). Segundo a autora, haveria o contínuo de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização seria formado em uma das extremidades pelas variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais afastadas, apoiadas numa cultura de oralidade e que, “ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51). Do outro lado da extremidade, ficariam as variedades urbanas que receberam maior influência dos processos de padronização da língua (cultura de letramento). No meio delas, estaria uma zona tratada pela autora de “rurbana”, uma área intermediária com características mistas, que agregariam traços rurais e urbanos.

O contínuo de urbanização poderia ser representado assim (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52):



A autora chama a atenção para o fato de que, neste contínuo, as fronteiras que separam os falares rurais, rurbanos ou urbanos não são rígidas; ao contrário, “são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo, falamos de um *contínuo*)” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53).

O segundo tipo de contínuo, denominado pela pesquisadora de contínuo de oralidade-letramento, consiste na disposição de outra linha imaginária onde os eventos de comunicação são dispostos. Os mediados pela modalidade e pela concepção de escrita são tratados como *eventos de letramento* e os que não sofrem influência direta dessa modalidade, mas que estão situados na expressão e na concepção de fala, como *eventos de oralidade*, reproduzidos da seguinte maneira (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62):

.....
eventos de
oralidade

.....
eventos de
letramento

Como no caso do contínuo anterior, neste também não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. A título de exemplificação, a autora cita uma aula, um evento que assume marcas de “letramento” e que pode ser permeado de minieventos de oralidade.

O último contínuo recebeu a designação de contínuo de monitoração estilística. Nele, estão situadas desde as interações totalmente espontâneas até aquelas previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante. Consoante a autora, este contínuo pode ser formulado da seguinte maneira (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62):

.....
- monitoração

.....
+ monitoração

De modo geral, a autora destaca certos fatores que nos levam a monitorar o estilo, quais sejam: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62-63). Assim, em estilos mais monitorados, os usuários da língua devem ter muita atenção e planejamento, diferentemente do que ocorre em estilos menos monitorados.

Dentro desse contínuo, com um mesmo interlocutor, o estilo também poderá variar para mais ou menos monitorado em função do alinhamento que assume em relação ao tópico e ao próprio interlocutor. Pode-se passar de uma “conversa séria” a uma “brincadeira” mudando o estilo, a fim de situar a interação dentro de uma *moldura* ou *enquadre*. As

molduras, conforme a autora, servem para “orientar os interagentes sobre a natureza da interação”, revelando se é uma “brincadeira”, uma “declaração de amor”, uma “queixa”, uma “admoestação”, um “xingamento”, uma “explicação”, uma “crítica”, um “pedido de ajuda” etc. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63).

Remetendo-nos a um dos exercícios propostos aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal e que constituem uma parte do *corpus* de nosso trabalho, observamos nitidamente que o falante (aqui representado pelo aluno) percebe e é capaz de adotar uma perspectiva em relação à sua própria língua: escolher e definir determinadas variantes, níveis de fala ou registros mais adequados a uma dada circunstância, consciente de que a variação ocorre segundo contínuos e de que existe uma pluralidade de normas. É o que Preti (1984, p. 69) chama de *atitude linguística do falante*, ou seja, o falante pode manifestar sua adesão à determinada variedade da língua – com o uso da variedade não culta, de gírias, de linguagem de baixo calão e até de termos técnicos –, não por ignorar a variedade culta da língua, mas por uma opção, uma atitude linguística consciente e criativa, como forma de manifestar um determinado sentido. Observem-se, a guisa de ilustração, as ideias contidas no rap abaixo transcrito¹.

*Mano, eu vou mandar o papo aki sem gracinha, nossa realidade é dura, só porque usamos
uma simples blusa da prefeitura.*

*Sempre que entramos no shopping somos discriminados pela roupa que usamos e pelo
palavriado.*

Porra viado a vida não tá fácil pra branco, pardo, preto, seja, mulher, homem ou viado.

*Se não quer acreditar se ponham no nosso lugar.
Independente da idade, seja quem for, eles mando se ferrar.*

*Na minha poesia eles querem ocultar, por falar da realidade que jamais vão presenciar,
dizem que é crime e que vão me levar, mas do José eu não saio até o último sinal tocar.*

*Mano eu vou rimando apenas no coletivo, pra demonstrar a realidade da maioria dos nossos
amigos.*

*Tey, tey na escuridão escute o barulho, não são fogos apenas mais um irmão, que se foi sem
paz, sem choro, nem luto, que pra eles era só mais 1.*

*Era um pai de família
Que na mão seus filhos nunca deixava*

¹ No Capítulo 4, referente às *Estratégias Pedagógicas*, explicaremos melhor a atividade que resultou na elaboração do rap.

*Exemplo de pai e marido
Na favela representava.*

*Respeito tudo e todos
Mas em troca sou desrespeitado
Viver essa vida não é fácil irmão
Tu não aguentaria nenhum dia
Na minha função*

Essa composição musical, elaborada pelos alunos, traduz, em vários momentos, uma atitude linguística bem definida de oposição à norma culta da língua, justamente a variedade utilizada pela classe que é o alvo das críticas de seus autores. Por conseguinte, a opção por seu não emprego funciona como instrumento, em si mesmo, significante para a manifestação dos sentidos que se pretende exteriorizar. Não nos caberia, pois, supor que seu texto simplesmente mostra o desconhecimento total da norma de prestígio. Pelo contrário, notamos claramente que seus escritores reconhecem a existência de uma norma de prestígio e se preocupam com seu emprego, pois se dizem “*discriminados*” por causa da roupa e do “*palavriado*” que usam.

Vale lembrar que os autores do *rap* são oriundos de classes pobres, moradores de comunidades e estudantes da rede pública de ensino, “*marcas*” de exclusão e desprestígio em nossa sociedade. A própria presença da hipercorreção no termo discriminação corrobora essa tentativa, ainda que inconsciente, de “falar certo”, dentro da norma de prestígio eleita por sua comunidade, mas, ao mesmo tempo, revela a intenção de seus autores de falar “*fechado*”, fora dos moldes tradicionais, na tentativa de representar um determinado grupo social, qual seja, os *rappers*, que são, em sua maioria, paulistas. Ao escolher os vocábulos “*mano*” e “*coletivo*” (e não “*irmão*”, “*brother*”, “*parceiro*” ou “*ônibus*”, termos muito mais usuais no linguajar carioca), os autores cariocas mostraram-se sensíveis ao fenômeno da variação, além de demonstrarem reconhecida capacidade criativa, na medida em que julgam “*melhores*” certos tipos de linguagem para se comunicarem com o seu ouvinte.

Desse exemplo, pode-se concluir que nem sempre o ato de fala ou o estilo adotado é a expressão verdadeira dos conhecimentos do falante, de sua cultura ou posição socioeconômica. O falante, em seu manifestar, como pessoa habilitada ao encontro e confronto com o outro, se transforma em ser com outros e para outros.

A língua é um objeto histórico, tal como outros tantos sistemas significativos, já que é transmitida no eixo temporal e sujeita à mudança e à transformação. E justamente por ser um objeto histórico, é transmitida de uma geração para outra, apresentando-se com uma parte que permanece – a que lhe dá identidade e que permite a seus falantes e aos falantes de outras

línguas identificá-la – e uma parte que se transforma – a que lhe permite atender às novas necessidades de seus usuários. Assim, a língua apresenta-se sempre como permanência e mudança, tradição e inovação, continuidade e transformação.

Ainda que o falante seja um indivíduo único e singular e, por conseguinte, seus atos de fala também só ocorram uma única vez, ele fala sempre se dirigindo a outro, para o outro e em virtude de pressupor o outro. Por isso mesmo, já está preso à própria história da qual faz parte e que ajuda simultaneamente a construir. O falante não nasce apenas falante, mas falante brasileiro, russo, italiano, ianomâmi, identificado com a comunidade a que pertence através, principalmente, da língua que fala.

O Português é uma língua histórica, no sentido de que seus falantes, não importa a região ou a classe social a que pertencem, se sentem membros de uma mesma comunidade, cujo vínculo mais importante é a língua. Como toda língua histórica, não se constitui de um sistema único, mas de diferentes sistemas, com seus diversos dialetos, níveis e estilos. Assim, numa mesma sincronia ou num mesmo estado de língua, deparamo-nos sempre com variações determinadas pelo fator geográfico (variação diatópica), pelo fator sociocultural (variação diastrática) e pelo fator estilístico (variação diafásica). Todas essas diferenças são manifestadas pelo falante no momento de interação discursiva. No entanto, não é raro encontrarmos, em um mesmo discurso, a ocorrência de mais de um tipo dessas diferenças. Em outras palavras, cada falante efetua suas escolhas linguísticas em razão de suas necessidades comunicativas ou em razão dos traços peculiares da comunidade de fala a que pertence.

Em nossa pesquisa, verificamos que tais diferenças estão presentes, uma vez que, em um mesmo espaço geográfico, há a presença de duas formas pronominais distintas (*tu* e *você*) para se referir ao interlocutor. O uso de uma ou de outra forma, conforme constatamos da coleta de dados do nosso *corpus*, suscita ideias pré-concebidas acerca do nível de escolaridade de quem as utiliza, do grau de intimidade entre os interlocutores, dentre outros fatores, e consiste em uma marca de valoração social e estilística proporcionada pelo próprio sistema da língua e como resultado das diferenças entre o oral e o escrito.

A todo instante, sempre se estará usando – o falante – ou descrevendo – o linguista – um tipo de língua, ou melhor, uma determinada variedade, por exemplo: português falado na região do Rio de Janeiro, culto, informal; português falado na região do Rio de Janeiro, não culto/popular, formal; etc. Cada variedade, por seu turno, é o resultado da abstração feita num ponto determinado do eixo temporal (sincronia), em uma determinada região (dialeto), em uma determinada classe social (nível de língua), em uma determinada situação de fala (estilo

ou registro). Em suma, é tarefa do linguista depreender o múltiplo no uno, a variedade na unidade. A língua, por conseguinte, nem é uniforme e homogênea, nem se apresenta pronta e acabada, pois não é um produto, mas uma atividade produtiva, isto é, um constante operar que tem seu resultado nos mais diversos produtos.

A título de exemplificação de como essas diversas variantes podem ser apreendidas e manifestadas por seus interlocutores, vamos fazer alusão, mais uma vez, ao material utilizado em nossa pesquisa. Quando questionados sobre o valor significativo dado ao *tu* empregado no título do filme (*Fala tu*), os alunos do 9º ano o interpretaram não como uma voz singular, mas como uma voz plural, uma crítica, que dá a uma malha de excluídos o direito de se expressar. Nota-se, assim, que seu emprego vai muito além de uma mera representação gramatical do termo. Não resta dúvida de que a opção (*tu* e não *você*) para representar o nome do documentário não foi aleatória e, sim, intencional: retratar a comunidade carioca e a suposta variedade empregada por essa comunidade, representada pelo próprio filme (embora os estudos científicos comprovem que a forma *tu* não é exclusiva desse perfil, como vemos na revisão bibliográfica do tema no presente trabalho) como pertencente a classes populares e com pouca escolaridade, composta por moradores do subúrbio e da periferia.

Diante do exposto, reafirma-se que toda diversidade deve ser objeto ou conteúdo do ensino e que, se quisermos atingir um dos objetivos principais do ensino de Língua Portuguesa, qual seja, formar sujeitos com competência discursiva, devemos tratar da variação linguística como um elemento agregador, capaz de alargar os nossos limites.

Discutir com os alunos as construções manifestadas por eles próprios (manifestação de sua gramática internalizada ou saber linguístico natural), registrando, se for o caso, as diferenças dialetais percebidas, pode ser uma forma eficiente de se trabalhar com a questão da diversidade da língua. O saber primeiro dos alunos mostra-se como condição *sine qua non* para o trabalho com as variações da língua, uma vez que leva os alunos a se conscientizarem da sua própria realidade linguística para, em seguida, notar ou comparar outras formas que opõem um dialeto a outro. Ao observar, por exemplo, que, na comunidade do Rio de Janeiro, há duas formas para se referir à segunda pessoa do singular, o aluno passa a comparar com outras – semelhantes ou diferentes – também empregadas em bairros distintos de sua própria cidade e em outras regiões onde sua língua também é falada. E, vai além, criando uma espécie de imagem dos falantes que a utilizam e das situações discursivas nas quais tais formas ocorrem. Com isso, reconhece-se como usuário da própria língua, pertencente a determinado

grupo, de determinada região e passa a discutir conscientemente acerca do valor linguístico, social, cultural ou regional de cada uma dessas variantes.

Constata-se, portanto, que é imprescindível salientarmos a relação entre o trabalho com a variação linguística e o ensino do texto em qualquer circunstância, pois é nele que a língua revela toda sua potencialidade, demonstrando ser um fenômeno sócio-histórico, e não apenas um código.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 23) ilustram bem essa preocupação, quando tratam da unidade textual e de toda sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades e modalidades como sendo a unidade básica do ensino. É, principalmente, através do texto (com isso não se descarta o espaço de outras atividades didáticas que analisam fenômenos pertinentes à linguística da frase) que é possível, conforme Vieira (2013), desenvolvermos um pressuposto metodológico em que dois procedimentos são produtivos:

- (i) Exploração dos fenômenos linguísticos – em variação ou não – a serviço da interpretação / construção textual; e (ii) exploração específica dos fenômenos linguísticos em variação (a) para a caracterização do perfil do texto, o que se associa também às características dos gêneros textuais (quanto ao perfil de norma em questão, ao grau de formalidade, à sua configuração em termos de oralidade/letramento), e (b) para a caracterização do perfil das personagens do texto, se for o caso (VIEIRA, 2013, p. 68).

Assim, verifica-se que toda a diversidade de tipos e gêneros textuais deve ser objeto ou conteúdo do ensino, a fim de que o aluno possa conhecer e optar entre as inúmeras possibilidades das variedades do Português para sua expressão. Ademais, a pluralidade de tipos e gêneros textuais, bem como das variantes que lhes são mais adequadas do ponto de vista comunicativo não apenas contribuem para a ampliação de sua competência² discursiva/comunicativa, mas também é forma eficiente de repúdio a comportamentos preconceituosos condenáveis.

Outro ponto fundamental no tocante às variedades linguísticas, no plano diatópico ou diastrático, diz respeito ao modo como certas variantes surgem ou se mantêm em determinados grupos, identificando-os ou diferenciando-os. Para muitos falantes, em sua

² Ao longo de nosso trabalho, faremos uso do termo *competência* (linguística, discursiva, comunicativa) num sentido lato. Não estamos, por conseguinte, conferindo ao termo o valor atribuído por Chomsky e seus seguidores à expressão *competence*, integrante da conhecida dicotomia *competence/performance* utilizada pelos gerativistas.

consciência, a língua representa uma entidade social homogênea, estática, uniforme e identificada sempre com a variante que goza de maior prestígio na comunidade. É natural, portanto, que eles (os falantes) estejam sempre dispostos a seguir os mesmos comportamentos linguísticos daqueles falantes a quem atribuem “superioridade cultural”, como se houvesse uma verdadeira “lei” ou “norma” que lhes indicasse a melhor maneira de se comunicar, ainda que baseada em falsas impressões. O fenômeno designado de *norma* ou *usos* linguísticos de uma sociedade surge nesse ponto, conforme argumenta Preti (1987) no texto abaixo transcrito:

A norma é o ponto de chegada no processo de uniformização e nivelamento da língua. A própria sociedade se encarrega de preservar o uso, que ela própria estabeleceu. Grande é a preocupação, em todos os níveis da comunidade, em sujeitar-se a esse acordo tácito comum, de tal forma que estamos constantemente, em termos de língua, à procura de saber o que é certo ou errado, o que se pode ou não se pode dizer (PRETI, 1987, p. 48).

Na verdade, essa busca por “modelos” está presente em qualquer instituição social (vestuário, artes, esportes, música, literatura etc.), não se encontrando, por conseguinte, restrita à linguagem, e se a comunidade o faz, é por, justamente, valorizar tais “modelos”. Não se trata, como argumenta Neves (2001, p. 327), de uma questão de imposição das “classes dominantes” às “classes dominadas”. Todo falante busca, entre os estudiosos da língua (gramáticos, filólogos, linguistas, professores de língua portuguesa), respostas para a pergunta “Mas qual é o certo?”. Isso comprova, pois, que, enquanto membro de uma comunidade, está sempre disposto a adotar regras e modos linguísticos para pautar seu comportamento.

Vale lembrar que a norma linguística não se impõe ao falante. Pelo contrário, o falante é que dela dispõe para realizar sua finalidade comunicativa imediata. Trata-se de uma espécie de contrato social cujas regras são aceitas e adotadas pela comunidade.

Como descrevemos anteriormente, autores como Faraco (2008), Silva (2004), entre outros, também dedicaram estudos ao problema da variação de terminologia para as diferentes concepções para o vocábulo *norma* e, embora nem sempre concordem quanto à sua definição, todos apontam seu caráter social, almejando os interesses da comunicação no grupo. Diante do já exposto, poderíamos pensar que a ideia de “modelo” a ser seguido diminuiria a importância do fenômeno da diversidade; no entanto, ocorre justamente o contrário.

Faraco (1991, p. 16) explora o fenômeno da mudança linguística e explica que os grupos implementadores de novas variantes têm muitas vezes baixo prestígio social e que sua

fala e as inovações dela decorrentes costumam ser marcadas de forma negativa pelos grupos mais privilegiados econômica, social e culturalmente.

Toda transformação é lenta e gradual; não ocorre, de modo geral, de maneira abrupta. Talvez decorra daí a impressão de que a língua repousa antes na permanência do que na mudança. As mudanças vão ocorrendo em partes da língua e não no todo, isto é, há períodos de coexistência e concorrência das formas em variação até a fixação de uma sobre a outra, ou, ainda, as formas podem conviver em dialetos distintos e servir a propósitos expressivos variados. Essa característica pode ser facilmente verificada na fala carioca. Conforme nos atesta Lopes (2014, p. 104), no século XIX, a forma recorrente era o *tu*. Nos anos 1920-30 do século passado, o *tu* foi substituído pelo *você* e, no último quartel do século XX, houve o retorno à forma *tu*, sem a marca flexional de segunda pessoa. Hoje, século XXI, o que observamos é a coexistência das duas formas entre os falantes da cidade do Rio de Janeiro, de modo que a escolha de uma ou de outra forma depende, sobretudo, de fatores sócio-pragmáticos.

Por fim, complementando os comentários que fizemos acerca da complexidade da variação linguística, retomamos, aqui, em nossas reflexões do tratamento pedagógico da variação, as duas modalidades de produção linguística: a oral e a escrita. Não resta dúvida de que a falta das duas habilidades torna o cidadão vulnerável ao arbítrio, à injustiça e à opressão. E, por fazermos parte de uma sociedade letrada, a escrita se tornou indispensável para enfrentarmos as exigências do dia-a-dia. Seu espaço se tornou tão amplo que nossas instituições escolares, que deveriam constituir um espaço democrático e privilegiado para a construção do conhecimento e repúdio a qualquer tipo de preconceito, a supervalorizam e a tratam como um modelo de utilização da norma culta, formal, desprezando a fala, vista como modelo de formas consideradas não padrão, informais.

Esse *status* de “superioridade” dado à língua escrita pode ser explicado a partir do próprio imaginário popular, empírico, que atribui caráter documental, comprobatório e duradouro a qualquer material escrito. Basta lembrarmos que qualquer tipo de atividade jurídica, comercial, matrimonial etc., em nossa sociedade, só tem valor por escrito. Os ditos populares “Palavras o vento leva” e “vale o que está escrito”, ouvidos com frequência, também corroboram esse valor social atribuído à escrita. Sob essa perspectiva, a modalidade oral ganha *status* marginal na comunicação, sendo considerada uma atividade mais simples, mais corriqueira e fugaz de se realizar.

Observando os resultados de alguns dos exercícios tomados para nossa análise, conforme veremos mais adiante, comprovamos que, de fato, o falante tem consciência dessa (falsa) dicotomia entre texto falado, informal *versus* texto escrito, formal. A forma *tu*, por exemplo, diferentemente do que possa ser registrado em estudos científicos, foi associada a contextos bastante informais e de situações de fala ou, ainda, na reprodução, ainda que por escrito, de diálogos criados para representar conversas entre interlocutores íntimos. Embora saibamos que a expressão de segunda pessoa e a alternância das formas *tu* e *você* não esteja associada, em primeiro plano, à dicotomia fala e escrita (mas a situações interacionais diversas manifestas em gêneros da interlocução, que podem ser diálogos orais, mensagem on-line ou, mais especificamente, comunicações oficiais, que assumem certas tradições discursivas escritas), a avaliação dos falantes relaciona-se ao plano da modalidade discursiva ou até da norma. Vale ressaltarmos que há outras variáveis que merecem ser contempladas a fim de justificarmos o fenômeno variável em voga, mas que há, na avaliação dos falantes, muitas vezes, ligação entre o uso do *tu* (com concordância canônica ou não) e a ideia pré-estabelecida que envolve tais modalidades.

Outra diferença importante que também pode explicar esse distanciamento entre uma modalidade e outra é a presença de elementos do contexto situacional. A presença real dos interlocutores, do objeto sobre o qual se fala, dos elementos não-verbais (gestos, expressão facial etc.) garante aos partícipes da atividade dialógica menor esforço comunicativo do que o que ocorre na atividade escrita. O escritor não está diante do seu leitor, não há *feedback*, o que não ocorre na atividade oral.

Neste trabalho, elegemos material de natureza audiovisual como estratégia pedagógica, que, por sua natureza, guarda certas características da oralidade, para se investigar a realização da segunda pessoa do singular discursiva, entre cariocas, a partir das falas espontâneas presentes no documentário. Trata-se de uma construção em que o conhecido (a imagem) caminha paralelamente na apreensão do menos conhecido (a escrita). Com isso, pretende-se reafirmar e explorar os possíveis diálogos entre a linguagem escrita e a linguagem audiovisual, a fim de que o aluno perceba a necessidade de conhecer e usar as diversas estruturas concernentes às variantes do Português que lhe permitem manifestar sentidos distintos, em decorrência de sua escolha.

Reconhecer essa heterogeneidade resulta não apenas da natural diferença entre a modalidade falada e a modalidade escrita, mas também aponta as chamadas normas de prestígio, que estão, muitas vezes, distantes das normas de uso.

Essa perspectiva de analisar a língua em uso nos faz entender que o estudo da oralidade e da escrita merece ocorrer paralelamente, guardadas as especificidades e propriedades de cada uma. Obviamente que não estamos negando a primazia que a escrita deve ter na escola e, em relação a ela, a preocupação com o domínio da norma culta, mas isso não deveria ocorrer em detrimento do ensino da língua oral. Apenas entendemos que desfazer essa relação dicotômica entre tais modalidades é uma das maneiras de se abrir caminho para o cotejo de variedades e uma prática consciente de observação dos usos linguísticos.

O ensino de língua materna deve ser consolidado a partir do desenvolvimento da competência discursiva interlocutiva, leitora e escritora dos alunos, com o intuito de que possam interagir nas mais diferentes esferas sociais. Para isso, deve-se promover a constante exposição aos mais diferentes tipos de textos, tanto orais como escritos. Isso mostrará que o estudo de base linguística – e não o de base prescritiva – observa a língua *como ela é* e não *como deveria ser*, isto é, em situações concretas de uso.

2.2. Gramática: conceituação e ensino de língua materna

Como vimos anteriormente, reconhecer os fenômenos da variação é um passo importante para o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente para o que se convencionou chamar de “aulas de gramática”, concebida muitas vezes como criação autoritária, feita para ser seguida à risca, sem questionamentos. Por isso, precisamos entender o que significa *gramática* e como deve ser efetivamente o seu ensino, na busca de diretrizes claras para uma política precisa e definida do idioma.

O termo “gramática”, tal como, via de regra, tem sido empregado, admite diferentes sentidos. Ora se lhe atribui o valor de “saber linguístico”, correspondendo ao conjunto de regras internalizadas naturalmente pelo falante e que lhe permite produzir e interpretar textos, ora o valor de “saber metalinguístico”, correspondendo às reflexões, embasadas num determinado arcabouço teórico, feitas dentro de propósitos tradicionais (com objetivos normativos, além dos descritivos) ou feitas pelos cientistas da linguagem, cujo escopo é o de justificar, teorizar, explicar esse mesmo conjunto de regras de que se constitui o saber linguístico do falante. Dizendo de outra forma: ora o termo “gramática” designa o objeto de estudo (saber linguístico natural), ora designa o estudo desse objeto (saber metalinguístico).

São múltiplas as abordagens que uma gramática da língua – no sentido de saber metalinguístico – pode fornecer. Neves (2003, p. 29) e Franchi (2006) nos fornecem uma breve incursão pelas diferentes noções do termo: no modelo normativo, a gramática como conjunto de regras que se deve aprender para falar e escrever corretamente; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como a que descreve os fatos de uma língua e é capaz de distinguir o que é gramatical do que não é gramatical. Cada um desses modelos privilegia um dos aspectos da língua para dar conta dos níveis gramaticais – fonológico, morfológico, sintático, semântico – porque parte de diferentes concepções de linguagem e possui distintos escopos.

Vale ressaltar, ainda, o estudo de Travaglia (2006, p. 30-37) sobre alguns dos termos relativos aos tipos de gramática e sua conceituação. Não há problema em haver tantas acepções para o termo; o problema reside justamente em empregá-la no ensino sob uma visão simplista, redutora e estática, conforme argumenta Franchi (2006):

a crítica aos estudos gramaticais em nossas escolas só tem razão porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos. Ou melhor, porque na verdade não existe propriamente uma só concepção servindo de base às noções, conceitos, relações e funções com que se opera nas análises e descrições feitas na escola e em nossos livros didáticos (FRANCHI, 2006, p. 51).

Como advogam diversos autores (cf. MENDONÇA, 2006, p. 207), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre esteve mais voltado para os conteúdos gramaticais, ou seja, para o ensino de caráter metalinguístico, que visa a fazer sistematizações sobre a língua e, não, para o uso da própria língua em diferentes situações.

Tal fato se deve a razões históricas: a influência da orientação greco-latina, sobretudo da gramática de Dionísio da Trácia – primeira descrição com regras explícitas da língua grega – com sua orientação essencialmente normativa, serviu durante largo tempo como modelo para todas as línguas do Ocidente (ROBINS, 1983, p. 24). Pensar na gramática como um conhecimento capaz de diferenciar os que sabem Português dos que não sabem ou a partir de seu significado mais usual de “manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2006, p. 24) só reforça, ainda mais, a discriminação, a repressão linguística e a preocupação excessiva com o saber metalinguístico. É relevante salientar que não se pretende negar o espaço da gramática normativa (específico para dar conta de modelos clássicos de escrita literária, como seus

autores bem pontuam); pelo contrário, importa denunciar como vem sendo mal utilizada no ensino de Língua Portuguesa.

Diante de tais reflexões, com relação ao que se entende por ensinar gramática, percebe-se que a expectativa é justamente transformar os estudos gramaticais em um questionamento crítico, tratando a gramática como um meio e não como um fim. Na verdade, o que é preciso, então, é conceber a gramática, de início, como o saber linguístico que todo falante possui, no sentido de que, enquanto falante, tem de possuir, *a fortiori*, o conhecimento das regras que estruturam o sistema da língua que fala, ainda que não saiba – nem precise saber para falar e entender o falado – fornecer explicações acerca desse saber ou desse conjunto de regras internalizadas que lhe permite funcionar como partícipe da atividade dialógica.

Ainda dentro de uma proposta de renovação dos estudos gramaticais, Franchi (2006) propõe a prática de atividades que define como *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*.

A atividade linguística consiste no “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 2006, p. 95). Tal atividade se dá no próprio intercâmbio verbal. Trata-se, portanto, de produzir e compreender textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos” (idem, p. 95). Assim sendo, a atividade linguística visa a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 98).

Já as atividades epilinguísticas são aquelas que ampliam o saber linguístico do falante; em outras palavras, são práticas que operam sobre a própria linguagem de forma reflexiva, “compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas gerações” (FRANCHI, 2006, p. 97). Trata-se, segundo o autor, “de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua” (idem, p. 97).

Um de nossos exemplos de atividades – a elaboração de um *rap* e produtiva reflexão sobre sua construção formal e semântica – ilustra o perfil das atividades linguística e epilinguística. Por um lado, configura uma atividade linguística na medida em que torna operacional e ativo um sistema que o aluno já conhece: o conjunto de regras e unidade sócio-discursivas que permite ao falante construir e interpretar textos numa língua determinada. Por

outro lado, essa atividade também é de natureza epilinguística, pois supõe a reflexão, a participação, a escolha consciente, a transformação de suas construções.

É a atividade epilinguística justamente a que permite, em último estágio da reflexão, outro tipo de abordagem mais técnica e sistemática das construções linguísticas: a atividade metalinguística. Consoante Franchi (2006), essa atividade resulta da larga familiaridade com os fatos da língua, da “necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (p. 98).

Desse modo, podemos concluir que o saber metalinguístico existe tão-somente para explicar o saber linguístico e só existe porque o saber linguístico é natural e compartilhado por todos os alunos, não podendo ser de outro modo, uma vez que somente há investigação se houver a existência de um objeto a ser investigado. De fato, o saber linguístico precisa estar solidamente estabelecido por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas – o que implica fazer o aluno entrar em atividade, produzindo e interpretando textos, e manipular criativamente os recursos existentes –, para que o saber metalinguístico seja eficaz e útil ao aluno, já que se trata de um saber reflexivo e que, por isso, impõe considerações de natureza intelectual mais elaborada. Dizendo de outro modo, não será produtivo saber, por exemplo, classificar orações e termos das orações subordinadas e/ou coordenadas, se seu conhecimento linguístico acerca dessas construções ainda não foi epilinguisticamente construído para, por fim, ser sistematizado.

Basso; Oliveira (2012) também discorreram sobre o ensino do componente linguístico e se manifestaram ao encontro da proposta apresentada por Franchi (2006), que defendemos neste trabalho. Os autores afirmam que a maioria dos alunos devolve definições decoradas, sem entender como determinados conceitos se relacionam à língua que falam, sem saber o que esses conceitos dizem sobre as línguas humanas. Num esforço saudavelmente didático, os autores exemplificam como tal fato se aplica, ilustrando a nova regra atribuída às palavras paroxítonas, implantada após a última reforma ortográfica.

Boa parte das regras dessa reforma envolvem conceitos como “palavras oxítonas”, “ditongos”, “proparoxítonas” etc., e podem ser expressas de forma clara e simples como (a), abaixo:

(a) Cai o acento dos ditongos abertos das palavras paroxítonas

A regra (a) nos leva a escrever <ideia> e não mais <idéia>. O ponto é que poucas pessoas conseguem entender a regra, pois desconhecem os termos técnicos empregados (i.e., a metalinguagem) – não que não tenham jamais ouvido falar neles, mas não os compreendem –, e os poucos que entendem a regra têm dificuldade em aplicá-la porque, (...) trocam o termo técnico por

outras palavras sem entender o que o conceito abarca, ou seja, não adianta saber que “paroxítonas” são “as palavras que têm acento tônico na penúltima sílaba” (note os outros termos técnicos empregados aqui, “palavras”, “accento tônico” e “sílabas”: como defini-los?) se não soubermos como aplicar o conceito, sem sabermos como ele foi instaurado e qual é o seu propósito (BASSO; OLIVEIRA, 2012, p. 22-23).

Assim, em resumo, o que queremos dizer é que a metalinguagem não pode ser apreendida apenas no plano conceitual como uma lista a ser decorada para a prova. O aluno precisa “construir o saber gramatical”, ao longo das séries escolares, de modo que essa metalinguagem possa, então, traduzir sentidos, fazer perceber a presença da variação e aproveitar os recursos gramaticais para criar e, até, transformar seus textos, valendo-se das expressões e estruturas que melhor lhe convêm para manifestar suas ideias.

De fato, parece pressuposto assumido por todos – professores, alunos, escola – que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é “desenvolver a competência de leitura e produção de textos” (VIEIRA; BRANDÃO, 2014, p. 9-10), ampliando o “domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 32). O que, entretanto, ainda carece de maior discussão é como aliar os conteúdos gramaticais a atividades de leitura e produção textual.

Diante do exposto, concluímos que só o conhecimento da problemática da disciplina de gramática, por parte dos professores, poderá propiciar novos caminhos e estratégias para se encarar com propriedade os desafios que o ensino de tal disciplina apresenta. Não podemos deixar que as aulas de gramática sejam meros “repetecos” acríticos, atividades simplesmente burocráticas, ou de substituição da norma empregada pelo aluno por aquela considerada modelar, sem capacitá-lo para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações, pois esse conjunto de regras de que a gramática se constitui só será útil ao aprendiz, encontrando, portanto, sua justificativa, se estiver a serviço de sua competência discursiva.

Em suma, segundo nosso entendimento, o conhecimento da gramática, sobretudo no Ensino Fundamental, deve funcionar como instrumento para o aluno construir a sua própria gramática, a partir do seu conhecimento linguístico. O professor, para tal, deve ensiná-lo passo a passo, tal qual no método científico: observar os dados, formular hipóteses, testá-las, refutá-las e assim construir a metalinguagem (cf. BASSO; OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Em terreno de tamanha variabilidade de concepções, não só teóricas, mas também ideológicas e procurando preservar sempre o nosso interesse maior de colaborar com a qualidade das aulas e o crescimento da competência comunicativa dos alunos – como

receptores ou produtores de texto – nas diversas fases de sua formação, direcionaremos nossa pesquisa procurando contemplar, em nossas sugestões de atividades pedagógicas, a proposta experimental de Vieira (no prelo)³ para o ensino de gramática em três eixos, de modo a cercar o tratamento dos temas linguísticos segundo as diversas faces propostas: (1) ensino de gramática como atividade reflexiva; (2) ensino de gramática como recurso para a construção do sentido do texto e (3) ensino de gramática para o domínio da variação linguística. Na próxima seção, detalharemos cada um dos três eixos.

2.3. Ensino de gramática: uma proposta em três eixos (VIEIRA, no prelo)

Nesta seção, apresentaremos, de maneira mais detalhada, a proposta experimental de Vieira (no prelo), que conjuga três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos. Trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instância de manifestação de normas/variedades.

Eixo 1: ensino de gramática e atividade reflexiva

O primeiro dos três eixos, a nosso ver, encontra nos postulados de Franchi (2006) a melhor sistematização das práticas que se supõem aqui. Em oportunidade anterior, já elencamos e descrevemos cada uma das atividades escolares com componente especificamente gramatical apontadas pelo autor: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Além de Franchi, diversos outros autores também apresentaram apontamentos sobre a importância da abordagem reflexiva no ensino de gramática. Foltran (2013), por exemplo, defende que

³ Essa proposta experimental foi elaborada no âmbito da disciplina Gramática, variação e ensino, do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS), a ser publicada como capítulo de e-book da UFRN ainda em 2016.

Se tivermos em mente que ao fazermos a análise sintática de uma sentença estamos explicando por que aquela sentença significa o que ela significa, o ensino de gramática vai muito além do ensino de norma. (...) Ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos. É levar à percepção de que, apesar de termos um número infinito de possibilidades de sentenças na língua, temos um número bastante reduzido de estruturas linguísticas. Levar ao conhecimento e descrição dessas estruturas é um trabalho instigante, além de ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico (FOLTRAN, 2013, p. 174-175).

A referida autora também defende a utilização apropriada da metalinguagem, pois se trata de recurso que, além de permitir fazer generalizações, possibilita que o professor e os alunos consultem materiais auxiliares, como dicionários, por exemplo.

Assim, torna-se evidente que este primeiro eixo é, na verdade, transversal aos dois próximos, a seguir descritos: ao referente à competência textual (Eixo 2) e ao referente à variação linguística (Eixo 3), uma vez que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio dos três tipos de atividades propostas por Franchi (2006) – não decorre da tentativa de fazer com que o aluno memorize nomenclaturas, classificações e regras ou entre em contato com tais componentes linguísticos de maneira intuitiva e desplanejada. Pelo contrário, trata-se de levar o aluno a perceber que as construções linguísticas se constituem como matéria produtora de sentido e instâncias de manifestação de normas/variedades.

Eixo 2: ensino de gramática e produção de sentidos

O segundo eixo de ensino, que trata do componente gramatical para a compreensão dos sentidos do texto, encontrou na perspectiva funcionalista da gramática, de que Neves (2006) é destacada representante, como também na abordagem da Análise Semi linguística do Discurso, que Pauliukonis (2014) bem sintetiza, possíveis caminhos para um trabalho produtivo com a interface gramática e sentido/texto.

Neves (2006) considera os textos como “unidades de uso - portanto, discursivo-interativas” e propõe que o ensino de gramática seja centrado nele. Respeitando a inter-relação gramática e texto, a autora apresenta quatro grandes áreas, as quais tornam possível o trabalho com o componente na perspectiva discursivo-funcional: (i) a predicação; (ii) a criação da rede referencial; (iii) a modalização; e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Por não serem o foco desta pesquisa, não iremos detalhar cada uma dessas áreas.

Na perspectiva da Análise Semiolinguística do Discurso, mais especificamente das propostas de Patrick Charaudeau, Pauliukonis (2014) assume uma concepção discursiva da unidade textual, em que fica explícito o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado. Assim, o texto é concebido como

(...) um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um “contrato comunicativo” vigente para os diversos gêneros textuais (PAULIUKONIS, 2014, p. 239).

A descrição, ainda que sucinta, dessas duas propostas (Neves, 2006; Pauliukonis, 2014) evidencia o quanto a escola tem a ensinar e com o que se preocupar, quando se propõe a preparar seu aluno para o ensino de gramática articulado às atividades de leitura e produção de textos – atividades que, a um só tempo, congregam os elementos gramaticais ao ato comunicativo a que eles servem.

Eixo 3: ensino de gramática, variação e normas

O terceiro eixo proposto para o ensino de gramática também deve ser integrado, na prática pedagógica, aos dois eixos anteriores, seja para cumprir os propósitos voltados mais propriamente ao componente gramatical (expressos no Eixo 1), seja para promover a capacidade de leitura e produção textual a partir dos expedientes linguísticos (como proposto no Eixo 2).

Este terceiro eixo encontrou embasamento nas perspectivas teóricas de Görski e Freitag (2013), Bortoni-Ricardo (2014) e Vieira (2013), que enfatizam a importância do trabalho com as estruturas gramaticais a partir da pluralidade de normas⁴ que compõem a Língua Portuguesa, a fim de ampliar o repertório linguístico dos alunos, de modo que usem e reconheçam formas alternantes diversificadas em gêneros textuais igualmente variados, se assim desejar.

A propósito, Vieira (2013) define bem em que consiste o trabalho com essa pluralidade de normas coexistentes na sala de aula:

⁴ No início deste capítulo, já tratamos da polissemia que envolve o termo norma assim como das concepções acerca do ensino de gramática.

Trabalhar com a pluralidade de normas – quaisquer que sejam: idealizadas ou objetivas, do aluno ou do professor, do mais ao menos oral, do mais ao menos monitorado, do mais ao menos urbano/rural – dá trabalho, mas nela se revela a riqueza da humanidade, de que a variação linguística, em verdade, é apenas veículo e expressão (VIEIRA, 2013, p. 87).

Como podemos observar de todo o exposto na Seção 2.3, a conjugação dos três eixos na medida e na oportunidade certas garantirá o sucesso do empreendimento de ensinar gramática.

Assim, foi com o intento de conjugar os três eixos de ensino que elaboramos duas sequências de atividades pedagógicas, que serão apresentadas posteriormente, em que trabalharemos com o fenômeno variável e específico desta pesquisa, ou seja, formas alternantes de 2ª pessoa (Eixo 3), integrado à expressão em gêneros textuais diversos, falados e escritos (Eixo 2). Para isso, empregaremos atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (cf. FRANCHI, 2006) que permitam a abordagem reflexiva da gramática (Eixo 1).

3. Revisão da literatura: estudos sobre a expressão de segunda pessoa

Analisando a bibliografia disponível sobre os diferentes paradigmas de segunda pessoa, na posição de sujeito, na variedade carioca, nos deparamos com importantes estudos que apontam a necessidade de repensarmos o tradicional quadro pronominal do Português brasileiro e analisarmos os diferentes rearranjos que a inserção da forma pronominal *você*, tão produtiva sincronicamente no falar carioca, provocou no sistema verbal e pronominal, bem como seus efeitos sócio-pragmáticos, semântico-discursivos, sem deixar de lado as referências ao pronome *tu*, uma vez que o falante do Português, sobretudo na área do Rio de Janeiro, dispõe dessas duas formas alternantes quando quer dirigir-se ao seu interlocutor. Para tanto, cabe-nos, primeiramente, discorrer a respeito de algumas noções relativas à expressão pronominal, como a categoria de pessoa à luz da teoria apresentada por Benveniste (1988).

No processo dialógico, falante e ouvinte correspondem a autênticas pessoas; na realidade, todo discurso pressupõe obrigatoriamente três “pessoas”, seres ou sujeitos: o ser que fala (1ª pessoa), o ser a quem se fala (2ª pessoa) e o ser de que ou de quem se fala (3ª pessoa). Essa tricotomia, já discutida por Platão (2001) se pauta na ideia de que as palavras existem para estabelecer relações entre as pessoas, e destas com o mundo dos objetos.

Nos tempos atuais, os livros didáticos, material mais utilizado como referencial teórico-descritivo a que alunos e professores têm acesso, costumam também apresentar as três pessoas gramaticais da mesma forma: a 1ª, que fala (locutor), a 2ª, com quem se fala (locutário), e a 3ª de quem/que se fala (contexto). Essa noção de pessoalidade presente na 3ª pessoa deve ser repensada e revista em tais materiais, uma vez que é estendida a elementos que não tomam parte no ato discursivo, o que pode gerar interpretações equivocadas a respeito do assunto, como veremos a seguir.

De fato, em conjunto, a 1ª e a 2ª pessoas do discurso constituem os interlocutores do processo comunicativo, pois somente essas formas linguísticas possuem a faculdade de presentificar o sujeito em cada instância do dizer. Em outras palavras, somente o *eu* e o *tu* são verdadeiramente as chamadas pessoas do discurso, pois, além de estabelecerem interlocução e terem papéis reversíveis (o *eu* se transforma em *tu* e vice-versa, como ocorre nos diálogos), são os seres capazes de enunciar e interpretar (conhecer) a realidade linguística e extralinguística que os cerca. Já a 3ª pessoa, como bem propôs Benveniste (1988), equivale ao não-sujeito / não-pessoa ou “o que não é falante nem ouvinte”, na tradição greco-romana, pois

sempre aponta para o que objetivamente está no horizonte do circuito interlocutório, cujas pontas são o *eu* e o *tu*.

A 3ª pessoa designa, de modo determinado ou indeterminado, seres de qualquer natureza concebidos como objetos da fala, ou seja, ela pode corresponder a múltiplos ou nenhum sujeito. Ademais, a 3ª pessoa não apresenta o mesmo intercâmbio observado entre *eu* e *tu*, já que *ele* não é propriamente uma pessoa, mas uma referência que está fora da conversa, da situação de discurso. Combina-se também a verbos que, em geral, levam desinência zero, confirmando sua impessoalidade (cf. LOPES, 2014, p. 108). Vale lembrar que o pronome de terceira pessoa *ele* se originou do pronome demonstrativo latino *ille* e ainda mantém a propriedade de flexão de gênero (*ele/ela*) e número (*ele/eles*) dos demonstrativos, diferenciando-se dos chamados pronomes pessoais “legítimos”, que não sofrem flexão de gênero/número (*eu/nós, tu/vós*). As formas de terceira pessoa são, geralmente, mais textuais e menos situacionais, isto é, desempenham papel anafórico, enquanto as de primeira e segunda pessoas teriam maior dimensão pragmática, no sentido de serem verdadeiros vocábulos dêiticos, situacionais.

Não resta dúvida de que as diferentes faces com que falante e ouvinte se posicionam no contexto dialógico resultam da necessária condição sócio-histórica de todo ser humano. Ao entrarem em interação, transfiguram-se em ser social, sujeitos da história e sujeitos à história. Desse modo, é natural que interlocutores projetem identidades historicamente instituídas para estabelecer certa “distância horizontal” (relação sócio-afetiva) ou “vertical” (relação hierárquica) entre os falantes de uma dada comunidade, dando origem, portanto, a variados modos de tratamento da 2ª pessoa discursiva, dentre os quais a forma *você* se mostra coerente e válida por constituir um típico pronome-sujeito de 2ª pessoa, em sua interpretação semântico-discursiva, com funções e características próprias de tal pessoa discursiva, ainda que sua especificação original de 3ª pessoa persista em nosso ensino tradicional.

Um ponto controverso, tanto no âmbito dos manuais escolares como no das gramáticas normativas de nossa língua, é a definição atribuída à classe dos pronomes. Tradicionalmente, os pronomes são tratados como palavras que substituem os nomes e que têm a função básica de se referir às três pessoas do discurso. Além de não dar conta efetivamente das noções relacionadas ao traço de pessoa, sintetizadas aqui a partir de Benveniste, esse tratamento que veicula a ideia de substituição não se aplica a toda a classe de pronomes, somente a alguns deles. Além disso, essa substituição pode se aplicar a todo o sintagma nominal e não necessariamente somente ao nome. Conforme nos mostra Lopes (2014, p. 107), quando o

sintagma tem apenas um nome como núcleo, a substituição será exclusiva; caso contrário, o pronome tomará o lugar de todo o sintagma. Vejamos os exemplos:

(a) *Patrícia* viajou x *ela/alguém* viajou.

(b) *Aquela esperta menina de três anos* viajou sozinha x *ela/alguém* viajou sozinha.

Percebe-se, portanto, que, na frase (b), houve a substituição de todo o sintagma nominal e não apenas do nome “menina”. Somado a isso, a substituição apenas do nome “menina” torna a oração agramatical, pois teríamos: “*Aquela esperta ela/alguém de três anos* viajou sozinha.” Fato semelhante também acontece em “*A menina falou*”. Substituindo-se o nome “menina” por “ela”, a frase ficaria agramatical (“**A ela falou*”), pois “os pronomes pessoais, ao contrário dos nomes, não podem ser antecidos por determinantes e funcionam, em geral, como núcleos isolados no SN” (LOPES, 2014, p. 107).

Sem dúvida, é importante destacarmos que tais definições não se esgotam e não devem ser menosprezadas ou excluídas, pois foram traçadas sob a perspectiva de uma determinada sincronia. Além disso, tais acepções são fundamentais para a realização de um trabalho comparativo e investigativo das realidades linguísticas brasileiras, diversificadas social e culturalmente, a fim de atualizarmos nosso código gramatical sob a ótica da variação e mudanças linguísticas.

Refletir acerca de tais aspectos nos remete à reavaliação de nosso tradicional quadro de pronomes pessoais. As pesquisas de Lopes (2012, 2014, dentre muitas referências) contribuem de forma singular para a configuração do atual e complexo sistema pronominal do Português do Brasil e nas consequências geradas pela inserção de novas formas, sem perder de vista as sincronias passadas, a nossa história.

Com uma visão desatualizada e conservadora, uma vez que não inseriram formas amplamente empregadas em situações concretas de uso (como é o caso do pronome *você* ou *a gente*, por exemplo) e em várias regiões do Brasil em seu rol de pronomes pessoais, os manuais didáticos e as gramáticas tradicionais brasileiras ainda reproduzem o modelo de descrição gramatical herdado dos manuais greco-latinos. O leque tradicional dos pronomes pessoais – *eu, tu, ele, nós, vós, eles* – costuma ser repetido e a forma *você* vem muitas vezes inserida na lista de pronomes de tratamento pelo fato de “a concordância com o verbo se estabelecer com a 3ª pessoa verbal” (LOPES, 2012, p. 121), ignorando que a alternância *você* e *tu* é legítima e segue uma forte distribuição regional. São raros os manuais que incluem *você* ao lado de *tu* como pronome pessoal de segunda pessoa do singular, de acordo com

levantamento realizado por Lopes (2012). Segundo a autora, nosso tradicional quadro de pronomes pessoais, estruturado a partir de três pessoas do discurso (*eu/tu/ele*) com variação em número (*nós/vós/eles*), ainda carece de coerência nas descrições e classificações sobre o tema e está longe de dar conta da realidade concreta do Português do Brasil.

No caso específico do *você*, Lopes (2012) faz uma breve incursão em algumas de nossas principais gramáticas para nos mostrar que, apesar de empregar diferentes rótulos e nomenclaturas para se referir ao pronome, a maioria o trata como forma pronominal de tratamento, levando o verbo para a 3ª pessoa, ainda que se refira à 2ª pessoa discursiva.

A maioria o considera como pronome de tratamento (cf. ALMEIDA, 1980, p. 170-178; CUNHA e CINTRA, 1985, p. 282-284) e LUFT (1985, p. 116-117). Bechara (1999, p. 165) enquadra *você* no tópico “Forma substantiva de tratamento ou forma pronominal de tratamento”. Luft (1985, p. 116-117) apresenta uma designação alternativa de “pronome de segunda pessoa indireta” e apenas Rocha Lima (1984, p. 98-101) inclui tal forma ao lado de *tu* como pronome pessoal (LOPES, 2012, p. 117).

Paredes Silva (1998) amplia esse rol de classificações mencionando, ainda, as definições propostas por Mattoso Camara (1976) e Said Ali (1969). Mattoso reconhece que, na área do Rio de Janeiro, houve a substituição do pronome *tu* pelo *você*; entretanto, não se refere a este último como pronome. Apenas cita a adoção de *você* como “tratamento de intimidade”, num registro informal (CAMARA Jr., 1976, p. 110). Já Said Ali, em sua *Gramática Secundária*, observou que o pronome pessoal *tu* era detentor de uma “aplicação muito limitada” e, no Brasil, vinha sendo “desbancado pelo termo *você*” (p. 62). Duarte (1993) nos elucida que essa tendência se acentuou na década de 30 em que passa a prevalecer o que chama de segunda pessoa indireta (*você*), em detrimento da segunda pessoa direta (*tu*).

Na contramão da maioria dos autores, Neves (2000) inclui *você(s)* no quadro pronominal, tratando-o como pronome pessoal, esclarecendo:

As formas VOCÊ e VOCÊS se referem à 2ª pessoa, mas levam o verbo para a 3ª pessoa, do mesmo modo como ocorre com os pronomes de tratamento, como VOSSA SENHORIA, VOSSA EXCELENCIA, O(A) SENHOR(A) (NEVES, 2000, p. 458).

Diante das referidas descrições do quadro pronominal, o que percebemos é que ainda não há um consenso no que diz respeito à classificação da forma *você* – ora tratada como forma de tratamento de 3ª pessoa, ora como estratégia semântico-discursiva de 2ª pessoa, ora

como pronome pessoal –, o que denota uma percepção pouco funcional do quadro pronominal do Português do Brasil.

Por fim, o terceiro problema detectado na análise de obras didáticas diz respeito à chamada “mistura de tratamento” ou “falta de uniformidade de tratamento”. Tratada como traço popular ou coloquial e condenada sob a justificativa de que no “padrão formal culto, não ocorre a mistura dos tratamentos tu e você, como ocorre com frequência, no Brasil, na língua oral cotidiana” (cf. CIPRO NETO; ULISSES, 2008, p. 284 *apud* LOPES, 2012, p. 118), nossos livros didáticos – às vezes o único material disponível e utilizado pelo professor em sala de aula – acabam revelando certo menosprezo ou desconhecimento da língua em situações concretas de uso, uma vez que sentenças em que tal “mistura” está presente ocorrem com frequência, no Brasil, na fala e escrita espontâneas. Vejamos os seguintes exemplos retirados de Lopes (2014, p. 103):

- (1) *Você_i disse que eu te_i acharia na faculdade para pegar o teu_i livro.*
- (2) *Você_i disse que eu oi_i acharia na faculdade para pegar o seu_i livro.*

A combinação prevista em (1), ou seja, de *você* com formas de 2ª pessoa do paradigma *tu*, é julgada como incorreta, apesar de tal construção não ser uma novidade da fala contemporânea. Desde, pelo menos, o século XVIII, nas cartas escritas pelo 2º Marquês do Lavradio (vice-rei de Portugal no Brasil) ao Governador de Minas Gerais, já se identificava essa combinação entre as formas dos dois paradigmas, conforme edição e análise de Marcotulio (2010, p. 119), bem como em peças teatrais brasileiras, combinação atestada em diversos estudos realizados com documentação remanescente do século XVIII ao XX. Ainda ilustrando esse fenômeno, em outro recorte mais atual, em uma entrevista dada pelo ex-Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no ano de 2012, a mesma correlação entre *você* e *te* se manifestou (cf. LOPES, 2012, p. 123), demonstrando que

A correlação entre as formas dos dois paradigmas (de *tu* e de *você*) está consolidada no quadro pronominal e ocorre de maneira bastante generalizada em todas as situações e níveis sociais. A condenação da “mistura de tratamento” presente nos manuais didáticos é improcedente por desconsiderar um pressuposto elementar dos pronomes pessoais (ou de tratamento): seu caráter eminentemente interlocutivo. O seu uso está condicionado a situações dialógicas e, obviamente, os pronomes *você* e *tu* não aparecerão em qualquer contexto situacional ou mesmo em qualquer texto escrito (LOPES, 2012, p. 123-124).

A autora ainda lembra que o gênero textual com o qual se pretende trabalhar deve sempre ser considerado, pois há determinados gêneros onde não há interlocução (por exemplo, em textos científicos, requerimentos, relatórios, documentos); portanto, nem o pronome *tu*, nem o pronome *você* estão presentes. As especificidades e a natureza de cada texto escrito é que vão determinar as escolhas linguísticas mais produtivas entre os interlocutores, desfazendo esse “preciosismo artificial” tão apregoado nos livros didáticos.

Menon (1995) também defende que o uso de *lhe/te* como complementos de verbos transitivos com o pronome *você* não deva ser tratado como erro, visto que, em algumas variedades do PB, tais registros já se tornaram mudanças efetivas; pelo contrário, devem ser analisadas as condições em que essas formas ocorrem, pois não se trata de escolhas linguísticas/estilísticas aleatórias. Há outros fatores regulados por mecanismos sociais que entram em jogo no processo de comunicação. Na citação a seguir, a autora demonstra a complexidade relativa ao uso dos pronomes de 2ª pessoa em geral:

Assim, temos no PB, atualmente, dois pronomes para 2ª pessoa: *teu/seu*. Em alguns dialetos, parece ser a forma *seu* a empregada com mais frequência; noutros, como parece ser o caso do dialeto curitibano, há o mesmo tipo de relação que o mencionado acima para os POBJ: na situação de comunicação, o interlocutor é que vai determinar qual o pronome a ser empregado. Se as relações de intimidade/não-intimidade, de um lado, e de poder, de outro, determinam as formas de tratamento formal/informal (o *senhor/você*), vão também ser fatores de decisão no emprego dos possessivos (*teu/seu*) que manifestem, de alguma forma que, mesmo o falante utilizando *você*, existe algum tipo de cerceamento da intimidade. Por exemplo, se eu me dirigir a alguém que conheço (a quem trate por *você* mas com quem não tenha intimidade), cuja mãe esteja doente, vou perguntar:

(17) Como vai a *sua* mãe?

Logo em seguida, poderei dizer, com toda naturalidade:

(18) O *teu* carro está consumindo muito? (MENON, 1995, p. 102).

Com base nessas afirmações, Menon propõe, finalmente, um quadro, abaixo transcrito, que acredita esquematizar a nova distribuição dos pronomes pessoais, em seus diferentes papéis sintáticos, sem, contudo, indicar qual a sua distribuição e combinação nas diferentes variedades do PB.

Sistema Pronominal em uso

PES	PSUJ	POBJ DIR	POBJ IND.	POBJ. PREP	PPOS.
1ª. S.	eu	me	me	mim	meu, minha
2ª. S.	tu, você	te, lhe, se	te, lhe, se	você, ti	teu, tua, seu, sua
3ª. S.	ele, ela	ele, ela	ele, ela, lhe	ele, ela, si	seu, sua, dele, dela
1ª.P.	nós	nos	nos	nós	nosso, nossa
2ª. P.	vocês	vocês, lhes, se	vocês, lhes, se	vocês	seus, suas, de vocês
3ª P.	eles, elas	eles, elas	eles, elas, lhes	eles, elas, si	seus, suas, deles, delas

Quadro 1. Sistema pronominal do PB segundo Menon (1995, p. 103)

A incompreensão ou desconhecimento das modificações sofridas ao longo do tempo pelas formas *tu* e *você* também pode provocar uma série de equívocos na interpretação de certos fatos relativos à evolução do sistema de representação da 2ª pessoa. Diacronicamente, seguindo o estudo traçado por Teyssier (2001) acerca do processo de formação da língua portuguesa, a forma *você* mostra-se como originária da forma nominal de tratamento *Vossa Mercê*, que, por sua vez, passou a *você* por “erosão fonética (*vossa mercê* > *voacê* > *você*)” e “erosão semântica”, perdendo seu valor de tratamento respeitoso, para assumir o de tratamento familiar. Ainda de acordo com Teyssier (2001, p. 89), o *você* familiar aparece desde o século XVII.

Faraco (1996) nos informa que foi entre os séculos XIV e XVIII que o paradigma pronominal, em particular o do Português, sofreu uma radical mudança, uma vez que formas nominais se tornaram novas opções de tratamento do interlocutor à disposição dos falantes. Dessa maneira, as estratégias de referência à segunda pessoa do discurso que estavam correlacionadas a formas específicas do paradigma verbal e pronominal passaram a conviver com formas nominais de tratamento que levavam o verbo para a terceira pessoa. Tais mudanças desencadearam diferentes rearranjos nos sistemas verbal e pronominal, dentre os quais se inclui a chamada “mistura de tratamento”, assim tratada por alguns manuais do Ensino Fundamental, assunto de que já tratamos anteriormente.

Estudos diacrônicos desenvolvidos por diversos pesquisadores (LOPES; DUARTE, 2003; LOPES, 2006; MARCOTULIO, 2008; RUMEU, 2008), com base em *corpora* distintos, apontaram que a forma *você* era mais produtiva nas relações assimétricas de superior para inferior, a partir do século XVIII, podendo assumir, em dadas situações sociopragmáticas, “conteúdo negativo intrínseco”, em oposição à sua forma originária *Vossa Mercê*, ainda presente, na época, nas relações assimétricas ascendentes (inferior-superior). Trabalhos feitos com base em peças teatrais dos séculos XVIII e XIX também apresentaram o

tratamento *você* como menos frequente que *tu*. Este, por sua vez, era mais frequente nas relações simétricas e de maior intimidade, principalmente, nas chamadas “classes populares” (LOPES, 2011, p. 362), como se repete, ainda hoje, em pleno século XXI, na fala de personagens dos núcleos tratados como mais “pobres” de novelas de televisão. A concorrência entre ambas as formas, considerando os mesmos contextos discursivo-funcionais, se deu no início do século XX.

Com relação especificamente ao enquadramento de *você* na lista dos chamados pronomes de tratamento, de acordo com Lopes e Cavalcante (2011), o quadro pronominal do Brasil ainda está sendo mapeado, tendo em vista as diferenças sócio-pragmáticas e regionais do uso de *tu* ~ *você*. Atualmente, entretanto, pode-se afirmar que coexistem pelo menos três subsistemas de tratamento na posição de sujeito: – (i) *você*, (ii) *tu* e (iii) *você/tu*.

Em levantamentos feitos por Scherre *et al* (2009), sintetizados em Lopes e Cavalcante (2011, p. 39), sobre a variação *você/tu*, também fica evidente a generalização de *você* no Português do Brasil, seja em variação com *tu* ou como forma eleita em quatro das cinco regiões brasileiras, conforme quadro transcrito a seguir.

Subsistema/Região	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Nordeste	Norte
(1) Você	Você	Você	Você	Você	
(2) Tu			Tu	Tu	Tu
(3) Você/Tu	Você/Tu (DF)	Você/Tu	Você/Tu	Você/Tu	Você/Tu

Quadro 2. Subsistemas quanto às formas de 2ª pessoa nas regiões brasileiras segundo Lopes e Cavalcante (2011, p. 39)

Dessa forma, baseando-se nesses resultados, Lopes (2012, p. 121) conclui que parece incoerente considerar apenas *você* como pronome de tratamento. Se as duas formas são empregadas nas diversas regiões do Brasil, visto que co-ocorrem, pode-se concluir que “ambas são pronomes pessoais e/ou formas tratamentais a depender do subsistema vigente: 1) só *você*; (2) só *tu*; (3) *você/tu*”.

Scherre *et alii* (2015), partindo também de levantamentos de trabalhos sociolinguísticos, apontaram resultados globais acerca dos usos dos pronomes de segunda pessoa no Português brasileiro falado. Dessas pesquisas, depreendeu-se uma remodelagem do outro trabalho, já realizado anteriormente por Scherre *et alii* (2009) e aqui mencionado: a construção de seis subsistemas pronominais por região e estado. Em síntese, as autoras propõem:

1. Subsistema **só você**: uso exclusivo das formas “você/cê/ocê”;
2. Subsistema **mais tu com concordância baixa**: uso médio de “tu” acima de 60% com concordância abaixo de 10%;
3. Subsistema **mais tu com concordância alta**: uso médio de “tu” acima de 60% com concordância entre 40% e 60%;
4. Subsistema **tu/você com concordância baixa**: uso médio de “tu” abaixo de 60% com concordância abaixo de 10%;
5. Subsistema **tu/você com concordância média**: uso médio de “tu” abaixo de 60% com concordância entre 10% e 39%;
6. Subsistema **você/tu**: “tu” de 1% a 90% sem concordância.

No caso específico da Região Sudeste, verificou-se que ocorre a predominância do subsistema **só você**, mas há também, especificamente em relação à cidade do Rio de Janeiro, interesse de nossa pesquisa, comportamento particular referente ao subsistema **você/tu sem concordância**. Consoante Scherre *et alii* (2015, p. 158), o uso de *tu* sem concordância na cidade do Rio de Janeiro varia de 3% a 68%, dependendo da situação interacional. A título de ilustração de como essa oscilação é sensível ao contexto interacional, os autores reuniram em um quadro (cf. SCHERRE *et alii*, 2015, p. 158-59) resultados de amostras diversificadas aplicadas nas regiões Sudeste e Centro-Oeste que evidenciam os percentuais encontrados para o subsistema **você/tu sem concordância**. Em entrevistas sociolinguísticas do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL) de 1980 e 2000 e nas gravações não ocultas de conversas naturais da amostra do Banco de dados Interacionais (BDI) de 1989-1990 (também do acervo PEUL), há, apenas, respectivamente, 6%, 7% e 3% de usos de *tu*. Contrariamente a esses resultados, registram-se na amostra Paredes (1996), com gravações ocultas de conversas naturais, 68% de dados do pronome *tu* (PAREDES SILVA, 2003, p. 160-69) na fala carioca.

Paredes Silva (2003) também investigou diacronicamente a alternância entre as formas *tu* e *você*, na fala carioca contemporânea, procurando justificar o motivo do retorno do *tu* à fala carioca. Numa análise dessa variação, através de uma pesquisa realizada com um *corpus* de dezoito peças teatrais de autores cariocas ou ambientadas no Rio de Janeiro, ficou evidente que a forma *você* passou a ocupar o espaço do pronome *tu*, especialmente a partir da década de 20 do século passado, coincidindo com a influência do movimento modernista e sua tentativa de estabelecer uma língua que fosse efetivamente “brasileira”. Paralelamente, essa mesma pesquisa captou que, na segunda metade do século XX, houve um movimento de

retorno do pronome *tu*, porém, desse momento em diante, num uso não-padrão, acompanhado de verbo na terceira pessoa do singular, e por tal motivo, atribuído a personagens de baixa condição social, nas peças em questão.

A hipótese prevista em Scherre *et alii* (2015) para o referido retorno da forma *tu* se baseia no desaparecimento ou diminuição do uso de *o senhor/a senhora*. Com isso, a forma *você* passou a ocupar os espaços deixados por *o senhor/a senhora* e o *tu* retornou justamente para ocupar os espaços deixados pelo *você*. Diversos trabalhos pontuais vêm sendo realizados no Brasil com o intuito de identificar os fatores – sejam eles sociais, regionais, pragmáticos, linguísticos, estruturais – que determinam a variação *tu/você* na posição de sujeito e articulá-los a outras questões, pois é justamente a inter-relação de fatores internos e externos ao sistema que caracteriza o fenômeno da variação.

A amostra Paredes 96, por exemplo, tomou como referencial os fatores idade e sexo para investigar a referida variação. Com base numa amostra constituída em 1996, identificaram-se 69% de ocorrências de *tu*, em oposição a *você*, sem a marca flexional de segunda pessoa, principalmente entre falantes do gênero masculino, denotando que, de fato, os homens – os mais jovens, principalmente – têm-se mostrado na dianteira quando se trata de uma mudança na direção de formas não-padrão. Além disso, o predomínio do emprego do pronome *tu* evidencia que

temos um pronome – **você** – que se tem desgastado, sofrendo inclusive perda de corpo fônico quando se reduz ao clítico *cê* (cf. Paredes Silva, 1998). O falante, então, recupera o monossílabo tônico, portanto, de expressão mais forte, como **tu**, para melhor marcar a referência ao interlocutor (PAREDES SILVA, 2003, p. 161).

Análise realizada por Lopes *et al* (2009), a partir de situações interativas no centro da cidade (gravações feitas nas ruas), também levou em consideração tais fatores: sexo e idade. Verificou-se que, apesar do predomínio de *você* na posição de sujeito (65%), como forma não-marcada, principalmente entre as mulheres idosas, o uso de *tu* tem-se mostrado produtivo no Rio de Janeiro do século XXI em atos diretivos de maior proximidade, quando se quer marcar intimidade e identidade social entre os jovens do gênero masculino, em sua maioria.

Outra clara contribuição dos estudos científicos diante da complexidade do nosso quadro pronominal reside na sistematização proposta por Duarte (2013a, p. 120) para atualização do mesmo com base em diversas pesquisas realizadas, conforme se reproduz a seguir.

P E S S O A	N Ú M E R O	Formas tônicas	Formas átonas na fala e na escrita			Formas tônicas oblíquas na fala e na escrita
		Nom.	Acus.	Dat.	Indef.	Formas nominativas em função acusativa e oblíqua ^o
P1	sg.	eu	me	me		mim, comigo
	pl.	<u>nós</u> <i>a gente</i>	<u>nos</u>	<u>nos</u>		<u>nós</u> , <u>conosco</u> <i>a gente</i> ^o
P2	sg.	tu, você	te, <i>lhe</i> , <u>o</u> , <u>a</u> , se	te, <i>lhe</i>		ti, contigo <i>você</i> ^o , <u>si</u> , <u>consigo</u> , <i>você mesmo</i>
	pl.	vós , vocês	vós , <u>os</u> , <u>as</u> , se	vós <u>lhes</u>		vós , convosco <i>você</i> ^o , <i>você</i> ^o <i>mesmos</i>
P3	sg.	ele, ela	<u>o</u> , <u>a</u> , se	<u>lhe</u>	<u>se</u>	<u>si</u> , <u>consigo</u> <i>ele</i> ^o , <i>ela</i> ^o <i>ele(a) mesmo(a)</i>
	pl.	eles, elas	<u>os</u> , <u>as</u> , se	<u>lhes</u>		<u>si</u> , <u>consigo</u> <i>eles</i> ^o , <i>elas</i> ^o , <i>eles(as) mesmos(as)</i>

Quadro 3. Sistematização do quadro pronominal do PB na fala e na escrita segundo Duarte (2013a, p. 120)

Conforme notação adotada pela autora, os pronomes extintos na fala e na escrita aparecem tachados; os de uso mais restrito a certos grupos sociais ou mesmo em extinção na fala espontânea aparecem sublinhados; os sem grifos, em fonte normal, são aqueles que fazem parte da língua oral e da escrita; finalmente, em itálico e negrito, estão as formas inovadoras, que passaram a compor nosso quadro pronominal e já começam a se implementar na escrita.

O panorama traçado por esse quadro favorece a adoção, por parte do professor, ao tratarmos desse tópico gramatical em sala de aula, de efetivas normas de uso, sem ignorar as tendências e opções preferenciais consoante a situação (do mais ao menos íntimo e/ou formal)

e a modalidade (se fala ou escrita), pois, nos termos de Duarte, essa sistematização mostra para o aluno

não o que se pode e não se pode escrever, mas como é variável e quantas possibilidades existem na gramática da escrita brasileira. Não se trata de querer impor todas as formas da gramática brasileira, mas levar ao aluno uma descrição realista daquilo que realmente já se implementou na escrita e o uso por indivíduos letrados consagrou. Apontar uma forma como melhor que outra seria cair no mesmo erro do passado (DUARTE, 2013b, p. 28).

Todas essas constatações apontadas pelos pesquisadores nos dão notícias – ainda que paulatinamente – de mudanças em curso na variedade carioca. São recortes que levam em consideração a coexistência de tais formas pronominais em nosso país e, mais precisamente, no falar carioca. Suas especificidades, propriedades, variações precisam ser repensadas no espaço escolar, a fim de que se tenha um ensino realmente produtivo e que dê conta de nossas múltiplas variedades; afinal, conforme nos apregoa Labov (1982, p. 180), “a questão sociolinguística fundamental encontra sua justificativa na necessidade de compreender por que alguém diz alguma coisa”.⁵

⁵ “The fundamental sociolinguistic question is posed by the need to understand why anyone says anything.” (LABOV, 1982, p. 180)

4. Estratégias Pedagógicas: relato e análise dos resultados das primeiras experiências com o tema em sala de aula

Neste capítulo, traçaremos um breve relato do que intitulamos de experiência-piloto; na verdade, uma estratégia pedagógica incipiente e preliminar ao Exame de Qualificação, para servir de base ao planejamento de nosso trabalho com o tema em sala de aula. Como veremos ao longo da apresentação e descrição dessa primeira experiência, detectamos falhas e fragilidades no instrumento utilizado, que serão expostas através de comentários ao longo de sua apresentação, assim como na Seção 4.2., em que realizamos mais especificamente uma apreciação crítica dessa etapa da pesquisa.

Ainda que tal trabalho-piloto não apresente propostas, comandos e formulações na versão que julgaríamos adequados para ser usado como material pedagógico em sala de aula, optamos por reproduzi-lo, na íntegra, já que constituiu ferramenta importante para a delimitação de nosso tema de pesquisa e para a compreensão do que faz parte do imaginário de nossos alunos a respeito da expressão de segunda pessoa discursiva.

4.1. Experiência-piloto: relato das atividades e análise dos resultados

A formação de um professor de Língua Portuguesa se dá através de sólida fundamentação linguística e pedagógica, capaz de lhe assegurar respaldo científico suficiente para convergir teoria e prática, pesquisa e ensino. Somado a isso, sua efetiva interação com os alunos em sala de aula é condição primeira para se pensar em um profissional mais consciente e crítico ante seu objeto de ensino e o ensino desse objeto. É através das experiências – com ou sem êxito – que começamos a descobrir e questionar se o que está presente na teoria satisfaz às múltiplas realidades do ensino de língua materna, e que passamos a buscar diferentes estratégias capazes de atingir nossos intentos.

Ante essas constatações, tomamos como ponto de partida para este trabalho algumas experiências pedagógicas já aplicadas com alunos do sétimo e nono anos do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Todas essas experiências adotaram mídias audiovisuais como ferramentas facilitadoras para a compreensão do conteúdo ministrado.

Por ser a imagem elemento já conhecido e familiar aos alunos, não havia rejeição às propostas, pois notavam que suas opiniões, conhecimentos e vivências anteriores eram fundamentais e constituíam material enriquecedor para a apreensão do novo conteúdo que se pretendia construir. Escrever um livro e produzir uma fotonovela, transformando os desfechos de histórias já conhecidas; gravar um audiolivro, narrando-o no formato de um programa de rádio (disponíveis em www.appai.org.br, edições 88 e 92); resgatar receitas de família e registrá-las de forma poética (<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/3432-e-m-josé-de-alencar-comemora-60-anos>); participar de um júri simulado; expor suas críticas a filmes tal qual a seção de jornal “O bonequinho viu” etc. foram algumas das experiências que nos motivaram ao longo de nosso percurso.

A escola, espaço privilegiado do conhecimento, deve propiciar aos alunos e professores condições – mesmo que não ideais, mas possíveis – de ampliar essa conexão entre a linguagem audiovisual e os conteúdos programáticos das disciplinas. Desse modo, podemos afirmar que a exibição de diferentes gêneros de filmes tem sido uma importante aliada em nossos trabalhos escolares. As obras cinematográficas, além de reproduzirem situações concretas de atos de fala, proporcionam aos alunos a oportunidade de conhecer, dentre outros fatores, a realidade, a cultura, a língua de uma determinada comunidade, região ou país.

Aproveitando, pois, essas propriedades, inerentes à tecnologia audiovisual, o cinema documentário, particularmente em relação a esta pesquisa, foi o que melhor correspondeu às nossas expectativas. Por se tratar de um tipo de texto de caráter informativo, formado, via de regra, por entrevistas que tratam de questões sociais, políticas, linguísticas, dentre outras, configurou-se como elemento singular para se observar, inicialmente, o contexto, os interlocutores, as circunstâncias, o tempo e o lugar, em suma, todos – ou quase todos – os elementos que determinam a escolha linguística e os efeitos de sentido produzidos pelas formas *tu* e *você*, no falar carioca.

O filme-documentário *Fala tu* (COELHO, 2003) foi selecionado como instrumento para nossa chamada experiência-piloto. A obra cinematográfica ilustra a trajetória de três moradores de bairros da Zona Norte do Rio de Janeiro: Macarrão, 33 anos, apontador de jogo do bicho; Thogum, 32 anos, vendedor de produtos esotéricos; e Combatente, 21 anos, operadora de telemarketing. O sonho de fazer do estilo musical conhecido por *rap* os seus meios de vida permeia toda a narrativa. Sob o olhar atento das câmeras e dos diálogos com os interlocutores, a rotina, os dramas e as identidades de cada um dos personagens vão surgindo paulatinamente e envolvendo o público no tema.

Para melhor entendimento do que realizamos e de como o filme auxiliou na coleta de dados para o *corpus*, passaremos a descrever sucintamente todas as etapas da atividade, para que, posteriormente, no item 4.2., possamos tecer os merecidos comentários críticos em relação a essa experiência preliminar em sala de aula.

Primeiramente, antes da exibição do filme, elaboramos um pequeno questionário que foi respondido por sessenta e oito alunos, divididos em duas turmas de nono ano (turmas 1901 e 1903) do Ensino Fundamental e matriculados na Escola Municipal José de Alencar, localizada no bairro de Laranjeiras, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Desse total de alunos, trinta e seis eram adolescentes do sexo feminino e trinta e dois do sexo masculino, todos pertencentes supostamente à classe média baixa ou baixa. Este questionário teve o intuito de fazer uma breve diagnose acerca das crenças, ou melhor, das opiniões que os alunos, enquanto falantes, tinham, sobretudo, das formas pronominais *tu*, *você* e *o(a) senhor(a)*, assim como do que já dominavam sobre esse tópico da grade curricular (esse conteúdo já havia sido tratado em séries anteriores). Não privilegiamos a questão da concordância padrão, com a forma verbal em P2, embora, em alguns enunciados, reconheçamos que ela (e não as formas pronominais em si mesmas) pode ter afetado a avaliação por parte dos alunos. Pretendíamos, também, verificar se reconheciam e sabiam empregar, seguindo as orientações didáticas corriqueiras, as chamadas formas de tratamento *você* e *o(a) senhor(a)*. Em relação à forma pronominal *tu*, o objetivo era contrastar com o uso do *você*, a fim de, posteriormente, apresentarmos o quadro pronominal descrito pelas gramáticas normativas e manuais didáticos, e confrontá-lo com o uso sincrônico contemporâneo no falar carioca, observando seu espaço e as novas características que carrega.

Vale ressaltar que nos esforçamos para que todas as reflexões de caráter metalinguístico como as que fizemos acerca do quadro pronominal estivessem relacionadas às opções na construção e na interpretação de textos. Quer isto dizer que objetivamos não desenvolver trabalhos de caráter gramatical que se esgotavam no conhecimento dos pronomes em si mesmos, desvinculados de seu emprego efetivo nos atos concretos de fala. Ao contrário, todas as reflexões, a partir de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, eram levadas a cabo consoante os efeitos de sentido expressos nos textos.

À guisa de ilustração, reproduzimos a seguir a primeira parte do questionário supracitado:

1- Assinale abaixo a forma que você mais usa para se dirigir às seguintes pessoas, justificando a sua escolha.

a- ao diretor de uma escola

() tu () você () o senhor

Justifique:

b- à diretora de uma escola

() tu () você () a senhora

Justifique:

c- a um amigo

() tu () você () o senhor

Justifique:

d- a uma amiga

() tu () você () a senhora

Justifique:

2- Você percebe alguma diferença entre tais formas em relação ao seu uso? Qual? Explique.

Os resultados da tabela a seguir nos fornecem algumas informações sobre o emprego e o conhecimento de cada uma dessas formas pronominais por parte da avaliação dos alunos. Vejamos:

	<i>Diretor</i>	<i>Diretora</i>	<i>Amigo</i>	<i>Amiga</i>
<i>O senhor/ A senhora</i>	64/68 = 94,1%	62/68 = 91,2%	0/68 = 0,0%	0/68 = 0,0%
<i>Tu</i>	0/68 = 0,0%	0/68 = 0,0%	31/68 = 45,6%	20/68 = 29,4%
<i>Você</i>	4/68 = 5,9%	6/68 = 8,8%	37/68 = 54,4%	48/68 = 70,6%
<i>Total</i>	68 = 100%	68 = 100%	68 = 100%	68 = 100%

Tabela 1: Resultados do Exercício 1: expressão de 2ª pessoa em relação ao interlocutor

Os resultados para os dois pares (diretor/diretora e amigo/amiga) evidenciam que os alunos conhecem e empregam as formas pronominais para tratamento da 2ª pessoa discursiva, pressupondo um determinado contexto situacional (formal *versus* informal), o grau de intimidade entre os seus interlocutores (mais íntimo *versus* menos íntimo), o tipo de relação (simétrica *versus* assimétrica) entre eles e até mesmo a faixa etária (jovem, mais velho) deles. Um exemplo disso é o emprego da forma *o(a) senhor(a)* eleito, em sua maioria, para se dirigir a um diretor(a).

Em suas justificativas, a presença de termos como “superior”, “respeito”, “formalidade”, “autoridade”, “pessoa mais velha” para se referirem ao “diretor(a)” corroboram essa afirmativa. Em relação à forma *tu*, que não foi assinalada nenhuma vez nesse contexto, a forma foi considerada “agressiva”, “menos carinhosa”, “menos educada” para se dirigir a interlocutores hierarquicamente superiores. Quando contrastamos as opções por *tu* e *você*, na referida tabela, ainda tomando como referencial o par diretor/diretora, observamos que a forma *você*, sobretudo em relação ao sexo feminino, é a forma eleita para uso pelo mesmo motivo já exposto anteriormente: a forma *você* é vista como um modo mais “gentil”, “afetuoso”, “suave” – possivelmente em oposição a *tu* – de se comunicar com uma mulher superior hierarquicamente (diretora), de acordo com as opiniões dos grupos que responderam a esse questionário.

Ao mudarmos o interlocutor, agora nos atendo aos itens amigo/amiga, alteramos o tipo de relação: deixa de ser assimétrica, como no exemplo do diretor(a), e passa a ser simétrica. Os itens lexicais, citados pelos alunos, “intimidade”, “informalidade”, “pessoa comum, próxima”, “liberdade” corroboram essa alteração no comportamento entre os interlocutores. As formas *tu* e *você* se aproximam, mas predomina a forma *você* como a opção mais empregada pelos alunos para o tratamento entre amigos. As diferenças entre um e outro pronome foram manifestadas consoante o grau de intimidade, proximidade e o tipo de registro. O *tu* foi julgado pelos alunos como “extremamente informal” e detentor de “muita intimidade”, usado somente entre amigos de “longa data”, “com muita proximidade”. O grupo dos meninos que responderam ao questionário também se posicionou a favor do *você*, pois julgou esse pronome mais “educado” e “cavalheiro” para se dirigir às meninas.

Dando continuidade ao questionário, pretendíamos observar e comparar os usos de cada uma dessas formas, conforme se percebe com os itens 3, 4 e 5 abaixo reproduzidos:

3- *Em que situações você emprega mais o “tu”?*

4- *E o “você”?*

5- *E o “o(a) senhor(a)”?*

Para o número 5, as respostas continuaram ratificando o valor do pronome de tratamento *o senhor/a senhora*: empregado com autoridades, pessoas mais velhas, que exigem respeito.

Os resultados para as formas *tu* e *você* (números 3 e 4) se aproximaram: empregados com amigos, parentes, em redes sociais, no *whatsapp* etc.; todavia, esses resultados se distanciaram e estabeleceram uma relação dicotômica entre *tu* e *você*, conforme explanaremos adiante, no Quadro 4, referente aos números 6 e 7 do questionário. Vejamos essas questões e seus resultados.

6- *O próximo filme a que vamos assistir se chama “Fala tu”. Levante hipóteses:*

- a- *Sobre o que você acha que ele vai falar?*
- b- *Onde se passará?*
- c- *Quem serão os seus personagens?*
- d- *Que idade possuem?*

7- *E se o título do filme fosse “Fale você”? Como você o caracterizaria?*

- a- *Sobre o que vai falar?*
- b- *Onde se passará?*
- c- *Quem serão os personagens?*
- d- *Que idade possuem?*

As amostras recolhidas para esses itens caracterizam e denunciam que, de algum modo, os alunos possuem uma imagem pré-concebida e oposta acerca do perfil socioeconômico, do local de moradia e da faixa etária de cada um dos interlocutores e suas variantes. Elaboramos o Quadro 4 de modo que a oposição entre os números 6 (letras b, c e d) e 7 (letras b, c e d) fique clara.

	Perfil socioeconômico	Local de moradia	Faixa etária
Fala tu	Pobres, negros, trabalhadores humildes, usuários de droga, malandros, pivetes, funkeiros	Comunidades carentes, periferia, Zona Norte do Rio de Janeiro	Jovens e adolescentes entre 13 e 25 anos
Fale você	Estudantes, executivos, brancos, classe média	Zona Sul do Rio de Janeiro, prédios de luxo	Jovens e adolescentes entre 15 e 18 anos; adultos

Quadro 4. Respostas dadas pelos alunos para o par *Fala tu versus Fale você*

Em relação ao suposto assunto de que poderia tratar o filme (letra a, dos números 6 e 7), não houve contraste significativo. Os assuntos sugeridos pelos alunos foram bem distintos: as gírias dos adolescentes, a linguagem do cotidiano, erros (na concepção dos alunos, “erros” são aqui considerados como desvios em relação à norma padrão) de Português, dentre outros. Acharmos curiosa a associação do título à temática das gírias e questionamos os alunos, informalmente, perguntando-lhes o motivo. Alguns justificaram dizendo que, assim como as gírias, a expressão *Fala tu* é usada na “linguagem popular”, de forma “despojada” e “informal”, empregada por determinados grupos da comunidade, deixando, portanto, transparecer, ainda que de modo indireto, as suas definições, crenças e usos sobre as mesmas. De forma geral, embora os alunos avaliem a alternância das estruturas como uma questão de inadequação, podemos perceber que alguns a associam à correção gramatical, o que sabemos estar relacionado ao fenômeno da concordância e não efetivamente à expressão da forma pronominal sujeito.

Em resumo, as crenças explicitadas por nossos alunos, nessa primeira parte de nosso trabalho, corroboraram algumas das muitas considerações das pesquisas realizadas por Lopes e Cavalcante (2011) de que há

forte favorecimento de tu em atos diretivos, contexto determinado, situações mais solidárias e íntimas na fala de jovens do sexo masculino (...) A maior neutralidade, o caráter menos invasivo e o contexto indeterminado seriam os contextos favorecedores ao emprego da forma você (LOPES; CAVALCANTE, 2011, p. 40).

Após essa primeira parte do trabalho, lemos os comentários de cada um dos itens apresentados, a fim de ouvir a opinião do grupo, configurando um eficiente exercício epilinguístico e metalinguístico, na medida em que não só provocamos a construção do conhecimento, mas fizemos, em certa medida, o “trabalho inteligente de sistematização gramatical”, proposto por Franchi (2006). Foi um momento de bastante reflexão e discussão, propício para expormos o quadro pronominal tradicional dos pronomes pessoais do caso reto e de tratamento, a fim de avaliarmos quais seriam as dúvidas e questionamentos que poderiam surgir, uma vez que os alunos já estavam com uma percepção mais consciente sobre cada uma dessas ocorrências.

De fato, eles foram capazes de refletir criticamente, formulando questões tais como: a) “Por que *você* não aparece nesse quadro se usamos tanto?”; b) “Por que *você e o senhor* são pronomes de tratamento e o *tu* não é?”; c) “Qual é a diferença entre eles?”; d) “Só encontramos o *tu* quando lemos textos mais antigos, mas aqui, no Rio de Janeiro, falamos bastante. Por que existe essa diferença entre a escrita e a fala?”.

Exemplos de personagens de novelas também foram citados, comparações com o modo de falar de outras regiões do país foram feitas; enfim, os alunos se mostraram bastante perspicazes e problematizaram essas questões. As respostas para tais apontamentos não foram fornecidas de modo imediato. Julgamos mais produtivo realizar um trabalho conjunto e gradativo com os alunos como possíveis caminhos para a efetiva construção desse conhecimento. No último capítulo do presente trabalho, apresentaremos algumas sugestões que consideramos satisfatórias para a concretização dessa proposta.

Por fim, avançamos com o trabalho e exibimos o documentário. Um novo questionário – bem direcionado para os elementos do filme – foi proposto às turmas. As perguntas abaixo já constituem a segunda parte de nosso trabalho.

8- No filme, qual personagem emprega mais a forma “tu”?

9- A que motivo você atribui tal uso?

Os resultados da questão 8 foram unânimes: todos os alunos reconheceram o personagem Macarrão como o que mais empregou a forma *tu* em seus atos de fala. Já em suas respostas para o item 9, os alunos reforçaram, mais uma vez, o que eles pressupunham ser no filme o “retrato” do pronome *tu* no falar carioca: linguagem usada por pessoas que moram em comunidades carentes, com baixa escolaridade, pertencentes às camadas populares (o

vocabulo “povão” apareceu em nosso levantamento), com baixa escolaridade e que empregam gírias em suas falas, como é o caso do personagem em destaque. A informalidade e a tentativa de ser mais íntimo com o entrevistador também estiveram presentes nas crenças enunciadas pelos alunos.

Na questão seguinte, nosso objetivo era verificar se nossos alunos estavam sensíveis à oscilação no emprego variável das formas variantes *tu* e *você* tão presentes nas falas dos moradores do Rio de Janeiro e a que atribuíam tal variação.

10- Em dada cena, o personagem Macarrão fala sobre Deus.

*“- Deus não quer nada de ninguém. Deus não quer nada de ninguém. Se **você** procurar ele, você vai achar, mas que ele liga para a humanidade, ele não liga mais. Deus cansou.”*

Em suas letras de rap, Macarrão também emprega a forma “você”.

Como você explica essa mudança do personagem no emprego das formas “tu” e “você”? Explique.

Em suas explicações sobre a variação entre as formas *tu* e *você*, novamente, nosso público-alvo deixou claro o contraste significativo entre as duas variantes, conforme podemos atestar no Quadro 5, em que sistematizamos, a partir das frases, termos e expressões empregados pelos alunos como respostas para esse exercício. Houve, entretanto, o acréscimo de uma nova percepção no que diz respeito ao pronome *você*. O pronome foi relacionado a um sujeito indeterminado, vago, mais geral, como ocorre nas letras de *rap* compostas pelo personagem Macarrão e no trecho de sua fala transcrito acima.

Tu	Você
Forma usada no cotidiano do personagem, mais informal	Forma usada em situações mais formais
Pressupõe intimidade e aproximação entre os interlocutores	Pressupõe pouca ou nenhuma intimidade e distanciamento entre os interlocutores
Forma incorreta	Forma correta, mais aceita pela sociedade
Forma direta e direcionada	Forma mais vaga e indeterminada
Interlocutor específico	Interlocutor genérico

Quadro 5. Sistematização das respostas dos alunos para a variação entre as formas *tu* e *você*

Vale ressaltarmos que, independentemente da avaliação que nossos alunos explicitaram acerca do uso de *tu* como *forma incorreta*, conforme explicitado no quadro acima, seu emprego não pode ser tratado como *errado* ou *incorreto*; muito pelo contrário, trata-se da forma preferencial no passado e é, até hoje, a forma mais empregada em Portugal e em outras variedades do Português, inclusive com marca de P2 em algumas delas. No máximo, o que poderíamos constatar em relação a seu uso é a chamada falta de inadequação, a depender do interlocutor e da situação, por ser considerada muito íntima ou informal, dentre outras razões.

Essas impressões reunidas no Quadro 5 também se manifestaram em outras atividades do trabalho. Por exemplo, o choque entre interlocutor específico *versus* interlocutor genérico e intimidade *versus* pouca ou nenhuma intimidade também puderam ser constatados nos itens 11, 12 e 13 do questionário.

11- *Agora que você já assistiu ao filme, responda: quem é esse “tu” em “Fala tu”?*

12- *Observe que o entrevistador se dirige aos seus entrevistados, em algumas cenas, empregando o “tu”. A que você atribui esse emprego?*

Ao serem questionados sobre o(s) interlocutor(es) que representaria(m) o *tu* desse documentário (número 11), as respostas foram bem objetivas, tais como o próprio aspecto direto e direcionado apontado para o *tu*: os entrevistados, os personagens que participaram do filme. O valor metafórico apreendido através de uma leitura mais subjetiva da obra cinematográfica também foi alcançado: refere-se à comunidade carente, aos trabalhadores pobres que não têm voz, não têm direitos.

Na atividade 12, tivemos afirmativas que ilustraram a tentativa do entrevistador de se aproximar e envolver os entrevistados como em um bate-papo entre amigos, a fim de deixá-lo mais à vontade e espontâneo diante das câmeras.

O quesito intimidade *versus* pouca ou nenhuma intimidade e forma correta *versus* forma incorreta se confirmaram, principalmente na questão 13, de acordo com a nossa leitura e interpretação. Vale destacar que as expressões “correta” *versus* “incorreta”, registradas por nossos alunos, são tomadas como sinônimos para os desvios ou não em relação à norma padrão da língua.

13- Crie diálogos, optando por “tu” ou “você”, entre alguns dos seguintes personagens do documentário:

a- Macarrão e sua esposa Mônica;

b- Macarrão e seu chefe.

De acordo com nosso levantamento, *tu* apareceu em 91,2% dos diálogos criados para os personagens Macarrão e Mônica, pressupondo a intimidade entre o casal. Nos diálogos da letra “b”, todavia, notamos que os dois pronomes foram frequentes. O *tu* (36,5%) e o *você* (63,5%) oscilaram na fala de Macarrão. Vale destacar que fomos questionados a respeito de quem seria o suposto “chefe” de Macarrão, diálogo “b”, pois no filme esse personagem não aparece. Alguns alunos atentaram para o fato de Macarrão não ter um chefe, ser autônomo, já que era apontador do jogo do bicho. Um grupo de alunos associou a figura do “chefe” ao “chefão do tráfico de drogas”, pois tal atividade ilícita era exercida em uma comunidade carioca dominada pelo tráfico de drogas; outros alunos, aos “milicianos”, termo usado para designar organizações criminosas formadas, muitas vezes, por policiais e ex-policiais, que cobram de moradores de comunidades carentes por proteção e serviços básicos. Diante de tal polêmica, combinamos, então, que ficaria livre a escolha do “chefão do tráfico”, do “miliciano” ou simplesmente do “chefe do escritório, da empresa” para representação dessa imagem.

Se considerarmos os resultados do Quadro 5, podemos interpretar a opção pelo *você* para aquele grupo que considerou o chefe como “chefe do escritório e da empresa”, em uma relação que pressupõe a falta de intimidade entre os interlocutores, o distanciamento hierárquico entre eles (“patrão” *versus* “empregado”). Vejamos a transcrição de um diálogo escrito pelo aluno 1 que representou bem esse dado:

“- Patrão, você quer que eu trabalhe onde hoje?

- No sistema de cópias.”

Já o grupo que optou pelo *tu* foi justamente aquele que considerou o chefe como o “chefão do tráfico de drogas”, o “miliciano”, tratando-os em uma relação de “igual para igual”, pois, segundo as explicações dos alunos, muitos deles são moradores da própria comunidade, “nascidos e criados” dentro desse espaço geográfico, conhecidos de infância de muitos moradores, o que pressupõe uma relação de intimidade e proximidade, apesar da opressão e violência características da mesma.

Em outras análises, observamos que houve a opção pela manutenção do *tu* somente na fala do personagem Macarrão – nas falas do chefe do escritório ou da empresa, houve poucas ocorrências –, marcando bem os itens forma correta *versus* incorreta, pois, consoante as crenças dos alunos, um chefe é alguém com mais e melhor nível de escolaridade que o empregado; daí a razão de estar exercendo um cargo mais elevado e de empregar a forma *você* (considerada pelos alunos como a forma “correta”). No diálogo a seguir, elaborado pelo aluno 2, percebemos bem essa oposição: *tu* mais verbo em P3 – forma considerada “errada”, o que deveria estar associado sobretudo à não concordância padrão, portanto, presente na fala de Macarrão; *você* mais P3 – forma considerada “correta” pelos alunos, portanto, empregada pelo chefe.

“- *Iae patrão como é que tu tá? Qual é o dia da minha folga?*
- *Estou bem e você está de folga no sábado.*”

O mesmo se deu na penúltima questão (Questão 14), reproduzida a seguir.

14- *Se o entrevistador desse filme fosse o William Bonner, por exemplo, que forma seria usada para se dirigir aos seus entrevistados? “Tu” ou “você”? Explique.*

A figura do jornalista William Bonner foi associada ao pronome *você*, justamente por causa do *status* que goza no imaginário coletivo de nossos alunos: jornalista sério (“ele é um repórter sério que usa palavras formais”), formal (“o William Bonner não iria falar de um jeito informal”; “pelo jornal, é visto que o William Bonner é um homem formal, então ele usaria no máximo *você*”), com alto nível de escolaridade (“ele se mostra culto e não comete erros no emprego da fala em momento algum”, “ele é uma pessoa bem estudada e não fala de maneira tão informal”), usuário da norma culta da língua (“Acho que ele ia falar de uma forma melhor para não aparecer que está falando errado”, “Porque ele é um repórter muito famoso e a mídia veria como um erro de português se ele usasse o *tu*”).

Resta-nos, aqui, uma autocrítica em relação à questão acima, uma vez que seu encaminhamento não colaborou em desfazer qualquer tipo de equívoco por parte de nossos alunos em relação a uma visão preconceituosa e estereotipada acerca da variante *tu* mais verbo em P3. O fato de a pergunta pressupor uma alternativa (*tu* ou *você*) e de a figura do William Bonner ser representativa de prestígio social em conjunto acabaram por facilitar a postulação ou a reafirmação da crença de que tal alternância em si mesma possa estar associada especificamente a grau de escolaridade e correção linguística. Como nosso interesse

inicial nessa experiência-piloto era apenas fazer um breve levantamento das crenças gerais dos alunos, achamos mais coerente não intervir com nenhum comentário crítico em qualquer relato realizado pelos discentes, o que, no caso específico desta questão, pode ter induzido, ainda mais, à crença de que o problema reside na variante *tu* isoladamente, e não justamente na falta da concordância.

Na última questão de nosso trabalho, o objetivo era saber se nossos alunos reconheciam a chamada falta de concordância, em referência ao paradigma formal do quadro de pronomes tradicional, entre uma forma de 2ª pessoa (paradigma P2) e um verbo de 3ª pessoa (paradigma P3) tão frequente em situações de fala espontânea e já incorporado ao quadro pronominal brasileiro. Em se tratando, especificamente, do Rio de Janeiro, os estudos sociolinguísticos comprovam a produtividade da não marcação de P2 até mesmo na fala de falantes mais letrados, de modo que não se trata de uma forma tão estigmatizada quanto à falta de concordância em enunciados como “nós vai”, por exemplo. A própria escolha das palavras “certa” ou “errada”, no enunciado, já remeteria os alunos às prescrições gramaticais. Assim, seria uma maneira eficiente de confrontarmos prescrição gramatical *versus* uso, avaliar seus efeitos no processo comunicativo e promover uma reflexão sobre a variação linguística. Eis a pergunta:

15- Você acha que a frase “Tu é uma figura” dita pelo personagem Thogun ao se dirigir ao seu pai, na cena do hospital, está certa ou errada? Explique.

De fato, não encontramos ocorrências que considerassem a fala do personagem como um “erro” gramatical, levando em consideração a abordagem tradicional: para as construções com um só núcleo, a regra geral propõe que o verbo deve se conformar ao número e à pessoa do sujeito. Uma possibilidade de interpretação para esse resultado é o próprio fato de os alunos não conhecerem nem legitimarem os usos artificiais que as gramáticas normativas preveem como “certo”. Além disso, a concordância verbal constitui um fato variável, sendo “concretizada ou não pelo usuário da língua em função de fatores diversos de natureza linguística ou extralinguística” (VIEIRA, 2014, p. 87).

Concluimos a nossa sequência de exercícios, solicitando que os educandos, em grupos de três ou quatro componentes, compusessem um *rap* (um dos conteúdos explorados no referido documentário) cuja temática fosse, preferencialmente, a expressão das desigualdades sociais. Não foi estipulada qualquer cobrança no tocante ao uso da 2ª pessoa discursiva, que

naturalmente costuma aparecer nesse gênero, em função da proposta de interpelar o interlocutor a uma reflexão ou atitude crítica. Nossa intenção era, justamente, ver se ela se manifestaria de forma espontânea e natural, como reflexo das crenças que o mesmo grupo de discentes retratou ao longo da atividade referida. A produção textual, a nosso ver, foi considerada o ápice deste trabalho, já que seria a melhor forma de relacionarmos a produção escrita à variação linguística, tentando-nos desvencilhar da abordagem tradicional e reducionista dada ao ato de escrever na escola: uma verdadeira “caça” aos erros. Essa atitude impede e inibe o exercício da criatividade de nossos alunos, o que deveria ser valorizado e estimulado frequentemente no âmbito escolar.

Desse modo, em culminância às atividades linguísticas (de leitura e interpretação do gênero documentário), epilinguísticas (de reflexão sobre as variantes linguísticas quanto à expressão da segunda pessoa discursiva atreladas aos efeitos de sentido) e metalinguísticas (atribuição de valores à categoria gramatical pronome e formas de tratamento, além da marcação verbal em questão), nossas metas a serem perseguidas frente à proposta de produção textual na experiência-piloto foram as seguintes: (i) desenvolver e ampliar a competência comunicativa na manipulação das variantes da língua, em especial as relativas à 2ª pessoa discursiva, de maneira contextualizada; (ii) promover a autonomia de nossos discentes para fazer opções e seleções, aplicando as formas pronominais de 2ª pessoa empregadas ou não no Rio de Janeiro, considerando as opções que julgarem adequadas para o gênero textual proposto; (iii) expressar-se, apreciando criticamente os diversos usos da linguagem e seus efeitos e tendo como instrumento facilitador a observação dos contextos de interação presentes na obra cinematográfica trabalhada; e (iv) desconstruir visões preconceituosas e estereotipadas acerca do emprego do *tu* sem concordância padrão que possam ter sido construídas a partir da interpretação equivocada dada a essa variante na obra cinematográfica trabalhada.

Foi dentro desse contexto de produção que situamos o papel e a importância do domínio da variedade/norma culta da língua: ela se constitui como uma instância a mais de aprendizagem, como outra possibilidade de compreensão/expressão, ao lado de tantas que circulam em situações reais de comunicação.

Vejamos alguns trechos dos *raps* resultantes dessa proposta, a fim de que possamos exemplificar melhor alguns resultados obtidos.

Produção 1

*“Eu tenho minhas contas “pra” pagar
Minha filha “pra” criar
(...)
Só depende de você
Então não vai desandar
Meu irmão como é que tá?
(...)”*

Produção 2

*“(…)
É melhor ser estudante
Do que de uma gangue integrante
Na minha vida eu sou o autor
E tendo como a mente
Meu único tutor.
O que você prefere ter?
Um bom emprego
Ou como dever
O piso varrer?”*

Produção 3

*“(…)
Respeito tudo e todos
Mas em troca sou desrespeitado
Viver essa vida não é fácil irmão
Tu⁶ não aguentaria nenhum dia
Na minha função”*

Dos exemplos acima, podemos concluir que os grupos se apropriaram – com bastante segurança – de algumas das principais características do gênero textual *rap*. O tom de denúncia, manifesto, crítica e insatisfação diante das desigualdades sociais é notado em todas as produções.

No que se refere às formas de evocação do interlocutor, também comuns no gênero, que busca chamar o público à reflexão crítica, a preferência pelo pronome de tratamento *você*, nas produções 1 e 2, confirma a visão de “uma massa indeterminada de pessoas disseminada na coletividade”, “representando o conjunto base *ser-pessoa*” (LOPES, 2014, p.110). Na

⁶ Muitos estudos já evidenciam que o uso de *tu* também pode estar associado à indeterminação, ao valor genérico, tal como a forma *você*, conforme se pode observar no exemplo da canção em análise.

produção 3, a preferência pelo *tu* relaciona-se ao próprio contexto construído pelos alunos-autores para essa letra de *rap* (transcrevemos o texto integralmente no Capítulo 2, Seção 2.1, p. 22-23): contexto mais agressivo, de maior revolta social diante de um quadro de discriminação socioeconômica e cultural. A própria caracterização do eu lírico dessa música (estudantes da rede pública de ensino e moradores de comunidades pobres do Rio de Janeiro) demonstra a opção pelo *tu*, pois, conforme demonstramos no Quadro 4, os alunos consideram o uso desse pronome como mais comum e frequente nas falas desse grupo social. Outro traço que justifica a opção por tal pronome, ainda nos baseando nas impressões colhidas em nosso *corpus*, é a presença de um interlocutor mais específico, instaurando efetivamente, em uma relação dialógica, a segunda pessoa discursiva e não o uso indeterminado (no caso dessa composição musical, as pessoas preconceituosas e ditas “superiores” por não possuírem as mesmas condições econômicas e sociais desse grupo em questão). Na visão dos alunos, esse grupo de pessoas com perfil específico necessita de uma mensagem mais direta, mais objetiva, em outras palavras, “sem rodeios”. Finalmente, por se tratar de uma canção, os alunos lhe conferem caráter mais informal, o que também justifica a presença desse pronome.

Outro aspecto que nos chamou a atenção, na produção 1 especificamente, foi o reconhecimento por parte de nossos alunos-autores de traços da oralidade na escrita. Ao optarem pelas aspas em “pra”, estão justamente mostrando que têm noção do que representa a ideia do contínuo oralidade-letramento, ancorando-nos no arcabouço teórico proposto por Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008).

4.2. Apreciação crítica da experiência-piloto e sugestões pedagógicas

A experiência-piloto relatada na seção anterior configurou etapa inicial de nossas primeiras experiências pedagógicas com o tema da pesquisa em sala de aula. Longe de esgotar o complexo tema da 2ª pessoa discursiva e com algumas lacunas que foram devidamente avaliadas⁷, esta experiência procurou estreitar e ampliar, por meio da linguagem, a relação das formas pronominais de 2ª pessoa, principalmente as mais constantes no falar carioca, a

⁷ Como bem apontado pela professora Célia Lopes, em sua apreciação crítica de nosso trabalho, durante banca de qualificação, a Psicolinguística mostra que a formulação de questões com pares opostos pode conduzir à produção de respostas necessariamente diferentes porque leva a expectativas pré-construídas. Infelizmente, até o momento de aplicação do referido questionário, desconhecíamos essa informação. Sendo assim, é possível encontrar enunciados que se valeram dos pares opostos como, por exemplo, o que empregam os pares “Fala tu” x “Fale você”; “diretor” x “diretora” etc., ainda que não tenha sido nossa intenção o direcionamento a nenhum tipo de resposta esperada – motivo pelo qual os resultados foram relativizados em certos momentos da nossa apreciação.

contextos interlocutivos e reais que nos apontam para o agir sobre/com os outros. Além disso, reafirmou a nossa preocupação e compromisso com o fenômeno da variação linguística em sala de aula (Eixo 3), como objeto de um dos três eixos propostos para o ensino de gramática (VIEIRA, no prelo), associado ao da abordagem reflexiva da gramática (Eixo 1) – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006) – e ao da integração dos fenômenos linguísticos no plano textual-discursivo, como recursos produtores de sentido (Eixo 2). Na verdade, tentamos assumir a perspectiva de ultrapassar a visão da língua como um código cuja aprendizagem ficaria restrita ao domínio de regras e nomenclaturas, adotando a tríade uso-reflexão-uso, conforme preconizam os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais.

De outro lado, os resultados chamaram a atenção para o fato de que as escolhas linguísticas e o discurso produzido por nossos alunos, em dadas circunstâncias, reproduzem noções estereotipadas, crenças, conceitos e pré-conceitos acerca das formas variantes da 2ª pessoa discursiva (“formal” x “informal”; “culto” x “popular”; “certo” x “errado”), denunciando a deficiência de práticas de ensino realmente eficientes e voltadas para o multifacetamento e a heterogeneidade dos usos linguísticos. A esse respeito, nossa proposta inicial com a experiência-piloto procurou interferir minimamente em qualquer posicionamento (mesmo naqueles considerados preconceituosos) por parte de nossos alunos. A nossa intervenção propriamente dita concretizou-se na segunda parte de nosso trabalho – com a elaboração de duas sequências de atividades –, a fim de problematizar e desenvolver conhecimento relativo a alguns dos principais resultados proporcionados por tal trabalho-piloto.

Tais constatações nos fizeram refletir, redirecionar e revitalizar nossa própria prática pedagógica, desafiando-nos a agir como professores-pesquisadores, que têm que resolver problemas novos, não (ou pouco) contemplados nas gramáticas e livros escolares, e estar sensíveis às variações e mudanças que vão se operando na língua.

Considerando a produtividade do trabalho com material audiovisual na abordagem do tema, dadas as variadas situações interativas que apresentamos, julgamos produtivo o trabalho com outros filmes nos quais possamos: (1) ilustrar cenas de épocas passadas, ambientadas, por exemplo, no século XIX, para mostrar quais eram e como eram usados os pronomes em outra sincronia, favorecendo, pois, o eixo diacrônico, a fim de que o aluno perceba que tanto a mudança quanto a conservação são partes inerentes do objeto língua; e (2) comparar outras variedades diatópicas, diferentes da do Rio de Janeiro, com o intuito de promover a

visualização das formas pronominais de 2ª pessoa mais frequentes em outras regiões brasileiras, com usos, sentidos e escopos distintos daqueles analisados anteriormente.

Em termos metodológicos, prevemos, ainda, a partir da experiência-piloto, que sejam produtivos, também, alguns procedimentos para o tratamento do tema no ensino básico de Língua Portuguesa, quais sejam: (1) sequência de atividades com a turma que contemple o tema estudado, adotando diferentes tipos de gêneros interacionais, dadas as condições quanto à formalidade/informalidade situacional, perfil dos interlocutores e grau de intimidade entre eles; (2) diagnóstico do emprego e expressividade da 2ª pessoa discursiva na referida sequência; (3) nova sequência de atividades com gêneros textuais e interlocutores diferentes dos usados na primeira; e (4) atividades de produção textual final (para avaliação do desenvolvimento da turma quanto ao domínio do tema).

Sugerimos, com base em nossa experiência docente, que a primeira etapa, que se relaciona à elaboração de uma sequência de atividades, busque integrar as três práticas integradas no trabalho com a linguagem previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: leitura, produção textual e análise linguística, contemplando, para isso, os três eixos de ensino de gramática (cf. VIEIRA, no prelo) e, consoante o primeiro desses eixos, utilizando os três tipos de atividades propostas por Franchi (2006).

As atividades de leitura são fundamentais, pois tornam os diferentes tipos de textos – orais e escritos – como unidade central do ensino. Isso quer dizer que, somente através de seu efetivo uso em sala de aula, o aluno é capaz de compreender as estratégias linguísticas utilizadas, relacionando-as ao gênero e à tipologia textuais, quando possível. Como consequência, conseguirá refletir sobre a língua, fazendo a interação entre leitura, produção textual e análise linguística sugerida em tal documento oficial.

Nas atividades de produção textual, o objetivo é instrumentalizar o aluno quanto às variantes linguísticas empregadas em cada gênero textual e em cada situação sociocomunicativa a que o texto se relacione.

Durante os exercícios, temos as atividades de análise linguística, que são aquelas que levam o aluno a apropriar-se de instrumentos procedimentais e conceituais necessários para a análise/reflexão linguística, de um lado, e para a manipulação consciente dos recursos linguísticos na produção textual, de outro, sem deixar de reconhecer as especificidades das variedades do Português.

Na segunda etapa, já com o material fornecido pela aplicação dessas atividades, julgamos produtivo: (1) fazer o levantamento de todas as formas de 2ª pessoa, na função de

sujeito, correlacionando-as, sempre que possível, às outras funções sintáticas; (2) quantificar os dados e controlar as variáveis possivelmente favorecedoras das formas *tu/você/o(a) senhor(a)*; e (3) analisar os resultados alcançados.

Para encerrar a sequência de atividades, pode ser desenvolvida uma produção final, com o intuito de se fazer um novo diagnóstico geral dos usos da 2ª pessoa discursiva, em contextos substancialmente diferentes daqueles examinados anteriormente e avaliar o êxito da proposta pedagógica aplicada.

De maneira geral, pretendemos expandir o acesso a essa gama de saberes contribuindo para a ampliação do repertório linguístico e o desenvolvimento da reflexão gramatical dos estudantes, os quais terão maiores recursos em suas experiências enquanto leitores e produtores de texto de gêneros diversificados e maior consciência em termos gramaticais, de modo a lidarem com a língua de forma crítica, autônoma e eficaz nas mais variadas situações comunicativas.

Salienta-se, por fim, que, durante todo o desenvolvimento das etapas sugeridas, será de extrema relevância fundamentar as propostas que venham a ser feitas nos trabalhos científicos acerca da expressão da segunda pessoa discursiva, buscando um caminho para aliar pesquisa e ensino. Diante do exposto, deve-se realizar, paralelamente ao trabalho em sala de aula, uma investigação bibliográfica, de modo a levantar os principais trabalhos acadêmicos que versam sobre a alternância das formas *tu/você*, a fim de fundamentarmos nossas escolhas no que diz respeito aos gêneros textuais que serão utilizados e à elaboração propriamente dita das atividades já descritas.

Nas subseções seguintes, apresentaremos as sequências de atividades para o tratamento do tema a partir de textos pertencentes a variados gêneros, orais e escritos, tomando a dialogicidade presente nos mesmos como referencial para nossas abordagens. Salientamos que o grupo de estudantes que participou da experiência-piloto desta pesquisa não foi o mesmo que respondeu às questões propostas nas referidas sequências de atividades. Avaliamos que grupos diferentes, mas com perfis semelhantes – todos pertencentes ao 9º ano do Ensino Fundamental – podem facilitar no encaminhamento do trabalho, haja vista que não há qualquer tipo de sugestionamento ou indução anteriores. Nas próximas subseções, apresentam-se, ainda, os fundamentos utilizados na elaboração das atividades e, sempre que possível, justificam-se as questões propostas buscando correlacioná-las aos eixos relativos ao ensino de gramática propostos por Vieira (no prelo).

4.3. Propostas de sequências de atividades: apresentação, resultados e apreciação

Nesta subseção, são apresentadas duas sequências de atividades elaboradas originalmente pela própria docente que realiza esta pesquisa e destinadas a alunos matriculados no nono ano do Ensino Fundamental. Elas foram submetidas (embora a primeira delas não integralmente) a vinte e cinco alunos cuja faixa etária varia dos 14 aos 16 anos de idade (dentre os quais, treze meninas e doze meninos), matriculados no nono ano regular, turno matutino, da já referida Escola Municipal José de Alencar, localizada no bairro de Laranjeiras, Zona Sul do Rio de Janeiro.

A elaboração de questões destinadas a essa faixa escolar está diretamente relacionada ao fato de ser a mesma série de nossa atuação desde o início da pesquisa somado à especificidade condizente a essa etapa de estudos: é a série final do Ensino Fundamental. Essa última característica, em especial, nos motiva a investigar quais conhecimentos (acumulados ou não) os alunos concluintes dessa fase possuem sobre o tema de nossa pesquisa. Além disso, como algumas dessas atividades contemplam aspectos teóricos não abordados pelos livros didáticos, podemos, de alguma forma, contribuir para que os alunos sigam para o Ensino Médio com uma visão mais crítica e madura sobre o assunto.

Esclarecida a questão sobre a escolha da série, podemos justificar nosso desejo de elaborar material didático original após apreciarmos os resultados proporcionados por nosso trabalho-piloto usando o documentário *Fala tu* (Seção 4.1) frente à abordagem ineficiente (ou até mesmo ausente) sobre nosso tema de interesse nos livros didáticos adotados pelas escolas. Ademais, ao elaborarmos material que pode ser útil e produtivo para as aulas de Língua Portuguesa, estamos aprimorando e reavaliando nossa própria prática docente, pois nos tornamos mais participativos no processo de ensino-aprendizagem, conhecendo e analisando as especificidades, as características, as perspectivas e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Vale salientar que a adoção de tais materiais deve estar intimamente relacionada à autonomia do professor e à realidade da turma com a qual se pretende trabalhar⁸.

A primeira sequência de atividades é composta por dez questões, das quais quatro foram aplicadas em sala de aula. Os textos de cada uma dessas questões pertencem a variados gêneros, orais e escritos, de épocas atuais e antigas, a fim de que, por meio de comparações,

⁸ Optamos por não desenvolver gabarito para as questões propostas em nossas sequências com o intuito de promover espaço na sala de aula para o debate e discussão das possíveis respostas apresentadas pelos alunos.

os fenômenos – tanto da mudança quanto da conservação – relativos às formas da 2ª pessoa discursiva e o rearranjo que cada uma delas acarretou fossem evidenciados como naturais e perfeitamente constituintes do funcionamento do sistema da língua. Além disso, com este primeiro material, almejamos correlacionar o conhecimento do aluno às habilidades de leitura, produção textual e análise linguística com base em linguagem audiovisual, de modo que a reflexão sobre o valor sociointeracional das formas de 2ª pessoa e os principais problemas teóricos relativos ao tema – não mencionados nos materiais didáticos – pudessem ser trabalhados.

A segunda sequência é constituída de três questões, todas aplicadas e testadas em sala de aula. Suas propostas contemplam gêneros pertencentes ao domínio da comunicação on-line e que pressupõem interação. Cabe acrescentar que, diferentemente do que propõem Dolz *et alii* (2004), no modelo de “sequência didática”, relativo ao ensino de um gênero textual específico, optamos, nas duas sequências, por textos pertencentes a gêneros distintos, mas que apresentem dialogicidade, ou seja, que reflitam a interação direta entre emissor e receptor em uma situação comunicativa, ainda que saibamos que seria impossível explorar todas as propriedades comunicativas e formais relativas a cada um deles. Nosso intuito não é adotar a variedade de gêneros textuais como pretexto para nos valermos de propostas “da moda”⁹; pelo contrário, queremos, justamente, usá-la para evidenciar toda a produtividade e representatividade relativa ao paradigma pronominal do português brasileiro, em diferentes situações de oralidade e escrita, com maior ou menor monitoramento, em tempos e espaços diferentes.

4.3.1. Fundamentos gerais para as propostas didáticas

Para a elaboração das duas sequências de atividades, pontuamos, aqui, resumidamente os fundamentos que serviram de base ao trabalho. Adotamos como referencial a já referida proposta de Vieira (no prelo) para o ensino de gramática, baseada em três eixos, de modo a delimitar o tratamento do tema segundo as diversas faces: gramática e atividade reflexiva (Eixo 1); gramática e texto (Eixo 2) e gramática e variação linguística (Eixo 3), valendo-nos dos três tipos de atividades propostas por Franchi (2006): atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

⁹ O artigo “A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?” (BIASI-RODRIGUES, 2002) trata bem dessa polêmica envolvendo a presença de grande variedade de gêneros textuais nos livros didáticos.

Conjugado a tais eixos de ensino, ainda assumimos os contínuos da variação propostos por Bortoni-Ricardo (2004), priorizando situações cotidianas em que a 2ª pessoa poderia se manifestar percorrendo, para isso, os elementos relativos à monitoração estilística – do [+ formal] ao [- formal], do [+ escrito/ - oral] – no que diz respeito ao reconhecimento e/ou domínio (ou não) das variantes linguísticas praticadas por nossos alunos.

As contribuições dos estudos sociolinguísticos brasileiros também foram fundamentais para a elaboração de atividades didáticas que valorizassem a língua em sua pluralidade, correlacionando seus aspectos sociais e linguísticos à dinâmica da variação.

Paralelamente a essa variedade de concepções teóricas e, ainda, somada às orientações dos PCN, procuramos, em sua elaboração, seguir as sugestões apontadas pela banca de qualificação desta pesquisa, visto que, somadas à apreciação crítica da experiência-piloto, tais referenciais nos proporcionaram uma visão bem mais abrangente, reflexiva e crítica sobre o assunto.

4.3.2. A primeira sequência de atividades

4.3.2.1. Procedimentos metodológicos

Para a realização das questões presentes nessa primeira sequência, elegemos o conto “Os óculos de Pedro Antão” (cf. Anexo), de Machado de Assis, e a obra cinematográfica “Contos de Machado de Assis”, de Rosenthal (2009), em que o mesmo conto é exibido, como texto central e motivador para o desenvolvimento de algumas das questões propostas.

A escolha de um conto ambientado no século XIX foi proposital, uma vez que nosso objetivo era fazer com que os alunos tivessem contato com sincronia passada e, assim, pudessem comparar e reconhecer os diferentes usos da 2ª pessoas em relação à sincronia atual, desconstruindo, inclusive, estereótipos, julgamentos negativos – conscientes ou inconscientes – frente às mudanças linguísticas, conforme ficou bem marcado nos resultados expostos no Quadro 4 (p. 56). Desse modo, acreditamos que o contraste entre manifestações linguísticas afastadas entre si no eixo temporal pode levar o falante a perceber, no tempo presente, a ocorrência de variação e/ou mudança linguística em curso.

Foram separados dois dias letivos, totalizando quatro tempos de aula, para a efetiva conclusão de nossas atividades com as questões desta primeira sequência: leitura do conto,

exibição do filme, discussão sobre os textos (o que chamamos de “roda literária”) e, por fim, realização das quatro primeiras questões.

Nas duas primeiras aulas, lemos o conto com os alunos por meio de projeção em *data show*; com tal recurso, foi possível desfrutarmos de uma leitura compartilhada e aproveitarmos as ferramentas disponíveis pelo programa *word* – marcar parágrafos, sublinhar, iluminar etc. Promovemos, após a leitura, uma “roda literária”, a fim de discutirmos aspectos fundamentais para a compreensão do sentido do texto: a importância do narrador para o desenrolar da narrativa, o conceito de verossimilhança, o suspense, a descrição do perfil dos personagens, o contexto histórico e a sua relação com os valores, posturas e costumes dos personagens, o estilo do autor, a linguagem empregada¹⁰. Só após essa discussão, avançamos para a segunda etapa: a exibição do filme, o que rendeu mais uma aula do nosso planejamento. Nova “roda literária” foi realizada com o intuito de comparar os diferentes desfechos propostos pelo autor do conto original e o diretor do filme e a questão da adaptação das falas dos personagens e do próprio texto cinematográfico em si.

Concluída essa primeira parte de nosso trabalho, iniciamos a aplicação das quatro questões iniciais desta sequência, conforme veremos mais adiante, valendo-nos do que Franchi (2006) tratou como atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Tendo em vista o exíguo tempo de que dispomos para experimentar todas as questões propostas em nossas duas sequências¹¹, precisamos selecionar apenas algumas desta primeira sequência, as quatro iniciais, respeitando para isso a ordem numérica crescente entre elas. Não as selecionamos por grau de dificuldade ou importância. Dessa maneira, as demais questões – do número 5 ao 10 desta primeira sequência – poderão ser testadas em fases futuras da vida profissional, não acarretando qualquer prejuízo em relação à presente análise.

Cabe-nos ressaltar que algumas dessas questões podem ser realizadas interdisciplinarmente, como é o caso das disciplinas de História e Geografia, já que enriqueceria e ampliaria o contato do aluno com outros conteúdos, de outras áreas do conhecimento, como previsto em trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

¹⁰ Optamos por trabalhar com o texto tal qual apresentado na fonte pesquisada – um site da internet – verificando, inclusive, se houve alterações em relação ao emprego de expressões, estilo do autor, dentre outros aspectos.

¹¹ A aplicação de nossas atividades foi realizada no final do segundo bimestre letivo; por essa razão, os alunos estavam cumprindo provas das disciplinas e avaliações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Desse modo, só conseguimos realizar as atividades das duas sequências dispondo de seis tempos de aula.

a língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina (BRASIL, 1998, p. 31).

Dessa forma, enriqueceríamos ainda mais o trabalho com o texto, levando nossos alunos a conhecer outros recortes e facetas sob perspectivas diversas, ampliando, assim, o conhecimento que já possuíam sobre o autor, estilo, contexto histórico, entre outros aspectos já explorados em momento anterior com o uso de outros textos de Machado de Assis (ex. A cartomante, Pai contra mãe).

4.3.2.2. As atividades propostas na primeira sequência: descrição, objetivos e resultados

Feitos os esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos empregados, passemos à exposição de cada uma das atividades da primeira sequência acompanhadas de uma breve descrição da tarefa, seus objetivos e os resultados alcançados.

Questão 1

Releia o convite enviado por um dos personagens do filme a que você assistiu sobre o conto “Os óculos de Pedro Antão”, do escritor Machado de Assis.

Pedro. Recebi hoje as chaves da casa de meu tio; vou abri-la. Queres acompanhar-me? Não penses que é por medo de lá entrar só; é porque eu sei que tu tens interesse e gosto em penetrar nos negócios misteriosos: e nada mais misterioso que a casa do famoso tio. Vem ao meio-dia. Teu Mendonça.

- a- A quem é dirigido o convite acima?
- b- Quem o envia?
- c- De que trata tal convite?

Essa primeira questão envolve três itens de leitura que constituem uma abordagem de cunho linguístico com o intuito de verificarmos e explorarmos o conhecimento “interno” dos alunos acerca da atividade central e primordial da categoria pronominal: a função dialógica. Vale ressaltar que aquilo que chamamos de “conhecimento interno” é tratado por Franchi

(2006, p. 31) como “gramática interna” e corresponde ao próprio saber linguístico do falante, construído e desenvolvido na atividade linguística em si.

Assim, ao serem questionados sobre os interlocutores do convite e sobre o conteúdo de que trata o mesmo, os alunos reconhecem as pessoas discursivas envolvidas em tal contexto e o que cada uma delas representa sem que precisemos nomeá-las imediatamente, nem explicitar o que cada uma delas tem a ver com a língua que falamos (cf. BASSO; OLIVEIRA, 2012, p. 22), como, geralmente, encontramos em materiais didáticos, o que só foi feito em atividade posterior (número 3). Dessa forma, essa atividade permite que apresentemos o tópico gramatical em questão sem pressupor qualquer conhecimento automatizado e, ainda, promove a reflexão linguística entre o conhecimento que o aluno já possui intimamente sobre o tema e sistematizou. Ademais, essa tarefa torna-se fundamental e preparatória para as atividades metalinguísticas, pois o aluno já estará mais maduro para fundamentar, aprimorar e tornar consciente o saber linguístico epilinguisticamente conduzido.

Objetivo: Apresentar as três pessoas discursivas e suas funções a partir de dada situação contextualizada (e próxima a situações reais da língua em uso, já que podemos convidar e sermos convidados para algo), a fim de ativar os conhecimentos gramaticais naturais dos discentes.

Justificativa: Essa questão de natureza linguística e epilinguística propicia a apresentação do conteúdo de forma mais natural, fazendo com que o aluno perceba que o conteúdo gramatical com o qual se pretende trabalhar também pode estar presente em situações concretas da língua em atividade, tornando “operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns”, consoante Franchi (2006, p. 98). Trata-se, ainda, da articulação entre o Eixo 1, cujo objetivo é o ensino de gramática como atividade reflexiva, e o Eixo 2, que trata do componente gramatical para a compreensão do texto. A presença do Eixo 1 se justifica pela valorização do conhecimento prévio do aluno, de sua gramática internalizada, facilitando a aprendizagem do conteúdo gramatical e dos seguintes. O Eixo 2, por sua vez, diz respeito à compreensão do texto, ao reconhecimento de elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer. Por fim, podemos afirmar que, como esperamos que os discentes façam uso dos diversos pronomes, sobretudo os da 2ª pessoa discursiva, o contato com o Eixo 3, gramática como expressão de variação, se dará, ainda que de modo indireto.

Resultados obtidos: As respostas esperadas aos itens a e b foram dadas por 100% (vinte e cinco) dos alunos; entretanto, no item c, o referente da 3ª pessoa foi reconhecido por

92% (vinte e três dados) dos alunos. Uma hipótese possível para essa diferença é o fato de que a 1ª e a 2ª pessoas discursivas são mais facilmente reconhecidas por constituírem os interlocutores do processo dialógico, capazes de presentificar, enunciar e interpretar (conhecer) a realidade linguística e extralinguística que os cerca. Já a 3ª pessoa, implícita no que é pedido no item c, designa a não-pessoa/não-sujeito (cf. BENVENISTE, 1988), referenciando o que está fora do ato comunicativo, o que torna sua identificação mais indireta e menos óbvia.

Questão 2

Por meio de que palavra(s) reconhecemos:

- a- o autor do convite?
- b- o destinatário?

Esta questão, de caráter linguístico, se propõe a ampliar o conteúdo já mencionado acima. Ao identificar os termos que se relacionam às 1ª e 2ª pessoas discursivas, o aluno percebe que as marcas relativas a esses pronomes podem aparecer, em um texto, por meio de outros termos que não somente o *eu* e o *tu* – explícitos ou implícitos –, como é caso das formas pronominais *meu*, *me* e *teu*. Assim, ao levarmos o aluno a reconhecer e pensar nessas outras noções e funções pronominais, o quadro pronominal também vai sendo construído paulatinamente.

Objetivo: Levar o aluno a ter contato com novas formas pronominais que aparecem na atividade dialógica com o intuito de relacioná-las às pessoas discursivas e, conseqüentemente, pensar e preencher o quadro pronominal.

Justificativa: Esta atividade permite ao aluno observar outras formas pronominais relativas às 1ª e 2ª pessoas do discurso, ainda que não saiba classificá-las metalinguisticamente. Assim, mais uma vez, o aluno estará realizando uma atividade linguística (Eixo 1) e interpretativa em relação à compreensão do texto (Eixo 2). O Eixo 3 também estará em destaque, uma vez que, ao perceber a flexão verbal relativa à 2ª pessoa, já notará o fenômeno linguístico no âmbito da variação.

Resultados obtidos: No item a, a 1ª pessoa (*eu*) foi identificada por 100% dos alunos. O termo *Mendonça* apareceu em 36% (nove registros) das respostas. Para as formas pronominais *meu* e *me*, o descompasso foi maior: para a primeira, somente 16% (quatro

dados) dos alunos a reconheceram e, para a segunda, o índice foi ainda menor – 12% (três registros).

No item b, 76% (dezenove registros) responderam incorretamente ou deixaram em branco por não saberem o que significava o termo *destinatário*. Do restante das respostas válidas, tivemos um quantitativo próximo ao anterior. A 2ª pessoa transcrita como *tu* foi identificada por 100% (vinte e cinco) dos alunos, o termo *Pedro* por 24% (seis registros) e o pronome possessivo *teu* por apenas 12% (três registros).

Esses resultados demonstram que, em sua maioria, os aprendentes reconhecem a 1ª e 2ª pessoas discursivas apenas com os termos *eu* e *tu* não as associando a outras formas pronominais correspondentes a cada uma delas.

Faz-se necessária, na medida em que a maioria dos alunos não consegue identificar espontaneamente esses outros pronomes, uma abordagem mais incisiva sobre o assunto, o que demandaria maior investimento na compreensão da dificuldade demonstrada pelos alunos. Por ora, o que podemos afirmar, quanto à interpretação para esses resultados, é que a forma de sujeito é a mais rapidamente ou diretamente reconhecida, em comparação às correspondentes do tipo pronomes possessivos ou oblíquos átonos. É preciso verificar até que ponto a escola tem se ocupado do trabalho com as diversas posições sintáticas para o tratamento de diversos fenômenos morfossintáticos, para além do sujeito, que, ao que parece, ficaria mais saliente em termos cognitivos. De todo modo, esse resultado aponta a necessidade de dar continuidade ao trabalho desta dissertação, desenvolvendo sequências didáticas referentes à expressão da segunda pessoa discursiva em outras posições sintáticas.

Comentário crítico: Após a apreciação do desenvolvimento da pesquisa, constatamos que os resultados obtidos podem estar diretamente relacionados à formulação dos comandos elaborados para algumas de nossas questões. Assim, como novo encaminhamento para esta atividade, foram sugeridos novos comandos. Trata-se, ainda, de uma oportunidade de discutir e trabalhar as formas pronominais de segunda pessoa que caíram em desuso, mas ainda são ensinadas na escola. Assim, ficaria mais fácil de mostrarmos que o problema não se dá com a variante *tu* especificamente, vista como “forma incorreta” – como tentamos expor a partir dos resultados gerados na seção destinada à apreciação da experiência-piloto, mas com a concordância verbal.

Você observou que Mendonça manda um convite para Pedro:

a- Que formas/palavras no convite indicam que é Mendonça quem está falando? Que formas se referem a ele próprio?

- b- Que formas/palavras Mendonça emprega para se referir a Pedro?
- c- Organize, agora, o quadro a seguir com todas as formas que identificam a pessoa de Pedro e a de Mendonça no texto.

Palavras que...	
indicam que é Pedro quem fala	
indicam ou fazem referência a Mendonça	

- d- Dentre essas formas quais você emprega e quais são completamente estranhas?
- e- Reescreva esse convite substituindo as formas que lhe causam estranheza ou são desconhecidas por você por outras do português atual.
- f- Agora, compare a concordância entre as formas verbais que se referem à segunda pessoa no convite lido e as que você empregou na versão modernizada. Quais diferenças você observa em relação à concordância do pronome-sujeito com o verbo em cada uma dessas construções?

Questão 3

São chamadas de pronomes pessoais as formas referentes às três pessoas gramaticais ou do discurso e que participam de toda atividade dialógica. A chamada 1ª pessoa gramatical ou do discurso é quem fala, **eu**; a 2ª, aquela com quem se fala, **tu**; e a 3ª, aquela ou aquilo de quem se fala, **ele** ou **ela**. Observe o quadro a seguir, muito comum em nossas gramáticas e livros didáticos, em que tais pronomes estão presentes.

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

Reconheça, no trecho transcrito, que formas estariam representando:

- a- a primeira pessoa?
- b- a segunda pessoa?
- c- a terceira pessoa?

Esta atividade, de cunho metalinguístico, pode ser considerada como uma preparação para a apresentação (ou recordação) do quadro pronominal tradicional para, mais adiante, como solicitado nas questões 6 e 7 de nossa sequência, o aluno refletir criticamente sobre esse quadro, sobretudo no que se refere à inserção de formas pronominais, dentre elas, *você*, tratado como pronome de 3ª pessoa em sua especificação original, embora a interpretação semântico-discursiva seja a de 2ª pessoa, além da improdutividade da forma *vós*. Ademais, o aprendente deverá reconhecer as chamadas três “pessoas” gramaticais ou do discurso envolvidas no ato comunicativo e o que as definições para cada uma delas, de fato, significam.

A nosso ver, uma boa estratégia para levar aos alunos conceitos abstratos, classificações gramaticais ou qualquer tipo de conhecimento metalinguístico é construir algo novo a partir do que já é conhecido. Após se apropriar do fenômeno da interlocução, das pessoas envolvidas, do seu objetivo comunicativo, torna-se muito mais fácil e natural conceituarmos e tratarmos as terminologias gramaticais, sem que, para isso, se promovam “decorebas” gramaticais ou toda sorte de questionamentos como “por que estudar isso?”, “para que serve isso?”.

Objetivo: Nosso objetivo é iniciar a sistematização do quadro pronominal brasileiro, a partir da apreciação do tradicional quadro dos pronomes pessoais. Utilizando, inicialmente, a nomenclatura tradicional e entendendo o seu significado, será possível reformular o quadro, mais adiante, incluindo as formas pronominais não contempladas – como é o caso de *a gente*, *você*, *vocês* – e refletindo, portanto, sobre o descompasso entre as descrições gramaticais e o uso da língua no cotidiano.

Justificativa: Sistematizar, metalinguisticamente, o conhecimento gramatical, conforme propõe Franchi (2006), como última etapa de um processo linguístico aprimorado e consciente, torna-se uma estratégia produtiva. Assim, o aluno estará trabalhando com os diferentes eixos do ensino de gramática, posto que irá refletir sobre esse assunto da língua de modo contextualizado, manifesto por formas alternantes, em variação.

Resultados obtidos: Em nosso levantamento, verificamos que 80% (vinte) dos estudantes conseguiram reconhecer devidamente as letras a, b e c; os outros 20% (cinco) reproduziram os mesmos pronomes presentes no quadro da atividade (*eu-tu-ele/ela*), menosprezando o comando do enunciado de relacionar cada pessoa gramatical ao trecho apresentado, ou seja, ao convite.

Supomos que os 20% que não atingiram o objetivo da questão não o alcançaram por dificuldades na compreensão do comando – que, de certa forma, poderia ter sido mais específico e, em vez de mencionar “trecho transcrito”, remeter explicitamente ao fragmento do conto exposto no início da sequência – ou na correlação de um elemento mais teórico – o conceito de pessoa discursiva – ao trecho lido.

Comentário crítico: Além do que foi desenvolvido nesta questão, que versou exclusivamente sobre a alternância das pessoas do discurso em relação às formas pronominais, reconhecemos que a atividade poderia ser ampliada considerando essa alternância nas formas verbais. Desse modo, seria possível contrastar, também, a concordância padrão proposta pela Gramática Tradicional ao uso geral da forma de P3 na variedade carioca.

Questão 4

O conto lido foi escrito no século XIX. Você deve ter percebido que há determinadas palavras, estruturas linguísticas, expressões que já não pertencem mais aos padrões estilísticos de uma narrativa escrita, por exemplo, hoje, em pleno século XXI. Reescreva o trecho abaixo, adaptando-o à linguagem atual.

— A casa não é má, disse eu, sentando-me em uma das cadeiras para lhe dar exemplo; e a mobília pode ser restaurada. Teu tio tinha gosto.

— Vamos ver o resto da casa, disse Mendonça.

— Espera.

— Esperar o quê? Ficaremos agora a contemplar a sala?

— Pareces-me tolo, respondi; tu queres a herança do tio, e eu quero conhecer o homem. A sala é um primeiro indício. Vês este painel sobre a mesa?

Trata-se da última questão desta primeira sequência aplicada em sala de aula. Propomos uma reescritura contextualizada de uma passagem do diálogo entre os dois personagens na qual o emprego da 2ª pessoa está presente – tanto na posição de sujeito como por meio das flexões do verbo e no emprego do pronome possessivo. Nossa intenção é levar o

aluno a comparar expressões, experimentar novas construções, transformando-as de acordo com a prática linguística, o que caracteriza esta atividade como de natureza epilinguística. Dessa forma, o aluno consegue ter opiniões acerca de sua própria língua e até da língua do outro ou de épocas remotas, como é o caso específico da atividade. Ao reescrever o trecho, o aluno irá deparar-se com a marca da 2ª pessoa flexionada de acordo com os paradigmas gramaticais, emprego distinto daquele observado nas falas atuais de cariocas. Além disso, é notável, no trecho destacado, a ausência da forma *você*, pronome-sujeito amplamente empregado na variedade contemporânea do Rio de Janeiro.

Após a reelaboração do diálogo nos moldes solicitados, acreditamos que os alunos já estarão mais sensíveis ao fenômeno da variação e irão estabelecer comparações com as formas atuais, questionando, inclusive, sua ausência no texto, como ocorre com o pronome *você*.

Objetivo: Propor aos discentes uma atividade de reescritura atualizada baseada em um trecho do texto lido, oportunizando, assim, comparações e reflexões sobre a sua própria língua em recortes temporais distintos.

Justificativa: Esta atividade permite aos alunos reescrever um trecho produzido em outra época, atualizando-o. Assim, mais uma vez, serão trabalhados os três eixos de ensino: Eixo 1, já que se propõe que os alunos reflitam sobre expressões, vocabulário, formas pronominais pertencentes a outra sincronia da língua, lidando com estratégias e recursos textuais a fim de atualizar o texto e estabelecer um sentido para o mesmo (Eixo 2). Por fim, o Eixo 3 também está contemplado, posto que terão a oportunidade de trabalhar com a questão da variação dentro da temática da 2ª pessoa.

Resultados obtidos: Durante a aplicação desta atividade, os alunos indagaram a respeito do significado de algumas palavras presentes no trecho: “mobília”, “restaurada”, “contemplar”, “indício”. Optamos por não responder a esses questionamentos, para que não houvesse qualquer tipo de interferência em nossos resultados. Assim, observamos que menos da metade (48% - doze) dos estudantes não conseguiu reelaborar adequadamente a passagem, respeitando o sentido que tais termos apresentam em tal contexto, possivelmente por desconhecimento no âmbito do vocabulário.

Em relação ao uso da 2ª pessoa, alguns alunos chegaram a manifestar estranhamento em relação à forma verbal flexionada, como em “tu queres”, o que era parte de nosso objetivo, pois, com essa percepção, já estariam comparando expressões de épocas remotas com usos linguísticos atuais no âmbito do Rio de Janeiro.

Na reescritura atualizada, observamos que houve o predomínio do pronome *você* (96% - vinte e quatro) contra apenas 4% (um registro) de *tu*, sem marca de flexão. Notamos, ainda, que 100% (vinte e cinco) das ocorrências substituíram a expressão “*teu tio*” por “*seu tio*”, incluindo, portanto, nesse cálculo os poucos alunos que fizeram uso da forma *tu* na reescritura.

Houve, também, a opção pelo emprego de gírias para se dirigir ao interlocutor (“*mané*”, “*parça*”, “*cara*”, “*mermão*”), o uso da oralidade na escrita (“*Bora*” no lugar de “*Vamos dar uma olhada*”; “*Pera*” ou “*Calma ae*” no lugar de “*Espera*”), a substituição da ênclise, em “*sentando-me*” pela próclise “*me sentando*” e a omissão do pronome oblíquo átono. Desse modo, a atividade também suscitou reflexão, ainda que não aprofundada, sobre as opções lexicais e algumas outras estruturas gramaticais escolhidas pelos alunos.

Comentário crítico: Como outra sugestão para esta questão, poderíamos ter dado continuidade ao trabalho com o gênero textual “convite”, pedindo aos alunos que, em vez de reescreverem o trecho supracitado usando a linguagem atual, reescrevessem o convite.

As questões a seguir ainda fazem parte da continuação da primeira sequência de atividades proposta; entretanto, não foram aplicadas em sala de aula, como já justificado anteriormente. Como não se trata mais do trabalho com o material audiovisual, mas se passa a trabalhar com outros gêneros textuais, será necessária a formulação de questões sobre a temática do texto e/ou sobre o gênero, anteriormente às questões específicas da 2ª pessoa discursiva, de modo a trabalhar, primeiramente, alguns aspectos do texto em geral (assim como se fez com os filmes/conto, por meio da “roda literária”).

Optamos por repetir a mesma estrutura de apresentação, mas sem os resultados. Vejamos:

Questão 5

A seguir, você lerá uma letra de uma famosa música do cantor Cazuza. Acesse o link <www.youtube.com/watch?v=TrADo_p3nYU> para ouvir e ver o vídeo com o cantor interpretando essa canção.

O tempo não pára
Cazuza

Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágoas
Eu sou um cara
Cansado de correr
Na direção contrária
Sem pódio de chegada ou beijo de namorada
Eu sou mais um cara

Mas se você achar
Que eu tô derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo, o tempo não pára

Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta

A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas idéias não correspondem aos fatos
O tempo não pára

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára
Não pára não, não pára

Eu não tenho data pra comemorar
Às vezes os meus dias são de par em par
Procurando agulha num palheiro

Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe, é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros
Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam um país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro

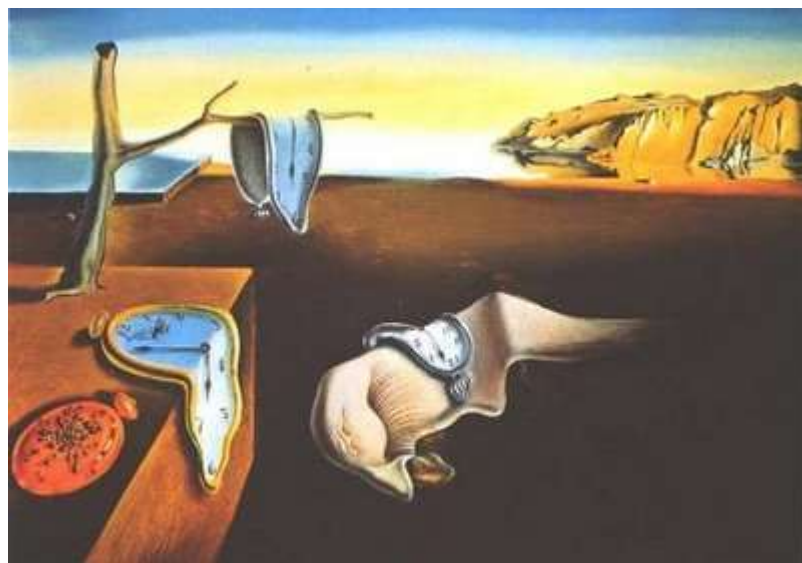
A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas idéias não correspondem aos fatos
O tempo não pára

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára
Não pára, não, não pára

a- Analisando a letra dessa música, percebemos que o eu lírico explicita uma série de mazelas e conflitos existenciais que cercam o ser humano de modo geral. Explique que mazelas e conflitos existenciais são esses, ilustrando sua resposta com versos da canção.

b- O eu lírico afirma que “o tempo não pára”. Como você interpreta essa imagem atribuída ao tempo? A que outras situações da sua vida você também poderia associar esse sentido atribuído ao tempo?

c- Observe a tela abaixo, do pintor Salvador Dalí. Em seguida, explique se a concepção de tempo manifestada pelo pintor nessa tela é a mesma presente na música de Cazuza.



A persistência da memória - Salvador Dali - 1931

d- Nessa música, há algumas palavras que mostram proximidade com a oralidade, isto é, com palavras típicas da linguagem falada. Transcreva dois exemplos, relacionando a presença de tais termos a esse gênero textual.

e- Em alguns momentos da canção, percebemos um diálogo entre o eu lírico e o seu interlocutor. Que palavras/formas presentes na música denunciam a presença desse “alguém” com quem se conversa? Que palavras/formas indicam a presença do eu lírico? Qual o objetivo do eu lírico ao propor esse diálogo?

f- Agora, compare as palavras/formas que apareceram no convite original e na música para fazer referência à segunda pessoa. Quais diferenças você percebe entre elas? Explique.

Com essa Questão 5, de caráter linguístico e epilinguístico, importantes conceitos pertinentes à Linguística Textual, como é o caso da noção de texto, gênero textual e intertextualidade (cf. KOCH, 1991; MARCUSCHI, 2008), se associam para promover a

construção do sentido do texto. Ademais, inicia-se o trabalho com outros gêneros textuais em que a atividade dialógica se manifesta, o que permite desenvolver o reconhecimento das estratégias de representação sociocomunicativa relativa à segunda pessoa discursiva.

Objetivo: Levar o aluno, através da leitura de outro gênero textual, a perpassar por importantes conceitos relativos à área da Linguística Textual, a fim de compreender o sentido do texto de forma geral e, ao mesmo tempo, específica, no que diz respeito aos aspectos sociocomunicativos relativos à segunda pessoa discursiva.

Justificativa: O conjunto dos itens da questão permite ao aluno realizar atividade linguística (Eixo 1) a partir da compreensão e construção dos diferentes sentidos do texto integrados ao gênero textual trabalhado (Eixo 2) somados à variação relativa à segunda pessoa discursiva (Eixo 3).

Comentário crítico: Optamos por elaborar itens que contemplassem a temática do texto, como se observa nas letras “a” até “d” desta questão, ainda que as mesmas não se relacionem expressamente ao fenômeno da expressão da segunda pessoa discursiva. A nosso ver, visto que o texto não deve ser tratado como mero “pretexto” para se trabalhar qualquer fenômeno gramatical, o desenvolvimento dessas questões iniciais permitirá relacionar as características do gênero e as temáticas desenvolvidas ao tema da expressão de segunda pessoa discursiva. Entretanto, admitimos que a Questão 5 possa ser reconfigurada de modo a tratar primeiro do tema gramatical e posteriormente das questões atinentes ao tema e ao gênero textual, o que evitaria que as últimas pudessem ser consideradas como “fuga” à abordagem do fenômeno de interesse de nossa pesquisa. Certamente, apenas a experimentação das duas ordenações das atividades permitirá avaliar o êxito de cada uma no cumprimento dos objetivos propostos.

Questão 6

Como já vimos anteriormente, os pronomes pessoais são aqueles envolvidos em todo ato comunicativo. Na questão anterior, dentre as palavras que você reconheceu como aquelas que se referem ao interlocutor está o pronome **você**.

Volte ao quadro tradicional dos pronomes apresentado na Questão 3 e acrescente esse pronome ao lado daquele que também possui semelhante propósito comunicativo, ou seja, mostrar com quem se fala.

Essa questão tem como premissa permitir ao discente reconhecer a forma *você* como participativa do ato comunicativo e como estratégia discursiva válida e consagrada pelo uso para se dirigir ao outro. Dessa forma, o aluno poderá reconhecer a variação ocorrendo dentro do tema relativo à 2ª pessoa, percebendo a necessidade de sua inclusão no quadro tradicional pronominal ao lado da forma *tu*, o que ainda pode ser associado ao reconhecimento do fato de que o texto também apresenta as formas *te* e *tua*, ambas do paradigma de P2.

Objetivo: Propiciar ao aprendente travar contato com forma pronominal consagrada pelo uso, porém ausente do quadro pronominal tradicional.

Justificativa: Esta questão, de natureza epilinguística e metalinguística, propiciará aos alunos o reconhecimento da forma pronominal *você* como pronome relativo à 2ª pessoa do singular, em variação com *tu*. Desse modo, os alunos passam a tomar consciência de sua existência e do espaço que deveria ocupar nos quadros pronominais de nossas gramáticas normativas e livros didáticos, fazendo uma apreciação crítica do material tradicional/didático.

Questão 7

Agora, pesquise, com o auxílio de seu professor, um pouco mais sobre esse pronome em sua gramática e em outros livros didáticos.

a- Como é classificado?

b- Que outros pronomes têm essa mesma classificação?

c- Você concorda com essa classificação? Explique.

d- Consulte novamente o quadro dos pronomes pessoais de seu material de pesquisa.

Você sabia que, além desse pronome, outras formas também coexistem no português atual brasileiro? É o caso de *a gente* e *vocês*. Pensando nisso, construa um novo quadro dos pronomes pessoais, na função de sujeito, acrescentando os pronomes *você*, *vocês* e *a gente* ao lado das formas pronominais tradicionais.

Os itens desta questão pretendem estimular os alunos a revisitarem as gramáticas normativas e livros didáticos, suas descrições, conceitos e classificações para, em seguida, pensarem em um novo quadro pronominal construído de modo consciente e crítico pelo próprio aluno no que tange à inserção das novas formas pronominais na função de sujeito.

Objetivo: Contemplando os três tipos de atividades previstos em Franchi (2006), nosso principal objetivo é estimular os alunos a pensarem no espaço ocupado por novas formas pronominais, na função de sujeito – dentre as quais a 2ª pessoa do singular – para, mais adiante, construir um quadro pronominal atual. Assim, propomos esta questão em consonância com a afirmação de Lopes (2014, p. 116):

Qual deve ser o papel do professor diante de tal realidade? A mera substituição de um quadro por outro não resolveria o problema, pois as formas *nós~a gente* e *tu~você* ainda coexistem no português brasileiro. (...) Deixar de apresentar aos alunos o atual sistema em toda sua complexidade é um equívoco, mas não mencionar a existência dos pronomes em desuso seria um equívoco ainda maior. Trata-se de um conhecimento passivo que precisa estar disponível, para que seja possível ler um texto de sincronias passadas (...). Defende-se a apresentação paralela do novo quadro (não a mera substituição do antigo) e a aceitação das consequências geradas pela inserção das novas formas pronominalizadas no quadro geral de pronomes (...). Defende-se a apresentação do que é *normal*, *usual* e *frequente* no português brasileiro, sem perder de vista o que está disponível na nossa literatura, na nossa língua, na nossa história.

Justificativa: Ao fazer com que os alunos percebam a presença de novas formas pronominais que coexistem ao lado de formas tradicionais, estamos diante de uma proposta reflexiva de se pensar a gramática (Eixo 1) e a língua em situações reais de uso, suscitando a elaboração de um quadro pronominal atualizado e condizente, por meio de atividade epilinguística em gêneros textuais diversos (Eixo 2), com essas formas em variação (Eixo 3).

Questão 8

A entrevista é um gênero textual que recolhe declarações de uma personalidade de interesse público, sob a forma de perguntas e respostas. Geralmente, costuma envolver temas familiares ao entrevistados.

Assista à entrevista realizada com a atriz Fernanda Montenegro (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LkUM5KVB5-w>>) e, em seguida, releia o trecho abaixo transcrito.

Entrevistador: A Dona Picucha mora sozinha, você mora sozinha. Quais são os desafios e as vantagens de se morar sozinha aos 84 anos?

Fernanda Montenegro: Em primeiro lugar que você não incomoda ninguém. Nós temos uma cultura de que o velho tem que ser um agregado. Vira uma criança dependente, só que não é mais uma criança. E eu acho que a Picucha tem isso. A solidão não é confortável, mas, às vezes, ela é preferível a certas crises que possam vir quando você resolve que tem que cutucar alguém para não ter a sua solidão.

Com base no trecho acima, responda:

- a- De acordo com a resposta dada pela entrevistada, ela é a favor ou contra que idosos morem sozinhos? Aponte dois argumentos que ilustrem esse ponto de vista.
- b- Ao empregar *você*, em sua resposta, a atriz Fernanda Montenegro quis se referir necessariamente ao entrevistador? Explique.

As atividades da Questão 8 foram elaboradas a partir de um trecho de uma entrevista para trabalhar o efeito de generalização e indeterminação do pronome *você* associado à compreensão do sentido global do texto.

Objetivo: Permitir que os alunos percebam, com a leitura de outro gênero textual de natureza oral, que há diferentes usos e estratégias comunicativas associadas ao emprego do pronome *você*, possibilitando-lhes compreender os efeitos de sentido obtidos por seus interlocutores em seus atos de fala.

Justificativa: Esta tarefa permite ao aluno observar que o pronome, além de participar da atividade dialógica em si, como 2ª pessoa discursiva, em alguns contextos específicos, também pode não se referir ao interlocutor específico do ato comunicativo. Assim, o aluno conhecerá outra estratégia associada ao uso do pronome – a generalização – realizando atividade linguística e reflexiva (Eixo 1), priorizando estratégias variáveis (Eixo 3) como recurso para a construção de sentido do texto (Eixo 2).

Comentário crítico: Ainda que em nosso capítulo sobre a revisão da literatura não tenhamos abordado a temática relativa ao uso do “*você*” com caráter indeterminado ou genérico, desenvolvido e pesquisado em importantes e diversos estudos científicos, optamos por trabalhar nesta questão com tal efeito de sentido, de forma mais geral, não só por se destacar no trecho transcrito, mas também por já ter sido identificado pelos alunos na experiência-piloto.

Questão 9

Em sua pesquisa, em livros didáticos e gramáticas, sobre os pronomes de tratamento, você deve ter notado que alguns deles recomendam o uso do pronome ***você*** a pessoas com quem temos intimidade; em contrapartida, recomenda-se o emprego das formas ***o senhor/a senhora***

a pessoas que não conhecemos muito bem, a pessoas mais velhas, como modo mais cerimonioso e respeitoso de se dirigir ao outro.

Retome as falas do entrevistador. Observe que, apesar de se tratar de uma pessoa mais velha, com quem o entrevistador tem pouca intimidade, em uma situação mais formal, o emprego da forma **você** é o que predomina ao longo da entrevista.

a- Na sua opinião, o uso efetivo do pronome **você**, nos dias atuais, para se dirigir a pessoas mais velhas, pode indicar falta de respeito?

b- Com que finalidade o entrevistador empregou tal pronome em suas falas? Explique.

Esta questão, de caráter linguístico, epilinguístico e metalinguístico, propiciará uma reflexão entre prescrição *versus* uso, na medida em que o aluno se depara com a recomendação apresentada nos materiais escolares e em alguns manuais normativos e sua real prática linguística, que lhe diz exatamente o contrário. Dizendo de outra maneira: o aluno, como falante, percebe que há um abismo entre a teoria e a prática; portanto, reconhece que houve variação e que a mesma obedece à tentativa de deixar a situação comunicativa menos formal, assim como de aproximar entrevistador e entrevistado, sem denotar tom desrespeitoso ao optar pelo “você” e não pela “senhora”, consoante item b.

Objetivo: Propiciar ao aprendente reflexão crítica acerca da prescrição e da norma social de uso. Além disso, fazer com que percebam que, dependendo do propósito comunicativo dos interlocutores, os pronomes podem atuar com funções distintas das previstas nos manuais didáticos e em alguns manuais normativos. Não se espera, portanto, que o aluno associe os usos na entrevista à noção de certo/errado.

Justificativa: Esta atividade faz-se necessária na medida em que o aluno confrontará descrição/prescrição com a sua própria realidade linguística. Vale ressaltar que nosso intuito condiz com o que Barbosa (2014, p. 40) afirmou em seu texto “Saberes gramaticais na escola”:

A gramática escolar não precisa esmiuçar tanto sua descrição dos fatos da língua. É o professor com seu conhecimento, e usando a descrição tradicional como ponto de partida, que lança mão do detalhamento da pesquisa científica. Se os livros de biologia apresentam um conteúdo didaticamente simplificado sobre genética, só como informação básica que torna o bom aluno capaz de acompanhar as notícias sobre o assunto, por que as gramáticas teriam de ser compêndios exaustivos na escola?

Temos, assim, atividade que possibilita reflexão linguística (Eixo 1) acerca da abordagem tradicional gramatical associada ao fenômeno da variação (Eixo 3) e ao emprego de estratégias pertinentes a dado contexto interlocutivo como recurso para a construção do sentido do texto (Eixo 2).

Questão 10

Releia a seguinte fala do conto “Os óculos de Pedro Antão”:

— Está feito; **tu explicas** tudo. (...)

Agora, compare com outra fala dita por um aluno a uma professora:

- Entendi, professora. **Tu explica** tudo muito bem.

Note que tanto o personagem do conto quanto o aluno empregam a 2ª pessoa para se dirigir a seu interlocutor.

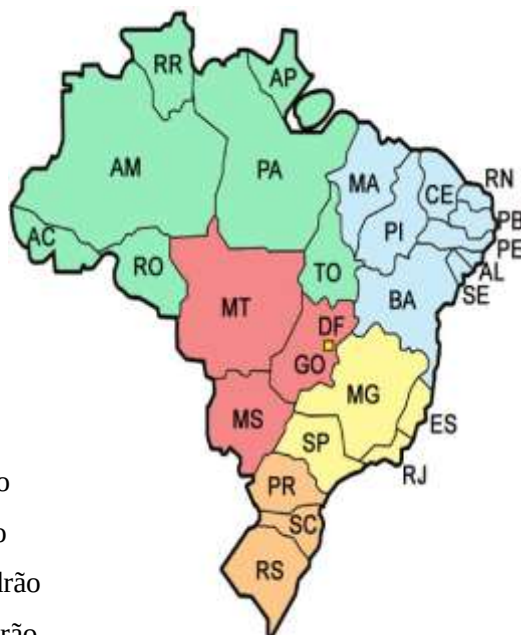
- a- Em relação ao uso do pronome e a sua concordância com o verbo, que diferenças há entre a fala 1 e a fala 2?
- b- No Rio de Janeiro, como os cariocas, com ou sem escolaridade, falariam em situações espontâneas? Usando a 1ª ou a 2ª frase?
- c- O pronome **você** também é muito produtivo na fala dos cariocas. Reescreva a fala do aluno, substituindo o pronome **tu** pelo **você**.
- d- Pesquise exemplos do emprego desses dois pronomes, em diferentes gêneros textuais que contenham diálogos ou comunicação com uma segunda pessoa, orais (diálogos, entrevistas) e escritos (mensagens on-line, avisos, comunicados oficiais, cartas, dentre outros), em diversos graus de formalidade, a fim de verificar seus usos e frequência em cada um deles. Não se esqueça de registrar outros pronomes diferentes de **tu** ou **você** que possam surgir em sua análise.

e- Como vimos, anteriormente, tanto o pronome **tu** quanto o pronome **você** aparecem com frequência na fala dos cariocas, em diferentes contextos sociocomunicativos. Será que o mesmo acontece com falantes de outras regiões do nosso país? Qual será o pronome eleito por cada região brasileira?

Assista ao vídeo <<https://www.youtube.com/watch?v=HwHfkuRCflc>> sobre os diferentes sotaques do Brasil. Observe o modo como as pessoas, das diferentes regiões, falam em situações espontâneas, em seus diálogos cotidianos: **se empregam tu ou você; se há ou não há concordância entre esses pronomes e suas formas verbais**. Veja algumas das falas que aparecerão no vídeo e que ilustram bem essas diferentes maneiras de se dirigir ao interlocutor. Será que você consegue reconhecer a que região brasileira cada uma delas pertence?

- ✓ *E tu viajaste para Porto Alegre? Eu já, e você?*
- ✓ *De que cidade tu és?*
- ✓ *Tu passa pra lá.*
- ✓ *Tu vai? E tu vai chegar lá que horas?*
- ✓ *Tu visse a novela ontem?*

Em seguida, complete o mapa do Brasil usando a legenda a seguir. Para estados brasileiros que não foram citados no vídeo, você deverá fazer uma pesquisa linguística. Converse com pessoas de outras regiões, assista a vídeos, novelas e programas de televisão.



Legenda:

- : *tu*, com concordância padrão
- : *tu*, sem concordância padrão
- : *você*, com concordância padrão
- : *você*, sem concordância padrão

No conjunto dos itens dessa questão, que também contempla os três tipos de atividades propostas por Franchi (2006), procuramos enfatizar, especificamente, a questão da variação relativa à 2ª pessoa discursiva, contrastando a estrutura gramatical tratada pela gramática normativa como forma modelar – pronomes de 2ª pessoa acompanhados de formas verbais de 2ª pessoa – com as diferentes estruturas gramaticais empregadas no tratamento entre cariocas e nas diferentes regiões do país, em variados contextos comunicativos.

Objetivo: Oportunizar, por meio de atividades que concebem a sala de aula como um espaço de pesquisa e construção do conhecimento, uma reflexão por parte do aluno a respeito do uso variável do quadro pronominal, verificando que há formas alternantes e concorrentes que acarretaram repercussões gramaticais na Língua Portuguesa. Desejamos despertar, assim, um olhar mais amplo e crítico acerca do fenômeno da variação linguística, tão pouco explorado em nossos materiais didáticos.

Justificativa: Os últimos itens dessa questão ilustram a importância de um ensino que priorize a variação, tal como nos adverte Vieira (2014, p. 93): “nenhuma variedade linguística pode ser ignorada e cada variante, por suas especificidades e funções sociais, tem de ser cultivada nas instâncias apropriadas.” Até então, havíamos apenas explicitado as formas em variação para a 2ª pessoa, concretizadas e elencadas para as diversas situações sociocomunicativas, seus efeitos de sentido, revelando pontos de imbricação entre *norma* e *uso*. Contudo, com esta última atividade, pretendemos enfatizar a questão da heterogeneidade linguística, comparando as variedades em situações concretas de uso, instigando nossos alunos ao papel de ‘investigadores linguísticos’, isto é, “a ideia é que o aluno vai construir a gramática da sua língua; o professor vai acompanhar criticamente esse processo”, conforme propõem Basso; Oliveira (2012, p. 35). Trabalhamos, portanto, mais uma vez, com os três eixos para o ensino de gramática: os Eixos 1 e 3, já que se propõe que os alunos reflitam sobre o tema relativo à variação da 2ª pessoa; e o Eixo 2, na medida em que se propõe o trabalho com a variação a partir das características dos gêneros textuais dialógicos da fala e da escrita, partindo-se, assim, do referencial textual.

4.3.2.3. Comentários finais sobre a primeira sequência de atividades

Ainda que não tenham sido testadas por completo, a elaboração e o levantamento de alguns dos resultados das atividades presentes nesta primeira sequência nos propiciaram uma visão mais crítica e detalhada sobre o tema desta dissertação, dando-nos segurança e coragem ao abordá-lo em sala de aula para questionar, inclusive, a qualidade do material didático indicado para que trabalhemos com nossos alunos.

Certamente, a experimentação na íntegra de todas as sugestões ora propostas traçaria um panorama geral e apurado acerca do tema; contudo, já com essa pequena amostra se torna visível e latente a necessidade de a escola repensar a maneira como vem lidando com o ensino de gramática, uma vez que não tem obtido sucesso ao ensinar a língua sem o viés variacionista (Eixo 3), alheia às inúmeras possibilidades condicionadas pelo uso, situação comunicativa e interlocutor, integrando gramática e texto (Eixo 2).

A esse propósito, Basso; Oliveira (2012) resumem bem nossa perspectiva em relação a um ensino de gramática de modo reflexivo (Eixo 1).

Cabe ao aluno construir a gramática: a gramática não é algo já dado, é uma construção (uma teoria) que realizamos para entender um objeto natural. Talvez esse viés, se não resolver problemas de leitura e escrita, sirva pelo menos para mostrar aos alunos que o universo – e também a língua que eles falam – é muito, muito interessante e merece ser mais bem compreendida (BASSO; OLIVEIRA, 2012, p. 36).

4.3.3. A segunda sequência de atividades

4.3.3.1. Procedimentos metodológicos

Estas novas atividades foram aplicadas como encerramento de nossa participação em sala de aula dentro do tempo de que dispomos. O público que respondeu a essas novas questões é o mesmo que nos forneceu as respostas das quatro questões iniciais da primeira sequência.

As propostas da segunda sequência encontram respaldo nos já referidos aportes teóricos, articulados ao que propõem os PCN (1998), que trabalham a língua em sua variação

no convívio social, suas alterações e as diferenciações de cada grupo social, conforme a dinâmica uso > reflexão > uso.

Acreditamos, então, que, após as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas experimentadas por meio das questões 1 a 4 da primeira sequência, o trabalho com gêneros que efetivamente proporcionam o dialogismo em situações diárias de interlocução praticadas pelos alunos poderia nos auxiliar a observar de modo mais concreto como a variação relativa à 2ª pessoa (*tu/você*) vem se manifestando em interações comunicativas dos sujeitos em dadas situações reais da língua em uso.

Na primeira sequência, nosso trabalho enfatizou questões envolvendo leitura (de gêneros diversos do *continuum* fala-escrita) e prática de análise linguística (embora também houvesse algumas atividades que pressuponham produção nas respostas às questões, bem como na atividade de retextualização); nesta nova sequência, nossa perspectiva está mais diretamente atrelada a atividades de produção textual a partir de diferentes gêneros interlocutivos, próprios do domínio da comunicação on-line e oriundos da necessidade cotidiana. Desse modo, buscamos contemplar todos os componentes previstos nas orientações oficiais para o ensino de Língua Materna: leitura, oralidade, produção textual e prática de análise linguística. Para isso, levamos em consideração os diversos papéis sociais assumidos pelos interlocutores, o contexto de produção associado a cada um desses gêneros, dentre outros fatores, a fim de observarmos, sob a ótica da variação, a 2ª pessoa discursiva, na posição de sujeito, em material mais próximo da língua em situações concretas de uso.

Dois tempos de aulas foram destinados a essa nova sequência. No primeiro tempo, realizou-se a apresentação, a leitura das três propostas e o esclarecimento de algumas dúvidas que surgiram (acerca da linguagem que poderia ser usada, do gênero textual etc.). Aproveitamos a oportunidade para fazermos uma breve sondagem da frequência com que nossos alunos acessavam cada um dos suportes digitais pedidos nesta sequência: o aplicativo whatsapp, a rede social Facebook e o correio eletrônico e-mail. Dessa conversa informal com nossos alunos, verificamos que o whatsapp é o mais usado por nosso grupo de alunos, pois é facilmente e rapidamente acessado por seus celulares. Além disso, tal aplicativo dispõe de uma série de recursos que facilitam e agilizam a comunicação, como é o caso dos chamados emoticons e dos dispositivos para gravar áudios e tirar fotos. A rede social Facebook ficou em segundo lugar. Os alunos afirmaram entrar e postar comentários diários nas páginas dessa rede social, mas não com a mesma frequência e facilidade com que o fazem no whatsapp. Já o

e-mail foi o suporte menos utilizado, só sendo útil para o envio de trabalhos escolares ou, raramente, para a troca de algum tipo de material (convites, fotos, arquivos de música).

No segundo tempo da aula, os alunos redigiram o rascunho de suas produções, passaram a limpo e entregaram a versão final de cada uma delas.

Optamos por retomar o conto “Os óculos de Pedro Antão”, já trabalhado inicialmente, como mote para as propostas em função da boa aceitação e do excelente envolvimento de nossos alunos com a leitura do conto e exibição da obra cinematográfica.

4.3.3.2. As atividades propostas na segunda sequência: descrição, objetivos e resultados

Proposta 1¹²

Reproduza uma pequena conversa, **via whatsapp**, entre Pedro e Mendonça.

Você deverá se passar por Mendonça e convidar Pedro para ir até a casa de seu tio.



Trata-se de atividade de natureza linguística e epilinguística em que o aluno deverá reproduzir, por meio de troca de mensagens, um pequeno diálogo se passando por um dos personagens do conto “Os óculos de Pedro Antão” – já trabalhado na primeira sequência de

¹² As imagens reproduzidas em nossas propostas são apenas ilustrações; não interferiram na parte escrita, visto que cada aluno desenvolveu sua resposta em material individual.

atividades –, do escritor Machado de Assis. Nesta atividade, mudamos o suporte¹³; entretanto, o gênero textual é o mesmo apresentado anteriormente (convite). Dessa forma, o aluno não terá dificuldade em produzir o diálogo solicitado; pelo contrário, terá mais familiaridade (uma vez que se trata de um aplicativo amplamente utilizado, conforme constatamos anteriormente) e liberdade, pois conta com alguns elementos característicos que fazem parte de seu uso e que não estão presentes em um texto escrito mais formal: abreviaturas, imagens etc. Além disso, essa situação comunicativa privilegia, comumente, o emprego de estruturas compatíveis com baixo grau de formalidade na escrita.

Objetivo: Levar os alunos a produzirem um pequeno trecho de uma conversa informal. Assim, serão direcionados a refletir sobre os empregos linguísticos – dentre eles, a 2ª pessoa – que julgam convenientes para se dirigirem a um interlocutor, em uma determinada situação comunicativa.

Justificativa: Esta atividade proporciona aos alunos a escritura de um pequeno diálogo informal, entre dois amigos, em suporte empregado para conversas instantâneas, rápidas e com baixo grau de monitoramento. Sendo assim, os alunos deverão refletir e, em seguida, optar por estratégias linguísticas compatíveis com tal suporte e situação comunicativa. Temos, portanto, a presença dos três eixos de ensino de gramática nesta atividade: Eixo 1, por promover a reflexão linguística sobre o tema relativo à 2ª pessoa discursiva, bem como acerca das diferentes estratégias linguísticas que deverão ser adotadas, considerando a situação comunicativa elencada; Eixo 2, por lidar com o efeito expressivo que tais escolhas linguísticas podem acarretar nesse suporte e contexto interlocutivo, como maior ou menor proximidade/intimidade, dentre outros valores; e, Eixo 3, posto que, em suas produções, trabalharão com a questão da variação dentro da temática da 2ª pessoa discursiva.

Resultados obtidos: Do total de ocorrências analisadas (vinte e cinco), só obtivemos 8% de registros de *tu* explícito (dois dados), sem marca de flexão verbal; 0% de registro para o emprego de *tu* com o verbo flexionado; a forma *você* apareceu em 68% (17 dados) das produções. As 24% (seis dados) restantes não explicitaram a forma pronominal, estando apenas a forma verbal do paradigma formal de 3ª pessoa, podendo essa forma estar associada ao *você* ou ao *tu*, uma vez que estamos tratando dessa variante no falar carioca.

¹³ Adotamos, aqui, o conceito de suporte de gênero proposto por Marcuschi (2008, p. 174, grifos do autor): “um **lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto**. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.”

Nossos resultados revelam que, apesar de a preferência ser pela forma *você*, em contextos informais, em relações simétricas, o uso de *tu* sem marca de flexão também é uma realidade, que se manifestou, embora em poucas ocorrências, no gênero *chat* em whatsapp.

No que diz respeito à variável gênero/sexo, nossos resultados, embora não constituam parte de um estudo sociolinguístico com metodologia própria e não ofereçam grande número de dados, confirmaram as tendências verificadas em levantamentos realizados por estudos sociovariacionistas que apontam a preferência das mulheres pelas variantes prestigiadas socialmente (cf. MOLLICA; BRAGA, 2013), ao contrário dos homens. Os registros da variante *tu* + verbo em P3, embora poucos, foram realizados por meninos; as meninas optaram pela forma *você*, cujo uso não infringe o padrão idealizado em manuais e gramáticas normativas.

Comentário crítico: Outra proposta de produção textual igualmente interessante seria a elaboração de um convite pelo whatsapp, a fim de que os alunos comparassem um convite tradicional e do passado (como já transcrito na Questão 1 da primeira sequência de atividades) e identificassem suas partes constitutivas com um novo convite, em suporte diferente.

Proposta 2

Escreva um comentário para um amigo, **no seu Facebook**, criticando ou elogiando o conto e/ou filme *Os óculos de Pedro Antão*.



Nesta proposta, alteramos o suporte – uma página de rede social –; entretanto, a situação comunicativa se manteve: direta, íntima e informal. Nele, novamente, os alunos deveriam escolher as melhores estratégias e recursos linguísticos para atender o contexto

sociocomunicativo estipulado. Temos, portanto, atividades linguísticas e epilinguísticas se repetindo nessa produção.

Objetivo: Fazer com que os alunos redijam nova produção textual, em um suporte amplamente utilizado para a manifestação de opiniões, críticas, elogios etc. Desse modo, as escolhas linguísticas – dentre elas, a 2ª pessoa discursiva – devem ser avaliadas pelos próprios discentes, considerando o contexto sociocomunicativo.

Justificativa: Esta proposta textual, de cunho linguístico e epilinguístico, proporciona que se trabalhe com diferentes estruturas linguísticas em situações reais de comunicação (registro escrito de um *post* entre interlocutores com certo grau de intimidade, em suporte empregado para tal). Temos, portanto, a articulação entre os três eixos de ensino: o Eixo 1, uma vez que consiste no ensino de gramática como atividade reflexiva; o Eixo 2, por lidar com o efeito expressivo que essas estruturas linguísticas podem provocar nessa situação comunicativa; e o Eixo 3, cujo objetivo é ensinar gramática como expressão da variação.

Resultados obtidos: Em nosso levantamento, constatamos que os alunos empregaram diferentes estratégias para se dirigir ao interlocutor: com pronomes-sujeitos explícitos, através das formas *você* e *tu*, e com outros tipos de construções em que a presença do pronome-sujeito não pôde ser reconhecida, pois, como já explicamos na proposta anterior, na variedade carioca, o verbo com desinência zero pode estar associado tanto ao pronome *tu* como ao *você*, não sendo possível determinarmos a que forma pronominal o verbo se refere.

Do total de ocorrências de segunda pessoa discursiva analisadas, registramos, para as formas com pronome-sujeito explícito, apenas 15% dos dados (cinco ocorrências), sendo todos com a forma *você*.

Para as construções com forma verbal sem pronome-sujeito expreso, podendo se referir teoricamente a *tu* ou *você*, obtivemos 75% dos registros (quinze dados). Vale ressaltar que, desse total, 28% das formas verbais (sete dados) vieram acompanhadas de expressões vocativas (“Cara”, “mano”, “amiga”, “amigo”).

Em nosso levantamento, ainda, encontramos construções com a total omissão do interlocutor (seja pela ausência das formas de pronome-sujeito, seja pela ausência das desinências verbais), em que o comentário era realizado de modo genérico (ex: “Aí esse livro é muito zica, é sobre um mistério do tio de um cara, curti mt”; “Mó chatão”).

Os resultados que surgiram nessas produções permitem fazer uma série de considerações a respeito das estratégias que nossos alunos empregaram como referência a seu interlocutor. Não é nosso objetivo elencar todas as motivações de uso relacionadas a esses

pronomes; pelo contrário, trabalhos científicos sobre esse tema em particular já foram feitos (cf. PAREDES SILVA, 2003; LOPES *et al*, 2009; SANTOS, 2012, dentre outros); entretanto, cabe-nos uma tentativa de reflexão sobre esse fenômeno, baseando-nos, para tanto, em nosso referencial teórico estudado.

Como sabemos, a variante *tu* com verbo sem marca de concordância pode estar associada ao tratamento íntimo e informal, diferente da variante *você*, considerada menos íntima e menos “informal”, hipotetizando um *continuum*. Essas características atribuídas a cada uma dessas variantes somadas à influência do suporte podem justificar a escolha de cada uma. O suporte, a nosso ver, teria forte influência em tal eleição, uma vez que se trata de uma rede social, em que diferentes usuários, com diferentes tipos de perfis, compartilham suas opiniões, elogios, críticas sobre algo ou alguém, a fim de manifestar seus pontos de vista e trocar experiências. Assim, ao passar de uma comunicação entre duas pessoas (whatsapp) para uma manifestação pública (Facebook), o texto deixa de ser uma simples troca entre somente dois interlocutores (como na proposta anterior); ele se torna público, aberto ao diálogo com vários interlocutores e, conseqüentemente, sujeito também aos julgamentos dos mesmos, principalmente aqueles relativos aos supostos desvios relativos à norma padrão da língua. Desse modo, verificamos que os nossos resultados retratam bem essa faceta. Nos casos em que houve o pronome-sujeito explícito, a preferência foi justamente pelo pronome *você* e não pelo *tu* (0% de registros), evidenciando o receio de nossos “escritores” de empregarem construções possivelmente tidas como muito íntimas ou até mesmo pouco padrão, consideradas não-canônicas.

Outra estratégia muito adotada pelo nosso grupo de alunos foi a de omissão do sujeito, deixando que a forma verbal pudesse se referir tanto ao pronome *tu* como ao pronome *você*. Notamos, mais uma vez, a influência de uma característica do suporte: o diálogo “aberto”, sujeito à participação de vários interlocutores, demonstrando, portanto, que tal opção linguística poderia evidenciar uma atitude adequada para aqueles que não sabem categorizar socialmente seus interlocutores, mantendo um comportamento interpessoal neutro.

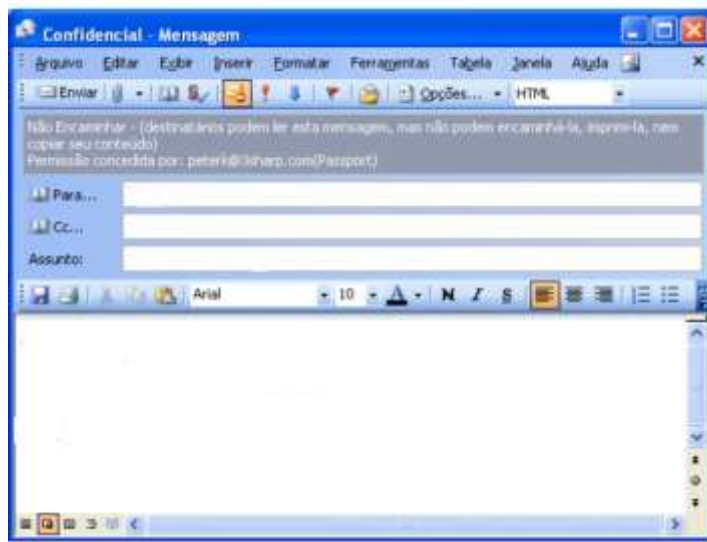
A estratégia de omissão total do interlocutor também se mostrou bastante produtiva nas produções. Atribuímos a essa estratégia certo conhecimento de nossos alunos sobre esse “diálogo plural”, em que há a participação não somente de um, mas de vários interlocutores ao mesmo tempo, isto é, ao afirmar que “Recomendo o filme **a quem tiver interesse**, pois é muito bom e há uma quebra de expectativa que provoca risos.” (grifo nosso) ou simplesmente dizendo “Difícil de ver sem dormir”, os alunos mostram que seus comentários não se

direcionam apenas ao amigo, seu interlocutor específico, mas a um grupo indeterminado de pessoas.

Comentário crítico: Conforme apreciação dos resultados do trabalho, o comando elaborado para essa produção textual, embora sugira a interlocução com um amigo, não propicia emprego produtivo das formas tratamentais de segunda pessoa discursiva, uma vez que, em termos temáticos, o referente é o próprio filme. Uma forma de tornar mais efetiva a utilização da segunda pessoa discursiva seria pedir que os alunos imaginassem a seguinte situação: sua professora pretende passar o filme *Os óculos de Pedro Antão* para um outro grupo de pessoas (da igreja, da comunidade, etc.). Para isso, ela precisa de sua ajuda, pois gostaria de oferecer um lanche no final da exibição para os participantes. Convide seu amigo para assistir ao filme na escola, explicando como deve chegar até lá (de ônibus, de bicicleta, a pé etc.) e se pode contribuir com algo (refrigerante, doce, salgado etc.) para o lanche final.

Proposta 3

Redija um **e-mail** para sua professora que manifeste uma crítica sobre o conto ou sobre o filme.



Esta última proposta de nossa segunda sequência, de caráter linguístico e epilinguístico, propõe o trabalho com outro gênero digital utilizado para troca de mensagens e envio de materiais, entre seus interlocutores: o e-mail. Esse gênero, diferentemente dos demais, exige uma estrutura organizacional mais elaborada: é necessário preencher um cabeçalho, empregar vocativo, finalizar com despedida. No caso específico desta atividade, o aluno deverá, ainda, considerar o interlocutor: o professor, pessoa com a qual, teoricamente,

se deve ter maior formalidade e certa preocupação com a linguagem, enfim, com a qual se estabelece uma relação assimétrica. Sendo assim, em suas produções, espera-se que o aluno, por se sentir mais monitorado, use estruturas linguísticas condizentes com essa situação comunicativa.

Objetivo: Fazer com que o aluno produza um texto em uma situação comunicativa mais formal, com um interlocutor com menor proximidade e que exige maior cuidado com as escolhas linguísticas a serem feitas, a fim de observarmos, especificamente, suas escolhas relativas à 2ª pessoa discursiva.

Justificativa: Por se tratar de um gênero textual já incorporado à nossa rotina diária e muito empregado nas sociedades letradas, esta atividade propicia ao educando a noção de que suas escolhas linguísticas devem ser adaptadas de acordo com a situação comunicativa e o interlocutor a que se dirige. Diferentemente das propostas anteriores, o aluno deverá cumprir, no gênero textual e-mail, uma série de formalidades, do ponto de vista estrutural (preenchimentos dos campos “para”, “assunto”, “anexar”, escolha da letra, tamanho), antes de redigir o texto propriamente dito. Além disso, irá lidar com outro perfil de interlocutor que exige maior grau de monitoramento, conforme já se destacou. Observamos que esta proposta textual também permite o trabalho com a gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), priorizando estratégias linguísticas variáveis (Eixo 2) e como instância que manifesta fenômenos relativos à variação (Eixo 3).

Resultados obtidos: Observamos os seguintes resultados nesta última proposta de produção textual: do total de 25 ocorrências, 20% (cinco dados) de pronomes sujeitos explícitos, sendo todas as ocorrências com *você* e nenhuma com a forma *tu*. Como no gênero anterior, aqui também se repetiu a escolha de formas verbais com desinência zero, em que não podemos estabelecer relação direta com o pronome-sujeito *tu* ou com o pronome *você*: 24% dos registros (seis dados). Notamos, ainda, que a maioria preferiu omitir totalmente a marca do interlocutor, optando por fazer comentários sem empregar nenhum tipo de referência à 2ª pessoa, salvo pelo emprego dos vocativos “professora” e “Isabela” (o nome da professora): 52% (treze dados) dos registros (ex: “Professora, achei um pouco confuso, mas legal e divertido, adoro filmes e contos de suspenses e aventura”; “É uma boa história, é muito envolvente. Obrigada por me apresentar essa história, Isabela”). Por fim, 4% de registros (uma ocorrência) para a forma *a senhora* como forma de tratamento (ex: “A senhora pediu para eu enviar um e-mail...”).

Com relação a esse quantitativo, percebemos que a maioria dos alunos optou pela estratégia de omissão total do interlocutor. Nossa interpretação é a de que a figura do interlocutor foi condição determinante na escolha de tal estratégia linguística. Ao mesmo tempo em que representou um interlocutor distante (por ser professor), configurou também como mais próximo (por ser jovem), deixando a dúvida em relação ao emprego das formas *senhor* ou *você*. Somado a isso, o interlocutor também se materializa como figura estereotipada: “culto”, “superior”, alguém que “corrige” qualquer tipo de desvio em relação ao emprego da norma padrão. Assim, a omissão total de sua marca não “comprometeria” o aluno em dois aspectos: primeiro em relação ao tipo de pronome que deveria escolher para se dirigir ao professor – mais íntimo ou menos íntimo – e, segundo, por amenizar as chances de desvio em relação à concordância do verbo com o pronome-sujeito (no caso da opção por *tu*), considerando a imagem pré-concebida do interlocutor: aquele que diz o que e como deve ser feito. Sem dúvida, trabalhar mais atividades com o fenômeno da concordância aliado ao da alternância *tu-você* seria necessário para o desenvolvimento efetivo dessa questão.

Talvez, a escolha de outro interlocutor – com hierarquia ou relação mais distante e formal (por exemplo, um diretor, um jornalista) – pudesse nos fornecer outros dados para essa atividade, assim como a própria escolha de outro gênero textual, haja vista a natureza diversificada do e-mail, que, embora semelhante, na qualidade de gênero, a um bilhete ou uma carta on-line, constitui ele próprio um suporte de gêneros, que, como correio eletrônico, constitui um serviço que pode transportar os mais variados gêneros, como propagandas, ofícios, bilhetes, dentre outros (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 185-186).

Outro dado que nos chamou a atenção foi o elevado número de produções em que os alunos não respeitaram a estrutura do e-mail, ou seja, não preencheram corretamente ou simplesmente ignoraram as etapas previstas para sua elaboração: dezoito produções. Esse quantitativo nos leva a concluir que, ao contrário do que imaginamos – que seria um gênero familiar, já incorporado à convivência social de nossos alunos –, o e-mail precisa ser melhor explorado em sala de aula; afinal, trata-se de ferramenta amplamente empregada para troca de mensagens e material nos meios acadêmicos e profissionais, por exemplo. Vale a pena ressaltar que, apesar do enorme quantitativo de alunos que não cumpriram todas as “etapas” previstas para a elaboração integral de um e-mail, a proposta não pôde ser considerada inválida e nenhuma produção foi descartada, pois nosso foco era “buscar” as formas variantes da 2ª pessoa em tal gênero textual.

Comentário crítico: Outra opção de enunciado para esta proposta com o intuito de promover a manifestação mais frequente e produtiva em relação à segunda pessoa discursiva seria a de pedir que os alunos elaborassem um convite dirigido a um professor de literatura, convidando-o para discutir sobre o conto ou o filme em análise. Os alunos, portanto, deveriam, mais uma vez, fornecer ao professor explicações a respeito de como chegar ao local do debate, informar a que horas o professor deveria chegar, quais materiais poderia usar em sua apresentação, quanto tempo poderia discursar, por exemplo.

No tocante ao emprego e à seleção das formas *senhor* ou *você*, conforme constatamos de nossos resultados, nossos alunos enfrentaram dificuldades na escolha de cada um desses pronomes aliada à visão estereotipada do interlocutor: o professor de Português. Como possível estratégia didática para se trabalhar cada um desses pronomes, poderia ser também objeto da proposta a transformação do conto em uma peça de teatro, e sua posterior encenação, para uma versão moderna. Dessa forma, possivelmente, a atividade poderia instrumentalizar os discentes a fazer escolhas mais específicas e seguras em relação ao uso de cada uma dessas formas.

4.3.3.3. Comentários finais sobre os resultados da segunda sequência

Após observarmos os resultados experimentados nas propostas acima, cabe-nos uma tentativa de apreciação crítica a respeito do tema de nossa pesquisa, relacionando-os aos estudos de orientação sociovariacionista e à bibliografia que nos serviu como arcabouço teórico para nossa pesquisa.

Considerando-se que houve somente duas ocorrências, em todo o segundo bloco de atividades com o emprego de *tu* (sem marca flexional) e, especificamente, na primeira proposta, ou seja, em um contexto interlocutivo mais informal (*chat* em whatsapp) e bem mais próximo da oralidade do que os demais, percebemos que tal forma pronominal, sem a desinência canônica, parece estar mais associada a situações comunicativas diretas, íntimas e que reproduzem, em dados momentos, aproximação com a fala.

Em sua dissertação de mestrado, Santos (2012) mostra que o comportamento linguístico do falante pode funcionar como um “indicador social” que sinaliza a que classe social o falante pertence. Ao que tudo indica, entretanto, a variante *tu* + P3 (sem desinência canônica) não está associada, na variedade carioca, a uma classe específica, mas relacionada a

motivações pragmáticas e interacionais. A observação dos usos e registros da referida variante, não só impressionisticamente mas também em estudos sobre o tema, indica que seu emprego já está disseminado em diferentes classes sociais, entre diferentes falantes, letrados ou não.

O que se verificou, entretanto, leva a crer que falantes letrados fazem uso dessa variante de maneira mais ‘criteriosa’, ou com aqueles com quem têm maior intimidade, pois, de modo geral, tendem a ter maior consciência sobre o estigma que essa forma linguística pode assumir em situações discursivas particulares. Por sua vez, falantes menos letrados, por possivelmente terem menor percepção do estigma que envolve o uso dessa variante, em certos contextos, tendem a empregá-la com mais frequência.

a simplificação do paradigma verbal e a consagração pelo uso conferem à variante **Tu**+verbo sem desinência canônica, uma avaliação negativa, talvez somente em contextos de fala monitorados. Em situações informais, se torna a variante adequada para a expressão de valores como a intimidade e a solidariedade (SANTOS, 2012, p. 113).

Essa constatação corrobora o fato de que todo sistema linguístico está sujeito a pressões que atuam na complexidade de uma regra variável, atribuindo avaliação social positiva ou negativa a determinadas formas linguísticas tanto em contextos escritos quanto orais. O mesmo juízo de valor pode ocorrer, em outra direção, com a variante *tu*+verbo em P2 com marca de concordância, apresentada em gramáticas normativas e manuais didáticos: o habitante carioca que a usar em qualquer situação comunicativa poderá ser considerado, por exemplo, pedante por seus interlocutores (cf. SANTOS, 2012, p.113) ou até mesmo de origem regional externa ao Rio de Janeiro.

Em relação à segunda proposta, nossa expectativa era a de que os alunos também empregassem a forma *tu* sem marca de flexão, pois a situação comunicativa era semelhante à anterior (direta, íntima e com suporte informal). Devemos considerar, entretanto, que, ao postar um comentário em uma rede social, o texto se torna público, ainda que direcionado a um interlocutor específico e íntimo, permitindo que outros interlocutores (íntimos ou não) compartilhem ou critiquem a opinião enviada, ou seja, o texto fica sujeito a intervenções alheias. Talvez, seja por tal motivo que o registro de *você*, variante menos marcada socialmente, considerada mais neutra, menos “incorreta” e menos ‘invasiva ou diretiva’ ao interlocutor (cf. LOPES *et alii*, 2009), tenha se manifestado. A mesma motivação pode estar

relacionada ao emprego de formas verbais de terceira pessoa, que, teoricamente, poderiam indicar referência a um interlocutor *tu* ou a um interlocutor *você*.

Situação semelhante se repetiu na terceira proposta: não houve registro de *tu*, com ou sem flexão; a opção foi pelo *você* ou pela omissão total de qualquer marca relativa ao interlocutor.

Diferentemente das duas primeiras propostas, nossa expectativa na terceira se concretizou: por ser o interlocutor pessoa menos íntima e tratado de forma estereotipada, a situação interlocutiva ser assimétrica e mais formal, o pronome *você* ou, mais uma vez, a omissão total de marcas relativas à 2ª pessoa foram estratégias linguísticas eficientes para atender aos fatores de ordem linguística e extralinguística. A esse respeito, Britto (2012) afirma o seguinte:

É a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos linguísticos utilizáveis.

Como esse interlocutor tem caráter fortemente repressivo e valorativo, o estudante, na necessidade de mostrar que “sabe”:

- nega sua capacidade linguística oral;
- cria uma imagem de língua a partir das fontes que identifica com a imagem do interlocutor, isto é, relações sociais em que haja (ou o aluno identifique) marcas de autoridade, padrão culto, etc.

Não se trata de estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados (BRITTO, 2012, p. 123).

Por fim, resta-nos um comentário acerca da atividade de produção de textos nesta última sequência. As sugestões de propostas aqui desenvolvidas tentaram contemplar a concepção de linguagem como forma de interação, em sua função real e não artificial, encarando o texto como um processo. Priorizamos situações concretas e cotidianas em que a expressividade, os recursos linguísticos e as estratégias discursivas empregadas por nossos alunos pudessem se manifestar a fim de instrumentalizá-los quanto ao emprego de determinadas variantes linguísticas, considerando o gênero textual, a situação sociocomunicativa e a finalidade discursiva, ainda que alguns de seus comandos tenham sido reformulados de modo que cada produção textual contemplasse melhor o fenômeno relativo à segunda pessoa discursiva.

5. Considerações Finais

Tendo em vista que o escopo do nosso mestrado é o interesse pelas práticas profissionais e suas possíveis intervenções no espaço escolar, ao conduzirmos esta pesquisa, acreditamos que conseguimos, de modo geral, instrumentalizar nossos alunos a refletir sobre o fenômeno em questão de forma mais crítica e autônoma, fazendo com que, por meio da linguagem, manifestassem suas escolhas, seus recursos expressivos, principalmente aqueles relativos à 2ª pessoa discursiva, em suas construções linguísticas.

Assim, para investigarmos de maneira mais precisa as diferentes manifestações relativas à 2ª pessoa discursiva, desenvolveu-se, na primeira etapa deste trabalho, uma experiência-piloto com material audiovisual, a fim de fazermos uma breve diagnose acerca das crenças e opiniões que nossos alunos, enquanto falantes, tinham das formas pronominais *tu* e *você*, mais especificamente. Essa primeira experiência, ainda que com algumas lacunas – já apontadas no desenvolvimento do trabalho –, mostrou-se produtiva, pois alguns de seus resultados evidenciaram a necessidade e a importância de abordar questões particulares atinentes ao tema, não (ou pouco) contempladas nas gramáticas e livros didáticos, sobretudo nesses últimos, material sempre mais disponível nas salas de aula. Além de ficar patente, nessa primeira etapa, a avaliação estereotipada do uso da forma *tu* por parte dos alunos, ficou claro o desconhecimento do quadro pronominal do Português do Brasil considerando sua complexidade, não só em termos regionais e sociais, mas também discursivo-pragmáticos. Nesse sentido, fomos instigados a dar continuidade a uma segunda etapa de nosso trabalho, produzindo material próprio que trabalhasse a língua em sua pluralidade de expressões, em gêneros textuais dialógicos diversos, consoante uma abordagem a um só tempo reflexiva e integrada às práticas sociointeracionais, adotando, para isso, a tríade uso-reflexão-uso, apregoadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesta segunda etapa, elaboramos duas sequências de atividades em que exploramos algumas possibilidades de tratamento do tema à luz dos três eixos de ensino de gramática propostos por Vieira (no prelo), que, por sua vez, se ancora no aproveitamento dos três tipos de atividades postulados por Franchi (2006), privilegiando, ainda, os contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004).

Não resta dúvida de que não foi possível esgotarmos todas as apreciações concernentes ao nosso tema em tais materiais – seja em função do tempo, seja em função da própria dificuldade de se desenvolver material que busque assumir o desafio de contemplar a

desejável integração entre abordagem reflexiva da gramática, variação e sentidos no plano do texto/gênero textual. Objetivando a abordagem integrada desses componentes, assumimos o compromisso com as concepções de ensino de gramática propostas por Vieira (no prelo), de forma “experimental”, como a própria autora explicita.

No âmbito específico do Eixo 2, as duas sequências puderam valer-se do texto não só como espaço para o reconhecimento do contexto dialógico em que se inclui a 2ª pessoa discursiva, mas, principalmente, para identificar, no âmbito da leitura, e desenvolver, no plano da produção escrita, os diferentes efeitos de sentido desse fenômeno linguístico variável. Dessa forma, a escolha de gêneros textuais bem próximos da realidade dos alunos – como letra de música e gêneros do domínio da comunicação on-line – contribuiu para aproximá-los do tema desta pesquisa, não desmerecendo a presença em sala de aula de outros gêneros textuais que representam um desafio de interpretação e de produção para os alunos. Nesse sentido, valer-se de obras literárias e de filmes/documentários constituiu-se estratégia motivadora não só para a reflexão sobre o tema gramatical em questão, mas também para a promoção de experiências de letramento variadas.

No que diz respeito ao âmbito da variação linguística (Eixo 3), nossas atividades procuraram sensibilizar nossos alunos, primeiramente, para a existência de formas alternantes relativas à 2ª pessoa discursiva, seja no eixo temporal, partindo de uma sincronia passada, seja no eixo espacial, privilegiando a variedade carioca, mas chegando a trabalhar, ainda que sem maior aprofundamento, outras variedades brasileiras, em questão específica. De todo modo, as atividades buscaram conscientizar os estudantes da complexidade no uso das variantes de 2ª pessoa em cada variedade, tendo em vista sua relação com aspectos pragmático-discursivos, que envolvem graus de formalidade e de intimidade entre os interlocutores, por exemplo, bem como seus usos preferenciais nas modalidades falada e escrita, construindo uma espécie de *continuum*. Acreditamos, portanto, que conseguimos contemplar, nas duas sequências propostas, o que Franchi (2006) chamou de “trabalho inteligente de sistematização gramatical”, já que a metalinguagem apareceu como ferramenta necessária para propormos atividades específicas de reflexão crítica sobre descrições e classificações do quadro pronominal, e de sistematização do conteúdo, evitando práticas indesejáveis de memorizações de nomes ou conceitos gramaticais, sem saber como foram instaurados ou quais são seus propósitos.

Em relação à elaboração das atividades, procuramos sempre aproveitar o conhecimento internalizado que nosso aluno tem da sua língua, prestigiando suas práticas e

seu uso efetivo – sociais, culturais, linguísticas –, valorizando as distintas variantes que possam aparecer na sala de aula, para levá-lo a construir, de forma consciente, seu conhecimento gramatical, em função das diversas situações interacionais, como nos propõem Basso; Oliveira (2012, p. 29-30):

Note que se trata de construir gramáticas; não é ensinar gramática, nem aplicar a gramática ao texto escrito. Esse exercício exige um olhar crítico e a consciência sobre diferentes regras, diferentes gramáticas. Ele permite que as questões de escrita ganhem uma nova perspectiva: entender a gramática da escrita.

Ademais, nossas atividades valorizaram os usos efetivos da língua em contextos contemporâneos e antigos, sem excluir um ou outro, a fim de que o aluno tivesse acesso a saberes do passado e do presente, percebendo que tanto a mudança quanto a conservação são partes inerentes do objeto da língua. Para isso, elegemos textos pertencentes a gêneros textuais distintos em que a interlocução estivesse presente, nos distanciando da “crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (BRASIL, 1998, p. 24). Levando em consideração que nossos alunos entram em contato constantemente com essa variedade de textos – nas mais diferentes situações de oralidade e escrita, com maior ou menor monitoramento, em tempos e espaços diferentes –, somente com essa diversidade é que seria possível atingirmos nosso intento: contextualizar nosso fenômeno gramatical em diferentes situações sociocomunicativas e evidenciar a produtividade, representatividade e especificidade relativa ao paradigma pronominal do Português do Brasil, sobretudo em sua variedade carioca. Ademais, é papel da escola promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais e de suas propriedades comunicativas e formais, de modo que possam produzi-los e empregá-los em contextos diversos, conforme nos apregoam os PCN (1998, p. 23)

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Vale ressaltar, ainda, que o trabalho com o tema da interlocução em sala de aula se mostrou extremamente prazeroso, uma vez que tentamos desconstruir papéis básicos tão arraigados na escola: o professor ensina; o aluno ouve (e aprende, se conseguir). Procuramos assumir a dinâmica de trocas do *eu/tu*, como nos ensina Benveniste (1988, p. 286).

A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*.

De fato, as duas sequências elaboradas ainda podem ser ampliadas e reavaliadas no que diz respeito ao nosso tema de interesse – a variação relativa à 2ª pessoa discursiva, em contextos interlocutivos, na função de sujeito. Nesse sentido, reconhecemos que alguns tópicos merecem tratamento detalhado, visto que, em virtude de algum dos fatores já mencionados, não foram efetivamente trabalhados no recorte que fizemos para nossas atividades, como é o caso da equivocada concepção de “mistura de tratamento” e a análise de outras formas de 2ª pessoa, não somente na função de sujeito, mas correlacionando-as a outras funções sintáticas – com base nos pressupostos teóricos que nos orientaram ao longo de nossa pesquisa.

Outro aspecto que merece nossa reflexão diz respeito à impossibilidade de experimentação, até o presente momento, de algumas das sugestões de atividades ora propostas. Sem dúvida, aplicar a totalidade das atividades poderá fornecer um panorama mais apurado acerca de nosso tema, uma vez que não há melhor instrumento avaliativo que nos permita repensar nossa prática docente do que a observação do próprio desempenho de nossos alunos.

Por fim, gostaríamos de salientar que todos os ensinamentos conquistados no âmbito do mestrado profissional – seja na fundamentação teórica apresentada nas obras que tomamos como referenciais, seja na construção, aplicação e avaliação de atividades das sequências didáticas, com base nesse aporte científico – nos propiciaram oportunidade de estudo e de reflexão sobre a nossa própria prática, além de nos proporcionarem instrumentos para o desenvolvimento consciente do fazer pedagógico. Sem dúvida, as experiências proporcionadas pelo presente trabalho constituem oportunidades de transformação e valorização dos professores em busca de um ensino de Língua Portuguesa mais democrático, aquele em que se propõe considerar, pelo menos como critério de análise, as diferentes

variantes constitutivas de qualquer língua natural, com construção reflexiva do conhecimento gramatical e a partir das diversas situações sociocomunicativas.

6. Bibliografia

- ASSIS, Machado de Assis. Os óculos de Pedro Antão. Disponível em <machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn051.pdf >. Acesso em: 27 de maio de 2016.
- BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: Vieira, Silvia Rodrigues; Brandão, Silvia Figueiredo (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31-54.
- BASSO, Renato Miguel; OLIVEIRA, Roberta Pires. Feynman, a Linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga*. Rio de Janeiro: UERJ, v.19, n. 30, jan./jun., p. 13-40, 2012. Disponível em: <www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga30/arqs/matraga30a01.pdf>. Acesso em: 04 de outubro de 2015.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999 [1961].
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 49-64, jan./jun., p. 49-64, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10367>>. Acesso em: 15 de julho de 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. A língua portuguesa no Brasil; Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 31-52.
- _____. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 117-126.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- Contos de Machado de Assis. Direção e roteiro: Adolfo Rosenthal. Brasil: Focus Filmes, 2009. 43 min.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard *et alii* (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 107-128.

_____. O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013a. p. 115-142.

_____. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do Português Brasileiro e suas implicações para o ensino. *Revista Letra*. Ano VIII, vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, p. 15-30, 2013b.

Fala tu. Direção: Guilherme Cezar Coelho. Rio de Janeiro: Riofilme, 2003 [produção]. 74min. Documentário disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=wXRUpfigv7I>>.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. O tratamento *você* em português: uma abordagem histórica. *Fragmenta 13*, publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Curitiba: Editora da UFPR, p. 51-82, 1996.

_____. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOLTRAN, Maria José. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.) *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 5. ed. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2005.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, Florianópolis, jan./ jun., 2009.

_____; FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. In: TAVARES, Maria Alice; MARTINS, Marco Antonio (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística*

Histórica para o ensino de língua portuguesa. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. The study of language in its social context. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. New York: Penguin, 1982.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Correlações histórico-sociais e linguístico-discursivas das formas de tratamento em textos escritos no Brasil – séculos XVIII e XIX. In: CIAPUSCIO, G.; JUNGBLUTH, K.; KAISER, D.; LOPES, C. R. dos S. (Orgs.). *Sincronia y diacronia: de tradiciones discursivas en Latinoamérica*. Frankfurt: Vervuert/Bibliotheca Ibero-Americana, v. 107, 2006. p. 187-214. Disponível em: <www.lettras.ufrj.br/laborhistorico/12-lopes.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2016.

_____. Retratos da variação entre você e tu no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.) *Português Brasileiro II – contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, 2008, v. 2. p. 55-71.

_____. Tradição discursiva e mudança no sistema de tratamento do português brasileiro: definindo perfis comportamentais no início do século XX. *Alfa*. São Paulo, 55 (2), p. 361-392, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/alfa/v55n2/02.pdf>. Acesso em: 7 de março de 2016.

_____. O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino. *Matraga*. Rio de Janeiro: UERJ, v.19, n.30, jan./ jun., p. 116-141, 2012. Disponível em: <www.pglettras.uerj.br/matraca/matraca30/arqs/matraca30a06.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2015.

_____. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [2007]. p. 103-120.

_____. DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. De Vossa Mercê a você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; MOTA, Maria Antônia (Orgs.). *Análise contrastiva de variedades do português: primeiros estudos*. Rio de Janeiro, 2003. p. 61-76.

_____; MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; SILVA, Aline dos Santos; SANTOS, Viviane Maia dos. Quem está do outro lado do túnel? *Tu ou você na cena urbana carioca*. *Processos urbanos I: variação linguística em megalópoles latino-americanas*. *Neue Romania*, 39, p. 49-66, 2009. Disponível em <www.lettras.ufrj.br/laborhistorico/producao/PPU.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

_____; CAVALCANTE, Silvia R. de O. A cronologia do voceamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. *Revista Linguística*, Madrid, v. 25, p. 30–65, 2011. Disponível em < www.linguisticalfal.org/25_linguistica_030_065.pdf >. Acesso em: 17 de dezembro de 2015.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz. *Língua e História: o 2 marquês do Lavradio e as estratégias linguísticas da escrita no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Ítaca Comunicações, 2010.

_____. *A preservação das faces e a construção da imagem no discurso político do marquês do Lavradio: as formas de tratamento como estratégias de atenuação da polidez linguística*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. *Sociolinguística e ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: Martins, Marco Antonio; Vieira, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). *Ensino de português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.

MENDONÇA, Mendonça, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MENON, Odete Pereira da Silva. O sistema pronominal do português do Brasil. *Letras*, Curitiba: Editora da UFPR, n.44, p. 91-106, 1995.

MOLLICA, Maria Cecília Magalhães. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática escolar*. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In: PRETI, Dino. *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Norma e condescendência, Ciência e Pureza. *Línguas Instrumentos Linguísticos*, nº 2, Campinas: Pontes, p. 49-68, 1998.

PAREDES SILVA, Vera Lucia. Variação e funcionalidade no uso de pronomes de 2ª pessoa do singular no português carioca. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v.7, n.2, p. 121-138, 1998. Disponível em: <periodicos.letras.ufmg.br>. Acesso em: 07 de abril de 2016.

_____. O retorno do pronome tu à fala carioca. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: FAPERJ/ 7Letras, 2003. p. 160-169.

_____. Notícias recentes da presença do pronome tu no quadro de pronomes no português falado no Rio de Janeiro. In: COUTO, Letícia Rebollo; LOPES, C. R. S. (Orgs.). *As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: EDUFF, 2011. p. 252-262.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [2007]. p. 239-258.

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1995.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [2007]. p. 169-184.

PLATÃO. *Crátilo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: EDUSP, 1984.

_____. *Sociolinguística: os níveis de fala*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

ROBINS, Robert Henry. *Pequena história da linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

RUMEU, Marcia Cristina de Brito. *A implementação do 'Você' no Português Brasileiro Oitocentista e Novecentista: Um estudo de painel*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SAID ALI, Manuel. *Gramática secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

SANTOS, Viviane Maia dos. *"Tu vai para onde?... Você vai para onde?": manifestações da segunda pessoa na fala carioca*. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SCHERRE, Marta; DIAS, Edilene Patrícia; ANDRADE, Carolina; MARTINS, Germano Ferreira. Variação dos pronomes “tu” e “você”. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 133-195.

_____; LUCCA, Nívia Naves Garcia; DIAS, Edilene Patrícia Andrade; QUEIROZ, Carolina; MARTINS, Germano Ferreira. Usos dos pronomes você e tu no português brasileiro. Comunicação apresentada no II SIMELP, Universidade de Évora.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

_____. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.). *Escola, ensino e linguagens. Propostas e reflexões*. Natal/RN: UFRN. (E-book, no prelo)

_____. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, Maria Alice; MARTINS, Marco Antonio (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90.

_____. Concordância verbal. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [2007]. p. 85-102.

_____; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [2007].

_____; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de Português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

Anexo

Os óculos de Pedro Antão

Texto-fonte: <http://www2.uol.com.br/machadodeassis/>.

Publicado originalmente em *Jornal das Famílias*, de 5/1874 a 7/1874.

Três causas diversas podem aconselhar o uso dos óculos. A primeira de todas é a debilidade do órgão visual, causa legítima, menos comum do que parece e mais vulgar do que devia ser. Vê-se hoje um rapaz entrado na puberdade e já adornado com um par de óculos, não por gosto, senão por necessidade. A natureza conspira para estabelecer o reinado dos míopes.

Outra causa do uso destes auxílios da vista é a moda, o capricho, ou, como diz Rodrigues Lobo, a galantaria. O ameno escritor exprime-se deste modo: “Assim é que até óculos, que se inventaram para remediar defeitos da natureza, vi eu já trazer a alguns por galantaria”. Efetivamente quem quiser passar por verdadeiro homem do tom deve trazer, não direi óculos fixos que é só próprio de sábios e estadistas, mas estas famosas lunetas-pênseis, que são úteis, cômodas e graciosas, dão bom aspecto, fascinam as mulheres, servem para os casos difíceis e duram muito.

Da terceira causa quem nos dá notícia é nem mais nem menos o gravíssimo Montesquieu. Diz ele: “Os óculos fazem ver demonstrativamente que o homem que os traz é consumado nas ciências, por modo que um nariz ornado com eles deve ser tido, sem contestação por nariz de sábio”. Conclui-se disto que a natureza é um causa secundária dos estragos da vista e que o desejo de parecer ou de brilhar produz o maior número dos casos em que é necessária a arte dos Reis.

Está já o leitor um pouco atrapalhado com este intróito que lhe parece mais de folhetim que de romance ou então pergunta consigo mesmo a qual destas coisas atribui eu os óculos de Pedro Antão. Isto não é folhetim, nem romance: é uma narração fiel do que me aconteceu há cerca de três anos: é crônica. Quanto a Pedro Antão é positivo que os seus óculos deviam ter por causa o enfraquecimento da vista; mas ainda assim não lhe posso afirmar nada, porque Pedro Antão, que eu não conheci, foi o homem mais singular das tais crônicas, viveu recluso durante a vida inteira e mal consta alguma coisa dos seus primeiros anos.

Há cerca de três anos, como dizia, recebi a seguinte carta do meu amigo Mendonça:

Pedro. Recebi hoje as chaves da casa de meu tio; vou abri-la. Queres acompanhar-me? Não penses que é por medo de lá entrar só; é porque eu sei que tu tens interesse e gosto em penetrar nos negócios misteriosos: e nada mais misterioso que a casa do famoso tio. Vem ao meio-dia. Teu Mendonça.

A minha resposta foi a seguinte:

José. — Vou, mas não ao meio-dia. Entrar em casa misteriosa, quando o sol está no zênite, é anacronismo. Irei às 11 horas da noite, e à meia-noite em ponto entraremos na casa do defunto. Teu Pedro.

Perto das 11 horas, depois de ter dito à família que ia ver um doente grave, por eu ser médico e costume ver doentes à noite, investi para casa de Mendonça, que era na Rua do Areal.

Mendonça estava ceando; comi com ele um pouco de fiambre e de assado frio, engoli dois cálices de Madeira, tomei uma xícara de chá saboroso como aquele chá da comédia de Garção, e à meia-noite menos vinte minutos, saímos para ir ver a casa de Pedro Antão.

Pedro Antão tinha morrido dez meses antes; achou-se-lhe um testamento em que deixava a casa, os livros e mais objetos ao sobrinho Mendonça — com a condição de que só tomaria conta da casa dez meses depois. Mendonça estava então no boulevard dos Italianos, único sítio de Paris que conheceu e conhece a fundo, quando recebeu esta notícia. Riu muito da singularidade do tio, e veio ao Rio de Janeiro expressamente para tomar conta da casa. Aguardou religiosamente o termo da posse, e no dia 23 de março de manhã recebeu oficialmente as chaves que ansioso esperava.

A chave e a fechadura resistiram com força aos esforços que o Mendonça e eu fazíamos para abrir a porta. Felizmente vinha conosco um latagão, criado de Mendonça, sujeito que se gabava de não encontrar porta nem mulher que lhe resistisse. Arremeteu o sujeito com um denodo raro, e a porta gemeu e daí a alguns minutos estávamos no corredor. Aí despedimos o criado, depois de alguma oposição de Mendonça, que afirmava ser necessário ter mais alguém conosco. O criado saiu, e eu encostei a porta. Acendemos então uma das velas que trazíamos para o caso, e subimos uma escada velha e úmida que ia ter ao primeiro andar.

Não foi fácil a subida, porque, de quando em quando, surgia de um lado um rato, que esbarrava em nossas pernas e duas ou três baratas, assustadas com os inquilinos, voaram de um lado para outro, indo esbarrar nas paredes, e escorregando depois até o chão. Além disso, sentíamos aquele mau odor que exala de uma casa fechada durante muito tempo. Felizmente,

Mendonça tivera a precaução de trazer consigo plantas e pós aromáticos, que queimamos na sala de visitas apenas lá entramos.

Mendonça achou-se mal ali dentro. Era um elegante de primeira classe, amigo do conforto, ao passo que eu, sem deixar de amar a comodidade e o asseio, estava disposto a aproveitar aquela página de romance tétrico que se me afigurava ver no interior da casa misteriosa.

— Vê lá, disse Mendonça, onde queres que nos sentemos?

— Nestas cadeiras.

— Sujas como estão?

— Limpam-se.

— Quem as há de limpar?

— Eu.

Mendonça levantou os ombros; eu tirei da algibeira dois lenços e com eles limpei o melhor que pude duas cadeiras das que ali se achavam.

Mendonça viu-me fazer esta operação com um sorriso de homem resignado a tudo.

— A casa não é má, disse eu, sentando-me em uma das cadeiras para lhe dar exemplo; e a mobília pode ser restaurada. Teu tio tinha gosto.

— Vamos ver o resto da casa, disse Mendonça.

— Espera.

— Esperar o quê? ficaremos agora a contemplar a sala?

— Pareces-me tolo, respondi; tu queres a herança do tio, e eu quero conhecer o homem. A sala é um primeiro indício. Vês este painel sobre a mesa?

Mendonça aproximou-se da mesa.

— Vejo, disse ele, é a Madona da cadeira.

— Cópia de Rafael. Já por aqui sabemos que o homem amava as artes. A cópia não é má, e a moldura é severa.

— Cá temos outro painel, disse Mendonça apontando para a parede.

Subi ao sofá e aproximei a luz do quadro.

— Não conheço este, disse eu.

— É um Velásquez, disse Mendonça; vi um igual em casa do conde de Chantilly.

— Que conde é esse?

— Não era conde, respondeu Mendonça acendendo um charuto; chamávamo-lo assim por ser um dos primeiros heróis das corridas de Chantilly.

— Aposto que morava no boulevard...

— Dos Italianos.

Acendi também um charuto enquanto Mendonça me contava uma aventura parisiense em que entravam ele, o conde e uma estrela do bosque de Bolonha. Deixei que a conversa levasse esse caminho, porque era o meio de reter o meu companheiro.

Já vês, disse eu voltando ao meu assunto, já vês que teu tio tinha gosto; Rafael e Velásquez são alguma coisa. Vamos ver o resto da casa.

Seguia-se outra sala menor que a primeira, onde nada havia que seja digno de nota. Apenas vimos sobre uma mesa um cachimbo alemão, que necessariamente devia ter pertencido ao Cavaleiro Teodoro Hoffmann, pois a sua forma era de todo fantástica. Representava uma figura do diabo, com chapéu de três bicos, cruzando as pernas, que eram de cabra.

— Olé! disse Mendonça; o tio fumava!

— Parece que sim; e o cachimbo não me parece ortodoxo.

— Pelo contrário, respondeu Mendonça; não pode ser mais ortodoxo do que é; meter fogo na cabeça do diabo não te parece digno de um servo de Deus?

— Tens razão! disse eu sorrindo.

Mendonça readquiria o seu bom humor e era isso justamente o que eu queria. Se não fosse assim, era provável que nos fôssemos embora dentro de dez minutos. Agora estava tranqüilo; quando Mendonça estava de bom humor obedecia a tudo.

Depois de examinarmos o cachimbo que, além daquela não oferecia nenhuma particularidade, seguimos por um corredor e fomos ter à sala de jantar. Esta como outras salas e quartos da casa, nada tinha que se parecesse com mistério. Passando por um dos corredores vimos uma escada que ia ter a um sótão. Subimos. No meio da escada, Mendonça estacou; ouvira um rumor em cima.

— São ratos, disse-lhe eu.

— Serão? perguntou Mendonça empalidecendo um pouco.

— Querias que fosse a alma do Antão?

Subi afoitamente; Mendonça, envergonhado, subiu também. A coragem de muita gente não tem outra explicação. Não é sempre por valentia que os homens são valentes, diz La Rochefoucauld.

Vasto era o sótão. Compunha-se de uma sala de estudo e de escrita, uma alcova na frente, e uma vasta sala no fundo. Era por assim dizer um segundo andar.

O que primeiro examinamos foi a sala da frente cuja mobília se compunha de algumas cadeiras, uma secretária, duas estantes, um sofá, tudo como qualquer mortal pode ter. Havia sobre a secretária dois bustos de mármore, e aqui começa o fantástico: uma era a cabeça de Cristo, outra a de Satanás. Cristo estava à direita, Satanás à esquerda.

— Bravo! exclamei; vou penetrando no homem. Achas ainda alguma ortodoxia nesta aproximação de bustos?

Mendonça, que estava enlevado no primor da escultura, respondeu:

— Toda.

— Explica-te.

— O tio juntava-os para emblema da vida humana, que se compõe do mal e do bem; o bem está aqui para corrigir o mal. É o *Ceci tuera cela*, de Vítor Hugo.

— Está feito; tu explicas tudo. Mas é porque aqui a simetria das coisas te favorece. Cristo e Satanás ao lado um do outro é uma simetria de poeta; mas eu creio que Pedro Antão era outra coisa. Olha aqui para o chão; vês esta reunião de coisas extravagantes? Um par de chinelas, uma imagem da Virgem, uma trança de cabelos amarelos, um baralho de cartas, uma cruz, uma página de hebraico; vês?...

À proporção que eu ia inventariando os objetos encontrados no chão, ia o Mendonça examinando atentamente, tendo previamente calçado um par de luvas a fim de não macular as mãos.

Abri uma janela a fim de que o ar penetrasse nos aposentos. Depois, sacudindo o pó de duas cadeiras, sentei-me numa delas, e disse a Mendonça:

— Sabes que mais? Já não vou daqui sem que me contes alguma coisa do tio. Que idade tinha ele?

— Quarenta anos.

— Viveu sempre recluso?

— Desde muito tempo. Nos últimos cinco anos nem saía de casa. Era um criado que lhe trazia o que precisava. Esse mesmo criado morreu na véspera de morrer o tio.

— Qual foi o motivo da morte do criado?

— Não sei; creio que uma apoplexia.

— Quem sabe? Talvez a morte do criado explique a morte do seu tio. Estou a ver aqui um assassinato e um suicídio. De que morreu o tio?

— De uma queda.

— Dentro de casa?

— Sim.

— Bem digo eu; aqui há coisa. Estes objetos dizem claramente que Pedro Antão era feiticeiro.

Mendonça sorriu com desdém; posto que fosse supersticioso e timorato, Mendonça não acreditava em sortilégios. Eu era então um pouco dado a essas crenças, e ainda hoje não deixo de as ter. Depois que os filósofos modernos, com a mania de destruir tudo, afirmaram que o criador era uma invenção dos homens, eu, que não dou ao acaso as honras de ter criado o universo, substituí Deus por um grande feiticeiro, autor de todas as coisas, e nem por isso sou mais absurdo que os filósofos.

— Que quer dizer, continuei eu, esta madeixa de cabelos amarelos?

— É uma madeixa de cabelos, respondeu Mendonça; amareleceram com o tempo.

— E esta página de hebraico não quer dizer alguma coisa?

— Não sei se é hebraico ou siríaco.

— Deve ser hebraico. Eu não conheço essas línguas, mas conheço os caracteres; estes são hebraicos. Quanto a esta cruz metida entre um baralho de cartas, creio que não dirás ser o bem e o mal, emblema da vida humana. Mas deixemos isto; que houve notável na vida do tio?

— Coisa nenhuma. Viveu aqui recluso sem procurar a família; nem recebê-la em casa. Ao princípio, correu que o tio tinha alguma beleza escondida, e meu pai procurou saber disso conversando com o criado, mas o criado disse que não havia ninguém. Verdade é que o primo Antônio disse que uma noite, passando por aqui, viu da rua uma sombra de mulher passeando na sala de visitas; mas eu o convenci logo de que seria o mesmo tio, embrulhado em um lençol.

— Que diziam os vizinhos?

— Apenas um afirmou ter ouvido uma noite gemidos lúgubres cá dentro; no dia seguinte, não sei se por humanidade, se por curiosidade, mandou o vizinho saber o que era; o tio correu o portador a pau. Queres que te diga a minha opinião?

— Não, não digas. Veremos se eu descubro...

— Não tens nada que descobrir: creio que o tio era doido.

— É o que te parece. Veremos isso. Talvez esta secretária nos diga alguma coisa; mas está fechada. Como abri-la?

— Arrombe-se amanhã.

— Pois sim; mas vamos ver o resto do sótão.

Peguei na vela e encaminhamo-nos para o interior. No corredor que separava as duas salas, bati com o pé num objeto que foi parar três passos adiante.

Era um par de óculos de ouro.

Examinamos os óculos que nada particular indicavam; tinham asas grossas e vidros azuis sem grau. Conheci que era uma quarta espécie de óculos; usava-os Pedro Antão para abrandar os raios da luz quando trabalhasse ou lesse de noite.

Um dos vidros estava rachado.

Seguimos levando os óculos.

Nenhuma mobília tinha a sala do fundo. Ao fundo havia uma janela que dava para o telhado. Estava fechada com uma pequena aldraba.

— Aqui não há que ver, disse Mendonça querendo voltar.

— Pelo contrário, disse eu.

— Que é?

— Vês isto?

O objeto que eu mostrava a Mendonça era uma escada de seda atirada a um canto. Estava gasta pelo uso e estragada pelo desuso.

— Creio que isto é alguma. Vejamos a janela.

Abri a janela, que era baixa. Dava para o telhado da própria casa. Olhei em redor; todas as casas eram baixas, exceto uma que ficava à esquerda, que era um sobrado e tinha uma janela que dava para o telhado. Junto da janela do sótão havia algumas telhas quebradas.

Fechei a janela, e disse rindo a Mendonça:

— Já me não escapa o homem!

— És um visionário, foi a única resposta de Mendonça.

Quando íamos a sair, Mendonça deu um grito.

— Que é?

— Vê.

Olhei e vi a um canto da sala dois olhos verdes fitos sobre nós. Quis aproximar-me; Mendonça agarrou-me pelas abas do paletó. Fiz um esforço e fui até o canto ver o que eram aqueles olhos.

Dei uma gargalhada.

Era um gato preto que ali se achava, o qual, assustado com a gargalhada, deitou a correr, desceu a escada e não apareceu mais.

Começo a tremer, disse Mendonça; que quer dizer este gato aqui em cima?

— Uma destas duas coisas; ou era companheiro do homem nos sortilégios; ou é um gato da vizinhança que se acostumou a vir aqui passar a noite em procura de ratos.

— Será, será.

— Inclino-me à segunda hipótese, porque, ainda que eu suponha teu tio amante de feitiçarias, creio que não é essa a parte mais importante da vida dele.

— Qual será então?

— Meu caro, temos já todos os elementos de que compor um romance; vamos para a outra sala.

Quando ali chegamos, sentei-me tranqüilamente, acendi um charuto, e brincando com os óculos de Pedro Antão, comecei a falar.

— Viste aqui uma casa velha, trastes velhos, ares velhos, nada mais. Eu vi aqui dentro uma história misteriosa. Organizar no vácuo não é coisa que todos possam fazer. Vejamos se não me achas razão.

Mendonça sentou-se e eu comecei:

— Sabes a razão da reclusão do tio?

— Não, respondeu o meu companheiro.

— Foi uma paixão? Não te rias. Eu imagino que teu tio se apaixonou por alguma dama formosa. Sabes donde concludo isto? Do gosto pelas artes. As artes substituem os amores, quando estes são impossíveis. Amou, e não querendo ou não podendo casar com ela, retirou-se por aqui. A solidão e a paixão começaram a atuar na sua imaginação. Olha os livros que ele lia; vê estes dois bustos de Cristo e de Satanás; olha estes objetos de feitiçaria esparsos no chão; tudo isto quer dizer que a religião nem a filosofia bastavam à alma do tio e quando a filosofia e a religião não podem triunfar de uma alma, triunfa a superstição. Que te parece?

— Um conto para passar o tempo.

— Ouve o resto. Ao cabo de um ou dois anos, Pedro Antão recebeu uma pequena cartinha...

— Ah! onde está?

— Não sei; mas recebeu. Talvez a encontremos dentro desta secretária. O bilhete era da mulher amada, e dizia provavelmente que tendo ele fugido, vinha ela em busca dele.

— E veio?

— Veio morar na vizinhança, naquele sobrado cujos fundos vimos pela janela do sótão. O tio não respondeu à carta; a dama que eu chamarei Cecília esperou debalde a resposta. Nova carta: novo silêncio. Cecília, no furor da paixão, veste-se um dia com uma

mantilha e entra por aqui a pretexto de vir buscar esmolas para os indigentes da paróquia. — Mande entrar quem é, disse Pedro Antão. A rapariga entrou, e quando se achou a sós com o tio, descobriu o rosto. — Céus! és tu! — Sim sou eu; vim porque me recusavas; amo-te... — Mas desgraçada! não sabes que o teu ato é uma loucura e um crime? — É uma virtude pois que amo. O tio pôs o rosto nas mãos; estava desesperado.

— Compreendo. E depois?

— Procurou dissuadi-la dos planos que ela concebera; a única coisa que conseguiu foi dar sua palavra de que iria vê-la à casa ou ao menos conversar de fora. — Mas eu não sei como possa lá ir, objetou Pedro Antão. — A janela do teu salão dá para os fundos da minha casa. Sobe ao telhado e eu conversarei da janela. — Pois sim respondeu teu tio.

— Supões que ele respondeu assim?

— Com certeza.

— O tio cumpriu então a promessa?

— Cumpriu. Quando toda a vizinhança estava recolhida, trepava ele ao telhado e ia conversar por baixo da janela de Cecília até que vinha a madrugada e Pedro Antão voltava para casa com o coração mais tranqüilo...

— E uma constipação no lombo.

— Não te rias, Mendonça; és um espírito fútil. Ouve o resto, e verás que tudo se explica; eu aprendi a arte de interpretar as coisas mais insignificantes. Ora, atende; atende e concordarás comigo.

— Continua.

— Assim se passaram os dias, as semanas, os meses; era um idílio *renouvelé* de *Roméo*. Um dia provavelmente o pai da moça percebeu que alguém costumava perlustrar os telhados, e tendo ouvido conjugar o verbo amar todas as noites sempre no indicativo do tempo presente, resolveu pôr em cena um quinto ato de *Crebillon*; comprou uma pistola...

— E matou o tio?

— Não!

— Felizmente.

— Pôs-se de emboscada; apenas apareceu um vulto, disparou a pistola... Dois gritos agudos acompanharam o som do tiro; Pedro Antão correu a meter-se em casa. Cecília caiu redondamente no chão.

— Morta?

— Desmaiada. Acudiu toda a família. O pai acudiu também; mandou chamar um médico e deram-se à pequena os primeiros cuidados que a situação exigia. Albuquerque (deve ser o nome do pai) era homem de costumes severos; guardou uma repreensão para a filha depois que ficasse boa. A menina ficou no quarto com a mãe e uma escrava velha, a tia Mônica. Aqui não te posso dizer quanto tempo esteve ela gravemente enferma; o que te afirmo é que, apenas tornou em si, e pôde lembrar-se do episódio do tiro, disse que tivera um grande pesadelo, e a isso devera o desmaio. A mãe engoliu a pílula; o pai achou-a amarga demais. Passaram-se os dias; Cecília sempre de cama, ficava então só com a escrava. Uma noite, disse-lhe a escrava: — Por que razão, sinhá-moça, quer sempre que eu vá à janela de noite? Cecília fitou nela os olhos, e com voz fraca disse: — Tia Mônica, você é capaz de guardar um segredo? — Sou, respondeu a preta. Cecília contou então tudo; e quando acabou, disse: — Eis aqui por que eu te mando à janela: é para ver se vês o meu querido Antão; morreria ele? — Não, sinhá, respondeu Mônica; está vivo. A moça respirou. Depois ouvindo rumor no telhado, disse à preta que fosse ver o que era. — É ele, disse Mônica. — Ah! diz-lhe que eu estou de cama, mas que preciso falar-lhe. A preta deu conta do recado; Pedro Antão voltou para casa. Meditou nos meios de subir à casa de Cecília e vê-la um minuto que fosse. Por honra dele, devo dizer que hesitou muito tempo em cumprir a promessa...

Mendonça neste ponto inclinou-se mais para mim e disse:

— Não ouves?

— O quê?

— Um rumor?

— São ratos. Deixa-te de vãos temores. Ouve a narração. Não te parece exata?

— Sim; parece. Tens uma penetração rara! Quem não dirá que isso não é a verdade?

— Ninguém pode dizê-lo.

— Continua.

— Assentou Pedro Antão em ir ver a enferma; para isso era preciso subir; para subir era necessário ter uma escada; e a escada só podia ser de seda. Por quem mandaria comprar uma escada de seda? Podia dizê-lo ao criado; mas isso era impossível; seria a vergonha. Pedro Antão resolveu sair ele mesmo...

— Sair?

— Foi a única vez que saiu depois da sua voluntária reclusão. Saiu, e foi encomendar uma escada de seda, a qual ficou pronta e veio daí a dias por mão do criado, mas enrolada de modo que o criado não soube o que era.

— Sim, o tio era prudente.

— Na primeira noite em que Pedro Antão subiu à casa houve na sua alma uma verdadeira luta. Eram os últimos lampejos da virtude; digo virtude, porque o ato de escalar uma janela constitui um crime para qualquer, quanto mais para um homem daquela força! Mas a paixão e a piedade venceram; teu tio atravessou o telhado com a escada debaixo do braço. A fiel Mônica lá estava e ajudou a preparar a escada; depois subiu Pedro Antão mais lesto que um menino trepando por uma mangueira acima. Não se descreve a cena do encontro dos dois amantes ao cabo de tanto tempo. Cecília estava mais pálida que o linho dos lençóis; o tio ajoelhou e derramou lágrimas de dor... Que cena aquela! oh! os que amaram sabem o que é aquilo!

Creio que fui tão patético nesta descrição, que o próprio Mendonça ficou comovido. Pela minha parte não o estava menos; davam então duas horas; tudo em volta de nós contribuía para a emoção de que nos achávamos possuídos.

— Vamos para casa, disse Mendonça.

— Ouve o resto. A visita do tio foi repetida nos seguintes dias. Parece que isso mesmo apressou o restabelecimento da moça. No dia em que Cecília ficou perfeitamente boa, disse-lhe Pedro Antão que era aquela a última visita. Cecília entrou a chorar. — “Não chores, disse teu tio; eu te amarei sempre; mas bem vês que é impossível a minha volta aqui. A tua doença explicava a minha audácia; a tua saúde...” — “Que temes tu? disse a moça; a opinião, quando vier a saber que nos amamos? Pois bem; Mônica assistirá as nossas entrevistas...” Teu tio mostrou-se severo e resoluto. A única coisa que lhe concedeu foi que viria conversar à janela: ficando ele pendurado na escada.

— Por que supões isto? perguntou-me Mendonça.

— Saberás adiante. Tudo o que até aqui tenho dito é a verdade; do estudo destes objetos que vemos a conclusão que tiro, é que só a minha narração pode explicar a vida de Pedro Antão.

— Continua.

— A promessa do tio foi cumprida. Todas as noites saía o homem de casa, levando a escada que era posta convenientemente para que ele subisse e fosse conversar com Cecília na posição em que Romeu e Julieta se separaram dando o último beijo e ouvindo o rouxinol... Queres ouvir o diálogo da despedida de Romeu?

— Não, vamos ao tio.

— Não descansou o pai de Cecília enquanto não lhe arranhou um casamento. Apresentou-lhe um dia um rapaz dizendo que era o seu noivo. Imagina o coração da pobre moça ao saber de semelhante notícia. Não ousou dizer abertamente ao pai que não queria o noivo; mas pediu para refletir três dias; e comunicou isso a teu tio. Imagina a dor do homem. Que luta aquela! O amor e o dever — luta terrível à qual teu tio teria sucumbido se não fora a grande alma que Deus lhe deu. Que diria à moça?

— Eu carregava com ela.

— Bem, mas ele hesitou; pareceu-lhe que não podia santificar uma união condenada pela sociedade. Não queria perturbar o destino da moça que talvez fosse melhor do que se lhe afigurava a ela. Que fez então? disse-lhe que se casasse. Cecília recusou o conselho; teu tio insistiu; ela chorou. Que fazer diante das lágrimas de uma mulher? O homem pediu um adiamento de vinte e quatro horas. Terrível foi a noite e o dia que se seguiu a esta entrevista. Jogava-se o destino de Antão e de Cecília. Raptando a moça, ele ia constituir-se réu perante Deus e os homens. O momento era solene. A crise da vida chegara ao seu auge. Sobre a tarde tomou ele uma resolução suprema; raptar a moça, isto é, salvá-la das garras de um noivo a quem ela não amava, e dar-lhe a felicidade que ela almejava neste mundo. Comunicou o seu plano à rapariga; e assentou-se que daí a três dias se executaria o plano. A moça dormiu alegre como se no dia seguinte devesse entrar na bem-aventurança. Oh! o amor é capaz de grandes coisas! E quanta vez se cometeu crime com alma alegre só porque é o amor que nos impele para o mal!

— Bonito! murmurou Mendonça.

Irritou-me a interrupção e levantei-me.

— Onde vais?

— Não me queres ouvir.

— Quero; continua. Aplaudi a tua exclamação. Quero saber em que parou tudo isso.

— Quando o tio voltou para casa, encontrou junto à janela o criado. Todo o corpo lhe tremeu; estava descoberto. O criado tinha ouvido bulha e supondo serem ladrões subiu ao sótão, viu a janela aberta, e espantado, viu um vulto ao longe, e esperou. Quando descobriu que era o tio, compreendeu que alguma coisa havia, e arrependeu-se de ter subido. Quanto ao tio, passado o primeiro momento, voltou em si, desceu tranqüilamente e disse ao criado que se fosse deitar. O criado desceu sem dizer palavra; o teu tio veio tranqüilamente para esta sala e entrou a meditar no que devia fazer. Era forçoso confessar tudo ao criado; estando descoberto, já lhe não aparentava a discrição; antes tê-lo por amigo mostrando confiança. Assentou nisso.

Mas daí a pouco entrou o receio a torturar-lhe a alma. Podia acaso contar com a discrição de criado, ainda quando lhe mostrasse confiança? O medo de ver-se descoberto lhe obumbrou a razão; o crime chama o crime. O relâmpago do crime lhe fuzilou na alma...

— Que fez?

— Decretou a morte do criado. Quem poderá dizer que longos foram os instantes passados naquela combinação de um crime que era o primeiro na escala dos crimes futuros! Ao cabo de uma hora, tomou uma vela, desceu a escada de mansinho, encaminhou-se ao quarto do criado. Este dormia profundamente; Pedro Antão lembrou-se de que o melhor meio era sufocá-lo; subiu outra vez e foi buscar um travesseiro. Desceu; o criado ainda dormia. Teu tio pôs-lhe o travesseiro sobre o pescoço e calçou com todas as forças. Surpreendido no sono com este ataque, o criado procurou defender-se; quis lutar; impossível... por um movimento enérgico Pedro Antão concluiu a morte começada.

— Onde viste sinais desse crime?

— Não vi sinais; mas é um crime lógico. Por que razão morreria o criado logo na véspera do rapto? Teu tio quis arredar uma testemunha ou um cúmplice; mas vai ouvindo.

— Triste morte foi essa!

— Terrível; teu tio subiu, atirou-se à cama, mas não dormiu; a noite foi cruel; quando chegou a madrugada ele respirou; podia ao menos afastar a memória do fato terrível da véspera. Do quintal chamou um vizinho, e pediu-lhe que fosse cuidar do enterro do criado. À tarde foi este enterrado, levando para a sepultura o segredo do crime...

— Mas, Pedro, é impossível que tu não saibas disto por outro modo que não o conjectural. Estás falando de maneira que pareces ter assistido a tudo... Sabias alguma coisa?

— Nada.

— Mas então não compreendo.

— Meu amigo; chama-se a isto penetrar além da superfície dos fatos. Vai ouvindo. A noite do enterro do criado, era a noite do rapto de Cecília. Tudo estava preparado. Pedro Antão aguardou silenciosamente a hora marcada por ele, isto é, meia-noite. O leitor facilmente calculará...

— Que leitor?

— Foi engano. Quero dizer que tu facilmente calcularás as emoções do namorado antes de cometer o rapto. Entretanto chegou a hora; Pedro Antão, que estava lendo para passar o tempo, apenas ouviu bater meia-noite, foi ao quarto, pegou na escada... Aqui entram os óculos de Pedro. Estava lendo, e para ler punha os óculos a fim de quebrar os raios da luz.

Com a pressa e a preocupação do ato que ia cometer nem se lembrou de tirar os óculos; foi com eles até à outra sala, abriu a janela, saltou ao telhado e aproximou-se da casa de Cecília. Tudo estava silencioso; nenhum sinal de vida. Que aconteceria? Estaria descoberto o plano? Adoeceria a moça? Nesta incerteza esteve Pedro Antão durante dez mortais minutos. Abriu-se finalmente a janela, e a cabeça da moça apareceu. Teu tio deu sinal de que ele ali estava, e a preta disse-lhe que esperasse um pouquinho enquanto a ama completava os preparativos. Pedro Antão indagou a razão da demora. A preta respondeu que houvera visitas em casa, e que em virtude disso, Cecília não pôde sair da sala. Entrou a preta e teu tio esperou.

— Vê se pões a pequena cá para baixo.

— Ouve. Esperou teu tio outros dez minutos, ao cabo dos quais voltou a preta e o homem atirou a extremidade da escada que foi convenientemente presa em cima. Cecília apareceu e a vista da moça deu ânimo ao namorado. Disse-lhe ela que, para melhor efetuar a descida vestira umas calças do primo; e atirou para baixo duas trouxas. Continham roupa e vários objetos. Pedro Antão pôs as trouxas de lado, e disse à pequena que descesse. Ora, justamente quando a moça se preparava a descer, ouviu-se uma voz que dizia: Miserável! — Cecília deu um grito e entrou fechando a janela. Ficou em baixo Pedro Antão a procurar com os olhos de onde vinha a voz, até que um vulto se lhe aproximou. Era nem mais nem menos o pai de Cecília.

— De onde surgiu ele?

— Tinha percebido que a pequena tramava alguma coisa; foi espreitar pelo buraco da fechadura, e viu-a preparar as trouxas; desceu ao quintal e de lá ouviu a voz de teu tio; por meio de uma escada de mão trepou ao telhado no momento em que a moça ia pôr o pé fora da casa. Avalie-se o drama que se passou ali no telhado. O pai, armado com uma pistola, apontou-a ao peito de Pedro Antão; este viu iminente o seu fim. Quem poderia salvá-lo? — “Eu! gritou uma voz no meio das sombras”.

— Quem era?

— Espera. O vulto desarmou o pai de Cecília e intimou-lhe a retirada; o velho quis recalcitrar, mas teve de obedecer à voz imperiosa do salvador de Pedro Antão. Tendo escapado por milagre à morte que o esperava, o homem voltou-se para o vulto e agradeceu-lhe aquela intervenção providencial. Depois pediu que entrasse com ele em casa para lhe explicar a razão de achar-se ali. Pedro Antão meditava uma mentira. O vulto respondeu simplesmente. — Eu sei tudo! — Sabe tudo? — Quem é o senhor? — Ninguém.

— Parodiou o Garrett.

— Convidou teu tio ao vulto para ir descansar alguns minutos em casa. O vulto aceitou. Atravessaram o telhado e entraram pela janela. Como estivesse escuro, Pedro Antão tomou um fósforo, que levava consigo para a volta e à luz quem havia ele de ver?

— Quem?

— Adivinha.

— Não sei.

— O criado?

— Sim.

— O defunto?

— Nem mais nem menos, o defunto.

— Essa agora!...

— Imagina o rosto do pobre homem, deu um grito e correu; o criado segurou-o ainda pelas abas do paletó; Pedro Antão fez um esforço, escapou-se-lhe das mãos, caíram-lhe os óculos; e ele foi rolando pela escada abaixo até cair morto.

— Que horror!

— Aqui tens, concluí eu nem mais nem menos a história do tio, dos seus motivos de reclusão, e da sua morte desastrosa; aí tens explicados os óculos no corredor, a escada de seda na outra sala. Queres mais claro?

— Realmente, disse Mendonça, falas com uma segurança que pareces ter visto tudo isto!!

— Para que serviria a perspicácia então?

— Safa! Eras capaz de provar que eu ontem matei um homem!

— Questão de perspicácia; nada mais. Queres apostar uma coisa?

— O quê?

— Queres apostar que eu acho nesta secretária algum indício do que estive a referir?

— Então sabias alguma coisa?

— Eu, nada. Mas tenho um pressentimento de que aqui dentro acharei coisa que nos guie e me prove a veracidade do que te acabei de contar. Vamos abri-la.

— Com quê?

— Não tens nada?

— Nada. Sabes que mais? Vamos embora. Amanhã, abriremos isto.

— Não, agora mesmo.

— Qual olha; são três horas quase. Vamos dormir; amanhã voltarei contigo e de manhã, virá conosco um homem que entenda disto...

— Pois sim.

Sáímos da casa de Pedro Antão; e eu confesso que não dormi a noite inteira, porque o pouco que dela restava, gastei-a eu a pensar na história do homem. Se eu achasse na secretária alguma coisa, uma cartinha de amores, uma lembrança de mulher, tinha ganho a glória de ter adivinhado uma história que ninguém descobriria nem exporia com tanta lucidez.

No dia seguinte às dez horas da manhã fui ter com o meu amigo Mendonça que ainda estava dormindo; esperei que acordasse e almoçasse, depois do que fomos buscar um ferreiro, encarregado de arrombar a secretária de Pedro Antão.

A fechadura não resistiu muito tempo.

Quando nos achamos sós, entramos a examinar o conteúdo daquele velho móvel, testemunha insuspeita da vida do tio.

Muitos objetos íamos encontrando que não serviam para o caso: papéis velhos, cartas de amigos, contas de credores, notas de leitura, etc.

Nada vimos que servisse ao caso.

— É impossível, disse eu; vejamos nas gavetinhas.

Nas gavetinhas também nada se encontrou que pudesse ter relação com a minha versão da morte de Pedro Antão.

De repente, disse-me Mendonça ter achado uns cabelos.

— Ah! exclamei, enfim!

— Mas são cabelos brancos, acrescentou Mendonça.

Em resumo, nada encontramos que nos pudesse guiar no assunto, e eu senti deveras porque o menor indício era naquele caso uma prova; ao menos eu assim o entendia.

No meio do trabalho em que estávamos, não demos por uma gaveta escondida por trás de uma tabuinha.

Abriu-se a gaveta por si e graças a um acaso. Querendo eu arrancar um folheto, apertei uma mola e a gaveta abriu-se.

Dentro havia um rolo fino de papel com esta nota por fora. “Para ser entregue a meu sobrinho Mendonça”.

— Vejamos.

Mendonça abriu o rolo. Continha uma folha de papel com as seguintes palavras:

Meu sobrinho. Deixo o mundo sem saudades. Vivo recluso tanto tempo para me acostumar à morte. Ultimamente li algumas obras de filosofia da história, e tais coisas vi, tais explicações encontrei de fatos até aqui reconhecidos, que tive uma idéia excêntrica. Deixei aí uma escada de seda, uns óculos verdes, que eu nunca usei, e outros objetos, a fim de que tu ou algum pascácio igual inventassem a meu respeito um romance, que toda a gente acreditaria até o achado deste papel. Livra-te da filosofia da história.

Calcule agora o leitor o efeito deste escrito, espécie de dedo invisível que me deitava por terra o edifício da minha interpretação!

Daí para cá não interpretei à primeira vista todas as aparências.