

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara

LEONARDO ARCTICO SANTANA

**A Variação Pronominal *Tu/Você e Nós/A*
gente em Livros Didáticos de Português como
Língua Estrangeira**



ARARAQUARA – S.P.

2016

LEONARDO ARCTICO SANTANA

A Variação Pronominal *Tu/Você e Nós/A gente* em Livros Didáticos de Português como Língua Estrangeira

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nildiceia Aparecida Rocha

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.

2016

Arctico, Leonardo Santana

A Variação Pronominal Tu/Você e Nós/A gente em
Livros Didáticos de Português como Língua Estrangeira
/ Leonardo Santana Arctico – 2016
107 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Nildiceia Aparecida Rocha

Coorientador: Rosângela Sanches da Silveira Gileno

1. Português como Língua Estrangeira. 2. Livro
Didático. 3. Variação Pronominal. 4. Sociolinguística.
5. Linguística Aplicada. I. Título.

LEONARDO ARCTICO SANTANA

A Variação Pronominal *Tu/Você e Nós/A gente* em Livros Didáticos de Português como Língua Estrangeira

Defendido em: 31/05/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Nildiceia Aparecida Rocha

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara – SP.

Membro Titular: Prof. Dr. Nelson Viana

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Angelica Terezinha Carmo Rodrigues

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara – SP.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

A uma vizinha, cujo temor maior era ter distante o neto, que a viu partir na carruagem de prata da madrugada, deixando com ele a distância que ela tanto temia.

Agradecimentos

A Iolanda Arctico, por me dar todo o referencial de amor que alguém poderia receber. (*In memoriam*)

Aos meus três filhos de quatro patas: Hórus, Bastet e Anúbis, por me fazerem companhia durante esse trabalho solitário de escrita.

A Wilma Elizabeth Arctico, minha mãe, pelo exemplo de vida e garra.

À irmã mais linda do mundo, Juliana Cotrim Garcia, por me suportar, me divertir e me encorajar nos momentos difíceis.

A minha querida amiga e orientadora Prof^ª. Dr^ª. Nildiceia Aparecida Rocha, pelas sugestões, ensinamentos e dedicação com este trabalho.

A Rosangela Gileno, minha co-orientadora, pelo empenho e socorro sempre imediatos.

À Prof^ª. Dr^ª. Angélica Rodrigues, pelo respeito, cuidado, dedicação e carinho comigo e com este trabalho.

Ao Prof^º. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, por suas considerações na qualificação.

Ao Prof^º. Dr. Nelson Viana, por integrar a banca de defesa.

Às Professoras Marta Kfoury e Cássia Sossolote, por também integrarem a banca de defesa.

Ao maior presente que pude receber na empreitada durante a pós-graduação: Prof^ª. Ma. Ana Maria Macedo, querida amiga de risos, lágrimas, shites e shimejis.

Aos amigos que fiz na pós-graduação: Andreza, Thaís, Yuri, Tamiris, Érica, Monique, Rafinha, Cinthia, Karol, Mariana, e tantos outros.

Aos amigos da graduação que vão trilhar um lindo caminho dentro das Letras: Vinícius, Raíssa, Mariana, Soraya, Ivan, Pedro e Larissa.

Às queridas Alcenir Frizzera e Selma Salum, grandes companheiras de aula, amigas, educadoras e referências de profissionalismo.

Às melhores professoras de francês do mundo Iuna Tuane e Taciana Oliveira.

Aos grupos, PLE e GPEALE, por proporcionarem a minha formação na área de linguística aplicada.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Muito Obrigado!

“Ao tentarmos estabelecer com certo detalhamento as características do português brasileiro standard, vamos logo perceber que a sociedade brasileira ainda não resolveu o problema de sua norma de referência”.
(FARACO, 2013, p.51)

RESUMO

Com as políticas linguísticas favorecendo o ensino e aprendizagem da língua portuguesa no cenário mundial, observa-se um intenso desenvolvimento na área de estudos sobre Português como Língua Estrangeira (PLE). No entanto, alguns aspectos nessa área demandam avanços, como, por exemplo, a elaboração de livros didáticos (LD) com enfoques metodológicos mais atualizados e sensíveis às variedades linguísticas. Assim, propõe-se, neste trabalho, analisar como a variação dos pronomes *tu/você* e *nós/a gente* é mostrada por três livros didáticos de PLE de diferentes abordagens de ensino. Para isso, foi apresentado, primeiramente, um mapeamento sociolinguístico, construído a partir de diversos trabalhos já publicados sobre o assunto, a fim de identificar como aparece aquela variação na fala brasileira. Em seguida, tais dados foram contrapostos aos encontrados nos LDs: **Muito Prazer**, **Brasil Intercultural** e **Ponto de Encontro**. Considerando o mapeamento, observou-se que o uso da forma inovadora *você* tende a se sobrepor ao uso da forma conservadora *tu*, visto que a realidade linguística do PB pressupõe uma variação pronominal nesse aspecto. Em relação a *nós* e *a gente*, o retrato sociolinguístico brasileiro não prevê estratificação regional, estando as duas formas em variação no PB. Quanto aos LDs, pode-se verificar que o primeiro livro não apresenta critérios metodológicos para a abordagem desses pronomes, apresentando-os de modo contraditório, ora em sua estrutura, ora de acordo com a variação. O segundo mostra um comprometimento maior com o que é descrito em suas apresentações, ou seja, ensinar PLE, de forma mais comunicativa, considerando que além de propor exercícios que mostrem as ambiguidades do pronome *a gente*, também propõe atividades que contemplam esta variação. Por sua vez, o terceiro livro evidencia que, embora existam algumas variedades (brasileira e portuguesa), isso somente não contribui para um referencial linguístico adequado e variado. De modo geral, observou-se que dois desses livros alternam entre a gramática normativa e a língua em uso propriamente dita, o que resulta em formas de abordagem não uniformizadas desses pronomes, e por vezes incoerentes com a proposta metodológica dos livros didáticos analisados.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira; Variação Pronominal; Livro Didático.

ABSTRACT

With language policies favoring the teaching and learning of the Portuguese language in the international arena, there is an intense development in the field of study of Portuguese as a Foreign Language (PLE). However, some aspects of this issue demand advances, for example, the preparation of textbooks (from now on LD) with more updated and sensitive to linguistic varieties methodological approaches. Thus, it is proposed in this research, to analyze how the pronominal variation *tu / você* and *nós/ a gente* is shown in three PLE textbooks of different teaching approaches. For this, it first proposed a sociolinguistic map, constructed from several studies published on the subject in order to identify how this variation is presented in the Brazilian speech. And then, these data are compared to those found in the LDs: **Muito Prazer** (MP); **Brasil Intercultural** (BI) and **Ponto de Encontro** (PE). Considering the mapping, we observed that the use of the innovative way *você* tend to overlap the use of conservatively *tu*, once that the Brazilian Portuguese reality presupposes a pronominal variation in this respect. In relation to *nós* and *a gente*, the Brazilian sociolinguistic picture does not provide regional stratification, with the two forms of variation in BP. As for LDs, we verified that the first book does not present methodological criteria for addressing these pronouns, presenting them in a contradictory way, e.g. grammar or language in use. The second shows a greater commitment to what is described in their presentations, that is, to teach PLE communicatively, considering the addition to proposing exercises that show the ambiguities pronoun *a gente*, it also provides activities that feature this variation. Finally, in the third book, we saw that although this shows some varieties (Brazilian Portuguese), it seems that just this does not contribute to an appropriate and varied linguistic references. In general way, we observed that two of these books alternate between the normative grammar and the language on its own use what results in conflicts about the form of to approach these pronouns, and sometimes inconsistent with the methodological proposal of the course books analyzed.

Keywords: Portuguese as foreign language; pronominal variation; Coursebook

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Abordagem Comunicativa
ACIN	Abordagem Comunicativa Intercultural
ALIB	Atlas Linguístico do Brasil
BI	Brasil Intercultural
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LN	Locução Nominal
LNE	Locução Nominal Especial
LNI	Locução Nominal Indeterminada
LP	Língua Portuguesa
MP	Muito Prazer
OLP	Observatório da Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Ponto de Encontro
PFOI	Português para Falantes de Outras Línguas
PL2	Português como Segunda Língua
PLA	Português Língua Adicional
PLE	Português Língua Estrangeira
PORTVIX	Projeto Português Falado em Vitória
Pron. Indef.	Pronome Indefinido
Pron. Pessoal	Pronome Pessoal
VALUNORTE	Variação Linguística Urbana na Região Norte
VARSUL	Variação Linguística Urbana da Região Sul

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1: A representação de Norma	22
Figura 2: Repertório linguístico necessário para estrangeiros.....	27
Figura 3: O pronome você em propagandas.....	39
Figura 4: O pronome você em propagandas.....	39
Figura 5: O pronome a gente em anúncio de emprego	43
Figura 6: O pronome a gente em anúncios publicitários.....	43
Figura 7: Quadro dos pronomes pessoais do caso reto no MP.....	79
Figura 8: Quadro dos pronomes adjetivos possessivos no MP	80
Figura 9: Quadro de conjugação verbal no MP.....	81
Figura 10: Apêndice dos pronomes pessoais do caso reto no MP.....	82
Figura 11: Quadro de conjugação dos verbos irregulares nos apêndices do MP	83
Figura 12: Exercícios de Fixação do MP - Completar lacunas	84
Figura 13: Exercícios com representações de diálogos no MP	85
Figura 14: O quadro pronominal no BI.....	86
Figura 15: O quadro dos pronomes possessivos no BI	87
Figura 16: Exercício sobre o pronome a gente no BI.....	89
Figura 17: Quadro pronominal no apêndice gramatical do BI.....	90
Figura 18: As variedades linguísticas no PE	93
Figura 19: Os pronomes pessoais no PE	94
Figura 20: A conjugação verbal no PE.....	95
Figura 21: Apêndice das conjugações verbais no PE.....	96

QUADROS

Quadro 1: Pesquisa de Valdman a respeito das formas de interrogação na Língua Francesa	28
Quadro 2: Os pronomes pessoais retos de 1866	30
Quadro 3: Os pronomes pessoais retos de 1914	30
Quadro 4: Os pronomes pessoais retos de 1959	31
Quadro 5: Os pronomes pessoais retos de 1988	31
Quadro 6: Os pronomes pessoais retos de 2000	32
Quadro 7: Os pronomes pessoais retos de 2010	33
Quadro 8: Distribuição dos Pronomes você e tu no Brasil.	36
Quadro 9: Dados para esclarecimento da metodologia utilizada	64
Quadro 10: Conclusão a respeito dos pronomes de 2ª pessoa do singular.....	77
Quadro 11: Considerações acerca da análise dos Livros Didáticos de PLE	97

GRÁFICOS

Grafico 1: Tu e Você nas capitais do Brasil.....	37
Grafico 2: A distribuição de nós e a gente em capitais brasileiras entre falantes cultos e não-cultos..	42
Grafico 3: Livros Didáticos produzidos de 1950 – 2006	58
Grafico 4: Diversidade de materiais de ensino de PLE produzidos no Brasil.....	59
Grafico 5: Distribuição dos pronomes tu e você em Imperatriz e Uberlândia	70
Grafico 6: Distribuição de nós e a gente em Minas Gerais	75

TABELAS

Tabela 1: Tu e você em peças de teatro.	38
Tabela 2: Frequência de uso do pronome Tu na região Norte	68
Tabela 3: Tu e você na Região Nordeste	69
Tabela 4: Tu e você na cidade de Brasília	71
Tabela 5: Tu e você em São Paulo e Rio de Janeiro	72
Tabela 6: Tu e você na Região Sul	73
Tabela 7: Distribuição dos informantes quanto à alternância tu/você na região Sul	73

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	14
2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 Introdução à Sociolinguística	20
2.2 Variação Linguística e Ensino	24
2.3 O Quadro Pronominal da Língua Portuguesa.....	29
2.3.1 <i>Você</i>	33
2.3.2 <i>A gente</i>	40
2.4 Abordagens de Ensino.....	44
2.4.1 As Abordagens Tradicionais.....	44
2.4.2 Abordagem Comunicativa (AC).....	48
2.4.3 Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN).....	50
2.5 O Livro Didático	52
2.5.1 O Livro Didático de LE.....	52
2.5.2 O Livro Didático de PLE	57
3- METODOLOGIA.....	61
3.1 Natureza da Pesquisa.....	61
3.2 Dados da pesquisa e percurso metodológico.....	62
3.3 Fases da pesquisa	63
3.4 Instrumentos de pesquisa	64
3.5 Forma de análise dos resultados.....	65
4 - ANÁLISE.....	67
4.1 Construindo um mapeamento.....	67
4.1.1 <i>Tu e Você</i>	67
4.1.2 <i>Nós e A gente</i>	74
4.1.3 Considerações acerca dos mapeamentos	76
4.2 A Análise dos Livros Didáticos	78
4.2.1 - Muito Prazer (MP)	78
4.2.2 – Brasil Intercultural (BI)	85
4.2.3 – Ponto de Encontro (PE).....	91
4.2.4 Considerações sobre a análise dos LDs.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99

1 - INTRODUÇÃO

Segundo Almeida Filho (2011), o ensino da língua portuguesa para estrangeiros inicia-se em solo brasileiro durante o período da colonização, quando, para atravessar o obstáculo linguístico, os portugueses trouxeram os primeiros professores de Português Língua Estrangeira (PLE)¹: padres jesuítas que tinham como missão introduzir a sua religião e sua língua visando à colonização dos povos nativos. Aos poucos, nesse período, ocorreram as fundações dos colégios jesuítas de Salvador, dos Meninos de Jesus de São Vicente, e de São Paulo de Piratininga, nos quais o português era ensinado com foco nas habilidades orais, escritas e leitoras. Para contribuir com esta tarefa, anos mais tarde, no século XVII, começam a ser publicados materiais de ensino. O século seguinte (XVIII), período em que o país era regido pela administração do Marquês de Pombal, foi marcado pela expulsão dos padres jesuítas e pela contratação de professores de línguas (inglês e francês) para atender à demanda da Corte Imperial do Rio de Janeiro. Tal fato proporcionou um grande avanço no país para o ensino das línguas estrangeiras.

Ainda de acordo com o autor, a área trilhou seus caminhos e conquistou espaço, mesmo que de maneira tímida, a partir de pequenas conquistas no século XX, como a publicação do livro *Modern Portuguese* nos Estados Unidos em 1966, época em que o Brasil passava pelo regime militar, cuja política acarretou a vinda de diversas empresas como Ford, Volkswagen, entre outras. Consequentemente, a língua portuguesa foi promovida no quadro de línguas de interesse por estrangeiros, e nos anos de 1970, houve a consolidação de cursos específicos de PLE em contextos universitários na USP e na Unicamp.

No entanto, o maior impulso dado à área ocorre no início da década de 1990 com a formação do bloco econômico do MERCOSUL, que proporcionou a chegada de inúmeros estrangeiros de países vizinhos ao Brasil em busca de trabalho, turismo ou complementação educacional como o exame de proficiência em Língua Portuguesa Brasileira (Celpe-Bras); a criação não vigorada de um instituto que alavancasse o ensino da língua portuguesa brasileira em outros países - o Instituto Machado de Assis –; além do Museu da Língua Portuguesa e tantos outros relatados em Zoppi-Fontana (2009).

Por volta dos anos 2000, fatos importantes como a inserção do Brasil em um conjunto de possíveis países considerados “emergentes”, o Brics, além de: ser escolhido para sediar dois importantes eventos esportivos internacionais (a Copa do mundo de 2014 e os jogos

¹ Embora haja inúmeras discussões sobre a nomenclatura dada à área, Português segunda língua (PL2), Português para falantes de outras línguas (PFOL), Português como língua adicional (PLA), adotamos Português para estrangeiros (PLE) por ser o termo mais recorrente em nossa universidade.

olímpicos de 2016); a vinda de haitianos em busca de condições melhores de vida após o desastre ocorrido no Haiti em 2010, e de médicos cubanos por incentivo governamental para atuarem na saúde pública. Enfim, todos esses fatores contribuíram para que o PLE se consolidasse num terreno fértil para pesquisas, desdobrando-se no reconhecimento sócio-histórico de diversas linhas importantes para nossa sociedade: Português como Língua de Herança, Português como segunda língua (para índios e surdos), Português para asiáticos, etc.

Mas por que aprender a língua portuguesa? Segundo estudo apontado pelo Observatório da Língua Portuguesa² (OLP), nossa língua possui hoje aproximadamente 262 milhões de falantes distribuídos em oito países: Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor Leste, além de mais dois pequenos territórios, Macau e Goa, pertencentes à China e à Índia respectivamente. Com isso, assume a posição de sexta língua mais falada no mundo e primeira língua mais falada no hemisfério sul, totalizando cerca de 22 milhões de falantes, contrapondo-se a 16.711 milhões de hispano-falantes, 10.367 milhões de franco-falantes e 21.982 milhões de anglo-falantes.

O artigo *Languages for the Future*³, publicado em 2011 pela embaixada do Reino Unido com o intuito de divulgar as possíveis línguas de interesse para o mercado inglês nos anos seguintes, afirma que as diversas línguas formaram um ranking levando em consideração fatores como: localização geográfica, assuntos políticos/diplomáticos, econômicos, educacionais, culturais, dentre outros. O português consta em sétima posição referente ao tratamento de assuntos econômicos e em terceira posição concernente a assuntos culturais, educacionais e diplomáticos, ficando à frente de línguas como o francês, o mandarim e o alemão. Além desses fatores, o Produto Interno Bruto Brasileiro (PIB) também foi considerado, visto que, em 2010, encontrava-se na nona posição, havendo projeções para assumir a sétima posição em 2020⁴.

Outro dado igualmente interessante, também publicado em 2011, pela *Bloomberg Business*⁵, intitulado *The Languages of Business*⁶, indica que a LP é a língua mais rentável para o mercado financeiro. Para a composição do ranking, levou-se em consideração o

² Órgão Lusitano responsável por medir a projeção mundial da Língua Portuguesa.

³ Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/organisation/publications/languages-future> acesso em 27/01/2015.

⁴ Convém salientarmos que tais projeções ocorreram antes da recessão técnica (política e econômica) brasileira de 2014 e 2015 conforme noticiado por jornais do Brasil e do exterior conforme disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/viniciustorres/2014/12/1566726-recessao-encomendada.shtml> acesso em 10/01/2015. <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/89046e30-2ed2-11e5-91ac-a5e17d9b4cff.html#axzz405j4PK73> acesso em 10/01/2015.

⁵ Empresa Norte-Americana voltada a assuntos financeiros. Disponível em: http://liberalarts.iupui.edu/wlac/uploads/docs/Bloomberg_Rankings_Business_languages.pdf acesso em 28/01/2015.

⁶ Disponível em: http://liberalarts.iupui.edu/wlac/uploads/docs/Bloomberg_Rankings_Business_languages.pdf acesso em 29/01/2015.

número de países em que as línguas são oficiais, o número de falantes, o PIB, sua estimativa de crescimento, dados condizentes à importação e exportação de produtos, número de usuários com acesso à Internet e quantidade de turistas recebidos até então.

Nesse contexto, apesar de algumas modificações em nosso cenário econômico, a língua portuguesa brasileira ganhou certa visibilidade e ocupa uma posição de destaque e interesse internacional, tendo como resultado o reconhecimento por meio de dados divulgados pelo Brasil e por outros países. Salienta-se ainda que, embora tal visibilidade tenha ocorrido no Brasil apenas recentemente, em Portugal, o trabalho de divulgação do português na Europa, e em outros lugares, acontece desde a década de 1980, com a criação do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, que durou até 1992 após ser substituído pelo Instituto Camões de Língua Portuguesa.

Conforme dito anteriormente, a LP é falada em diversos países e continentes. Contudo, especificamente no Brasil, traz consigo mais que apenas o sistema linguístico vindo de Portugal. Nossa constituição identitária se dá por longos anos de história fundamentados fortemente no heterogêneo, no diferente e múltiplo. Dessa forma, é necessário que essas riquezas sejam investigadas para que se conheça a real situação do português brasileiro. Por um lado, tal conhecimento pode contribuir para retratar a identidade, diminuir preconceitos e ampliar as visões de mundo se pensarmos nela como língua materna. Mas, por outro, é ainda mais importante quando pensada enquanto Língua Estrangeira (LE), uma vez que neste viés estão abarcados todos os critérios anteriores além da exportação de sua cultura para outras fronteiras, lidando com sujeitos que não (com)partilham do mesmo sistema linguístico e/ou cultural.

Contudo, todos esses fatores não são suficientes se não houver, entre outras estratégias didático-metodológicas, bons materiais didáticos para os futuros falantes de português, considerando que a grande disponibilidade de materiais de ensino pode contribuir para manter a língua neste patamar como ocorre com o inglês, por exemplo. Assim, cabe aos metodólogos, professores de PLE, e à editoração desses materiais a tarefa de contribuir para divulgá-los, motivando a procura, atualizando abordagens de ensino e visando a uma aprendizagem mais eficaz e adequada para o estudante e, principalmente, trazendo referências linguísticas mais próximas das utilizadas pelos falantes nativos do português.

A respeito dessa representação real de língua, adentra-se a questão da variação linguística. Conforme dito anteriormente, estão fortemente enraizados na cultura brasileira o múltiplo e a diversidade. Assim, a língua trilhou outros caminhos, estando cada vez mais distante da mãe europeia. Um dos aspectos inovadores do PB pode, por exemplo, ser

observado no quadro pronominal, que se alterou com a inserção das formas inovadoras **você** e **a gente**, conforme será discutido no decorrer deste trabalho, mais especificamente na subseção 2.3 da fundamentação teórica em questão. O uso variável dos pronomes de segunda pessoa do singular e primeira pessoa do plural largamente difundido no PB pode, por outro lado, gerar, principalmente, para os não-falantes da língua portuguesa ora uma interpretação confusa ora um uso pronominal desatualizado e/ou inadequado.

Considerando tais pontos, buscou-se nesta pesquisa, analisar a forma como os pronomes **tu/você** e **nós/a gente** aparecem em livros didáticos de PLE, procurando realizar um contraponto com as descrições sociolinguísticas desses fenômenos variáveis no PB. Para isso, primeiramente, elaborou-se um mapeamento sociolinguístico, por meio do levantamento e análise dos resultados de trabalhos de descrição desses fenômenos, para mostrar como os pronomes descritos aparecem na fala real dos brasileiros e, em seguida, analisou-se, após observação, sua presença ou ausência em livros didáticos de PLE. Para este trabalho, foram selecionados três livros didáticos de abordagens distintas: **Muito Prazer, Brasil Intercultural** e **Ponto de Encontro**, cujas publicações ocorreram respectivamente no Brasil, Argentina e Estados Unidos da América. Tal recorte se faz importante, primeiramente, pelas já mencionadas diferenças de abordagens de cada livro, além das diferentes localidades em que os livros foram publicados, uma vez que a visão de língua portuguesa em outros países pode assumir diferentes configurações.

Nessa perspectiva, a proposta é analisar a variação pronominal no PB, ou seja, o uso das variáveis pronominais (**tu/você** e **nós/a gente**) em território nacional por meio de mapas e estudos linguísticos, num cotejo com a descrição apresentada nos três livros didáticos de PLE escolhidos. Almejando atingir esse objetivo, busca-se, neste trabalho, responder a algumas perguntas de pesquisa que servem para nortear o estudo:

- Quais variáveis pronominais aparecem em uso nas regiões brasileiras?
- Verifica-se a presença da variação desses pronomes pessoais nos livros didáticos de PLE?
- Como os pronomes aparecem nos livros didáticos de PLE?

Justifica-se a relevância deste trabalho, em primeiro lugar, por partir de duas correntes teóricas ainda pouco estudadas em conjunto: a sociolinguística e a linguística aplicada, de modo que propõe-se relacionar a questão do ensino das variedades linguísticas com o contexto do ensino e aprendizagem de português língua estrangeira, visando contribuir

academicamente para ambas as áreas, bem como, acrescentar subsídios e perspectivas à emergente área de PLE.

Em segundo lugar, este estudo diz respeito à investigação e/ou contraposição entre o que é falado pelos brasileiros e o que de fato é apresentado pelos livros didáticos. Assim, cria-se uma relação de teoria e prática, uma vez que as principais abordagens de ensino vigentes estão alicerçadas na língua em uso ou no retrato mais próximo dela.

Cabe destacar também que este trabalho é o segundo na área de PLE no programa de pós-graduação Unesp/Araraquara e um dos poucos que relaciona a teoria linguística descritiva da sociolinguística e sua aplicação concretizada por meio dos livros didáticos de PLE, seja visando o ensino ao considerar o papel do docente, seja apenas na aprendizagem levando em conta o estudo autônomo.

Por fim, espera-se que a presente pesquisa possa agregar conhecimento à recente, porém muito necessária à área de PLE, PLA, PFOL, PL2, além de dar ênfase e trazer à tona discussões a respeito de um assunto ainda novo para ambas as áreas.

O presente estudo está dividido em quatro seções apresentadas a seguir:

Na **seção 1**, é apresentada uma breve introdução da área e dos estudos em português como língua estrangeira, bem como, parte da metodologia, os objetivos que nortearam este trabalho e a justificativa.

Na **seção 2**, aborda-se a fundamentação teórica que é composta por duas partes. A primeira discorre sobre as questões (socio)linguísticas. A princípio, apresenta-se uma breve introdução aos estudos da área a respeito da relação da temática da variação com o ensino de língua e sobre as mudanças do quadro pronominal brasileiro em diversas obras de descrição da língua. Ainda nesta parte, fala-se especificamente sobre as variantes pronominais inovadoras (respectivamente *você e a gente*). Na segunda parte, são tratados assuntos concernentes à linguística aplicada, as modificações ocorridas no histórico das abordagens de ensino de línguas estrangeiras, o livro didático de língua estrangeira e de PLE propriamente dito, além de sua relação com a temática da variação linguística.

Mais à frente, na **seção 3**, estão descritos os procedimentos metodológicos, a natureza desta pesquisa, seus dados, as fases que a compõem, os instrumentos, bem como, a forma de análise proposta.

Na **seção 4**, encontra-se a análise dos dados, a partir do mapeamento construído e alicerçado pelos estudos sociolinguísticos publicados em forma de artigos e/ou dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação de todo o país e, em seguida, a análise dos três livros didáticos de PLE selecionados.

Por fim, há as considerações finais em que consta a triangulação dos dados do mapeamento e das análises, além da conclusão geral.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Introdução à Sociolinguística

É fato a ligação intrínseca que a língua estabelece nos vários âmbitos das relações humanas, sejam elas culturais, políticas, religiosas, sociais, etc. No entanto, nem sempre as visões de língua foram as mesmas na área dos estudos linguísticos. Por muito tempo, o referencial seguido veio da tão discutida dicotomia *langue et parole* (SAUSSURE, 1922) proposta no *Cours de linguistique générale* - obra considerada o marco do nascimento da Linguística moderna e do estruturalismo - que propunha a sistematicidade ordenada das estruturas da *langue* contrapostos às estruturas variáveis da *parole*. Desse modo, Saussure restringia o objetivo do linguista a descrever e a desvendar este sistema ou conjunto homogêneo, e consequentemente, optava por não considerar o meio social e a interação, mesmo considerando-os frutíferos. Cinquenta anos mais tarde, esse recorte é ampliado e os aspectos linguísticos passam a ser investigados conjuntamente aos sociais e novas áreas surgem encarregando-se de responder e/ou ocupar os questionamentos/lacunas deixadas pelo paradigma científico anterior.

Nesse contexto, nasce a Sociolinguística. Segundo Alkmin (2001) o termo sociolinguística, enquanto área de estudos em Linguística, fixa-se num congresso em 1964 na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), do qual participaram importantes nomes para a área como Dell Hymes, John Gumperz, Willian Labov e John Fisher. Na perspectiva da autora, a área pode ser descrita como:

o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a *comunidade linguística*, um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. Em outras palavras, uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras (ALKMIN, 2001 p.31)

Nesse sentido, depreende-se que os membros de uma comunidade de fala interagem e compartilham as mesmas normas linguísticas, embora isso não signifique que a língua seja homogênea, pois é fácil perceber que não falam do mesmo modo, o que sugere que a língua constitui um sistema heterogêneo variável. Assim, o que se denomina “língua portuguesa”, por exemplo, nada mais é do que um conjunto de variedades que engloba os falares de portugueses, brasileiros, moçambicanos, angolanos, etc. Nesse viés, é constituído um dos

pilares da sociolinguística, a heterogeneidade da língua. A esse respeito, Mollica (2008) ressalta:

Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do sistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo. (MOLLICA, 2008, p. 9)

As formas distintas a que a autora refere-se correspondem a formas em variação na língua, cuja ocorrência está condicionada tanto por fatores linguísticos (lexicais, sintáticos, morfológicos, fonéticos e/ou pragmáticos), quanto sociais, como gênero/sexo, idade, escolaridade, classe social, contexto social, etc. A título de esclarecimento, os termos linguísticos que compõem determinados fenômenos em variação são nomeados “variáveis”; já as formas alternativas que variam naquela variável dá-se o nome de “variante”. No que se refere aos pronomes do português, haveria desse modo, um fenômeno variável, cujas variantes de primeira pessoa seriam as formas **nós** e **a gente** e de segunda pessoa, **tu** e **você**.

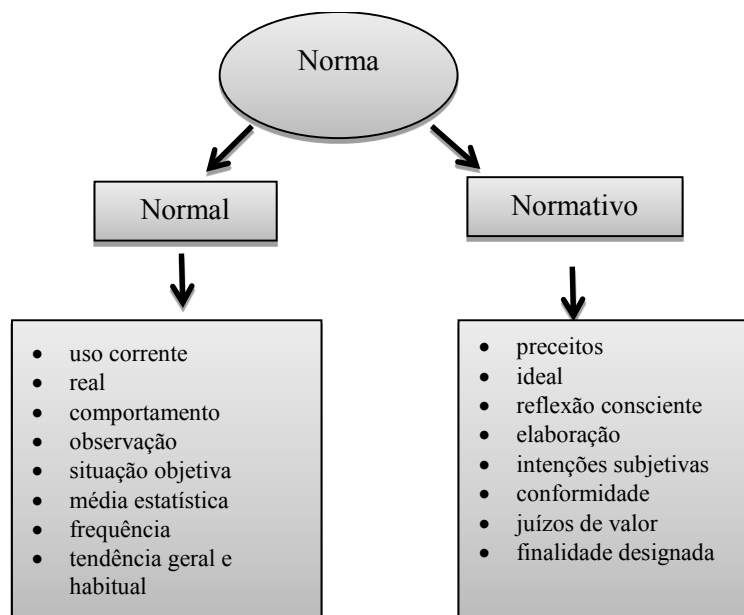
Ora, considerando a língua como um sistema heterogêneo e dinâmico, composto por variedades que podem distinguir-se tanto em níveis linguísticos quanto sociais, é natural que determinadas variantes passem a ocupar o lugar de outras. A este fenômeno é dado o nome de *mudança*. Assim, *variação* e *mudança* são processos intimamente interligados, pois, como afirma Weinreich, Labov e Herzog (2006, p.125) “nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística envolvem mudança, mas toda mudança envolve variabilidade e heterogeneidade”. Dessa forma, a reorganização do quadro pronominal do português brasileiro está diretamente ligada a essa correlação, já que a relação entre **nós** e **a gente** e **tu** e **você** apontam para um processo de mudança nessa variedade da língua. Isso porque em algumas variedades brasileiras do português, as formas **tu** e **você** constituem um fenômeno variável numa mesma comunidade de fala, podendo essa variação ser descrita como diatópica isto é, regional. Para as comunidades, portanto, em que o **tu** não concorre com o **você**, pode-se dizer que a mudança, ou seja, a substituição da variante conservadora⁷ pela inovadora já se completou. Já no caso de **nós** e **a gente**, embora as pesquisas apontem para a alta frequência de **a gente**, o que pode ser um indicativo de mudança em progresso, não é possível afirmar que a forma conservadora **nós** tenha sido suplantada completamente pela forma inovadora **a gente**.

⁷ A nomenclatura é esclarecida na p.22.

Uma vez que a variação reflete a estratificação social, as formas variantes em competição, quando associadas à fala de diferentes grupos sociais mais prestigiados cultural e economicamente, passam a receber “prestígio social” e/ou “valor social maior”. Desse modo, a avaliação das variantes reflete as relações hierárquicas na sociedade e no ensino de língua, além de, ao mesmo tempo, criar um referencial do que seria “bom” ou “ruim” no comportamento linguístico daquela comunidade de fala, instituindo-se o que se convencionou chamar de “norma padrão”.

Antes de ser abordado, especificamente, o conceito de norma padrão, caberia antes de tudo, ser definido o próprio conceito de norma. Conforme discutido por diversos autores (BAGNO, 2005; LUCCHESI, 2004 e FARACO, 2008), originam-se do substantivo “norma” dois possíveis adjetivos de significações distintas – “normal e normativo”. Bagno (2004, p.41) difere os termos a partir do seguinte esquema:

Figura 1: A representação de Norma



Fonte: Bagno (2004, p. 41)

Assim, a norma pode estar relacionada tanto ao uso comum ou rotineiro da língua quanto ao ideal de como ser usada. Defendendo a primeira perspectiva, para Coseriu (1973, p. 90) a norma pode ser considerada como uma “realização coletiva do sistema, que contém o sistema e os elementos funcionalmente ‘não pertinentes’ ao sistema, porém, normais na fala de uma comunidade”. Assim a norma pode ser pensada como aquilo que é normal entre os falantes de determinada comunidade de fala. Numa perspectiva distinta, para Castilho (2002)

o conceito de norma estaria atrelado à classe social de maior prestígio social. Considerando a variação linguística, as variantes inseridas nesta “norma” são denominadas “variantes conservadoras padrão”, enquanto as que estão fora dela são as chamadas “variantes inovadoras”. Sobre isso, Tarallo (1986) destaca que:

Em geral, a variante conservadora padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico da comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade. (TARALLO, 1986, p. 12)

Assim, a variante conservadora diz respeito à forma que se encontra há mais tempo na língua enquanto a inovadora às formas mais recentes.

Ao descrever a norma pelo viés normativo, Faraco (2008) distingue três termos muito comuns na academia, e fora dela por meio da mídia e livros didáticos. A “norma-culta”, a “norma-padrão” e a “norma-gramatical”.

O autor descreve a “norma-culta” como “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso de falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita⁸” (FARACO, 2008, p. 71). Ele ainda destaca que é comum o equívoco entre os próprios falantes ao imaginarem que esta variedade represente a própria língua, devido ao seu alto prestígio social, ou considerá-la uma variedade mais importante que as demais.

Já a “norma-padrão” é descrita por ele como uma “codificação relativamente abstrata extraída do uso para servir de referência a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p.73). Assim, enquanto a norma-culta é concretizada pela fala mais monitorada, a norma-padrão é um ideal linguístico que dá referência ou subsídio para um processo de uniformização usado, por exemplo, para o ensino.

E por fim, a “norma-gramatical”, definida pelo autor como “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos” (FARACO, 2008, p.81). Dessa forma, pode-se entender a norma-culta como um retrato de língua dos falantes “cultos”, a norma-padrão como ideal para a uniformização da língua, e a norma-gramatical, como visão de língua retratada pelos gramáticos normativos. O termo norma-padrão, conforme Faraco (2008), será retomado mais adiante neste estudo.

Esta subseção teve como objetivo apenas introduzir os assuntos essenciais relacionados à sociolinguística, a fim de esclarecer a temática, indicando de qual lugar epistêmico falar-se-á e, conseqüentemente, nortear a leitura das próximas páginas.

⁸ Para Bortoni-Ricardo (2004-2005) o falante seria considerado “culto” quando este apresenta traços: + urbanos; + letrados, e em situações + monitoradas de fala.

Na próxima subseção, serão tratadas algumas questões referentes ao ensino da variação linguística, bem como a necessidade de abordá-las, seja no ensino de língua materna, seja no ensino de língua estrangeira.

2.2 Variação Linguística e Ensino

Conforme discutido na subseção anterior, a chamada norma-padrão é configurada por apresentar um *status* de maior prestígio social, criando um referencial de como falar ou escrever bem. Logo, esse referencial se torna uma importante ferramenta para distinção entre aqueles que dominam ou não essa variedade, fomentando o preconceito linguístico. Por exemplo, ainda hoje é comum ouvirem-se nas escolas afirmações do tipo: “Para se ter um bom emprego é necessário saber falar bem”. Essa indicação nos sugere que o único critério para a obtenção de um emprego seria o conhecimento das estruturas linguísticas da variedade padrão e/ou contidas nas gramáticas tradicionais. Convém esclarecer que, embora muitas empresas e órgãos públicos se utilizem desses conhecimentos em seus processos seletivos, seria este o único aspecto a ser “testado” num “candidato”? Ou um “perfeito” conhecimento da gramática tradicional seria realmente garantia de um bom emprego? Como outros exemplos, é possível citarem-se as variações regionais, quando muitas vezes o falar de determinada região é considerado melhor ou pior que outro, além de variações consideradas de prestígio social inferior como as gírias. Paralelamente a esse referencial do “bom falar e escrever”, cresce também a política do “erro”⁹, em que se rotula a língua como possuidora de uma única variedade, considerando qualquer outra forma de comunicação errônea ou estigmatizada.

A partir dessas discussões, essas ideologias passaram a ser questionadas por linguistas e sociolinguistas, gerando modificações no cenário de ensino de língua materna, conforme é mostrado no excerto abaixo:

[...] A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim,

⁹ Mais informações em Bagno (2002).

seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado [...]. (BRASIL, 1997 p. 26)

De acordo com o trecho extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁰, é necessário esclarecer essas visões que retratam o senso comum e a falta de informações, e pode-se considerar que algumas medidas já foram tomadas. Apesar disso, será que as necessidades (do reconhecimento das variedades linguísticas) em questão só concernem ao âmbito do ensino de língua materna? Qual seria a vantagem de tê-las no ensino da LE?

Sustenta-se que a variação linguística, como a diafásica ou variação situacional, por exemplo, se dá em diferentes âmbitos, e alguns deles podem gerar “problemas” aos futuros falantes de LE/PLE. Desse modo, convém a reflexão a respeito da seguinte situação: um estrangeiro vem ao Brasil aprimorar seus estudos e, na república estudantil onde mora, ouve os demais jovens referirem-se a determinada estudante como “gostosa”. O que aconteceria se esse aluno usasse a mesma expressão para “elogiar” uma colega de turma? Provavelmente, uma situação embaraçosa para ambos. Outra possibilidade seria na variação de gênero quando, no inglês, é usado, por exemplo, o adjetivo *beautiful* para referir-se a mulheres e *handsome* aos homens; ou de volta à língua portuguesa, se determinado jovem diz aos amigos que acaba de comprar uma “blusinha”. Tal situação poderia ser motivo de piadas, visto que o uso do diminutivo é encontrado mais corriqueiramente no vocabulário feminino.

Para Dell Hymes (1972), o ensino da língua estrangeira não pode deter-se apenas na aquisição de estruturas linguísticas fixas. Assim, seria necessário fazer com que o aprendiz desenvolva sua *competência comunicativa*¹¹. Ele deve ser posto a par das situações sociais que permeiam a linguagem para que se produza a comunicação na língua-alvo (seja ela oral ou escrita) e mais que isso, se insira nela completamente. Contudo, esse objetivo só é atingido mediante o contato do aprendiz com o uso real da língua conforme trazido por Carvalho:

A proposta de que os aprendizes precisam ter acesso aos *usos reais* da língua aponta para dois fatores a serem incluídos no ensino/aprendizagem de L2, a saber: (i) a inclusão de contextualizações autênticas, de modo a aproximar o aprendiz o máximo possível da realidade sócio pragmática de uso de língua; (ii) uma concepção de língua como sistema de natureza heterogênea, que apresenta variação, não sendo possível ensiná-la como se constituísse um bloco homogêneo, com uso unificado. [...] (CARVALHO, 2002, p.270)

¹⁰Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados em 1996 com o intuito de referenciar os conteúdos a serem estudados nas séries de ensino fundamental e médio do país.

¹¹ O assunto será discutido mais à frente na seção referente às abordagens de ensino de LE.

Segundo a autora, esse contato deve ser proporcionado por meio de contextualizações linguísticas e do rompimento da visão homogênea da língua. Assim, quando se fala em linguagem heterogênea e seu uso real, é impossível não notar essa relação com as diversas variedades que a compõem. Deste modo, ao excluir a visão heterogênea da língua, abre-se ao mesmo tempo um abismo entre o que é ensinado e sua aplicação prática tanto em contextos de imersão, como também, e talvez principalmente, em contextos de não imersão, visto que, nesses casos, o contato do aluno com as muitas variedades cotidianas (territorial, por faixa etária, gênero, situacional, e outros) é praticamente nulo e seu acesso às variedades é mediado apenas pelo professor ou pelo material didático. Obviamente, não se pode deixar de considerar que a Internet, por exemplo, é também uma ferramenta para o ensino de língua. No entanto, o material disponível *online* ainda é limitado e restrito a algumas línguas. A título de curiosidade, foi feita uma averiguação por “variedades do inglês falado” em uma plataforma de pesquisa na internet e o resultado apontou para diversos artigos, blogs e vídeos que mostravam as diferenças lexicais e fonético/fonológicas do inglês americano, britânico, canadense, australiano e indiano. Entretanto, ao se fazer a mesma pesquisa, apenas substituindo o inglês pelo francês, pouquíssimos dados foram encontrados, além de a maioria deles, se tratarem de artigos científicos muito específicos, o que pode não atender exatamente às expectativas do aprendiz ou mesmo desmotivá-lo. Caso semelhante ocorreu quando se pesquisou sobre as “variedades do português falado”, pois foram encontrados poucos dados, sendo a maioria artigos acadêmicos.

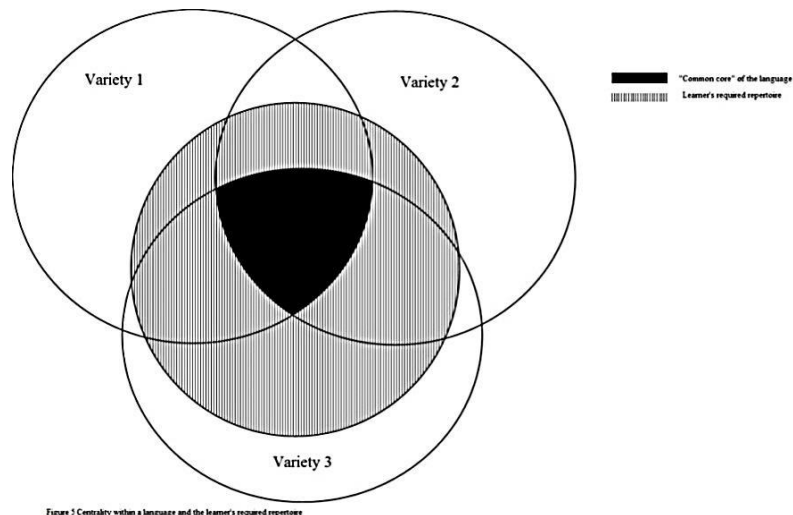
Corder (1973), um dos primeiros linguistas aplicados a atentar-se à temática do ensino da variação na LE/L2, defende que uma língua pode ser considerada uma “constelação de dialetos” relacionados linguisticamente uns aos outros por partilharem um sistema gramatical em comum, o qual nomeia núcleo comum (*common core*¹²). Esse sistema é apresentado como o repertório linguístico da língua-alvo necessário a qualquer aprendiz independentemente de seu propósito. Entretanto, apenas o conhecimento do núcleo comum não seria o suficiente, pois, segundo o autor, “a propriedade do núcleo comum por si só não permite que o aluno se comporte apropriadamente em determinada situação; para isto ele precisa saber as partes do código adequadas a essa situação que não incluídas nesse núcleo.” (CORDER, 1973, p.65

¹² “The possession of the common core alone does not enable the learner to behave appropriately in any particular situation; to do this he needs to know those parts of the code appropriate to that situation not included in the common core.” (Corder, 1973, p.65)

tradução à parte). Dessa forma, a situação comunicativa na qual se insere o aluno de LE determinará quais características linguísticas este deverá possuir, podendo estar atreladas tanto às necessidades do aprendiz de forma mais ampla (para a comunicação cotidiana) quanto restritas aos seus interesses específicos, como por exemplo, a linguagem judiciária.

Como forma de exemplificação, o mesmo autor traz a seguinte representação:

Figura 2: Repertório linguístico necessário para estrangeiros.



Fonte: Corder (1973, p. 66)

Na figura, uma língua é representada por meio de três variedades (1, 2 e 3) que se entrelaçam. Embora diferentes, essas variedades partem do mesmo *common core* representado no centro do diagrama pela cor preta. Porém, somente este não seria suficiente, conforme mostrou-se há pouco, pois, o conhecimento do aprendiz deve ser ampliado atingindo o nível representado pela cor cinza, denominado pelo autor como *learner's required repertoire* (repertório necessário ao aprendiz), cuja constituição é atrelada às necessidades desse aluno. Assim, o estudante deve aprender aquilo que seria central para a língua, mas também o que é necessário aos seus interesses fazendo com que esse repertório se desloque, por exemplo, para a interação cotidiana ou uma linguagem mais técnica. A partir desse diagrama, poder-se-ia depreender que esse núcleo comum também rege a produção de livros didáticos, sendo este limitado apenas ao que o livro julga necessário à aprendizagem do aluno.

Com a ampliação daquele repertório é que o falante poderá interagir sem dificuldades nas diversas formas de situações comunicativas. Constata-se, portanto, que há uma necessidade em se abordar a temática das variações dentro do campo das LEs. Mas como exatamente?

Como solução, Corder (1973) sugere o ensino de línguas por meio de regras invariáveis e variáveis que é esclarecido com dois exemplos retirados da língua inglesa. O primeiro, enquanto regra invariável, retrata a impossibilidade de uso do artigo definido diante de um adjetivo possessivo e um substantivo: *the my book* ; já o seguinte, destaca diversas formas de pronúncia da palavra *soften* (/ˈsɒf.ən/, /ˈsɑː.fən/, etc) (Corder, 1973, p.56-57). Seguindo esses preceitos, prepara-se o aprendiz para as possíveis dificuldades em sua jornada de aquisição, partindo de estruturas simples (como foi exemplificado pela questão do artigo na língua inglesa) e fixas para as mais complexas e instáveis (como as variantes fonéticas mencionadas pelo autor).

Outra possível solução para a abordagem das variedades linguísticas na LE é dada pelo pesquisador franco-americano Albert Valdman (2003, *apud* JOUËT-PASTRÉ, 2012) que propõe, de acordo com a autora, um trabalho baseado no conceito de norma pedagógica, cujo objetivo seria de “[...] facilitar a aprendizagem de uma língua reduzindo a variação de modo que seja aceitável aos falantes nativos, e sensível à sequência de aquisição [...]” (JOUËT-PASTRÉ, 2012, p.190). Para que isso ocorra, são sugeridos quatro importantes princípios, a saber: (1) refletir e trazer situações reais de comunicação dos falantes da língua-alvo; (2) usá-la de forma adequada na perspectiva dos nativos; (3) atingir as expectativas de ambos (nativos e aprendizes) e, por fim, (4) considerar fatores de aprendizagem e processamento da linguagem.

A pesquisa de Valdman a respeito de variações linguísticas exemplifica bem a aplicabilidade desses princípios. Nela, o autor traz sete possíveis formas interrogativas na língua francesa em contraposição a uma do inglês. Dessa forma:

Quadro 1: Pesquisa de Valdman a respeito das formas de interrogação na Língua Francesa

<i>When are you leaving?</i>	
<i>Inversion</i>	<i>Quand pars-tu?</i>
<i>In Situ</i>	<i>Tu pars quand?</i>
<i>Fronting</i>	<i>Quandtu pars?</i>
<i>“C’est” insertion</i>	<i>Quandc’est tu pars?</i>
	<i>Quandc’est que tu pars?</i>
<i>“Est-ce que” insertion</i>	<i>Quandest-ce que tu pars?</i>
<i>Complement</i>	<i>Quand que tu pars?</i>
<i>Clefting</i>	<i>C’estquand que tu pars?</i>

Fonte: Jouët-Pastré (2012, p.191)

Segundo afirmações da autora¹³, em diversos cursos da língua francesa as formas mais ensinadas de interrogação eram “*inversion*” e “*Est-ce que insertion*”. Porém, os estudos sociolinguísticos do escritor mostraram que as variáveis mais usadas pelos franceses correspondiam a *in situ* e *fronting*, sendo a segunda, conforme a autora, mais fácil de ser ensinada (ambas concordavam com os fatores 1 e 4). No entanto, apesar de serem as mais usadas, acarretavam um forte estigma social (contrapondo-se aos pontos 2 e 3). Assim, a aplicação da norma é sugerida de forma que a variável mais usada (*fronting*) seja ensinada primeiramente, o que aproximaria o estudante do real, e posteriormente, servindo como referência para o aprendizado das demais, até a menos usada (*inversion*).

Dessa forma, embora poucas, uma vez que não se tem vasta bibliografia sobre o assunto, tais perspectivas ilustram que é possível, e que existem meios para se trabalhar as variedades linguísticas nas salas de aula de LE. Na próxima subseção, buscar-se-á focalizar a modificação sofrida pelo quadro pronominal do PB, tal como apresentada em gramáticas históricas, descritivas, tradicionais e pedagógicas, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.

2.3 O Quadro Pronominal da Língua Portuguesa

Objetivou-se nesta subseção da fundamentação teórica, mostrar como algumas gramáticas e manuais descritivos da língua portuguesa apresentam seus quadros pronominais, de modo a se entender, a partir de uma perspectiva mais ampla e de breve análise, o processo de alteração que pronomes pessoais do caso reto sofreram ao longo do tempo.

Os dois registros mais antigos de descrição do quadro dos pronomes pessoais foram encontrados respectivamente na “*Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*”, publicada em 1866, por Jeronymo Soares Barbosa e na “*Grammatica Descriptiva Baseada nas Doutrinas Modernas*”, publicada pelo Dr. Maximino Maciel, em 1914. Ambos¹⁴ são mostrados da seguinte forma:

¹³ A pesquisa de Valdman só foi encontrada em Jouët-Pastré (2012), e em seu texto, a autora não esclarece o motivo pelo qual tais variantes são mais ensinadas que outras.

¹⁴ Destacou-se que a maioria dos quadros passou por modificações. Justificaram-se essas alterações por eles apresentarem os pronomes pessoais conjuntamente com os oblíquos que não são o foco de nosso interesse.

Quadro 2: Os pronomes pessoais retos de 1866

Sujeito ou Nominativo		
da 1. ^a pessoa	Sing.	Êu
	Pl.	Nós
da 2. ^a pessoa	Sing.	Tu
	Pl.	Vós
da 3. ^a pessoa	Sing.	Elle, Ella
	Pl.	Êlles, Éllas

Fonte: Barbosa (1866, p.102)

Quadro 3: Os pronomes pessoais retos de 1914

Pronomes pessoais
Eu
Tu
Elle, Ella
Nós
Vós
Elles, Ellas

Fonte: Maciel (1914, p. 125)

Vê-se que, em ambos os quadros, os pronomes são semelhantes, sem grandes modificações a não ser no que diz respeito à grafia. Observa-se também a presença dos pronomes tradicionais *tu* e *nós*, mantidos como os pronomes de 2^a e 1^a pessoa desde os primórdios da língua portuguesa. Cabe ressaltar que nas duas gramáticas não foram encontradas informações a respeito do pronome *você*, nem uma seção que discorra a respeito dos pronomes de tratamento.

Considerando a segunda metade do sec. XX, Dias (1959) traz o quadro 4 parecido com anterior do início do mesmo século:

Quadro 4: Os pronomes pessoais retos de 1959

Pronomes pessoais
Eu
Tu
Ele, Ela
Nós
Vós
Eles, Elas

Fonte: Dias (1959, p. 69)

Entretanto, fora do quadro, o autor mostra algumas alterações e pontos convenientes para esta pesquisa. Dias (1959, p.23) salienta que “no sul do país não se costuma empregar na prática familiar a 2ª pessoa do plural, mas a 3ª, por isso que foi substituído o pronome *vós* pela palavra *vocês*”. Assim pôde-se observar que em meados da segunda metade do século XX já ocorria uma possível reestruturação do quadro pronominal, mesmo para gramáticas e manuais de sintaxe, e inclusive, não apenas para a 2ª pessoa do plural, mas também para a 1ª, como é mencionado pelo autor: “na conversação emprega-se “*a gente*” com valor do pronome “*nós*”: *Venha com a gente*” (MACIEL, 1959, p.73).

Em 1988, na gramática pedagógica de Mesquita e Martos (1988), o quadro pronominal aparece de forma similar ao de Dias (1959), porém, com a mesma grafia que perdura até os dias de hoje, ou seja, com apenas um “L” na 3ª pessoa, do singular e do plural:

Quadro 5: Os pronomes pessoais retos de 1988

Número	1.ª pessoa	2.ª pessoa	3.ª pessoa
singular	Eu	Tu	Ele, ela
Plural	Nós	Vós	Eles, elas

Fonte: Mesquita e Martos (1988, p.139)

Nesse quadro, observa-se que, embora ainda haja a presença das variantes tradicionais (ou conservadoras) *tu* e *vós*, mesmo tendo sido sinalizado o quase desuso desta segunda variante na obra de Dias (1959), Mesquita e Martos (1988, p. 139) salientam que “o pronome (de tratamento) *você* é comumente empregado em lugar dos pronomes retos da 2ª pessoa e o verbo vai para a 3ª pessoa: *você é inteligente*”. O ponto de desacordo entre a

gramática de Dias (1959) e esta se dá pela exclusão da variante inovadora **a gente** trazida pelo primeiro autor e esquecida por este sem nenhuma menção.

Já nos anos 2000, momento em que o português como língua estrangeira estava ganhando espaço nacional e internacionalmente¹⁵, além do aumento de materiais didáticos produzidos para este fim, foram também publicadas algumas gramáticas específicas. Assim, o quadro 6, mostra o quadro pronominal encontrado na “*Gramática de Português como Língua Estrangeira: Fonologia, Ortografia e Morfossintaxe*”, publicada em 2000 por Vicente Massip. Nesta gramática, o autor apresenta o quadro pronominal da seguinte forma:

Quadro 6: Os pronomes pessoais retos de 2000

Pronomes retos:			
1ª pessoa do singular	Eu	Plural	Nós
2ª pessoa do singular	Tu	Plural	Vós
3ª pessoa do singular	Ele, ela	Plural	Eles, elas

Fonte: Massip (2000, p. 95)

Por meio do quadro percebe-se postura semelhante à adotada por Mesquita e Martos (1988), principalmente no que se refere às suas explicações. Assim, o autor classifica a variante inovadora de 2ª pessoa como “pronome de tratamento”, fato curioso, se contraposto à classificação de Neves¹⁶ (2000) que já classifica a variante como pronome de segunda pessoa. O mesmo acontece com o pronome no plural, o qual é retratado como “de tratamento” por Massip (2000) quando na verdade a forma tradicional já caía em desuso desde 1959 conforme constatado em Dias (1959). Ainda na gramática PLE, não foi encontrada a posição do autor quanto ao termo **a gente**, fato também curioso, haja vista que alguns estudos¹⁷ anteriores já indicavam o pareamento dos pronomes **nós/a gente**.

Mais sensível à variabilidade da língua, Castilho (2010) modifica o quadro fazendo a distinção entre o português brasileiro formal e informal. Na perspectiva do autor, a variante inovadora **você** já aparece em meio às demais, tanto no aspecto formal quanto informal, numa coexistência com a variante tradicional **tu**. O mesmo ocorre com a variante inovadora de 1ª pessoa **a gente** que ocupa a posição de 1ª pessoa tanto do singular quanto do plural. Segue o quadro de Castilho:

¹⁵ Conforme relembrou-se na Introdução deste trabalho.

¹⁶ A postura de Neves (2000) quanto ao pronome de 2ª pessoa será retomada nesta análise

¹⁷ Omena (1978 *apud* CASTILHO, 2010).

Quadro 7: Os pronomes pessoais retos de 2010

Pessoa	PB Formal	PB Informal
	Sujeito	
1ª pessoa sg.	Eu	Eu, a gente
2ª pessoa sg.	Tu, você, o senhor, a senhora	Você, ocê, tu
3ª pessoa sg.	Ele, ela	Ele/ei, Ela
1ª pessoa pl.	Nós	A gente
2ª pessoa pl.	Vós, os senhores, as senhoras	Vocês, ôces/cês
3ª pessoa pl.	Eles, elas	Eles/eis, elas

Fonte: Castilho (2010, p. 477)

Nesta subseção, intencionou-se mostrar as alterações sofridas no quadro pronominal e como ele tem se configurado a partir de uma perspectiva sensível à variação.

As duas próximas subseções discorrem sobre a história, mudança e uso das variantes inovadoras *você* e *a gente* no PB com o objetivo de apontar as principais discussões a respeito desses pronomes atualmente.

2.3.1 *Você*

Em sua história, o pronome *você* deriva da forma de tratamento *Vossa Mercê*. Segundo Menon (2006), no português arcaico (séc. XII e XIII), o substantivo feminino *mercê* era usado com o sentido básico de “favor, graça, benesse”, normalmente usado em contextos que se referiam a divindades. Contudo, conforme relata a autora, além de divindades, o próprio rei também era encarregado de distribuir “mercês”. Pouco tempo depois, a expressão firmou-se unicamente para o tratamento real, enquanto para o aspecto religioso, optou-se pelo termo “graça” ou “bênção”. Já por volta de 1590 o termo expandiu-se para outros membros da realeza e passou a ser usado também para Condes e Duques até que se popularizou. Ainda de acordo com a autora, a forma passou pelo processo de *gramaticalização*, denominado e definido por Meillet (1912) como um processo unidirecional, pelo qual passa uma palavra lexical autônoma, para assumir uma função gramatical. Nascentes (1956 *apud* LOREGIAN-PENKAL, 2004, p. 42) traça um possível percurso para a constituição do pronome *você* desde sua forma mais antiga, como forma de tratamento, *vide*:

Vossa mercê>vossemecê>vosmecê>vosm'cê>vossecê>vosocê>você/ocê/cê

Como forma resultante, observa-se que até os dias de hoje o pronome traz consigo características da forma de tratamento que possuía inicialmente, como por exemplo, a flexão verbal de terceira pessoa, conforme trazido por Bagno (2012, p. 749): “Sendo derivado de uma forma de tratamento, *você* é empregado com as desinências número-pessoais da não-pessoa: *você é, tem, foi, dá, deu, quis, viaja, etc.*”

Ainda segundo Bagno (2012), o processo de gramaticalização de *Vossa mercê* ocorreu nos níveis: fonológico, quando houve a redução das demais sílabas *Vossa Mercê*; sintático, que passou de sintagma nominal a índice de pessoa; e discursivo, inicialmente sendo um termo restrito à realeza e hoje indicando relações de igualdade. Sobre isso, o autor ressalta que:

No tratamento familiar, até meio século atrás, os filhos se dirigiam aos pais como *o senhor* e *a senhora*, enquanto estes se dirigiam aos filhos como *você*. Mais recentemente, com uma maior democratização e informalização dessas relações, se generalizou o emprego de *você* também dos filhos para os pais (sobretudo nas regiões urbanas). (BAGNO, 2012, p.748)

É possível verificar-se também, que esse pronome tem assumido diversos sentidos, inclusive, assim como o pronome *a gente*, uma forma de indeterminação do sujeito o que causa a ira indevida dos defensores (gramáticos normativos) de um referencial imaginário linguístico ou da norma-padrão, como é representado pelo discurso propagado por Pasquale (2015)¹⁸ publicado no Jornal Folha de São Paulo:

No último texto, mencionei o uso exagerado e, por isso mesmo, enfadonho do pronome "você" como generalizador, indefinidor, indeterminador, que se vê neste exemplo do "Houaiss": "Se você não paga a conta, eles cortam o fornecimento".

Repito: o problema não está no uso em si, que, como se acaba de ver, é documentado. O problema está no uso repetitivíssimo, que, como tudo na vida, causa náuseas. Além disso, deve-se levar em conta o fato de que muitas vezes o falante usa esse "você" em situações em que o agente do processo nem de longe é indefinido ou indeterminado. No fim, a coisa tem mesmo é cheiro de embuste, disfarce ou coisa pior.

¹⁸ Trecho extraído da coluna escrita pelo professor no jornal Folha de São Paulo, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/pasquale/2015/08/1668006-voce-chove-aqui-voce-nao-chove-ali.shtml> acesso em 13/08/2015.

Ainda nessa perspectiva, em coluna anterior à apresentada, o gramático critica o ex-ministro Joaquim Levy por ter usado tal artifício:

Levy parece trafegar com tranquilidade no universo culto da linguagem, apesar de abusar de algumas repetições desagradáveis. Uma delas é o emprego de "você" como indeterminador ("Quando você perde o grau de investimento, você corre o risco de uma debandada dos capitais estrangeiros, aí você precisa tomar medidas mais drásticas do que você desejaria tomar"). Como se vê, às vezes essa indeterminação não é assim tão indeterminada... O uso de "você" com esse valor é comum, documentado, explicado etc. (não só em português), mas, como tudo na vida, torna-se modorrento e enfastiante quando exagerado, e acaba por empobrecer o discurso, justamente pela monotonia na construção desse discurso.¹⁹

Tais citações sevem para que seja observada a visão deturpada que se propaga sobre o emprego do pronome e que chega aos seus usuários nativos em forma de correção ou do que seria o uso **correto** da língua.

No que se refere às variedades do português, observa-se uma diferença entre o uso dos pronomes **tu** e **você** por falantes do PB e português europeu (PE). Dessa forma, em decorrência da variedade usada, conforme apontado por Cunha (1982), a escolha pronominal pode variar:

No português europeu, a forma pronominal "tu" é de emprego geral. No português do Brasil, o seu uso restringe-se ao extremo Sul do país e a alguns pontos da região norte, ainda não o suficiente delimitados. Em quase todo o território nacional foi ela substituída por "você". (CUNHA, 1982, p.292)

Nas gramáticas normativas, Cunha e Cintra (2007, p.305) apontam o uso da variante tradicional no emprego europeu a partir de relações de intimidade entre os falantes como de pais para filhos, relacionamento entre irmão e outros, enquanto no Brasil, a variante que adota essa função é a inovadora (**você**) que pode ser usada em relações de tratamento de igual para igual e/ou superior para inferior. Já Bechara (2009, p.166) restringe o uso da forma **você** apenas para o tratamento entre familiares.

A respeito da variação **tu/você**, Scherre et al. (2009 apud LOPES, 2012) apresentam os resultados de um levantamento feito nas cinco regiões brasileiras:

¹⁹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/pasquale/2015/08/1665098-receitas-que-advenham.shtml> acesso em: 06/08/2015

Quadro 8: Distribuição dos Pronomes **você** e **tu** no Brasil.

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

Fonte: Lopes (2012 p. 121)

De acordo com o quadro apresentada pela autora, é possível visualizar que o pronome **você** aparece de forma mais recorrente, estando presente em quatro das cinco regiões brasileiras (linha 1), contrapondo-se ao pronome **tu** que aparece somente em três regiões (linha 2). Entretanto, embora o pronome **você** tenha sido encontrado em maior número de regiões do que a variante tradicional **tu**, pode-se observar que em todas as cinco regiões foi averiguada a variação entre os dois pronomes, conforme apontado pela linha 3. Essa ocorrência é explicada visto que a escolha do falante por qual pronome utilizar também está relacionada a questões socio-pragmáticas²⁰.

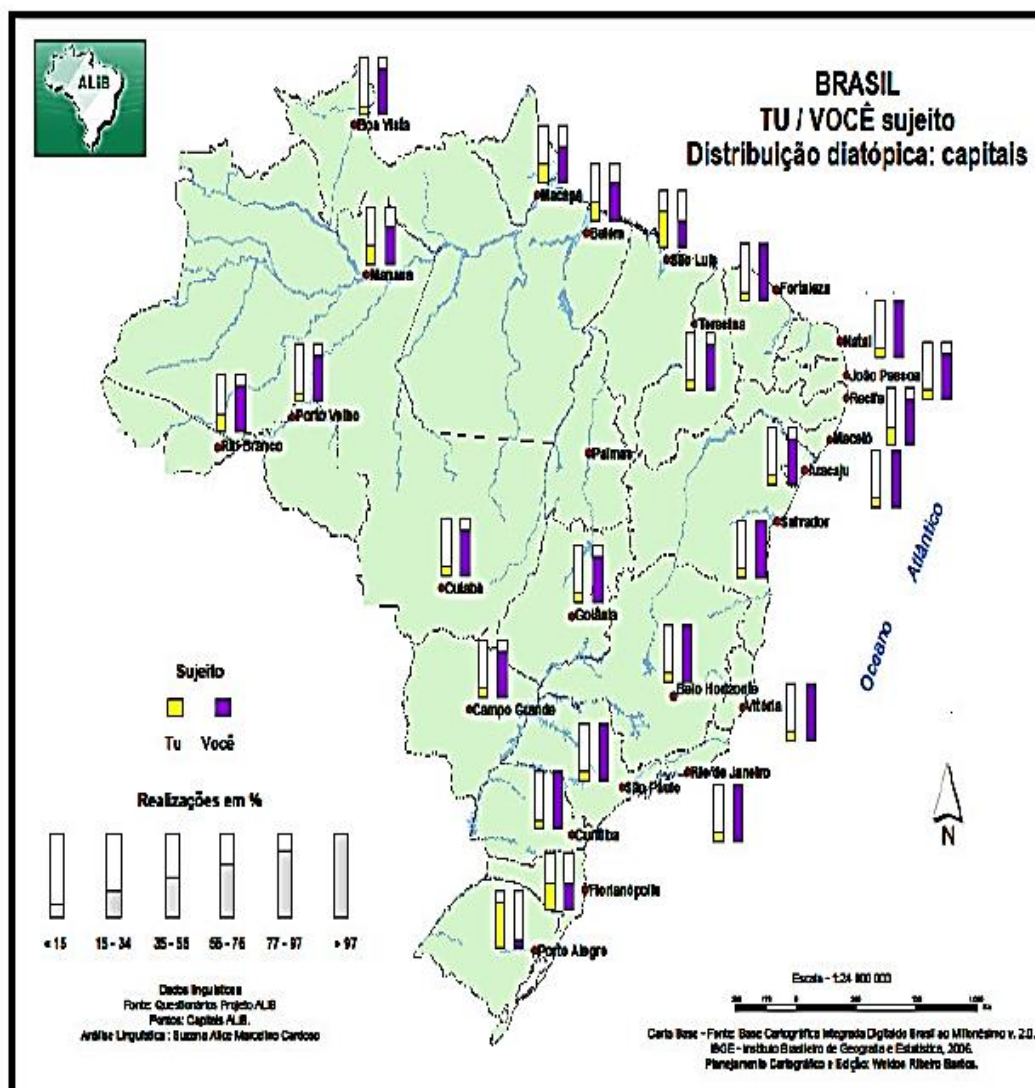
Em sua tese de doutorado intitulada *O Sistema de Tratamento do Português de Florianópolis: um estudo sincrônico*, Rocha (2012) traz o seguinte mapa a partir das pesquisas de Cardoso (2010)²¹ com o projeto ALIB²² acerca desses pronomes:

²⁰ Para maiores informações consultar Lopes e Cavalcante (2011).

²¹ O mapa foi encontrado no trabalho de Rocha (2012) cuja referência de Cardoso (2010) é dada da seguinte forma “Questionário projeto Alib – Análise Linguística: Suzana Alice Marcelino Cardoso. Apresentação em comunicação oral”. (Rocha, 2012, p.62)

²² Projeto composto por mais de quarenta pesquisadores de diversas universidades nacionais, cujo objetivo é descrever o português falado no Brasil.

Grafico 1: Tu e Você nas capitais do Brasil.



No gráfico 1, observa-se também a predominância do *você*, com exceção a apenas três capitais: Florianópolis (em que ambas as variantes encontram-se equiparadas), Porto Alegre (com alta incidência da variante conservadora) e São Luís (com média vantagem do pronome *tu*). Mesmo que ambas as pesquisas (a de Scherre (2009) mostrada na página anterior e a do projeto ALIB) apontem resultados semelhantes em algumas localidades e diferentes em outras, coadunam-se ao mostrar que, embora as duas formas sejam encontradas no PB, o uso da forma *você* é predominante.

Quanto à variedade escrita, convém que sejam citados os resultados obtidos pela pesquisa de Machado (2011). A autora traçou um percurso histórico analisando, dentre muitos

outros²³ pronomes, as variantes de 2ª pessoa em peças de teatro escritas de 1846 a 2003 chegando aos seguintes dados:

Tabela 1: Tu e você em peças de teatro.

FT	TU		VOCÊ		VÓS		V.M. (e variantes)		Sr(a).		SN		TT
1846	66/94	70%			07/94	7%			15/94	16%	6/94	7%	94
1857	249/484	51%	44/484	9%			19/484	4%	95/484	20%	77/484	16%	484
1870	jul/38	18%							31/38	82%			38
1870	57/111	51%	7/111	6%			3/111	3%	44/111	40%			111
1896	out/87	12%	7/87	8%					69/87	79%	1/87	1%	87
1908	147/309	48%	13/309	4%					137/309	44%	12/309	4%	309
1918	70/451	15%	190/451	42%	3/453	1%			179/451	40%	9/451	2%	451
1937			167/359	47%					191/359	53%	1/359	0%	359
1952	1/345	0%	164/345	48%					179/345	52%	1/345	0%	345
1962	5/466	1%	391/466	84%					70/466	15%			466
1972			262/354	74%					82/354	23%	10/354	3%	354
1980			534/535	100%					1/535	0%			535
1995			224/293	76%					69/293	24%			293
2003	3/144	2%	106/144	74%					34/144	23%	1/144	1%	144
Total	615/4070	15%	2109/4070	52%	10/4070	0%	22/4070	1%	1196/4070	29%	118/4070	3%	4070

Fonte: Machado (2011, p. 118)

Nota-se, conforme apresentado pela penúltima linha da tabela do lado esquerdo, referente ao ano de 2003 que, assim como na oralidade, também há uma considerável predominância do pronome *você* em situações escritas, encontradas em 74% dos dados do *cópus*, opondo-se a somente 2% que corresponde ao pronome *tu*. Todavia, além de peças de teatro, o pronome *você* atingiu outros gêneros textuais como propagandas, anúncios, etc, conforme mostrado nas imagens a seguir:

²³ Em sua pesquisa o autor analisou conjuntamente aos pronomes *tu* e *você* outras formas de tratamento como: *vós*, *Vossa Mercê* (e variantes), *o/a Senhor(a)* e sintagmas nominais (*a menina*, *a Maria*, *o pai*, *o doutor*, entre outras). Aqui, optou-se por considerar apenas os resultados referentes aos pronomes em questão por motivos de não relevância ao objetivo desta pesquisa.

Figura 3: O pronome **você** em propagandas



Fonte: Imagem retirada da Internet²⁴

Figura 4: O pronome **você** em propagandas



Fonte: Imagem retirada da Internet²⁵

Como visto, o pronome **você** possui duas formas de uso cada vez mais difundidas na comunicação brasileira, ora funcionando como 2ª pessoa ora como indeterminador do sujeito. Além disso, percebe-se também que seu uso tem se espalhado consideravelmente tanto pela

²⁴ Disponível em: <https://projeto-blogav3.wordpress.com/2013/06/04/estilistica/>. Acesso em 05/01/2016.

²⁵ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803>. Acesso em 05/01/2016.

fala quanto pela escrita brasileira. Nesse contexto, é importante para esta pesquisa saber como e se o ensino de PLE aborda a variação pronominal no PB. Na próxima subseção, será discutido o uso da forma *a gente*.

2.3.2 *A gente*

Para dar origem a essa nova reestruturação do quadro pronominal brasileiro, foi necessário que a expressão *a gente*²⁶ (assim como o pronome de segunda pessoa *você*) passasse pelo processo de *gramaticalização*²⁷, conforme é relatado por Menon (1996, 2006). Assim, a partir de suas pesquisas, a autora sugere este cline por meio do seguinte percurso:

LN	>	LNE	>	LNI	>	Pron. Indef.	>	Pron. Pessoal ²⁸
...gente...		a gente		a gente		a gente		a gente

Como item lexical, *gente* inicialmente possuía as características comuns a qualquer outro substantivo, compunha qualquer locução nominal em diversas funções sintáticas, como de sujeito, objetos, adjuntos, e não sintáticas como a flexão de número, além de anteceder orações relativas (restritivas ou explicativas), e sua concordância restringia-se ao gênero feminino (gênero correspondente ao substantivo primário). A autora sugere que a partir de construções mais recorrentes com a adição do artigo feminino, a expressão passou a especializar-se (LNE) e a se distinguir das demais locuções, adquirindo uma significação mais genérica, característica que em LNI tornou-se mais evidente, chegando a indeterminador, uma vez que suas particularidades iniciais modificaram-se, não mais ocorrendo à concordância de número, nem de gênero, além de seu apagamento nas orações relativas. Entretanto, preservou-se parte de seu sentido de coletividade e sendo empregado como sujeito indeterminado, que, posteriormente, gerou o pronome indefinido, conforme o exemplo da autora: “**A gente** vai lá e fica duas horas na fila”.

Assim, foi notada a possibilidade do sujeito inserir-se nessa indeterminação a fim de suavizar sua ação no enunciado, passando a funcionar como pronome de primeira pessoa de plural [eu + x = nós] como em: “**A gente** passa te pegar às oito” (MENON, 2006, p.102). Embora esse seja o uso mais comum de ser encontrado, a autora ainda atenta para a possibilidade de o novo pronome referir-se também à primeira pessoa do singular. Cabe

²⁶ Palavra derivada do substantivo gente que se originou do acusativo latino *gentem*.

²⁷ O processo é discutido mais detalhadamente na subseção 2.3.1 deste trabalho.

²⁸ Nomenclaturas dadas por Menon (1996, 2006), correspondem respectivamente a: Locução Nominal, Locução Nominal Especial, Locução Nominal Indefinida, Pronome Indefinido e Pronome Pessoal.

observar o exemplo trazido pela linguista após ouvir uma conversa de dois estudantes numa cantina universitária sobre os possíveis programas para aquela noite. Quanto a uma sugestão, um dos estudantes responde: “**A gente** tá cansado de i nesse bar, vamo noutro lugar” (MENON, 2006, p.103). Como observado, em alguns casos, o pronome ainda pode ser utilizado para substituir o pronome de primeira pessoa do singular. Nesse sentido, a própria autora salienta que “quando lidamos com entrevistas ou textos e não temos a situação de produção do enunciado, fica extremamente difícil decidir entre uma interpretação de **nós** ou de **eu** para **a gente**” (MENON, 2006, p. 103).

Todavia, Cunha e Cintra (2007, p. 310) apresentam uma visão objetiva a respeito de **a gente**. Para eles, o termo é empregado na linguagem coloquial substituindo os pronomes de 1ª pessoa **nós** e **eu**. Postura semelhante a essa é a de Bechara (2009, p. 166) que explica o uso do termo como “O substantivo **gente**, precedido do artigo **a** e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa. Em ambos os casos, o verbo fica na 3ª pessoa do singular [...]”.

Sobre a variação de uso entre o pronome pessoal **nós** e o **a gente**, Lopes (2003) os compara, na década de 1990, na cidade do Rio de Janeiro e em Portugal, na modalidade escrita e oral. Com base em seus resultados, a autora afirma que:

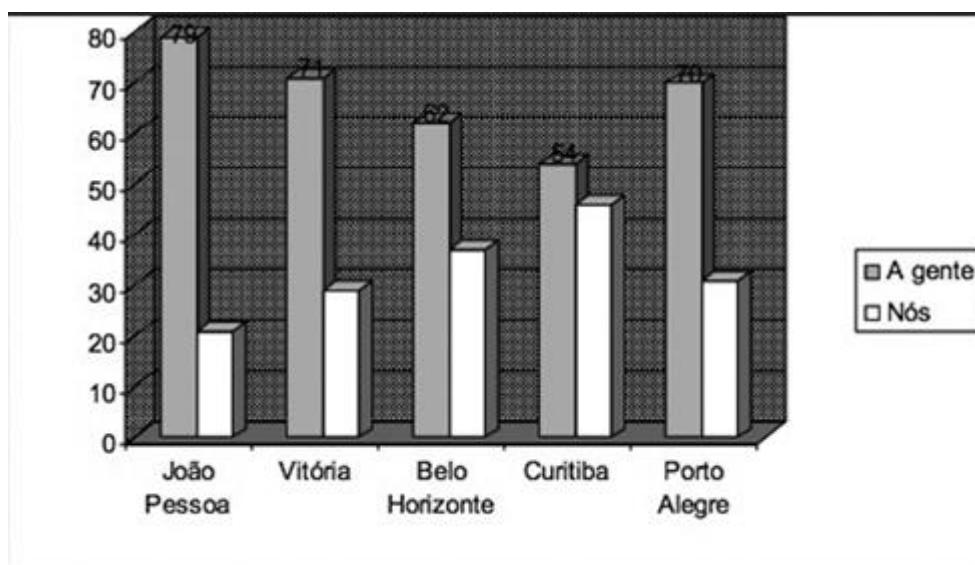
[...] em textos escritos, verificou-se que a vertente brasileira apresentava um comportamento mais inovador que a vertente europeia com relação ao uso pronominal de a gente. Concluiu-se que o processo de gramaticalização de a gente no português do Brasil está em um estágio mais avançado de implementação se comparado ao do português europeu. Com base no corpus de língua oral, os resultados não foram diferentes. A modalidade diatópica, selecionada na rodada geral, ratifica tal postulado. Os resultados indicam que a substituição de nós por a gente encontra-se, realmente, num estágio mais acelerado no português do Brasil (56%,55) do que no português de Portugal (12%,22) [...] (LOPES, 2003, p.123)

Conforme mostrado, o pronome **a gente** encontra-se fortemente inserido tanto na fala quanto na escrita brasileira. Ainda sobre a escrita, Santos (2011) pesquisou a mesma variação de **nós** e **a gente** em textos de alunos de graduação. Foram coletados 22 textos de alunos do curso de Matemática da Universidade Federal de Sergipe. A proposta solicitada era que os alunos escrevessem uma narrativa. Como conclusão, a autora relata que “em uma análise geral, percebemos que um número considerável de alunos optou por utilizar a forma emergente – **a gente**- e também, a abonada pela gramática – **nós**- em um mesmo texto, o que significa uma alternância no mesmo texto do uso das construções em análise.” (SANTOS,

2011, p. 8). Por meio do resultado obtido pela autora, é possível pressupor que, além de atingir o grau da escrita, o recente pronome tem atingido também altos graus de escolaridade.

Vianna e Lopes²⁹ (s/d *apud* LOPES 2012) investigam a mesma variação entre falantes cultos e não-cultos³⁰, em cinco capitais brasileiras. Abaixo se observa o gráfico 2 com os resultados apresentados pelas autoras:

Gráfico 2: A distribuição de **nós** e **a gente** em capitais brasileiras entre falantes cultos e não-cultos.



Fonte: Vianna e Lopes s/d *apud* Lopes 2012.

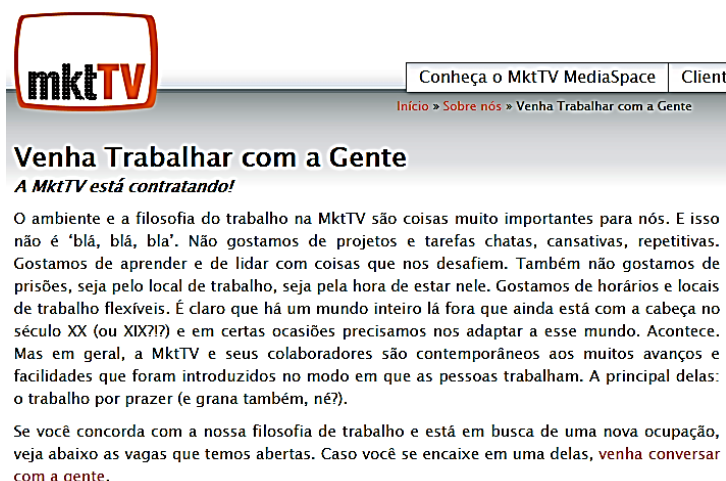
A partir do gráfico, nota-se o uso maior da variante inovadora em relação à variante conservadora, em todas as capitais estudadas, sendo maior a diferença na cidade de João Pessoa chegando a 79% de uso do **a gente**. Mesmo em Curitiba, em que a porcentagem do uso de **nós** é elevada, o uso da variante inovadora chega a 54%. De modo geral, o pronome **a gente** sobressaiu-se, aparecendo mais acentuadamente em três das cinco capitais estudadas.

Outro ponto merecedor de destaque seria o uso da expressão em anúncios publicitários e de emprego, o que mostra a plena inserção da variante em diversos gêneros textuais de nosso dia a dia como é possível notar pelas figuras 5 e 6:

²⁹ Este estudo foi encontrado em um artigo de Lopes (2012). No entanto, sem a referência completa, sendo referenciado apenas como: VIANNA, J. B. S.; LOPES C. R. S. **Para um panorama do processo de substituição de nós por a gente no português brasileiro**. Em: Abraçado, J. *et al.* Português Brasileiro III, Natal (a sair).

³⁰ Os corpora não foram divulgados por Lopes (2012).

Figura 5: O pronome **a gente** em anúncio de emprego



mktTV

Conheça o MktTV MediaSpace Client

Início » Sobre nós » Venha Trabalhar com a Gente

Venha Trabalhar com a Gente

A MktTV está contratando!

O ambiente e a filosofia do trabalho na MktTV são coisas muito importantes para nós. E isso não é 'blá, blá, blá'. Não gostamos de projetos e tarefas chatas, cansativas, repetitivas. Gostamos de aprender e de lidar com coisas que nos desafiem. Também não gostamos de prisões, seja pelo local de trabalho, seja pela hora de estar nele. Gostamos de horários e locais de trabalho flexíveis. É claro que há um mundo inteiro lá fora que ainda está com a cabeça no século XX (ou XIX?!) e em certas ocasiões precisamos nos adaptar a esse mundo. Acontece. Mas em geral, a MktTV e seus colaboradores são contemporâneos aos muitos avanços e facilidades que foram introduzidos no modo em que as pessoas trabalham. A principal delas: o trabalho por prazer (e grana também, né?).

Se você concorda com a nossa filosofia de trabalho e está em busca de uma nova ocupação, veja abaixo as vagas que temos abertas. Caso você se encaixe em uma delas, **venha conversar com a gente**.

Fonte: Imagem retirada da internet³¹

Figura 6: O pronome **a gente** em anúncios publicitários



Fonte: Imagem retirada da Internet³²

A partir do que foi apresentado, é possível verificar que o pronome **a gente** tem expandido seu espaço em no sistema linguístico, atingindo os falares mais **cultos**, de diferentes graus de escolaridade, e em diversas configurações textuais. Notou-se, além disso, que a sua referência pode variar entre a primeira pessoa do plural, a primeira pessoa do

³¹Extraído de: <http://www.mkttv.net/mkttv/trampo/> acesso em: 08/09/2015.

³²Extraído de: <http://www.cacb.org.br/img/182/noticias/1804/18043005201218263203650> acesso em: 08/09/2015.

singular, e indeterminador do sujeito. Através dessas considerações, pode-se inferir a dificuldade para um falante não nativo de português em retomar os referentes, os quais são substituídos pelo pronome *a gente*. Assim, justifica-se o postulado de que seria importante a conceituação do termo com mais atenção e cuidado, tanto no ensino, em sala de aula pelo professor, quanto no livro didático (seja colaborando ou substituindo a figura do docente para o aluno), tendo certo que essa atitude poderia também situar ambos (professor e aluno), nas diversas possibilidades de uso que podem ser encontradas em situações reais de comunicação.

Na próxima subseção, discorrer-se-á a respeito das principais metodologias de ensino de língua estrangeira, com o intuito de se entender os pressupostos teóricos que nortearam/norteiam a produção dos livros didáticos de LE.

2.4 Abordagens de Ensino

Retoma-se aqui a proposta inicial de verificar a variação pronominal em livros atuais muito difundidos no cenário de PLE. Será discutido nesta subseção a respeito das três principais tendências que regeram/regem o ensino de línguas estrangeiras: as Abordagens Tradicionais, a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Comunicativa Intercultural.

2.4.1 As Abordagens Tradicionais

Convém iniciar esta subseção pela discussão clássica sobre **abordagem** e **método**, no campo de estudo da Linguística Aplicada.

Almeida Filho (1997, p.17) define **abordagem** como “uma força norteadora de todo um processo próprio de ensino de língua, advinda de competências implícitas, teóricas, aplicadas e profissionais de professores, ou demais agentes ativos de ensino, como por exemplo, autores de livros didáticos, planejadores de curso, etc”. Nesse sentido, a abordagem torna-se mais ampla que o conceito de método, que é definido por Patrocínio como:

[...] todo o conjunto de experiências, auxiliadas ou não por conjuntos audiovisuais, com e na língua-alvo, criadas e vivenciadas com o intuito de desenvolver no aprendiz competência linguístico-comunicativa dentro e fora de sala de aula. [...] (PATROCÍNIO, 1997, p. 60)

Dessa forma, a abordagem encontra-se em um nível mais abstrato, pautado no conceito de língua e referenciais epistêmicos; já o método pode ser observado, no conjunto de atividades adotadas pelo docente visando à aquisição da língua-alvo. Também nessa perspectiva, Leffa (1988) define “abordagem” como termo que englobaria pressupostos

teóricos sobre a língua e sua aprendizagem, enquanto o método não estaria restrito às normas de aplicação da abordagem.

As abordagens tradicionais estão classificadas em três movimentos que, segundo Leffa (1988), se desenvolveram teoricamente³³ desde o séc. XIX até fins da década de 1950: Abordagens da Gramática e da Tradução, Abordagem Direta e a Abordagem Audiolingual. Embora essas abordagens partam de pontos diferentes, são consideradas tradicionais por apresentarem pontos comuns entre si, que se referem ao papel do professor como figura central do ensino, como modelo de competência linguística a ser imitada e o foco na língua enquanto estrutura.

A **abordagem da gramática e tradução (AGT)** surge no Renascimento para o ensino do grego clássico e do latim, perdurando, contudo, até meados do século XX; nesse último período regendo também o ensino das línguas estrangeiras modernas. Para essa abordagem, saber a língua estava atrelado ao conhecimento do sistema de escrita, e mais do que isso, aos moldes de escrita dos grandes escritores da época (como Cícero para o Latim). O ensino pautava-se na aquisição da gramática normativa e do léxico, o segundo aprendido por meio da memorização de uma lista de palavras dada previamente pelo professor. A esse respeito, Martinez (2009) destaca que:

Como a abordagem visa levar ao domínio do código, são o vocabulário e a gramática que representam os objetivos imediatos: lista de palavras, com eventuais agrupamentos temáticos, regras gramaticais prescritivas que insistem em uma norma (“Diga isso – não diga aquilo”). (MARTINEZ, 2009, p. 49)

Ainda segundo o autor, os materiais utilizados nas aulas eram restritos às gramáticas descritivas, antologias poéticas usadas para a tradução e dicionários bilíngues. Para Leffa (1988), o objetivo da AGT consistia em “levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2”, assim, conjuntamente às habilidades escritas, também eram desenvolvidas as habilidades leitoras.

Embora em tese essa abordagem tenha caído em desuso em decorrência da ascensão das outras, é comum ainda ser verificada em livros didáticos de língua portuguesa, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, a mesma visão de que a língua deve ser representada por sua gramática normativa, pelo menos no que diz respeito aos pronomes pessoais (cf. LOPES, 2012), seja de forma explícita ou não.

³³ Considera-se aqui que ainda hoje essas abordagens são utilizadas por algumas escolas e/ou livros didáticos.

A **abordagem direta (AD)** surge como reação à abordagem anterior. Enquanto para aquela a língua era aprendida pela tradução, especificamente pelo viés escrito e pelo enfoque no referencial dos grandes autores literários, a AD se preocupa em focalizar as habilidades orais, considerando o ensino da língua estrangeira por meio da própria língua estrangeira, ou seja, distanciando a língua materna do aluno, do processo de aprendizagem. Essa perspectiva fez com que o professor, para ministrar suas aulas, usasse de artifícios como a mímica, sinônimos, e outros, pois, se postulava que essa conduta de imersão contribuiria para uma aquisição mais rápida da língua.

Leffa (1988) destaca que na AD as aulas eram configuradas a partir de situações de comunicação como indo ao banco, fazendo compras, entre outros; ponto criticado por Martinez (2009), se considerado o ensino da LE para situações específicas, uma vez que em uma aula sobre tabagismo, por exemplo, o léxico básico como cigarro, isqueiro, charuto, acender, apagar pudesse ser introduzido, por outro lado dificultaria o trabalho com conceitos mais complexos como os de intoxicação ou risco cardiovascular (MARTINEZ, 2009, p. 52). Outro ponto destacado pelo autor seria a respeito do tempo gasto em sala de aula pelo professor para explicar um termo que poderia simplesmente ser traduzido sem maiores problemas. Nessa perspectiva, a abordagem direta apresentava suas falhas.

Ainda segundo Leffa (1988), no Brasil, a abordagem direta foi implantada por volta da década de 1930, no Colégio Pedro II, mas sem muito sucesso devido à seleção muito rigorosa de professores, que é explicada pelo autor:

[...] por não ter os pré-requisitos lingüísticos exigidos (fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD (abordagem direta), acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT. (LEFFA, 1988, s/p)

Por fim, a **abordagem audiolingual (AAL)** que nasce na primeira metade do séc. XX no período da 2ª Guerra Mundial, quando, para formar espiões e estreitar laços com os países aliados, os Estados Unidos convocaram um grupo de linguistas para desenvolverem uma abordagem de ensino de língua rápida. Nesse período, segundo Leffa (1988), as abordagens ganharam um “status” de ciência, já que um grupo de especialistas na área havia sido chamado. Porém, a abordagem em si resultou num aprimoramento da abordagem direta. Ainda segundo o mesmo autor, a formação da AAL parte de premissas, as quais serão discutidas neste trabalho.

A primeira delas pressupõe que a língua é **fala** e não **escrita**. Desse modo, a habilidade central desse ensino estava em compreender e reproduzir a fala, uma vez que a leitura e a escrita só seriam aprendidas de fato quando as duas habilidades anteriores já estivessem bem consolidadas. Para isso, eram apresentados diversos diálogos entre nativos daquela língua-alvo para que a pronúncia e a entonação fossem reproduzidas.

A reprodução ou imitação da pronúncia estaria atrelada ao segundo pressuposto, o de que a língua é um conjunto de hábitos. Nessa perspectiva, o ensino alicerçava-se na teoria *behaviorista* do psicólogo americano Frederick Skinner, a qual sugeria que o papel do professor era de estimular o aluno a cada resposta correta e, em seguida reforçá-la. A aprendizagem dava-se por meio do estímulo-resposta-reforço. Dessa forma, ocorria a repetição constante das estruturas linguísticas básicas até que a fluência ou resposta ao que foi indagado se tornasse automática.

A última premissa é a de que a língua seria o que os falantes nativos dizem e não o que alguém acha que eles deveriam dizer. Logo, a língua era ensinada a partir da prática dos falantes. A esse respeito Leffa (1988) esclarece que:

O que a gramática normativa muitas vezes apontava como errado era, no entanto, sistematicamente usado pelos falantes da língua padrão. Em vez de certo e errado preferiu-se usar os termos aceitável e não aceitável. Se os falantes cultos do inglês, por exemplo, usavam em situações informais a expressão "it's me" em vez do prescrito "it's I", o professor deveria ensinar nos diálogos a forma "it's me". Do mesmo modo, em cursos de português para estrangeiros, sugeria-se a expressão "vi ele" em vez do tradicionalmente correto "vi-o". (LEFFA, 1988, s/p)

Desse modo, observa-se que, desde meados da primeira metade do séc. XX, houve predileção de enfoque para as estruturas realmente usadas pelos falantes nativos, em contraposição às normas linguísticas prescritas pelas gramáticas tradicionais.

Buscou-se com este panorama apresentar as metodologias tradicionais que nortearam o ensino de línguas, bem como o que orientava metodologicamente a produção de livros ou materiais didáticos até meados da década de 1970. Porém, as abordagens continuaram a sofrer alterações. A próxima subseção trata a respeito da abordagem que serviu definitivamente como quebra do paradigma do ensino tradicional, **a abordagem comunicativa**.

2.4.2 Abordagem Comunicativa (AC)

A partir de meados da década de 1960, período de grande aumento de intercâmbios na União Europeia que resultaram do chamado Tratado de Roma³⁴, viu-se necessária uma nova abordagem de ensino, que contemplasse uma realidade até então não discutida, como a heterogeneidade de públicos, as diferentes configurações dos contextos escolares, fácil adaptabilidade e que proporcionasse uma comunicação mais eficaz e rápida. Paralelamente a esse cenário, nos estudos linguísticos, desenvolvem-se outras áreas de estudos como a sociolinguística, a análise do discurso, a linguística aplicada e a pragmática, que contribuíram para que a língua fosse vista a partir de seu uso, ou em sua prática social e não mais de forma sistêmica como pregava o estruturalismo. Assim, linguistas aplicados, linguistas funcionalistas, sociolinguistas e filósofos da linguagem iniciam um “novo” período para o ensino de línguas, voltado para o potencial linguístico funcional e comunicativo, originando a chamada Abordagem Comunicativa (AC).

Pautada nesses estudos, recentes naquela época, a linguagem poderia expressar então uma realidade social. Dessa forma, segundo Martinez (2009) a língua para a AC é organizada e definida a partir de “noções” e “funções”. A primeira é descrita pelo autor como “[...] uma categoria de decupagem do real” (p.67), que pode ser variável em diferentes línguas e a segunda, que consiste em “[...] uma operação que a linguagem realiza e permite realizar por sua operacionalização em uma práxis relacional com os outros e com o mundo [...]” (GALISSON; COSTE, 1976 *apud* MARTINEZ, 2009, p.67). Assim, essas funções são integradas ao meio social. Austin (1962) denominou esse mecanismo “atos de fala”. Para o autor, os atos de fala podem ser divididos em ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário. O primeiro diz respeito ao ato de se emitir um enunciado, o segundo refere-se à intenção comunicativa do emissor e o terceiro ao efeito causado pelo enunciado. Dessa forma, caberia ao professor de língua preparar seu aprendiz para que entendesse e se utilizasse desses atos.

Outro ponto fundamental para a AC seria a chamada competência comunicativa, proposta por Dell Hymes (1972), quando focaliza o ensino e a aprendizagem de línguas. Nela, o autor opõe-se aos preceitos chomskianos de “competência” (capacidade inata do indivíduo de reconhecer, compreender e reproduzir sua própria língua) e “performance” (o uso concreto da linguagem em diversas situações) já que tanto uma quanto a outra

³⁴ Acordo assinado, em 1957, pela Alemanha Ocidental, Bélgica, França, Itália, Países Baixos e Luxemburgo que teve por objetivo fortalecer a economia europeia, uma vez que estava enfraquecida decorrente à 2ª Guerra Mundial. Tal acordo contribuiu para a formação do bloco econômico da União Europeia mais adiante em 1993.

desconsideravam os fatores sociais para a linguagem. Logo, o autor defendia que o falante estrangeiro não conhecesse apenas as estruturas gramaticais fonéticas/fonológicas, lexicais, sintáticas e morfológicas e em situações concretas, mas que elas fossem adquiridas de forma que contemplassem os fatores extralinguísticos que permeiam as situações comunicacionais (como, quando, onde, o que e a quem dizer determinado enunciado) e aprendessem a desenvolver habilidades para usar a língua em situações de comunicação.

A partir da contribuição trazida por Dell Hymes, Canale (1983) propõe quatro sub-competências para que seja atingida a competência comunicativa. A primeira, denominada “competência gramatical”, corresponde ao domínio do aprendiz acerca das estruturas linguísticas da língua-alvo, bem como sua capacidade de reconhecê-las e/ou utilizá-las. A segunda, “competência sociolingüística”, abarca os conhecimentos relativos ao contexto social de uso da linguagem. A “competência discursiva” que se refere às construções e conexões de frases e orações estando atrelada à habilidade oral e escrita, e finalmente, a “competência estratégica”, a qual diz respeito ao uso de estratégias que driblem as lacunas linguísticas na LE; em outras palavras, estratégias utilizadas pelo aprendiz para se fazer entender na língua-alvo.

Almeida Filho (1993) traz definições e aplicações da AC para o ensino de LE, como pode ser observada abaixo a definição de ensino comunicativo dada por ele:

[...] é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite **a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com os outros falantes-usuários** dessa língua; ou O ensino comunicativo é aquele que **não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente** para organizar as experiências de aprender outra língua mas sim aquele que **toma** unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das **amostras autênticas de língua-alvo** que se vão oferecer ao aluno aprendiz [...]. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47-48; grifo nosso)

No excerto, nota-se que o principal pilar da AC está em “(inter)ações linguísticas reais”, portanto, como dito anteriormente, apenas descrições gramaticais e normativas não são suficientes para sustentá-la. Assim, da mesma forma, pressupõe-se que seus métodos sejam híbridos. Sobre eles, o mesmo autor destaca que os métodos comunicativos não são de um único tipo podendo mostrar-se ora como método voltado à forma (gramatical) ora como incentivador da prática da linguagem (ALMEIDA FILHO, 1993. p. 36). Dessa forma, para o professor de LE coube a tarefa de não se pautar exclusivamente em um material didático exclusivo, cujos textos eram elaborados para atingir um objetivo específico, mas focalizar e

ampliar o conhecimento do aluno a partir de textos reais (como cartas, jornais, anúncios publicitários, panfletos, reportagens, mapas, etc.) e proporcionar atividades que estimulassem o desenvolvimento comunicativo esperado. Com essa configuração, os materiais de ensino tornaram-se mais híbridos, buscando atender a demanda que crescia rapidamente na segunda metade do séc. XX.

Conforme descrito, o surgimento da AC representou um novo paradigma para a história do ensino/aprendizagem de LE, modificando os conceitos de aprender e ensinar do professor e do aluno, da aula propriamente dita e, sobretudo, dos materiais didáticos. Outra forte contribuição dada por essa perspectiva foram suas ramificações que geraram um forte e novo movimento que parte da relação língua-cultura, o chamado **Paradigma Cultural**³⁵.

2.4.3 Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)

A relação cultura-ensino de línguas passou a ser discutida mais intensamente a partir do impulso gerado pela AC, com a nova visão de língua, como prática social. Desse modo, em meio às práticas, inclui-se um conjunto de hábitos sociais, linguísticos e visões de mundo que podem ser diferentes entre os povos. Nessa relação de língua-cultura no ensino, Almeida Filho (2011, p.106) destaca que:

[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada. A experiência com e na língua-alvo em atividades envolventes e tidas como relevantes pelos alunos favorece o trabalho pela consciência cultural do outro e da própria L1 na aquisição de uma nova língua [...]

Pelo texto, observa-se que na perspectiva cultural a língua como cultura enquanto prática social não pode ser separada. O autor reforça que deve ser apresentada como “ação”; fundamentada, portanto no social, nas relações e inter-relações.

A **abordagem comunicativa intercultural** é proposta por Mendes (2004), considerando que ser intercultural significa suscitar atitudes e comportamentos que visem a princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças e diversidades culturais que configuram o processo de ensino/aprendizagem, seja de língua (materna ou estrangeira) ou de qualquer outro conteúdo. Para a ACIN a interação é um pilar, podendo ela se dar na relação professor-aluno, aluno-aluno e/ou professor-alunos, trocas a partir das quais é constituído o

³⁵ Do paradigma do ensino cultural foram geradas diversas ramificações, perspectivas e nomenclaturas como: transculturalidade, interculturalidade, multiculturalidade, etc. Optou-se por falar somente do viés da Abordagem Comunicativa Intercultural devido ao fato de um dos livros analisados neste estudo partir desta perspectiva.

saber. Assim, é proposto um incentivo ao diálogo, e com isso, uma avaliação crítica e reflexiva acerca do outro e do próprio aprendiz. Segundo a autora, a ACIN pode ser definida, portanto como:

[...] uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural [...] (MENDES, 2004, p.155)

Para a ACIN, quando se aprende e se ensina uma nova língua entrecruzam-se culturas e características singulares. Logo, dependendo do modo como o aprendiz concebe tais saberes, o resultado pode ser de empatia, interesse, identificação e consequentemente grande progresso na aprendizagem, mas também, estranhamento, repulsa, choques culturais e desestímulo para prosseguir. Em ambos os casos, as questões culturais na sala na aula e na interação poderiam contribuir ainda mais para o desenvolvimento dos alunos na primeira situação, bem como atrair e incentivar os aprendizes do segundo caso.

Na ACIN, a língua é vista como instrumento social de comunicação, não apenas restrita a questões linguísticas e suas categorias, havendo também o fator extralinguístico. Dessa forma, a língua não representa apenas parte da cultura, seria ela a própria cultura, ambas indissociáveis, não existindo língua fora do contexto social. Para Volkmann *et al.* (2002, p.7 *apud* ROZENFELD; VIANA, 2011), a aprendizagem cultural não deve ser limitada apenas a conhecimentos geográficos ou culturais, deve-se levar em conta além disso, costumes comportamentais e linguísticos que visem à inserção plena do falante na língua-alvo.

A respeito da ACIN, Mendes (2004) traz outras características dessa abordagem, a saber: o “foco no sentido”: a prática do ensino se dá pelo uso comunicativo da língua e não de estruturas descontextualizadas ou em desuso; “materiais”: os conteúdos dos materiais são autênticos, de modo que esteja norteado pelo que interessaria e fosse necessário ao aluno, com tarefas que possibilitem maior interação, culturalmente significativos, além de fonte de apoio e orientação, e não como única referência; “diálogo de culturas”: trazer aspectos socioculturais, afetivos e psicológicos, contribuindo para a formação cultural e cidadã do indivíduo; a “agência humana”: alunos e professores são agentes de interculturalidade, promovendo juntos a produção de conhecimento, através da interação, conduzida com base na cooperação, respeito mútuo, tolerância, e ao mesmo tempo, senso crítico; e por fim, a “avaliação crítica, processual e retroativa”: em que se inclui a autoavaliação do aluno sobre seu processo de aprendizagem, a avaliação do professor, das abordagens e métodos, assim

como seu próprio desempenho em sala de aula. Para a ACIN, a avaliação é tida como foco no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Logo, a preocupação não estaria voltada para a quantidade do que foi aprendido, mas sim, para a qualidade.

Nesta subseção, objetivou-se mostrar um panorama que reflete três importantes abordagens para o ensino de língua, antes da análise dos LDs no que diz respeito à abordagem de ensino no tratamento aos pronomes aqui estudados. A seguir, será discutida a questão do livro didático, sua história, função, entre outras características concernentes aos objetivos deste estudo.

2.5 O Livro Didático

Nesta seção, discorre-se, primeiramente, sobre o livro didático de língua estrangeira, e em seguida, especificamente sobre o livro didático de PLE.

2.5.1 O Livro Didático de LE

Cabe de início a distinção entre os conceitos de material didático e livro didático. Segundo Almeida Filho (1994, p.44), materiais didáticos podem ser considerados “codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho”. Sua organização (geralmente em unidades) fornece interessantes meios para se trabalhar conceitos, regras, temas, produção de textos orais e escritos por meio de atividades diversificadas para o ensino. Nessa perspectiva, Tomlinson (2001, p. 66) acrescenta que os materiais didáticos podem ser linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e podem ser veiculados em diferentes formas (impressos, cassetes, CD-ROMs, DVDs, ao vivo, entre outros). Assim, o livro didático torna-se um componente, podendo vir a compor o material.

Especificamente, a respeito da história do LD, Paiva (2009) faz um breve percurso sobre os livros didáticos de língua inglesa, levando em consideração os conceitos de língua, as abordagens de ensino de língua estrangeira e os avanços tecnológicos que acompanharam a evolução da confecção dos livros didáticos ao longo dos últimos cem anos.

Segundo a autora, os primeiros livros didáticos foram as gramáticas. Entendia-se, portanto, que aprender uma língua seria aprender sua gramática tendo como referência a língua escrita. Essas gramáticas eram de difícil manuseio e com poucas ou nenhuma gravura. O primeiro LD efetivamente ilustrado foi o *OrbisPictus*, de Comenius, um livro de vocabulário ilustrado que serviu de modelo para os posteriores, os quais já vieram com alterações significativas, como o aparecimento de frases para exemplificação, nos séculos XVIII e XIX.

Ainda de acordo com Paiva (2009), na primeira metade do séc. XX, no Brasil, alguns livros já se diferenciavam daqueles que seguiam a abordagem da gramática e tradução, dando maior ênfase à língua mais próxima à realidade do aluno.

Já no final da década de 1940, as gramáticas e, conseqüentemente, os livros da abordagem da gramática e tradução, começaram a ser substituídos por outros com ênfase na oralidade. Entretanto, os diálogos eram utilizados para repetição e memorização de estruturas, com pouquíssimas oportunidades de produção textual.

Anos mais tarde, na década de 1970, os livros didáticos nacionais receberam o auxílio de uma nova ferramenta, isto é, passaram a ser produzidos materiais audiovisuais com o objetivo mais determinado de aproximar o aprendiz às situações conversacionais. Nesse momento, privilegiava-se a aprendizagem da pronúncia e entonação. No entanto, ainda prevaleciam as repetições da teoria *behaviorista* já mencionada anteriormente na abordagem audiolingual.

Mais recentemente, a partir dos anos 1980, no Brasil, com a ascensão da AC, o foco centralizado nas regras gramaticais cede espaço para a comunicação ou língua em uso, mais especificamente nas escolas de idiomas³⁶, alterando novamente os padrões de produção dos livros didáticos que se voltaram especificamente para o ensino da língua em uso, além de um *layout* mais bonito e colorido, incluindo agora textos autênticos, retirados de jornais, revistas, etc. Ademais os materiais comunicativos propõem também atividades para o desenvolvimento da leitura e produção textual, sobretudo para o ensino de língua inglesa, dado o investimento das editoras nessa área. Assim, os LDs tornaram-se materiais didáticos mais completos e complexos, que passaram a constituir um conjunto formado por eles, livro de exercícios, livro do professor, material de apoio para o professor, multimídia e inclusive material de leitura.

Para Stray (1993, p.77 – 78) o LD é definido como sendo:

[...] um produto cultural composto por diferentes elementos que fornecem uma versão pedagógica rigorosa a partir de um saber já reconhecido. Nós o definimos como composto preparado e híbrido (como dito anteriormente, e codificado de várias maneiras), estando no cruzamento entre a cultura, a pedagogia, a publicação editorial e a sociedade. (STRAY, 1993, p.77-78 - tradução nossa)³⁷.

³⁶Relevante registrar que nas escolas públicas esta mudança demorará um pouco mais para acontecer, somente por volta dos anos 2000.

³⁷No original: “un produit culturel composite qui donne d'un savoir connu une version pédagogique rigoureuse. Nous le qualifions de composite parce qu'il est hybride (comme on l'a dit plus haut, il est codé de façons multiples), et se trouve au carrefour de la culture, de la pédagogie, de l'édition et de la société. (STRAY, 1993, p.77-78).

Aos olhos do autor, essa ferramenta pode ser considerada um produto híbrido, que cruza a cultura, a pedagogia e a sociedade.

Outro pronto de vista para definir o LD é tomá-lo como instrumento de “gramatização”. Auroux (1992) propõe e interpreta o conceito como processo de descrição e instrumentalização de uma língua tendo como base instrumentos metalinguísticos. Segundo o autor, tal processo inicia-se com duas revoluções tecnológicas, sendo a primeira o aparecimento da escrita e, em seguida, as construções de manuais linguísticos, dentre os quais encontra-se o LD.

Como causa para gramatização, primeiramente, considera-se a necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira, para buscar suprir diversos interesses práticos como:

- i. acesso a uma língua de administração;
- ii. acesso a um corpus de textos sagrados;
- iii. acesso a uma língua de cultura;
- iv. relações comerciais e políticas;
- v. viagens (expedições militares, explorações);
- vi. implantação/exportação de uma doutrina religiosa;
- vii. colonização (Auroux, 2009, p. 50)

Como outra causa para esse processo, Auroux (2009) considera as políticas linguísticas, cujo interesse, dentre outros, é proporcionar expansão de uma língua para uso interno e externo (como o ocorrido com o português). A partir disso, são pilares para a gramatização dicionários e gramáticas e, na perspectiva da análise que se discorre aqui, também o LD. O autor considera todas essas ferramentas importantes veículos para o ensino, pois, em suas configurações, podem-se encontrar categorização de unidades, exemplos, regras para a construção de enunciados, além de listas de vocábulos.

Com relação à variação, o autor destaca:

Em um espaço linguístico vazio, ou praticamente vazio, de intervenções tecnológicas, a liberdade de variação é evidentemente muito grande e as descontinuidades dialetais, que afetam essencialmente traços que não se recobrem, são pouco claras. A gramatização, geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja o “bom uso”, vai reduzir essa variação. (...) A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de forma que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor. (Auroux, 2009, p.70)

Assim, o processo de gramatização, bem como a construção de suas ferramentas, apoiam-se na discussão do que seria um “bom uso”, podendo ser considerado, na visão própria deste estudo, como a já referida norma-padrão, que pode reduzir ou limitar a variação.

Neste ponto, caberia uma distinção entre os LDs de língua materna e de língua estrangeira. Não se estranharia, por exemplo, ver um livro de língua materna conter a concepção norteadada pela gramática tradicional, ou pela norma-padrão, uma vez que esta tende a ter menor proximidade com o estudante de ensino fundamental ou médio, já que o nativo conhece a sua língua e algo de suas variedades, mas pouco sabe a respeito da variedade de maior prestígio ou do funcionamento metalinguístico acerca de sua língua. Nesse sentido, o livro de língua materna cumpre as expectativas de pais, professores e até mesmo do próprio sistema educacional. Entretanto, ao se considerar o livro de LE, percebe-se que essa configuração, ou papel de instrumento voltado para “referenciar” a língua a partir do que seria um “bom uso” do processo de gramatização, não poderia ser seguido de forma rígida, visto que o estrangeiro não conhece a língua-alvo. Logo, embora a norma-padrão sirva, de fato, como referência ao aluno para seu aprendizado, para o professor e até mesmo para o LD, essa não deveria ser a única opção no ensino de uma LE (o que concorda na perspectiva desta dissertação, conforme a já referida visão de Corder (1973)), mas, trazer a língua estrangeira e sua variedade juntamente por meio de mostras de língua em sua diversidade e complexidade. Por essa perspectiva, portanto, o processo de elaboração de livros didáticos pode expandir-se e adotar novos caminhos, ao invés de se limitar enquanto um instrumento de gramatização, no sentido de apenas passar adiante uma referência linguística abstrata.

Considerando as diversas funções que o LD pode assumir, Cunningsworth (1995) expõe algumas delas:

- Recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito);
- Fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa;
- Fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc;
- Programa de ensino;
- Recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de autoacesso;
- Suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir confiança. (CUNNINGSWORTH, 1995 *apud* VILAÇA, 2009, p.7)

É conveniente focalizar o quinto tópico descrito pelo autor: “recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de autoacesso”. Neste ponto, vê-se que nem sempre se pode esperar que o professor somente traga informações a respeito das variedades da língua, tendo em vista que, nem sempre esse pode estar presente na aprendizagem ou,

quando está, que ele tenha conhecimentos tão pontuais, principalmente, na língua estrangeira. É importante também levar em conta as próprias crenças do aprendiz, sua postura, e seus preceitos culturais, o que incluiria a opção do aluno pela ausência do docente. Portanto, nesses casos, torna-se maior a responsabilidade do LD em trazer retratos linguísticos mais próximos do real.

Outra função destacada por Cunningsworth (1995) é “fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa”. Ora, seria possível pensar em interações comunicativas sem levar em conta a heterogeneidade da língua? Essa concepção articula-se sobre a necessidade dos LDs em apresentar tais variedades.

Por outra perspectiva, Kramsch (1988 *apud* TÍLIO, 2008) traz quatro características dos livros didáticos: (1) orientado por princípios básicos de conhecimento segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; (2) metódicos, visto que a aprendizagem é segmentada, sequencial ou cumulativa; (3) autoritários: o que consta no livro não pode ser discutido (4) são literais: devem ser seguidos literalmente por possuírem significados literais.

Considerando a primeira característica, observa-se que os LDs trazem recortes teóricos, conforme dito pelo autor “modelos de teoria de linguagem”. Por esse lado, concorda com os preceitos de Auroux (2009), quando defende que os instrumentos de gramatização limitam a linguagem, já que o recorte escolhido representa apenas uma parte do que seria a língua, e explicitamente, a visão do autor sobre ela:

[...] Os autores precisam fazer escolhas na hora de publicar seu material: se a escolha de informações não for diferente, pelo menos a escolha da abordagem certamente será; estas escolhas refletem algumas das identidades dos autores, suas crenças e a visão de ensino e aprendizagem em que acreditam [...].(TÍLIO, 2008, p. 120)

Desse modo, considera-se que apenas o LD não seria suficiente para propor uma visão abrangente de língua. Deve-se levar em conta que a constituição do saber linguístico perpassa fontes diversificadas.

Considerando tais pontos, há também que se discutirem as vantagens e desvantagens de uso dos LDs. Woodward (2001) traz como vantagens o fato de ele servir como instrumento para orientar o trabalho docente a respeito do que e como ensinar, ser portátil e pronto para uso, além de, sua divisão por unidades proporcionar a revisão de conteúdos anteriores, bem como o adiantamento de suas unidades. Entre suas desvantagens, a autora sugere que, em

alguns casos, o LD pode trazer situações entediantes ou uma metodologia inadequada para aquela da sala de aula.

Nesta subseção, foi vista a definição de livro didático, sua história e a necessidade de seu uso em sala de aula. Na subseção que segue serão discutidos os livros didáticos especificamente de PLE, o aumento em sua produção, os passos que ainda precisam ser dados na área, assim como as lacunas que têm sido deixadas pelo mercado editorial.

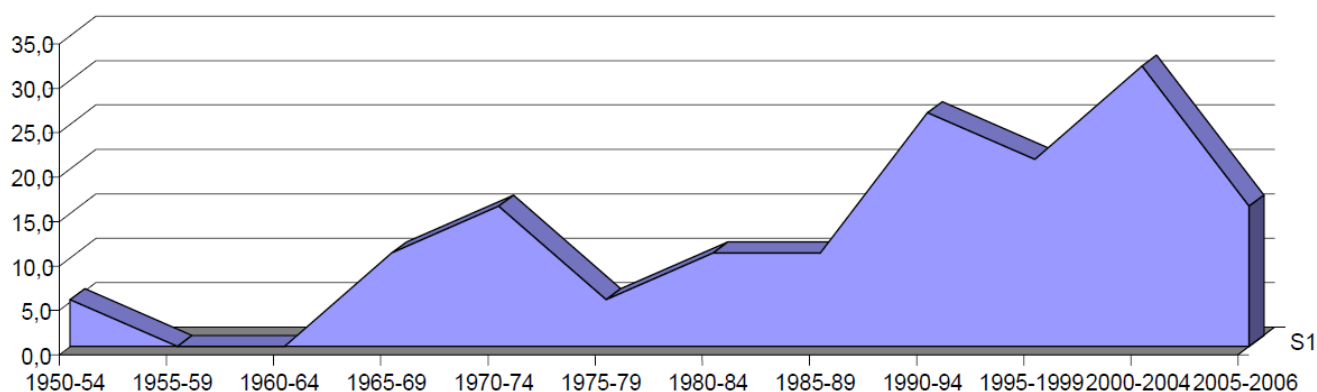
2.5.2 O Livro Didático de PLE

A produção de Livros Didáticos de PLE iniciou-se, conforme relatado por Almeida Filho (2011), com a publicação de “Português para Estrangeiros” de Mercedes Marchant em 1951 pela PUC do Rio Grande do Sul (local onde surgiram os primeiros cursos voltados para esse fim). Todavia, nos Estados Unidos e em algumas regiões do Brasil, já se utilizava o livro “*Spoken Portuguese*” de Vincenzo Ciofarri, ambos tendo sido publicados na mesma época. Dez anos mais tarde, na década de 1960, são criados cursos universitários de PLE em território norte-americano. Como consequência, em 1966, é publicado o *Modern Portuguese*, desenvolvido pelo professor Francisco Gomes de Matos e outros linguistas aplicados. Esse é considerado o principal trabalho produzido na época.

Na década seguinte, ainda com um pequeno progresso, os cursos de PLE tomam uma dimensão maior chegando às universidades brasileiras. Em 1976, abrem-se cursos na USP e UNICAMP, não havendo, porém, novas publicações no mercado editorial. Já nos anos 1980, conforme exposto por Diniz (2007, p.5), o aumento ainda é tímido, porém, gradativo. O autor destaca o aparecimento dos livros *Tudo bem-Português para a nova geração*, *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* e *Fala Brasil*, todos publicados no Brasil naquela época. Contudo, o linguista mostra também que o maior impulso dado à área e à produção de livros didáticos acontece nos anos de 1990 e 2000. Abaixo se encontra um gráfico do autor que mostra os períodos de maior produção de livros no Brasil desde os anos 1950 até 2006.

Grafico 3: Livros Didáticos produzidos de 1950 – 2006

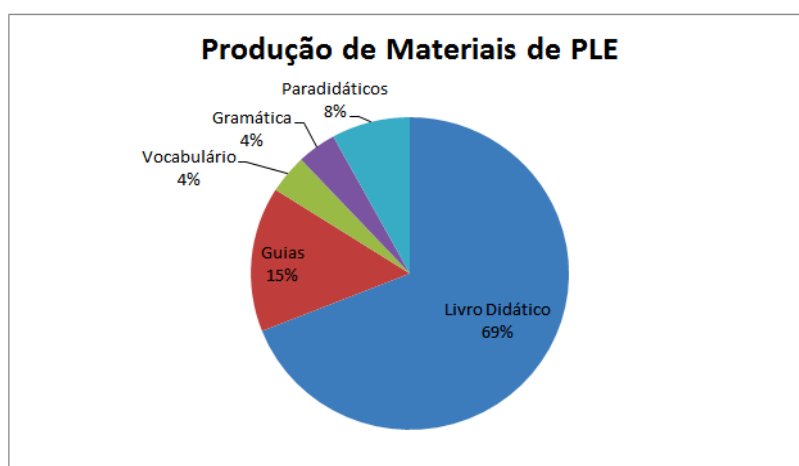
Porcentagem do total de LDs brasileiros de PLE publicados entre 1950 e 2006



Fonte: Diniz (2007, anexos).

Pelo trabalho citado, observa-se que os índices de produção são maiores a partir dos anos 1990 até hoje. Tal impulso ocorreu devido a processos políticos e econômicos já relatados na introdução deste trabalho, mostrados em Zoppi-Fontana (2009). Lopes (2009) traz outro gráfico importante: o autor fez um levantamento durante o mesmo período (anos 1954 - 2006) a respeito dos materiais didáticos de PLE já produzidos. Ele considerou como materiais didáticos LDs (além de CDs, DVDs, etc), guias, catálogos de vocabulário (catálogos linguísticos com expressões básicas da língua que são comercializados em livrarias de rodoviárias e aeroportos), gramáticas e livros paradidáticos. Abaixo se encontra o gráfico elaborado por ele, como resultado de sua pesquisa:

Grafico 4: Diversidade de materiais de ensino de PLE produzidos no Brasil



Fonte: Lopes (2009, p.141).

O gráfico de Lopes mostra que 69% da produção de materiais para o ensino de PLE referem-se exclusivamente aos LDs, e, em menor porcentagem, mas também alta, os guias de viagens/conversação. Todavia, mesmo com esses avanços consideráveis, o mercado editorial ainda passa por algumas falhas nos dias de hoje.

Segundo Scaramucci, Diniz e Stradiotti (2009) há certa defasagem a respeito de livros didáticos específicos para hispano-falantes, tendo em vista que o espanhol e o português são línguas próximas, com semelhanças e diferenças, o que pode gerar fossilização de alguns aspectos linguísticos. Por outro lado, os autores destacam a baixa produção de livros didáticos voltados tanto para hispano-falantes como para universitários, uma vez que representam um percentual importante de interessados em aprender a LP.

Dessa forma, o foco do livro poderia estar pautado em trabalhar com diversos gêneros textuais, entre eles os acadêmicos como resumos, artigos, resenhas. Ademais, considera-se relevante também promover publicações de materiais que abrangessem termos técnicos ou jargões, como dicionários e outros, pois a maioria das áreas de atuação possui seus termos técnicos específicos como nas áreas biológicas (medicina, biologia, farmácia, odontologia, etc.), exatas (como as engenharias e ciências computacionais) e humanas (linguística, economia, diplomacia, direito, etc). Outro ponto importante seria a promoção de materiais específicos para asiáticos, dado o estreitamento de laços políticos e econômicos entre Brasil-China e Brasil-Coreia do Sul, gerando maior vinda desses estrangeiros para os cursos de graduação e pós-graduação brasileiros. Por fim, considera-se igualmente necessário poder

contar com livros na área de PLE que contemplem outras variedades da lusofonia, conforme é trazido à tona:

Até onde pude pesquisar, os livros tanto publicados nos Estados Unidos quanto no Brasil e em Portugal tendem a apresentar uma imagem muito embaçada da Lusofonia. Em primeiro lugar, contemplam apenas uma das variedades do português: ou o brasileiro ou o europeu. Em segundo lugar, tendem a enfatizar uma das nações lusófonas, ignorando ou passando imagens caricaturais das demais (...). É raro, por exemplo, haver textos que estimulem os estudantes a refletir sobre questões sociais, políticas e econômicas. (JOUËT-PASTRÉ 2008, p.80)

Coadunando com Jouët-Pastré (2008) e reforçando o dito anteriormente, seria importante que houvesse na área de PLE bem como na produção de LDs a preocupação em apresentar as variedades linguísticas, tanto nos seus aspectos linguisticamente mais relevantes como especificidades fonético/fonológicas, sintáticas, lexicais, semânticas e discursivas quanto ao trabalho detido e focalizado em questões extralinguísticas, as quais, todas essas variações poderiam ser ensinadas em, por exemplo, níveis mais avançados de aprendizagem de PLE. Dessa forma, o aprendiz seria informado e preparado para o que possivelmente ele poderia encontrar frente às variedades encontradas na língua, e mais que isso, desmistificar o conceito de língua única, homogênea, limitada a recortes linguísticos irreais.

Nesse sentido, este estudo pode contribuir para a elaboração de livros didáticos de PLE, alertando a importância de eles focalizarem a variedade dos pronomes de tratamento *tu/você* e *nós/a gente* que conforme foi relatado, parte de questões linguísticas e extralinguísticas.

A seguir, será descrita a metodologia que orientou esta pesquisa. Consta na seção a natureza do trabalho, as perguntas e objetivos, os dados, assim como a forma de coleta e os critérios pré-definidos para análise.

3- METODOLOGIA

3.1 Natureza da Pesquisa

Bauer, Gaskell e Allum (2003) discorrem a respeito de dois protótipos metodológicos básicos que servem para o desenvolvimento de qualquer pesquisa social, que durante muito tempo foram considerados dicotômicos, são eles: o modelo quantitativo e o modelo qualitativo. Ambos divergem em instâncias como os tipos de dados a serem considerados bem como a forma de interpretação e análise dos mesmos. Desse modo, o primeiro modelo partiria de números e estatísticas enquanto o segundo de textos e interpretação. Entretanto, os mesmos autores salientam que “não há quantificação sem qualificação”. Assim, em uma mesma pesquisa pode-se encontrar ambas as naturezas uma vez que nem sempre dados estatísticos são suficientes para responder às perguntas que motivam determinada pesquisa. O semelhante ocorre com a pesquisa qualitativa, apenas os dados textuais e interpretados podem não ser o bastante para se chegar a uma conclusão. Considerando tais pontos, ambos os modelos de pesquisa podem complementar-se ao invés de contraporem-se.

Os autores afirmam ainda que “não há análise estatística sem interpretação”, ademais, “os dados não falam por si mesmos” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2003, p.24). Logo, cabe não somente aos pesquisadores do paradigma qualitativo a tarefa de interpretar seus dados. De modo semelhante, aos que seguem o modelo quantitativo também essa tarefa é designada. Sendo assim, observa-se que ambos os modelos de pesquisa partem de interpretações de dados, o que propicia uma visão mais ampla do processo de pesquisa social, conforme relatam os autores:

O que é necessário é uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados. Dentro deste processo, diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2003, p.26)

Visto que esta investigação busca apresentar um panorama sobre a atual variação pronominal brasileira, e também como ela é mostrada em instrumentos voltados ao meio educacional visando à relação humana com a linguagem, esta análise se sustenta a partir de dados quantitativos e qualitativos. Levando em conta que serão usados dados, tabelas, gráficos e estatísticas, desenvolvidos por diversos sociolinguistas no que concerne às ocorrências dos quatro pronomes pessoais aqui investigados, a saber: *tu/você e nós/a gente*, parte-se do paradigma quantitativo. Mas, além disso, busca-se analisar a forma como tais variantes aparecem em livros didáticos de PLE. Nesse sentido apenas dados numéricos não

seriam suficientes para o que se pretendia alcançar. Assim, usa-se como base também a pesquisa qualitativa. Porém, ainda é preciso uma metodologia que interprete essa relação. Por isso, a presente pesquisa classifica-se, portanto, como de natureza quantitativa e qualitativa de base interpretativista, que considera a interpretação quantitativa e qualitativa dos dados como ferramenta essencial para a conclusão dos objetivos propostos.

Além disso, este trabalho pode ser considerado um tipo de análise documental, haja vista que esse tipo de pesquisa possui uma fonte rica de informações para o campo das ciências humanas. Cellard (2008) salienta que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Em perspectiva semelhante, Ludke; André, (1986, p. 39) afirmam que documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem dentro de um contexto”. Assim, eles representam uma fonte natural de informação que deve ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se elemento fundamental para investigação.

Para Phillips (1974, p.187), pode-se chamar “documentos” materiais que são usados para a obtenção de informações do comportamento humano. Assim, documentos podem ser leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, etc. Desse modo, considera-se como documentos os livros didáticos que serão analisados, tendo em vista seu caráter público uma vez que essas obras são destinadas a qualquer pessoa que tenha interesse na aprendizagem daquela língua. Dessa forma, busca-se identificar em documentos autênticos (no caso os LDs) as ocorrências dos pronomes no ensino de PLE que, possivelmente, podem gerar conflitos referentes à temática.

3.2 Dados da pesquisa e percurso metodológico

Serão trabalhadas, basicamente, duas fontes diferentes de dados no decorrer da presente pesquisa: a primeira se refere aos dados obtidos por meio dos gráficos encontrados nos trabalhos sociolinguísticos, os quais apontam a relação das variáveis pronominais. A segunda refere-se às situações ou unidades em que aparecem os pronomes pessoais nos LDs

de ensino de PLE. A partir dessa coleta de dados, passa-se à análise, tendo como escopo a abordagem e os conceitos embutidos nos diferentes métodos dos LDs analisados.

Será apresentada uma breve amostragem obtida por meio de alguns levantamentos bibliográficos dos estudos desenvolvidos no campo social da linguagem no uso dos pronomes (mapas linguísticos, por exemplo). Esses dados que envolvem números servem de subsídio para identificar qual é a atual situação linguística do quadro pronominal brasileiro, sua variação, sendo uma ferramenta de importante valor para fundamentar a análise de dados desenvolvida posteriormente.

Assim, esses dados serão confrontados por meio da análise qualitativa, mais específica dos livros didáticos, que visará investigar a forma como essas ocorrências são trazidas por esses materiais, tendo por base diversos critérios que serão apresentados na subseção 3.5 deste trabalho. Portanto, a partir dessa análise, também será possível investigar e identificar se há ou não discrepância entre a abordagem proposta pelo livro didático e o que é apresentado por ele em seu conteúdo.

3.3 Fases da pesquisa

Como serão trabalhados dados quantitativos e qualitativos, optou-se pelo percurso metodológico que segue:

1º. Levantamento de mapas sociolinguísticos para identificar o atual quadro pronominal do português brasileiro. Esse levantamento foi feito, tendo como referências pesquisas e publicações divulgadas nos últimos anos sobre as variantes pronominais e visa cumprir o primeiro objetivo específico da presente pesquisa, a saber: “verificar o uso das variantes citadas (**tu/você, nós/a gente**) em território nacional”.

2º. Análise sobre como os livros didáticos selecionados para a presente pesquisa, em suas mais recentes edições, tratam das relações pronominais, visando atender o segundo objetivo específico: “identificar quais e como aparecem os pronomes nos livros didáticos de PLE”.

Tendo em vista que a parte fundamental da análise ocorreu durante essa segunda etapa do percurso, referente à análise qualitativa, apresenta-se, a seguir, um quadro contendo: as perguntas de pesquisa, seus objetivos, a natureza dos dados e o modo de coleta desses dados.

Quadro 9: Dados para esclarecimento da metodologia utilizada

Objetivo da Pesquisa	Perguntas de Pesquisa	Natureza dos Dados	Modo de Coleta dos Dados
“Identificar quais pronomes aparecem nos livros didáticos”	A. Quais são as variantes pronominais apresentadas pelos livros didáticos de PLE?	Levantamento de ocorrências por amostragem	Serão selecionados 3 livros didáticos para o levantamento das ocorrências dos pronomes.
“Analisar como aparecem os pronomes nos livros didáticos”	B. Como elas aparecem?	Procedimentos e estratégias de ensino utilizados nos livros didáticos para apresentação dos pronomes.	Análise da abordagem sobre os pronomes presentes nos LDs

Fonte: Elaboração própria.

3º. Triangulação dos dados obtidos na primeira e segunda fase através de uma análise interpretativista para a possibilidade de averiguar se as propostas metodológicas dos LDs analisados conferem com seus conteúdos ou não. Em outras palavras, se há possibilidade ou não de discrepância linguística entre os LDs, e o encontrado pelo aprendiz estrangeiro no Brasil, visando cumprir o terceiro objetivo específico: “Comparar os resultados da análise dos mapas sociolinguísticos, com o que está sendo apresentado pelos livros didáticos”.

3.4 Instrumentos de pesquisa

Optou-se por focalizar três livros didáticos: *Muito Prazer*³⁸, *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*³⁹ e *Ponto de Encontro – Portuguese as a World Language*⁴⁰, em recentes edições, para assim ser encontrada a abrangência de maneira atualizada da temática aqui em foco e estabelecer um critério para comparação entre eles. Justifica-se a escolha desses títulos também por, primeiramente, serem livros de referência para o ensino de PLE em diversos países em que a procura pelo ensino e aprendizado de PLE cresce exponencialmente: Brasil, Argentina e Estados Unidos respectivamente, o que contribui para uma visão ampla a respeito das variedades pronominais da língua portuguesa ensinadas nesses territórios. Em segundo lugar, por representarem diferentes públicos-alvo.

³⁸(FERREIRA, 2008)

³⁹(MOREIRA, 2013)

⁴⁰(KLOBUCKA et al, 2006)

Assim, o primeiro estaria voltado para estrangeiros de qualquer nacionalidade, o segundo para os hispano-falantes das Américas Latina, Central e do Norte, e o terceiro, para os anglo-falantes também da América do Norte. Em terceiro lugar, foram escolhidos por partirem de propostas de abordagem declaradamente distintas, sendo o primeiro para a linguagem em uso; o segundo a partir do viés cultural; e o terceiro, pelo aprendizado da língua por meio de retratos comunicacionais⁴¹.

Convém ressaltar que foram analisados livros destinados aos níveis iniciais e intermediários de cursos de PLE. Tal escolha deu-se pelo interesse da temática ser ensinada durante esses níveis de aprendizagem. Além disso, esses livros foram produzidos especificamente para alunos, não havendo orientações para o professor. Assim, não há possibilidade de informações adicionais a respeito dos pronomes em áreas do livro destinadas ao docente.

3.5 Forma de análise dos resultados

A seguir, serão abordados os critérios utilizados para análise dos *corpora* no trilhar dos diversos momentos da pesquisa:

Fase I: Levantamento bibliográfico quantitativo de estudos sociolinguísticos para amostragem sobre a atual situação da variação pronominal, mais especificamente **você/tu e nós/a gente**;

Fase II – Análise do material didático:

- a) A apresentação do livro que embasa sua abordagem, bem como, o trabalho linguístico traçado por todo o livro.
- b) Número de ocorrências em que a temática é trazida:
 - ✓ no quadro pronominal mostrado pelos LDs;
 - ✓ nos momentos em que as conjugações verbais são abordadas;
- c) Abordagem linguístico/explicativa do material sobre o assunto;
 - ✓ Se/como são explicadas as variações pronominais brasileiras;
- d) Presença ou não de exercícios propostos pelos diferentes títulos para exemplificação ou prática da temática em questão;

⁴¹ Em sua apresentação, o livro *Ponto de Encontro* traz a seguinte explicação a respeito de sua proposta: *This program provides an ample, flexible, communication-oriented framework for use in the beginning and intermediate Portuguese classroom.* (“Este programa fornece um padrão amplo, flexível e orientado para fins comunicativos para uso na sala de aula de português nos níveis iniciante e intermediário.”) (tradução nossa) p.XVI

Fase III – Compilação e análise interpretativista obtidas através da triangulação dos dados referentes a cada livro didático e sua proposta de ensino para conclusão.

4 - ANÁLISE

Nesta seção será apresentado, a princípio, o mapeamento feito a partir de estudos sociolinguísticos a respeito das variantes pronominais *tu/você* e *nós/a gente*. Trata-se de uma tentativa de aferir de modo mais preciso a realidade da fala brasileira no que se refere ao uso desses pronomes. Cabe destacar que a intenção aqui, com esse mapeamento, não é necessariamente discutir uma possível mudança, no sentido laboviano da fala brasileira, mas, apenas averiguar a ocorrência das quatro variantes, bem como os lugares em que são usadas. Além de verificar a presença dessas variantes pronominais nos LDs selecionados, contrastando-as tanto pela presença destas variedades, quanto sobre seu tratamento, sem deixar de cotejar a abordagem do livro didático, o qual, segundo observado teoricamente, pode promover a inserção ou não da variação dos pronomes aqui focalizados.

4.1 Construindo um mapeamento

Nesta subseção, será apresentado um mapeamento, que contempla as cinco regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, e foi construído pela compilação de pesquisas já desenvolvidas por outros pesquisadores da área de sociolinguística referentes às variações dos pronomes *tu/você* e *nós/a gente*. Convém salientar que parte dessas pesquisas foi elaborada a partir de 2005, ou seja, tais dados mostram um momento próximo à realidade linguística nacional em um recorte de 10 anos. O objetivo com a consulta de tais materiais é pontuar ou esclarecer, **se e onde** os pronomes *tu* e *você* são falados; e, no caso de *nós/a gente*, **como** tem sido essa variação no Brasil⁴². Convém destacar que inicialmente optou-se por estudos específicos das capitais dos estados. Porém, nem todas as capitais foram descritas ainda. Sob essas circunstâncias, foram utilizados estudos de outras cidades para representar determinados estados.

4.1.1 *Tu e Você*

Região Norte

Costa (2013), em sua dissertação de mestrado intitulada *Variação dos pronomes “tu”/“você” nas capitais do Norte*, analisa a fala de 48⁴³ informantes (sendo 8 de cada estado e 4 de cada sexo), nascidos ou que tenham passado grande parte de sua vida nas seguintes

⁴² Optou-se por apresentar o número de ocorrências em nosso mapeamento e não sua porcentagem, uma vez que nem todos os trabalhos apresentaram as porcentagens do interesse desta pesquisa.

⁴³ Destaca-se que embora o número de informantes, nessa e em outras pesquisas, seja baixo, tais pesquisas foram os únicos referenciais obtidos, uma vez que se encontram localidades ainda não descritas.

idades⁴⁴: Rio Branco, Macapá, Manaus, Belém, Porto Velho e Boa Vista. Para composição do *cópus*, foram utilizadas amostras de fala dos anos de 2004/2005. As gravações foram baseadas nos questionários da ALIB⁴⁵, e para o tratamento e/ou cruzamento dos dados utilizou-se o programa Gold Varb 2001.

Como parte de seus resultados, o pesquisador chegou aos seguintes resultados:

Tabela 2: Frequência de uso do pronome **Tu** na região Norte

Fatores	Aplic./Total	%	P.R. Input 0,59
Belém	97/137	69,3	0.61
Boa Vista	56/116	48,3	0.39
Macapá	28/59	47,5	0.38
Manaus	124/181	68,5	0.60
Porto Velho	33/89	37,1	0.29
Rio Branco	95/145	65,5	0.56
Total	431/727	46.9	

Fonte: Costa (2013 p.68)

Por meio da tabela trazida pelo autor, há predominância do uso do pronome **tu** em três das seis capitais estudadas: Belém, Manaus e Rio Branco. Em oposição, nas outras três capitais restantes, o uso majoritário recai sobre a variante inovadora. Entretanto, não se observa uma relação equiparada entre os pronomes, como acontece em algumas capitais, conforme se verá mais adiante. Na última linha da tabela é destacado que a variante tradicional originou 431 ocorrências, enquanto demais formas, apenas 296 ($727 - 431 = 296$). Considerando todos os dados, observa-se que a variante tradicional **tu** é mais frequente do que a variante inovadora **você**, correspondendo a mais de 50% dos dados na região Norte.

⁴⁴ Segundo o autor, a cidade de Palmas no estado do Tocantins não foi incluída no estudo por ter sido fundada em 1989 e ainda não apresentar falantes nativos desta região.

⁴⁵ Projeto que visa identificar o atual panorama linguístico brasileiro composto por 17 universidades de diferentes estados. Para a constituição das entrevistas foram elaborados quatro questionários referentes respectivamente aos conteúdos de: Fonética/Fonologia; Semântica/Lexical; Morfossintática e Pragmática.

Região Nordeste

Cardoso (2008) observou a mesma variação nas cidades de Aracaju, Maceió, Recife, Salvador, João Pessoa, Teresina, São Paulo e Rio de Janeiro⁴⁶. Os dados também foram coletados pelo projeto ALIB por registros em *mini disc* com aproximadamente 192 horas de gravação de 64 informantes, sendo 8 por região, dos sexos masculino e feminino, duas faixas-etárias (18-30 anos e 50-65 anos) e dois graus de escolaridade (fundamental e universitário). Após o levantamento dos dados, a autora apresenta os seguintes resultados conforme a Tabela 4:

Tabela 3: Tu e você na Região Nordeste

Pronomes Localidade	Tu		Você		Total Geral	
	Nº. de ocorrências	%	Nº. de ocorrências	%	Nº. de ocorrências	%
Aracaju	03	06	46	94	49	100
Maceió	04	06	60	94	64	100
Recife	06	16	31	84	37	100
Salvador	--	--	85	100	85	100
João Pessoa	09	13	60	87	69	100
Teresina	05	13	32	87	37	100
Totais	27		314		341	

Fonte: Cardoso (2008, s/p.) (Adaptado⁴⁷).

Na tabela, nota-se que o pronome *você* aparece majoritariamente num total de 314 ocorrências (excluindo as ocorrências de SP e RJ). Contudo, a autora salienta que “as demais capitais consideradas, ainda que com percentuais baixos, registram a presença de *tu*” (CARDOSO, 2008).

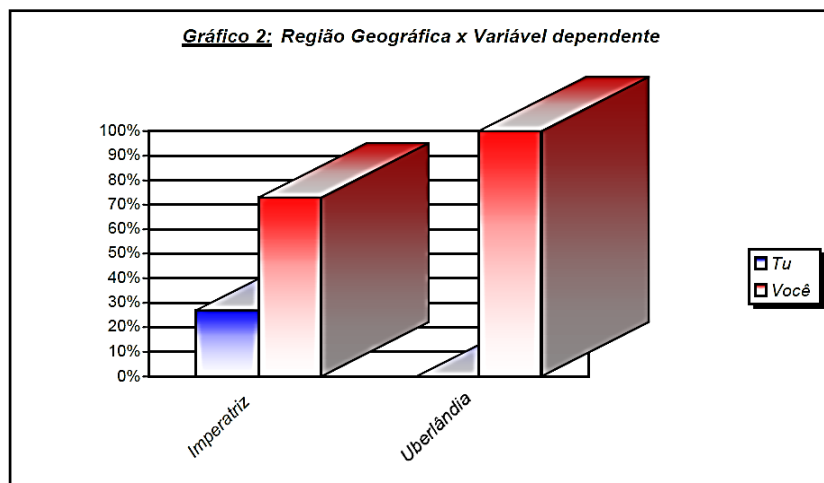
Em sua dissertação de mestrado, Herênio (2006) coletou 1059 dados a partir de 86 entrevistas de 1 hora de duração nas cidades de Imperatriz (no Maranhão) e Uberlândia⁴⁸. Considerando os resultados territoriais, a autora mostra o gráfico 5:

⁴⁶ Serão discutidos os dados das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro mais à frente na subseção referente à Região Sudeste.

⁴⁷ Na tabela original de Cardoso (2008) estão incluídos dados de São Paulo e Rio de Janeiro. Optamos por remover tais dados a fim de usá-los isoladamente quando abordarmos a região Sudeste.

⁴⁸ Serão usados os mesmos dados para o Estado de Minas Gerais, mais à frente, na Região Sudeste.

Gráfico 5: Distribuição dos pronomes **tu** e **você** em Imperatriz e Uberlândia



Fonte: Herênio (2006, p.69)

Em Imperatriz, embora o pronome **você** esteja em maior porcentagem, também aparece um uso da variante conservadora, aproximando-se a 30%. Assim, é visto que ainda há uma co-ocorrência de ambas no dia a dia. Já em Minas Gerais, precisamente na cidade de Uberlândia, não foram computadas ocorrências da variante **tu**.

Região Centro-Oeste

Na região Centro-Oeste, destaca-se, primeiramente que só foi encontrado um estudo que abordasse a temática, mais especificamente, referente à cidade de Brasília. Assim, cabe mencionar a necessidade de produção de estudos que contribuam para a descrição tanto dessas quanto de outras categorias linguísticas.

Em sua dissertação, *O uso do tu no português brasileiro falado*, Dias (2007) analisa a variação pronominal a partir de gravações de conversas espontâneas com 23h30 de duração, coletadas com 18 informantes, nascidos em Brasília ou que tenham se mudado para lá até os 5 anos, em três faixas-etárias (13-19 anos; 20-29 anos e +30). Na análise, a autora mostra os seguintes dados:

Tabela 4: Tu e você na cidade de Brasília

	Tu	Cê	Você	Nulo	Total
	10.6%	51.4%	26.5%	11.5%	100%
n	115	555	286	124	1.080

Fonte: Dias (2007, p. 61)

Pode-se observar que em Brasília também é encontrado um alto índice do pronome *você*, assim como sua variante “cê”, gerando um total de 841 ocorrências ($555 + 286 = 841$), enquanto para a variante tradicional, apenas 115 ocorrências. Contudo, a autora conclui que:

[...] Os tipos de conversa que favorecem o uso de *tu* são brincadeiras, deboches, observações irônicas a respeito do interlocutor e demonstrações de desrespeito, indicando que ainda tem eco em Brasília, principalmente na faixa-etária de mais de 30 anos (...). Encontramos em Brasília um *tu* que não chega a ser bruto, mas que tende a ser usado em situações em que o falante deseja expressar um grau máximo de intimidade com seu interlocutor ou desrespeito.

O tipo de relacionamento que mais favorece o uso do *tu*, é o de amigo íntimo ou familiar[...] (DIAS, 2007, p.93)

Desse modo, observa-se que o uso do pronome *tu* pode não estar atrelado apenas ao quesito geográfico do falante, mas também às questões pragmáticas. Nesse sentido, ao relacionar essa posição no que se refere ao ensino, principalmente de PLE, tal informação seria relevante considerando os “atos de fala” propostos por Austin (1965), já mencionados anteriormente.

Região Sudeste

Para o Estado de Minas Gerais, conforme apontado por Herênio (2006), bem como, São Paulo e Rio de Janeiro, de acordo com Cardoso (2008), não foram encontradas ocorrências no recorte feito pelas autoras que correspondam ao pronome *tu*. Esses resultados evidenciam um uso categórico da forma *você* na fala de informantes consultados. Abaixo, são descritos os resultados de Cardoso (2008):

Tabela 5: Tu e você em São Paulo e Rio de Janeiro

Pronomes Localidade	Tu		Você		Total Geral	
	Nº. de ocorrências	%	Nº. de ocorrências	%	Nº. de ocorrências	%
São Paulo	--	--	189	100	189	100
Rio de Janeiro	--	--	182	100	182	100
Total	--		371		371	

Fonte: Cardoso (2008, s/p.) (Adaptado).

No Espírito Santo, Calmon (2010) usou como *corpora* parte das gravações de entrevistas orais do banco de dados PORTVIX (Projeto Português falado em Vitória). Foram 24 entrevistas de falantes nascidos e residentes na cidade de Vitória de ambos os sexos, dois graus de escolaridade (Ensino Fundamental e Ensino Universitário), e quatro faixas-etárias (07-14, 15-25, 26-49 e + de 50). Assim como em estudos anteriores da mesma região, não foram encontradas ocorrências de *tu*, o que vem apontar para o uso exclusivo de *você* como 2ª pessoa do singular.

Região Sul

Loregian-Penkal (2004) analisou dados do projeto VARSUL, cuja amostra é composta por 24 moradores de quatro cidades de cada um dos estados que compõem a região Sul, sendo elas: Curitiba⁴⁹, Londrina, Pato Branco e Irati (Paraná); Florianópolis, Chapecó, Blumenau e Lages (Santa Catarina); Porto Alegre, Flores da Cunha, Panambi e São Borja⁵⁰. A seleção de informantes foi configurada de modo que houvesse 24 de cada capital, tendo como pré-requisito ter nascido na cidade e/ou ter passado pelo menos 2/3 da vida nela, principalmente, no período de aquisição da linguagem. Os informantes eram de gêneros diferentes, duas faixas etárias (25-49 e +50) e três graus de escolaridade (primário, ginásial e colegial). Dentre outros resultados trazidos pela autora, destaca-se o seguinte quadro acerca dos pronomes *tu* e *você*:

⁴⁹ Por questões de relevância e interesse da autora, o quadro apresentado por ela trouxe apenas dados que se referem à cidade de Curitiba, por não haver ocorrências do pronome “Tu” no interior.

⁵⁰ Por questões metodológicas para este estudo, serão focalizados apenas os dados referentes às capitais desses estados.

Tabela 6: Tu e você na Região Sul

Cidades	TU	VOCÊ	TU/VOCÊ	Total
Porto Alegre	14	1	9	24
Florianópolis	13	1	10	24
Curitiba	-	24	-	24
Flores da Cunha	13	-	10	23
Panambi	7	-	14	21
São Borja	14	1	6	21
Chapecó	6	2	16	24
Blumenau	2	4	17	23
Lages	1	6	17	24
Ribeirão da Ilha	7	-	4	11
Total	77	39	103	219

Fonte: Loregian-Perkal (2004, p. 80).

Segundo o quadro apresentado pela pesquisadora, pode-se concluir que embora o pronome *você* tenha alta incidência no estado do Paraná, o mesmo não ocorre nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em que foram computadas ocorrências da variante conservadora respectivamente em 14 e 13 informantes, mostrando assim que nos estados sulistas ainda há preferência pela variante tradicional, mesmo sendo verificada a alternância entre as duas variantes pelo mesmo informante como mostra a coluna 3. Para melhor visualização, foi produzida a tabela 7 com base nos dados da autora:

Tabela 7: Distribuição dos informantes quanto à alternância *tu/você* na região Sul

Nº de Falantes por Estado		
	TU	VOCÊ
Paraná	0	24
Santa Catarina	22	13
Rio Grande do Sul	48	2
Total	70	39

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados de Loregian-Perkal (2004, p. 80).

Na próxima subseção, será feito o mapeamento referente aos pronomes *nós* e *a gente*.

4.1.2 *Nós e A gente*

Região Norte

Representando a região Norte, só foi encontrado o estudo de Silva (2011), o qual utiliza como *córpus* os dados e coletas do Projeto VALUNORTE. A pesquisadora analisou o falar de 35 moradores do bairro nobre de Nazaré em Belém (Pará), para as gravações. Foi solicitado que falassem a respeito de suas férias. Como fatores sociais, foram considerados falantes de ambos os sexos, de três faixas etárias diferentes (18-25, 26-45 e +46) e três graus de escolaridade (Alfabetizado, Ensino Médio e Ensino Superior).

Embora a autora não tenha trazido gráficos ou tabelas com os resultados gerais, (apenas dos cruzamentos dos fatores extralinguísticos, o que fugiria do objetivo proposto para este estudo), em sua conclusão, é destacado que “as formas pronominais estudadas co-ocorrem nessa comunidade de fala, já que há equivalência semântica entre elas, configurando, assim, variação até então estável entre elas” (SILVA, 2011, p.70). A partir disso, considera-se que ambas as variantes apareceram de forma equilibrada nessa região.

Região Nordeste

Para a região Nordeste só foram encontrados dois estudos que dizem respeito aos estados de Maranhão e Bahia. No entanto, a coleta de dados de ambos ocorreu na primeira metade da década de 1990. Logo, os resultados mostrados nesses estudos datam de aproximadamente 25 anos atrás, e por isso, são considerados não adequados para o objetivo proposto aqui e, portanto, não serão apresentados.

Região Centro-Oeste

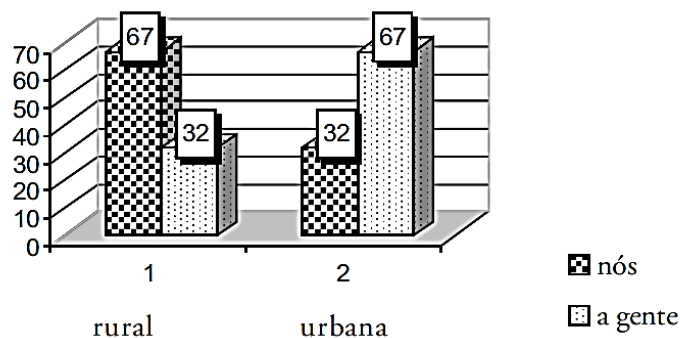
Para essa região, apenas considerou-se o trabalho de Silva (2013), que mostra a variação pronominal na cidade de Cocal. O *córpus* foi constituído por 15 horas de gravação entre os anos de 1999 e 2003 com 10 casais de cinco faixas-etárias (15-20, 21-30, 31-40, 41-50 e +50), num total de 2514 ocorrências cuja distribuição deu-se em 197 para o pronome *a gente* e 108 para *nós*. Em suas considerações finais, a pesquisadora destaca que a incidência maior de uso do pronome inovador se deu na faixa-etária 1 (15-20 anos). Nas outras, as duas formas aparecem de forma equilibrada. Esse resultado indica a preferência da classe mais jovem pela variante inovadora, o que poderia demonstrar processo de mudança em progresso.

Região Sudeste

Na cidade de Vitória, a variação pronominal foi estudada por Mendonça (2012). O autor não esclarece quantos informantes foram consultados, nem tampouco o bairro em que os dados foram coletados. Porém, informa que esses eram de ambos os sexos, de três níveis de escolaridade (Fundamental/Médio e Superior), estavam divididos em quatro faixas-etárias (7-14, 15-25, 26-49 e +50) e os dados foram retirados do já citado projeto PORTVIX. Segundo o pesquisador foram compiladas 1.745 ocorrências no total, das quais 70,8% correspondiam ao pronome *a gente*, já os 29,2% ao pronome tradicional *nós*.

Na pesquisa de Maia (2009), a variação foi contrastada em duas regiões do Estado de Minas Gerais, sendo a primeira a comunidade rural de Pombal, e a segunda, a capital do estado, Belo Horizonte, com 12 informantes, em três faixas etárias (20-35, 36-65 e >65). Para ilustrar seus resultados, a autora esquematiza os dados no gráfico a seguir:

Gráfico 6: Distribuição de *nós* e *a gente* em Minas Gerais



Fonte: Maia (2009, p.58)

Conforme mostram os resultados da autora, ocorre uma inversão entre as duas cidades. Em uma há certa predominância da variante inovadora, e, na outra predomina majoritariamente a conservadora. Percebe-se que na área rural, predomina entre os informantes a variante conservadora *nós*, enquanto, na urbana, os dados são invertidos na mesma proporção com a variante inovadora *a gente*.

Botassini (2009) estudou o estado de São Paulo, mais especificamente, 37 cidades do interior paulista, selecionadas a partir de critérios como extensão da região, demografia, cultura, história além da natureza do processo de povoamento da área. Os dados foram coletados pelos pesquisadores do projeto ALIB sendo de quatro informantes por cidade, preenchendo os seguintes pré-requisitos: dois de cada sexo, serem filhos de pais da região,

faixa-etária de 18-30 anos e 50-65 anos e alfabetizados com no máximo até a 8ª série do ensino fundamental. A análise partiu da resposta da pergunta 26 do projeto que indagava a respeito do que é feito pelo falante nos finais de semana. Pela análise das 230 ocorrências dos pronomes, 146 delas (63,5%) correspondiam ao pronome *a gente* e 84 (36,5%) ao *nós*. Percebe-se que esses resultados coincidem com os obtidos por Maia (2009) em Minas Gerais, o que mostra o forte uso da variante inovadora em áreas urbanas.

Região Sul

Por fim, no estado do Paraná, Tamanine (2010) investigou a mesma variação em Curitiba a partir de dados do projeto VARSUL usando 32 entrevistas com informantes homens e mulheres de quatro graus de escolaridade (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior) e duas faixas-etárias (25-49 anos e >50). Conclui-se no decorrer do levantamento de 2.084 ocorrências que 1.130 (54%) correspondiam ao pronome *a gente* enquanto as 954 (46%) restantes ao pronome tradicional. Além disso, foi notado, como em estudos anteriores, que a classe responsável pelo aumento significativo do primeiro pronome é a classe pertencente à faixa etária 1, ou seja, os mais jovens, o que indicaria uma mudança em progresso.

4.1.3 Considerações acerca dos mapeamentos

Antes de uma conclusão a respeito do que foi visto nessas regiões em que foram averiguados os quatro pronomes, destacam-se alguns pontos importantes que surgiram no decorrer desta compilação. Primeiramente, é importante frisar que embora todos os estudos tenham partido da mesma base teórica (sociolinguística variacionista), muitos foram publicados com omissão de informações relevantes, considerando as orientações teórico-metodológicas da sociolinguística. Dessa forma, no decorrer do mapeamento, buscou-se frisar no texto que alguns autores não traziam ora a faixa-etária ora o número exato de falantes consultados ou o número exato de ocorrências encontradas e até mesmo o número de ocorrências de cada pronome. Logo, tais posições trouxeram dificuldade para este trabalho, uma vez que não foi obtida uma configuração e/ou trajeto homogêneo entre os estudos. Outra consideração diz respeito às conclusões geradas por esses estudos que, muitas vezes, propunham objetivos interessantes para esta verificação, mas apresentavam conclusões discrepantes ou irrelevantes para o proposto em seu título ou sua metodologia. Considerando esses pontos, alguns estudos encontrados não foram mencionados por tais razões. Nesse sentido, a fim de prestar informações estatísticas, convém informar que inicialmente foram

lidos por volta de 40 trabalhos sobre os quatro pronomes, mas apenas 14 apresentavam todas as informações necessárias para a composição desta tentativa de mapeamento. Por isso, somente os referidos dados foram citados neste texto.

De acordo com as pesquisas mostradas sobre os pronomes *tu* e *você*, apresenta-se na tabela a seguir, a quantificação de estados que usam preferencialmente a variante conservadora, a variante inovadora, juntamente com os lugares em que foi diagnosticada a coexistência de ambas:

Quadro 10: Conclusão a respeito dos pronomes de 2ª pessoa do singular

TU	5 ESTADOS
VOCE	8 ESTADOS
TU/VOCE	8 ESTADOS
TOTAL	21 ESTADOS

Fonte: Elaboração própria

A variante *tu* mostrou ocorrências predominantes em cinco estados: Pará, Amazonas, Acre, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, estando localizados nas extremidades do Brasil (Regiões Norte e Sul). Já a variante inovadora *você* aparece num maior número de estados: Amapá, Rondônia, Roraima, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Paraná, abrangendo parte da região Norte, Sudeste e um estado do Sul. Os oito estados restantes apresentaram um índice maior de *você*, sendo encontrados, porém, registros do pronome concorrente.

Tal resultado foi discrepante em alguns pontos em relação ao mapa que aparece em Rocha (2012) (*vide* sub-seção 2.3.1 “Você”) desenvolvido pela ALIB, e que apresenta apenas três estados com a variante conservadora: Santa Catarina, Maranhão e Rio Grande do Sul. Porém, não foi divulgado o número de falantes participantes para a elaboração desse estudo. Dessa forma, a partir do que foi compilado, pode-se concluir que embora haja predominância da variante inovadora, a variante conservadora ainda se mantém em uso no Português Brasileiro no que diz respeito à diatopia (mesmo que em menor quantidade) em algumas localidades.

Quanto à variação *nós/a gente*, os resultados apontaram para ocorrências dominantes do pronome *a gente* nos cinco estados mostrados (Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Paraná). Nesse resultado, pode-se inferir que, de fato, o pronome já se incluiu no quadro pronominal de pessoa do caso reto na língua portuguesa brasileira, e mais que isso,

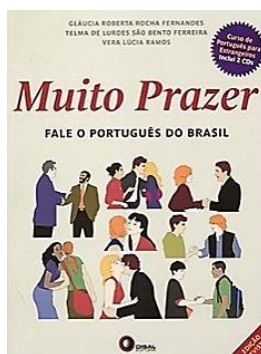
está sendo utilizado largamente no PB. Assim, a probabilidade de estrangeiros se depararem com ambas as formas inovadoras pode ser considerada alta.

Dando continuidade, será verificada na próxima subseção se aparecem e como aparecem tais pronomes nos livros selecionados de PLE, para, em seguida, ser apresentada, parcialmente, a consideração final.

4.2 A Análise dos Livros Didáticos

Inicia-se na subseção a seguir a análise dos três Livros Didáticos de PLE escolhidos para esta pesquisa, a saber: Muito Prazer, Brasil Intercultural e Ponto de Encontro (daqui em diante respectivamente: MP, BI e PE).

4.2.1 - Muito Prazer (MP)



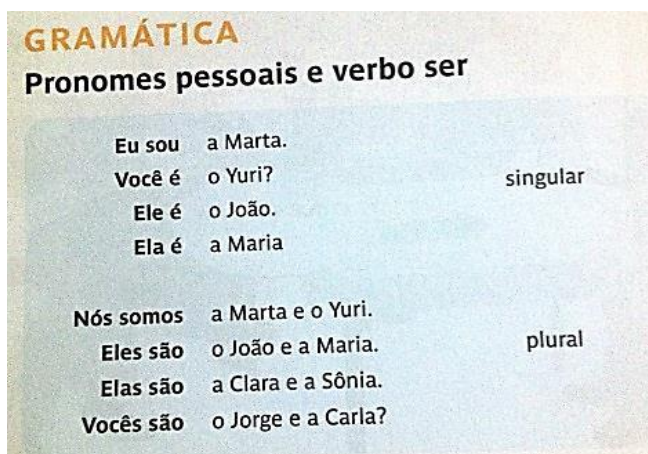
Em sua apresentação, o livro didático traz a seguinte afirmação sobre sua abordagem:

[...] O objetivo do *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil* é capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil a comunicar-se com precisão e fluência. Para isso, o *Muito Prazer* oferece uma abordagem nova para o ensino e aprendizado do português, que combina as melhores características das abordagens mais modernas de ensino de língua estrangeira, sem deixar de lado o estudo das estruturas que formam a língua portuguesa. Para tanto, apresentamos **o léxico e a gramática essenciais para uma boa comunicação em português**, por meio de atividades estimulantes e contextualizadas, **que apresentam a linguagem em uso na comunicação dos brasileiros**. [...] (FERNANDES *et ali*, 2008, Apresentação – Grifo nosso)

Pelos trechos destacados em negrito no excerto, nota-se a preocupação dos autores em trazer o léxico e a gramática viáveis para comunicação, e mais que isso, fundamentando a abordagem na linguagem em uso, ou seja, a partir de recortes voltados para a realidade linguística.

Em suas unidades iniciais, dentre os elementos básicos como o alfabeto, formas de cumprimentos e outras expressões comunicacionais, o livro traz o seguinte quadro referindo-se aos pronomes pessoais:

Figura 7: Quadro dos pronomes pessoais do caso reto no MP



A imagem mostra uma página de um livro de gramática com o título 'GRAMÁTICA' em letras grandes e laranças, seguido por 'Pronomes pessoais e verbo ser' em negrito. Abaixo, há uma tabela com duas seções: 'singular' e 'plural'. A seção 'singular' contém quatro linhas: 'Eu sou a Marta.', 'Você é o Yuri?', 'Ele é o João.', e 'Ela é a Maria'. A seção 'plural' contém quatro linhas: 'Nós somos a Marta e o Yuri.', 'Eles são o João e a Maria.', 'Elas são a Clara e a Sônia.', e 'Vocês são o Jorge e a Carla?'. A palavra 'singular' está alinhada à direita da primeira seção, e 'plural' está alinhada à direita da segunda seção.

GRAMÁTICA	
Pronomes pessoais e verbo ser	
Eu sou	a Marta.
Você é	o Yuri?
Ele é	o João.
Ela é	a Maria
singular	
Nós somos	a Marta e o Yuri.
Eles são	o João e a Maria.
Elas são	a Clara e a Sônia.
Vocês são	o Jorge e a Carla?
plural	

Fonte: (FERNANDES *et ali*, 2008, p. 22)

Na imagem observa-se que o livro sugere apenas uma das variantes dos pronomes de 2ª e 1ª pessoa, no caso respectivamente, os pronomes **você** e **nós**. Logo, são desconsiderados seus correspondentes **tu** e **a gente**. Dessa forma, pressupõe-se que os elaboradores do livro tenham optado por tais termos visando manter uma visão *standard* de língua em que há, teoricamente, uma variante de 2ª pessoa do singular que seria mais usada em território nacional, neste caso, o **você**, e outra, apontada pela gramática tradicional, também em uso no português brasileiro. Entretanto, em algumas páginas adiante, o usuário depara-se com o seguinte quadro acerca dos pronomes adjetivos possessivos:

Figura 8: Quadro dos pronomes adjetivos possessivos no MP

Pronome Pessoal singular / plural	Pronome Adjetivo Possessivo	
	masculino singular / plural	feminino singular / plural
Eu	meu (s)	minha (s)
Tu	teu (s)	tua (s)
Você (Ele/ Ela)	seu (s)	sua(s)
Nós	nosso(s)	nossa (s)
Vós	vosso (s)	vossas (s)
Vocês (Eles/ Elas)	seu (s)	sua (s)

.....

"Tu" é usado em algumas regiões do Brasil e "Vós" não é usado na conversação.
 "Teu (s)" e "tua (s)" são usados na conversação. "Vosso (s)" e "vossa (s)" não
 são usados na conversação.

Fonte: (FERNANDES *et ali*, 2008, p.27)

No quadro, a variante conservadora de 2ª pessoa **tu** somente ocupa seu lugar entre os demais para contrapor-se aos adjetivos possessivos **teu(s)** e **tua(s)**. Em justificativa para essa "inclusão", o LD informa que o pronome é usado em algumas regiões do Brasil (não especificando onde exatamente, como pode ser visto). Já a variante correspondente aparece junto aos de 3ª pessoa do singular, provavelmente para ser classificada em conjunto com os pronomes possessivos de 3ª pessoa **seu/sua**. Tal forma de classificação mostra problemas de interpretação para um estrangeiro. No trecho de apresentação, é relatado que o objetivo do livro seria "[...] capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o português do Brasil [...]". Nesse ponto, encontra-se um conflito, uma vez que, no primeiro quadro existe uma variante para designar a segunda pessoa e no quadro seguinte, duas. Para um falante hispânico o problema seria menor já que em sua língua também ocorre um processo parecido, duas formas diferentes para dirigir-se à segunda pessoa, sendo a segunda um pronome de tratamento formal, **tu** e **usted**. Mas o mesmo não aconteceria se o aprendiz tivesse como língua materna o inglês, posto que há somente uma forma. Nessas circunstâncias, por qual forma optar, já que, embora sejam intercambiáveis, a escolha da variante pode influenciar no modo de conjugação do verbo?

A partir deste ponto, seguindo a ordem linear do LD, surge um diferente quadro pronominal daquele apresentado na Figura 7. Esse novo quadro se manterá invariável ao longo de suas 20 unidades, num total de 38 ocorrências em que serão apresentados os distintos tempos e modos verbais da LP conforme o seguinte padrão:

Figura 9: Quadro de conjugação verbal no MP

Verbos: precisar e ligar

Verbo **PRECISAR** + verbo
Desculpem. Preciso ir. Eu te ligo, Karen.

Modo Indicativo - Presente
PRECISAR

Eu	preciso
Você	
Ele	precisa
Ela	
A gente	
Nós	precisamos
Vocês	
Eles	precisam
Elas	

Os verbos em português têm final em: "-ar" = 1ª conjugação – precisar
"-er" = 2ª conjugação – poder
"-ir" = 3ª conjugação – repetir

O verbo "ligar" é regular e da 1ª conjugação. Ele conjuga-se como o verbo "precisar"

Fonte: (FERNANDES *et al*, 2008, p.40)

No novo modelo, o pronome *tu* perde lugar mais uma vez para sua variante, acrescenta-se o pronome *a gente* e, junto a ele, o tradicional *nós*. É conveniente notar o momento em que o pronome *a gente* aparece, sendo no início, mais especificamente, na primeira conjugação verbal trazida pelo livro. Nesse ponto, é visto que não há nenhuma observação acerca de seu uso, nem mesmo que sua conotação se refere à primeira pessoa do plural. Essa explicação seria plausível primeiramente porque no caso dos hispanos o correspondente em espanhol "*la gente*" referencia à terceira pessoa do plural *ellos* (ou seja, os outros) e não *nós* (eu + x). O mesmo acontece em Portugal onde o pronome *a gente* também pode referenciar às pessoas fora do discurso (os outros). Caso esse de variação semântica entre o PB e o Português Lusitano.

Os verbos são conjugados em quatro formas sendo uma para a primeira pessoa do singular, uma para os pronomes "*você, ele, ela e a gente*", outra para a primeira pessoa do plural, e a última correspondente às segunda e terceira pessoas do plural. Cabe frisar que o pronome que se contrapõe ao *você* é omitido, de modo que a informação ao aprendiz sobre ele é inexistente. Isso pode gerar confusões para o estudante, tendo em vista o fato da peculiaridade acerca dessa conjugação, que pode ser encontrada com ou sem o acréscimo da desinência verbal -s. Outro fator importante seria a inclusão do pronome *a gente*. Observa-se que não há explicação específica sobre ele, fato que mereceria ser evidenciado, pois seu uso

não é restrito apenas a contrapor-se ao pronome **nós**. Como explicado anteriormente na subseção 2.3.2 deste trabalho, tal pronome pode ser usado em substituição a **nós**, **eu**, **o(s) outro(s)** ou **alguém/qualquer pessoa** (indeterminador do sujeito).

Em suas páginas finais, dedicadas aos apêndices (linguísticos e culturais), pode-se deparar com outras duas informações relevantes:

Figura 10: Apêndice dos pronomes pessoais do caso reto no MP

4. PRONOMES	
4.1. Pronomes pessoais do caso reto	
Singular	Plural
Eu	Nós
Tu	Vós
Ele, ela, a gente*	Eles, elas
* 'a gente' não é um pronome pessoal, mas sim um pronome de tratamento como 'você'. No entanto, na língua oral usamos o 'a gente' como se fosse 'nós'.	

(FERNANDES *et al*i, 2008, p. 417)

O que merece atenção é o fato de que o quadro trazido corresponde mais tendenciosamente à gramática normativa (exceto pela inclusão do termo **a gente**). Consta em sua explicação, que o pronome (assim como o de segunda pessoa **você**) é considerado pronome de tratamento. Com essa afirmação são gerados pelo menos três problemas evidentes. Em primeiro lugar, há uma contradição interna entre a teoria explicada no livro e seus apêndices, pois, ambos os pronomes são classificados como de tratamento (estes trazidos em pelo menos 38 quadros de conjugação verbal entre os demais pronomes pessoais do caso reto *vide* Figura 9). Logo, qual seria a real classificação desses termos afinal, pronome do caso reto ou pronome de tratamento? Em segundo lugar, essa perspectiva vai contra a própria perspectiva gramatical. Neves (2000, p.450) em sua “Gramática de usos do português”, já considera o “você” como pronome pessoal “As formas **você** e **vocês** se referem à 2ª pessoa, mas levam o **verbo** para a 3ª pessoa [...]” (NEVES, 2000, p. 458). Outro ponto de vista conciliado a esta ideia, seria o de Bagno (2007) que afirma:

É totalmente anacrônico e pedagogicamente improdutivo reproduzir, como fazem até hoje as gramáticas normativas e alguns livros didáticos (...). Outra impropriedade da tradição normativa é classificar **você** como mero “pronome de tratamento”, quando ele já se tornou, de fato, o verdadeiro pronome pessoal de 2ª pessoa. (BAGNO, 2007, p.149)

Nesse sentido, cabe questionar qual gramática serve como norteadora dos autores desse livro, a gramática de usos, a gramática normativa ou, na pior das hipóteses, não há critério? O terceiro e último ponto seria a classificação do pronome *a gente* como pronome de tratamento. Cabe questionar em qual livro foi baseada essa classificação uma vez que, como visto na subseção 2.3.2, o pronome deriva do substantivo *gente* e não de um pronome de tratamento.

Outra problemática que também corrobora para a inconsistência e assistemática do item em foco é um apêndice em que são trazidas diversas tabelas de conjugação dos verbos irregulares. Nelas, o padrão também diverge do proposto no decorrer de suas unidades, seguindo o parâmetro abaixo:

Figura 11: Quadro de conjugação dos verbos irregulares nos apêndices do MP

INDICATIVO Presente vou vais vai vamos ides vão	Pretérito Imperfeito ia ias la lamos leis lam	SUBJUNTIVO Presente vá vás vã vamos vades vão	Pretérito Perfeito tenha tenham tenha tenham tenham tenham
Pretérito Perfeito simples fui foste foi fomos fostes foram	Pretérito Perfeito composto tenho ido tens ido tem ido temos ido tendes ido têm ido	Pretérito Imperfeito fosse fosses fosse fôssemos fôsseis fossem	Pret. Mais-que-perfeito tivesse ido tivesse ido tivesse ido tivéssemos ido tivésseis ido tivessem ido
Pretérito Mais-que-perfeito simples fora foras fora fôramos fôreis foram	Pretérito Mais-que-perfeito composto tinha ido tinhas ido tinha ido tínhamos ido tínheis ido tinham ido	Futuro simples for fores for formos fordes forem	Futuro composto tiver ido tiveres ido tiver ido tivermos ido tiverdes ido tiverem ido
Futuro do Presente simples irei irás irá iremos ireis irão	Futuro do Presente composto terei ido terás ido terá ido teremos ido tereis ido terão ido	IMPERATIVO Afirmativo vai (tu) vá (você) vamos (nós) ide (vós) vão (vocês)	Negativo não vás (tu) não vá (você) não vamos (nós) não vades (vós) não vão (vocês)
Futuro do Pretérito simples iria irias iria iríamos iríeis iriam	Futuro do Pretérito composto teria ido terias ido teria ido teríamos ido teríeis ido teriam ido	FORMAS NOMINAIS Infinitivo impessoal ir	Infinito pessoal ir ires ir irmos irdes irem

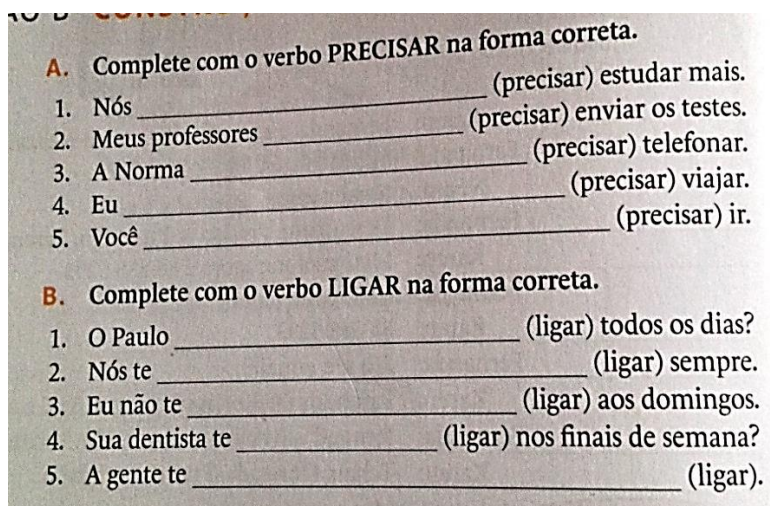
Fonte: (FERNANDES *et al*, 2008, p. 406)

Como mostrado, o padrão estipulado pelo livro mais uma vez é o proposto pela gramática normativa que trilha a conjugação dos verbos a partir do quadro tradicional: *Eu, tu, ele, nós, vós, eles*, porém, sem explicitá-los, o que causa um sério problema visto que o

aprendiz pode associar essa configuração à proposta encontrada interna do livro, como observado na figura 9, ou seja, usar a forma verbal de um pronome, mas substituindo um pelo outro. Esses conflitos resultam em visões deturpadas da língua, complicando seu aprendizado, uma vez que o estrangeiro, no caso de aquisição de LE, ou o próprio nativo no caso de L2 (como surdos e indígenas), pode encontrar problemas no que diz respeito a qual pronome usar, a qual conjugação aderir, ou seja, que variante utilizar, além de não saber em que região se usa essa ou aquela variante.

Acerca dos exercícios propostos pelo livro, verifica-se que nos 38 quadros mostrados no livro, o pronome **tu** é suprimido, ao passo que, o pronome **a gente** aparece apenas seis vezes em exercícios que objetivam fixar as formas corretas dos verbos por meio do preenchimento de lacunas, conforme se verifica a seguir:

Figura 12: Exercícios de Fixação do MP - Completar lacunas



A. Complete com o verbo PRECISAR na forma correta.

1. Nós _____ (precisar) estudar mais.
2. Meus professores _____ (precisar) enviar os testes.
3. A Norma _____ (precisar) telefonar.
4. Eu _____ (precisar) viajar.
5. Você _____ (precisar) ir.

B. Complete com o verbo LIGAR na forma correta.

1. O Paulo _____ (ligar) todos os dias?
2. Nós te _____ (ligar) sempre.
3. Eu não te _____ (ligar) aos domingos.
4. Sua dentista te _____ (ligar) nos finais de semana?
5. A gente te _____ (ligar).

Fonte: (FERNANDES *et al*, 2008, p.40)

Além disso, nota-se também que o **a gente** apareceu poucas vezes em orações contextualizadas, ou, em outras palavras, em situações que representam diálogos, conforme se apresenta na figura 13:

Figura 13: Exercícios com representações de diálogos no MP

A. Complete os diálogos com a forma correta dos verbos dados.

1. A: Você não _____ (COMPRAR) o barbeador elétrico?
B: Vou. Quando eu _____ (TER) dinheiro.
2. A: Meu carro quebrou. Não _____ (PODER) ir ao cinema.
B: E se a gente _____ (IR) de metrô? Eu não me incomodo.
A: Se você _____ (QUERER) andar a pé tudo bem. O metrô fica longe do cinema.
3. A: E seus primos? Quando _____ (VIR) para São Paulo?
B: Não sei, mas quando eles _____ (VIR), eu te aviso.
4. A: Será que algum dia _____ (SER) famosa?
B: Espero que sim. Se você _____ (SER) famosa um dia, não se esqueça dos amigos.

Fonte: (FERNANDES *et al*, 2008, p.327)

Isso significa que a ocorrência do pronome se dá sem nenhuma sistematicidade, ora contextualizado, ora sem contexto, o que leva a questionar se assim seria possível aos aprendizes estrangeiros obterem compreensão.

Conforme verificado, o primeiro livro não apresenta sistematicidade, parâmetros e/ou consistência sobre a forma de abordagem dos pronomes estudados. Observa-se também, o conflito existente entre o conteúdo trazido no livro e aquele contido em seus apêndices, ora partindo da linguagem em uso, ora voltado completamente para a gramática tradicional.

A seguir, discorre-se sobre o segundo livro, Brasil Intercultural, publicado em 2013 na Argentina.

4.2.2 – Brasil Intercultural (BI)



Consta na apresentação desse livro a seguinte afirmação acerca de sua abordagem de ensino:

[...] A partir dessa organização em Ciclos e Níveis, o material é destinado ao (à) aluno(a) que quer **aprender o português do Brasil tal como ele é, rico e diversificado**, ambientado dentro da cultura que o marca e que ao mesmo tempo é marcado por ela. Nesse sentido, aprender o português através da *Coleção Brasil Intercultural* significa conhecer e viver a língua-cultura brasileira, considerando as suas características e a sua relação com as outras culturas que, conjuntamente, conformam a(s) identidade(s) latino-americana(s).

A abordagem pedagógica adotada pela Coleção é intercultural [...]. (MOREIRA, 2013, apresentação – Grifo nosso).

Por meio do excerto da apresentação desse livro, nota-se, assim como no anterior, uma preocupação em retratar o português, de acordo com palavras dos autores: “tal como ele é, rico e diversificado”. Assim, podem-se interpretar os adjetivos “rico” e “diversificado” como uma possível visão de língua heterogênea, e, portanto, suscetível às variações.

O livro é composto por sete unidades que partem de conhecimentos geográficos do Brasil, inclui as capitais de seus estados, celebridades brasileiras, os feriados, além de situações do cotidiano como: ir ao cinema, fazer compras, a rotina do trabalho, o uso do celular e das redes sociais, etc.

Já na primeira unidade, nota-se que não consta no livro uma seção específica para a abordagem do quadro pronominal brasileiro, sendo este apresentado em conjunto com as conjugações verbais do 1º grupo, conforme é mostrado pela imagem abaixo:

Figura 14: O quadro pronominal no BI

Na língua portuguesa, os verbos apresentam três conjugações (verbos terminados em AR, ER e IR). No Presente do Indicativo, os **verbos regulares** se flexionam utilizando as desinências **destacadas** abaixo, de acordo com a conjugação à qual pertencem.

VERBOS REGULARES			
	TRABALHAR	COMER	ASSISTIR
Eu	<i>trabalho</i>	<i>como</i>	<i>assisto</i>
Você	<i>trabalha</i>	<i>come</i>	<i>assiste</i>
Ele / Ela	<i>trabalha</i>	<i>come</i>	<i>assiste</i>
A gente	<i>trabalha</i>	<i>come</i>	<i>assiste</i>
Nós	<i>trabalhamos</i>	<i>comemos</i>	<i>assistimos</i>
Vocês	<i>trabalham</i>	<i>comem</i>	<i>assistem</i>
Eles / Elas	<i>trabalham</i>	<i>comem</i>	<i>assistem</i>
Tu	<i>trabalhas</i>	<i>comes</i>	<i>assistes</i>

Os verbos irregulares são aqueles que não correspondem à **regularidade** da conjugação a que pertencem, **como nos exemplos anteriores**. As irregularidades podem aparecer no radical ou na desinência. Vejamos os verbos ser, estar e ter: (*)

Fonte: (MOREIRA, 2013, p. 19)

Cabe ressaltar que este mesmo quadro é o padrão encontrado em todo o livro, quando este apresenta todas as conjugações verbais de seu conteúdo, num total de oito ocorrências.

Quando se observa a figura 14, verifica-se a variante inovadora de 2ª pessoa do singular **você**, ocupando de fato a posição de pronome, assim como a variante inovadora de 1ª pessoa do plural **a gente** que está entre a 3ª pessoa do singular e a 1ª do plural. No entanto, não há nenhuma informação a seu respeito. Logo adiante é visto que a variante conservadora de 2ª pessoa encontra-se isolada das demais com a respectiva desinência número-pessoal em destaque, bem como a dos outros pronomes. Embora o livro não sugira em quais lugares essa variante possivelmente pode ser encontrada pelo aprendiz, nota-se pela explicação que consta na parte de cima do quadro, que tal pronome não partilha do paradigma verbal que a variante inovadora, sinalizando, assim, que esse pronome se diferencia dos outros. Outro ponto seria a ausência de indicação de que o pronome **tu** corresponderia à 2ª pessoa do singular. Entretanto, conforme já destacado na metodologia, a composição deste livro foi pensada para focalizar um público mais restrito, no caso, os hispano-falantes. Assim, os questionamentos acerca dessa variante parecem estar resolvidos, uma vez que há o mesmo pronome na língua-materna desses falantes.

A mesma configuração do quadro de pronomes pessoais é dada aos pronomes possessivos, que são apresentados da seguinte forma:

Figura 15: O quadro dos pronomes possessivos no BI

Pronomes Possessivos		
NÚMERO	PESSOAS	PRONOMES
SINGULAR	Eu	<i>Meu (s), minha (s)</i>
	Você	<i>Seu (s), sua (s) / de você</i>
	Ele / Ela	<i>Dele, dela</i>
PLURAL	Nós	<i>Nosso (s), nossa(s)</i>
	Vocês	<i>Seu (s), sua (s) / de vocês</i>
	Eles / Elas	<i>Deles, delas</i>
	Tu	<i>Teu (s), tua (s)</i>

Fonte: (MOREIRA, 2013, p.22)

Nessa figura, é visto mais uma vez, a variante inovadora de 2ª pessoa como pronome, e a variante conservadora **tu** exposta por último. O fato curioso desse quadro é que, no caso dos pronomes possessivos, aparece também, contraposta ao pronome **você**, a forma **de você**, mas, a forma **da gente** é omitida.

No que se refere à questão dos exercícios trazidos pelo livro, encontra-se um exercício voltado especificamente para o pronome **a gente** a partir da música “Comida” escrita por Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito. Após a proposta que consistia em ouvir a canção e preencher suas lacunas, o livro traz a seguinte pergunta: “Se você tivesse que traduzir essa música para o espanhol, **a gente** seria substituída por que palavra?”. A partir dessa pergunta, imaginam-se várias discussões a respeito do pronome na sala de aula. Em seguida, o livro traz uma explicação sobre a variante de 1ª pessoa: “**A gente** quer dinheiro e felicidade”. (**A gente** = nós)/ “As **pessoas** precisam de felicidade”. (**As pessoas** = todas as pessoas)/ “O **agente** funerário auxiliou a família do defunto”. (**Agente**= profissão)” (MOREIRA, 2013, p.99). De forma simples e direta, o livro traz uma breve explicação ao estrangeiro do que seria exatamente o pronome e suas diferenças semânticas. Adicionalmente, propõe também um exercício para que o aprendiz distinga os termos. O exercício é mostrado na figura abaixo:

Figura 16: Exercício sobre o pronome **a gente** no BI

Agora, complete as frases abaixo com: **a gente, agente ou as pessoas.**

a) Regina e eu somos aeromoças. _____ trabalha para a empresa de aviação TAM.

b) O _____ de polícia prendeu os criminosos.

c) O mundo seria melhor se _____ tivessem mais consciência ecológica.

d) Minha irmã e eu gostamos muito de rock. No mês passado, _____ foi ao show dos Titãs.

e) Já dizia o poeta: "Gentileza gera gentileza". Se _____ soubessem disso, o mundo seria melhor.

f) O _____ de turismo me vendeu a passagem pela metade do preço.

g) Meu marido não quer ir à festa de aniversário da minha vizinha, mas ela insiste que _____ vá.

h) _____ amadurecem com o passar do tempo.

Fonte: (MOREIRA, 2013, p.99)

A hipótese para a ênfase dada por este livro à variante inovadora **a gente** seria a de que, conforme já citado anteriormente, para os falantes do espanhol, esse pronome pode gerar conflitos semânticos, considerando que para os hispano-falantes esse pronome pode referir-se às outras pessoas. Assim, a partir de exercícios como o apresentado, as aparentes semelhanças entre os termos são desfeitas.

Já em suas partes finais, em que constam os apêndices gramaticais e fonéticos, assim como também consta no primeiro LD, encontra-se uma tabela com as conjugações de verbos regulares e irregulares. *Vide* o modelo de quadro pronominal encontrado nessa tabela do livro:

Figura 17: Quadro pronominal no apêndice gramatical do BI

VERBOS REGULARES DE 1ª CONJUGAÇÃO: AR			
MORAR			
PRESENTE		PRETÉRITO PERFEITO	
<i>Eu</i> MOR-O	<i>Nós</i> MOR- AMOS	<i>Eu</i> MOR- EI	<i>Nós</i> MOR- AMOS
<i>Você, ele, ela</i> MOR- A	<i>Vocês, eles, elas</i> MOR- AM	<i>Você, ele, ela</i> MOR- OU	<i>Vocês, eles, elas</i> MOR- ARAM

Fonte: (MOREIRA, 2013, p.132)

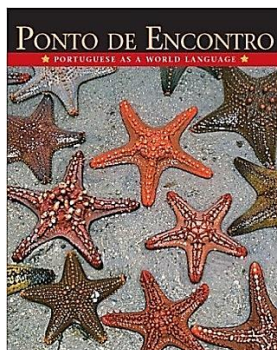
Pela tabela, vê-se que esse quadro concorda de certa forma, com o que foi apresentando no primeiro, exceto, pela exclusão da variante conservadora de 2ª pessoa *tu* e da variante inovadora de 1ª pessoa *a gente*, embora esta última já tenha sido apresentada anteriormente seguindo a ordem do livro.

Desse modo, observa-se que esse livro parte de uma perspectiva semelhante à adotada pelo anterior. Pelo menos no que se refere à abordagem da “língua em uso” ou “tal como ela é”. No entanto, ao serem confrontados ambos, vê-se que o BI, produzido na Argentina por brasileiros, mostra-se mais sensível à questão das variantes linguísticas pronominais do que o MP, que é produzido no Brasil. A possível justificativa para esse fato poderia ser uma forte influência dos livros de língua materna sobre o primeiro livro de PLE. Por outro lado, o segundo pode não ter sofrido tal influência, uma vez que este foi produzido por brasileiros no exterior, o que exigiria um conhecimento metalinguístico acerca da fala e de como ensiná-la ao estudante.

Além disso, pode-se perceber também que o segundo não apresenta, em relação aos pronomes pessoais, traços fortes da gramática normativa, como visto nos apêndices do MP. Entretanto, o LD falha, não apresentando devidamente a variante conservadora *tu*, a qual, como mostra o mapeamento, ainda é falada em diversas regiões do Brasil.

Na próxima subseção encontra-se a análise do último livro, **Ponto de Encontro**, publicado nos Estados Unidos da América em 2006.

4.2.3 – Ponto de Encontro (PE)



O PE expõe sua abordagem da seguinte forma: “este programa fornece um padrão amplo, flexível e comunicativo para uso na sala de aula para alunos iniciantes e intermediários⁵¹.(...)” (KLOBUCKA et al., 2006, p. XVI – tradução nossa). Assim, os autores relatam que o livro está pautado em retratos, ou padrões comunicacionais, pontos esses que serão explicados nos próximos parágrafos.

Na mesma página, consta ainda que um de seus diferenciais é, de fato, a preocupação em integralizar ou retratar as variedades linguísticas da língua portuguesa. Além dessas, outras informações são trazidas:

Uma característica única do “Ponto de Encontro” é a sua integração sistemática das variantes de português brasileiro e europeu. Enquanto ele pretende enfatizar o que é semelhante, ele também destaca e preserva diferenças importantes entre vocabulário e gramática. Indicadores visuais claros permitem aos instrutores e alunos seguirem suas variantes escolhidas através do texto, mais particularmente em atividades comunicativas em que modelos distintos são oferecidos, sempre que necessário, para aprendizes de português brasileiro e europeu. (KLOBUCKA et al., 2006, p. xvi – tradução nossa)⁵²

Como visto, a proposta do livro é mostrar algumas das diferenças tanto da variedade brasileira, quanto da lusitana, principalmente, nos aspectos gramaticais e lexicais, o que proporciona ao aluno e ao professor a decisão sobre qual variedade estes gostariam de aprender/ensinar.

⁵¹No original: “This program provides an ample, flexible, communication-oriented framework for use in the beginning and intermediate Portuguese classroom”.

⁵² No Original: “A unique feature of Ponto de Encontro is its systematic integration of Brazilian and European Portuguese variants. While it seeks to emphasize commonalities, it also highlights and preserves important differences in both vocabulary and grammar. Clear visual indicators allow instructors and students to follow their chosen variant throughout the text, most particular in communicative activities where distinct models are supplied, whenever necessary, for Brazilian and European Portuguese learners. (*ibidem*, p. xvi)”

Ainda em sua apresentação, na página seguinte, define-se o que poderiam ser tais “retratos comunicacionais”:

Outras características distintas de “Ponto de Encontro” são sua forte ênfase na comunicação significativa e contextualizada na sala de aula e além dela em seu âmbito compreensivo, cultural e temático. O programa segue os Padrões nacionais para o Aprendizado de Línguas do Século XXI ao integrar os 5 “C’s”: comunicação, cultura, conexões, comparações e comunidades. (KLOBUCKA et al., 2006,,p. xvii)⁵³

A partir do exposto, pode-se pressupor que tais “retratos” significam uma ênfase na comunicação contextualizada e significativa, além de focalizar os cinco “Cs” referenciado pelos autores como padrões principais para o ensino de línguas estrangeiras: comunicação, cultura, conexões, comparações e comunidades.

O livro é composto por quinze lições, a partir de diversos temas como: a vida na universidade, horas de lazer, a família, a comida, e três apêndices: morfológico, verbal e um pequeno dicionário inglês/português - português/inglês, constituindo 626 páginas.

De início, já se pretende relatar que ao longo de todo o livro não foram encontradas ocorrências da variante inovadora de 1ª pessoa *a gente*, sendo essa descartada do livro, de modo que não foi possível analisá-la. No entanto, tal ausência não deixa de ser usada como dado nesta pesquisa, indicando certo desconhecimento tanto do PB quanto do PE.

Retomando o que se apresentou no primeiro parágrafo desta seção, no LD em questão é proposto que o estudante escolha qual variante do português usar (brasileira ou lusitana). Desse modo, o livro é articulado de forma que ambas as variedades são sinalizadas, desde o seu início até o fim, por meio de bandeiras dos respectivos países, conforme mostra a figura 18, como exemplificação:

⁵³No original: “Other distinctive features of Ponto de Encontro are its strong emphasis on meaningful, contextualized communication in the classroom and beyond, and its comprehensive cultural and thematic scope. The program follows national *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* in integrating the Five “C’s”: communication, culture, connections, comparisons, and communities”.

Figura 18: As variedades linguísticas no PE

Vamos praticar

 **P-1 Apresentações.** With a classmate, complete the following conversation with the appropriate expressions below. Then, move around the classroom introducing yourself to several classmates, and introducing classmates to each other.

igualmente muito prazer o prazer é todo meu meu amigo Ricardo

 RITA: Meu nome é Rita Duarte. Como é seu nome? JOANA: Meu nome é Joana Silveira. _____ RITA: _____ RITA: Joana, este é _____. JOANA: Muito prazer. RICARDO: _____	 RITA: Chamo-me Rita Duarte. E tu, como te chamas? JOANA: Joana Silveira. _____ RITA: _____ RITA: Joana, este é o _____. JOANA: Muito prazer. RICARDO: _____
--	---

Fonte: (KLOBUCKA et al. 2006, p.5)

Na mesma página, em que são abordadas as formas de apresentação, são trazidas as seguintes explicações sobre a variante de 2ª pessoa **você**:

“O português tem mais de uma palavra significando “você”. No geral, use “você” quando falar com brasileiros. No português europeu, use “tu” ao conversar com alguém em um contexto informal (um colega de escola, amigo próximo, parente, filho); se se deseja ser levemente mais formal (e.g. um contexto profissional), construa suas sentenças como se usasse a palavra “você”, mas não a escreva (“Como se chama?”). (KLOBUCKA et al. 2006, p.5 – tradução nossa)⁵⁴

No excerto, pode-se verificar que o livro traz certas informações sobre a variação pronominal brasileira. Desta forma, de acordo com o livro, entende-se que no Brasil, geralmente (ou seja, pode-se encontrar o pronome **tu**) usa-se **você**. No entanto, em Portugal, o tratamento aos mais próximos é designado pelo **tu**. Entretanto, em situações mais formais usa-se **você**, sem usar o pronome exatamente. Ou seja, qual variante usar exatamente? Tal explicação poderia ser resumida de forma mais clara, mostrando que no Brasil podem ser encontradas ambas as variantes **tu** e **você**. Mas, em Portugal, a primeira é dada para o tratamento informal e a segunda para o tratamento formal.

⁵⁴ No original: Portuguese has more than one word meaning *you*. In general, use **você** when speaking to Brazilians. In European Portuguese, use **tu** when talking to someone on a first-name basis (a fellow student, close friend, relative, child); if you wish to be slightly more formal (e.g., in a professional context), construct your sentences as if using **você**, but do not say the word **você** (**Como se chama?**).

Em algumas páginas adiante, quando de fato, os pronomes são introduzidos, eles aparecem no seguinte quadro:

Figura 19: Os pronomes pessoais no PE

1. Subject pronouns			
SINGULAR		PLURAL	
eu	<i>I</i>	nós	<i>we</i>
tu	<i>you</i>		
você	<i>you</i>	vocês	<i>you (plural of tu/você)</i>
o senhor	<i>you (formal/male)</i>	os senhores	<i>you (formal/male or mixed)</i>
a senhora	<i>you (formal/female)</i>	as senhoras	<i>you (formal/female)</i>
ele	<i>he</i>	eles	<i>they (male or mixed)</i>
ela	<i>she</i>	elas	<i>they (female)</i>

Fonte: (KLOBUCKA et al. 2006, p.38)

No quadro, aparecem as variantes **tu** e **você**, mas, além dessas, observa-se também a presença dos pronomes de tratamento **o(s) senhor(es)** e **a(s) senhor(as)**, o que resulta num quadro pronominal com treze pessoas. Abaixo desse quadro, outra explicação é dada a respeito dos pronomes de 2ª pessoa:

Apesar de comum em algumas regiões do Brasil, “tu” é um pronome pessoal do caso reto que não é amplamente usado em português brasileiro. No Brasil, a forma mais usada geralmente é o informal “você”. “Tu” é usado em Portugal e na África para se dirigir a amigos próximos e membros da família; pessoas jovens usam “tu” ao se dirigirem a estranhos da mesma idade. “Você”, como uma forma mais formal, está se tornando progressivamente mais comum em Portugal e na África. (KLOBUCKA et al. 2006, p.38 – tradução nossa)⁵⁵

Essa explicação se contrapõe à anterior, pois naquela estava exposto que o uso da variante inovadora **você** era mais geral no Brasil. Nesta, a variante tradicional é descrita como comum (mas não de modo amplo) em algumas regiões (embora não sejam especificadas quais). Além disso, o pronome **você** é apresentado como mais informal, característica que passa a ser oposta em Portugal.

⁵⁵No original: “Although common in some regions of Brazil, **tu** as a subject pronoun is not widely used in Brazilian Portuguese. In Brazil, the most generally used informal “**you**” is **você**. **Tu** is used in Portugal and Africa to adress close friends and family members; young people use **tu** also in adresssing strangers their own age. **Você**, as a somewhat more formal form of adress, is becoming increasingly common in Portugal and Africa”.

Esse mesmo quadro pronominal servirá como padrão para as conjugações verbais do início até final do livro, conforme o exemplo abaixo:

Figura 20: A conjugação verbal no PE

2. Present tense of regular -ar verbs

FALAR			
eu	falo	nós	falamos
tu	falas		
você	} fala	vocês	} falam
o senhor/a senhora		os senhores/as senhoras	
ele/ela		eles/elas	

Fonte: (KLOBUCKA et al. 2006, p.39)

Por fim, em seus apêndices, os quadros de verbos regulares e/ou irregulares são abordados de forma semelhante à mostrada no MP, ou seja, sem a presença dos pronomes, sem especificações ou destaques, como consta, a seguir:

Figura 21: Apêndice das conjugações verbais no PE

Irregular verbs (continued)						
Infinitive present participle past participle	indicative					
	personal infinitive	present	preterit	imperfect	future	
saber sabendo sabido	saber saber saber sabermos saberem	sei sabes sabe sabemos sabem	soube soubeste soube soubemos souberam	sabia sabias sabia sabíamos sabiam	saberei saberás saberá sabermos saberão	
ser sendo sido	ser seres ser sermos serem	sou és é somos são	fui foste foi fomos foram	era eras era éramos eram	serei serás será seremos serão	
ter tendo tido	ter teres ter termos terem	tenho tens tem temos têm	tive tiveste teve tivemos tiveram	tinha tinhas tinha tínhamos tinham	terei terás terá teremos terão	
trazer trazendo trazido	trazer trazer trazer trazermos trazerem	trago trazes traz trazemos trazem	trouxe trouxeste trouxe trouxemos trouxeram	trazia trazias trazia trazíamos traziam	trarei trará trará traremos trarão	
ver vendo visto	ver veres ver vermos verem	vejo vês vê vemos vêem	vi viste viu vimos viram	via vias via víamos viam	verei verás verá veremos verão	
vir vindo vindo	vir vires vir virmos virem	venho vens vem vimos vêm	vim vieste veio viemos vieram	vinha vinhas vinha vínhamos vinham	virei virás virá viremos virão	

Fonte: (KLOBUCKA et al. 2006, p.582)

Percebe-se pela análise do terceiro livro que o fato de apenas atentar-se para a questão da abordagem das variantes linguísticas, mostra que o problema não está resolvido. Em outras palavras, o fato dos autores terem destacado ambas as variedades linguísticas (brasileira e lusitana) não se torna suficiente para uma abordagem coerente. Mas que, dependendo da forma como tais variantes podem ser abordadas, pode-se gerar um problema ainda maior, não proporcionando ao aluno um referencial linguístico a ser seguido. Assim, o problema torna-se mais complexo do que de fato aparenta.

4.2.4 Considerações sobre a análise dos LDs

Tem-se como objetivo desta subseção traçar um panorama conclusivo a respeito do que foi discutido durante a análise dos três livros didáticos de PLE. Conforme discorrido na metodologia, foram estipulados os seguintes critérios, a saber: presença dos pronomes variáveis no LD; presença de uma explicação sobre as variantes, além de exercícios que contemplassem essa abordagem. A fim de concluir a análise, elaborou-se o seguinte quadro:

Quadro 11: Considerações acerca da análise dos Livros Didáticos de PLE

	Presença			Explicação			Exercícios		
	MP	BI	PE	MP	BI	PE	MP	BI	PE
Tu	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓
Você	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓
Nós	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓
A gente	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗

Fonte: Elaboração própria

Sobre o *Muito Prazer*, visualiza-se que todas as variantes pronominais aparecem no livro e com explicações a respeito de seus usos. No entanto, essas explicações mostram-se vagas, quando o livro não apresenta um referencial sobre onde encontrar a variante conservadora de segunda pessoa **tu**, ou equivocadas, quando classifica o pronome **a gente** como pronome de tratamento. Quanto à inclusão de exercícios, nota-se que o livro não trata da variante **tu**, apenas sinaliza-a no capítulo inicial.

No *Brasil Intercultural*, também encontra-se a presença dos quatro pronomes. Porém, o livro só dá explicação sobre a variante inovadora **a gente**, e, assim como o livro anterior, não informa exatamente como, quando ou onde a variante conservadora **tu** é usada pelos brasileiros. Todavia, insere exercícios sobre o pronome **a gente** o que comprova de fato que o pronome merece ser motivo de atenção no ensino de PLE.

Já no *Ponto de Encontro*, livro que se mostra mais sensível em relação às variedades linguísticas, nota-se a presença, a explicação e os exercícios sobre três dos quatro pronomes, excluindo, entretanto, o pronome **a gente** que foi enfatizado pelo segundo livro. Contudo, apesar dessa riqueza de ocorrências e explicações, percebe-se que por vezes a informação acerca das variantes é dada de maneira confusa, o que demonstra que, se não trabalhada de forma cautelosa, pode gerar outros problemas ao invés de auxiliar a aprendizagem.

Por fim, considerando a localidade em que esses livros foram produzidos, averiguou-se que, embora todos apresentem conflitos sobre a forma de abordar o quadro pronominal

brasileiro, aqueles produzidos no exterior (*Brasil Intercultural* e *Ponto de Encontro*) apresentam maior sistematicidade em sua proposta do que o livro produzido no Brasil.

A seguir, encontram-se as considerações finais acerca de tudo o que foi discutido neste trabalho desde sua introdução até o fechamento da análise com os resultados obtidos na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivou-se analisar a variação pronominal brasileira, mais especificamente dos pronomes *Tu/Você* e *Nós/A gente* e como são abordados em três livros didáticos de PLE desenvolvidos no Brasil e em outras localidades do continente americano mais especificamente no Brasil, Argentina e Estados Unidos da América.

Em primeiro lugar, abordou-se a história do PLE, bem como, seus avanços até sua consolidação como área de trabalho, estudos e pesquisa, assim como também, a recente, porém extensa produção de livros didáticos que partem de diversas - algumas mais atuais outras mais tradicionais - perspectivas de ensino. Viu-se, além disso, a necessidade de se enfatizarem as questões que concernem às variedades de língua, tanto em língua materna, tendo como escopo os PCNs, quanto em língua estrangeira, conforme enfatizado na fundamentação teórica, a partir da visão de autores como Corder, Valdman e Joët-Pastré.

No que se refere estritamente ao campo dos pronomes, percebe-se a plena inserção das variantes inovadoras *você* e *a gente* no quadro pronominal e na fala dos brasileiros, o que gera uma coexistência entre essas com suas variantes conservadoras *tu* e *nós* que pode ser mais ou menos acentuada de acordo com a região brasileira da qual se fala. Outro ponto destacado nesta pesquisa refere-se ao fato de que ambas as variantes inovadoras podem não ser interpretadas somente como substitutas das formas conservadoras, mas possibilitam também, indeterminação de sujeito em ambas as variantes inovadoras (*você* e *a gente*), além de, no caso da segunda, poder funcionar também retomando as primeiras pessoas (do singular e do plural), ficando difícil por vezes identificar quando se refere a uma e/ou a outra.

Em segundo lugar, já considerando as análises propostas, nota-se nos mapeamentos que a variante conservadora *tu* apareceu majoritariamente em cinco estados brasileiros. Em contrapartida, sua variante inovadora *você*, predomina em oito estados. No entanto, em outros oito estados foi constatada a alternância entre as duas formas. Sobre o pronome *a gente*, observou-se sua ocorrência dominante em pelos menos cinco estados, o que comprova a plena inserção dessa variante no quadro pronominal.

Sobre os LDs analisados, viu-se no *Muito Prazer* uma ausência de critérios ao abordar os pronomes pessoais e, conseqüentemente, as conjugações verbais. Assim, ora uma variante é referenciada como 2ª pessoa, ora como 3ª, ora como pronome pessoal, ora como pronome de tratamento, sem serem especificadas ou contextualizadas. Da mesma forma, as conjugações verbais, ao longo de todo o livro, são apresentadas com quatro flexões e, em seus apêndices, constatou-se a ocorrência da forma padrão com seis flexões. Tal postura indica que, embora o livro parta da linguagem oral ou da língua em uso, ainda se percebe certo

compromisso com a gramática normativa ou com a norma-padrão, ou seja, um referencial linguístico alheio ao que realmente é usado por seus falantes nativos e verificado no mapeamento desta pesquisa.

No segundo livro, *Brasil Intercultural*, observou-se que de fato o pronome *a gente*, pode ser motivo para problemas, principalmente para os hispano-falantes ou não haveria necessidade de um exercício específico que tratasse dessa questão. Além disso, outro fator relevante seria sobre sua forma de apresentar as conjugações verbais, que se mantém homogênea ou linear desde seu início; ou seja, apresenta a conjugação dos verbos do 1º grupo, até sua finalização nos apêndices. Isso nos mostra, de fato, um comprometimento com o que é mostrado em sua apresentação, “apresentar um português tal como ele é, rico e diversificado”, pelo menos refletindo sobre a ótica pronominal. Portanto, pode-se verificar um avanço no tratamento de alguns pronomes.

No *Ponto de Encontro*, não se pode negar o interesse e, de certa forma, comprometimento em retratar as variedades da língua, visto que esse livro, inclusive, proporciona ao aluno a escolha entre qual variedade da língua portuguesa este poderá seguir, a brasileira ou a lusitana. Entretanto, apenas o interesse pela abordagem da questão não resolve o problema. Assim, a forma como as variedades/variantes são abordadas também interfere na aprendizagem do estrangeiro, visto que, às vezes, a ocorrência destas, se não feita a partir de reflexões e esmero, pode trazer outros ou mais problemas do que solucioná-los de fato. Assim, não bastaria focalizar a variedade, mas trabalhar detidamente o uso delas e sua contextualização.

Por fim, o que se buscou propor neste trabalho é uma ponte entre o que é descrito pelas ciências sociolinguísticas e o que é aplicado concretamente por meio dos Livros Didáticos, que em nossa perspectiva, deveria ser considerado quando pensamos em produção de livros de ensino de língua tanto materna quanto mais e especialmente, estrangeira.

Entretanto, cabe retomar as palavras de Faraco (2013, p.51), epígrafe deste trabalho: “*quando falamos de padronização ou standardização da língua portuguesa no Brasil, descobrimos que não temos de fato uma referência de língua*”.

Nesse sentido, por um lado tem-se como referência uma norma-padrão, ou seja, um referencial imaginário de como a língua deveria ser falada que, de modo geral não tem representado seus falantes, e por outro, e agora refletindo sobre a questão de alguns livros didáticos de PLE, existem adequações como a presença dos pronomes, mas sem especificidades e contextualizações sobre seu uso e adequação, gerando, o que se pode ver, por exemplo, no primeiro livro, um pronome que ora é trazido como do caso reto ora como de

tratamento, ou ainda como segunda pessoa do singular ou como terceira do singular, ou como no caso de *a gente*, sem nenhuma preocupação em retratar quem seria este “a gente” de acordo ao uso e contexto comunicativo.

O que se observa é que existem referências importantes e estudos que procuram retratar a linguagem brasileira em seu uso e variação, como por exemplo, a *Gramática de Usos do Português*, de Neves (2000), o *Atlas Linguístico do Brasil* (CARDOSO *et al*, 2014), a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Castilho (2007), e a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Bagno (2012). Entretanto, o ponto de questionamentos deste estudo se refere a: O que tem sido feito com esses e tantos outros estudos linguísticos descritivos produzidos nos inúmeros programas de pós-graduação do país? Uma vez que, como se pôde constatar, não são considerados no processo de elaboração dos LDs. De fato, verifica-se que o que falta é promover uma ponte de mão dupla entre a ciência e sua genuína aplicação. Nesse sentido, destaca-se a relevância de pesquisas como esta, a qual busca contribuir tanto para a área da sociolinguística, mostrando a necessidade e importância do estudo sobre tal comportamento da sociedade com relação à escolha e fixação de variantes inovadoras, além de contribuir descritivamente para a emergente área de PLE, e por fim, para o mercado editorial, trazendo à tona discussões ainda não realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. Sociolinguística – parte I, In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística** – domínios e fronteiras, v.1, 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____, **Escolha e Produção de Material Didático para um ensino comunicativo de línguas**. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: APLIESP, n. 2, 1994.

_____, **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, 1997.

_____, **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AUSTIN, J. L. **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

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

_____, (Org), **Linguística da Norma**. São Paulo, edições Loyola, 2004.

_____, **A Norma Oculta**. São Paulo, Parábola editorial, 2005.

_____, **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. Parábola editorial, São Paulo, 2002.

_____, **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. Parábola editorial, São Paulo, 2012.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral applicados á nossa linguagem**. 4ª ed, Lisboa, Typographia da Academia Real das Sciencias, 1866.

BAUER M. W.; GASKELL G.; ALLUM, N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. IN: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

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

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BOTASSINI, J. O. M.; SOUZA, A. S. **A variação no uso dos pronomes-sujeito "nós" e "a gente"**. In: Anais, XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 2009, Uberlândia, XII Silel, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa)**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALMON, N. E. **Ponte de Passagem: Você e cê transitando na fala de Vitória (ES)**. Dissertação de Mestrado. UFES, 2010.

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

CARDOSO, S. A. M. S. **Caminhos dos pronomes pessoais no português brasileiro: considerações a partir de dados do Projeto ALiB**. 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação)

CARDOSO, S. A. M. S. *et al.* **Atlas linguístico do Brasil**. Londrina, EDUEL, 2014.

CARVALHO, O. L. S. Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: BAGNO. (Org.). **Linguística da norma**. 1ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 267-291.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**, São Paulo, Contexto, 2010.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORDER, S. P. **Introducing Applied Linguistics**. Essex: Penguin, 1973.

COSTA, L. B. **Variação dos pronomes “Tu” e “Você” nas capitais do Norte**. Dissertação de Mestrado, UFPA, 2013.

CUNHA, C. F. **Gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro; FENAME, 1982.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Lexikon editor, 2007.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heineman, 1995.

DIAS, E. S. **Syntaxe Histórica Portuguesa**. 4ª ed. Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1959.

DIAS, E. P. **O uso do “Tu” no português brasileiro falado**. Dissertação de Mestrado. UNB, 2007.

DINIZ, L. R. A. Mercado de línguas. A gramatização do português como língua estrangeira em livros didáticos editados no Brasil. In: III Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD), Porto Alegre. Anais..., 2007.

, **Mudanças discursivas em livros didáticos brasileiros de português como língua estrangeira**. Portuguese Language Journal, v. 2, p. 1-6, 2007.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola editorial, 2008.

_____. Questões Normativas no Ensino de Português/Língua Estrangeira. In: MAIA, F. P. S. **Contribuições (sócio)linguísticas ao Ensino de Português como Língua Estrangeira**. Florianópolis, Bookess, 2013.

FERNANDES, G. R. R. et ali; **Muito Prazer**: Fale português do Brasil. Barueri, SP:DISAL,2008

GILENO, R. S.S. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. In: MONTEIRO, D.; NASCENTE, R. M. M. **Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

HERÊNIO, K. K. P. **“Tu” e “Você” em uma perspectiva intra-linguística**. Dissertação de Mestrado. UFU, 2006.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John J. & HYMES, D. (eds.) **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. NY: Rinehartand Winston, 1972.

JOUËT-PASTRÉ, C. Variação Linguística e Ensino de Língua Estrangeira: Desafios e Oportunidades. In: Mendes, E. (Org.); CUNHA, J. C. C. (Org.). **Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas**. 1. ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2012.

_____, Uma Constelação em Expansão: Variação Linguística e Ensino do Português nos EUA. In: OSORIO, P. **Português Língua Segunda e Língua Estrangeira**. Lisboa: LIDEL, 2008.

KLOBUCKA, A. et al; **Ponto de Encontro – Portuguese as a world language**. 1ª ed, New Jersey (EstadosUnidos da América) Pearson Practice Hall, 2006.

LABOV, W. (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITE, C. A. Z. ; GUEDES, I. C. O. ; OLIVEIRA, D. P ; CARDOSO, V. F. Entre Nós & A Gente - O Português Brasileiro Se Afirma. **Ave Palavra** (UNEMAT), v. 15, p. 1-14, 2013.

LOPES, J. H. Materiais Didáticos de Português para Falantes de Outras Línguas: do levantamento de produções brasileiras a uma nova proposta. In: FURTOSO, V. B. **Formação de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas: Reflexos e Contribuições**. Eduel, UEL, Londrina, 2009.

LOPES, C. R. S.; **A inserção de ‘a gente’ no quadro pronominal do português**. Frankfurt amMain/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003.

_____, O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino, **Matraga**, Rio de Janeiro, v.19, n.30, jan./jun. 2012.

LOPES, C. R. dos S.; CAVALCANTE, S. A cronologia do voçamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. **Revista Linguística**, Madrid, v.25, p.30–65, 2011.

LOREGIAN-PENKAL, L. **(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da Região Sul**. Tese de Doutorado. UFPR, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MACIEL, M. **Grammatica descritiva baseada nas doutrinas modernas**. Rio de Janeiro (?); São Paulo (?); Belo Horizonte (?), Francisco Alves e Cia, 1914.

MAIA, F. P. S. **A Variação 'Nós' / 'A Gente' No Dialeto Mineiro: Investigando A Transição**. Revista da ABRALIN, v. 8, p. 45-70, 2009.

MACHADO, A. C. M. **As formas de tratamento no teatro brasileiro e português dos séculos XIX e XX**. Tese (Letras (Letras Vernáculas)) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MASSIP, V. **Gramática de Português como língua estrangeira, Fonologia, Ortografia e Morfossintaxe**. São Paulo, EPU, 2000.

MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Edouard Champion, 1948 [1912].

MESQUITA, R. M.; MARTOS, C. R. **Gramática Pedagógica**. 15ª ed, São Paulo, Saraiva, 1988.

MENDES, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. 2004. 440 p. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.

MENDONÇA, A. K. **Nós E A Gente Na Cidade De Vitória: Análise Da Fala Capixaba**. Percursos Linguísticos, v. 2, p. 1, 2012.

MENON, O. P. S. **A gente: um processo de gramaticalização**. Estudos linguísticos (anais de seminários do gel), v. XXV, p. 622-628, 1996.

_____, A história de você. In: Guedes, M.; Berlinck, R. A.; Murakawa, C. A. A. (Org.). **Teoria e análises lingüísticas: novas trilhas**. 1ed. Araraquara / São Paulo: Laboratório Editorial FCL/UNESP / Cultura Acadêmica Editora, 2006, v. , p. 99-160.

MOLLIKA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**, 3ª ed., São Paulo, contexto, 2008.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**, Petrópolis, editora vozes, 2000.

MOREIRA, A.; BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: editora Unesp, 2000.

PAIVA, V. L. M. O.; História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: Dias, R.; Cristóvão, V. L. L. (Org.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. , p. 17-56.

PATROCÍNIO, E. M. F. Método no Ensino de Português Língua Estrangeira, In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes, 1997.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

ROCHA, P. G.; **O sistema de tratamento do português de Florianópolis: um estudo sincrônico**. Tese de Doutorado. Curso de Pós graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ROZENFELD, C. C. F.; VIANA, N.; **O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao outro sob a perspectiva da competência intercultural**. Pandaemonium Germanicum (Online), v. 17, p. 259-288, 2011.

SANTOS, N. V. ; COSTA, E. D. ; SILVA, F. A. da . O uso do nós e do a gente na escrita de estudantes universitários. In: **V Fórum Identidades e Alteridades e Congresso Nacional Educação e Diversidade**, 2011, Itabaiana, 2011.

SAUSSURE, F. de. **Cours de Linguistique Générale**. 2.ed. Paris: Payot, 1922.

SCARAMUCCI, M. V. R.; DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; DIAS, R.. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. p. 265-304.

SILVA, L. B. C. da. **Nós/A gente: mudança ou variação?**. Texto de Qualificação para o Programa de Mestrado de Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia – Unama. Belém, 2011.

SILVA, A. F. **Emprego de Nós e A Gente no Preenchimento do Sujeito em Cocal-GO**. Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia - RENEFARA, v. 4, p. 88-100, 2013.

STRAY, C. Qui a Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, A. (org.) **Histoire de l'éducation**. n° 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

TAMANINE, A. M. B. **Curitiba da gente: Um estudo sobre a variação pronominal Nós/A gente e a Gramaticalização de A gente na cidade de Curitiba-PR**. Tese de Doutorado, UFPR, Curitiba, 2010.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

TILIO, R. C. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VII, p. 117-144, 2008.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, D.; NUNAN, D. **Teaching English to Speakers of other Languages**. Cambridge: CUP, 2001.

VALDMAN, A. The Acquisition of Sociostylistic and Sociopragmatic Variation by Instructed Second Language Learners: The Elaboration of Pedagogical Norms. In: BLYTH, C. (Ed.). **The Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-native and the Non-native Speaker**. Heinle, Boston: MA, 2003.

VILAÇA, M. L. C. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. XXX, p. 01-14, 2009.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Empirical Foundations for Theory of Language Change**. In: LEHMANN, P.; MALKIEL, Y. (eds.) *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

WOODWARD, T. **Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom**. Cambridge, CUP, 2001.

ZOPPI-FONTANA, M. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009.