

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

Pluralidade normativa brasileira no ensino de português língua estrangeira: a variável
objeto direto anafórico de 3ª pessoa

Miley Antonia Almeida Guimarães

Salamanca
2022

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS MODERNAS

Departamento de Filología Moderna
Área de Filología Gallega y Portuguesa



TESIS DOCTORAL

Pluralidade normativa brasileira no ensino de português língua estrangeira: a variável
objeto direto anafórico de 3ª pessoa

Autora:
Miley Antonia Almeida Guimarães

Directora:
Ana María García Martín

Salamanca
febrero, 2022

*Ao Seu Guimarães,
o Naíde.
Meu pai!
(1939-2020)*

AGRADECIMENTOS

À Ana María García Martín, por sua presença, competência, estímulo!

À Ana R. Luís e à Rosane de Sá Amado, pela disponibilidade atenciosa durante o meu período de pesquisa na FLUC e na FFLCH-USP.

À Beatriz Protti Christino e ao Carlos Alberto Faraco, pela leitura atenta desta tese e pelo parecer favorável à menção internacional.

A toda equipe do *Centro de Estudios Brasileños*, *Servicio Central de Idiomas* e da *Área de Filología Gallega y Portuguesa* da USAL, pela cooperação no desenvolvimento do meu trabalho docente nesta Universidade.

Às minhas amigas, família, amor, por me acompanharem no mundo.

Às minhas alunas e alunos, a razão desta tese, a vontade de seguir.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1	Correlação entre objeto nulo e pronomes (dados diacrônicos).....	101
Gráfico 2	Distribuição das variantes do “acusativo anafórico” em PB com antecedente não oracional ao longo do tempo (séc. XIX-XX) (%) ...	120
Gráfico 3	Distribuição das variantes de ODA 3P em NAB, FLEP e BV (%)	170
Gráfico 4	Distribuição das ocorrências totais de ODA 3P nos manuais (<i>n</i> ; %).....	171
Gráfico 5	Distribuição das variantes de ODA 3P na série NAB segundo a modalidade.....	174
Gráfico 6	Distribuição das variantes de ODA 3P na série NAB segundo a modalidade e o traço de monitoramento.....	175
Gráfico 7	Distribuição das variantes de ODA 3P em FLEP segundo a modalidade.....	188
Gráfico 8	Distribuição das variantes de ODA 3P em FLEP segundo a modalidade e o traço de monitoramento.....	189
Gráfico 9	Distribuição das variantes de ODA 3P em BV segundo a modalidade	202
Gráfico 10	Distribuição das variantes de ODA 3P em BV segundo a modalidade e o traço de monitoramento.....	203

QUADROS

Quadro 1	Principais características de cada variante de ODA 3P	91
Quadro 2	Pronomes pessoais retos e oblíquos não reflexivos	124
Quadro 3	Pronomes pessoais no PB	137
Quadro 4	Pronomes pessoais: retos e oblíquos.....	143
Quadro 5	O contínuo oralidade-escrita/monitoração estilística quanto à ordem do clítico pronominal em lexias verbais simples no PB: ilustrando possibilidades	234
Quadro 6	Retomada de objeto direto de 3. ^a pessoa em português brasileiro	260
Quadro 7	O clítico acusativo de 3. ^a pessoa na escrita mais monitorada (escala de frequência)	261
Quadro 8	Exemplos do clítico acusativo de 3. ^a pessoa na escrita mais monitorada (escala de frequência)	262

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das ocorrências das variantes segundo a configuração sintática	83
Tabela 2	Distribuição das ocorrências segundo a configuração sintática e o traço de animacidade.....	84
Tabela 3	Distribuição das variantes segundo fatores estilísticos (fala natural/TV)....	88
Tabela 4	Distribuição das variantes de ODA 3P na fala segundo a escolaridade	92
Tabela 5	Distribuição das variantes de ODA 3P na escrita segundo a escolaridade ..	93
Tabela 6	Posições nulas vs. posições preenchidas no decorrer do tempo (séc. XVI-XX).....	101
Tabela 7	Ocorrência de posições nulas de acordo com o tipo de antecedente (dados diacrônicos)	102
Tabela 8	Total de ocorrências de ODA 3P em NAB, FLEP e BV segundo a variante.....	169
Tabela 9	Distribuição das variantes de ODA 3P em NAB segundo a forma verbal	176
Tabela 10	Distribuição das variantes de ODA 3P na série NAB segundo a estrutura da sentença e o traço de animacidade	180
Tabela 11	Fatores relevantes para o uso do clítico acusativo de 3. ^a pessoa em NAB	184
Tabela 12	Distribuição das variantes de ODA 3P em FLEP segundo a forma verbal	191
Tabela 13	Distribuição das variantes de ODA 3P em FLEP segundo a estrutura da sentença e o traço de animacidade	194
Tabela 14	Fatores relevantes para o uso do clítico acusativo de 3. ^a pessoa em FLEP	197
Tabela 15	Distribuição das variantes de ODA 3P em BV segundo a forma verbal ...	203
Tabela 16	Distribuição das variantes de ODA 3P em BV segundo a estrutura da sentença e o traço de animacidade	207
Tabela 17	Fatores relevantes para o uso do clítico acusativo de 3. ^a pessoa em BV	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BV	Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação
CEFR	<i>The Common European Framework of Reference for Languages</i>
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CLE	<i>Corpus</i> de língua escrita
CLF	<i>Corpus</i> de língua falada
E[?M]	escrita com monitoramento não identificado
E[+M]	escrita [+monitorada]
E[-M]	escrita [-monitorada]
F[?M]	fala com monitoramento não identificado
F[+M]	fala [+monitorada]
F[-M]	fala [-monitorada]
FLEP	Falar, Ler e Escrever Português: um curso para estrangeiros
GER	gerúndio
GT	Gramática tradicional Gramática normativa de perfil tradicional
IMP	imperativo
INF	infinitivo
LM	língua materna
LOC-GER	locução verbal com gerúndio
LOC-INF	locução verbal com infinitivo
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
MGP	Moderna Gramática Portuguesa
MSA	<i>Modern Standard Arabic</i>
NAB	Novo Avenida Brasil
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
NGPC	Nova gramática do português contemporâneo
NURC	Norma Urbana Linguística Culta
OD	objeto direto
ODA 3P	objeto direto anafórico de 3. ^a pessoa
OI	objeto indireto
ON	objeto direto nulo

PB	português brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	português europeu
PLE	português língua estrangeira
PLM	português língua materna
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPPLE	Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não-Materna
PRED	predicativo
PSO	pronome sujeito-objeto
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
S	sentença
SD	sentença descontextualizada
SN	sintagma nominal
TC	tempo composto
TLF	transcrição de língua falada
TS	tempo simples
UD	unidade didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DA CONCEITUALIZAÇÃO DE NORMA À SOCIOLINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO.....	16
1.1 ESCLARECENDO CONCEITOS E REVISITANDO A SÓCIO-HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	16
1.1.1 O termo <i>norma</i> nos estudos linguísticos.....	16
1.1.2 A pluralidade de normas no português brasileiro	22
1.1.2.1 Norma-padrão – uma implementação atípica	22
1.1.2.2 Norma culta – o conjunto das variedades urbanas de prestígio.....	32
1.1.2.3 Normas populares – esmaecida a polarização, subsiste o preconceito	36
1.1.2.4 Norma <i>curta</i> – o resultado do poder simbólico da norma-padrão	41
1.2 A SOCIOLINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	46
1.2.1 Teoria da Variação e Mudança Linguística	47
1.2.2 Contribuições da sociolinguística ao ensino de línguas	51
1.2.2.1 A variação linguística nas diretrizes oficiais	55
1.2.2.2 Os três contínuos de variação linguística e a sociolinguística educacional.	60
1.2.2.3 Por uma pedagogia da variação linguística	70
2 O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE 3.^a PESSOA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO	79
2.1 OS ESTUDOS DESCRITIVOS	79
2.1.1 Duarte (1986/1989).....	79
2.1.2 Corrêa (1991)	92
2.1.3 Nunes (1993/1996).....	96
2.1.4 Cyrino (1990, 1993/1996, 1994, 1997).....	100
2.1.5 Bagno (2000).....	105
2.1.6 Freire (2000, 2005, 2011a, 2011b).....	109
2.1.7 Arruda (2006, 2012).....	112
2.1.8 Duarte e Costa (2013)	116
2.1.9 Marques de Sousa (2017)	118
2.2 GRAMÁTICA NORMATIVA DE PERFIL TRADICIONAL E “NOVAS GRAMÁTICAS”	123
2.2.1 Nova gramática do português contemporâneo (Cunha & Cintra, 1985/2008).	124
2.2.2 Moderna Gramática Portuguesa (Bechara, 1999/2009).....	129
2.2.3 Nova gramática do português brasileiro (Castilho, 2010).....	135
2.2.4 Gramática do português brasileiro e Gramática descritiva do português brasileiro (Perini, 2010, 2016)	140
2.2.5 Gramática pedagógica do português brasileiro (Bagno, 2012)	145

2.3	O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE 3. ^a PESSOA - UMA SÍNTESE	153
3	ANÁLISE DE RECURSOS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA VARIEDADE BRASILEIRA.....	158
3.1.	METODOLOGIA DA PESQUISA	158
3.1.1.	<i>Corpus</i>	158
3.1.2.	Variantes.....	160
3.1.3.	Procedimentos da análise	162
	3.1.3.1 Fatores linguísticos	162
	3.1.3.2 Fatores extralinguísticos	166
3.2	RESULTADOS	169
3.2.1	Série NAB	171
	3.2.1.1 Considerações gerais	171
	3.2.1.1.1 <i>Modalidade e monitoramento</i>	173
	3.2.1.2 Forma verbal	176
	3.2.1.2.1 <i>Forma verbal associada à modalidade e monitoramento</i>	178
	3.2.1.3 Estrutura da sentença e animacidade	180
	3.2.1.3.1 <i>Estrutura da sentença e animacidade associadas à modalidade e monitoramento</i>	181
	3.2.1.4 Peso relativo.....	183
3.2.2	FLEP.....	185
	3.2.2.1 Considerações gerais	185
	3.2.2.1.1 <i>Modalidade e monitoramento</i>	188
	3.2.2.2 Forma verbal	190
	3.2.2.2.1 <i>Forma verbal associada à modalidade e monitoramento</i>	191
	3.2.2.3 Estrutura da sentença e animacidade	194
	3.2.2.3.1 <i>Estrutura da sentença e animacidade associadas à modalidade e monitoramento</i>	195
	3.2.2.4 Peso relativo.....	197
3.2.3	BV.....	198
	3.2.3.1 Considerações gerais	198
	3.2.3.1.1 <i>Modalidade e monitoramento</i>	202
	3.2.3.2 Forma verbal	203
	3.2.3.2.1 <i>Forma verbal associada à modalidade e monitoramento</i>	205
	3.2.3.3 Estrutura da sentença	206
	3.2.3.3.1 <i>Estrutura da sentença e animacidade associadas à modalidade e monitoramento</i>	207

3.2.3.4	Peso relativo.....	209
3.3	RESUMO E DISCUSSÃO	210
4	DOS PROCEDIMENTOS PARA LIDAR COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA DE PLE	215
4.1	TRATAMENTO DE FENÔMENOS VARIÁVEIS	215
4.1.1	Do trabalho com textos autênticos e variados gêneros textuais/discursivos	217
4.1.2	Norma e variação no Celpe-Bras, no QECR e na <i>Proposta Curricular PLE ESP</i>	221
4.1.3	Que norma(s) ensinar?	229
4.1.4	A pedagogia da variação linguística e os contínuos de Bortoni-Ricardo aplicados ao ensino de PLE.....	232
4.2	PROPOSTA DE ENSINO	235
4.2.1	Seleção dos recursos	240
4.2.2	A unidade didática.....	242
4.3	SÍNTESE E ALGUMAS LINHAS MAIS	265
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
	REFERÊNCIAS	280
	APÊNDICE A – Conjugação dos fatores modalidade e monitoramento à forma verbal (Série NAB).....	295
	APÊNDICE B – Distribuição das variantes de ODA 3P segundo a estrutura da sentença, o traço de animacidade e a modalidade e monitoramento (Série NAB).....	296
	APÊNDICE C– Conjugação dos fatores modalidade e monitoramento à forma verbal (FLEP).....	297
	APÊNDICE D – Distribuição das variantes de ODA 3P segundo a estrutura da sentença, o traço de animacidade e a modalidade e monitoramento (FLEP)	298
	APÊNDICE E – Conjugação dos fatores modalidade e monitoramento à forma verbal (BV)	299
	APÊNDICE F – Distribuição das variantes de ODA 3P segundo a estrutura da sentença, o traço de animacidade e a modalidade e monitoramento (BV).....	300
	APÊNDICE G – Unidade didática proposta.....	301
	ANEXO A – Dos procedimentos para o ensino de língua portuguesa no PCN+ Ensino Médio (Brasil, 2002).....	310
	ANEXO B – Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (Brasil, 2018).....	312
	ANEXO C – Propostas pedagógicas (Bortoni-Ricardo, 2004).....	313
	ANEXO D – Teste de produção (Duarte 1986/1989)	315

INTRODUÇÃO

A motivação para a escolha do tema que viria a constituir a presente tese de doutorado adveio, especialmente, da inquietação desta autora, professora de português língua estrangeira (PLE)¹, em ter que lidar em sua prática cotidiana em sala de aula com o persistente embate entre o que é prescrito pela gramática normativa de perfil tradicional e a realidade linguística brasileira. Afinal, que norma(s) seria(m) relevante(s) para o ensino a quem se interessa pelo português falado e escrito no Brasil (doravante “português brasileiro” [PB]), considerando o seu pertencimento a uma sociedade com alto grau de estratificação socioeconômica e cultural, o qual se reflete na língua e, de certo modo, é por ela perpetuado? Surge também da necessidade da aplicação dos conhecimentos teórico-metodológicos advindos do trato atual dos estudos gramaticais no Brasil à prática em sala de aula, indo, portanto, contra a corrente da sobrevalorização de formalizações abstratas em detrimento da sua aplicabilidade.

Já são de bastante vigor, no âmbito da linguística brasileira, os estudos que se ocupam de correlacionar fenômenos de variação e mudança linguística com fatores primordialmente de ordem sociocultural (Bagno, 2000, 2011; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Callou, 2008; Cyranka, 2015, 2016; Faraco, 2004, 2008, 2015ab; Faraco & Zilles, 2015; Lucchesi, 1994, 2004, 2015, entre outros). Quanto a isso, vale retomar aqui a já conhecida afirmação de Teyssier (1997) de que

as divisões dialetais no Brasil são menos geográficas que socioculturais. As diferenças nas maneiras de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto, que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distintas uma da outra. (p. 98)

Haveria, portanto, uma maior semelhança entre falantes escolarizados de diferentes regiões do território brasileiro do que entre falantes escolarizados e seus conterrâneos de baixa ou nenhuma escolarização. No entanto, a complexidade do quadro sociolinguístico do país vai além do mencionado no trecho extraído de Teyssier.

À diversidade atrelada a um maior ou menor grau de escolarização, acrescenta-se uma considerável distância no Brasil entre o que se convencionou denominar *norma-padrão*, ou seja, as formas linguísticas pertencentes à gramática normativa tradicional (“o que se

¹ O termo *português língua estrangeira* (PLE) restringe-se aqui à língua portuguesa em sua variante brasileira aprendida fora do Brasil e por pessoas que não a têm como língua materna.

codificou como modelar para a escrita” (Faraco, 2008, p. 107)), e a *norma culta*², o conjunto das variedades linguísticas utilizadas pela população brasileira urbana e escolarizada.

Este desencontro entre norma-padrão e norma culta, apesar de há muito em pauta, segue sem ser resolvido, o que ocasiona inúmeros impasses no ensino do PB, tanto para falantes que o têm como língua materna, quanto para falantes que o têm como língua estrangeira. Ainda é comum se deparar com um ensino de língua que se baseia fundamentalmente na norma-padrão, codificada, entre o século XIX e meados do século XX, de modo a excluir fatos linguísticos já extensivos a uma boa parte da população brasileira (letrada e não letrada). A afirmação de Duarte (2001) de que se sente o professorado “entre a ‘cruz e a espada’”, com a propensão de deixar de lado usos efetivos, aferrando-se à língua apresentada nos compêndios gramaticais, segue sendo válida, e não só no ensino de língua materna — como uma ampla literatura sugere (cf. Coelho, 2007; Conceição & T. C. Pereira, 2017; Dias, 2011; González, 2015) —, mas também, e aberrantemente, no ensino de PLE.

Entende-se que o maior conhecimento das motivações sócio-históricas que colaboraram para o surgimento e manutenção desse conflito normativo seja essencial para a formação e atuação dos agentes da área de pesquisa e ensino de língua portuguesa não só como língua materna, mas também como língua estrangeira. Com a notável dissociação entre norma-padrão e uso no Brasil não se deveria conceber o processo de ensino/aprendizagem do idioma alheio à reflexão sociolinguística.

Com o propósito de levar os avanços da sociolinguística em contexto brasileiro à sala de aula de PLE, elaborou-se aqui o seguinte percurso:

No Capítulo 1, “Da conceitualização de *norma* à sociolinguística aplicada à educação”, em sua primeira seção, intitulada “Esclarecendo conceitos e revisitando a sócio-história do português brasileiro”, discorre-se sobre a origem estruturalista do termo *norma*, definido por Coseriu (1952/1959) como o conjunto de realizações comuns, tradicionais, de

² Cabe ressaltar que o adjetivo *culto* não está isento de controvérsia, uma vez que se corre o risco de que seja tomado como uma oposição a *inculto*, sendo então associado a quem teria “cultura” em contraste com quem não a teria, o que se caracteriza como um desvio interpretativo importante, dado que não existem pessoas sem cultura. Em consonância com Faraco (2004), o termo aqui se refere aos grupos sociais que, historicamente, se apropriaram dos bens da *cultura letrada* e a têm como *instrumento de poder social* [itálico nossos] (Faraco, 2004, pp. 39-40); em outros termos, a norma culta se oporia às normas linguísticas de pessoas que tiveram o acesso a práticas letradas negado ou dificultado. Para uma breve discussão sobre o desafio que impõe a questão terminológica, sobre a busca de termos que sejam de baixo teor valorativo e que ao mesmo tempo possam bem representar a realidade linguística brasileira, ver Faraco (2008, p. 62).

possibilidades do sistema numa dada comunidade linguística³. Também se problematizam os termos *norma-padrão* e *norma culta*, os quais, apesar da sua distinção conceitual, podem ainda ser encontrados de maneira intercambiável no senso comum e mesmo na literatura especializada. Procura-se ainda ressaltar nesta seção o fato de que ao linguístico de dada norma se articula um conjunto de valorações sociais. Da norma-padrão se aponta o seu caráter artificial, de “construto”, de “hipostasiação” (Bagno, 2011). Apesar da sua importância e utilidade, por ser uma “força centrípeta no interior do vasto universo centrífugo de qualquer língua humana, em especial para as práticas de escrita” (Faraco, 2004, p. 42), deve-se sobre ela reconhecer que o seu *status* de superioridade é proveniente de fatores sócio-históricos que finalmente contribuem para a discriminação de outras variedades. Segue-se com o tratamento do hibridismo das normas linguísticas, o seu contato e interinfluências (p. ex. entre norma culta e populares), assim como as motivações para a manutenção no Brasil de uma norma denominada por Faraco (2004, 2008) de *curta*, a qual não equivaleria estritamente nem à norma-padrão, nem à norma culta.

Uma revisita à história da constituição do PB vai sendo realizada no decorrer da explicação dos conceitos, auxiliando na busca pelas possíveis causas que resultaram na tensão entre normas no país e as motivações que fazem com que, ainda nos dias de hoje, haja uma segregação social pela língua em contraponto a um “nivelamento linguístico” (Lucchesi, 2004, 2015) também observado.

Na segunda seção do Capítulo 1, “A sociolinguística aplicada à educação”, argumenta-se a favor da reflexão sociolinguística em sala de aula. Considera-se aqui que qualquer sistema linguístico é heterogêneo e variável, o que não compromete o funcionamento da língua, pelo contrário: a língua funciona por ser heterogênea e funciona enquanto muda. Diversos usos coexistem, havendo forças de conservação e inovação que se correlacionam com a heterogeneidade social. Tal entendimento de língua é compatível com a Teoria da Variação e da Mudança Linguística, a sociolinguística variacionista (Labov, 1972/2008; Weinreich, Labov, & Herzog, 1968/2006).

Entende-se aqui que determinados fatores sócio-históricos (interação entre indivíduos e populações no decorrer do tempo, seus papéis sociais, econômicos e políticos), os quais atuam constantemente nos processos de variação e mudança, devem deixar-se

³ Uma *comunidade linguística* pode ser definida como “um grupo de pessoas que compartilham um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem, e não como um grupo de pessoas que falam do mesmo modo” (Labov, 1974, citado por Mattos e Silva, 2004a, p. 31).

transparecer no ensino, de modo que a língua não seja assumida pelo alunado como um bloco homogêneo, pré-construído, mas que seja percebida (e valorizada) na sua história, multifunções e dinamismo.

Aos fundamentos sociolinguísticos e aos estudos sócio-históricos do PB, assomam-se nesta tese os princípios da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) e da pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b). A adoção de uma sociolinguística aplicada à educação, além de contribuir para uma seleção e elaboração de recursos didáticos mais condizentes com a realidade sociolinguística brasileira, visa fundamentalmente propiciar aos estudantes maior diversidade quanto às opções de uso do português, uma maior conscientização acerca de tais escolhas e, em última instância, visa contribuir para que se tornem sujeitos de atitudes positivas com relação à variação e mudança linguística, não só quanto à língua/cultura-alvo, mas também quanto ao seu próprio contexto linguístico e sociocultural.

Argumenta-se aqui que os estudos sobre o ensino do português brasileiro como língua materna (PLM) que defendam uma educação baseada na variação linguística, na formação sociolinguística do professorado e que privilegiem o ensino de normas de prestígio (o conjunto das normas cultas), sem desvalorização das demais, são adaptáveis ao âmbito de PLE, salvaguardando as necessidades próprias da área.

No Capítulo 2, um fenômeno variável de longa tradição nos estudos (socio)linguísticos brasileiros é retomado como exemplo do desenvolvimento dos estudos em descrição e análise do PB: a expressão do objeto direto anafórico de 3.^a pessoa (ODA 3P). Por suas variantes (pronomes lexical, objeto nulo, sintagma nominal anafórico e clítico acusativo) bem representarem a pluralidade de normas no PB, por sua produtividade nas línguas — estamos constantemente nos referindo ao antes dito/escrito —, e, finalmente, por contar com uma gama considerável de estudos (socio)linguísticos que o descreve/analisa, elegeu-se aqui aprofundar-se no processo de ensino/aprendizagem no âmbito de PLE deste fenômeno morfossintático. Será ele o objeto de análise nos manuais de PLE selecionados nesta tese (Capítulo 3) e a variável linguística enfocada na proposta didático-pedagógica aqui elaborada (Capítulo 4).

Retomam-se no Capítulo 2 alguns dos estudos mais relevantes sobre a expressão do ODA 3P em língua portuguesa, desde Duarte (1986/1989) a Marques de Sousa (2017), contrastando-os com o que se encontra descrito nas gramáticas normativas (nomeadamente Bechara (1999/2009) e Cunha & Cintra (1985/2008)) e com o que aqui se optou por

denominar “novas gramáticas do português brasileiro” (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini 2010, 2016), exemplares de um “boom gramatical” no Brasil, em que “novas e diferentes gramáticas monoautorais da língua portuguesa, elaboradas por linguistas brasileiros de diferentes orientações teóricas, vieram à luz” (F. E. Vieira, 2018, p. 240).

No Capítulo 3, realiza-se uma pormenorizada descrição e análise, tanto quantitativa como qualitativa, da expressão do ODA 3P em manuais didáticos de PLE de ampla distribuição no mercado editorial brasileiro, os quais têm passado por várias reedições e/ou reimpressões, a saber: (i) Série *Novo Avenida Brasil* — constituída pelos livros *Novo Avenida Brasil 1* (Lima, Rohrman, Ishihara, Iunes, & Bergweiler, 2008/2014), *Novo Avenida Brasil 2* (Lima, Rohrman, Ishihara, Iunes, & Bergweiler, 2009/2014) e *Novo Avenida Brasil 3* (Lima, Ishihara, & Bergweiler, 2010/2013) —, (ii) *Falar, Ler e Escrever Português* (Lima & Iunes, 1999/2017) e (iii) *Bem-Vindo* (Ponce, Burim, & Florissi, 1999/2017).

O pronome *ele(a)* em função de objeto direto e o apagamento do objeto direto são variantes que integram a morfossintaxe vernácula de brasileiras e brasileiros, o que vem a contrastar com a variante prescrita pela gramática tradicional, o clítico acusativo de 3.^a pessoa. São finalmente essas variantes, correntes no PB, respaldadas em exemplares didáticos voltados ao ensino de PLE? O emprego das variantes nos manuais se assemelha aos usos descritos na literatura especializada? De que maneira os manuais têm apresentado a realidade sociolinguística brasileira? Este capítulo se ocupa destas questões.

A partir do levantamento realizado nos Capítulos 1 e 2 e das conclusões advindas da análise dos manuais didáticos (Capítulo 3), elaborou-se o Capítulo 4. Nele se faz, por um lado, uma investigação sobre o tratamento dado à variação no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QEQR; Conselho da Europa, 2001), junto à sua versão mais atualizada, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR; Council of Europe, 2020) e nos documentos oficiais brasileiros, o *Documento base do exame Celpe-Bras* (2020a) e a *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (2020b); por outro lado, propõe-se uma prática pedagógica com vistas a preencher as lacunas encontradas em tais documentos, tendo por base os preceitos da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) e da pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b).

Encerra-se então esta tese com as considerações finais.

1 DA CONCEITUALIZAÇÃO DE *NORMA* À SOCIOLINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, “Esclarecendo conceitos e revisitando a sócio-história do português brasileiro”, discorre-se sobre as diversas conceitualizações do termo *norma* nos estudos linguísticos e sobre as configurações que o termo assume no contexto sociolinguístico brasileiro, realizando-se, em concomitância, um percurso pela história de formação do PB. Na segunda parte, “A sociolinguística aplicada à educação”, revisita-se a sociolinguística variacionista (Labov, 1972/2008; Weinreich, Labov, & Herzog, 1968/2006) e trata-se da sua contribuição ao ensino de línguas, sobretudo — e já concernente ao contexto brasileiro — por meio da inauguração da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) e dos princípios que vieram a conformar uma pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b).

1.1 ESCLARECENDO CONCEITOS E REVISITANDO A SÓCIO-HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Nesta seção, apresentam-se as diferentes conceitualizações para o termo *norma*, levando-se em conta as suas múltiplas valorações sociais. De início, a origem do termo nos estudos linguísticos será retomada; em seguida, serão distinguidos os conceitos *norma-padrão*, *norma culta* e *normas populares*. Ademais, tratar-se-á da *norma curta*, terminologia empregada por Faraco (2004, 2008) para designar uma norma de caráter arbitrário que, não aceitando as inovações da norma culta — até mesmo as já incorporadas nos principais instrumentos normativos —, dita o que deve ser falado ou escrito, contribuindo para uma cultura do erro e do preconceito linguístico.

A conceitualização das normas junto à elucidação da constituição sócio-histórica do PB é fundamental para um melhor entendimento das diversas facetas da língua portuguesa na sociedade brasileira atual.

1.1.1 O termo *norma* nos estudos linguísticos

Para dar conta, ainda que parcialmente, da heterogeneidade inerente às línguas, surge nos estudos linguísticos o conceito de norma. À conhecida dicotomia estruturalista saussuriana (*langue/parole*), Eugenio Coseriu (1952/1959) adiciona o conceito, o qual corresponderia à realização comum, habitual, de possibilidades do sistema numa dada

comunidade linguística⁴.

Essas variantes constantes, “normais”, o que tradicionalmente se diz em dada comunidade, não se encaixariam plenamente no dualismo da doutrina saussuriana; em outras palavras, tal conjunto de realizações linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais) de dada comunidade, associadas a fatores como grupo social, região, idade e sexo, não equivaleriam nem ao sistema (*langue*), nem tampouco a realizações concretas e individuais da fala (*parole*).

Com o conceito de norma, o objetivo de Coseriu era o de resolver um impasse no estruturalismo saussuriano: a identificação feita entre sistemático e social (*langue*), e entre assistemático e individual (*parole*). Entendia Coseriu que o sistemático na língua poderia se comprovar na fala individual, e o social não seria necessariamente sistemático; sobretudo, não seria possível separar o individual e o social, sendo o ato linguístico impregnado por ambos. A língua se comprovaria concretamente na fala.

Ao tentar isolar dos padrões de comportamento linguístico a norma, Coseriu pretendia de fato fazer que o sistema de relações funcionais da língua continuasse sendo o objeto legítimo de estudo da linguística. O sistema funcional, com suas relações internas e separação da realidade social, continuaria sendo o verdadeiro objeto da análise linguística no modelo estruturalista; à norma caberia o mesmo destino da fala, que, como bem retomado por Lucchesi (2004) — baseando-se em Bourdieu (1972/1983) —, “seria um subproduto descartável no processo de construção do objeto de estudo da linguística: a língua, concebida como um sistema de relações autônomas regido por sua lógica interna” (p. 85).

De todo modo, o conceito de norma formulado por Coseriu, o seu valor de “filtro social do sistema”, nas palavras de Marli Quadros Leite (s.d., p. 15), tem se revelado útil em estudos linguísticos posteriores, como a sociolinguística, a qual acabará por realizar uma fusão entre os conceitos de norma e sistema.

A norma é tida na sociolinguística como integrante do funcionamento do sistema, e não, conforme previamente sugerido pela perspectiva estruturalista, oposta ou prejudicial a esse funcionamento. Ademais, considerar-se-á na sociolinguística a relação entre variação sistemática/funcional e mudança linguística, superando a concepção da língua como um sistema invariável e homogêneo: “Um dos corolários da nossa abordagem é que, em uma língua que serve a uma comunidade complexa (i.e. real), é a ausência da heterogeneidade

⁴ Conforme Lucchesi (2004), encontra-se também referência à *norma* (distinta da acepção tradicional do termo) em Hejmslev (1943), mas seria com Coseriu (1952/1959) a elaboração mais “refinada” do conceito (p. 69).

estruturada que seria disfuncional” (Weinreich et al., 1968/2006, p. 36).

Faraco (2008) atenta para o fato de que as diversas teorias linguísticas não deixam de reconhecer que não há *norma* — ou “variedade constitutiva de uma língua” — sem que haja organização. Cada teoria, seguindo seus pressupostos gerais, constrói um modelo distinto dessa organização: desde o estruturalismo (*norma* como “um certo arranjo das grandes relações sistêmicas”), passando pelo gerativismo (*norma* como “a materialização de uma determinada gramática”, “de um certo conjunto de princípios e regras”), até o variacionismo sociolinguístico ou dialetológico (*norma* como “determinada conjunção de uma certa combinação de regras variáveis”, “variedade”) (pp. 35-36).

Edward Sapir (1924/1969) já se referia ao fato de que “toda manifestação da linguagem verbal (toda e qualquer norma linguística, toda e qualquer variedade linguística) tem organização, tem gramática” (p. 33, citado por Faraco, 2008, p. 35) — haveria, portanto, “plenitude formal”, conforme Sapir, em todas as variedades linguísticas.

Apesar de seu conceito estar presente em várias teorias linguísticas, a produção teórica sobre norma não é propriamente extensa. De acordo com Leite (s.d., p. 1), dentre as produções mais importantes após Coseriu (1952/1959) destacam-se: a revista *Langue Française*, de 1972, em seu n.º 16, onde consta o artigo de Alain Rey, *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*, o qual serviu de base para as discussões sobre o conceito de *norma culta* no âmbito da linguística brasileira; a obra *La norme linguistique*, organizada por Édith Bedard e Jacques Maurais, publicada pelo Conselho de Língua Francesa do Governo do Quebec, em 1983⁵, na qual além do texto mencionado de Alain Rey, encontra-se também o artigo *Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique*, do canadense Stanley Aléong, que também serviu de fundamento para várias pesquisas brasileiras; a obra *La raison, le langage et les normes*, do francês, filósofo da linguagem, Sylvain Auroux (1998), em que a norma linguística é tratada junto a outros campos do conhecimento e, por fim, o volume *Genèse de la (des) norme(s) linguistique(s)*, organizado por Daniel Baggioni (1994), com textos de especialistas de várias áreas que se debruçaram sobre o conceito de *norma linguística*.

No Brasil, Leite (s.d.) ressalta o volume *Linguística da norma* (2004), publicado pela Loyola, e organizado por Marcos Bagno, com artigos de quatorze pesquisadores brasileiros, os quais ora realizam discussões teóricas sobre o tema (Faraco, Lucchesi, Mattos e Silva),

⁵ Esta obra teve alguns dos seus textos (p. ex. o de Alain Rey e o de Stanley Aléong) traduzidos e publicados no Brasil, em 2001, num livro intitulado *Norma linguística*, organizado por Marcos Bagno.

ora partem de “conceitos estabelecidos para comentar questões específicas de análise (variação linguística, mudança, preconceito) e de ensino do português no Brasil” (p. 2), inclusive como língua estrangeira (Orlene Carvalho) — este último retomado nesta tese.

Vale aqui referir a síntese que Faraco (2008) faz da acepção correntemente adotada nos estudos linguísticos contemporâneos para o termo *norma*:

podemos então dizer que *norma* é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala⁶. Em outras palavras, *norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação. (p. 40)

O autor discorre sobre inúmeros exemplos de norma (Faraco, 2008, pp. 39-40). A pronúncia africada de /t/ e /d/ diante de vogal anterior alta (como em [tʃ]ia ‘tia’ e [dʒ]ia ‘dia’) é da norma de muitas comunidades linguísticas brasileiras; enquanto em outras seria a não africatação dessas oclusivas ([t]ia, [d]ia). Pode ainda ser próprio de certas normas do PB o uso de *tu*, como ocorre na maior parte do Rio Grande do Sul⁷; de outras, o uso de *você*. Em Curitiba, capital do estado do Paraná, embora se utilize *você* como 2.^a pessoa do discurso, utiliza-se *teu* como pronome possessivo num tratamento mais familiar com o interlocutor, e *seu* em relações de maior distanciamento. Em Portugal é da norma o uso do pronome possessivo *vosso*; no Brasil, *de vocês* ou *seu* (este último caso, por exemplo, demonstra que fenômenos em variação também podem pertencer a uma mesma norma). Falantes de baixa escolarização costumam não dominar ou precariamente dominar a “norma da escrita formal”, por exemplo.

Bastante extensivo no território brasileiro, inclusive fazendo parte das realizações de brasileiros plenamente escolarizados (ou seja, integrando a norma culta), está o uso do *ter* existencial/apresentacional (‘*tem* dez pessoas na sala de aula’), da próclise em posição inicial absoluta de frase (‘*Me* liga pra gente marcar’), de *te* em correferência com *você* (‘*Você* sabe que eu *te* amo’), do pronome *ele(a)* em função de objeto direto (‘Vi *ele* ontem no supermercado’), do *que* como “relativo universal”, servindo como uma espécie de conector

⁶ Conforme Labov (1972/2008), uma *comunidade de fala* se constitui por “um grupo de falantes que compartilham um conjunto de atitudes sociais frente à língua” (p. 287), o que não se distingue da acepção para o termo *comunidade linguística*, previamente referido.

⁷ Segundo Bagno (2012), a forma *tu* acompanhando verbos na 3.^a pessoa gramatical seria encontrada na maioria das variedades em que *tu* é empregado; na variedade urbana de falantes cultos do Rio Grande do Sul, as formas verbais clássicas somente seriam empregadas em discursos mais monitorados, “na fala corrente, habitual, o que ouvimos mesmo é *tu foi, tu quer, tu disse, tu veio* etc.” (p. 567). É de se ressaltar, no entanto, segundo o autor, que nos estados do Amapá, Pará e Maranhão, pode-se encontrar a forma verbal correspondente à conjugação clássica, mas não em todas as suas realizações (Bagno, 2012, p. 567).

(‘A escola *que* eu estudava’ / ‘A pessoa *que* conversei na festa’) etc⁸. São todos fatos de língua usuais que integram normas/variedades urbanas cultas brasileiras — sendo evitados ou tendo a sua frequência reduzida em gêneros escritos que exigem maior grau de monitoramento.

Entende-se que todo falante domina, ativa ou passivamente⁹, diferentes normas. Além disso, qualquer comunidade linguística possui várias normas, devido à heterogeneidade de sua rede de relações sociais (Faraco, 2008, p. 35).

Callou (2008) destaca ainda o papel da frequência de uso das variantes, o que se relacionaria a aspectos de ordem sociocultural:

Não se trata de um indivíduo de uma determinada classe social, por exemplo, utilizar apenas uma variante e uma outra classe uma outra variante, mas sim de todos os grupos utilizarem todas as variantes, porém com frequência diferenciada. Em suma, todo falante possui um repertório disponível de formas linguísticas concorrentes que variam em função da estratificação social, tanto no oral quanto no escrito. (p. 60)

Existe, finalmente, uma gama ampla de normas linguísticas, com fortes interrelações entre si — fato que emerge com contundência numa sociedade como a brasileira:

Numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, normas características de comunidades rurais tradicionais, aquelas de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, normas características de grupos juvenis urbanos, normas características de populações das periferias urbanas, e assim por diante. Um mesmo falante domina mais de uma norma (já que a comunidade sociolinguística a que pertence tem várias normas) e *mudará sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa [itálicos nossos]*. (Faraco, 2008, p. 41)

Deve-se considerar que o uso de determinada norma pode servir como elemento de identificação do grupo, de senso de pertencimento à sua comunidade. Neste caso, utilizam-se formas linguísticas que coincidam com as práticas e expectativas linguísticas do grupo, como, por exemplo, as normas utilizadas por adolescentes urbanos. É claro que pode haver também uma força identitária exocêntrica, ou seja, o desejo de identificar-se com grupos alheios à comunidade, buscando o domínio dessa(s) outra(s) norma(s) linguística(s) — ressalta-se a busca do domínio de normas urbanas por famílias que migraram do campo para a cidade em décadas passadas (cf. Bortoni-Ricardo, 2005).

Tampouco se deve ignorar a influência dos grandes meios de comunicação de massa

⁸ Tais fatos linguísticos, alheios à norma-padrão, mas presentes na fala de praticamente toda a população brasileira, constituem amostras dos *traços graduais* de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), a serem tratados adiante.

⁹ O domínio no sentido ativo seria o da capacidade de efetivo uso da norma; no receptivo, de reconhecimento e compreensão de determinada(s) norma(s), mas não de seu uso (Faraco, 2008, p. 42).

na propagação das normas urbanas. A sua influência nas normas de comunidades rurais pode ser bastante alta, especialmente se houver um alto grau de orientação dessas comunidades à cultura e ao modo de vida urbanos.

Compreende-se então que o vocábulo *norma* não se caracterizaria apenas como um conjunto de fatos meramente linguísticos, mas, e principalmente, como um conjunto de valores socioculturais relacionados a essas formas.

Por suas interinfluências e dinamicidade, não é fácil estabelecer com rigor os limites de dada norma e, como expresso por Faraco (2008), “os modelos teóricos atuais apenas enfocam parcelas desse todo” (p. 42). De todo modo, a divisão que se faz entre normas de uso em determinada comunidade e normas idealizadas (de perfil normativo/prescritivo), como se verá adiante, tem se mostrado bastante produtiva nos estudos linguísticos.

À parte então o caráter mais “concreto” da norma, os usos correntes em determinada comunidade de fala (norma de uso/concreta/objetiva) — a que tem sido tratada neste capítulo até então —, avança-se aqui na polissemia do termo, visto que esta acepção de norma contrasta com a de norma idealizada/abstrata/subjetiva, a qual corresponderia a “uma *norma-padrão* assumida por elites socioculturais para uniformizar a fala e sobretudo a escrita de prestígio; uma norma cuja idealização nem sempre coincide com a que fundamenta a *norma-padrão gramatical*, mas tende a dela se aproximar” (Martins, S. R. Vieira, & Tavares, 2014, p. 11).

Adota-se aqui a divisão realizada por Martins et al. (2014) em que as normas idealizadas, reguladoras do comportamento social tanto por meio da tradição gramatical quanto por parte de grupos de usuários da língua, contrastariam com as normas de uso, ou seja, com as variedades de fato empregadas pelos falantes (as normas cultas e as populares) (p. 11). Neste panorama, deve-se ter em conta também que ocorre

uma complexa interação do sistema de valores adotados por um grupo e os padrões linguísticos observados no seu comportamento, ou seja, existe uma inter-relação entre o que é habitual e o que é imposto de forma clara ou subliminar. (Lucchesi, 2004, pp. 65-66)

É difícil precisar onde uma norma termina e a outra começa. Lucchesi, por exemplo, menciona Coseriu (1952/1959), o qual não teria conseguido estabelecer de forma efetiva uma separação entre o *como se diz* — que seria do campo da norma, no conceito coseriano — e o *como se deve dizer* (Lucchesi, 2004, p. 66). Não obstante, a distinção entre normas pode ser útil “consoante sejam os objetivos teóricos e metodológicos que norteiem a investigação” (Lucchesi, 2004, p. 65), mas se deve ter em conta a falta de nitidez que possui.

Cabe aqui um endosso às palavras de Leite (s.d.): “Se, conceitualmente, todavia, o

problema da norma for bem compreendido, não importa o acidente da denominação” (p. 21). Dando continuidade a uma tríade já consagrada na tradição linguística brasileira, adota-se aqui uma divisão entre *norma-padrão*, *norma culta* e *normas populares* (cf. Bagno, 2007, 2015; Lucchesi, 2004; Lucchesi & Lobo, 1988; Mattos & Silva, 2004)¹⁰ — sem que, com tal divisão, se deixe de considerar a porosidade de suas fronteiras. Adiciona-se ainda o conceito de *norma curta*, cunhado por Faraco (2004). Ao se nomear uma ideologia fruto do poder simbólico que a norma-padrão exerce na sociedade brasileira, torna-se mais fácil identificar as suas manifestações e assim colaborar na luta contra a propagação dessa visão estreita concernente a modelos linguísticos a serem seguidos.

1.1.2 A pluralidade de normas no português brasileiro

1.1.2.1 Norma-padrão – uma implementação atípica

A criação de uma norma, de um parâmetro, de um modelo de língua ideal tem sido sempre um processo de “objetificação” da língua. Em seu estado “natural” (passe o adjetivo), uma língua é sempre heterogênea, mutante, cambiante, variável, maleável e flexível. O processo de padronização agarra a língua e a retira de sua vida íntima, privada, comunitária, e a transforma numa instituição, num monumento cultural, em veículo de uma política nacional e, em várias ocasiões ao longo da história, de uma política imperial, colonial. . . . Nesse processo de *hipostasiação* [itálico nosso], a língua passa a ser identificada com esse modelo, com essa norma-padrão, e deixa de ser um artifício sociocultural para se tornar “a Língua”. (Bagno, 2011, pp. 359-360)

Como bem expresso por Bagno acima, a norma-padrão é um construto artificial, de orientação sociocultural e político-ideológica, o qual, finalmente, acaba sendo confundido na sociedade com a língua propriamente.

Será a norma padronizada que servirá como referência para que os falantes deem sentido à realidade linguística, classificando como erros a variação e a mudança (Faraco, 2004, p. 44). A língua, por esse viés, é então tida como homogênea:

É-lhes no fundo incompreensível aquilo que se depreende dos estudos científicos sistemáticos dos últimos duzentos anos: uma língua só existe como um conjunto de variedades (que se entrecruzam continuamente) e a mudança é um processo inexorável (que alcança todas as variedades em múltiplas direções). (Faraco, 2004, p. 44)

Como se sabe, um recorte de língua é eleito para ser o exemplar, padrão, e isso não decorre de fatores meramente linguísticos. O modelo escolhido para ser padronizado baseia-

¹⁰ Para as diferentes propostas de classificação dessas “entidades sociolinguísticas” — geralmente uma tríade na literatura especializada, ainda que a nomenclatura seja diversa, p. ex. *variedades de prestígio* (=norma culta), *variedades estigmatizadas* (=normas populares) e *norma-padrão* —, ver discussão em Bagno (2015; sobretudo pp. 198-199).

se, geralmente, nas variedades usadas por grupos sociais de prestígio, ou em uma versão idealizada dessas variedades, visando, entre outros, a objetivos de dominação política e territorial — cita-se, como exemplo, a necessidade da criação de uma norma-padrão no império de Alexandre Magno e no período de centralização dos estados nacionais europeus.

No Ocidente, a norma-padrão para o grego não decorreu somente da preocupação com a mudança, associada à “deturpação” da língua, mas, e sobretudo, de propósitos imperialistas bem delimitados: o grego normatizado deveria ser instrumento efetivo de comunicação no império de Alexandre Magno, o que, evidentemente, contribuiria para a expansão do império. No século III a.C., os filólogos de Alexandria criam a disciplina *gramática*, tendo então em conta a escrita literária antiga em detrimento da língua falada.

Entende-se que a identificação de língua com norma-padrão veio, mais contundentemente, com a centralização dos estados nacionais europeus a partir do Renascimento. A língua, em tal contexto sócio-histórico, passa a se tornar assunto de Estado, e é então construída uma língua nacional/oficial, a qual passa por um intenso trabalho de codificação e de incremento lexical — o que permitirá à língua ser instrumento da ciência, da alta literatura, do direito, da religião (Bago, 2011, p. 366). São criadas, assim, políticas linguísticas que visam a homogeneização linguística nos territórios¹¹, e que vêm a integrar políticas de expansão. Ressalta-se aqui o conceito de “língua como companheira do império” — encontrado, por exemplo, no prólogo da *Gramática castelhana* de Antonio de Nebrija (1492).

Romaine (1994) ressalta que língua-padrão é um conceito europeu, com critérios baseados nas características das línguas-padrão europeias e em seus valores culturais, sendo a noção de uma língua um artefato (citado por Faraco, 2004, p. 45). Faraco (2004) associa essa concepção de Romaine à de Milroy (2001), que, ao afirmar que a padronização linguística não é um universal, demonstra como o pensamento linguístico tem sido “contaminado” por uma “ideologia da língua-padrão”, e como a reproduz: “*Grosso modo*, pode-se caracterizar tal ideologia como a perspectiva que confunde uma língua com seu padrão, o que é particularmente o caso cultural das línguas europeias de amplo uso” (Faraco, 2004, p. 45).

¹¹ Por isso, Castilho, endossando o discurso de José Pedro Rona (1958, p. 9, citado por Castilho, 1978/2012), relata ser a fala culta europeia bastante uniforme e coincidente com “o ideal de língua” da comunidade, com fragmentações somente na fala popular, contrastando-a então com as Américas, onde a fala culta não é uniforme, “não coincide com o ideal de língua, e a fragmentação dialetal atinge os dois estratos linguísticos, o culto e o popular” (Castilho, 1978/2012, p. 17).

Comparada com outras normas, a norma-padrão adquiriu um peso social considerável. É tida na sociedade como mais valiosa do que as demais normas, possuindo intenso poder simbólico: “ocupa no imaginário coletivo um lugar de destaque; é objeto de um culto e de um cultivo que ninguém dedica jamais aos outros modos de falar . . . é o parâmetro contra o qual são medidos todos os demais usos falados e escritos da língua” (Bagno, 2011, p. 367), e tal fenômeno em grande parte se deve à escrita:

Ela [a norma-padrão] é um construto sociocultural (uma hipótese), que pode até se basear em alguma variedade linguística empiricamente detectável na sociedade, mas, precisamente por ser alvo de um intenso *investimento* de codificação (estabelecimento de regras gramaticais que muitas vezes não existem em nenhuma das variedades, mas remetem a alguma tradição mais antiga, como, no caso do português, à gramática latina), de representação gráfica (legislação sobre a ortografia oficial), de produção lexical (criação de amplo vocabulário técnico-científico, literário etc. para dar conta de uma “alta cultura”) e de um intenso investimento *político ideológico* (língua do poder, do Estado, da administração, da escola etc.), a *norma-padrão* não é “uma variedade” como outra qualquer. (Bagno, 2011, p. 367)

A sistematização da forma escrita, a criação de uma ortografia no processo de seu estabelecimento, de fato, contribui para que à norma-padrão seja agregado tamanho valor, confundindo-se com a própria língua.

Segundo Bagno (2011), é válido notar que, em sociedades grafocêntricas — em que compartilham o poder pessoas que tiveram amplo acesso aos bens culturais da escrita —, língua e escrita se confundem, cabendo à fala o campo “do pitoresco, do folclórico, do anedótico” (p. 364). Não há a consideração de que aos instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários) só foram reservados uma pequena parte das múltiplas possibilidades de expressão.

A norma-padrão, conforme Faraco (2004), vincula-se estreitamente às práticas que caracterizam a *cultura letrada*, isto é, as práticas socioculturais “que envolvem não apenas atividades de leitura e escrita como tais, mas toda e qualquer atividade (mesmo que, em si, se dê apenas oralmente) que tem o processo histórico do escrever como pano de fundo” (p. 41).

Observe-se que, no caso do Brasil, a norma-padrão se originou de modo exageradamente artificial. O estabelecimento da norma-padrão no país, durante a segunda metade do século XIX, não levou em conta a norma culta brasileira da época como referência (Pagotto, 1998), devido sobretudo a um projeto de nação das elites do país.

No século XIX se consolidaram significativas mudanças na sintaxe do português brasileiro, p. ex. retenção do pronome sujeito, apagamento do objeto direto, incremento do

“pronomes lembrete” e da “relativa cortadora” como estratégias de relativização, enrijecimento em direção à ordem S(ujeito) V(erbo) O(bjeto) — fenômenos interrelacionados, segundo Tarallo (1993/1996a, 1993/1996b)¹², para quem teria ocorrido à época a emergência de uma gramática brasileira “radicalmente diferente da gramática lusitana” (Tarallo, 1993/1996a, p. 99).

Para estudar o comportamento da norma culta no século XIX perante as mudanças linguísticas, Pagotto (1998) analisa o texto da Constituição do Império, de 1824, e o da Primeira Constituição Republicana, de 1892. Ao contrastar os dois textos, considera-os elaborados em gramáticas distintas¹³, o que, em última análise, revelaria projetos distintos para o país.

O texto da Constituição do Império (1824) teria sido escrito em português clássico, empregado pelos falantes cultos do período; já o texto da Primeira Constituição Republicana (1892) estaria escrito na norma que viria a ser considerada o padrão a ser seguido, baseado em variedades modernas do português europeu. Teriam sido excluídos então usos linguísticos comuns de falantes brasileiros cultos, e incorporadas, como modelo a ser seguido, construções exógenas — até hoje ainda não “internalizadas” pela população

¹² Por volta da 2.ª metade do século XIX passa a ocorrer uma inversão no que se refere à retenção pronominal nas categorias sintáticas sujeito vs. objeto direto (OD) e sintagmas preposicionais (objeto indireto, oblíquo e genitivo) (PP) (sujeito: 1825: 16,4%; 1875: 32,7%; 1982: 65,6%; OD: 1825: 83,7%; 1875: 60,2%; 1982: 18,2%; PP: 1825: 91,3%; 1875: 72,9%; 1982: 44,8%) (Tarallo, 1993/1996b, p. 48). Diminuem as porcentagens para PP e OD e aumentam as de retenção pronominal nos sujeitos, o que sugere, conforme Tarallo (1983, 1985, citado por Tarallo, 1993/1996a), que a perda da referência pronominal propicia um rearranjo do sistema, que passa a marcar outros argumentos sentenciais com mais frequência (pp. 83-84). Também ocorre uma alteração importante quanto ao emprego de estratégias de relativização (que, por sua vez, espelhariam as de pronominalização): (i) norma-padrão/ *piedpiping* (‘E um deles foi esse fulano aí, *com quem* eu nunca tive aula’): 1825: 91,3%; 1880: 35,4%; (ii) pronomes lembrete (‘E um deles foi esse fulano aí, que eu nunca tive aula com ele’): 1825: 1,3%; 1880: 5,1%; (iii) relativa cortadora (‘E uma pessoa *que* essas besteiras que a gente fica se preocupando (*com*), ela não fica esquentando a cabeça’): 1825: 7,5%; 1880: 59,5% (Tarallo, 1985, p. 371, citado por Tarallo, 1993/1996a, p. 88). É de se notar que a relativa cortadora “começa a florescer” por volta de 1880, período em que se dá a inversão da hierarquia de uso das estratégias de pronominalização: teria ocorrido um encaixamento das duas mudanças, “a reestruturação no sistema pronominal e a emergência da relativa cortadora” (p. 88). Ressalta-se que nos dados de 1981 de Tarallo (citado por Tarallo, 1993/1996a, p. 87), emprega-se ainda mais extensivamente o pronomes lembrete (especialmente com genitivo (52,9%)) e, sobretudo, a relativa cortadora (OI (75%); oblíquo (82,2%); genitivo (41,2%)), a estratégia padrão não ultrapassaria 6% dos casos (p. 87). Para o enrijecimento do PB em direção a SVO nas declarativas e a mudança no padrão da ordem de palavras de VS para SV em perguntas diretas e (menos aberrantemente) em indiretas — processos de mudança (e distanciamento do PE) que Tarallo relaciona aos dois primeiros —, ver Tarallo, 1993/1996a.

¹³ Distinguem-se, por exemplo, quanto à posição dos clíticos, sendo o 1.º texto essencialmente proclítico e o 2.º, enclítico; e às estratégias de relativização: ao contrário do 2.º texto, que refletiria a norma oficial imposta no período quanto a contextos sintáticos preposicionados, no 1.º texto ocorreram pelo menos duas sentenças relativas cortadoras (Pagotto, 1998, pp. 50-52). A julgar por estes e outros fenômenos, tem-se que o texto de 1824 estaria mais próximo do PB vernáculo de hoje em dia do que o texto posterior, de 1892.

brasileira.

De acordo com Pagotto (1998), baseando-se nos estudos de Gil (1994) sobre os conceitos de nacionalidade na independência, a diferença que há entre os dois textos se dá pelo fato de que, no final do século XIX, ao mesmo tempo em que as elites buscavam uma ruptura política com o passado colonial, tinham também a meta de formar uma nação “branca e europeizada”, “homogeneizada culturalmente”:

Este projeto político [das nossas elites] tinha como algumas de suas metas formar uma nação branca e europeizada, constituindo uma população homogeneizada culturalmente; e criar um Estado suficientemente forte e centralizado que conduziria o projeto de estruturação da nação. (Gil, 1994, p. 5, citado por Pagotto, 1998, p. 55)

Assim, enquanto em Portugal, o Romantismo propiciou a ascensão à norma culta das variedades linguísticas utilizadas pela burguesia — entre outros motivos, devido à expansão das vendas de poesias e romances que à época passavam a se popularizar e a atingir camadas com essas variedades linguísticas —, no Brasil é esta norma culta moderna de Portugal a que vai ser tida como o modelo de língua, em detrimento da norma utilizada pelos falantes cultos brasileiros daquele período. Tal importação ocorreria pela necessidade de se constituir uma elite “à imagem e semelhança” da qual a nação pudesse se construir: a aproximação com a cultura europeia seria uma maneira de a elite se diferenciar dos demais segmentos da população, e “como o acesso a esta norma culta se daria somente a partir de rigorosa educação [privilégio de poucos], estava garantido o processo de exclusão” (Pagotto, 1998, p. 55).

De fato, até a década de 1930, havia esta aspiração explícita das elites pelo que denominavam “embranquecimento da raça”, e, conforme Faraco (2004), no que concerne à língua, a reação sistemática “contra tudo aquilo que nos diferenciava de um certo padrão linguístico lusitano” (p. 43). As propostas de um abasileiramento da norma-padrão, a utilização dos usos cultos brasileiros (como no caso das polêmicas envolvendo José de Alencar¹⁴) eram enfrentadas da mesma forma¹⁴ com que eram enfrentadas as variantes linguísticas então nomeadas “português de preto” (ou “pretoquês”), “língua de negros boçais e de raças inferiores”¹⁵, como “sinônimo de corrupção, degeneração, desintegração”

¹⁴ Neste período surgem polêmicos debates públicos entre alguns autores sobre a legitimidade ou não de uma língua nacional brasileira. São dignas de nota, por exemplo, as discussões entre José de Alencar e Pinheiro Chagas em 1870. Pinheiro Chagas critica a linguagem de Alencar no seu romance *Iracema* — por conta do uso que faz de neologismos, da colocação pronominal, do uso do artigo e da omissão do *se* reflexivo em determinados verbos; é então contestado por Alencar em um *postscripto* na segunda edição de seu romance.

¹⁵ Faraco remete então à discussão realizada por Beatriz Protti Christino em sua dissertação de mestrado, publicada em 2002 (citado por Faraco, 2004, p. 43).

(Faraco, 2004, p. 43) — em outras palavras se enfrentavam tanto as normas populares do PB (decorrentes dos inúmeros contatos com línguas indígenas e africanas) como a norma culta, já interrelacionada com as normas populares.

Boa parte da elite letrada da época se mostra reacionária ao projeto romântico de abasileiramento da norma culta escrita, para que não se “nobilitasse” o português popular (Faraco, 2015a, p. 66). Tal pensamento se manifesta, por exemplo, no discurso do político, jornalista e jurista brasileiro Joaquim Nabuco em 1898 (cf. Pinto, 1978, pp. 197-198, citado por Faraco, 2015a), durante a comemoração do primeiro aniversário da Academia Brasileira de Letras (ABL):

A raça portuguesa, como raça pura, tem maior resistência e guarda assim melhor o seu idioma; para essa uniformidade da língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las indo a eles. A língua é um instrumento de ideias que pode e deve ter uma fixidez relativa. Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos dos que se consagrarem em Portugal à pureza do nosso idioma, a conservar as formas genuínas, características, lapidárias da sua grande época... Nesse sentido, nunca virá o dia em que Herculano ou Garrett e os seus sucessores deixem de ter toda a vassalagem brasileira. (pp. 62-63)

Até mesmo debates mais acirrados sobre a língua, que aparentemente evocariam a defesa de um português brasileiro, se revelariam questionáveis. Ressalta-se a polêmica protagonizada por Rui Barbosa e Ernesto Carneiro Ribeiro em torno do texto do projeto do primeiro Código Civil Brasileiro.

Em 1902, Rui Barbosa emite um parecer com correções ao Código Civil (de autoria de Clóvis Beviláquia e revisado por Ernesto Carneiro Ribeiro); nesse mesmo ano, Carneiro Ribeiro o responde: “Ligeiras observações sobre as emendas do Dr. Rui Barbosa feitas à redação do projeto do Código Civil” (Ribeiro, 1902); tempos depois, em 1904, é publicada a réplica de Rui Barbosa, num volume de 600 páginas (Barbosa, 1953), e, em 1905, nova resposta de Carneiro Ribeiro (a sua tréplica), de 896 páginas, intitulada “A redação do Projeto do Código Civil e a Réplica do Dr. Rui Barbosa” (Ribeiro, 1950). Neste debate acirrado, Rui Barbosa não se centrava na natureza jurídica do documento, mas em supostos erros de português.

Para Faraco (2015b), essa “famigerada polêmica” foi nociva para a cultura linguística do país, contribuindo para a consolidação da cultura do erro (p. 23). Segundo ele, nem mesmo as respostas de Ernesto Carneiro Ribeiro, baseadas nos usos de autores clássicos, “conseguiram reverter o mal que Rui Barbosa fez ao imaginário social sobre a língua

portuguesa do Brasil e nossas relações com ela” (p. 23)¹⁶.

Vale mencionar, não obstante, segundo Mariani (2011), que tanto Rui Barbosa quanto Carneiro Ribeiro se referem ao “bom uso” e aos “bons autores portugueses” (p. 248): nenhum dos dois defenderiam um português brasileiro, estando ambos numa mesma “matriz de sentidos” (p. 243).

Mariani (2011), uma das principais pesquisadoras do embate entre Rui Barbosa e Carneiro Ribeiro, assinala que as polêmicas trazidas por esses textos representam “imagens da língua articuladas a determinado sentido para a língua nacional” (p. 240):

Afinal, Rui Barbosa, ao afirmar que Clóvis Beviláquia, o autor do texto original do projeto de codificação, e, por extensão, Ernesto C. R., o último revisor do texto, escrevem e usam mal sua língua nacional, observa-se a imposição de uma identidade linguística exterior, oriunda da memória metálica¹⁷ de ideias linguísticas que ainda sofrem os efeitos da colonização. (Mariani, 2011, p. 240)

Mais adiante, a autora pontua:

Para além de ser uma polêmica linguística, nela se inscreve, também, um projeto jurídico de sujeito e de nação, pois a disputa de sentidos para o formato linguístico do código civil supõe a articulação imaginária de uma unidade linguístico-social, como pressuposto para a obtenção e manutenção de uma identidade para o Brasil republicano a ser organizada sob as rédeas do Código. (Mariani, 2011, p. 243)

Este é um período marcado por esta questão relativa às especificidades do português do Brasil em relação ao português europeu, além da busca de outras correntes teóricas¹⁸. Conforme Eduardo Guimarães (1994, para. 48):

O que ressalta nesta discussão é que ela não é, naquele momento, simplesmente uma discussão teórica e descritiva, mas é uma discussão fortemente política e militante. Esta militância ou se dá como sustentação da independência brasileira relativamente a Portugal ou como, simplesmente, o estabelecimento da especificidade do Português do Brasil.

E. Guimarães (1994), em sua periodização para os estudos do português no Brasil considerando fatos de ordem política e institucional, classifica esse momento como o 2.º período, o qual abarcaria os debates sobre a (in)adequação de construções (como os

¹⁶ Nos anos de 1920, essa “cultura do erro”, lembra Faraco (2015b), vai encontrar na *Revista de Língua Portuguesa* (criada e dirigida por Laudelino Freire) um dos seus principais meios de difusão (p. 23).

¹⁷ Memória que institucionaliza sentidos para o português falado no Brasil (cf. Orlandi, 2002, citado por Mariani, 2011, p. 238).

¹⁸ Júlio Ribeiro em sua *Grammatica Portugueza* (1881) considera que “antigas gramáticas portuguesas eram mais dissertações de metafísica do que exposições do uso da língua” (Nascentes, p. 28, citado por Guimarães, 1994, para. 13). Busca o autor outras influências teóricas, advindas da Alemanha (Becker) e Inglaterra (Mason). Segundo E. Guimarães (1994, para. 13): “esta atitude de Júlio Ribeiro corresponde a um distanciamento da influência direta de Portugal. Distanciamento, correspondente . . . ao que foi se dando em diversas atividades no Brasil a partir de século XIX”.

Para uma análise sobre como a orientação cientificista dos gramáticos de tal geração era mais de natureza retórica do que propriamente de aplicação de métodos descritivos de língua, ver Teixeira (2008).

protagonizados por José de Alencar e Pinheiro Chagas), a publicação de gramáticas (p. ex. a *Grammatica Portugueza*, de Julio Ribeiro (1881)) e a fundação da Academia Brasileira de Letras (1897); terminaria no final da década de 1930, com a fundação das faculdades de Letras no país¹⁹.

Segundo E. Guimarães (1994), utilizando-se do conceito de *gramatização* desenvolvido por Auroux (1992), a gramatização brasileira teria se iniciado na segunda metade do século XIX, assumindo traços bastante distintos do processo ocorrido na Europa:

A gramatização brasileira do Português se dá, por um lado, como o movimento oposto ao da gramatização na Europa. Segundo Auroux a gramatização foi um modo de a Europa, o ocidente, conhecer e dominar o resto do mundo. Para o Brasil a gramatização surge como um procedimento de independência de Portugal. E se desenvolve tanto na busca de outras filiações teóricas que não as vindas através de Portugal, quanto na medida em que os estudos do Português no Brasil se dedicam a especificidades brasileiras do Português.

. . . esta gramatização se dá ligada a uma militância a favor da especificidade do Português do Brasil ou contra isso e a favor do classicismo, do purismo. Isto leva a ver então que a gramatização brasileira do Português tem em si um efeito contraditório que inclui o efeito imaginário de que o Brasil não fala corretamente. De um lado, a “independência”, de outro a inferioridade como efeito ideológico da relação do brasileiro com a língua que fala e/ou escreve. (Guimarães, 1994, paras. 60-62)

Apesar dos trabalhos a favor ou, ao menos, que tinham em conta as especificidades do português brasileiro, p. ex. Antonio Joaquim de Macedo Soares (1888)²⁰, João Ribeiro (1884), Said Ali (1908) — autores citados por E. Guimarães (1994) —, a identidade forjada para o Brasil republicano, enfim, se desvincularia das variedades linguísticas brasileiras.

De acordo com Martins (1978):

Na impossibilidade de criar uma língua própria e premidos pelo complexo de inferioridade gramatical em que nos mantinham os portugueses, só nos restava a fuga para frente, quero dizer, *sermos ainda mais puristas e corretos do que eles*. Isso explica que a implacável batalha linguística de 1902 se haja afinal resolvido contraditoriamente em favor da supremacia lusitana, não só aceita, mas também celebrada e exaltada entre todos os peões que os brasileiros andavam então entoando para festejar sua própria identidade nacional, ouviu-se de repente, sem que aliás, parecesse discordante, o *cântico pseudo-heroico da vassalagem linguística*. (pp. 167-168, citado por Mariani, 2011, p. 248)

¹⁹ Na periodização de E. Guimarães (1994), o 1.º período se inicia em 1500 e termina em meados do século XIX, coincidindo, em sua fase final, com a Independência do Brasil e com a entrada das ideias românticas no país; caracteriza-se pela ausência de estudos relevantes sobre a língua portuguesa no país. O 2.º período termina com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1937) e da Faculdade Nacional de Letras da Universidade do Brasil (1939), iniciando então o 3.º período, o qual abarca a definição do idioma nacional do Brasil, “a língua portuguesa” (1946), e a criação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) (1958); termina em meados dos anos de 1960, quando a Linguística passa a ser disciplina obrigatória nos cursos de Letras do país. O 4.º e último período, iniciado nos anos de 1960, se caracteriza pela implementação da Linguística em todos os cursos de graduação em Letras e pelo surgimento de cursos de pós-graduação na área.

²⁰ Macedo Soares defende em seu *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (1888) que a língua escrita do Brasil deva se pautar na língua falada no país (citado por E. Guimarães, 1994, para. 53).

Da “militância a favor da especificidade do português do Brasil” ou a favor do classicismo/purismo relativamente aos padrões portugueses (E. Guimarães, 1994, para. 62), houve a vitória dos padrões portugueses²¹, ainda que com algumas concessões, no decorrer do tempo, a certas peculiaridades do português do Brasil (cf. Pagotto, 1998)²².

Infelizmente, os instrumentos linguísticos raramente levam em conta a historicidade da constituição da norma-padrão nas línguas, o que acaba por contribuir para que se tenha uma concepção de língua como homogênea e independente de fatores sócio-históricos.

A identificação habitual de língua com norma-padrão, a desconsideração da língua como um processo sócio-histórico, também leva à dificuldade dos modelos e teorias linguísticas de terem em conta a sua heterogeneidade intrínseca, fazendo-os basear-se muitas vezes na norma-padrão para as suas análises — como ocorre com o estruturalismo e o gerativismo chomskyano (cf. Milroy, 2001).

Se mesmo para os linguistas pode ser difícil dissociar língua da norma-padrão, mais difícil ainda se faz essa dissociação no seio da sociedade. Como o senso comum dos falantes é de que a língua, geralmente identificada com o padrão, é de natureza estática, tendem a associar mudança com decadência (Faraco, 2004). Tal fato contribui para distanciar ainda mais a norma-padrão da realidade linguística, uma vez que se busca a todo custo preservar (principalmente na modalidade escrita) o padrão artificialmente construído.

Entende-se que as mudanças, diferentemente do que crê o senso comum, não provocam a desintegração das línguas, estas se acomodariam com as transformações:

A história das línguas, na contramão do sentimento comum, mostra cristalinamente que as mudanças, embora contínuas e inexoráveis, não geram perda e desintegração, mas apenas reacomodações de aspectos estruturais. Em outros termos, as mudanças redesenham a gramática, mas jamais afetam a plenitude estrutural da língua e, conseqüentemente, sua funcionalidade social. E isso porque as mudanças nunca se fazem de modo abrupto e

²¹ Vale ressaltar que a NGB, ação do Estado brasileiro, que, segundo E. Guimarães (1994), estaria no recorte da especificidade, teria o propósito de “unificar o ensino” do português no país. Ressaltam-se os trechos do autor: “a gramatização brasileira do Português é, também, um modo de constituir o português como língua única e nacional”; “. . . ou seja, não era só que a lei estabelecesse o português como língua nacional, e num certo momento estabelecesse uma nomenclatura oficial brasileira. Mais que isso, o ensino apagava todas as línguas indígenas (quase duzentas) e as línguas dos imigrantes” (E. Guimarães, 1994, para. 65).

²² Ressalta-se aqui a contribuição do movimento modernista brasileiro, que, ao preconizar o uso na produção literária (ver, por exemplo, *Poética e Evocação do Recife*, de Manuel Bandeira), propiciou que gramáticas e dicionários acolhessem, ainda que de modo tímido, algumas características próprias do português culto brasileiro; não era possível ignorar completamente o que vinha dos escritores nacionais.

universal, muito menos quando se trata da transposição de fenômenos da fala para a escrita²³. (Faraco, 2004, p. 50)

A repercussão no ensino da associação equivocada de norma-padrão com a língua propriamente dita, e desta com homogeneidade, estabilização e invariabilidade, é destacada, ainda em 1968, pelo linguista Aryon Rodrigues — um dos pioneiros no Brasil a se debruçar sobre a questão da norma-padrão e ensino da língua portuguesa no país:

É no ensino da língua portuguesa nas escolas que provavelmente vamos encontrar mais forte consciência e maior consenso sobre uma língua padrão escrita. Quase sem exceções os livros didáticos de língua portuguesa, todos de caráter normativo, ensinam uma mesma variedade de língua escrita, cuja gramática é a que se infere da análise dos melhores escritores portugueses dos séculos XVI a XIX e dos brasileiros do século XIX e início do XX. Alguma heterogeneidade há, é claro, entre os fatos oriundos de tão longo período de história literária, mas esta é resolvida, embora de forma arbitrária e às vezes contraditória, pela autoridade que se atribui aos autores dos mesmos livros, os quais vão acumulando uma espécie de jurisprudência que firma a norma. Os professores que ensinam a língua nas escolas, em sua maioria, seguem inteiramente as prescrições das gramáticas normativas e estão imbuídos da convicção de que a norma nelas fixada deve ser observada integral e exclusivamente não só por seus alunos, mas igualmente por quaisquer pessoas que escrevam. Para esses professores a língua compendiada nas gramáticas é, portanto, um padrão ideal coercitivo. (Rodrigues, 1968/2004, p. 16)

Do texto de Aryon Rodrigues, destacam-se o ensino como instituição de prescrição e manutenção de uma norma-padrão anacrônica e a literatura como pretexto para a sua fixação.

Há muito se tem tido a consciência de que a imposição da norma-padrão não tem feito que o alunado a dominasse. Permanece também atual a constatação de Rodrigues (1968/2004) de que “a aceitação desse padrão é bem menor na sociedade do que faz supor a unidade de vistas que exibem os professores” (p. 17).

A respeito disso, assinala Faraco (2008):

[Há] um sério (e secular) equívoco de análise da realidade linguística do nosso país: o que se chama de “erros” comuns — por serem justamente “erros” de todos — constituem, na verdade, características definidoras do português brasileiro urbano comum. Por isso mesmo, não há sobre eles qualquer efeito, seja da recorrente condenação conservadora, seja da insistente ação “higienizadora” da escola. (p. 49)²⁴

²³ Ressalta Faraco (2004) que o aparecimento de fenômenos comuns da fala culta no texto escrito constitui “precioso documento” de recomposições pelas quais também passa a escrita (p. 51) — ainda que nesta haja maior controle dos fenômenos linguísticos. É cada vez mais frequente, por exemplo, o corte de preposições em construções relativas. Por ser cada vez mais utilizado na escrita, é válido afirmar que os falantes letrados/cultos estão perdendo o controle consciente dessa construção — ainda que siga sendo vista por alguns como exemplo de “desintegração”: “única chave de interpretação dos fatos que o senso comum lhes oferece” (Faraco, 2004, p. 50).

²⁴ O autor remete a Milroy e Milroy (1999) para uma discussão sobre “atitudes condenatórias”, neste caso com relação ao inglês britânico, que nada ou pouco repercutem no comportamento dos falantes.

No âmbito escolar, vale considerar também, conforme Martins et al. (2014), que o julgado correto pelo professorado pode ainda pertencer a uma norma-padrão idealizada, a qual não necessariamente coincidiria com a tradição gramatical (p. 12). Conforme Kato (2013, p. 153, citado por Martins et al., 2014), o que é proposto pela escola, ainda hodiernamente, pode não recuperar nem a norma culta, nem a norma-padrão, seria como um “terceiro elemento” ao “procura[r] manter as perdas gramaticais [associadas à gramática do português brasileiro contemporâneo], ou recuperá-las de forma distorcida, tendo por modelo as normas da gramática do português europeu” (p. 35). Os ideais propostos/ensinados pela escola poderiam então não estar recuperando nem a gramática da população letrada nem a tradição gramatical.

Quanto às obras literárias, cabe ressaltar que os seus trechos têm servido de justificativa de regras propostas muitas vezes pelos próprios gramáticos. Nos termos de Callou (2008), “não é o escritor, mas o gramático normativo que fixa a chamada norma padrão: o escritor é o pretexto” (p. 58).

É anedótica a observação que faz o linguista português Ivo Castro (2002) a respeito de uma correção — neste caso, feita por editores — de um texto de Eça de Queiroz, cujo original teria vindo com casos de flexão plural do verbo *haver* existencial:

Sucedo que esta frase, juntamente com muitos outros exemplos de *houveram* e *haviam*, se encontra no manuscrito da *Tragédia da Rua das Flores*, escrita pelo punho de Eça de Queiroz. Em vão a procuraremos nas suas edições, pois os editores corrigiram a língua do autor em nome da gramática normativa. (p. 12, citado por Callou, 2008, p. 58)

Notável também é um exemplo trazido por Faraco (2015a). O autor encontra em dado instrumento linguístico um comentário que depreciava Carlos Drummond de Andrade por ter empregado o ‘*ter* existencial’: “um derrotista da nossa gramática” (Almeida, 2005, p. 470, citado por Faraco, 2015a, p. 64).

Prova de que o escritor é de fato o pretexto.

1.1.2.2 Norma culta – o conjunto das variedades urbanas de prestígio

A norma-padrão, por prever uma homogeneidade que não é própria das línguas naturais, não é encontrada, integralmente, em nenhuma variedade linguística. Falantes plenamente escolarizados e com acesso aos bens da cultura escrita, os “falantes cultos”, até mesmo em suas falas mais monitoradas, utilizam-se de determinados elementos que não são acolhidos pela norma-padrão, ou ainda que são por ela proibidos.

Tem-se, então, que a norma-padrão não deva ser confundida com a norma culta. A

primeira remete à gramática normativa tradicional; já a norma culta abarca o conjunto das variedades típica e tradicionalmente urbanas, a(s) norma(s) linguística(s) de fato empregadas por grupos sociais de maior acesso à cultura escrita, “melhor situados na pirâmide econômica e, portanto, com acesso histórico pelo menos à educação básica completa e aos bens da cultura letrada” (Faraco, 2015a, p. 67). Essa distinção terminológica é fundamental no contexto brasileiro, visto que há uma separação considerável entre o conjunto de normas praticadas pela população escolarizada e a norma-padrão.

Cabe aqui ressaltar que no português europeu (PE) também ocorre uma desatualização de gramáticas e dicionários, e até mesmo uma contradição entre diferentes gramáticas e/ou dicionários (cf. Mória, 2005)²⁵; de fato, nas línguas de modo geral, sempre há de ocorrer uma discrepância entre instrumentos normativos e realidade linguística. Contudo, tal dissociação em PE dificilmente pode ser equiparada à situação linguística brasileira, em que a discrepância entre norma-padrão e norma culta se dá em níveis tidos como mais profundos da estrutura linguística (cf. Pagotto, 1998; Tarallo, 1996a, 1996b).

Convém, ainda, acrescentar o detalhamento que Lucchesi (2004) faz do termo *norma culta* no contexto brasileiro:

A *norma culta* seria, então, constituída pelos padrões de comportamento linguístico dos cidadãos brasileiros que têm formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços de cidadania, e é tributário, enquanto norma linguística, dos modelos transmitidos ao longo dos séculos nos meios da elite colonial e do Império e inspirados na língua da Metrópole portuguesa. (p. 87)

A norma culta também tem sido associada às variedades utilizadas por falantes com escolaridade superior completa. Tal definição advém do Projeto NURC (Norma Urbana Linguística Culta), um frutífero trabalho de documentação e descrição da fala de brasileiros de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, registrada durante as décadas de 1970 e 1990²⁶. As gravações de áudio com esses falantes, todos com formação superior

²⁵ Para tratar da desatualização dos instrumentos normativos portugueses, Telmo Mória (2005) discorre sobre os seguintes fenômenos em variação na norma culta: i) flexão em número (plural de palavras terminadas em -x e plurais com deslocamento do acento), ii) participípios duplos e iii) ortografia de parônimos e palavras homófonas.

²⁶ O Projeto NURC surgiu do interesse do professor Néelson Rossi, da Universidade Federal da Bahia, em relatório solicitado pela Comissão de Linguística Ibero-Americana do Programa Interamericano de Ensino de Idiomas, em 1968, de se estender ao Brasil a execução do *Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica* — de que participavam as cidades de Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Havana, Lima, Madri, México, Porto Rico e Santiago do Chile — por notar semelhanças entre a problemática do espanhol nas Américas e do português no Brasil (Callou, 2008, p. 232). As cinco capitais brasileiras, assim como as capitais hispanofalantes, propiciariam amostras relativas a uma significativa população das zonas urbanas dos países (por volta de um sétimo dos habitantes, no caso do Brasil, à época do início do projeto).

completa, têm servido de *corpora* para uma série de estudos que analisam a fala culta brasileira nos seus diversos níveis, fonético-fonológico, morfossintático, discursivo-pragmático e lexical. O projeto é hoje considerado um dos mais importantes na descrição do português culto falado no Brasil, e tem dado origem a artigos, livros, dissertações e teses, de diversas perspectivas teórico-metodológicas. Portanto, o termo *norma culta* nos estudos linguísticos brasileiros pode também ser compreendido como o conjunto das variedades linguísticas utilizadas pela população brasileira com Ensino Superior completo.

Não se entende aqui que haja uma contradição entre a definição de norma culta advinda do Projeto NURC e a dada por Faraco, já que num país como o Brasil, em que a Educação Básica é tida como de baixa qualidade, falantes com letramento pleno tendem a coincidir com falantes que tenham finalizado o Ensino Superior e não tão somente o Ensino Médio²⁷.

Vale ressaltar que é comum deparar-se com a confusão entre os termos *norma-padrão* e *norma culta* não apenas na sociedade, mas também na literatura acadêmica e didático-pedagógica brasileira, o que, conforme Bagno (2011), deixa “atrás de si uma esteira de consequências nefastas para o ensino e para o lúcido entendimento da realidade sociolinguística do país” (p. 367), uma vez que a identificação de norma-padrão com realidade linguística contribui para que a língua seja vista como estática, homogênea, favorecendo discriminações de base linguística.

O termo *norma culta* “pulou os muros da universidade” (Faraco, 2015b, p. 21) e passou a ser de uso comum. Aparece nos documentos oficiais, na mídia, nas escolas, mas sem que seja propriamente definido/delimitado:

Perdeu, neste processo, precisão semântica. Seu conteúdo mais técnico se diluiu num caldo indefinido de significados, o que tem dificultado sua elucidação e seu ensino. Fala-se em “norma culta” como se todos soubéssemos do que precisamente se trata.

Desse modo, os problemas que atravessam esse tema não se deixam ver com suficiente clareza para que possamos enfrentá-los criticamente, abrindo, assim, caminhos para reformularmos nossas atitudes diante da complexa realidade sociolinguística brasileira e para darmos nova direção às práticas didático-pedagógicas voltadas ao ensino da expressão culta. (Faraco, 2015b, p. 21)

Para melhor definir e conceituar no Brasil a norma culta, não tão simples de ser delimitada, Faraco aponta para o conhecimento dos três contínuos propostos por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2005), assim como do conceito *linguagem urbana comum* (Prete,

²⁷ O Ensino Fundamental (6 a 14 anos de idade; 1.º a 9.º ano) e o Ensino Médio (15 a 17 anos de idade; 1.º a 3.º ano) constituem a Educação Básica brasileira. O Ensino Superior corresponde ao ensino universitário.

1997).

De acordo com Bortoni-Ricardo, o espectro das variedades que compõem o português no Brasil pode ser dado em três contínuos: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração linguística — detalhados na próxima seção. Já o termo *linguagem urbana comum* (Preti, 1997) se refere ao conjunto de variedades utilizado tipicamente nos centros urbanos e amplamente empregado nos meios de comunicação de massa, que não deixa de carregar certos traços rurais, devido a fatores sócio-históricos específicos.

O Brasil passou por um acelerado processo de industrialização e de consequente urbanização. Em menos de 50 anos, a partir da década de 1930, a maioria da sua população (aproximadamente 80%) passou a ser urbana, o que elevou o país ao patamar dos países mais urbanizados do mundo. Tal fato, somado ao aumento do acesso aos meios de comunicação e às políticas homogeneizantes de Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945), em que os meios de comunicação social (rádio e TV) tenderam a uma “pasteurização da variedade linguística” (a um evitamento do uso de grande parte das variedades faladas do PB), levou a uma difusão de uma *linguagem urbana comum*, a qual se encontraria no entrecruzamento do polo urbano (contínuo rural-urbano) com o de letramento (contínuo oralidade-letramento) (Faraco, 2008, p. 44).

A TV está, ou ao menos estava até o advento e expansão da Internet, praticamente em todas as casas brasileiras, com forte centralização em suas formas de produção e transmissão. A *linguagem urbana comum* tem sido propagada por ela desde os seus estilos menos monitorados (novelas, programas de humor e *sitcoms*) aos mais monitorados (noticiários e programas de entrevistas). Assim, dificilmente os brasileiros não sofreriam a sua influência.

Dino Preti (1997) sublinhou o fato de que as variedades da *linguagem urbana comum*, em princípio consideradas como populares, eram na realidade muito próximas às produções linguísticas de brasileiros cultos, assemelhando-se muito (ou mesmo se igualando) às variedades empregadas pelos informantes do Projeto NURC:

Em síntese, o que o *corpus* do Projeto NURC/SP tem-nos mostrado (e isso já na década de [19]70) é que os falantes cultos, por influência das transformações sociais contemporâneas . . . (fundamentalmente, o processo de democratização da cultura urbana), o uso linguístico comum (principalmente, a ação da norma empregada pela mídia), além de problemas tipicamente interacionais, utilizam praticamente o mesmo discurso dos falantes urbanos comuns, de escolaridade média, até em gravações conscientes e, portanto, de menor espontaneidade. (Preti, 1997, p. 26)

Essas variedades linguísticas “intimamente relacionadas com a vida e a cultura

tradicionalmente urbana” (Faraco, 2008, p. 44), empregadas especialmente por falantes de renda média para a alta e, portanto, com bons níveis de escolaridade (pelo menos o Ensino Médio completo), são as que hoje exercem a maior força de atração centrípeta sobre as demais variedades.

Também no meio escolar, as variedades da *linguagem urbana comum* podem ser as dominantes, o que se deve, principalmente, conforme Mattos e Silva (2004b), às características sociolinguísticas e socioeconômicas da maior parte do professorado da Educação Básica brasileira, os quais teriam um grau médio de letramento e se utilizariam de estilos “medianamente” monitorados.

Seria então a *linguagem urbana comum* a que “balizaria”, nos termos de Faraco (2008, p. 47), o falar culto brasileiro: “a norma culta falada pouco se distingue dela”. Faraco chega a questionar se de fato vale a pena separar a norma culta falada desta *linguagem urbana comum*, uma vez que não possuem diferenças substanciais — chega inclusive a dar um termo alternativo que abarca ambas, enquanto se busca uma designação mais apropriada, “norma culta/comum/standard” (Faraco, 2008, p. 62).

Como se tem visto, a norma característica da fala de brasileiros plenamente escolarizados não equivale à norma-padrão; na realidade, assemelha-se muito mais à *linguagem urbana comum* (cf. Preti, 1997; Faraco, 2008). Por outro lado, mostras da norma-padrão também se encontram na fala da população culta (p. ex. verbos de movimento regendo a preposição *a*, ‘fui à Bahia’), ainda que, por muitas vezes, estejam em variação com elementos não acolhidos pelo padrão normativo (‘fui na Bahia’).

Neste trabalho, finalmente optou-se por não se estabelecer uma diferenciação entre a *linguagem urbana comum* e a norma falada por brasileiros plenamente escolarizados — com a ressalva de que, em práticas de maior monitoramento estilístico, este último grupo disporia de um repertório linguístico mais valorizado socialmente.

1.1.2.3 Normas populares – esmaecida a polarização, subsiste o preconceito

Além dos conflitos no âmbito da expressão culta, há de se acrescentar a divisão entre norma culta e normas populares, representando estas as “variedades de origem rural, próprias dos segmentos sociais da parte baixa da pirâmide econômica e, portanto, com acesso historicamente restrito à educação básica completa e aos bens da cultura letrada” (Faraco, 2015a, p. 67).

Neste ponto cabe ressaltar o *multilinguismo generalizado* (Mattos e Silva, 2004a)

existente na América Portuguesa entre os séculos XVI e XVII, em que conviviam línguas gerais, centenas de línguas indígenas e africanas e um português minoritário utilizado pela elite colonial. Tal panorama, ainda que não tivesse sido de longa duração, teria atuado no desenvolvimento das normas populares brasileiras:

a babel da massa explorada não subsistiu por muito tempo nas terras brasileiras, pois os filhos de índios apesados e africanos escravizados foram adquirindo, como língua materna, não as línguas de seus pais, mas o português defectivo que estes mastigavam, como segunda língua, em função da violenta repressão simbólica e cultural que a classe dos senhores exercia sobre a massa trabalhadora, sendo o uso das línguas nativas um dos principais alvos dessa sanha opressiva, visto que . . . era[m] vista[s], não sem razão, como meio privilegiado para a preparação dos violentos motins que permeiam a história da sociedade escravocrata brasileira. (Lucchesi, 2015, p. 91)²⁸

Descendentes de índios aculturados das regiões mais periféricas do país e a população negra difundem o português pelo país; mas um português já distinto: variedades do português faladas como segunda língua junto a “uma versão nativizada desse português defectivo, que se foi tornando a língua materna dos filhos mestiços e endógamos [de] índios e africanos” (Lucchesi, 2015, p. 92). Estas variedades do português (sendo que a “nativizada” seria fruto de um processo de *transmissão linguística irregular de tipo leve*²⁹, cf. Lucchesi, 2003, 2015) se oporiam ao português dos colonizadores e de seus descendentes — ainda que, pela convivência, estes não estivessem imunes a estas variedades do português já apartadas do PE.

Durante todo o período da colonização (meados do século XVI até inícios do século XIX), o território que hoje corresponde ao Brasil era predominantemente rural. Cidades e vilas, geralmente litorâneas, não exerciam influência nas “longínquas e espacejadas povoações no interior” (Cunha, 1985, p. 17, citado por Lucchesi, 2004, p. 77). Os centros urbanos eram pequenos e estavam sob forte influência cultural e linguística da metrópole: “a elite colonial era ‘zelosa’ dos valores europeus, buscando assimilar e preservar ao máximo os modelos de cultura e de língua vindos d’além mar” (Lucchesi, 2004, p. 77). Por outro

²⁸ Há de se adicionar que, em 1757, a língua geral, antes integrada ao projeto colonial, passa a ser proibida pelo governo português. De um *multilinguismo generalizado*, o Brasil passaria a um *multilinguismo localizado* (Mattos e Silva, 2004a), em que hoje sobrevivem uma pequena parte das línguas indígenas de outrora e algumas línguas de imigração.

²⁹ Segundo Lucchesi (2015), processos de *transmissão linguística irregular de tipo leve* dariam “ensejo a variedades linguísticas cuja gramática exhibe processos de variação e mudança induzidos pelo contato, sem que estes sejam suficientemente intensos para gerar uma gramática qualitativamente distinta daquela da língua-alvo, como ocorre na criouliização” (p. 103). A consequência “mais notável” de tais processos seria a “erosão” de mecanismos gramaticais sem valor informacional, p. ex. a flexão de caso e as marcas de concordância nominal e verbal (Lucchesi, 2015, p. 103).

lado, no interior do país, para onde teria ido a maioria da população no período colonial, um outro tipo de língua se formava:

Fora dos reduzidos centros da elite, nas mais diversas regiões do país, o português era levado, não pela fala de uma aristocracia de altos funcionários ou de ricos comerciantes, mas pela fala rude e plebeia dos colonos pobres. Além disso, a língua portuguesa era adquirida nas situações as mais precárias pelos escravos, que muitas vezes preferiam se comunicar entre si usando uma língua franca africana. Sob essas ásperas condições, a língua portuguesa se foi disseminando entre a população pobre, de origem predominantemente indígena e africana, nos três primeiros séculos da história do Brasil. (Faraco, 2004, p. 77)

Uma “polarização linguística” (Lucchesi, 2004, 2015) entre, por um lado, elites cultas, orientadas a padrões europeus de língua e comportamento, e, por outro, o restante da população (a sua maioria), sem acesso aos bens culturais/educacionais — e orientada por “variedades defectivas do português” —, teria marcado a história da formação do português brasileiro.

Na década de 1950, assim Serafim da Silva Neto (1951) faz referência a essas circunstâncias:

Dos princípios da colonização até 1808, e daí por diante com intensidade cada vez maior, se notava a dualidade linguística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente dos índios, negros e mestiços da colônia. (pp. 88-89, citado por Lucchesi, 2004, p. 77)

As variedades do português faladas pela grande maioria da população brasileira durante o processo de formação do Estado brasileiro se distinguiam da fala das elites cultas, especialmente por conta do contato massivo daquelas com línguas indígenas e africanas, o que profundamente teria marcado a história sociolinguística brasileira (cf. Lucchesi, 2003, 2004, 2015; Lucchesi, Baxter, & Ribeiro, 2009; Mattos e Silva, 2004a).

Cabe mencionar que os efeitos do fim do tráfico negreiro (1850) (eliminando assim “a grande fonte do multilinguismo” (Lucchesi, 2015, p. 88)), da abolição da escravatura (1888) e da entrada de milhões de imigrantes europeus e asiáticos, entre fins do século XIX e inícios do século XX, contribuíram para um esmaecimento da polarização linguística (Lucchesi, 2015, pp. 34-35). Cabendo ressaltar que tal “homogeneização linguística”, conforme lembrado por Lucchesi (2015), “não resultou de uma assimilação dos contingentes da base da pirâmide social ao mercado consumidor e ao espaço da cidadania, mas da imposição da língua dominante em um processo de violenta opressão simbólica e cultural” (p. 88).

Mais tarde, o êxodo rural, o qual propiciou um aumento expressivo de alunos de variedades populares nas escolas das cidades, a democratização da cultura urbana, com a

entrada no mercado consumidor de novos contingentes populacionais, junto à expansão dos meios de comunicação de massa, ocasionaram (e seguem ocasionando) uma espécie de “nivelamento” entre os falares urbanos cultos e os populares, influenciando-se entre si.

A respeito disso afirma Faraco (2015a):

Essa transplantação do campo para a cidade tem tido dois efeitos sociolinguísticos muito claros: a assimilação lenta, mas progressiva, dos modelos linguísticos tradicionalmente urbanos por parte da população migrante e seus descendentes; e, por outro lado, a introdução, na fala das camadas médias e altas, de estruturas criadas por mudanças ocorridas nos estratos populacionais mais baixos da pirâmide socioeconômica. (p. 68)

Vale ainda destacar o trecho que abre o livro *O dialeto caipira* (Amaral, 1920/1976), — “primeira tentativa de se descrever de forma abrangente um falar regional brasileiro” (V. S. Castro, 2006, p. 1937) — em que se aponta que “a dialeção portuguesa em São Paulo” (Amaral, 1920/1976, p. 2), a qual dava fama aos paulistas de zonas rurais (“os roceiros”)³⁰ de “corromperem o vernáculo com muitos e feios vícios de linguagem” (p. 1), já se entranhava na minoria culta:

Tivemos, até cerca de vinte e cinco a trinta anos atrás, um dialeto bem pronunciado, no território da antiga província de S. Paulo. É de todos sabido que o nosso falar *caipira* — bastante característico para ser notado pelos mais desprevenidos como um sistema distinto e inconfundível — dominava em absoluto a grande maioria da população e estendia a sua influência à própria minoria culta. As mesmas pessoas educadas e bem falantes não se podiam esquivar a essa influência. (p. 1)

Com o maior mapeamento da realidade linguística brasileira, pode-se constatar, já com bastante precisão, uma proximidade entre norma culta e normas populares. Segundo Martins et al. (2014), os estudos sociolinguísticos já reconhecem, principalmente na produção de falantes urbanos, um “grande número de estruturas partilhadas”, havendo, inclusive, mais semelhanças do que diferenças entre variedades populares e cultas (p. 15). De fato, segundo os autores, para diversos fenômenos linguísticos, “a chamada fala popular não se distingue efetivamente da chamada fala culta” (p. 15). Costumam, sim, ser evitados por falantes urbanos *estereótipos linguísticos* (Martins et al., 2014, p. 10), os traços linguísticos marcados socialmente e de modo consciente pelos falantes (Labov,

³⁰ Segundo P. Duarte (1976), os (poucos) informantes do dialeto caipira de Amaral seriam, na sua maioria, de Capivari, Piracicaba, Tietê, Itu, Sorocaba e São Carlos (cidades do interior do estado de São Paulo) (p. 71, citado por V. S. Castro, 2006, p. 1938).

1972/2008)³¹.

Apesar das semelhanças entre fala culta e popular, a avaliação social não abre mão de se utilizar das diferenças linguísticas para apartar segmentos da sociedade usuários de normas populares; a língua segue sendo poderoso elemento de segregação. São as variedades urbanas, hegemônicas nos meios de comunicação social, as que possuem “força maior” (Faraco, 2015a, p. 68), e o uso de alguns traços mais característicos das normas populares não seguem impunes (p. ex. a generalizada falta de concordância nominal e verbal³²), sendo os seus falantes alvo de preconceito linguístico, reflexo claro de um preconceito de base social.

Conforme Lucchesi (2015):

Na sociedade brasileira contemporânea (dominada pela indústria cultural e pela comunicação de massa), a voragem da comunicação instantânea e imediata propaga vertiginosamente imagens, valores e padrões de comportamento linguístico para todos os segmentos sociais em todos os quadrantes do país, promovendo inexoravelmente a sua homogeneização. Se nesse processo opera um *nivelamento linguístico* que aproxima a fala das classes baixas dos modelos da norma culta, a avaliação social reforça o simbólico das diferenças linguísticas, utilizando a clivagem da língua para reforçar a divisão social. (Lucchesi, 2015, p. 35)

Assim, se já há uma inquietação entre falantes escolarizados/cultos quanto a suas manifestações linguísticas (por se distanciarem da norma-padrão), ela é ainda maior entre falantes das normas populares, que já desde a escola são muitas vezes silenciados, a despeito de parâmetros curriculares atuais mais flexíveis quanto a fenômenos de variação linguística, como se verá adiante.

A atenuação da polarização sociolinguística a partir dos anos de 1930, convergindo com os processos de industrialização e urbanização brasileira, não evitou que “a difusão da norma culta fosse muito restrita, quando não precária” (Lucchesi, 2015, p. 35).

³¹ *Estereótipo linguístico* é um dos três traços de avaliação social atribuídos às variantes linguísticas (Labov, 1972/2008), seria o mais marcado socialmente, passível de estigmatização; o *marcador* teria uma avaliação positiva ou negativa a depender do contexto (p. ex., de maior ou menor formalidade; estando no âmbito de uma variação estilística) e o *indicador*, de distribuição regular por grupos sociais, étnicos ou de idade, estaria isento de avaliação social. Podem ser dados como exemplos de estereótipos linguísticos a ausência de concordância verbal e/ou nominal (‘Os menino gosta de festa’) e a semivocalização de <lh> (‘traba[j]o’, ‘ol[j]ar’). Na fala de pessoas plenamente escolarizadas, em estilos menos monitorados, pode-se notar também faltas de concordância verbal e nominal, mas em frequência mais baixa (como um *marcador*); no entanto, é comum na fala culta o emprego do verbo no singular quando anteposto ao sujeito plural: ‘Sobrou só duas fatias do bolo’ (que se entende aqui como um *indicador*, visto que tal desvio da norma-padrão é geralmente passado despercebido pelos ouvintes).

³² Cabendo, no entanto, mencionar, segundo Lucchesi (2015), que “a avaliação positiva do emprego das regras de concordância faz com que os indivíduos das classes mais baixas assimilem esse mecanismo sintático, à medida que vão se inserindo no mercado consumidor e no espaço da cidadania”, o que enfim o autor relaciona com o circuito “*uso, avaliação e mudança linguística*” (p. 36).

Vale aqui mencionar a pertinente consideração de Lucchesi (2015) a respeito da desigualdade social brasileira, extraída do seu livro *Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*, o qual lhe rendeu um Prêmio Jabuti, em 2016:

No universo cultural da sociedade brasileira contemporânea, a inovação tecnológica convive, lado a lado, com relações sociais tão arcaicas quanto o trabalho análogo à escravidão. Mais uma vez, a realidade social não poderia deixar de se refletir no plano da língua. Nos bolsões de miséria ao redor das grandes cidades, migrantes rurais preservam, em grande medida, a cultura e a linguagem do campo, ao tempo em que sofrem a avassaladora influência cultural e linguística dos poderosos meios de comunicação de massa. Contradições como essa dão o tom ao complexo cenário da polarização sociolinguística do Brasil. (Lucchesi, 2015, p. 35)

O que se nota afinal, e já tido em conta por Aryon Rodrigues (1975, citado por Castilho, 1978/2012, p. 18), é a imposição do padrão linguístico de uma classe sobre outra como a promoção de um “complexo de incompetência linguística” nas classes baixas. E, o que continua a ocorrer hoje no Brasil, além do histórico preconceito de falantes da norma culta contra falantes das normas populares, é um forte apelo à norma *curta*, conforme será visto a seguir, o que contribui para a generalização de um sentimento de falta de competência linguística, em maior ou menor grau, por toda a sociedade brasileira.

1.1.2.4 Norma *curta* – o resultado do poder simbólico da norma-padrão

A norma culta brasileira possui características morfossintáticas peculiares que a diferem da norma-padrão e que já têm sido bastante documentadas; algumas delas, inclusive, têm sido incorporadas pelos instrumentos normativos, ainda que timidamente (p. ex. as diferentes regras de colocação pronominal, como se verá no Capítulo 2). Não obstante, possui grande poder na sociedade brasileira uma outra norma, a que Faraco denomina de *curta* (2004, 2008, 2015b), presente, por exemplo, no que denomina “consultórios linguísticos” na rádio e TV, nos manuais de redação de grandes jornais, em *blogs* na Internet ou em colunas em revistas/jornais sobre “erros comuns em português”, nas elaborações de questões de concursos públicos e nas revisões de editoras.

De acordo com Faraco (2004):

Como a distância entre a norma culta e o padrão artificialmente forjado era muito grande desde o início, enraizou-se, na nossa cultura, uma atitude purista e normativista que vê erros em toda parte e condena qualquer uso — mesmo aqueles amplamente correntes na norma culta e em textos de nossos autores mais importantes — de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores. Essa situação tem nos causado inúmeros males, seja no ensino, seja no uso de um desejável padrão. Este, que deveria ser um elemento sociocultural positivo, se tornou, no caso brasileiro, um pesado fator de discriminação e exclusão sociocultural. (p. 43)

Faraco (2004) discorre sobre o fato de que possa ser positivo, ao menos em princípio, que se abram espaços nos meios de comunicação social para a discussão de fenômenos linguísticos em geral, e da norma-padrão em particular. Seria uma alternativa para enriquecer a cultura linguística da população, propiciando até mesmo a diminuição de preconceitos e discriminação social de base linguística — “ainda tão fortes no Brasil” (p. 52) —, além de poder constituir-se como forma de divulgação científica dos estudos do português que se difundem pelo país. No entanto, de acordo com o autor, o modelo que vingou no país não atende a nada disso.

Os conselheiros gramaticais, em seus espaços midiáticos, segundo Faraco (2004), demonstram “um espantoso desconhecimento da história da língua e da realidade linguística nacional”, não distinguem apropriadamente a fala culta da norma-padrão, e impõem “um absurdo modelo único, anacrônico e artificial de língua com base no padrão estipulado nos compêndios gramaticais excessivamente conservadores” (p. 53). Tais “conselheiros”, muitas vezes jornalistas e (ex-) professores de português, desprezariam a variação e mudança linguística, utilizando-se da norma-padrão como “camisa-de-força” (p. 53).

Para Faraco (2015b), este conjunto de preceitos dogmáticos que formam a norma *curta*, os quais não são respaldados nem pelos fatos da língua nem pelos bons instrumentos normativos, fundamentando-se no “exacerbado pseudopurismo” enraizado no Brasil a finais do século XIX, contribui para a reprodução de uma cultura linguística do erro (p. 24). A norma *curta* segue então sendo valorizada na sociedade, apesar de não se basear em pesquisas filológicas e linguísticas sistemáticas.

A *norma curta* não atenderia, por exemplo, as flexibilizações da norma-padrão realizadas pelos gramáticos da segunda metade do século XX (Cunha & Cintra, Bechara, Rocha Lima) — embora, caiba lembrar, que as notas de rodapé e/ou seção de observações a respeito de certas características do PB (p. ex. a colocação pronominal, as estratégias de relativização, a concordância nas passivas sintéticas) não poderiam ser tidas exatamente como “flexibilizações”, visto que se privilegia a exposição das variantes da norma-padrão (de finais do século XIX), que finalmente acabam por ser tidas pelos leitores como as de fato modelares, como se verá mais detidamente no Capítulo 2.

Quando há divergência entre gramáticas de referência, a insistência por parte de professores, comunicadores ou elaboradores de provas em considerar apenas uma das formas linguísticas concorrentes como correta também seria um exemplo da ideologia da *norma curta*.

Já não costuma haver no discurso dos “conselheiros gramaticais” nem sequer referências a textos literários, apenas se considera que uma forma deva ser usada em oposição à outra. Obriga-se e proíbe-se. Simplesmente se diz que uma forma linguística é ou não admitida pela *norma*, que, por sua vez, passa por uma espécie de personificação: “Talvez, à falta de um conhecimento filológico e linguístico mais substancial, só tenha restado mesmo personificar a norma-padrão e, deslocando-a para um Olimpo etéreo, decretar, em seu nome, o certo e o errado” (Faraco, 2004, p. 54).

Conforme Faraco (2004):

Elevar a norma-padrão a agente é escamotear os processos históricos, políticos e culturais envolvidos no funcionamento social da língua. Por isso, tornar a norma-padrão um ente com existência própria é extremamente favorável aos colonistas: permite a esses autores eludir todo um conjunto de questões da maior relevância para a elucidação dos problemas não triviais que enfrentamos no Brasil com o padrão, desde a compreensão crítica de sua história e as características e sentidos de sua ocorrência social até a crucial questão de quem é responsável por sua descrição e codificação e como se deve proceder para tanto. (p. 54)

A fixação de um padrão de linguagem para os textos escritos de jornais, por exemplo, dessa forma deixa de ser benéfica, não serve de estímulo para uma “relativa uniformização linguística num amplo e diversificado espaço cultural”³³. O que se tem nos manuais de jornais é a transcrição de maneira acrítica do que consta nos antigos compêndios gramaticais, “reconhecidamente artificiais em excesso quanto ao padrão que preconizam” (Faraco, 2004, p. 47) — até mesmo Cunha e Cintra (1985/2008) reconhecem, ainda que nas entrelinhas, determinadas inovações que aqueles rejeitam.

De modo geral, os elaboradores dos manuais dos grandes jornais brasileiros não são adeptos a ampliarem as referências quanto à norma-padrão escrita, o que constitui um paradoxo, uma vez que são os próprios jornalistas uma das principais fontes da difusão das alterações da língua ou mesmo a principal, já que “a expressiva expansão dos meios de comunicação social, no século XX, transformou-os, aqui como em outras partes, em poderosos parceiros da construção e da difusão do padrão de linguagem” (Faraco, 2004, p. 48). De toda maneira, nos seus textos é comum escapar um ou outro fenômeno linguístico próprio da norma culta e ausente na norma-padrão, constituindo-se os mesmos como importante fonte de referência para o conhecimento da norma culta (cf. Bagno, 2001).

³³ Faraco (2004) aqui se refere ao fato de uma uniformização, mesmo que relativa, ter relevância em sociedades do porte da brasileira, pois poderia garantir uma base de comunicação “supra-regional, transtemporal e multifuncional” (p. 47). Menciona ainda Haugen (1996/2001, p. 110, citado por Faraco, 2004), ao esclarecer que se trataria de um “ideal de língua caracterizado pela variação mínima na forma e máxima na função (sociocultural)” (p. 47).

Os agentes que promovem e divulgam a norma *curta* nos mais variados meios de comunicação social não contribuem para o enriquecimento da cultura linguística da população; como mencionado por Faraco (2004), fazem justamente o contrário:

seu artificialismo, seu dogmatismo, seu espírito inquisitorial contribuem antes para manter essa cultura estagnada, nada acrescentando para desatarmos os nós linguísticos que tanto embaraçam ainda o ensino e o uso do português-padrão no nosso país. Nesse sentido, nada de positivo trazem para nossa compreensão cultural do que deve ser o cultivo de um desejável padrão de língua. (p. 55)

Para Faraco, os manuais de jornais e demais “consultórios linguísticos” existentes hoje no Brasil se devem a um “vício de origem” bem determinado, que o autor atribui a Cândido de Figueiredo:

Seu criador parece ter sido o gramático português Cândido de Figueiredo que, no fim do século XIX e começo do XX, dispunha de espaço em jornais de Lisboa e do Rio de Janeiro para tratar de questões de língua. Em sua coluna, se dedicava ele, no melhor espírito inquisitorial, a caçar “erros” de língua em toda parte e a condenar furiosamente os falantes por sua suposta ignorância linguística e pelo descuido e descaso das questões vernáculas³⁴. (Faraco, 2004, p. 52)

Foi-se então criando, artificialmente, um “códice normativo” no mundo da lusofonia (mas também em outros pontos do mundo românico), inspirado, conforme Faraco (2004), no “trato aristocrático da língua fixado e difundido pela Academia Francesa” (pp. 52-53). Na construção desse códice, os gramáticos lançaram mão de gostos e preferências pessoais, utilizando-se de autores tidos como clássicos.

De acordo com Faraco (2004), o códice normativo encontrou no Brasil “campo fértil” para se desenvolver (p. 53). Isso se deu por sua elite letrada conservadora que, conforme já tratado na presente tese, tinha o interesse de estabelecer no Brasil um padrão consideravelmente distante da norma culta brasileira, e, para os seus cultivadores, os textos literários somente tinham valor quando sustentavam as “regras inventadas” pelos gramáticos. Daí, tem-se a complexidade cultural e política da norma-padrão no país³⁵.

A norma *curta* é utilizada sem nenhum aporte e fundamento teórico razoável para, na sociedade, diferenciar quem “fala bem” de quem “não fala bem”; e quem fala bem ou não é alvo de preconceito linguístico. A valoração social negativa direciona-se não só aos

³⁴ Em 1903, o filólogo português Cândido de Figueiredo com sua coluna no *Jornal do Comércio*, intitulada *O que não se deve dizer*, colocava-se explicitamente do lado “purista” da tensão. O fato de ter as suas posições criticadas por Mario Barreto, em *Estudos da Língua Portuguesa* (1903), serve também de exemplo do enfrentamento entre detratores e defensores do PB à época.

³⁵ Neste contexto, o fenômeno da norma *curta*, segundo Faraco (2015a), “não foi, portanto, característico da doutrina gramatical de língua portuguesa desde o início. Ela tomou forma e corpo no século XIX à medida que se sentiam os efeitos das mudanças socioeconômicas e culturais” (p. 66).

falantes de variedades populares do PB, mas também a muitos que, se utilizando da norma culta, deixam transparecer fatos de língua não contemplados pela gramática tradicional. Sobre isso cabe ainda ressaltar, conforme bem lembrado por Faraco (2004), a velha artimanha brasileira de se desqualificar o outro por algum suposto “erro” sintático-lexical.

Por constituir-se como exemplo de uma visão de língua regida pela norma *curta*, segue abaixo trecho de um artigo publicado na *Revista Veja*, cujo autor, Augusto Nunes, critica e “corrige” um texto proveniente da página *web* de um partido político brasileiro (as intervenções do jornalista estão em itálico):

É o compromisso com o Estado Democrático de Direito, com a defesa da soberania brasileira e de todos os direitos já conquistados pelo povo desse (*Errado, o certo é ‘deste’*) País, que (*Alguém infiltrou uma vírgula bêbada entre ‘País’ e ‘que’*) nos faz, através desse (*É errado o uso de ‘através desse’: o certo é ‘por meio deste’*) documento, solicitar ao ex-Presidente Luiz Inácio LULA da Silva que considere a possibilidade de, desde já, lançar a sua candidatura à Presidência da República no próximo ano (*A candidatura deve ser lançada desde já ou no próximo ano?*), como forma de garantir ao povo brasileiro a dignidade, o orgulho e a autonomia que perderam. (A. Nunes, 2017)

Os comentários feitos pelo jornalista demonstram que a “velha artimanha” de desqualificar o outro por supostos erros linguísticos permanece viva no país, o que se nota ainda mais claramente na continuação do seu texto:

E por que assassinar o pobre português já no primeiro parágrafo?, perguntam os que tratam com mais brandura a língua oficial do Brasil. Em que medida o massacre do idioma ajudaria a livrar da cadeia um ex-presidente que saiu da História para entrar na bandalheira? Teriam os redatores do palavrório resolvido homenagear o Exterminador do Plural? Ou seria uma demonstração de solidariedade aos inventores da linguística lulopetista, para os quais falar errado está certo? (A. Nunes, 2017)

Na falta de argumentação para uma razoável defesa do seu ponto de vista, apela-se à “artimanha”. Notável é o paralelo que se pode estabelecer entre o tom inquisitorial desse texto e o dos textos escritos há mais de cem anos.

A norma *curta* segue com vigor nos meios de comunicação social e no senso comum. Esse peso simbólico resulta, por exemplo, numa situação em que falantes escolarizados tenham que fazer “malabarismos” com a língua, entre uma norma-padrão idealizada — por mais que esta soe artificial/pedante — e a norma culta, numa preocupação pela forma que pode até afetar o que quer dizer, a sua elaboração de sentidos. Consciente da valoração social negativa que pode vir a sofrer por uma regência não acolhida pela norma-padrão, ainda que saiba da flexibilidade de gramáticos e dicionaristas quanto ao uso de tal forma, a pessoa enunciadora pode, finalmente, ser movida pela norma *curta*, tendo-a em conta para assim corresponder às supostas expectativas de quem a ouve/lê.

Ainda que muitos filólogos e linguistas contemporâneos defendam a flexibilidade das gramáticas com respeito aos usos cultos (Bagno, 2001, 2004, 2012; Faraco, 2004, 2008; Lucchesi, 1994, 2004, 2015; Mattos e Silva, 2004b), a impressão que se tem é a de que o imaginário social e coletivo não permite que essas medidas sejam acatadas. Insiste em permanecer a visão histórica da língua como produto homogêneo, imutável, e a associação entre inovação e deturpação. Quiçá, como assume Faraco (2004), por conta do pragmatismo cotidiano ditado pelo mercado, que, fomentando soluções rápidas, favorece asserções categóricas, de caráter não-reflexivo, disso resultando o alienamento do falante em relação a sua língua e a crença, sem questionamentos, de que ela exista por si própria (p. 54-55).

Há pouca expressão sociocultural de uma tradição de fato baseada na investigação sistemática da língua. Segundo Faraco (2015a):

No sistema escolar, na mídia e no senso comum o que predomina, o que tem efetivo e hegemônico prestígio é o inflexível discurso da norma curta.

Nesse contexto de hegemonia, o que vemos com frequência é que os nossos bons instrumentos normativos, se, na apresentação dos fatos, contradizem, mesmo que timidamente, a norma curta, são imediatamente desacreditados e rechaçados como temos testemunhado a cada vez que se instala uma polêmica sobre questões de língua.

Contudo, o mais espantoso seja talvez o fato de que nós não temos conseguido reverter esse quadro. E isso apesar do respeitável acervo que temos no Brasil de descrições da língua falada e da língua culta escrita. (p. 66)

Diante deste complexo quadro de questões de natureza sociolinguística, sociocultural e político-ideológica, como lidar em sala de aula com o que Faraco (2004) chama de nossa “esquizofrenia linguística” (p. 43)?

1.2 A SOCIOLINGUÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO

Nesta seção, serão retomados alguns dos principais pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística, a sociolinguística variacionista (cf. Labov, 1972/2008; Weinreich et al., 1968/2006), e os seus desdobramentos na pesquisa sociolinguística brasileira voltada ao âmbito educacional, nomeadamente a sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) e a pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b). Será também brevemente discutido o modo pelo qual a variação linguística tem sido retratada em diretrizes oficiais brasileiras de ensino (*Parâmetros Curriculares Nacionais* [PCN], 1999; *Base Nacional Comum Curricular* [BNCC], 2018) e em manuais didáticos de português língua materna.

Defende-se aqui que estudos sociolinguísticos aplicados ao ensino de língua materna,

destacando-se os que estão em consonância com os princípios da sociolinguística educacional e da pedagogia da variação linguística, podem vir a beneficiar a área de PLE, auxiliando na elaboração de procedimentos para o seu ensino/aprendizagem.

1.2.1 Teoria da Variação e Mudança Linguística

A partir de meados do século XX, a linguística volta-se para a realidade social, já deixando de focar, primordialmente, o estudo da língua como sistema. Surgem correntes teóricas que se interessam pelas relações entre língua e sociedade, tais como a Pragmática, a Sociolinguística e a Análise do Discurso. De ser negligenciada ou de exercer um papel secundário na explicação dos fenômenos linguísticos, a realidade social (res)surge³⁶ em primeiro plano.

Houve no desenvolvimento da Sociolinguística uma evidente contribuição das ciências sociais, ao se considerar, por exemplo, a comunidade de fala como regularmente heterogênea, e não, como antes considerada, um sistema homogêneo. Principalmente a partir de então, alguns linguistas voltam-se à macrolinguística (a linguística externa), ocupando-se do complexo funcionamento da língua na realidade social.

Segundo Hernández-Campoy (Sandes et al., 2020, p. 28), o surgimento da Sociolinguística como disciplina vincula-se ao interesse cada vez mais frequente pelos problemas sociais junto à reformulação/redefinição dos princípios teóricos da Dialetologia Tradicional pós-industrialização e urbanização e à revolução quantitativa³⁷, da qual William Labov propriamente fazia parte. A linguística passaria a se interessar pela fala nos grandes centros urbanos, anteriormente de mais difícil estudo, quando se tinham em conta os antigos métodos da Dialetologia Tradicional (de base rural). A respeito disso, afirma o sociolinguista:

quando a modernização da sociedade gerou, com a chegada da industrialização, os consequentes processos de urbanização nos anos cinquenta, a insistência da descrição

³⁶ “(Res)surge” porque se entende aqui que o interesse em aspectos extralinguísticos aparece também em outras épocas, ainda que não sistematizado do mesmo modo. No século XIX, já havia estudos com enfoque em uma visão de língua associada ao “contexto real de fala”, e em diversas perspectivas: diatópica, diastrática, antropológica, cultural (Mollica & Ferrarezzi Jr., 2016a, p. 9). Indo mais atrás, a Gramática da Língua Portuguesa de Fernão de Oliveira (1536), a seu próprio modo, já reconhecia variedades diastráticas, diatópicas e diageracionais (Cardoso, 2016, p. 13).

³⁷ A partir da 2.^a Guerra Mundial, principalmente, a linguagem matemática e a lógica são demandadas para “expressar com precisão e clareza os resultados da pesquisa científica”, o que supunha “uma rejeição da intuição e do conhecimento introspectivo, tão em voga por volta da metade do século XX” (Sandes et al., 2020b, p. 31).

linguística do mundo rural carecia de sentido, ou ao menos era representativamente incompleta, especialmente quando a imensa maioria da população se localizava agora na cidade, onde o que predominava era a diferenciação e a variação social mais que a geográfica. (Sandes et al., 2020b, p. 30)

Os processos de modernização e urbanização trouxeram desajustes que causaram “toda uma série de problemas sociais nos grandes centros urbanos” (Sandes et al., 2020b, p. 30). Disso resultaria o estímulo para o estudo da variação social³⁸. Aumentou-se o interesse por possíveis relações entre linguagem e marginalização social e, evidentemente, por uma metodologia para essas pesquisas.

Confere-se, portanto, que o surgimento da Sociolinguística, conforme argumentado por Hernández-Campoy³⁹ (Sandes et al., 2020b), claramente não está dissociado da “filosofia social de seu tempo”: “O pesquisador há de ser fundamentalmente, e por vocação, um homem do campo e não da poltrona, disso a reivindicação de William Labov, ou seja, o risco de perder contato com a realidade viva se considera muito elevado” (pp. 30-31).

Por fim, cabe ainda enfatizar o caráter de reação a paradigmas prévios como um dos componentes para esta revalorização do social nos estudos linguísticos, tal como exposto por Hernández-Campoy:

Uma das principais causas do desenvolvimento dos estudos sócio-culturalmente contextualizados, seguindo a inércia epistemológica da revolução quantitativa, se encontrava nas próprias concepções estruturalistas e gerativistas; especificamente, no sentimento generalizado de insatisfação com as explicações e interpretações oferecidas por essas concepções aos novos problemas levantados. A dicotomia saussuriana *langue/parole*, posteriormente aperfeiçoada com a chomskiana de competência/desempenho, centrava seu estudo nos traços formais de uma língua sistematicamente homogênea e na competência do falante ideal, ignorando, deliberadamente, a heterogeneidade da *parole* e a atuação do falante, o que, no entanto, é o que buscava a Sociolinguística — daí a reação. (Sandes et al., 2020b, p. 28)

A noção de “variação livre” de Bloomfield, que supunha escolhas aleatórias das variantes, passa a ser questionada. Haveria uma regularidade dentro da heterogeneidade, e a dinâmica da mudança linguística estaria justamente nesta “heterogeneidade sistemática” da linguagem (Weinreich et al., 1968/2006).

Tem-se que, embora os estudos da década de 1950 sobre contato linguístico e

³⁸ Hernández-Campoy (Sandes et al., 2020b) recorda que daí surgem estudos que relacionam a linguagem e a classe social no Reino Unido; linguagem e raça nos Estados Unidos; linguagem e imigração na antiga República Federal da Alemanha e outros países europeus; atitudes linguísticas; sexismo na linguagem; política de línguas e planificação linguística nas novas nações-estado multilíngues surgidas na Europa depois da Segunda Guerra Mundial etc. (p. 30).

³⁹ Para mais sobre a emergência da Sociolinguística dentro do pensamento da época, consultar a obra *Sociolinguistic Styles*, do mesmo autor (Hernández-Campoy, 2016).

diglossia, realizados por Uriel Weinreich, Charles Ferguson e Joshua Fishman, tenham lançado as bases para o desenvolvimento da disciplina, é com Labov que “tomou corpo”, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 39) o estudo da variação linguística.

A área, que surge na década de 1960, a partir dos estudos de Labov sobre as influências sociais no inglês dos falantes da ilha de Martha’s Vineyard (1963) e da cidade de Nova York (1966), passa a adquirir um espaço privilegiado com a publicação voltada às formas vernaculares que constituem o denominado *Black English* (1972).

Definitivamente, é a vez da língua em uso. O objetivo é o da descrição da variação e da mudança tendo em conta o contexto social de produção, analisando o uso na comunidade e aderindo a uma análise quantitativa dos dados (Labov, 1972/2008)⁴⁰. As variáveis linguísticas, condicionadores internos ao sistema, são manifestadas nos diversos níveis da língua (fonético, morfológico, lexical, sintático) e analisadas em relação a variáveis extralinguísticas, tais como idade, sexo, nível de renda e grau de escolarização. Buscam-se os fatores estruturais (linguísticos) e sociais (extralinguísticos) que motivam ou desmotivam o emprego de dada variante.

Uma vez que dada produção linguística estaria condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos, tem-se a heterogeneidade como regular, sistemática e previsível. O domínio da língua pelo falante nativo incluiria este controle das estruturas heterogêneas (Weinreich et al., 1968/2006, p. 125).

O retorno ao entendimento de que toda linguística, por definição, é social — porém, sem perder de vista que Saussure já afirmara que a língua é um objeto social — deu certamente novo (e necessário) impulso aos estudos da linguagem, cabendo ainda ressaltar que, nem por isso, se deixou de considerar a sua complementariedade biológica/neurológica. Uma corrente teórica que associa sociolinguística ao gerativismo chomskiano, a Sociolinguística “Paramétrica”, por exemplo, tem se mostrado bastante frutífera na interpretação de alguns fenômenos variáveis do PB, entre eles a expressão do objeto direto anafórico de 3.^a pessoa, como se verá no Capítulo 2⁴¹.

⁴⁰ Por outro lado, sob a perspectiva qualitativa, estariam os estudos dos sociolinguistas Leslie Milroy e James Milroy (além do trabalho de Basil Bernstein). A análise das redes sociais, que repercute nos estudos de Stella Maris Bortoni-Ricardo, como se verá adiante, advém de Leslie Milroy (Marcuschi, 2008, p. 39).

⁴¹ De fato, é bom lembrar, nos termos de Moreno Fernández, que “a primeira sociolinguística de Labov tentou oferecer uma alternativa ao conceito de ‘regra’ do gerativismo, mas com o fim de melhorar o modelo, não de substituí-lo”, mas é certo que com o tempo as escolas foram se afastando (Sandes et al., 2020a, p. 17). Moreno Fernández também recorda a constatação da compatibilidade do cognitivismo com abordagens sociológicas — o próprio sociolinguista tem se destacado por seus trabalhos em Sociolinguística Cognitiva (cf. Moreno Fernández, 2012).

Como afirma Moreno Fernández, a Sociolinguística tampouco é indiferente à “dinâmica de paradigmas de pesquisa”, que vão avançando e se sobrepondo no tempo (Sandes et al., 2020a, p. 18). Neste sentido, a área tem ampliado os seus limites, buscando maiores inter-relações com outros âmbitos de pesquisa, e, ao fim e ao cabo, transformando-se. Conforme o sociolinguista: “A realidade dialetal e a sociolinguística são mutáveis porque são sensíveis às transformações sociais. Isso faz com que os estudos da variação não possam nunca se dar por conclusos” (Sandes et al., 2020a, p. 18).

Este trecho de Mollica e Ferrarezi (2016a) bem ilustra a vivacidade dos estudos sociolinguísticos:

A Sociolinguística se constitui de permanente repensar-se e redescobrir-se desde a descoberta da possibilidade de se estudar sistematicamente a variação e a mudança linguísticas. Os estudos avançados sobre a aquisição da heterogeneidade estruturada, os voltados para a origem e as consequências linguísticas provenientes do contato em redes, as análises sobre indivíduos e línguas isolados, tanto quanto as investigações acerca dos princípios entre língua e cognição, reúnem um legado sob o rótulo maior que consiste em um universo de desafios, de questões a resolver e de inexplorados campos a desbravar⁴². (pp. 10-11)

É certo que novos fatores sociais vêm somando importância no tempo. Faraco, por exemplo, também menciona o contato em rede (de relações sociointeracionais) como um fator que não pode se ausentar nas análises:

Embora necessárias, são já insuficientes as categorias tradicionais com que a sociolinguística começou a trabalhar, como idade, gênero, etnia, nível de renda e escolaridade. Tornou-se indispensável analisar também as múltiplas redes de relações sociointeracionais de que participam os falantes: elas são fatores diretamente correlacionados com os diferentes modos de falar (e escrever), com as diferentes normas de uma determinada comunidade. (Faraco, 2008, p. 38)

A Sociolinguística, conforme Mollica e Ferrarezi Jr. (2016a), “uma das mais profícuas subáreas da Linguística” (p. 9), permanece com o seu enfoque na natureza inerentemente dinâmica e heterogênea da língua, buscando melhor compreensão “da função de seus empregos e dos modos como processamos e relacionamos o fluxo da informação a depender dos propósitos comunicacionais dos falantes em estilos e gêneros diferenciados” (pp. 9-10).

Quanto à Sociolinguística e o ensino, Hernández-Campoy (Sandes et al., 2020c) relembra que, de modo geral, o ensino de línguas foi “a principal vertente aplicada” da

⁴² Na obra *Sociolinguística, sociolinguísticas*, organizada pelos autores (Mollica & Ferrarezi Jr., 2016b), encontram-se algumas das inter-relações nos estudos sociolinguísticos brasileiros em pleno vigor, tais como a Sociolinguística “Paramétrica”, o Sociofuncionalismo, a Sociolinguística Cognitiva, a Sociolinguística e o Texto, a Sociolinguística Educacional, entre outras.

Sociolinguística (p. 2) — exemplifica com os estudos sobre interlíngua⁴³ (Ellis, 1985; Tarone, 1979, 1982), os quais teriam sido impulsionados pela escola variacionista. Vale lembrar, no entanto, que o próprio Labov (1972), em sua obra *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, defendia uma sociolinguística a serviço da educação.

Apesar do forte vínculo entre Sociolinguística e educação, a aplicação da Sociolinguística ao ensino tem se mostrado insuficiente. Conforme pondera Hernández-Campoy:

há muita relação entre a sociolinguística e o ensino, tanto de línguas maternas como de segunda língua (língua estrangeira) e é algo sobre o qual não se tem trabalhado muito — ao menos não o suficiente — nem se tem dado a importância que merece; especialmente por suas possíveis aplicações na docência e na elaboração de materiais didáticos, ainda muito sociolinguisticamente insensíveis. (Sandes et al., 2020b, p. 35)

Os avanços teóricos da sociolinguística parecem, de modo geral, não ter alcançado satisfatoriamente às instâncias de ensino. Não obstante, ressalva-se aqui, em consonância com Bortoni-Ricardo (2016), a existência de uma “vocação pedagógica dos estudos sociolinguísticos no Brasil” (p. 159), ao menos no que se refere ao ensino do português como língua materna (PLM). Já não são poucas as contribuições da Sociolinguística no âmbito educacional brasileiro (muito embora o seu alcance às salas de aula siga sendo questionável):

a Sociolinguística no Brasil tem avançado muito e é interessante observar que esse avanço está quase sempre associado à preocupação com as condições educacionais no país e o efeito que tem sobre elas a extensiva variação linguística no português falado pelos brasileiros. (Bortoni-Ricardo, 2016, p. 158)

O fato de a Sociolinguística ter um vínculo com a educação não tem repercutido diretamente em melhoria da qualidade de ensino; há alguns caminhos tortuosos pelos quais teve/tem que passar para a sua chegada à sala de aula e a sua efetiva incorporação na cultura escolar, alguns dos quais serão tratados no decorrer desta seção.

1.2.2 Contribuições da sociolinguística ao ensino de línguas

Ao evidenciar o componente social da variação e mudança linguística, a sociolinguística já se caracteriza como uma corrente de grande potencial contributivo ao

⁴³ A Interlíngua, conceito introduzido por Selinker (1972), refere-se à “gramática mental” do aprendiz de língua estrangeira, um sistema linguístico aproximativo, que vai sendo formado durante o processo de aprendizagem, provido de características a ele peculiares, que, por sua vez, o distinguem tanto do sistema da língua-alvo quanto do sistema de sua língua materna.

âmbito educacional. A conscientização de que a variação e a mudança são processos intrínsecos a qualquer língua (não significando o seu deterioro/decadência), a explicitação dos fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam esses processos, a reflexão sociolinguística e com ela a sociocultural promovem confiança e autonomia ao alunado, especialmente ao legitimar os seus usos linguísticos e os de outras pessoas, o que melhora a sua competência comunicativa (o seu desempenho na realização das mais diversas tarefas que envolvem a linguagem). Em última instância, entende-se que o aprofundamento no conhecimento dos fatos da língua contribua para o combate a preconceitos de base linguística.

O próprio conceito de *competência comunicativa*, elaborado pelo sociolinguista (de formação antropológica) Dell Hymes, em 1966, veio a ser um dos contributos fundamentais da Sociolinguística para o ensino de línguas, seja materna, seja estrangeira. Conforme Hymes (1972), a competência comunicativa incluiria, além de regras de boa formação das sentenças, normas de adequação socioculturais, as quais levariam o(a) falante a monitorar o seu estilo. Enquanto o conceito chomskyano de *competência* por si só não daria conta da variação (interindividual ou intraindividual), o de *competência comunicativa* a abarcaria.

Faraco retoma Aryon Rodrigues (1966), a quem a “propriedade” na expressão falada e escrita deveria já vir como mais importante que a correção (Faraco, 2008, p. 166). Para Rodrigues a reflexão sociolinguística deveria sobressair-se no ensino em vez do tratamento de aspectos unicamente estruturais. Quanto a isso, afirma Faraco:

poderíamos dizer que a postulação dessa precedência do sociolinguístico sobre o linguístico decorre do fato de caber ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbaís (o estrutural em si). (Faraco, 2008, p. 165)

No que concerne especificamente ao âmbito educacional brasileiro, compilam-se aqui alguns dos contributos gerais advindos dos estudos sociolinguísticos sobre o PB:

- avanço na descrição linguística do PB⁴⁴ — afirma-se aqui, em consonância com Martins et al. (2014), que “a descrição dos usos linguísticos pode ser,

⁴⁴ É ampla a lista de estudos em que são descritos/analísados os fenômenos variáveis do PB, entre eles as “estratégias” de relativização (Tarallo, 1983), o verbo *ter* em contextos existenciais (Callou, 2008; Callou & Duarte, 2005), o “enfraquecimento da concordância” (Galves, 1993/1996), o uso de *a gente* em lugar de *nós* (Omena, 2003; Vianna & Lopes, 2015), as formas variáveis para a expressão do objeto direto anafórico (Bagno, 2001; Corrêa, 1991; Cyrino, 1993/1996, 1994, 1997; Duarte, 1986/1989; Freire, 2000, 2005; Omena, 1978), entre vários outros fenômenos (cf. Castilho, 1978/2012, 1999; Gärtner, 2002; Kato, 1996; Leite, 2000; Mattos e Silva, 2004b). Para sistematizações/compilações de tais estudos, ver Paiva e Scherre (1999), Martins e Abraçado (2015) e Freitag (2016).

- muitas vezes, o melhor caminho para traçar um bom aporte teórico” (p. 10);
- reconhecimento da pluralidade de normas/variedades do português falado e escrito pela população brasileira — o que inclusive veio a contribuir para a reformulação de diretrizes oficiais de ensino;
 - definição conceitual de *norma culta* em contraste com *norma-padrão*, e criação do termo *norma curta*;
 - reconhecimento da proximidade entre norma culta e normas populares;
 - proposta dos três contínuos de variação e inauguração da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), junto às bases teóricas lançadas pela pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b);
 - emergência das novas gramáticas do português brasileiro (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini, 2010, 2016), as quais incorporam os principais achados dos estudos de descrição e análise dos fenômenos linguísticos em variação no PB.

O maior mapeamento da pluralidade linguística brasileira, somado aos preceitos da sociolinguística, tem resultado em diversos trabalhos voltados ao ensino/aprendizagem de PLM (p. ex. Görski & Coelho, 2009; Martins, 2013; Martins & Tavares, 2013; Martins et al., 2014; S. R. Vieira & Brandão, 2014) — alguns dos quais incluem procedimentos para o tratamento pedagógico de fenômenos variáveis. No entanto, no âmbito do ensino de PLE, são ainda poucos os trabalhos fundamentados numa sociolinguística aplicada à educação, embora já tenha sido detectada a falta de sensibilidade sociolinguística nos manuais didáticos da área (cf. Carvalho, 2004; Coutinho, 2016).

Carvalho (2004) observa que “imperna na maioria dos livros [do âmbito de PLE] uma atitude prescritivista ainda bastante dependente das gramáticas normativas de perfil tradicional” (p. 272). A partir de uma breve análise dos fenômenos variáveis (i) *ter* e *haver* em uso impessoal, (ii) regência do verbo *ir*, com sentido de movimento, (iii) futuro simples vs. futuro perifrástico, (iv) pronome relativo *cujo* e (v) retomada anafórica de objeto direto de 3.^a pessoa, em alguns manuais didáticos de PLE, entre eles o *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*, volumes 1 e 2 (Lima et al., 1991) e o *Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros* (Lima & Iunes, 1999), a autora observa a falta de correspondência entre realidade linguística e a língua representada nos manuais, seja pela omissão de variantes não acolhidas pela norma-padrão, como acontece com os dois

manuais supracitados, seja pela seleção de somente uma variante, ainda que esta não seja a padrão, como ocorre no manual *Interagindo em português: textos e visões do Brasil* (Henriques & Grannier, 2001).

Coutinho (2016), orientado no mestrado por Carvalho, vai aprofundar-se na análise do quinto fenômeno variável listado pela autora: a expressão do objeto direto anafórico de 3.^a pessoa, focando-se no emprego das variantes objeto nulo e clítico acusativo.

Ao contrastar dados de um *corpus* de escrita com cinco manuais didáticos de PLE, entre eles *Novo Avenida Brasil 1* (2008) *Falar, Ler e Escrever Português* (2006) e *Bem-Vindo* (2004), Coutinho (2016) reafirma a “artificialidade” das formas adotadas nos manuais: “Os livros didáticos [de PLE] continuam sendo elaborados em modelos antiquados de ensino/aprendizagem e desconsideram a variação linguística como parte constituinte deste processo” (p. 79).

Carvalho (2004) e Coutinho (2016) não chegam a realizar um levantamento exaustivo das ocorrências das variantes, o que não os retrai de sublinhar a falsa representação dos fenômenos variáveis nos manuais didáticos sob análise e, sobretudo em Coutinho (com base em Marcuschi (2008)), de ressaltar a necessidade de abordagens de ensino que levem em conta a variação diamésica (modalidade oral/escrita) e a diafásica (monitoramento estilístico).

Argumenta-se aqui que o âmbito dos estudos em PLM são de fundamental auxílio para propostas didático-pedagógicas em PLE sociolinguisticamente engajadas. Quanto a isso, propõe-se aqui a utilização do aporte teórico-metodológico oferecido pela sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) e dos princípios que vieram a conformar uma pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b).

Defende-se que os pressupostos de uma sociolinguística aplicada à educação em PLM que visa promover a reflexão sobre a componente sociocultural dos fenômenos em variação (e não somente a regional ou a estilística), a lucidez sobre o convívio entre múltiplas variedades/normas e a diminuição do preconceito linguístico, ao mesmo tempo em que novos recursos linguísticos próprios a dado contexto sociocomunicativo sejam aprendidos, resultariam aplicáveis à área de PLE.

Nesta seção, se oferece então um panorama das contribuições da sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Inicia-se com o que vem expresso nas diretrizes oficiais de ensino; em seguida, apresentam-se os contínuos de variação linguística de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e os pressupostos da pedagogia da variação linguística de

Faraco (2008, 2015b).

1.2.2.1 A variação linguística nas diretrizes oficiais

A maior compreensão da realidade sociolinguística brasileira repercutiu nos textos que compõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN; Brasil, 1997, 1998, 1999)⁴⁵. Em diversos pontos destes documentos, advoga-se por uma maior compreensão da diversidade linguística brasileira por parte da comunidade escolar⁴⁶.

O conhecimento e respeito às diversas variedades linguísticas do PB falado e a adequação linguística a depender da situação comunicativa passaram a ser alguns dos objetivos do ensino de língua portuguesa como língua materna. Ilustram tal entendimento de língua e ensino os seguintes trechos extraídos dos PCN de Ensino Médio (Brasil, 1999):

Considera-se que a compreensão das significações dadas, em diferentes esferas, às várias manifestações contribua para a formação geral do aluno, dando a ele a possibilidade de aprender a optar pelas escolhas, limitadas por princípios sociais, e de ter o interesse e o desejo de conservá-las e/ou transformá-las. (p. 7)

Ao mesmo tempo que o aluno conhece as várias manifestações, como produto de diferentes esferas sociais, deve aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica a criação de elos entre elas.

A variante padrão pode ser comparada com as outras variantes em seus aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos. (p. 9)

Verificar o estatuto dos interlocutores participantes do processo comunicativo, as escolhas discursivas, os recursos expressivos utilizados pode permitir ao aluno o conhecimento da sua linguagem como legítima, sem desmerecer as demais.

O exame da complexidade das manifestações evoca a superação preconceituosa das identidades e provoca o respeito mútuo como meio de entender o presente e construir o devir. (p. 10)

[O desenvolvimento da competência linguística] não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetiva que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores — a competência

⁴⁵ Os PCN são diretrizes oficiais, elaboradas pelo Governo Federal do Brasil, para a orientação de professores, coordenadores e diretores (da rede pública e privada) sobre a normatização de fatores fundamentais para cada disciplina, podendo ser adaptados segundo o contexto escolar. Não são de adoção obrigatória, possuem caráter norteador para o trabalho docente (reflexão, planejamento) e a elaboração do currículo escolar. O seu objetivo principal é o de garantir que os educandos adquiram os conhecimentos necessários para o que se convencionou chamar “exercício da cidadania”. Estão direcionados ao Ensino Fundamental 1 (1.º a 5.º ano), Ensino Fundamental 2 (6.º a 9.º ano) e Ensino Médio (1.º a 3.º ano). Os PCN do Ensino Médio (Brasil, 1999), aqui retomados, foram instituídos como Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998.

⁴⁶ Vale ressaltar aqui a contribuição dos pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho em Sociolinguística da Anpoll (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística) na elaboração de um panorama das diversas variedades do PB falado e escrito, que serviu de grande auxílio para a (re)formulação das diretrizes dos PCN.

comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (p. 11)

Os papéis dos interlocutores, a avaliação que se faz do “outro” e a expressão dessa avaliação em contextos comunicativos devem ser pauta dos estudos da língua. Dessa forma, podemos falar em adequação da linguagem a situações de uso. (p. 19)

Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a auto-estima. (p. 20)

Nota-se como fundamentos básicos o ensino da língua materna voltado ao uso e o fomento à aprendizagem da norma-padrão sem desmerecimento das demais. Ressalta-se a importância da adequação ao contexto comunicativo e da reflexão sobre os papéis dos interlocutores, além da reflexão sobre a avaliação que destes se faz com base na sua produção linguística. Fomenta-se o entendimento das demais variedades linguísticas como realizações legítimas, as quais devem ser inclusive “defendidas”. Finalmente, a apoderação das formas poderia ser tanto para conservá-las como para transformá-las. Tendo em conta que a escola pode ser espaço de exacerbação de preconceito linguístico contra falantes de normas de baixo prestígio social, essa maior compreensão por parte dos alunos da realidade linguística brasileira, junto à ampliação dos seus recursos linguísticos, faria que reconstruíssem sua autoestima.

O documento *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)* (Brasil, 2002) traz de maneira ainda mais clara os objetivos encontrados nos documentos primários.

Observe-se, novamente, a compatibilidade com os pressupostos sociolinguísticos no seguinte trecho, relacionado ao desenvolvimento da competência interativa⁴⁷:

- Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas.
- Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.
- Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado.

⁴⁷ Segundo o documento (Brasil, 2002), a competência interativa seria a relacionada a habilidades voltadas para “demandar e realizar ações, agir e atuar sobre interlocutores” (p. 57), “atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução” (p. 74).

- Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas.
- A norma culta, considerada como uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno. (Brasil, 2002, pp. 75-76)

Por esta parte, adiciona-se o questionamento de “rótulos como certo e errado”, dando a entender que certa manifestação linguística estaria adequada/inadequada a depender da situação comunicativa e — frisa-se — da sua modalidade (oral ou escrita), o que contribui para desvanecer a “cultura do erro”. Incentiva-se ainda que a escola propicie aos alunos formas de engajamento em diversas situações discursivas, tanto de fala como de escrita. O documento lista ainda procedimentos para o cumprimento de tais objetivos (*ver* Anexo A).

Há de se considerar também que os PCN não estão alheios a críticas, algumas das quais dizem respeito à sua falta de clareza conceitual (*norma culta* pode se referir à *norma-padrão* no documento) e à sua demasiada inclinação à modalidade escrita e à norma-padrão, embora sublinhem como legítimas as outras variedades.

Nos termos de Martins et al. (2014), as reflexões que o documento traz quanto à heterogeneidade linguística parecem, finalmente, não abarcar a norma-padrão e o “universo homogeneizador da língua escrita”, não deixando de relegar de certo modo a diversidade e a variação “[a]o lugar do estereotipado e do socialmente marcado” (p. 7). Nesse sentido, ainda conforme os autores, isso faz que permaneça o preconceito linguístico, “sob o mito de que existe uma única norma”, resultando, finalmente, “[n]uma lastimável cultura de substituição da variedade linguística do aluno, e não da desejável ampliação de seu repertório” (p. 7).

Ao ter deixado imune à variação a norma a ser seguida como padrão e ao focar como objeto de ensino/aprendizagem esta norma e o seu uso na modalidade escrita, as outras variedades perdem, de fato, a oportunidade de serem efetivamente valorizadas.

Em 2017, cria-se a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)⁴⁸, e nela já se pode notar um maior destaque dado à modalidade oral, por exemplo. Neste documento, cujos *eixos de integração* são constituídos por práticas de “leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 500), entre as competências específicas a serem desenvolvidas, tanto no que diz respeito ao ensino de PLM

⁴⁸ Utiliza-se aqui a versão final do documento, publicada em 2018, a qual abrange as três etapas da Educação Básica brasileira: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

como ao de língua estrangeira, destaca-se como a mais voltada à variação linguística e à reflexão sociolinguística a seguinte competência⁴⁹:

Competência Específica 4

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.

Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos. (Brasil, 2018, p. 494)

Embora os PCN — e, mais recentemente, a BNCC — advoguem por um avançado entendimento de língua, o qual favorece a reflexão sociolinguística dos alunos em seus múltiplos aspectos, reforçando a importância do enfrentamento ao preconceito linguístico, os seus preceitos nem sempre têm se materializado nos livros didáticos do âmbito de PLM (cf. Coelho, 2007; Conceição & T. C. Pereira, 2017; Dias, 2011; González, 2015).

Com vistas à adequação dos materiais às diretrizes oficiais, surgiu o programa oficial do governo para a avaliação dos livros didáticos, o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD)⁵⁰. Segundo o Programa, os livros (i) não devem “veicular preconceitos contra qualquer variedade linguística”; (ii) devem “apresentar textos representativos de diferentes variedades sociais, regionais e estilísticas”, (iii) devem “considerar as diferentes variedades linguísticas no âmbito da leitura, da produção textual e da oralidade” e (iv) devem “estimular a reflexão sobre as formas linguísticas, relacionando-as com o uso e com os sentidos que elas mobilizam etc.” (González, 2015, p. 229). Não obstante, tais fatores nem sempre têm

⁴⁹ A BNCC define *competência* como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Por meio da definição de competências, a BNCC se reconhece em consonância com uma educação que visa “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013, citado por Brasil, 2018, p. 8), alinhando-se assim à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. No Anexo B desta tese, encontra-se a descrição das sete competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 490).

⁵⁰ No escopo do Programa, elaboram-se resenhas dos livros aprovados, criando-se o *Guia de livros didáticos*, que é então remetido aos professores da escola básica. Uma vez selecionado o título pelo corpo docente, o Ministério da Educação efetua a sua compra (González, 2015, p. 227).

sido observados nos livros didáticos selecionados pelo Programa.

Coelho (2007), por exemplo, constatou na maioria dos livros didáticos de português do Ensino Médio fenômenos de variação linguística sendo tidos como “erros”, devendo ser readequados à norma-padrão. A autora também notou uma tendência geral de a variação linguística vir apresentada em um capítulo isolado no livro, e não integrada como uma cultura de ensino, o que acaba por dificultar o enfrentamento do preconceito linguístico. González (2015), por sua vez, constatou que as obras com maior aprofundamento concernente à variação linguística foram as menos adotadas pelas escolas sob a sua análise. Já Conceição e T. C. Pereira (2017) constataram, em todos os três livros que analisaram, ora falta de precisão terminológica (*norma culta* sendo confundida com *norma-padrão*), ora uma exploração insuficiente dos diferentes tipos de variação e níveis da língua nos quais o fenômeno variável se encontrava.

Baseando-se em Martins et al. (2014), pode-se concluir que seguem então como pautas imprescindíveis ao ensino de PLM: (i) o papel exercido pela escola no que concerne à aquisição da modalidade escrita do PB, “evidenciada, por exemplo, na exigência do emprego de determinadas estruturas morfossintáticas incomuns na fala espontânea” (p. 8), (ii) o tratamento dispensado à variação linguística no PNL, “considerando a superficialidade com que ela é, ainda, abordada nos manuais didáticos” (p. 8) — fato, a propósito, em consonância com a afirmação de Hernández-Campoy de que os livros didáticos seguem, de modo geral, “ainda muito sociolinguisticamente insensíveis” (Sandes et al., 2020b, 35) —, e (iii) a reflexão sobre o papel da escola quanto à construção de atitudes e crenças positivas por parte do alunado no que diz respeito aos usos que fazem do PB.

Nota-se que há, portanto, um extenso caminho a ser percorrido no que concerne à reflexão sociolinguística e ao trabalho de ampliação do que se entende por competência comunicativa dos alunos e alunas de PLM.

Adiante, serão apresentados os princípios da sociolinguística educacional e da pedagogia da variação linguística, os quais têm vislumbrado caminhos para a implementação de ações concretas na área de PLM, ao lançar diretrizes teoricamente embasadas para o estabelecimento de procedimentos em sala de aula. Defende-se aqui que tais princípios podem se converter em procedimentos extensivos às aulas de PLE.

Cabe ressaltar que a área de PLE no Brasil somente a partir do ano de 2020 conta com parâmetros curriculares oficiais para o seu ensino (Brasil, 2020b), os quais serão retomados no último capítulo desta tese. Até então a área estava praticamente desprovida de

políticas linguísticas que a fomentassem, à parte o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e os leitorados (cf. Schoffen & Martins, 2016).

1.2.2.2 Os três contínuos de variação linguística e a sociolinguística educacional

Em 1985, a sociolinguista brasileira Bortoni-Ricardo marca uma diferenciação entre a heterogeneidade do PB associada a *fatores funcionais* (p. ex. o grau de formalidade) da associada a *fatores estruturais* (p. ex. a dicotomia rural/urbano, a região geográfica, as redes de relações sociais) (Bortoni-Ricardo, 2005, pp. 39-40), servindo-se, então, dos avanços sociolinguísticos e da antropologia social⁵¹. Anos mais tarde (1998, 2004, 2005), a sociolinguista vem a combinar num mesmo aparato teórico-metodológico três contínuos⁵²:

- *continuum* de urbanização
- *continuum* de letramento
- *continuum* de monitoração estilística

A proposta de contínuos de Bortoni-Ricardo vem a contribuir para uma maior precisão na análise dos fatos linguísticos do PB. Por um lado, qualquer falante seria classificado em dado ponto do *continuum* de urbanização, considerando a sua região de nascimento e o lugar onde mora (2004, p. 52); por outro, são os eventos linguísticos os que estariam em determinado ponto ao longo dos demais contínuos, o de letramento e o de monitoração estilística.

Destinado principalmente “à análise dos atributos socioecológicos dos falantes” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 52), o *continuum* de urbanização teria em uma extremidade os usuários das variedades rurais social e/ou geograficamente isoladas — há muito tratadas na

⁵¹A antropologia, a partir de finais da década de 1960 e no decorrer dos anos de 1970, volta o seu interesse para o grupo social em que o indivíduo interage, para a sua *rede social*. Sobre isso, afirma Bortoni-Ricardo (2016):

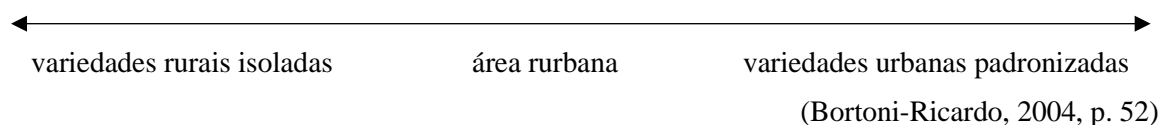
A ênfase monádica na pessoa isoladamente passa a ser suplementada, ou mesmo substituída, pela ênfase no seu círculo de relações sociais, mais propriamente nas características (1) estruturais ou topológicas, tais como o número de relações sociais em uma rede e a distância organizacional entre elas, ou (2) funcionais, relativas a fluxo e conteúdo de informação, papéis sociais e normas. (p. 157)

O objeto de interesse sociolinguístico, no entanto, seria a *pressão normativa* entre indivíduos: “os modos de falar de uma pessoa sofrem muita influência dos modos de falar de seus amigos próximos e parentes, que formam a sua rede social”, o que poderia influenciar a tendência à mudança/preservação de línguas ou de suas variedades (p. 157).

⁵² Em 1998, sua proposta de contínuos é publicada sob o título “A análise do português brasileiro em três *continua*: o *continuum* rural-urbano, o *continuum* de oralidade-letramento e o *continuum* de monitoração estilística”, na antologia do Colóquio Internacional *Substandard* e Mudança no Português do Brasil, ocorrido em 1997 no Instituto Ibero-Americano de Berlim. Em 2002, é republicada no livro *Linguística da Norma*, organizado por Marcos Bagno. De todo modo, tem-se em seus trabalhos de 2004 e 2005 a consolidação da sua proposta.

literatura pela genérica denominação de “dialeto caipira” (cf. Amaral, 1920/1976). Na outra extremidade, estariam os usuários das variedades urbanas cultas, que socio-historicamente têm recebido maior influência da codificação linguística e de dicionários e gramáticas⁵³. Entre os dois polos estariam os usuários que se localizariam numa área rurbana, formada tanto por migrantes de origem rural que conservam seus antecedentes linguístico-culturais, quanto por pessoas pertencentes a comunidades interioranas semirurais, “submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52). Os falantes das comunidades urbanas das periferias, onde se nota influência rural na cultura e na língua, também estariam classificados nesta área rurbana (p. 65).

Continuum de urbanização:



Como é de se esperar, tal classificação possui matizes: uma pessoa que nasceu e passou a infância em zona rural, mas que viveu e trabalhou a maior parte da vida em área urbana, tornando-se assim “partícipe de culturas de letramento” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52) teria sua melhor localização no polo urbano. De fato, a autora enfatiza a forte dependência da rede de relações sociais do falante para a sua localização ao longo do *continuum* de urbanização⁵⁴.

Neste ponto cabe frisar que a pesquisa de doutorado da sociolinguista (1983, publicada em livro em 1985) se referia à integração ao ambiente urbano de migrantes de origem rural, tendo por suporte de análise justamente o paradigma das redes sociais, desenvolvido pela antropologia social. Antecedentes sociodemográficos não bastariam para determinar o desempenho linguístico dos falantes, mas também a sua história social e,

⁵³ São nas cidades, como bem lembra Bortoni-Ricardo, onde haveria maior influência de “agências padronizadoras” (obras literárias, imprensa, escola). Nelas, sobretudo, ocorre o desenvolvimento do comércio e da indústria e a instalação de repartições públicas civis e militares, organizações religiosas e outras instituições sociais “depositárias e implementadoras de culturas de letramento” e, portanto, de usos monitorados da língua (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52).

⁵⁴ As características dessas redes podem variar segundo o sexo, a idade e o acesso do falante ao sistema de produção, como se ilustrará adiante (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 51).

fundamentalmente, o seu envolvimento com a cultura letrada via escolarização formal⁵⁵.

Portanto, conforme Bortoni-Ricardo (2004), não haveria fronteiras rígidas no *continuum* de urbanização (entre os falares rural, rurbano e urbano), elas seriam “fluidas” e geralmente sobrepostas (p. 53).

Um dos contributos mais importantes do *continuum* de urbanização advém do fato de que Bortoni-Ricardo propõe dois tipos de regras variáveis distribuindo-se ao longo deste *continuum*: de estratificação contínua (*regras graduais*), que pertenceriam ao repertório de quase toda a população brasileira, incluindo a de falantes plenamente escolarizados — p. ex. o uso do pronome *ele(a)* como objeto direto (‘Vi *ele* correndo pela rua’) e a oração adjetiva cortadora (‘A casa [-] que eu moro’) — e os de estratificação descontínua, próprios das “variedades regionais e sociais mais isoladas” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 40) — p. ex. a vocalização da palatal lateral (traba[j]o) ‘trabalho’), o rotacismo (c[r]aro ‘claro’), a omissão do /R/ final de substantivos (calo[-] ‘calor’)⁵⁶, a concordância não frequente (tanto nominal como verbal). Em outras palavras, os traços graduais integrariam o conjunto das variedades urbanas cultas; já os descontínuos estariam mais fortemente atrelados às normas populares, de influência rural.

Os fatos linguísticos pertencentes ao polo rural que vão deixando de aparecer ao longo do contínuo, conforme se avança em direção ao polo urbano, seriam “descontinuados” nas áreas urbanas, daí a sua denominação, *traços descontínuos*. Em contraposição aos *traços graduais*, os traços descontínuos tenderiam a receber avaliação negativa em comunidades urbanas, sendo mais comumente alvo de estigma.

A conscientização por parte do alunado desses traços, junto à sua ilustração com fatos linguísticos, promove uma maior compreensão da componente sociocultural da variação linguística brasileira. (Neste sentido, ver Anexo C para algumas das propostas pedagógicas de Bortoni-Ricardo para o âmbito de PLM.)

Alunos de colégios particulares, cujas famílias geralmente são de origem urbana, utilizam variedades linguísticas em que há a predominância de traços graduais. Conforme

⁵⁵ A autora afirma que pelo fato de no Brasil a “língua padrão” se associar à classe social de prestígio, e não somente ao contexto — como costumaria ocorrer em “comunidades europeias de seculares tradições democráticas, na distribuição da renda e dos bens culturais” —, as crianças de classes desprivilegiadas e/ou de antecedentes rurais somente teriam “alguma oportunidade” caso tivessem acesso à cultura letrada, o que, no seu caso, poderia ser viabilizado só por meio da escola, praticamente (Bortoni-Ricardo, 2009, para. 24).

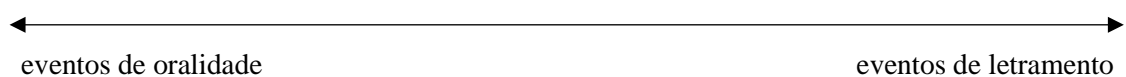
⁵⁶ Considera-se que o apagamento do /R/ final de verbos seja de traço gradual, uma vez que está presente na fala de praticamente todos os brasileiros, independentemente do grau de escolaridade — somente numa fala extremamente monitorada, em que o falante faz um demasiado esforço em corresponder grafema/pronúncia, tal fonema se manifestaria.

Cyranka (2015), “[e]sses traços graduais, ainda que ‘desobedeçam’ à norma-padrão, são comuns mesmo entre os conhecidos como ‘falantes’ cultos. Estão presentes na fala dos professores e dos demais membros da comunidade escolar” (p. 36). Esse público de alunos provavelmente não compartilha/vive a língua-cultura de alunos de outros colégios, tendo diferentes necessidades por serem já detentores de variedades de prestígio (da norma culta); mas com eles também caberia trabalhar em aula a reflexão sociolinguística — afinal, estão sob o constante crivo da norma *curta*.

O *continuum* de urbanização é de bastante relevância para o entendimento de um dos principais aspectos da formação sócio-histórica do PB. A economia brasileira era fundamentalmente rural até meados do século XX e, em poucas décadas, o Brasil se tornou um país majoritariamente urbano. O fenômeno das migrações do campo para a cidade seria um dos principais elementos que vieram a conformar o quadro sociolinguístico brasileiro atual, como já mencionado neste capítulo.

Já o segundo *continuum* do aparato teórico-metodológico de Bortoni-Ricardo diz respeito aos eventos linguísticos, os quais podem ser mediados pela escrita (“eventos de letramento”⁵⁷) ou não serem influenciados diretamente por ela (“eventos de oralidade”).

Continuum de letramento:



(Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62)

Ainda que o *continuum* de letramento possa se relacionar ao de urbanização, uma vez que a ponta [+urbano] deste se relaciona a domínios sociais onde *culturas de letramento* prevalecem (p. ex. escolas, hospitais, repartições públicas, escritórios) e a outra ponta à predominância de *culturas de oralidade* (p. ex. o domínio do lar), tais contínuos representariam âmbitos distintos. Enquanto o *continuum* de urbanização, conforme Bortoni-Ricardo (2004), situaria os falantes conforme “seus antecedentes e seus atributos” (p. 61), às suas características socioecológicas, como antes mencionado, o de letramento se destinaria, segundo a autora (2005), “à análise das práticas sociais em que o indivíduo toma parte” (p. 52).

⁵⁷ Assume-se aqui a definição de *letramento* de Soares (1999): “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade . . . conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (p. 3).

Os *interagentes* de um evento de letramento têm como suporte um texto escrito, o qual funcionaria como “uma pauta de uma partitura musical” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62). Leva-se em conta que tal texto não necessariamente faz parte do ambiente da interação, pode ter sido lido/estudado com antecedência (p. ex. um sermão realizado por um padre ou uma conferência).

Tampouco os eventos de letramento e de oralidade possuem fronteiras rígidas, podem existir sobreposições. Como exemplifica a autora (2004), uma aula, que é um evento de letramento, pode ser permeada de “minieventos de oralidade”, e uma conversa num bar, que se caracteriza como evento de oralidade, passa a ter “influências” de letramento quando um participante declama um poema (p. 62)⁵⁸.

O terceiro contínuo proposto pela autora é o de *monitoração estilística*, o qual vai desde as interações espontâneas (realizadas com “um mínimo de atenção à forma da língua” (2004, p. 62)) até as planejadas com antecedência, que exigem alto grau de atenção da parte do falante.

Continuum de monitoração estilística:



Bortoni-Ricardo retoma Allan Bell (1984), para o qual a escolha do estilo pelo falante, a sua “variação estilística intraindividual”, estaria fundamentalmente associada a(o) interlocutor(a) (*audience design*), não sendo simplesmente resultante do fator “atenção conferida à fala” — este último considerado de modo predominante nos estudos sociolinguísticos a partir de Labov (1966) (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 41). No entanto, é de se notar que a acomodação às características da pessoa interlocutora e o grau de atenção conferido à fala não estariam dissociados: “um falante, diante de interlocutor desconhecido, de maior poder na hierarquia social ou a quem ele precisa ou deseja impressionar” se utilizaria de um estilo “mais cuidado” (p. 41). De todo modo, para a autora, o fator mais importante para a determinação do grau de *pressão comunicativa* seria o(a) interlocutor(a).

⁵⁸ Vale mencionar, conforme Marcuschi (2008), que não se deve confundir *fala* com *oralidade* e nem *escrita* com *letramento*. Enquanto a oralidade se caracterizaria como “uma prática social no uso da língua”, a fala seria “a forma assumida pela expressão oral”; já o letramento seria “a prática social do uso diário da escrita em eventos comunicativos” e a escrita “a forma de manifestação do letramento enquanto atividade de textualização” (p. 64). Oralidade e letramento são práticas sociais, fala e escrita são as “formas” então assumidas nessas práticas. Para mais a respeito, ver Marcuschi (2001).

Além do(a) interlocutor(a), o grau de pressão comunicativa também se correlacionaria com o *apoio contextual* e a *complexidade cognitiva do tema* abordado⁵⁹.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005):

Se o falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como maior familiaridade com a tarefa comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa. A pressão comunicativa aumenta quando o apoio contextual é menor e a temática, mais complexa. (p. 41)

Cabe salientar que os falantes alternariam entre estilos monitorados e estilos não monitorados. As fronteiras são, mais uma vez, fluidas, conforme Bortoni-Ricardo (2004): “com um mesmo interlocutor, o estilo poderá tornar-se mais ou menos monitorado em função do *alinhamento* que assumimos em relação ao tópico e ao próprio interlocutor” (p. 63). O estilo pode mudar se a conversa de séria passa a ter um tom de brincadeira (com pistas, *metamensagens*, tais como ‘isto é uma brincadeira’). Esta variação ao longo do *continuum* de monitoração estilística situaria a interação numa certa *moldura/enquadre*⁶⁰, levando os interagentes a se darem conta da sua natureza (brincadeira, xingamento, explicação, crítica etc.).

Bortoni-Ricardo (2005) aponta que há também alguma inter-relação entre os contínuos de letramento e o de monitoração estilística, uma vez que o fato de o falante pertencer a uma cultura “predominantemente oral” ou “predominantemente letrada” certamente impactaria “sua apropriação de recursos comunicativos próprios da modalidade oral e escrita e dos gêneros discursivos” (p. 51).

Apesar de os falantes, em geral, não possuírem somente um estilo — fato já chamado a atenção por Labov (1972), por exemplo —, entende-se que o uso de estilos mais monitorados por uma pessoa está associado aos recursos linguísticos dos quais dispõe por conta das suas tarefas comunicativas, por sua vez associadas aos papéis sociais que desempenha em seu grupo social. Isso quer dizer que uma pessoa mais partícipe de eventos de letramento disporia de um maior repertório de recursos linguísticos adequados às situações em que dela se espera maior monitoramento estilístico.

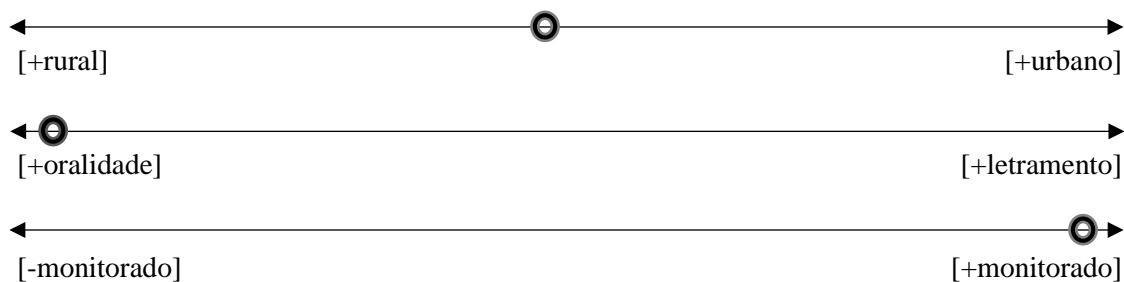
Para ilustrar sua proposta de contínuos, Bortoni-Ricardo (2004) examina trechos de

⁵⁹ De modo semelhante, em 2004, Bortoni-Ricardo aponta que os fatores seriam o interlocutor, o ambiente e o tópico da conversa.

⁶⁰ Uma mudança de estilo pode se dar em função da mudança de moldura/enquadre (*frame*), que conteria, de acordo com Bateson (1983, citado por Bortoni-Ricardo, 2005), “instruções linguísticas ou paralinguísticas” capazes de fazer o ouvinte compreender a mensagem como sendo uma brincadeira, uma reprimenda etc. (p. 46).

fala provenientes de pessoas de diversas regiões do Brasil, as quais interagem em diferentes circunstâncias e dentro de diversas *molduras*.

Bortoni-Ricardo situa, por exemplo, um carpinteiro de 54 anos, da zona rural do estado de Minas Gerais, que aos 30 passa a viver no Distrito Federal, na área urbana do *continuum* de urbanização. O evento comunicativo (entrevista)⁶¹, como não sofreu intermediação da língua escrita, estaria no polo da oralidade no *continuum* de oralidade-letramento. Pelo fato de o falante estar sendo entrevistado por um desconhecido e sendo gravado, estaria se monitorando — ainda que a interação ocorresse numa moldura de “conversa amistosa” —, estando, portanto, o evento situado no polo [+monitorado] do *continuum* de monitoração estilística⁶². Na fala do carpinteiro ocorreriam traços graduais e descontínuos. Este episódio comunicativo foi classificado do seguinte modo pela autora:



(Bortoni-Ricardo, 2004, p. 64)

A autora compara o carpinteiro com uma mulher, também de antecedentes rurais, que tem uma rede de relações sociais menos aberta e heterogênea que a do carpinteiro. Como outras mulheres casadas daquela comunidade, é uma dona de casa com interação restrita a familiares e à vizinhança, sendo assim, estaria situada mais proximamente ao polo rural do que o carpinteiro (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 65). Nota-se que os hábitos linguísticos seriam influenciados pelos papéis sociais assumidos pelos falantes, em que pesam o gênero e as redes sociais.

Outro episódio tratado pela autora provém de uma reunião de uma associação de moradores, cujos integrantes possuiriam antecedentes urbanos. O estilo seria

⁶¹ Descrição de um trecho da fala do carpinteiro:

De uns tempo pra cá, ninguém qué roçá mais. Num certo ponto eu dô razão, eu mesmo fui um desses que saí da roça por causa disso, né? Que eu não tinha terreno de meu, morava dependente de o to, de fazendero. Fazenderos não dão cuié de chá mesmo, né? Tem que plantá, planta, tem que parti à meia, ota hora à terça, né? (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 64)

⁶² Em seu livro de 2005, Bortoni-Ricardo situa este mesmo episódio comunicativo como *semimonitorado*: embora a interação tivesse sido com um desconhecido, a temática não apresentaria complexidade cognitiva e haveria apoio contextual “razoável”, segundo a autora (p. 42).

[+monitorado]⁶³ quando o falante primário (o “detentor da palavra”) volta a sua fala a todas as pessoas participantes da reunião ou quando um(a) morador(a) se dirige ao coordenador da reunião, em voz alta; seria [-monitorado] quando as pessoas participantes fazem comentários entre si, em voz baixa (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 65).

As pessoas situadas mais à esquerda no *continuum* de urbanização, portanto mais próximas ao polo rural, não dispõem, segundo a pesquisa de Bortoni-Ricardo, dos recursos comunicativos próprios de estilos mais monitorados das variedades urbanas cultas, mas variariam os seus estilos (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 67).

Num outro episódio, Bortoni-Ricardo (2005) examina a fala de uma pessoa responsável por um leilão, por sua vez situada no polo [+urbano] do *continuum* de urbanização. Não haveria traços descontínuos na produção deste falante — senão um traço gradual: aférese do verbo *estar*. O leiloeiro, “familiarizado com essa rotina linguística”, teria um discurso adequado ao estilo [+monitorado] do evento e disporia dos recursos retóricos necessários à sua implementação (p. 46).

A autora ilustra também, utilizando-se de dados obtidos por Cibele Brandão (1997), a mudança de um estilo [+monitorado] para um [-monitorado], num episódio cujo falante, presidente de um colegiado acadêmico universitário, é de antecedente urbano e de alto nível de escolarização (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 68). A mudança do seu estilo se daria em função da mudança de moldura/enquadre.

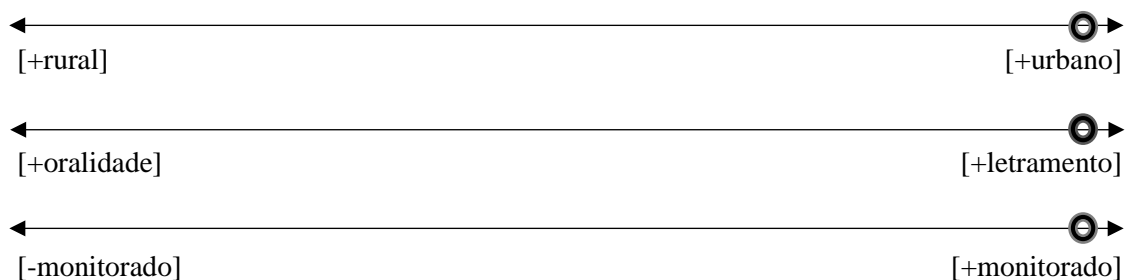
Entre os seus pares, como recurso para uma melhor eficácia discursiva, o presidente do colegiado narra uma fábula, o que altera o seu estilo para [-monitorado]. Com esta mudança, aparecem na sua fala regras variáveis de caráter gradual (encontradas, por exemplo, no enunciando ‘por que que *cê tá correnu?*’) (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 68). Traços graduais estavam ausentes na sua produção [+monitorada].

Abaixo, encontra-se a representação da produção oral do falante quando se refere ao princípio de Arquimedes⁶⁴:

⁶³ Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o estilo [+monitorado] desses falantes estaria marcado pelas pistas “voz alta, postura corporal, léxico próprio de discursos” (p. 66).

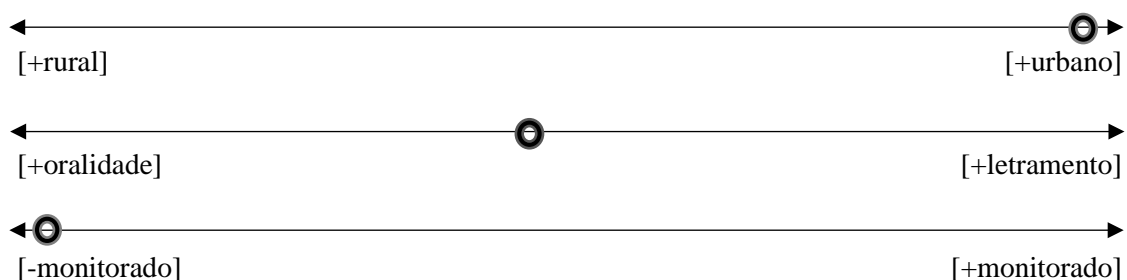
⁶⁴ Descrição do trecho:

/.../ o risco muito grave é de se ferir frontalmente o princípio de Arquimedes (+++) dois corpos (++) ou dois titulares ou duas pessoas não podem ocupar ah:: (+) ao mesmo tempo (+) o mesmo lugar no espaço (+) ou o mesmo cargo na administração pública (=) ENTÃO (+) na verdade (+) lógico (+) ninguém tem o dom da da da ubiquidade (+) não é? e conseqüentemente (+) em termos de aposentados isso não se aplica de FORMA NENHUMA (+) (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 68)



(Bortoni-Ricardo, 2004, p. 68)

Ao narrar a fábula⁶⁵, os pontos nos contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística avançam para a esquerda, como se pode observar abaixo, passando o evento linguístico a se situar no meio do *continuum* de oralidade-letramento e se caracterizar como [-monitorado]:



(Bortoni-Ricardo, 2004, p. 68)

A sociolinguística educacional, denominação proposta por Bortoni-Ricardo em sua obra de 2004, advoga pelo trabalho com a variação linguística na Educação Básica: que o alunado conheça no decorrer dos seus anos escolares as diferenças que marcam as variedades linguísticas brasileiras, e as entenda como normais, legítimas.

Ao promover a reflexão sobre a realidade sociolinguística brasileira, por parte tanto do alunado como do corpo docente, e ter um instrumental metodológico para isso, a sociolinguística educacional vem sendo defendida por outros autores que se ocupam do trabalho com a variação linguística no ensino (cf. Cyranka, 2015, 2016; Zilles & Faraco, 2015).

⁶⁵ Descrição do trecho:

mas é como a história do macaco/ (+) até (+) o macaco tava correndo porque até provar-se que ele não era elefante (+) ele tava liquidado (+) tavam degolando tudo quanto era elefante na selva (+++) ele começou a correr (+) então agarraram o macaco (+) macaco (+) porque cê tá correnu? (+) rapaz (+) é que tão degolando tudo quanto é elefante (+) (narrativa enunciada em ritmo acelerado); (risos sobrepostos à fala) não (+) é verdade (+) mas (+) você não é elefante! você é macaco (+) ah:: (+) então prove isso (+) (risos) cê tá louco! /.../ (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 68)

Conforme Cyranka (2016), por exemplo, o aporte teórico-metodológico de Bortoni-Ricardo faz que o alunado compreenda que as diferenças na “seleção das estruturas” dependem das condições de produção, “das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra” (p. 169). Assim o conceito de certo/errado passaria a ser substituído pelo de adequado/inadequado, o que, segundo autora, “predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua” (Cyranka, 2016, pp. 169-170). Crenças positivas, por sua vez, gerariam atitudes linguísticas positivas, as quais se traduziriam em entusiasmo e melhor autoestima por parte do alunado, arremata a autora.

Para Bortoni-Ricardo (2004), embora uma parte considerável dos recursos comunicativos do falante seja proveniente do seu convívio social (sendo adquiridos, portanto, de modo espontâneo), para dadas tarefas especializadas, como às que se referem a práticas sociais de letramento, o falante precisaria “desenvolver recursos comunicativos, de forma sistemática, por meio da aprendizagem escolar” (p. 78). O trânsito por novos espaços sociolinguísticos faz que seja necessária a aprendizagem de novos recursos linguísticos.

Não nos causaria surpresa a rejeição de traços descontínuos ou a sua apresentação estereotipada em manuais didáticos de PLE de ampla distribuição no mercado editorial brasileiro; mas e os traços graduais, tão característicos da produção linguística de toda a população brasileira, estariam eles sendo retratados nesses manuais? De que modo? Seria de se esperar que os traços graduais, a menos aqueles que contam com uma longa trajetória de descrição e análise, já pudessem estar incorporados em manuais que propõem fomentar a participação do alunado nas mais diversas práticas sociais.

O conceito de traços graduais e descontínuos e a ilustração dos fatos de língua que a eles correspondem, além de promover a reflexão sociolinguística, expande a competência comunicativa do alunado, fazendo que usufrua de mais recursos para atuar nas mais variadas situações/tarefas de comunicação. Aumentam-se os recursos linguísticos a seu dispor e há uma maior conscientização quanto às suas escolhas. Tal entendimento de ensino da língua claramente não pode se restringir à área de PLM.

Ainda que o instrumental dos contínuos não tenha sido aplicado por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) em textos em suporte escrito (o será com Freire, 2005; como se verá no Capítulo 2), a sua conceitualização, uma representação bastante econômica para o entendimento da variação social no PB, junto à delimitação que faz dos traços, que, por sua

vez, bem representam atitudes linguísticas (aceitação social/estigmatização), torna o trabalho da autora de especial relevância para os propósitos desta tese.

1.2.2.3 Por uma pedagogia da variação linguística

Segundo Faraco e Zilles (2015), a tarefa da escola no ensino e na elucidação da variação linguística, contudo, não seria fácil, visto que:

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

Os autores citam como exemplo um evento que ficou bastante conhecido no Brasil (com debates na imprensa, reportagens e diversos programas de TV) a respeito da ausência de concordância em algumas frases utilizadas como exemplo de variação linguística (p. ex. ‘Os menino pega o peixe’, ‘Mas eu posso falar os livro’) no livro didático de PLM *Por uma vida melhor*, destinado à Educação de Jovens e Adultos (Ramos, Bazzoni, & Cleto, 2009). Na ocasião, as pessoas responsáveis pela elaboração do manual e o próprio Ministério da Educação foram alvo de intensas críticas e ataques por parte da população, da imprensa, do professorado de língua portuguesa e da Academia Brasileira de Letras, que viram nisso um exemplo da má qualidade da educação no país: o próprio material didático estaria ensinando um “português errado”⁶⁶.

Exemplos para a reflexão sociolinguística fizeram “emergir abundantemente as conhecidas reações negativas frente à variação social” (Faraco & Zilles, 2015, p. 8), geralmente mais contundentes que as reações a variações regionais, mais associadas ao pitoresco, ao “folclórico”.

Conforme Cyranka (2016, p. 168), além de as construções sintáticas trazidas pelas pessoas autoras do manual didático serem diferentes das prescritas nas gramáticas normativas, teriam o seu emprego associado a “pessoas não escolarizadas, pobres, portanto falantes de uma variedade linguística desprestigiada”, o que seria “mais grave ainda” (aos olhos/ouvidos dos detratores).

⁶⁶ Ademais, o próprio gramático e professor Evanildo Bechara afirmou à época: “as escolas devem ensinar tão somente a norma culta, sem relativismos que venham a deixar as crianças e jovens em dúvida” (cf. Becker, 2011, citado por Faraco, 2015b, p. 29). Em resposta, afirma Faraco (2015b) “é justamente por não relativizar mesmo os fenômenos da expressão culta que a escola tradicional acaba por deixar os aprendizes em dúvida, carregando uma insegurança linguística para o resto da vida” (p. 29).

Cabe aqui mencionar o posicionamento da Associação de Linguística Aplicada do Brasil a respeito do episódio:

O grande incômodo, relacionado ao fato do livro relativizar o uso da norma culta, substituindo a concepção de “certo e errado” por “adequado e inadequado”, retrata a incompreensão da imprensa e população em relação ao escopo de atuação de pesquisadores que se ocupam em compreender e analisar os usos situados da linguagem.

...

Mais de uma década após a publicação dos PCN e da instituição do PNLD de Língua Portuguesa, ambos frutos das pesquisas destes estudiosos relativistas, a imprensa e população continuam a interpretar de forma deturpada a proposta de ensino defendida nas diretrizes curriculares e transpostas didaticamente nas coleções aprovadas no PNLD.

Tal deturpação ressalta um problema sério de leitura, muito provavelmente decorrente da prática cristalizada historicamente de se ensinar a gramática pela gramática, de forma abstrata e não situada. Pois, ao situar e inscrever as frases incorretas responsáveis por tanto desconforto no contexto concreto em que foram enunciadas, fica clara a intenção da autora de mostrar que precisamos adequar a linguagem ao contexto e optar pela variante mais adequada à situação de comunicação, preceito básico para participação nas diversas práticas letradas em que nos engajamos no mundo social.

Assim, ao contrário de contribuir para uma agenda partidária de manutenção da ignorância, acusação levemente imputada ao livro e ao PNLD (e, portanto, aos estudiosos da linguagem), os “erros” em questão, se interpretados contextualizadamente e explorados de forma interessante em sala de aula, contribuem para o desenvolvimento da consciência linguística, mostrando que apesar de todas as variedades serem aceitáveis, o domínio da norma culta é fundamental para efetiva participação nas diversas atividades sociais de mais prestígio.

...

Dez anos depois vemos em livros didáticos a possibilidade de formar políglotas na língua materna. Isso é, sem dúvida, um progresso. Resta ainda melhorar as leituras da população sobre os estudos situados da linguagem.

Neste sentido, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil expressa seu repúdio à atitude autoritária e uníssonas de vários veículos da imprensa em relação à concepção deturpada de “erro” e convida seus membros a se posicionarem nestes veículos de forma mais efetiva e veemente sobre questões relacionadas a ensino de línguas e políticas linguísticas, construindo leituras mais situadas, persuasivas e plurilíngues. (Ação Educativa, 2011, pp. 5-6).

Faraco e Zilles (2015) chamam a atenção para o fato de a língua seguir sendo, portanto, “forte elemento de discriminação social”, tanto em contexto escolar, quanto em outros (tais como na mídia, no mundo do trabalho e dos serviços públicos), o que reforça a importância do ensino da variação linguística ainda na escola básica (p. 8).

A questão que se imporia seria a de como tratar o tema pedagogicamente:

como desenvolver uma pedagogia da variação linguística no sistema escolar de uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação (uma sociedade que foi, por trezentos anos, escravocrata), ainda discrimina fortemente pela língua os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas da renda nacional. (Faraco &

Zilles, 2015, p. 8)

Entende-se que grande parte dos alunos das escolas públicas brasileiras (o que significaria a maior parte da população estudantil do país) pertençam a esses grupos socioeconômicos⁶⁷. Os autores acreditam que a educação de qualidade, que de fato “garanta o domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala nos espaços públicos”, contribuiria para a diminuição das desigualdades sociais, favorecendo, ainda que de modo indireto, uma distribuição mais justa da renda nacional (p. 8). Uma pedagogia da variação linguística integraria, por sua vez, o domínio das variedades linguísticas de prestígio (i. e., o domínio do conjunto das variedades escritas e faladas que constituem a norma culta) ao dessas práticas socioculturais, sem que, para isso, se centralizasse em formas léxico-gramaticais. Seria participando de múltiplos eventos de letramento que alunos socialmente desprivilegiados passariam a dominar a norma culta, historicamente identificada às práticas socioculturais de leitura, escrita e fala nos espaços públicos. Conforme afirma Faraco (2015a), “Não se consolidou ainda uma compreensão pedagógica ampla de que o domínio da expressão culta é, de fato, subproduto da imersão na cultura letrada e não seu pré-requisito” (p. 69).

Para que tais crenças de ensino-aprendizagem, junto ao fomento de atitudes de respeito à diversidade linguístico-cultural, se concretizem na prática pedagógica, faz-se necessário um conhecimento, além de sociolinguístico, sócio-histórico, por parte de professores e alunos:

Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de toda uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais. Essa compreensão deve alcançar, em primeiro lugar, os próprios educadores e, em seguida, os educandos. (Faraco & Zilles, 2015, p. 9)

Os autores avançam sobre a necessidade de se refletir sobre “nossa cara sociolinguística e sua história”, a história normativa (p. 11). Defendem que a sala de aula deva ser um espaço aberto e democrático de interlocução e de aprendizagem. E, de modo a estabelecer confiança neste espaço favorecendo o diálogo, se faria necessário acercar-se à

⁶⁷ Segundo Bortoni-Ricardo (2004), de modo geral, o alunado das escolas públicas brasileiras seria falante de variedades rurbanas, tendo em sua fala tanto traços graduais — presentes na fala de toda a população brasileira — como traços descontínuos.

“intuição linguística”⁶⁸ dos falantes, à sua vivência na linguagem. Em outras palavras, como preconiza a sociolinguística educacional, partir do conhecimento que os alunos têm da língua e dos seus fenômenos de variação.

Segundo Faraco (2015a):

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas. (p. 69)

Cyranka (2016) endossa esta visão de língua e ensino. A autora afirma que há no Brasil — não se restringindo a esse país — uma dificuldade de aceitação da diversidade linguística, principalmente quando é “marcadamente social”, evidenciadora da condição socioeconômica menos privilegiada do falante (p. 168). Ademais, para ela, entender como “português correto” o que vem nas (parciais) gramáticas normativas é um “equívoco grave e extremamente nocivo” na tarefa de desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, os quais se sentem pressionados, ainda pela maioria das escolas, a ter que corrigir o modo que falam (p. 168).

Segundo a autora, retomando Travaglia (1997, citado por Cyranka, 2015), “criticar o ‘ensino’ tradicional de língua portuguesa significa negar a prevalência do ensino descritivo e prescritivo da gramática em favor do ensino reflexivo e produtivo” (pp. 34-35). Conforme Cyranka, significaria,

principalmente, utilizar a reflexão gramatical como ferramenta para o desenvolvimento de competência comunicativa, isto é, formar o leitor/produtor de texto maduro, crítico, autônomo. Mas significa também conhecer o aluno, saber a que comunidade de fala ele pertence, que valores culturais perpassam suas experiências, que práticas de letramento tem vivenciado, significa ter em mãos dados etnográficos que possam iluminar o caminho a ser percorrido. (Cyranka, 2015, p. 35)

Cyranka (2016) recorda ainda o fato de que, de acordo com a avaliação escolar, “fala/escreve errado não só o aluno que diz/escreve ‘Me empresta seu livro’ como também o que diz/escreve ‘Os livro custou caro’, porque ambas desobedecem àquelas normas” (p. 168), confundindo-se norma culta com populares — a segunda frase tende a receber

⁶⁸ Faraco (2015a) aponta que inclusive antigos alunos seus de classe média alta (falantes da *linguagem urbana comum*, e não de variedades populares) cursando o Ensino Médio em colégios particulares não percebiam determinadas estruturas com naturalidade (p. ex. regras de colocação pronominal, construções com pronomes átonos de 3.^a pessoa, demonstrativos e possessivos, diferentes formas de conjugação verbal, regências verbais, a “passiva sintética” etc.) (p. 61). Não faziam parte da língua vivenciada por eles, nem na sua fala, nem nos textos lidos.

valorização social negativa, diferentemente da primeira⁶⁹.

Pela ausência de um trabalho sociolinguístico, de acordo com Cyranka (2016), “a disciplina Língua Portuguesa na escola, além de se tornar um tormento, produz resultados baixíssimos, do ponto de vista da formação do leitor/escritor/falante/ouvinte maduros” (p. 169). Prossegue a autora:

a escola rouba-lhes a indispensável crença de que sejam falantes competentes, embora necessitem, como é natural, ampliar essa competência; precisam não apenas distinguir os diferentes contextos em que estão inseridos, mas também serem capazes de agir com adequação linguística nesses contextos. Mas, como são convencidos de que não sabem se expressar em sua própria língua materna, sentem-se acuados, frequentemente convencidos de que não sabem português!!! e, pior, de que são burros, ou de que “é impossível ‘aprender’ português, língua muito difícil”. (Cyranka, 2016, p. 169)

Para Faraco e Zilles (2015), a diversidade linguística tem ficado à margem dos avanços de políticas de valorização da diversidade cultural. Aparentemente, os avanços nos parâmetros curriculares (incluindo também o PNLD, em que passa a ser obrigatório que os livros didáticos da escola básica tenham alguma atividade relacionada ao tema da variação linguística⁷⁰), não têm se mostrado suficientes, visto que, ao se colocarem em perspectiva discursos que circulam na sociedade sobre variação linguística (na mídia, nos próprios livros didáticos e em avaliações nacionais, por exemplo), percebe-se que há ainda muito a ser trilhado.

Por falta de uma pedagogia de fato empregada à conscientização da variação linguística, a juventude brasileira se mostra deficiente nas suas práticas de letramento, não sendo capaz, conforme Cyranka (2016), de ler ou escrever textos complexos ou de maior grau de formalidade (p. 169). É baixo o seu desempenho em avaliações nacionais (p. ex. no Exame Nacional do Ensino Médio [ENEM]) ou internacionais (p. ex. *Programme for International Student Assessment* [PISA]), o que, por sua vez, segue sendo denunciado pela grande mídia.

Não é fácil resolver a questão, ainda mais pelo fato de a sociedade brasileira ainda não ter esclarecida a sua história e realidade sociolinguística.

Nesse panorama, o ensino de PLM segue então, segundo Faraco (2015a), em meio a múltiplos conflitos:

⁶⁹ Embora, há de se ressaltar, a falta de concordância verbal seja encontrada também na fala das pessoas usuárias da norma culta, mas em contextos de fala espontânea e, julga-se, em menor frequência.

⁷⁰ Em 2008, Faraco alerta para o fato de que

Raramente os livros didáticos tratam da variação social — isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular (a norma popular) e as variedades do português chamado culto (a norma culta/comum/*standard*). (Faraco, 2008, p. 180)

o conflito entre a norma culta real e a norma culta artificial; entre o discurso normativista estreito e os preceitos dos nossos melhores instrumentos normativos [de respaldo filológico e linguístico]; entre o conjunto das variedades cultas e o conjunto das variedades populares. [Nosso ensino de português] vive nesse meio sem um norte que nos permita superar criticamente os conflitos e assentar as bases de um ensino/aprendizagem efetivamente democratizadores da expressão culta. (p. 68)

Defende-se aqui que as bases de uma pedagogia da variação linguística encontram na sociolinguística educacional caminhos para a sua implementação, como por meio do trabalho com os três contínuos de variação linguística do PB em sala de aula. O *continuum* de urbanização e o *continuum* de letramento bem podem representar a formação sócio-histórica do PB (os abruptos processos de urbanização e deslocamento de pessoas, as culturas de base oral, o contato entre variedades cultas e populares), já o conhecimento do *continuum* de monitoração estilística, junto à ampliação do repertório de recursos linguísticos próprios de contextos mais e menos monitorados de fala e de escrita, desenvolve a competência comunicativa do alunado.

A sociolinguística educacional e os pressupostos de uma pedagogia da variação linguística são incorporados como cultura de ensino (e não em unidades/módulos isolados) por meio de atividades realizadas em colaboração com os alunos e alunas, e a partir das suas vivências. Quem são? (e quem são seus avós, de onde vieram, como falam?), que fenômenos variáveis identificam na sua própria fala? Tais respostas já conduziriam as pessoas envolvidas, professorado e estudantes, a um primeiro passo na sua reflexão sociolinguística.

Vale ressaltar que a participação em múltiplos letramentos se faz pelo acesso a textos autênticos, sejam orais, sejam escritos. Fenômenos variáveis estariam presentes nesses textos, com diferente manifestação a depender do gênero textual. A produção de textos — e não o trabalho com frases descontextualizadas — é reforçada em sua importância numa pedagogia que leve em conta a variação linguística.

Em síntese, a pedagogia da variação linguística:

- concentra-se no estudo de questões relativas à variação e à mudança linguística, “que repercutem no processo escolar de ampliação da competência comunicativa dos alunos” (Cyranka, 2016, p. 167);
- concebe um ensino de português sociolinguisticamente engajado, constituído por bases empíricas, que se distancia de abordagens folclorizadas da variação

(Faraco, 2008; Faraco, 2015b)⁷¹;

- promove o combate ao preconceito linguístico por meio da sistematização da pluralidade de normas que configuram o PB; conforme Martins et al. (2014), “matizadas por diferentes regiões geográficas, papéis sociais distintos, várias modalidades e registros, configurados em diversos gêneros textuais” (p. 8);
- reforça que o professorado, e não só o de português, tenha em conta a heterogeneidade intrínseca a qualquer língua, na sua dimensão histórica, geográfica, social e em relação ao próprio falante/escritor “a depender da sua intenção discursiva, do interlocutor a quem ele se dirige, do assunto ou tema que desenvolve” (Cyranka, 2016, p. 167)⁷², o que se estenderia ao alunado e, em última instância, à sociedade.

Com uma visão sociolinguística, sócio-histórica e sociocultural mais ampla, os falantes/escreventes de PB poderiam transitar entre as variedades com mais autoconfiança e, espera-se, com menos preconceito contra as normas/variedades ausentes de prestígio social — seria o enfrentamento do preconceito por meio do dar-se a conhecer.

Para a concretização dos objetivos propostos pela pedagogia da variação linguística, conforme Faraco e Zilles (2015, p. 9), seria necessária uma ampla discussão na sociedade sobre o conceito de norma culta e sobre as características que ela assume no Brasil contemporâneo:

[um] debate amplo e bem fundamentado seja sobre a história e a realidade sociolinguística do Brasil, seja sobre a construção de uma pedagogia da variação linguística capaz de conquistar os educadores para uma pedagogia sociolinguisticamente sensível que ofereça aos educandos a possibilidade de compreender a heterogeneidade linguística da sociedade em que vivem, situar nelas as variedades ditas cultas, abrir-se para seu domínio e, acima de tudo, superar criticamente qualquer atitude preconceituosa. (Faraco & Zilles, 2015, p. 15)

Faraco (2015a) defende ainda que seria necessário a elaboração de *guias normativos*, “realistas e honestos que possam servir de referência a quem escreve, a quem ensina e a quem aprende” (p. 69), cujos princípios se baseariam numa série de reconhecimentos: (i) o de que os instrumentos normativos devem refletir a norma culta brasileira real, (ii) o de que

⁷¹ Conforme Faraco (2015b), os livros didáticos, por exemplo, “têm dado um tratamento muito superficial ao tema [da variação linguística], no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclorizada, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais”, e excluem a variação social, “que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica” (p. 20).

⁷² Cyranka retoma Bakhtin (1929/2006) quanto ao fato de ser impossível separar completamente a evolução da língua do “ser social que nela se retrata e das condições socioeconômicas refratantes” (p. 202, citado por Cyranka, 2016, p. 127).

não há “a norma culta” no singular: há diferenças substanciais no Brasil entre a expressão culta falada e a expressão culta escrita, além de diversidade no interior dessas modalidades, “a fala culta brasileira admite grande variação de pronúncia, de vocabulário e mesmo de morfossintaxe”, assim como a escrita culta, que varia conforme a situação de comunicação, o gênero e o grau de planificação e monitoramento do discurso, entre outros fatores (p. 69) e (iii) o de que a própria variabilidade da expressão culta se reflete em parte “nas divergências e até contradições entre o que dizem os vários gramáticos que escrevem as gramáticas normativas”; divergências que não escapam aos dicionários, que “divergem entre si e com as gramáticas na apreciação e apresentação dos fenômenos da norma culta” (pp. 69-70). O autor defende que quando há divergências interpretativas entre os diversos instrumentos linguísticos, os guias normativos deveriam acolher ambas as interpretações, uma vez que indicam a variabilidade existente nos próprios modos de expressão culta (p. 70).

Faraco (2105a) advoga pela criação de guias normativos que mostrem “realisticamente a expressão culta brasileira, que não transformem diferença em erro, que não transformem em obrigação o que é estilístico (ou seja, o que está aberto à escolha do falante) e não transformem em necessidade o que é possibilidade” (p. 70).

Bagno (2012) tem defendido que uma atualização da norma de referência também facilitaria o ensino/aprendizagem das normas de prestígio por usuários das normas populares, visto que estas estão bem mais próximas da(s) norma(s) culta(s) do que estão da norma-padrão.

Talvez a elaboração de novos guias de referência tornaria o caminho de discussão na sociedade, sobre a implementação de uma nova norma, menos árduo; o estar somente no campo das discussões junto à sociedade dificilmente seria frutífero, ainda mais porque, segundo ressalta Faraco (2015b),

[h]á uma trama de imagens e significações que recobre a língua e que é muito poderosa, mais poderosa do que toda a argumentação lógico-racional com que estamos acostumados na vida acadêmica, mais poderosa do que toda a argumentação empírica que possamos desenvolver. (p. 30)

E faz um apelo aos docentes:

Nós, educadores, temos de nos debruçar sobre a complexidade desses fatores envolvidos na compreensão socialmente predominante em matéria de língua; precisamos incorporar em nossas reflexões o tema do imaginário constitutivo dos modos como a sociedade apreende as questões da língua. Isso tudo para, entendendo melhor esses mecanismos sociais que dão sentidos à língua, sejamos capazes de descobrir maneiras de fazer frente a eles crítica e produtivamente. (p. 30)

Argumenta-se aqui que os principais pontos de uma pedagogia da variação linguística, os quais se fundamentam numa reflexão crítica sobre a realidade sócio-histórica e sociolinguística do PB, na conceitualização das suas diferentes normas e na busca de uma reorientação das práticas para uma “efetiva democratização do acesso à expressão culta e a seu domínio” (Faraco & Zilles, 2015, p. 11), sem desmerecimento das demais, aliados às bases e procedimentos da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), vêm a beneficiar também o ensino do português àqueles que, não o tendo como língua materna, se interessam pela língua escrita e falada no Brasil.

Embora se deva lembrar que, enquanto os professores de PLM não deveriam ensinar ao alunado o que já sabe, isto é, a falar o PB (cf. Cyranka, 2015), ao alunado de PLE, sim, cabe o ensino da escrita e da fala em PB, tanto em situações que requerem maior monitoramento quanto nas menos monitoradas.

A reflexão sociolinguística sobre o PB deve integrar as aulas de PLE, com foco nas suas necessidades específicas, em que assumem um papel importante (i) a conscientização sobre a distância entre norma-padrão e norma culta no Brasil, e as motivações para tal distância, (ii) a produção na norma culta (em que assumem papel relevante os traços graduais) e (iii) o reconhecimento dos fatos de língua pertencentes tanto à norma-padrão como às normas populares (incluindo nestas os traços descontínuos).

Enquanto no âmbito de PLM, o enfoque estaria na apropriação por parte do alunado dos recursos linguísticos das variedades de prestígio, sobretudo dos seus traços não graduais (já possuem os graduais e, geralmente, muitos descontínuos também!), no caso de PLE, acrescenta-se a necessidade do ensino voltado à produção de traços graduais e ao reconhecimento dos descontínuos — também à sua produção, caso seja de necessidade/interesse do alunado, uma vez conscientizado sobre as atitudes/valoração de tais traços na sociedade brasileira.

O próximo capítulo trata de um fenômeno variável bastante saliente nos estudos sobre o PB, a expressão do objeto direto anafórico de 3.^a pessoa, um dos principais fenômenos ilustradores do embate entre normas linguísticas no Brasil e da necessidade do seu esclarecimento.

2 O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE 3.^a PESSOA EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Neste capítulo, são retomados alguns dos estudos mais relevantes que tratam da expressão do objeto direto anafórico de 3.^a pessoa (ODA 3P) em português brasileiro. Inicia-se com uma descrição tanto dos trabalhos pioneiros sobre o tema (Corrêa, 1991; Cyrino, 1990, 1993/1996, 1994, 1997; Duarte, 1986/1989, que em parte retoma Omena, 1978; J. Nunes, 1993/1996; Tarallo & Duarte, 1988) como dos desenvolvidos nas últimas duas décadas (Arruda, 2006, 2012; Bagno, 2000; Freire, 2000, 2005, 2011ab; Inês e Duarte, 2013; Marques de Sousa, 2017). Segue-se então com uma descrição da abordagem da variável nos apêndices gramaticais representativos da gramática normativa de perfil tradicional (GT) (Bechara, 1999/2009; Cunha & Cintra, 1985/2008) e dos representativos do que aqui se optou por denominar “novas gramáticas” (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini, 2010, 2016).

2.1 OS ESTUDOS DESCRITIVOS

A dissertação de mestrado de Omena (1978), intitulada *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*, é tida como o trabalho pioneiro de descrição e análise do ODA 3P em PB, mas é com Duarte (1986/1989) que tal fenômeno será analisado em uma ampla gama de dimensões (linguísticas e extralinguísticas).

Nessa fase pioneira de descrição e análise do ODA 3P, é interessante notar que os demais estudos relevantes, produzidos por Corrêa, Tarallo, J. Nunes e Cyrino, buscam conjugar sociolinguística e gerativismo. Com uma menor preocupação em formalizações abstratas são os estudos que surgem a partir de Bagno (2000), que, adentrando o século XXI, mostrarão que no ensino da língua portuguesa no Brasil o tema segue em pauta e pendente de uma resolução satisfatória.

2.1.1 Duarte (1986/1989)

Um dos trabalhos mais significativos da literatura que versa sobre a descrição e análise do ODA 3P em PB é o de Maria Eugênia Lammoglia Duarte (1986), o qual culmina num dos capítulos do emblemático livro da sociolinguística brasileira *Fotografias sociolinguísticas*, organizado por Fernando Tarallo (1989). Por sua relevância e influência em estudos posteriores, segue aqui uma descrição pormenorizada do trabalho da autora.

Partindo de um *corpus* constituído de aproximadamente 40 horas de gravação da fala

de 50 pessoas da cidade de São Paulo⁷³ — de diferentes faixas etárias (15-17; 22-33; 34-46; acima de 46 anos) e níveis de escolaridade (1.º; 2.º; 3.º grau)⁷⁴ — e de 8 horas de gravação de programas de TV (telenovelas e entrevistas), Duarte (1986/1989) isola e quantifica as seguintes variantes de ODA 3P⁷⁵:

- clítico acusativo:

Ele_i veio do Rio só pra me ver. Então eu fui ao aeroporto buscá-*lo_i*.
- pronome lexical:

Eu amo *o seu pai_i* e vou fazer *ele_i* feliz.
- sintagma nominal (SN) anafórico:
 - SN lexical pleno:

Ele vai ver *a Dondinha_i* e o pai da Dondinha manda *a Dondinha_i* entrar, ele pega um facão...
 - SN lexical com determinante modificado:

Então o meu filho ficou morando *no apartamento_i*, mas ele reclamava muito do barulho, e a gente foi na onda dele de vender *esse apartamento_i*.
 - demonstrativo *isso*:

No cinema *a ação vai e volta_i*. No teatro você não pode fazer *isso_i*.
- categoria vazia:

(O Sinhozinho Malta está tentando convencer o Zé das Medalhas a matar *o Roque_i*...) Mas ele é muito medroso. Quem já tentou matar \emptyset_i foi o empregado da Porcina. Ontem ele quis matar \emptyset_i , a empregada é que salvou \emptyset_i .

Do total de 1974 ocorrências de ODA 3P é a categoria vazia (doravante “objeto nulo” [ON]) a que tem o valor percentual mais alto entre as variantes ($n = 1235$; 62,6%), sendo seguida, com quantidade de ocorrência bastante inferior, pelo SN anafórico ($n = 338$; 17,1%) e pelo pronome lexical (doravante “pronome *ele(a)*”) ($n = 304$; 15,4%). Os clíticos acusativos caracterizam-se por ser a variante menos utilizada ($n = 97$; 4,9%).

Os resultados do estudo de Duarte demonstram a interação entre condicionamentos

⁷³ Das 50 entrevistas realizadas, 30 foram conduzidas por Duarte e as outras 20 pertenciam ao banco de dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

⁷⁴ O 1.º grau, hoje Ensino Fundamental, na época da pesquisa de Duarte se dividia em *primário* (1.ª a 4.ª série; 7 a 10 anos de idade) e *ginásio* (5.ª a 8.ª série; 11 a 14 anos de idade). O 2.º grau corresponde hoje ao Ensino Médio (1.º a 3.º ano; 15 a 17 anos de idade) e o 3.º grau ao Ensino Superior (universitário).

⁷⁵ Terminologia e exemplos para cada variante extraídos de Duarte (1986/1989, pp. 20-21).

de natureza linguística (morfológica: forma verbal; sintática: estrutura da sentença; semântica: traço de animacidade) e extralinguística (social: escolaridade e faixa etária; estilística: fala natural, telenovela e entrevista de TV) na realização da variável. A autora não inclui condicionamentos fonético-fonológicos, mas não nega a sua “possível relevância no desaparecimento do clítico na língua oral” (Duarte, 1986/1989, p. 33).

No que concerne ao condicionamento morfológico, nomeadamente à forma do verbo da sentença em que se encontra o ODA 3P — a saber: infinitivo, gerúndio, imperativo, tempo simples, tempo composto, locução verbal com infinitivo e locução verbal com gerúndio —, o estudo de Duarte revela:

- o ON como a variante mais empregada, independentemente da forma verbal⁷⁶;
- a ocorrência do pronome *ele(a)* em função acusativa junto a todas as formas verbais, mas, principalmente, acompanhando imperativo (‘Pega *ele!*’), locuções verbais (‘Vou trazer *ele* amanhã’ / ‘Estava fazendo *ele* aos poucos’) e tempo simples (‘Vi *ele* ontem no cinema’); junto a tempo simples costuma ser preterido pelos mais escolarizados;
- a completa ausência de clítico acusativo junto a imperativo (*‘Pegue-*o*’), tempo composto (*‘Eu *a* tinha visto’) e locução verbal com gerúndio (*‘Estou vendo-*o*’);
- das poucas ocorrências totais de clítico acusativo (97/1974; 4,9%), a preferência pela ênclise (59,8%) — quase sempre ao infinitivo (94,8%) (‘vou chamá-*lo*’)⁷⁷ — e a restrição de todos os casos de próclise a um tempo simples do indicativo, principalmente o passado e presente dos verbos *ver* e *conhecer* (‘Eu *o* vi’ / ‘Eu *o* conheço’).

Quanto ao condicionamento sintático, a partir da categorização abaixo, em “estruturas simples” (o objeto direto tem uma só função) (a-d) e “estruturas mais complexas” (o objeto direto tem mais de uma função) (e-h)⁷⁸, Duarte (1986/1989) chega aos resultados sintetizados na Tabela 1:

⁷⁶ Somente em construções com gerúndio, o ON foi superado; o SN anafórico foi preferido em tal contexto.

⁷⁷ As demais ocorrências enclíticas — apenas 3 entre os 58 casos totais de ênclise — foram ao gerúndio ou a um tempo simples do indicativo. A forte predominância da ênclise ao infinitivo se deve a fatores fonético-fonológicos que serão aprofundados em outros estudos, tratados mais adiante.

⁷⁸ Todos os exemplos foram retirados de Duarte (1986/1989, p. 22), assim como a terminologia utilizada.

- Estruturas simples:
 - a) o objeto direto é um sintagma nominal — OD(SN):
Ela fez *o bolo*_i e não comeu \emptyset _i.
 - b) o objeto direto é sentencial — OD(S):
Em vez de vir curar brasileiro, vem matar brasileiro. Ele não pode fazer *o que não sabe*_i e ele quer fazer \emptyset _i.
 - c) ao objeto direto, um sintagma nominal, segue um objeto indireto — OD(SN)+OI(SN):
Conta *essa história do seu avô*_i de novo. Você já contou \emptyset _i pra ele?
 - d) ao objeto direto, uma sentença, segue um objeto indireto — OD(S)+OI(SN):
*Eu fui ganhar a chave de casa com dezenove anos*_i. Eu conto \emptyset _i pra todo mundo.

- Estruturas mais complexas:
 - e) ao objeto direto, um sintagma nominal, segue um predicativo — OD(SN)+PRED:
Eu não tenho nada para reclamar *dela*_i não. Eu acho *ela*_i sensacional.
 - f) ao objeto direto, uma sentença, segue um predicativo — OD(S)+PRED:
Eu queria *ter uma irmã*_i. Eu acho \emptyset _i tão bom.
 - g) ao objeto direto, um sintagma nominal, segue um objeto sentencial preposicionado — OD(SN)+OI(S):
*Uma*_i parou agora porque o marido *dela*_i está bem demais. Então o marido proibiu *ela*_i de trabalhar.
 - h) ao objeto direto, um sintagma nominal, segue uma estrutura com reduzida de infinitivo ou de gerúndio — OD(SN)+S(inf/ger):
Ontem *ele*_i foi ao cardiologista. Eu já deixei *ele*_i ir ao cardiologista sozinho há muito tempo.
Quando nós estávamos assim saindo da loja nós vimos *eles*_i quase parando o carro.

Tabela 1 – Distribuição das ocorrências das variantes segundo a configuração sintática⁷⁹

Sentenças simples	a. OD(SN) (n = 1471)	ON	62,3%	SN anaf.	18,2%	Pron. <i>ele</i>	14,1%	Clítico	5,4%
	b. OD(S) (n = 158)	ON	79,7%	SN anaf.	19%	Clítico	1,3%		
	c. OD(SN)+OI(SN) (n = 118)	ON	78%	SN anaf.	16,1%	Pron. <i>ele</i>	4,2%	Clítico	1,7%
	d. OD(S) + OI (SN) (n = 16)	ON	100,0%						
Sentenças mais complexas	e. OD(SN)+PRED (n = 118)	ON	46,6%	Pron. <i>ele</i>	35,6%	SN anaf.	11,9%	Clítico	5,9%
	f. OD(S)+PRED (n = 13)	ON	84,6%	SN anaf.	15,4%				
	g. OD(SN)+OI(S) (n = 23)	Pron. <i>ele</i>	39,1%	ON	30,4%	Clítico	21,8%	SN anaf.	8,7%
	h. OD(SN)+S(inf/ger) (n = 57)	Pron. <i>ele</i>	71,9%	ON	19,3%	SN anaf.	7%	Clítico	1,8%

Fonte: adaptado de Duarte (1986/1989, p. 23).

Observa-se que:

- o ON é a variante predominante em todos os tipos de sentenças simples (a-d) e nas sentenças mais complexas com predicativo (e, f). Note-se que nestes casos — com exceção de (e) — o ON chega a superar a realização fonológica da variável, isto é, a sua ocorrência é maior do que a ocorrência das variantes SN anafórico, pronome *ele(a)* e clítico acusativo somadas. Isto é ainda mais evidente quando o antecedente é uma sentença (b, d, f)⁸⁰ ou quando se trata de uma construção que envolve estrutura simples e objeto indireto (c, d);
- há uma maior tendência de realização fonológica do objeto, principalmente por meio do pronome *ele(a)*, em sentenças mais complexas em que o OD é um SN (e, g, h). O ON sofre importante concorrência com o pronome *ele(a)* nessas estruturas, chegando inclusive a ser superado por esta variante em (g) e, principalmente, em (h);
- o SN anafórico parece ter certa relevância em estruturas simples, cujo referente é um sintagma nominal, uma vez que, nesses casos, ocupa a segunda posição, apenas atrás do ON, ainda assim como concorrente distante deste⁸¹;
- o clítico acusativo tende, de modo geral, a ocupar o último lugar em frequência (a, b, c, e, h)⁸², não ultrapassando 6% de ocorrência; somente em

⁷⁹ É de se ressaltar que no caso de que o antecedente seja um objeto direto sentencial (b, d, f), o pronome *ele(a)* não é uma variante possível: *‘*Eu fui ganhar a chave de casa com dezenove anos*’_i. *Eu conto ele*’_i pra todo mundo’.

⁸⁰ Sobre isso, Duarte (1986/1989, p. 33) afirma que o apagamento do objeto direto sentencial “já se encontra de tal forma implementado no português do Brasil” que se poderia “estranhar” a manutenção, no *corpus*, de (b, d, f) (Tabela 1). O clítico acusativo retomando um objeto sentencial, por exemplo, só ocorre em duas ocasiões (ambas em estruturas simples do tipo OD(S)).

⁸¹ Não se pode atestar que o SN anafórico tenha um peso relevante na estrutura OD(S)+PRED, uma vez que, embora ocupe o 2.º lugar, apresentou apenas 2 ocorrências.

⁸² Como se nota, não houve casos de clítico em (d, f).

OD(SN)+OI(S) (g) chega a atingir uma porcentagem mais significativa de ocorrência (21,8%), mas ainda assim segue atrás do pronome *ele(a)* e do ON.

De extrema importância para a seleção de uma ou outra variante, revelou ser o traço de animacidade do objeto. Duarte observa, como já havia sido antes constatado por Omena (1978), que o clítico acusativo e o pronome *ele(a)* são variantes fortemente favorecidas pelo traço semântico [+animado] do referente. Do total de ocorrências, 78,4% (76/97) dos clíticos e 92,4% (281/304) do pronome *ele(a)* têm por antecedente um objeto [+animado]. Ao contrário, os SN anafóricos e o ON ocorrem com mais frequência quando o antecedente é um objeto [-animado]: 70,7% (239/338) dos SN anafóricos e 76,3% (942/1235) dos objetos nulos têm como antecedente um objeto [-animado].

O cruzamento entre o fator semântico *traço de animacidade* e o sintático *estrutura da sentença* revelou ainda mais “claramente a força que ambos exercem na escolha das variantes”, segundo Duarte (1986/1989, p. 24) (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição das ocorrências segundo a configuração sintática e o traço de animacidade⁸³

OD(SN/S)	[+a] n = 606	ON	43,4%	Pron. <i>ele</i>	32,2%	SN anaf.	13,7%	Clítico	10,7%
	[-a] n = 1157	ON	76,8%	SN anaf.	20%	Clítico	1,6%	Pron. <i>ele</i>	1,5%
OD(SN/S)+PRED	[+a] n = 66	Pron. <i>ele</i>	54,5%	ON	22,7%	SN anaf.	15,2%	Clítico	7,6%
	[-a] n = 65	ON	78,5%	SN anaf.	9,2%	Pron. <i>ele</i>	9,2%	Clítico	3,1%
OD(SN)+S	[+a] n = 77	Pron. <i>ele</i>	64,9%	ON	19,5%	Clítico	7,8%	SN anaf.	7,8%
	[-a] n = 3	ON	100,0%						

Fonte: adaptado de Duarte (1986/1989, p. 25).

O ON é a variante mais utilizada quando o antecedente é [-animado], independentemente da estrutura sintática: em cada um dos três tipos de estruturas sintáticas listados, se o antecedente é [-animado], o ON é responsável por mais de 75% das ocorrências. Sua ocorrência diminui drasticamente se o antecedente é [+animado]. Neste caso, nas sentenças mais complexas, tem ocorrência bastante inferior ao primeiro colocado, a variante não padrão pronome *ele(a)*, a qual, inclusive, supera as demais variantes somadas. Nas sentenças simples, no entanto, o ON segue como preferido nas ocorrências com antecedente [+animado], mas com um rebaixamento importante de frequência ([-a] 76,8%; [+a] 43,4%) e uma maior concorrência com o pronome *ele(a)* (ON: 43,4%; pronome *ele(a)*: 32,2%).

⁸³ Observe-se que, por suas semelhanças nos resultados, Duarte amalgamou as estruturas simples em uma única categoria (OD(SN/S)), e as mais complexas em duas categorias separadas: OD(SN/S)+Pred. e OD(SN)+S, sendo que esta última inclui a construção OD(SN)+OI(S).

Segundo Duarte (1989, p. 25), o fato de o traço [-animado] favorecer o ON, explicaria o apagamento quase categórico do ODA 3P sentencial e também do ODA 3P seguido de imperativo ou de verbos transitivos direto e indireto, visto que tais estruturas são caracterizadas pelo seu traço negativo para animacidade⁸⁴.

O pronome *ele(a)* cresce consideravelmente em frequência se o antecedente é [+animado], sendo a forma preferida de expressão do ODA nas sentenças complexas e atingindo a 2.^a posição — após o ON — nas sentenças simples. Se o antecedente é [-animado], ao contrário, ocupa a última posição em sentenças simples (1,5%) e empata com o SN anafórico nas complexas com predicativo (9,2%), só ganhando do clítico acusativo (3,1%)⁸⁵.

A animacidade também interfere no emprego do clítico acusativo, mas de modo muito mais brando se comparado com o ON e o pronome *ele(a)*. Tanto nas sentenças simples como nas complexas, o clítico acusativo é mais frequente quando o antecedente é [+animado] do que quando o antecedente é [-animado], mas com uma diferença que não ultrapassa 10%.

O SN anafórico, por sua vez, parece ter relevância somente em sentença simples com antecedente [-animado] — tipo de construção em que ocupa 20% do total de ocorrências, só perdendo para o ON⁸⁶. Parece seguir, ao menos em sentenças simples, o padrão do ON, com queda de realização se o objeto é [+animado], embora de maneira menos intensa do que a queda em frequência que sofre o ON neste caso.

De modo geral, há uma maior realização fonológica quando o referente possui traço [+animado] — exceção feita ao SN anafórico em sentenças simples, que parece ser mais favorecido se o antecedente é [-animado]. Se a sentença é mais complexa, esta preferência pelas formas preenchidas é ainda maior, ocorrendo principalmente por meio do pronome *ele(a)*.

Tem-se, finalmente, que a complexidade da estrutura sintática associada ao traço [+animado] do antecedente condiciona fortemente a realização fonológica do objeto direto,

⁸⁴ A nosso ver, talvez sofram mais o apagamento o OD sentencial e o OD antecedido por um OI do que propriamente pelo imperativo, em que os casos de antecedentes [+animados] expressos pelo pronome *ele(a)* não podem ser tidos como raros: ‘O Luís_i tá fugindo. Pega *ele*_i’.

⁸⁵ Quanto ao OD(SN)+S, só houve três casos com referente [-animado], todos de aplicação do ON.

⁸⁶ Nas sentenças mais complexas não é muito claro o seu comportamento quanto à animacidade: em sentenças com predicativo, de antecedente [-animado], só perde para o ON, mas com um percentual de ocorrência bastante inferior a este — enquanto o ON apresenta 78,5% das ocorrências, o SN anafórico empata com o pronome *ele(a)*, com apenas 9,2%, percentual inclusive inferior ao que possui se o antecedente é [+animado]. Em sentenças do tipo (OD(SN)+S), só ocorre com antecedente [+animado].

a qual se faz principalmente por meio do pronome *ele(a)*. Já em estruturas simples associadas ao traço [+animado], há maior variabilidade na escolha do ODA 3P, o que finalmente envolveria condicionamentos sociais e estilísticos.

Vale ressaltar que muitas das conclusões de Duarte vieram a reforçar achados anteriores de Omena (1978), trabalho considerado pioneiro no que se refere à expressão do ODA 3P numa linha variacionista.

Omena, centrando-se na fala de adultos em processo de alfabetização⁸⁷, constatou (i) uma completa ausência do clítico acusativo na fala dos entrevistados, (ii) a *anáfora zero* (“objeto nulo”) ocupando 76% das ocorrências, sendo, portanto, muito superior ao pronome *ele(a)* (24%)⁸⁸, (iii) o pronome *ele(a)* favorecido pelo traço [+animado]⁸⁹ do antecedente e sendo mantido quando em dupla função (=estruturas complexas) e (iv) o ON favorecido por antecedente com o traço [-animado] e quando exerce só uma função (=sentenças simples)⁹⁰. Estes aspectos do comportamento do ODA 3P em PB são estendidos e aprofundados na pesquisa de Duarte, em que são levados em conta fatores sociais (diferentes graus de escolaridade e faixa etária), estilísticos (fala natural e TV), de registro (maior/menor formalidade) e até mesmo atitudes subjetivas dos falantes ao avaliar as variantes, como se verá a seguir de modo mais detalhado.

No que se refere aos condicionamentos sociais, Duarte chega aos seguintes resultados:

- o ON é a variante mais empregada pelos falantes independentemente do nível de escolaridade e da faixa etária, com ocorrência acima de 60% das formas de ODA 3P em todos os grupos, sem variação relevante entre eles, o que mostra a “implementação da variante no sistema linguístico” (p. 27);
- o clítico acusativo está absolutamente ausente na fala dos mais jovens

⁸⁷ Trata-se de quatro estudantes do Rio de Janeiro que cursavam à época um programa do governo federal de alfabetização, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Desta amostra, organizada por Lemle e Naro (1977), Omena obteve 24 horas de gravação.

⁸⁸ Anteriormente se pressupunha que o pronome *ele(a)* era o substituto “por excelência” do clítico acusativo de 3.ª pessoa em PB (cf. Câmara Jr., 1972). É interessante retomar aqui um trecho de um muito posterior artigo de Duarte, em que a autora afirma a respeito do ON:

Essa forma de realização do acusativo anafórico, aliás, muito mais frequente do que o uso do pronome nominativo em função acusativa, nunca foi notada pelos nossos gramáticos normativos, porque não apresentava saliência (nem aos seus ouvidos nem “aos seus olhos”...). Isso fica evidente na insistente condenação do uso do “pronome tônico”, como se este fosse frequente. Ledo engano! Frequente é o apagamento do objeto anafórico! (Duarte, 2016, p. 23).

⁸⁹ Omena (1978) se utiliza do contraste [+humano]/[-humano] para o traço semântico.

⁹⁰ O ON também seria favorecido, segundo Omena (1978), quando o antecedente possui a mesma função (ou seja, a de objeto direto) ou quando o antecedente não vem explícito no contexto linguístico imediato.

(estudantes de 15 a 17 anos finalizando o 1.º grau) e dos adultos acima de 46 anos com apenas o 1.º grau; nos demais grupos, sua porcentagem de ocorrência cresce, ainda que ligeiramente, conforme aumenta o nível de escolaridade (1.º grau: 3,4% > 2.º grau: 3,6% > 3.º grau: 6,4%);

- o uso do pronome *ele(a)* diminui na fala conforme aumenta a escolaridade (jovens cursando o 1.º grau: 23,5%; 1.º grau: 21%; 2.º grau: 21,6%; 3.º grau: 9,8%) e a faixa etária (15-17 anos: 23,5%; 22-33 anos: 20,7%; 34-46 anos: 16,1%; acima de 46 anos: 15,1%). O grupo mais jovem de falantes e o grupo de informantes acima de 46 anos só com o 1.º grau são os que mais realizam o pronome *ele(a)*;
- o uso de SN anafóricos também tem relação com a escolaridade e a faixa etária, aumentando conforme sobe o nível escolar (8.ª série do 1.º grau em curso: 10,7% > 1.º grau: 11,7% > 2.º grau: 14,1% > 3.º grau: 18,8%) e a idade (jovens 15-17 anos: 10,7% > 22-33 anos: 13,5% > 34-46 anos: 13,3% > acima de 46 anos: 18%). Ressalta-se que o uso dos SN anafóricos chega a superar o do pronome *ele(a)* no grupo de nível mais alto de escolaridade e faixa etária.

O cruzamento dos fatores sociais (escolaridade e faixa etária) com os linguísticos anteriormente expostos revelam que (i) na fala dos informantes com nível de escolaridade mais alto, o uso do pronome *ele(a)* está condicionado a uma maior complexidade da estrutura da frase: 61,2% de sua ocorrência está em estruturas complexas, enquanto nos grupos menos escolarizados a maior parte de sua ocorrência está nas estruturas simples, com decréscimo progressivo conforme avançam nos anos escolares: cursando 8.ª série: 90,9% > 1.º grau: 84,9% > 2.º grau: 65,5% 91; (ii) a variabilidade nas estruturas simples com relação à relevância do traço [+animado] está associada ao nível de escolaridade e à faixa etária: informantes com níveis mais baixos de escolaridade e de menor faixa etária optam pelo pronome *ele(a)*, já informantes com nível alto de escolaridade e de idade mais avançada preferem o ON ou o SN anafórico — opção que explica o maior aparecimento desta última variante na fala dos informantes com 3.º grau, de modo geral.

⁹¹ De modo geral, as sentenças simples ocorrem com muito mais frequência nos dados do que as complexas. No estudo de Duarte, são 1763 o total de ocorrências de ODA 3P em sentenças simples e somente 211 em complexas. Uma vez que quanto mais baixa a escolarização maior é a não restrição ao uso do pronome *ele(a)*, é natural que haja taxas excessivamente elevadas dessa variante nas sentenças simples em falantes pouco escolarizados, o que não implica que não haveria índices tão altos quanto (ou inclusive maiores) de incidência do pronome *ele(a)* nas sentenças complexas produzidas por esses falantes.

Quanto ao condicionamento estilístico (Tabela 3), nota-se que as telenovelas se assemelham muito à fala natural. O percentual de clíticos é baixo (5,6%) e há ampla preferência pelo ON (66,5%). Já nas entrevistas de TV, embora ainda estejam longe de privilegiar o uso do clítico, há certo acréscimo no seu uso (11,4%), junto a um decréscimo no uso do pronome *ele(a)*, que quase não aparece (1,1%). Nelas ganha força o SN anafórico (40,3%), enquanto o ON (47,2%) a perde, embora não deixe de ser a variante predominante.

Tabela 3 – Distribuição das variantes segundo fatores estilísticos (fala natural/TV)

	Clítico		Pronome <i>ele(a)</i>		SN anafórico		ON		Total
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Fala natural	61	4	269	17,8	221	14,6	964	63,6	1515
Novela (TV)	16	5,6	33	11,7	46	16,2	188	66,5	283
Entrevista (TV)	20	11,4	2	1,1	71	40,3	83	47,2	176
Total	97		304		338		1235		1974

Fonte: Duarte (1986/1989, p. 28).

Nota-se, portanto, um condicionamento estilístico importante para a realização das variantes. As entrevistas de TV, consideradas pertencentes a um gênero mais monitorado de fala, distanciam-se da fala natural e das telenovelas, principalmente em relação à variante pronome *ele(a)* (que diminui de modo significativo) e ao SN anafórico (que aumenta substancialmente) — no entanto, não deixam de ser também relevantes o incremento dos clíticos acusativos e o decréscimo do ON nas entrevistas.

Além de seguir rigorosamente o modelo sociolinguístico laboviano, com os contextos linguísticos e extralinguísticos que estariam atuando na realização da variável, Duarte realiza testes de produção e percepção das variantes, respondidos pelos informantes entrevistados.

O teste de produção ⁹², aplicado após a realização das entrevistas, apresenta resultados semelhantes aos dados obtidos das entrevistas de TV, seguramente por ambos representarem contextos propícios a uma maior monitoração da fala. Com exceção dos mais jovens (15-17 anos) e dos informantes acima de 46 anos com 1.º grau, os quais tiveram resultados semelhantes aos de sua ‘fala natural’, os outros grupos de informantes tiveram aumento no uso do clítico acusativo e dos SN anafóricos e diminuição no uso do pronome *ele(a)* e do ON, de maneira proporcional ao aumento do seu nível de escolaridade e faixa etária. Tal fato evidencia, segundo Duarte, a maior sensibilidade dos mais escolarizados à

⁹² O teste de produção formou-se por diversas perguntas, estando o objeto em diferentes tipos de construção.

mudança de contexto. O grupo acima de 46 anos e com o 3.º grau completo, por exemplo, chegou a alcançar 51,1% de realizações de SN anafóricos e 31,1% de clítico acusativo, índices bastante superiores ao contexto de fala natural dos mais escolarizados (18,8% e 6,4%, respectivamente), além disso, abaixou a realização do ON para 15,6% e do pronome *ele(a)* para apenas 2,2% (na fala natural, estaria em 65% e 9,8%, respectivamente)⁹³.

Evidencia-se, então, a influência dos fatores sociais e do contexto de formalidade/informalidade na realização da variável, mas vale ressaltar que se manteve a força dos fatores linguísticos: os mais altos percentuais dos clíticos acusativos de 3.ª pessoa continuaram sendo em estruturas simples, e os do pronome *ele(a)* em estruturas complexas cujo traço semântico do antecedente é [+animado]; o traço [-animado] continuou a condicionar o apagamento, sendo que, no teste de produção, chegou a inibir categoricamente o pronome *ele(a)*.

Por um lado, há uma manutenção dos fatores linguísticos na realização da variável, por outro, uma evidente maior conscientização e controle no teste de produção, principalmente por parte dos informantes mais escolarizados.

De todo modo, o clítico acusativo tampouco é a variante vencedora no teste de produção, embora seja de se ressaltar a sua relevância em sentenças simples com referente [+animado], em que empata, em 1.º lugar, com o SN anafórico (41,5%).

No teste de percepção⁹⁴, houve respostas também condizentes com os condicionamentos linguísticos: maior aceitação do clítico quando o OD é [+animado] e está em estruturas simples (com tempo simples do indicativo), e menor aceitação em sentenças com imperativo, tempo composto, em estrutura complexa ou naquelas em que o objeto é [-animado], não importando, neste caso, a configuração sintática⁹⁵. Isso mostra, mais uma vez, o peso dos condicionamentos internos num contexto em que a tensão linguística é maior.

Construções como ‘Coitada da *menina*_i. Deixe-*a*_i em paz!’, ‘Não sei por onde anda *a Maria*_i. Não *a*_i tenho visto ultimamente...’ ou ‘O senhor não pode acreditar *neles*_i. Eu *os*_i vi abrindo a porta do meu carro’ foram tidas como pedantes, passíveis de estigma (Duarte, 1986/1989, p. 31). De fato, a autora aponta comentários reprovativos e irônicos por parte

⁹³ Os resultados completos do teste de produção encontram-se no Anexo D desta tese.

⁹⁴ Avaliação realizada sobre a boa formação das sentenças. Foram lidas aos informantes sentenças e fragmentos de diálogos contendo as variantes, cabendo a eles opinar sobre as construções.

⁹⁵ Os informantes apenas com o 1.º grau, excetuando-se o grupo de jovens, tiveram suas respostas de percepção alinhadas a sua produção, não distinguindo as variantes. Duarte (1986/1989, p. 34) aponta que esses informantes fizeram comentários sobre o conteúdo das sentenças lidas e não sobre a sua forma.

dos informantes: “Nossa! Tá certo, mas é esquisito! As pessoas não falam assim”, “Ai, que rebuscamento!”, “Pedante!”, “Chique!” (Duarte, 1986/1989, p. 34), entre outros similares, o que leva a autora a considerar o clítico como estigmatizado nesses contextos linguísticos. Os informantes em lugar tiveram como “muito mais *coloquial* e *natural*”, embora não necessariamente “certo”, o conjunto de construções: ‘Coitada da *menina_i*. Deixa *ela_i* em paz!’, ‘Eu acho *ela_i* sensacional’, ‘O senhor não pode acreditar *neles_i*. Eu vi *eles_i* abrindo a porta do meu carro’ (Duarte, 1986/1989, p. 31)⁹⁶.

Os falantes, segundo Duarte (1986/1989), não seriam conscientes das pressões linguísticas em configurações mais complexas quanto ao processamento sintático (como em ‘acho *ela* sensacional’ e ‘vi *eles* abrindo’), utilizando-se então do pronome *ele(a)* em tais construções; a percepção seria apenas a de que são “menos sofisticadas” em comparação com construções com o clítico (p. 31). Ocorre que, de acordo com Duarte, o fato de ser reduzido o estigma do pronome *ele(a)* em complexas, aliado a uma dificuldade em se empregar o clítico acusativo em tal tipo de estruturas, faz que o pronome *ele(a)* seja mantido no sistema — e, segundo a autora, com possível vitória sobre o clítico (p. 32).

A variante ON cujo antecedente é [-animado] é “quase inteiramente despercebida” pelos informantes, sendo aceita independentemente da estrutura sintática (Duarte, 1986/1989, pp. 31-32). Já a opção pelo ON quando o antecedente é [+animado] tem “aceitação razoável”. Os informantes de nível de escolaridade mais alta revelaram certa estranheza nessas construções, embora eles mesmos as utilizassem (‘No princípio *ele_i* não concordava comigo, mas depois eu convenci \emptyset_i de que ele não devia agir assim’; ‘O que será que houve com *a Maria_i*? Não tenho visto \emptyset_i ultimamente’). Duarte conclui que talvez essa menor aceitação do ON explique a alta frequência de SN anafóricos na fala desse grupo de informantes, o que, no entanto, não afeta a implementação do ON no sistema linguístico⁹⁷.

Duarte constata que a atitude dos informantes com relação às variantes pronome *ele(a)* e clítico acusativo muda de acordo com o grau de formalidade da fala: “usar o clítico em situações informais é uma atitude tão estigmatizada quanto usar o pronome lexical [em

⁹⁶ Para os informantes, inclusive, não se poderia falar de outro jeito. O pronome *ele(a)* também tem “quase unânime aprovação dos falantes entrevistados” em tempo composto, conforme afirmam Tarallo e Duarte (1988, p. 53) baseando-se nos dados de Duarte (1986). Os autores reforçam também que, em frases do tipo ‘Acho *ele* simpático’, ‘gostaria de ter visto *ele*’, ‘vi *ele* sair’, a tolerância seria mais alta do que em ‘eu vi *ele* ontem’ (p. 53).

⁹⁷ Sobre a implementação do ON no sistema linguístico, a autora afirma: “Sua ocorrência em artigos de jornais e revistas, na literatura e em traduções, em contextos que não têm a intenção de reproduzir a língua falada, atesta isso e distingue o português do Brasil das suas línguas irmãs, exigindo uma análise que leve em conta o discurso” (Duarte, 1986/1989, p. 32).

estruturas simples] em situações formais” (Duarte, 1986/1989, p. 32).

Tarallo e Duarte enfatizam, em artigo publicado em 1988, que uma dada variante estigmatizada pela comunidade teria o seu estigma diminuído conforme configurações internas (de natureza sintática no caso do pronome *ele(a)*). É como se a variável fosse “a configuração sintática em si mesma, simples vs. complexa”: o uso do pronome *ele(a)*, “fatalisticamente condenado” em estrutura simples, seria tolerado nas complexas, ressaltam então os autores (Tarallo & Duarte, 1988, p. 55).

Os resultados de Duarte seguem bastante válidos na atualidade, como se verá adiante, sendo com frequência reiterados em diversas pesquisas acadêmicas, cujos dados empíricos vêm a confirmar, por um lado, o desuso do clítico acusativo de 3.^a pessoa e, por outro, o ON como variante mais frequente de expressão do ODA 3P. Também a observação que faz Duarte sobre o papel da escola na difusão/permanência do clítico acusativo e na estigmatização do pronome *ele(a)*⁹⁸ — o que, entretanto, não impede esta forma de prevalecer sobre o clítico — tem sido posteriormente endossada.

Os principais resultados de Duarte (1986/1989) seguem sintetizados abaixo:

Quadro 1 – Principais características de cada variante de ODA 3P

Clítico acusativo	das poucas vezes em que ocorre, encontra-se, quase categoricamente, ou em ênclise a formas do infinitivo, ou em próclise a verbos no tempo simples do indicativo; o seu maior uso se relaciona com o avanço da escolaridade, da faixa etária e do grau de monitoramento; está ausente na fala dos mais jovens (15-17 anos) e na fala de pessoas não escolarizadas
Pronome <i>ele(a)</i>	ocorre na produção oral de pessoas de todas as idades e faixas de escolarização, sendo mais frequente na fala dos jovens; diminui conforme a escolarização, a faixa etária e o grau de monitoramento aumentam; é favorecido com antecedente [+animado], sobretudo nas estruturas complexas; tende a ser estigmatizado em estruturas simples (por pessoas mais escolarizadas)
Objeto nulo	variante favorita para a expressão do ODA 3P em PB, sobretudo se o antecedente é de traço [-animado]; tende a diminuir em contextos mais formais, cedendo lugar para o clítico acusativo e o SN anafórico; “variante de compromisso”, de evitamento do clítico acusativo e do pronome <i>ele(a)</i>
SN anafórico	aumenta segundo a escolaridade e a faixa etária; frequentemente encontrado em registros mais formais — na fala dos mais escolarizados, pode superar o ON (conforme dados do teste de produção de Duarte); “variante de compromisso”, de evitamento do clítico acusativo e do pronome <i>ele(a)</i>

Fonte: adaptado de Duarte (1986/1989).

⁹⁸ Duarte menciona o descompasso que há entre a fala dos alunos e o que é veiculado pela escola. Para ela, os desafios do professorado de português no Brasil seriam compatíveis aos dos professores de uma segunda língua.

2.1.2 Corrêa (1991)

Utilizando-se da metodologia variacionista, Corrêa (1991) busca interpretar dados empíricos sob uma base teórica gerativista, apostando, assim como Tarallo e Kato (1989), na compatibilidade entre sociolinguística e gerativismo.

Segundo Corrêa, durante a primeira infância, a criança utiliza uma quantidade expressiva de construções com ON e, conforme avança nos anos escolares, passa a optar por preencher a posição do objeto. Com vistas a encontrar as motivações para tal preenchimento, a autora se utiliza de um *corpus* de textos escritos (eliciados) e de textos orais, produzidos por voluntários de diferentes níveis de escolaridade⁹⁹.

No que corresponde à expressão do ODA 3P nos textos orais, foram 434 as ocorrências, distribuídas conforme tabela abaixo¹⁰⁰.

Tabela 4 – Distribuição das variantes de ODA 3P na fala segundo a escolaridade

Variantes	Não letrados		Ensino Fund.		Ensino Superior		Total	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
ON	26	66,7	267	72,8	19	67,9	312	71,9
Pron. <i>ele(a)</i>	10	25,6	67	18,3	2	7,1	79	18,2
SN	3	7,7	29	7,9	4	14,3	36	8,3
Clítico	-	-	4	1,1	3	10,7	7	1,6
Total	39		367		28		434	

Fonte: adaptado de Corrêa (1991, p. 56).

Pode-se afirmar que os resultados de Corrêa reforçam os de Duarte (1986/1989) nos seguintes pontos:

- baixa frequência de clítico acusativo na fala: “modo relutante como o clítico é utilizado” (Corrêa, 1991, p. 57); não aparece na fala dos não escolarizados e chega a apenas 1,1% dos casos de ODA 3P na fala de estudantes de ensino fundamental (7-14 anos) — cabendo ressaltar que um dos casos é de

⁹⁹ Os voluntários assistiram a uma peça teatral em que se mostrava em gestos um roubo numa lanchonete e então deveriam contá-la oralmente e por escrito. A maior parte dos textos (40 orais + 40 escritos) foram produzidos por 40 alunos do ensino fundamental (5 de cada série, entre 1.^a e 8.^a); os demais textos foram produzidos por 5 voluntários com ensino superior completo (5 orais + 5 escritos) e por 5 voluntários não escolarizados (5 orais).

¹⁰⁰ Aqui só foram consideradas as ocorrências de ODA 3P. Em sua pesquisa, Corrêa também incluiu casos de OD não anafóricos (de primeira menção), tais como sintagmas nominais, orações e expressões cristalizadas. Assim, os percentuais mencionados no trabalho de Corrêa (1991) se diferem destes — já que a autora tem como referência para a porcentagem todos os casos de OD (anafóricos e não anafóricos). A autora indica, por exemplo, o percentual de apenas 2% de realização de clíticos acusativos na fala dos informantes com ensino superior, isso porque inclui objetos diretos de 1.^a menção no seu cálculo (3/153; 2%).

hipercorreção ('para o_i identificá- lo_i '); ocorre com maior frequência na fala dos informantes com ensino superior (10,7%);

- clítico aprendido via escolarização: começa a surgir na fala somente a partir da 5.^a série do ensino fundamental (a partir dos 10 anos de idade), aumentando o uso conforme o estudante avança na sua escolarização;
- alta frequência do ON na fala: está presente em todos os níveis de escolaridade, ultrapassando 65% de ocorrências de ODA 3P em todos os grupos; teria uma “pequena concorrência do clítico e do SN anafórico nas séries mais adiantadas” (mas, ainda assim, no ensino superior, com o alto percentual de 67,9%, em contraste com 14,3% do SN anafórico e 10,7% do clítico acusativo) (Corrêa, 1991, p. 57);
- traço [-animado] favorecedor do ON: o antecedente do ON é geralmente inanimado (73%); se o antecedente é [+humano], a ocorrência do ON é significativamente inferior (31%) — para os falantes com ensino superior, esta distinção não foi relevante;
- uso do pronome *ele(a)* na fala: vem após o ON como variante preferida de expressão do ODA 3P na fala dos informantes não escolarizados (25,6%) e dos informantes de ensino fundamental (18,3%); é menos frequente na fala dos informantes com ensino superior (7,1%);
- relevância do SN anafórico como expressão do ODA 3P na fala dos mais escolarizados: vem após o ON na preferência dos informantes com ensino superior (14,3%).

Segue na tabela abaixo a distribuição das ocorrências encontradas nos textos escritos.

Tabela 5 – Distribuição das variantes de ODA 3P na escrita segundo a escolaridade

Variantes	Ensino Fundamental		Ensino Superior		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
ON	108	53,7	2	9,5	110	49,5
Pron. <i>ele(a)</i>	21	10,4	-	-	21	9,5
SN anafórico	32	15,9	1	4,8	33	14,9
Clítico	40	19,9	18	85,7	58	26,1
Total	201		21		222	

Fonte: adaptado de Corrêa (1991, p. 58)¹⁰¹.

¹⁰¹ Os valores percentuais foram calculados tendo em conta somente o ODA 3P (ver nota de rodapé anterior).

Observe-se que, nos textos escritos, há um aumento significativo no emprego do clítico acusativo como ODA 3P, em comparação com os textos orais. De fato, Corrêa constata que o clítico acusativo de 3.^a pessoa já aparece na escrita na 3.^a/4.^a série do ensino fundamental (9-10 anos), portanto, antes mesmo do seu surgimento na fala, e vai obtendo um aumento substancial no decorrer dos anos — passa de 19,9% no ensino fundamental¹⁰² para 85,7% no superior.

O incremento de casos de clítico acusativo de 3.^a pessoa no decorrer dos anos escolares, chegando a atingir 85,7% de casos na escrita de adultos com ensino superior, demonstraria, segundo a autora, que “acaba grande parte da resistência contra seu uso, passando ele a ser empregado com naturalidade, enquanto o ON e os SN anafóricos permanecem apenas como um resíduo das fases anteriores” (Corrêa, 1991, p. 59). No entanto, exige-se certa cautela com a interpretação desta afirmação feita por Corrêa, uma vez que são escassos os dados totais extraídos dos textos escritos por informantes com ensino superior ($n = 21$). A “habilidade” adquirida quanto ao uso do clítico na escrita por parte dos falantes deste grupo (Corrêa, 1991, p. 58) deve também ser contraposta a dados atuais. Estudos posteriores apontam que não é tão elevado o percentual de clíticos acusativos em texto escritos e que não são poucos os casos de usos equivocados dos clíticos acusativos por pessoas com ensino superior completo.

De todo modo, claro está que os anos escolares parecem aumentar o uso do clítico e do SN anafórico, contribuindo para uma diminuição no uso do ON e, sobretudo, do pronome *ele(a)* em função acusativa. Vale traçar aqui um paralelo com o estudo de Duarte (1986/1989), no sentido de que o clítico acusativo aumenta em relevância e o ON diminui conforme se avança na escolaridade — comportamento que também se evidencia conforme se percorrem graus mais monitorados.

Embora os dados de Corrêa quanto ao ensino superior possam não ser robustos, um paralelo com Duarte também pode ser estabelecido ao se ter em conta a ausência do pronome *ele(a)* na escrita dos informantes de ensino superior. A ausência/diminuição desta variante novamente se correlaciona com a escolarização, que sem dúvida contribui para a sua

¹⁰² É de se ressaltar que, embora pareça expressivo o percentual de clíticos na escrita dos jovens de ensino fundamental (19,9%), parte desses casos são de hipercorreção ($n = 8/40$). Segundo a autora, o clítico acusativo de 3.^a pessoa estaria no “vocabulário passivo” da criança, a qual nem sempre acertaria o seu uso na escrita, originando assim os casos de hipercorreção. Observe-se que a hipercorreção é crescente entre a 3.^a e a 6.^a série: 3.^a/4.^a série ($n = 1$), 5.^a/6.^a série ($n = 5$); sendo o aumento dos erros relacionado a maior frequência de tentativas de realização do clítico pelos escolares, segundo Corrêa (1991).

evitação.

Abaixo seguem listados os condicionantes do ON segundo Corrêa:

- o ON é favorecido pelo traço [-animado] do antecedente;
- o ON independe da estrutura sintática, mas é “usado de preferência seguido de sintagmas preposicionais, ao contrário do preenchido, que encerra a oração, talvez por ser a posição final uma posição de foco, e o ON ser quase sempre informação velha” (p. 83); também o favoreceria antecedentes em tópico, antitópico ou fora do discurso¹⁰³;
- em textos orais observa-se uma preferência pelo ON em coordenadas;
- o acúmulo de funções é favorável ao ON tanto para estudantes do ensino fundamental como superior;
- o antecedente na mesma função (objeto direto) também parece favorecer o ON, sendo seguido, em quantidade de dados, pelo antecedente na função de sujeito.

Embora o *corpus* de Corrêa seja menor do que o de Duarte, no que diz respeito à expressão do ODA 3P, nota-se que a autora reitera importantes pontos do trabalho de Duarte, além de estendê-lo com outros condicionantes. O seu propósito, no entanto, é mais teórico que empírico: explicar a motivação que leva o objeto de não preenchido a preenchido.

Para Corrêa, os dados revelam que o clítico acusativo de 3.^a pessoa “não é natural, é aprendido” (Corrêa, 1991, p. 48), uma vez que é utilizado tardiamente pela criança e, primeiramente, na escrita. De acordo com ela, o preenchimento do objeto direto seria acompanhado pela aquisição do traço [+número], de concordância. A partir das séries iniciais, as crianças brasileiras vão adquirindo o traço (redundante) de concordância, e isso vai fazendo que diminuam o uso do ON em favor de formas preenchidas, nas quais existe concordância: “quanto mais concordância, menor o uso do ON” (p. 62). Esta relação inversamente proporcional entre sentenças com concordância e ON pode ser encontrada tanto nos textos orais como nos escritos, mas principalmente nestes últimos.

Enfatiza a autora que o PB estaria

numa classificação à parte entre as demais línguas românicas, por apresentar um leque diferente de opções: além do clítico e do SN anafórico, apresenta também o pronome lexical “ele” (e flexões) e o objeto nulo endofórico, o que o faz diferente das línguas irmãs. Estas também apresentam objeto nulo, mas com referência indeterminada ou exofórica. (Corrêa,

¹⁰³ No entanto, só houve cinco ocorrências em contexto de antitópico e quatro fora do discurso, dificultando, portanto, generalizações quanto a estes fatores.

1991, p. 79)

Para Corrêa, o “uso residual” do ON (mesmo na fala culta) depois de anos de “treinamento escolar” (p. 80) leva a entender que

o uso do clítico e o preenchimento do objeto nulo são comportamentos adquiridos com a aprendizagem de uma língua variante, a culta, no PB, e que a gramática do mesmo tem uma estrutura capaz de conter todas essas opções, sendo mais ampla que a do PE e das línguas românicas em geral, sendo o objeto nulo uma forma não-marcada de objeto referencial. (Corrêa, 1991, pp. 80-81)

Finalmente, para a autora, esses dados do PB se relacionariam a um caso de *diglossia* (cf. Froelich, 1975), em que “as categorias usadas pelas duas variedades são as mesmas, mas com a morfologia bastante reduzida ou simplificada na variedade coloquial”, em oposição à culta (Corrêa, 1991, p. 84). Entre outras características dadas por Froelich (1975), a “língua coloquial” teria “a indicação do plural e a concordância bastante reduzidas” e o uso de *ele* em função de objeto (p. 173, citado por Corrêa, 1991, p. 84), às quais Corrêa acrescenta a “presença de objeto direto nulo com referência específica” (p. 84). Segundo a autora hipotetiza, existiria no PB uma “gramática complexa” capaz de abarcar a variedade presente na “língua coloquial” e na (aprendida) “língua culta” (p. 85), não sendo mais possível, nos estudos gramaticais do PB, “menosprezar o valor dessa CV [categoria vazia]” nesse panorama (p. 86).

2.1.3 Nunes (1993/1996)

Jairo Nunes (1993/1996) recorda que o clítico acusativo de 3.^a pessoa não possui a mesma distribuição dos outros clíticos: ‘*Me* chame amanhã’; ‘*Te* chamo amanhã’; ‘*Lhe* telefone amanhã’, porém ‘**O* chamo amanhã’ (pp. 207-208). Segundo o autor, uma mudança na direção de cliticização fonológica, ocorrida no século XIX, teria inviabilizado o licenciamento da sílaba dos clíticos acusativos de 3.^a pessoa (p. 208), causando a sua queda.

Diferentemente da maioria das línguas românicas, em que se preservou o /l/ dos pronomes demonstrativos latinos (*illum/illam/illud*), de onde teriam se desenvolvido os clíticos acusativos de 3.^a pessoa, o português teria perdido o *onset* do clítico, originando (como “formas superficiais”) *o(s)*, *a(s)* (p. 208). Estas formas, segundo a linha de raciocínio (gerativista) do autor, teriam mantido, no entanto, um *onset* “subjacente”, assim entendido por se manifestarem também como *lo(s)*, *la(s)*, *no(s)*, *na(s)*, após determinadas formas verbais. Hipotetiza Nunes que o clítico acusativo de 3.^a pessoa do PB não teria perdido o seu *onset*: haveria um *onset* “subespecificado subjacentemente” (p. 208). O autor busca

comprovar que a necessidade de licenciamento é satisfeita no português, seja no antigo, seja no PE e PB atuais.

A cliticização fonológica da direita para a esquerda em PE (‘Quem-*me* vê?’ / ‘Não-*te* vi’ / ‘Já-*te* digo’ / ‘Vamo-*nos* encontrar’) resultaria em sua sintaxe de colocação dos clíticos (Carvalho, 1989, citado por J. Nunes, 1993/1996, p. 209), em que sentenças iniciadas por clíticos são bloqueadas (‘**Me* diga uma coisa’). Tal sintaxe permitiria que o *onset* da sílaba do clítico seja licenciado quando o clítico se apoia num verbo. Para isso são “ativados” dois processos, segundo o autor: ora ocorre uma assimilação das terminações em /s/ e /r/ (vê-*lo*, fizemo-*lo*), ora a “multiassociação do traço [+nasal]”, no caso das terminações em ditongo nasal (compraram-*no*) (p. 209). Pelo *input*, a criança postularia um “*onset* subespecificado” para os clíticos acusativos de 3.^a pessoa, já que o *onset* teria manifestação restrita. Seriam regras lexicais, aplicáveis só quando o clítico se incorpora sintaticamente à forma verbal, “e não quando o clítico está apoiado fonologicamente em palavras outras que não verbos terminados em /s/, /r/ ou ditongo nasal”, nestes casos o *onset* seria licenciado por outros processos (p. 210).

O clítico teria a estrutura da sua sílaba preservada pela “multiassociação de elementos vocálicos com o traço [+alto] (vogais e semivogais)” (situação de ambissilabidade), tanto com preenchimento lexical (‘comi-*o*’ [komiyu], ‘comprou-*a*’ [kõmprowwa]), como pós-lexical (‘Só o peru-*a* bicou’ [peruwua], ‘João não-*a* viu’ [nãwwa]) (pp. 210-211). Pós-lexicalmente também poderia atuar, segundo o autor, o *maximal onset principle* (cf. Goldsmith, 1990), em que, “não havendo restrição fonotática, fonemas consonantais intervocálicos [seriam] associados ao *onset* da sílaba seguinte e não à coda da sílaba precedente” (p. 211), assim as únicas consoantes em coda em português (/r/, /s/, /l/) seriam reassociadas ao *onset* do clítico, sendo desassociados traços não compatíveis (‘Que amor-*o* fez sofrer’ [a.mo.ru] / ‘Que mal-*o* atingiu?’ [ma.lu] / ‘Todos *o* fizeram sofrer’ [to.do.zu]) (p. 211). O autor ressalta que, se a palavra em que o clítico se apoia termina em /a/ (‘compra-*o*’ / ‘compra-*a*’) não ocorreria preservação, mas “restruturação”: a sílaba do clítico se fundiria à sílaba precedente (pp. 211-212). Neste caso, a questão do licenciamento perde relevância.

Em suma, defende o autor o fato de que a direção da cliticização fonológica do PE faz que o *onset* dos clíticos acusativos de 3.^a pessoa seja sempre licenciado, ainda que o clítico não se incorpore sintaticamente à palavra precedente (J. Nunes, 1993/1996, p. 212).

O autor afirma que no português antigo já havia um enfraquecimento do *onset* dos

clíticos acusativos de 3.^a pessoa; no entanto, por vezes, ocorria a superficialização de /l/: ‘pois *lo* San Beento preguntou’, ‘pois *lo o* meni~ho vio’ (exemplos de Mattos e Silva, 1990, citado por J. Nunes 1993/1996, p. 212). O autor postula que em português antigo a direção de cliticização já era da direita para a esquerda, o que contrastaria com o PB atual, em que a direção de cliticização fonológica é “claramente” da esquerda para a direita (‘Já *te*-vi’ / ‘João vai *te*-ver’ / ‘João tinha *me*-visto’ / ‘Vamos *nos*-encontrar’) (p. 214).

Com a direção de cliticização da esquerda para a direita, permite-se que os clíticos ocorram em início de sentença (‘*Me* diga uma coisa’), mudança que seria, segundo o autor, uma inovação da variante brasileira do português. Cabe ressaltar que na 1.^a metade do século XVIII a ênclise era de 100% e na 2.^a metade do século XIX se reduz a 0% (conforme um *corpus* de peças teatrais organizado por Cyrino (1990)); na 2.^a metade do século XIX, teriam ocorrido os primeiros casos de próclise a imperativo afirmativo (cf. Cyrino, 1990).

Segundo Nunes, as crianças do início do século XIX já estavam adquirindo então a cliticização fonológica da esquerda para a direita, de modo que não havia maneira de o *onset* dos clíticos acusativos de 3.^a pessoa ser licenciado. Assim as crianças brasileiras poderiam (i) “reanalisar os clíticos como sílabas sem *onset*”, (ii) “reformular o sistema fonológico introduzindo novas maneiras para licenciar o *onset* da sílaba dos clíticos”, ou, finalmente (iii) “adquirir uma gramática sem clíticos acusativos de terceira pessoa” (J. Nunes, 1993/1996, pp. 215-216). A escolha das crianças teria sido esta última, e não a da introdução de novas regras de licenciamento do *onset*, o que, finalmente, teria aberto o caminho para construções com o objeto nulo e o uso do pronome *ele(a)* na posição de objeto direto (p. 216).

O autor recorda que o objeto nulo também é gramatical em PE, mas não em tamanha extensão como o é em PB. Baseando-se em Raposo (1986/2019), Corrêa assume que o ON no PE não seria possível dentro de estruturas de ilhas para movimento (no sentido de Ross

(1967))¹⁰⁴, já em PB o ON teria “um estatuto diferente pois pode perfeitamente aparecer dentro de ilhas” (p. 216). Cabe ressaltar, no entanto, que Raposo, em estudo posterior, reconheceu que os juízos de aceitabilidade das suas frases de 1986 “foram demasiado radicais” (Raposo, 2004, p. 47).

De todo modo, importa a menção de Nunes de que

qualquer que seja a natureza desta categoria vazia em português brasileiro ¹⁰⁵ . . . pode-se tomar a expansão dos contextos em que objetos nulos são aceitos em português brasileiro como subproduto do desaparecimento dos clíticos acusativos de terceira pessoa, ou, em outras palavras, subproduto da inexistência de aquisição de clíticos acusativos de terceira pessoa por crianças que internalizaram um sistema com cliticização fonológica da esquerda para a direita. (J. Nunes, 1993/1996, pp. 216-217)

Baseando-se nos dados diacrônicos de Cyrino (1990) (a serem retomados adiante), o autor também chama a atenção para o fato de a nova construção com o ON e o uso do pronome *ele(a)* como objeto direto seguirem, ou mesmo ocorrerem simultaneamente, à mudança na direção da cliticização, que ao parecer teria se dado no início do século XIX.

Finalmente, o autor defende que os clíticos acusativos de 3.^a pessoa só se mantêm ainda em PB pela “ação normativa da escola” (p. 217). Baseando-se nos dados de hipercorreção de Corrêa (1991) (p. ex. ‘para *o* identificá-*lo*’, falante de 5.^a/6.^a séries), Nunes alega o conflito da criança entre a sua já internalizada direção de cliticização da esquerda para a direita (*o* identificar) e o licenciamento do *onset*, aprendido na escola (p. 218). Também Nunes põe em relevo, para a defesa da sua hipótese, baseando-se ainda nos dados de Corrêa (1991), o fato de os clíticos acusativos de 3.^a pessoa aparecerem na escrita (3.^a/4.^a séries) antes da fala (5.^a/6.^a séries).

Nunes especula que a aprendizagem dos clíticos acusativos de 3.^a pessoa via

¹⁰⁴ Como em ‘Você vai comer o bolo ainda hoje’ *‘O rapaz [que trouxe ___ da pastelaria] acabou de chegar’. (Cyrino, 2018, p. 213). Orações relativas, como a que está entre colchetes, seria uma estrutura de ilha para movimento, segundo Ross (1967). Conforme o que propõe Raposo (1986/2019), o ON não seria possível aí, já que o “operador nulo” (que se refere ao tópico discursivo *o bolo*) não poderia ser movido. Outros exemplos de suposta agramaticalidade em PE, conforme Raposo (1986/2019) (agramaticalidade, no entanto, posta em dúvida em trabalho posterior do autor (cf. Raposo, 2004)), seriam: ‘?eu informei a polícia da possibilidade de o Manuel ter guardado Ø_i no cofre da sala de jantar’ (tópico: documentos importantes), ‘?que a IBM venda [-] a particulares surpreende-me’ (tópico: um novo computador pessoal), ‘?o pirata partiu para as Caraíbas depois de ter guardado [-] cuidadosamente no cofre’ (tópico: o tesouro). Em PE, o ON, segundo Raposo (1986/2019), se restringiria às seguintes construções: (i) ‘A Joana viu [-] na TV ontem’; (ii) ‘A empregada colocou os livros na estante?’ ‘Sim, ela colocou [-]’ e (iii) ‘A Maria entregou o dinheiro ao Manuel, mas eu sei de algumas pessoas que nunca teriam entregue [-]’.

¹⁰⁵ A discussão na linha da gramática gerativa sobre o estatuto do ON em PB é antiga, robusta e permanece bastante viva, não estando dentro do escopo da presente tese o aprofundamento da questão, para mais ver Cyrino (1994, 1997, 2018, 2019, 2020), Farrell (1990), Galves (1989; 2001), Kato (1993), Kato e Raposo (2005). Fato é que o ON é a variante mais utilizada em PB, com frequência variável conforme o contexto linguístico/extralinguístico. Interessa aqui o aprofundamento nesta contextualização e, em certo grau, as motivações relevantes e consensuadas para tal.

instrução formal inclua o licenciamento do *onset*: “De modo semelhante ao que ocorre com a criança portuguesa diante de sequências [como ‘comprá-lo’, ‘fizeram-no’], o aprendiz brasileiro também deve postular um *onset* subespecificado para a sílaba desses clíticos” (p. 220); no entanto, o licenciamento do PB seria distinto do PE, tanto pela diferença na direção de cliticização como no processo de aquisição. Prossegue o autor:

De qualquer modo, o que o contraste [entre *Te* chamo amanhã / **O* chamo amanhã / *Eu o* chamo amanhã] mostra é que os clíticos acusativos de terceira pessoa em português brasileiro precisam, pelo menos, de material fonológico que os preceda. (J. Nunes, 1993/1996, p. 220).

Assim, mesmo que houvesse no início do século XIX construções robustas de clíticos acusativos de 3.^a pessoa, a criança brasileira não o teria adquirido por já ter uma direção de cliticização fonológica que não permitia o licenciamento do *onset* da sílaba do clítico. A falta de aquisição dos clíticos teria levado a seu *input* cada vez menos frequente de geração em geração. Finaliza o autor:

Assim, em pouco mais de um século depois que a mudança de cliticização teve início, os clíticos acusativos de terceira pessoa veem-se ameaçados de extinção no português brasileiro. A obsolescência das antigas construções com clíticos, então, abriu caminho para a expansão das construções com objeto nulo e para a introdução de construções com pronome tônico na posição de objeto. (J. Nunes, 1993/1996, p. 220)

Para Nunes então o processo de perda dos clíticos resultou tanto num aumento dos contextos em que o ON é aceito em PB, em comparação com a sua aceitação em PE (cf. Raposo, 1986), como no surgimento do pronome *ele(a)* como objeto direto — construção que seria agramatical em PE (p. 207).

2.1.4 Cyrino (1990, 1993/1996, 1994, 1997)

Cyrino, mais do que tratar das diferentes variantes de ODA 3P, versa fundamentalmente sobre a queda do clítico acusativo de 3.^a pessoa e da relação deste fenômeno com a ocorrência do ON. São relevantes para o propósito deste trabalho sua pesquisa diacrônica e, em menor medida, suas hipóteses sobre o estatuto do ON — ressaltando-se aqui que esta é uma discussão que segue em aberto na literatura.

A partir de dados coletados de textos de peças teatrais do século XVI ao XX¹⁰⁶, Cyrino (1994) aponta um aumento progressivo do ON no decorrer do tempo, em

¹⁰⁶ Os dados foram extraídos de textos do gênero comédia, o qual proporcionaria “uma liberdade maior ao escritor em retratar a linguagem da época”, e de textos de autores tidos como “populares”, uma vez que suas obras (cantigas, modinhas, poesia satírica e “romances”) refletiriam a “linguagem popular” dos períodos sob análise (Cyrino, 1994, p. 159): séc. XVI: Teatro de Gil Vicente e Camões; séc. XVII: poesia de Gregório de Matos; séc. XVIII: Antonio José da Silva e Caldas Barbosa; séc. XIX: Martins Pena, Arthur Azevedo e José de Alencar; séc. XX (até 1973): Miguel Falabella, Marques Rebelo, Gianfrancesco Guarnieri e Dias Gomes.

concomitância com um decréscimo nas posições preenchidas, conforme se verifica na Tabela 6.

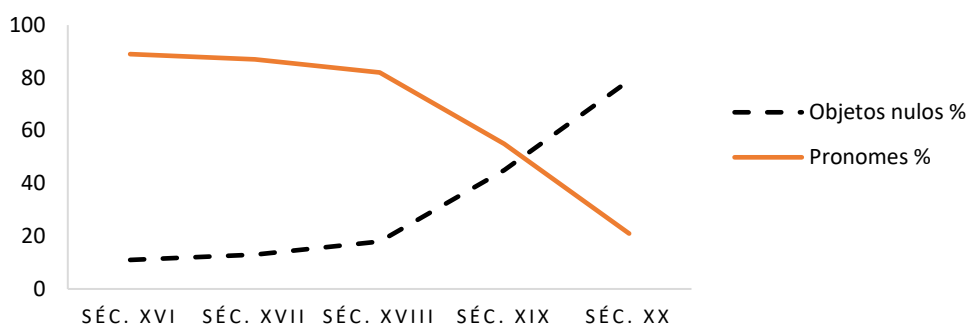
Tabela 6 – Posições nulas vs. posições preenchidas no decorrer do tempo (séc. XVI-XX)¹⁰⁷

Século	Posições nulas		Posições preenchidas		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
XVI	31	11	259	89	290	100
XVII	37	13	256	87	293	100
XVIII	53	18	234	82	287	100
XIX	122	45	149	55	271	100
XX	193	79	51	21	244	100

Fonte: Cyrino (1994, p. 169).

Observa-se um incremento significativo do ON no decorrer dos últimos três séculos: 18% (século XVIII) > 45% (século XIX) > 79% (século XX). Já as posições preenchidas sofrem uma diminuição expressiva, passam de 82% (século XVIII) para 55% (século XIX) e, finalmente, para 21% (século XX). Cyrino chama a atenção para uma forte ascensão do ON e a concomitante diminuição dos pronomes, mais bem visualizada no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Correlação entre objeto nulo e pronomes (dados diacrônicos)



Fonte: adaptado de Cyrino (1994).

Esse panorama, segundo a autora, poderia ser indicativo de uma “mudança paramétrica” pela qual o PB passou.

Nos termos de S. M. Oliveira (2007, p. 3):

¹⁰⁷ Nas posições nulas, a autora incluiu elipse de VP (cf. Matos, 1992), *exopro* (antecedente na situação, não no discurso: [telefone toca] ‘Atende Ø aí, sim?’), objeto sentencial (complemento de ‘saber’, ‘querer’, ‘tentar’, etc.), predicado (‘é bonito’) e genérico/arbitrário (‘a gente’, ‘as pessoas’). Nas posições preenchidas incluiu clítico acusativo de 3.^a p., clítico neutro *o* (correferente de uma oração), pronome *ele(a)*, demonstrativos (este(s)/esse(s)/aquele(s), esta(s)/essa(s)/aquela(s), isto/isso/aquilo), epíteto e repetição de SN ou de nome próprio.

A mudança paramétrica — estruturas que deixam de existir na gramática — ocorre através de reanálises diacrônicas de alguma estrutura, ou seja, tal estrutura sofre uma redução significativa de frequência e passa a ser interpretada/representada diferentemente. Assim, para que um parâmetro seja fixado, a criança precisa estar exposta a estruturas que a levem a fazer reanálises que possibilitem uma mudança.

De acordo com os preceitos da Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky, 1981), a criança forma a sua gramática a partir do *input* que recebe, dos dados de língua oral que ouve, e por meio do que já possui como inato (Gramática Universal). Para Cyrino, na 2.^a metade do século XIX, a evidência positiva que a criança tem acesso sofre uma alteração: passa a haver maior quantidade de ON. A autora tenta então mostrar com dados diacrônicos como a criança brasileira estendeu o apagamento para novos antecedentes: o OD de antecedente [+específico, -animado] e depois o [-específico, -animado]. Tal mudança teria sido possível “a partir da existência de evidência positiva” (Cyrino, 1994, p. 156).

Abaixo, encontra-se a tabela de ocorrência do ON de acordo com o tipo de antecedente no decorrer dos séculos, com dados de Cyrino (1994).

Tabela 7 – Ocorrência de posições nulas de acordo com o tipo de antecedente (dados diacrônicos)

	Séc. XVI	Séc. XVII	Séc. XVIII	Séc. XIX	Séc. XX
SN [+esp]	4/139 (2,9%)	4/100 (4%)	9/120 (7,5%)	38/121 (31,4%)	64/95 (67,4%)
SN [-esp]	3/34 (8,8%)	16/90 (17,8%)	2/33 (6,1%)	1/24 (4,2%)	31/36 (86,1%)
sentencial	18/90 (20%)	10/56 (17,9%)	37/80 (46,3%)	73/87 (83,9%)	90/100 (90%)
predicado	5/9 (55,6%)	4/12 (33,3%)	4/10 (40%)	8/11 (72,7%)	7/7 (100%)
gen./arb.	1/2 (50%)	3/12 (33,3%)	1/4 (25%)	1/3 (33,3%)	0/0

Fonte: adaptado de Cyrino (1994, p. 170).

A partir dos resultados acima expostos, Cyrino assume que o ON teria sido “sempre possível” na língua, mas que teria passado por uma mudança quanto à sua incidência, que teria primeiramente atingido a “posição nula” de antecedente “sentencial” (conforme se nota na Tabela 7 para os dados dos séculos XVIII-XIX), e depois teria seguido o percurso: “antecedente predicativo” (séculos XVIII-XIX) > SN [+específico] (séculos XIX-XX) > SN

[-específico] (século XX) (Cyrino, 1994, p. 170)”¹⁰⁸.

O ON, antes restrito a certos contextos linguísticos (séculos XVIII e XIX), passaria a ocorrer de modo mais livre em PB, sendo inclusive encontrado em *ilhas sintáticas*, ou seja, em configurações estruturais em que a extração de elementos faria que a estrutura deixasse de ser gramatical: ‘Inferno, isso é: se de Dante, não sei, porque não conheço’ (Artur Azevedo, p. 83, citado por Cyrino, p. 2).

Cyrino confirma as observações de Tarallo (1983) de continuada queda no preenchimento do objeto direto ao longo do tempo. Com tais resultados, a autora hipotetiza que a queda progressiva do clítico utilizado para substituir uma oração, por vezes denominado “clítico neutro” ou “clítico *o* proposicional” (como nesses exemplos que a autora extrai de Camões ‘O caso he este; dir-vo-*lo*-hei’; ‘Cuja he’ ‘E eu que sei [-]’ ‘Pois quem *o* sabe?’ (Cyrino, 1994, p. 3)), teria dado origem à implementação do ON no PB.

Ao lidar com o traço de animacidade, teriam sido então os clíticos de traço [-animado] os primeiros a cair: OD com antecedente oracional > OD(SN) com antecedente [-animado] > OD(SN) com antecedente [+animado]¹⁰⁹.

O valor de 79,1% de ON e de apenas 4% de clítico acusativo (em 1973) seriam indicadores da mudança paramétrica para as posições de objeto e, como reforça Cyrino, “uma mudança paramétrica deve estar relacionada a outras mudanças na língua” (Cyrino, 1993/1996, p. 175). Afirmar a autora:

Através da análise de dados diacrônicos, há motivos para supor que a reanálise que levou ao ON do PB estaria relacionada às reanálises diacrônicas que levaram à mudança no sistema de clíticos dessa língua. Todas essas mudanças teriam tido como consequência então a refixação do parâmetro relacionado ao ON. (Cyrino, 1993/1996, p. 175)

A partir da 2.^a metade do século XIX começa a aparecer o pronome *ele(a)* em função de objeto direto que, junto ao ON, passam a substituir o clítico acusativo, o que sinalizaria então, conforme Cyrino (1994), “uma mudança no paradigma pronominal da língua” (p. 201). Segundo os seus dados, o “*o* proposicional” foi empregado pela última vez em 1891, tendo o pronome *ele(a)* já uma ocorrência em 1857. A partir da segunda metade do século

¹⁰⁸ Cabe ressaltar que os dados sincrônicos da autora (Cyrino, 1999), baseados no Projeto NURC, revelam ainda uma maior frequência de ON se o antecedente é [+esp, -a], seguido por casos em que é [-esp, -a]. No entanto, levantamentos empíricos realizados por outros autores (com dados do século XX e XXI) mostrarão que esta diferença do traço de especificidade não é significativa para a realização do ON, havendo estudos que indicam uma maior frequência de ON com antecedentes [-esp, -a], em comparação com [+esp, -a] (cf. Marques de Sousa, 2017).

¹⁰⁹ Ressalta-se que o ON com antecedente [+animado] aumentou de 3%, no estudo diacrônico de Cyrino (1994) (com dados até 1973), para 15%, no seu estudo sincrônico, com dados do NURC (Cyrino, 1999).

XIX, este pronome passa a substituir o clítico acusativo nos casos de antecedentes [+animados]. Este aumento do pronome *ele(a)* estaria, portanto, relacionado à perda dos clíticos, segundo a autora.

Cyrino, em seu trabalho de 1990, já havia hipotetizado que deveria ter ocorrido alguma mudança linguística no estatuto do ON, visto que o PB teria se originado do PE. A autora chegou a considerar que a mudança no PB poderia ser melhor entendida pela observação da mudança da posição dos clíticos.

A autora observa que a ênclise ocorria de modo categórico no século XVIII e na 1.^a metade do século XIX junto a imperativo afirmativo, infinitivo impessoal e gerúndio. Já no século XX, a ênclise passou a se restringir ao infinitivo; nos outros contextos, passou a empregar-se a próclise, mesmo em contextos considerados “impossíveis” para o PE (tais como junto a imperativo afirmativo ou em início de sentença) (Cyrino, 1993/1996, p. 167). Há uma série de fenômenos interligados no decorrer desse tempo, segundo a autora, visto que os padrões de ocorrência da próclise passam a mudar (há uma restrição progressiva ao *clitic climbing*), o clítico deixa de se afixar ao verbo que carrega a concordância, a próclise passa a ser a tendência geral¹¹⁰ e os clíticos acusativos de 3.^a pessoa (SN) vão diminuindo.

Como apontado pela autora, a diminuição dos clíticos (a partir dos seus dados de 1857) se restringe aos acusativos de 3.^a pessoa. Os clíticos de 1.^a e 2.^a pessoa não sofreram alteração significativa. Este fato fez que houvesse muitas críticas aos trabalhos de Cyrino, uma vez que a autora procurou relacionar a mudança na colocação pronominal no PB a uma queda restrita a certos clíticos (o de 3.^a pessoa). Em trabalho posterior da autora, em conjunto com Duarte e Kato, hipotetiza-se que os clíticos de 1.^a e 2.^a pessoas teriam se mantido porque são mais referenciais do que o de 3.^a pessoa. Haveria uma tendência maior de conservação dos pronomes quanto maior a sua referencialidade: diferentemente dos pronomes de 1.^a e 2.^a pessoas, o de 3.^a pessoa pode ser [-específico] e [-humano], sendo, portanto, menos referencial do que os outros dois e assim mais propício a não ser expresso (cf. Cyrino, Duarte, & Kato, 2000).

Cyrino (2018) reafirma que “há fortes indícios de que a mudança na posição dos

¹¹⁰ Cyrino observa que, em próclise, o clítico no século XVIII poderia “subir” até uma posição acima de NEG; já na 1.^a metade do século XIX apareceriam estruturas do tipo ‘estou lhe vendo’, ‘quero lhe falar’, ‘tinha lhe escrito’, e na 2.^a metade do século XX, já não ocorreriam estruturas do tipo ‘estou-lhe vendo’, ‘quero-lhe falar’ e ‘tinha-lhe escrito’ (o clítico passa a estar em próclise ao verbo mais baixo; ainda que houvesse elemento proclisador, o clítico tenderia a se fixar à esquerda do verbo principal/mais baixo, exceto em usos fossilizados). No século XX o clítico deixaria de ser “móvel”.

clíticos, especificamente a perda da ênclise no PB, esteja ligada ao fenômeno do ON” (p. 166), e os seus trabalhos têm se voltado a comprovar tal relação por meio de análises formais, de base gerativista. Interessa aqui a pesquisa diacrônica e empírica desenvolvida nos seus trabalhos iniciais mais do que os desdobramentos mais recentes das suas hipóteses sobre o estatuto do ON (cf. Cyrino, 2019, 2020), que segue sendo ponto não pacífico na literatura.

2.1.5 Bagno (2000)

Não entrando na discussão sobre o estatuto do ON nem sobre a natureza da sua implementação no PB, mas focando-se em pesquisas empíricas, Bagno (2000) reafirma a imponência da variante ON em PB. O autor monta um *Corpus* de Língua Falada (CLF), composto por 500 ocorrências de ODA 3P em PB, e um *Corpus* de Língua Escrita (CLE), composto por 86 ocorrências. O CLF é composto por diálogos do Projeto NURC realizados nos anos 1970 (nas 5 capitais que fazem parte do Projeto: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre)¹¹¹ e o CLE por notícias dos jornais *A tarde*, *Istoé*, *Jornal do Brasil*, *Jornal do Commercio*, *O Estado de São Paulo*, *Zero Hora* (também provenientes das cinco capitais)¹¹², editadas em agosto de 1999. As variantes são restritas ao clítico acusativo de 3.^a pessoa, ON e pronome *ele(a)*.

No CLF, as variantes se distribuem do seguinte modo: ON: 95,8% ($n = 479$) > pronome *ele(a)*: 3,6% ($n = 18$) > clítico acusativo: 0,6% ($n = 3$). Note-se que o ON responde na fala por praticamente todos os casos de ODA 3P, ocupando o pronome *ele(a)* e o clítico

¹¹¹ Vale ressaltar que o mesmo *corpus* de fala é utilizado por Bagno para a análise de: (i) estratégias de relativização, (ii) expressão do ODA 3P, (iii) “pronomes sujeito-objeto” (“sujeito acusativo”, na GT), (iv) pseudopassivas “sintéticas” ou “pronominais” e (v) regências dos verbos *ir* e *chegar* com ideia de movimento. Afirma o autor: “as cinco estruturas sintáticas escolhidas apresentam uma grande uniformidade na sua realização por parte dos informantes das cinco cidades do Projeto” (Bagno, 2000, p. 180). Embora assuma que o NURC corresponda a um “conjunto de variedades”, e não a “uma variedade”, “uma vez que existem muitas diferenças nas realizações linguísticas encontráveis em cada um desses núcleos urbanos” (p. 180), o autor encontra certa “uniformidade” entre os falantes destas diferentes regiões brasileiras quanto a cada um dos fenômenos supracitados.

¹¹² Sobre a escolha de não ficcionistas, o autor afirma que acatou a sugestão de Perini (1985, pp. 86-87) de não se utilizar da prática literária para obter “dados que fundamentarão a gramática”, mas sim “[d]a linguagem técnica e jornalística, encontrada, por exemplo, nas revistas semanais, nos jornais, nos livros didáticos e científicos”. A GT apresentaria muitas vezes como regras gramaticais “as opções estilísticas pessoais dos autores ‘clássicos’, impondo suas idiossincrasias como se fossem possibilidades ‘naturais’ inerentes à ‘índole’ da língua” (Bagno, 2000, p. 182). Apesar de a escrita de jornal também não estar isenta de problemas, pela sua diversidade de gêneros, o autor opta por um gênero mais adequado aos seus propósitos de análise: a notícia, já que, segundo ele, “não está sujeita à camisa-de-força retórico-gramatical dos editoriais, mas nem por isso dispõe da liberdade de estilo e registro das colunas assinadas por colaboradores de renome, cuja forma dispensa eles de se submeter às regras anquilosadas da gramática normativa e isenta, inclusive, da observância dos preceitos dos manuais do próprio jornal” (Bagno, 2000, p. 182).

acusativo posições marginais. Já no CLE, o panorama é outro: clítico acusativo: 58,1% ($n = 50$) > ON: 40,1% ($n = 35$) > pronome *ele(a)*: 1,1% ($n = 1$); o clítico acusativo sobe para a primeira posição na escrita, o ON diminui consideravelmente — mas não o suficiente para que não esteja em competição com o clítico acusativo — e ocorre somente um caso do pronome *ele(a)* em função acusativa.

Ressalta-se que nos dados do CLE estão sendo consideradas também “transcrições de língua falada” (TLF): entrevistas ou depoimentos de terceiros “incluídos pelo redator em sua matéria, e delimitados entre aspas no texto do jornal” (Bagno, 2000, p. 215). Quatro dos clíticos acusativos que aparecem no CLE, 14 ocorrências de clítico acusativo e o único caso de pronome *ele(a)* em função acusativa provêm da TLF, sofrendo, portanto, alguma influência das características mais próprias da oralidade: evitação do clítico acusativo, maior extensão do ON e emprego do pronome *ele(a)*.

Para Bagno (2000), os (poucos) casos de clíticos acusativos de 3.^a pessoa surgem na TLF ou porque “o entrevistado usou um estilo [+monitorado] no momento de dar seu depoimento, ou o redator ‘revisou’ e ‘corrigiu’ a fala do depoente, ajustando ela à *norma-padrão*” (p. 203). Note-se que o ON e o pronome *ele(a)* não são a todo custo evitados na TLF, como se já fossem aceitos numa escrita que representa a fala.

Excluindo a TLF, os dados do CLE seriam (ligeiramente) outros: clítico acusativo: 68,7% ($n = 46$) > ON: 31,3% ($n = 21$) > pronome *ele(a)*: 0. O clítico acusativo ganha um pouco mais de força em sua predominância e o pronome *ele(a)* desaparece. Mesmo que não seja levada em conta a TLF, observe-se que o ON ainda tem peso como expressão do ODA 3P na escrita (31,3%)¹¹³.

Na fala, segundo Bagno, há uma “nítida preferência” pelo ON e um “emprego insignificante” dos clíticos, numa escala de aproximadamente 160 ON para cada clítico (p. 205). E, apesar de considerar uma “presença mais significativa” de clíticos na escrita (p. 205), o autor ameniza sua relevância:

um total de apenas 50 ocorrências de clíticos de 3.^a pessoa — num *corpus* de língua escrita equivalente a mais de 200 laudas-padrão de texto impresso — representa um uso bastante restrito da estratégia de retomada anafórica considerada [+padrão], indício provável de uma evitação do uso dos clíticos por parte dos redatores dos textos do CLE. Além disso, [um]a escala de 1 : 1.4 mostra que, mesmo na língua escrita, o ON já começa a exercer um papel importante na retomada anafórica. (Bagno, 2000, p. 205)

Ainda assim, é de se salientar que os dados apontam, como esperado, a um caráter

¹¹³ Ressalta-se que cinco dos ON se referem ao gênero de texto “receita culinária” — comumente apontado como favorecedor do apagamento do OD, inclusive na escrita (Bagno, 2000, p. 204).

mais conservador da escrita em comparação à fala.

Ademais de reforçar a relevância do ON como expressão de ODA 3P na fala de pessoas plenamente escolarizadas, pôr em evidência o emprego do pronome *ele(a)* em função acusativa (incluindo em TLF), mostrar dados que comprovam a diminuição do clítico acusativo na fala e de chamar a atenção ao caráter mais conservador da escrita — embora cada vez mais permeável às características próprias da fala —, o estudo de Bagno veio a dar importante continuidade (e contributo) aos estudos sobre o ODA 3P, reforçando ou complementando os principais achados de Duarte (1986/1989), tais como:

- o clítico preferencialmente em ênclise ao infinitivo: “o clítico, quando (rarissimamente) aparece na língua falada, é favorecido pela presença de um infinitivo, ocorrendo sempre em posição enclítica” (Bagno, 2000, p. 201);
- a força do ON (inclusive) na escrita: o fato de o apagamento do objeto não ser mencionado/condenado nos “Comandos Paragramaticais” (p. ex. site *Nossa Língua Portuguesa, Manual de Redação e Estilo do Estado de SP*, livro *Não Erre Mais*), os quais se restringem a condenar “unanimemente” o uso do pronome *ele(a)* em função acusativa (prescrevendo em seu lugar os clíticos acusativos) pode contribuir para este incremento do ON na escrita (Bagno, 2000, p. 200); à parte isso, a anulação do objeto pode já estar tão incorporada “à gramática intuitiva do brasileiro que nem os prescritivistas mais rigorosos se apercebem dela como um desvio em relação ao padrão” (Bagno, 2000, p. 201).
- o favorecimento do ON em estruturas que envolvem, o que o autor denomina, *pronome sujeito-objeto* (PSO) (*sujeito acusativo*, conforme a GT): tendência ao apagamento do objeto quando em “função sintática exercida por um pronome que é, a um só tempo, sujeito de um verbo e objeto direto de outro”. Tal situação se limitaria aos verbos *mandar, fazer, deixar, ver, ouvir, sentir*, seguidos de infinitivo (Bagno, 2000, p. 207), p. ex. ‘Deixa Ø_i esfriar’¹¹⁴;
- o favorecimento do ON na fala nas “chamadas orações intercaladas (cf. Bechara, 1999, p. 480), sentenças incisivas geralmente introduzidas por *como, segundo, conforme* etc., e nas quais aparecem com frequência os verbos *saber, dizer, informar* entre outros” (Bagno, 2000, p. 204);

¹¹⁴ Se for [+animado], haveria a tendência de usar o pronome *ele(a)* (Duarte 1986/1989, entre outros).

- o pronome *ele(a)* favorecido pelo traço [+animado]: 72,2% das ocorrências do pronome *ele(a)* no CLF tiveram um antecedente de traço semântico [+animado].

Segundo o autor, seus dados evidenciam “a tendência cada vez mais acentuada do PB a *explicitar* o sujeito e *apagar* o objeto direto” (Bagno, 2000, p. 207), o que já havia sido tratado nas pesquisas de Tarallo (1993/1996b), Duarte (1993/1996) e Galves (1998, 2001). No caso dos PSO, provavelmente seria essa tendência “que explica[ria] a ocorrência quase exclusiva de construções com os pronomes do caso reto (nominativo) no lugar do caso oblíquo (acusativo) preconizado pela norma-padrão”¹¹⁵ (Bagno, 2000, p. 208).

Paralelamente aos dados de expressão do ODA 3P, no CLF cabe mencionar que Bagno (2000) encontrou 10 ocorrências totais de PSO, e todas elas com pronomes morfologicamente retos (*ele(s)* ($n = 6$), *eu* ($n = 4$)). Os verbos que “provocaram” o seu aparecimento foram: *deixar* (no imperativo, p. ex.: ‘*deixa eu ver*’), *ver*, *mandar*, *fazer* (p. 212). No CLE, houve apenas uma ocorrência (‘...e o *faz* entrar nas...’). Bagno então montou novo *corpus* (desta vez com edições do jornal *Folha de São Paulo* do ano de 1997), para assim pesquisar mais ocorrências de PSO, observando que os casos de TFL favoreceram fortemente as ocorrências [-padrão] de PSO (85,7%)¹¹⁶, provavelmente por uma intenção de ser fiel aos usos linguísticos do depoente/entrevistado (Bagno, 2000, p. 215), o que também demonstra que a variedade sob investigação ([+urbana] [+escrita] [+monitorada], usada por falante [+culto]) as reconhece como “típicas da fala” (Bagno, 2000, p. 217), e portanto aceitas nesta modalidade. Já os casos de formas [-padrão] (que não provêm da TLF) deixaria “entrever uma irradiação dessas formas nas variedades [+escritas], ainda que limitada a gêneros específicos de texto e a determinados destinatários virtuais da mensagem” (Bagno,

¹¹⁵ Cabe ressaltar que o autor critica a nomenclatura *sujeito acusativo*, proveniente do latim, porque o que de fato caracterizaria o PB seria o uso dos “chamados pronomes retos” (caso nominativo). O termo *objeto nominativo* poderia ter sido o escolhido, segundo o autor, em vez de *sujeito acusativo*, mas finalmente opta pelo termo *pronomes sujeito-objeto*, de modo que sirva tanto para a forma padrão quanto não padrão (Bagno, 2000, p. 208).

¹¹⁶ Quanto às formas [+padrão] de PSO, não se deve descartar o fato de que possam ter ocorrido não só por maior monitoramento da fala, mas também por uma “correção” do próprio entrevistador no momento da transcrição — fato, no entanto, que não seria possível de comprovar (Bagno, 2000, p. 216).

2000, p. 218)¹¹⁷.

2.1.6 Freire (2000, 2005, 2011a, 2011b)

A partir de um *corpus* dos anos de 1990 em que constam 117 ocorrências extraídas da fala de informantes do NURC-Rio de Janeiro, Freire (2000) tem por resultados: ON: 59% ($n = 68$) > SN anafórico: 34% ($n = 40$) > pronome *ele(a)*: 4% ($n = 5$) > clítico acusativo: 3% ($n = 4$).

Observe-se a baixa frequência do clítico acusativo de 3.^a pessoa, que se restringe a 3%. O autor enfatiza o fato de a escola não ser capaz de reabilitar o clítico, atuando mais na redução do emprego de formas estigmatizadas, como o pronome *ele(a)*, que aparece em 4% dos casos.

Os dados de Freire (2000) revelam um percentual muito parecido aos de Duarte (1986/1989) quanto ao uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa em PB, 3% e 4%, respectivamente; mas um percentual ainda inferior do pronome *ele(a)* em função acusativa, 4%, enquanto em Duarte é de 15%. A escola estaria, portanto, segundo o autor, atuando, mais do que na preservação do clítico, no evitamento do pronome *ele(a)*.

A opção pelo ON ou pelo SN anafórico seria também tida em seu trabalho como uma “forma de compromisso” para se evitar o pedantismo do clítico e o estigma que recai sobre o pronome *ele(a)* em função acusativa.

Afirma o autor anos mais tarde:

a considerável ocorrência de objetos nulos e de SN anafóricos na fala de pessoas com alto grau de escolaridade indica que a perda do clítico de terceira pessoa no português brasileiro está se resolvendo em direção à crescente implementação dessas duas formas por não serem estigmatizadas. (Freire, 2011b, p. 378)

Os resultados de Freire (2000) também apontam para a ocorrência de clíticos acusativos preferencialmente em ênclise ao infinitivo.

Já em 2005, utilizando-se de dados de escrita compostos por 772 ocorrências de ODA

¹¹⁷ Ressalta-se que quanto ao uso de pronomes retos, o autor alerta que nas variedades [+urbanas] de falantes [+cultos], o pronome *ele(a)* é o único pronome do caso reto usado como OD, “Dificilmente, nessas variedades, se encontrará realizações como ‘Pedro não viu *eu*’, ‘Eu não entendo *tu*’, ‘João adora *nós*’”. Prossegue o autor:

O caráter mais dêitico do pronome *ele(a)* é que lhe tem permitido, no PB, assumir todas as funções sintáticas, à semelhança dos pronomes demonstrativos. Assim, os mesmos traços semióticos (como diz Câmara Jr.) que permitem dizer “*este* quebrou” (sujeito), “quero *este*” (objeto direto) e “refiro-me a *este*” (objeto indireto), também permitem dizer “*ele* quebrou”, “quero *ele*”, e “refiro-me a *ele*”. (Bagno, 2000, pp. 211-212)

O uso do pronome *ele(a)* na construção PSO, no entanto, seria “consequência de um fenômeno linguístico todo outro. . . a tendência à retenção do sujeito e ao apagamento do objeto” (Bagno, 2000, p. 212).

3P coletadas em jornais e revistas, tanto do Brasil ($n = 406$) como de Portugal ($n = 366$), Freire tem por resultados:

- PB = clítico: 47% > ON: 31% > SN anafórico: 14% > pronome *ele(a)*: 8%
- PE = clítico: 77% > ON: 12% > SN anafórico: 11% > pronome *ele(a)*: 0%

Observe-se que a ordem de preferência por cada uma das variantes é a mesma no Brasil e em Portugal, segundo os dados de Freire (2005); não obstante, o PB apresenta uma diferença bem menos significativa entre clítico e ON do que a apresentada pelo PE. Enquanto os clíticos acusativos nos textos portugueses respondem por 77% do total de ocorrências, em PB este valor é de 47%, estando em competição com o ON (31%). Por um lado, haveria uma gramática de fato adquirida (PE) e, por outro, uma aprendida (PB), conforme o autor.

Com estes dados mais robustos da escrita culta em PB — do que os de Corrêa (1991), por exemplo —, não se nota muita diferença entre as ocorrências totais de clítico acusativo e de ON na escrita. Também chama a atenção o fato de o pronome *ele(a)* em função acusativa responder por 8% das ocorrências, um percentual não desprezível — em PE, o pronome *ele(a)* nesta função é ausente.

Afirma Freire sobre os seus dados:

Os resultados apontam para um fato contundente e inegável: já se encontram plenamente infiltradas na escrita as estratégias alternativas ao clítico acusativo comuns na fala, destacando-se dentre elas o objeto nulo. Por outro lado, a escrita recupera, de modo bastante expressivo, uma variante praticamente ausente da fala [o clítico acusativo], o que poderia ser um efeito da escolarização. Esses resultados demonstram também que a influência do ensino sobre a escrita se faz perceber com mais força na considerável redução do pronome nominativo em função de objeto direto, tão combatido pela tradição escolar, todavia esse mesmo ensino não consegue minimizar a frequência das demais variantes: o SN anafórico e o objeto nulo somados estão em equilíbrio com a variante prescrita pela tradição, de modo que podem ser considerados estratégias legítimas de realização do acusativo anafórico de terceira pessoa não só na fala, mas também na escrita. (Freire, 2011b, p. 379)

Estariam, portanto, já implementadas na escrita variantes comuns na fala, com especial relevância para o ON — que somado ao SN anafórico praticamente se iguala ao percentual do clítico acusativo nesta modalidade (45% e 47%, respectivamente). Assim, o ON já não seria menosprezado na escrita — como era anteriormente por adultos com ensino superior completo, tal como se revelou em Duarte (1986/1989) e Corrêa (1991). De todo modo, permanece atuando na escrita os efeitos da escolarização, no sentido de que o clítico acusativo é preservado (e em uma quantidade razoável) e o pronome *ele(a)* em função acusativa é reduzido; às outras formas (ON e SN anafórico) não é renegado espaço como variantes, continuam tendo/ganhando terreno.

O estudo de Freire (2005, 2011a) levou também em conta o grau de formalidade dos

textos: diversos gêneros textuais foram distribuídos no *continuum* de oralidade-letramento, baseado em Bortoni-Ricardo (2004, 2005). Diferentemente de Bortoni-Ricardo, no entanto, que inclui o contínuo de monitoração estilística, Freire trata de que o contínuo de oralidade-letramento já carregue de modo intrínseco o traço de monitoração estilística. De fato, ao se considerarem somente textos escritos¹¹⁸, [+oral/-letramento] parece coincidir com gêneros menos monitorados; [+oral/+letramento], com gêneros semimonitorados, e [-oral/+letramento], com gêneros mais monitorados, sendo então, entende-se aqui, o *continuum* de monitoração estilística redundante.

A concentração dos clíticos acusativos na escrita em PB estaria centrada em textos com um grau maior de monitoramento ([-oralidade/+letramento]), p. ex. resenhas e editoriais, o que indicaria que o uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa na escrita em PB estaria vinculado mais à morfologia estilística do que a aspectos gramaticais (o que já havia sido considerado por Kato (1996)). Em PE, o clítico seria comum também em outros eventos comunicativos, embora também haja um acréscimo progressivo do clítico na modalidade escrita do PE à medida que se avança na escala de monitoramento.

Abaixo seguem os dados de Freire para a escrita:

- [+oral/-letramento]:
 PB ($n = 103$): ON: 45% > pron. *ele*: 21% > SN anaf.: 19% > clítico: 15%
 PE ($n = 132$): clítico: 66% > ON: 17%, SN anaf.: 17% > pron. *ele*: 0%
- [+oral/+letramento]:
 PB ($n = 161$): clítico: 44% > ON: 35% > SN anaf.: 15% > pron. *ele*: 6%
 PE ($n = 134$): clítico: 82% > ON: 10%, SN anaf.: 8% > pron. *ele*: 0%
- [-oral/+letramento]:
 PB ($n = 142$): clítico: 73% > ON: 17% > SN anaf.: 10% > pron. *ele*: 0%
 PE ($n = 100$): clítico: 87% > ON: 7%, SN anaf.: 6% > pron. *ele*: 0%

Enquanto em PE os clíticos acusativos são bastante recorrentes e excedem as outras variantes, independentemente do ponto em que se encontram no contínuo oralidade-letramento, em PB, somente no extremo [-oralidade/+letramento], haveria esta predominância de clíticos acusativos.

Com respaldo na sociolinguística variacionista e na Teoria de Princípios e

¹¹⁸ Categorização e gêneros de Freire (2005, 2011a): (i) [+oralidade/-letramento]: tiras e histórias em quadrinhos; (ii) [+oralidade/+letramento]: crônicas, fala transcrita em reportagens e entrevistas e (ii) [-oralidade/+letramento]: reportagens, editoriais, críticas de livro/filme e artigos de opinião.

Parâmetros, afirma Freire (2011a) sobre o efeito da escolarização:

há uma periferia marcada na gramática do indivíduo, em que os valores paramétricos opostos aos da gramática nuclear estão presentes e são acionados durante o processo de escolarização, de modo que o adulto letrado brasileiro desenvolve uma gramática que comporta elementos ausentes da sua Língua-I, que passam a compor, junto com aqueles que lá estão, uma outra gramática possível, que se revela na escrita e nas situações mais formais de fala. (Freire, 2011a, p. 31)

Se em PE, o clítico acusativo oscila entre 66% e 87%, do [+oral/-letramento] ao [-oral/+letramento], nos textos em PB sua trajetória vai de somente 15% nos textos menos monitorados para 73% nos mais monitorados, o que de fato poderia ser tido como “uma outra gramática possível” (Freire, 2011a, p. 31).

Em PE, o ON e o SN anafórico — variantes atestadas em textos menos formais — diminuem conforme se avança a [-oral/+letramento], mas não de modo drástico: o primeiro se reduz de 17% a 7% e o segundo, de 17% a 6%. E, “naturalmente”, como afirma Freire não é constatado nenhum caso do pronome *ele(a)* em PE.

2.1.7 Arruda (2006, 2012)

Em seu estudo variacionista, Arruda (2006), a partir de 1470 ocorrências extraídas de diálogos do NURC (coletados na década de 1970), constata um equilíbrio na realização do ODA 3P (não oracional) entre todas as cinco capitais contempladas no Projeto, a saber:

- Porto Alegre ($n = 235$):
ON: 52% > SN anafórico: 37,5% > clítico: 4% > pron. *ele*: 2,5%
- Recife ($n = 308$):
ON: 52% > SN anafórico: 33,5% > clítico: 7% > pron. *ele*: 3,5%
- Rio de Janeiro ($n = 408$):
ON: 60% > SN anafórico: 30,5% > clítico: 4,5% > pron. *ele*: 1%
- Salvador ($n = 252$):
ON: 52% > SN anafórico: 40% > clítico: 3,5% > pron. *ele*: 1%
- São Paulo ($n = 267$):
ON: 57% > SN anafórico: 39,7% > clítico: 1,75% > pron. *ele*: 0%

O autor ressalta que, embora baixa, a frequência do clítico acusativo é superior à do pronome *ele(a)*, o que possivelmente seria influenciado pela alta escolaridade dos falantes — já que, em pesquisas que tratam da fala de informantes com pouca ou nenhuma escolarização (p. ex. Silva (2004) e Matos (2005), autores citados por Arruda (p. 146)), o

clítico não teria aparecido nenhuma vez. Segundo o autor tal fato pode dever-se à época de coleta dos dados (anos 1970), inferior, por exemplo, aos dados de Freire (anos 1990) — estudo em que há uma maior frequência do pronome *ele(a)* em função acusativa.

Abaixo segue síntese dos principais achados e conclusões de Arruda (2006):

- completa ausência de clítico acusativo ou pronome *ele(a)* referindo-se a objeto direto oracional: fato já revelado em Duarte (1986/1989) e Freire (2000)¹¹⁹;
- baixa frequência de clíticos na fala: esta baixa incidência “contribui para a sustentação da hipótese de que os clíticos de 3.^a pessoa estão sendo extintos do PB, em se tratando do processo de aquisição natural da língua” (Arruda, 2006, p. 146);
- ON como forma preferida para a expressão do ODA 3P, independentemente do tipo de estrutura sintática ¹²⁰ — mas, no Rio de Janeiro, ocorre especialmente em OD(SN)+Pred. (71%) e, em São Paulo, tanto em OD(SN)+Pred. (73%) como em OD(SN)+OI(SN) (74%); nas demais capitais as diferentes estruturas sintáticas estariam mais ou menos em equilíbrio de frequência¹²¹;
- traço [-animado] favorecedor do ON: entre 53% e 61% de realização do ON quando o antecedente é [-animado];
- traço [+animado] favorecedor do preenchimento do objeto: principalmente por meio do clítico e do pronome *ele(a)*, “dado que os índices observados para essas variantes superam significativamente, apesar da baixa incidência, os dos resultados gerais” (Arruda, 2006, p. 148);
- ON utilizado inclusive com referentes [+animados]: “os resultados para a expressão nula do objeto direto com antecedente [+animado] aqui obtidos superam significativamente os verificados por Cyrino (1997 e 1999) . . . como também os apresentados em Duarte (1986 e 1989)”. Em SP inclusive o ON com antecedente [+animado] superaria o [-animado]. Para Arruda, “Maior probabilidade de ocorrência do ON com antecedente topicalizado (e menor

¹¹⁹ No caso do objeto direto oracional, concorreriam ON e pronome demonstrativo (Arruda, 2006, p. 144).

¹²⁰ Neste balanço, uma das estruturas complexas não foi considerada: OD(SN)+oração (infinitiva ou gerundiva), por não ter se mostrado produtiva nos dados, segundo a autora.

¹²¹ Em Porto Alegre, Recife e Salvador, o ON se encontra entre 47% e 62,5% em frequência de ocorrência, sem que a estrutura sintática (OD(SN), OD(SN)+Pred. ou OD(SN)+OI(SN)) tenha relevância.

de ocorrer o clítico): “Enquanto nos resultados gerais a frequência de OD(SN) nulo ficou entre 52% e 60%, estando seu antecedente topicalizado, a frequência variou entre 79% e 94%” (Arruda, 2006, p. 150);

- ON compete com SN anafórico na fala: o SN anafórico pleno e, em segundo lugar, o SN com determinante modificado são as formas concorrentes da variante nula do OD(SN);
- A faixa etária teve relevância somente em Porto Alegre para a realização do pronome (clítico ou *ele*): “Nessa variedade, entre os mais jovens percebeu-se um índice maior no uso de pronome lexical e menor no uso de pronome clítico, sendo esse quadro invertido em relação à fala dos mais velhos” (p. 152); nas outras variedades, tal comportamento não teria sido observado.

Em 2012, Arruda constitui um novo *corpus*, desta vez com dados da época, extraídos de gravações de programas de auditório brasileiros conhecidos em todo o país (*Programa do Jô* e *Domingão do Faustão*), além de programas portugueses (*Herman 2010*, *Companhia das Manhãs* e *Vida Nova*). Neste estudo, Arruda leva em conta, além dos fatores ‘estrutura sintática’, ‘animacidade’ e ‘topicalização do antecedente’ (Galves, 2001), também a ‘especificidade’ (Cyrino, 1997) e o ‘grau de transitividade da sentença’¹²² (Hopper & Thompson, 1980).

Abaixo estão os resultados gerais do PB e do PE provenientes do seu estudo:

- PB ($n = 227$):
ON: 64,5% > SN anaf.: 26% > pronome *ele(a)*: 6,5% > clítico acus.: 3%
- PE ($n = 285$):
ON: 57% > clítico acus.: 25% > SN anaf.: 17,3% > pronome *ele(a)*: 0,7%

Já era de se esperar a diferença na frequência de clítico entre PB (3%) e PE (25%), chama a atenção, no entanto, que em PE os clíticos venham após o ON em percentual de frequência, e não em primeiro lugar. Tanto em PB como em PE, o ON é a variante preferida entre os informantes e “supera, tanto em uma quanto em outra variedade, a soma das demais variantes consideradas no estudo” (p. 72). O estudo de Arruda aponta para a ocorrência de

¹²² Segundo alguns dos 10 parâmetros de transitividade concebidos por Hopper e Thompson (1980), teriam, por exemplo, alta transitividade (ou seja, uma maior eficácia/força no que diz respeito à transferência de uma ação de um participante a outro), dois ou mais participantes numa situação, agente e objeto (em vez de um só), uma ação (em vez de estado), o aspecto perfectivo do verbo (em contraste com o não perfectivo), ações pontuais (em vez de contínuas). Junto a isso, implicaria uma maior transitividade o traço [+animado], o concreto, o singular, o contável, o referencial/definido (para detalhes, ver Hopper e Thompson, 1980).

mecanismos similares operando em PB e em PE, como se verá adiante.

Em Arruda (2012), o pronome *ele(a)* em PB adquire uma maior relevância do que a que tinha em sua pesquisa anterior (2006). Agora passa a ter uma frequência de 6,5%, mais que o dobro da frequência de clíticos acusativos (3%). Além disso, surpreende que o pronome *ele(a)* apareça também em PE, embora se restrinja a estruturas complexas envolvendo OD + infinitivo verbal (oração infinitiva), conforme abaixo:

Eu acho que de... é de gostar e de... eu fico doido... agora, com o Youtube, eu já vi tudo o que há dela. Já vi *ela_i* a cantar em TelAviv (PE.F.09.06)

Amália_i, como não se ouvia, cá está a história, nunca se encheu dela, nunca achou que ela era extraordinária, mais tarde tinha descoberto o... casualmente ouviu *ela_i* cantar uma canção francesa (12.12). (Arruda, 2012, p. 75)

Acima estão os dois únicos casos de “*ele* acusativo” que apareceram nos dados do PE. De todo modo, sabe-se que o pronome tem aí um estatuto especial, já que teria (também) função de sujeito. Não seria o mesmo pronome *ele(a)* em função acusativa encontrado em estruturas simples.

Arruda (2012) também reafirma a relevância do SN anafórico no PB em contraposição aos pronomes (tanto ao clítico acusativo como ao pronome *ele(a)*):

Essa baixa produtividade da variante pronominal e a considerável frequência no uso de SN no PB permitem-nos pensar que, de um lado, os falantes evitam o uso de uma variante que reflete um alto grau de formalidade na fala (o clítico), assim como de uma variante socialmente estigmatizada (o pronome lexical), preferindo, de outro lado, formas variantes que não caem, nem no formalismo exagerado, nem no estigma social: os SN. (Arruda, 2012, p. 148)

Embora tenha levado em conta o traço de especificidade do antecedente, somente teve relevância o traço de animacidade. Constatamos o autor que o traço [-animado] favorece a realização do ON: a frequência foi de 73% — mais próxima, portanto, às verificadas por Duarte (1986 e 1989) e Cyrino (1997 e 1999), e superior ao de seu estudo anterior (Arruda, 2006), em que ficou entre 53% e 61%.

Para a realização do ON, o traço de animacidade foi de fato o único fator selecionado como estatisticamente relevante tanto para o PB ($p = .77$) como para o PE ($p = .66$). O PB e, em menor grau, o PE mostram-se resistentes a formas preenchidas quando o antecedente é [-animado]. De fato, em PB houve somente um caso de pronome com antecedente [-animado] (1/167; 0,5%); em PE, o índice foi superior (23/176; 13%) — com preenchimento exclusivo pelo clítico. Por outro lado, antecedentes [+animados] favoreceriam as formas preenchidas (clítico/pronome *ele(a)*), tanto no PB como no PE, e desfavoreceriam o ON. De todo modo, o ON continua tendo índices elevados ainda que o antecedente seja [+animado]:

40% e 44%, para o PB e PE, respectivamente, conforme se pode verificar abaixo:

- PB ($n = 60$) [+a]:
ON: 40% > pron. *ele*: 23,5% > SN anaf.: 15% > clítico acus.: 11,5%
- PE ($n = 109$) [+a]:
ON: 44% = clítico acus.: 44% > SN anaf.: 10% > pron. *ele*: 2%

O traço de especificidade para a realização da variável não se mostrou relevante no estudo de Arruda (2012). Diferentemente de Cyrino (1997, 1999), em que este traço teve relevância, no sentido de que antecedentes [+específicos] favoreceriam o ON — em 67,4% (1997) e 73,2% (1999) —, em Arruda (2012) o percentual de ocorrência foi de 51,5%, em contraste com 48,5% para [-específico], o que significa que o traço não tem relevância para a realização do ON. Afirma Arruda (2012): “Isso permite, então, pensar que se a expansão do ON principiou em contextos de antecedente [+específico], já se encontraria bastante avançado em contextos em que o antecedente é [-específico]” (p. 82). De fato, se o traço do antecedente é [-específico], o percentual para a realização do ON (em contraste com outras formas de preenchimento do OD (SN)) é majoritário, tanto em PB (70%) quanto em PE (63%).

Finalmente, quanto à estrutura sintática, considerando estruturas simples e complexas, notou-se que, em consonância com estudos anteriores, o emprego do pronome *ele(a)* é favorecido no caso das sentenças mais complexas¹²³. Também favorecerá o ON o antecedente topicalizado (embora tenham sido poucos os dados) e favorecerá o preenchimento (principalmente por uma forma pronominal) o maior grau de transitividade da sentença, sendo que o menor favorecerá o ON.

2.1.8 Duarte e Costa (2013)

Interessam aqui as considerações de Inês Duarte e João Costa relativas às propriedades e estrutura sintática do objeto nulo, em contraste com outros tipos de omissão de constituintes, além do que se refere ao emprego do ON em PE. Tais considerações integram o capítulo “Objecto nulo” da *Gramática do Português* (Raposo et al., 2013).

Ressaltam os autores que o ON deve ser diferenciado da elipse verbal. Diferentemente do ON, na elipse verbal (ou “elipse parcial do predicado”) são omitidos

¹²³ Em OD+Or. (inf/ger) ($n = 11$), o pronome *ele(a)* vence com 35,6% das ocorrências, vindo o ON em 2.º lugar, com 27,5% — sucedidos pelo SN anaf. (18%) e o clítico acusativo (18%); no entanto, só houve dois casos de ambos.

todos os constituintes do sintagma verbal (argumentos ou adjuntos adverbiais, à exceção do verbo auxiliar): (i) ‘O João encontrou os documentos secretos e a Maria também encontrou [-]’; (ii) ‘O João tinha lido o livro ontem e o Pedro também tinha [-]’ (pp. 2340-2341). Já em (iii) ‘O Pedro encontrou *os documentos secretos*_i no cofre do embaixador?’ ‘Não, encontrou Ø_i no cacifo do segurança’ e em (iv) ‘O João já tinha lido *o livro*_i ontem, mas o Pedro só leu Ø_i hoje’ se identifica somente a omissão do complemento direto nominal do verbo, configurando então uma construção de ON.

Como se sabe, o ON também ocorre em PE, tal como em (iii) e (iv) e nos exemplos a seguir, oferecidos pelos autores:

- Já encontraste *os livros de que andavas à procura*_i?
 - Já procurei Ø_i em todo o lado e não imagino onde possam estar.
 - Não sei como aguenta ver *esse filme*_i!
 - Até nem acho Ø_i mau de todo’
- (I. Duarte & Costa, p. 2339)

No entanto, segundo os autores, o ON estaria restrito a “registros informais de língua oral e na língua escrita pouco formal. . . . Num registro formal, quer oral quer escrito, optar-se-ia pela realização do complemento direto sobre a forma de um pronome [clítico]” (p. 2339).

De todo modo, seria agramatical para os falantes de PE (ou ao menos de certa “marginalidade”) a frase em que o ON é de traço semântico [+animado], como em “*Quando encontro *o Pedro*_i, beijo Ø_i com ternura’ e “??Se achas que *a Maria*_i é uma chata, eu não convido Ø_i para a festa’, em contraposição a [-animado], como em ‘Quando encontro *uma gralha*_i, corrijo Ø_i imediatamente’. Observe-se que nos três exemplos, o antecedente do ON pertence à mesma frase. Se o antecedente [+animado] não está na mesma frase em que ocorre o ON ou se pode ser identificado pelo contexto situacional, não há a operação da restrição de animacidade, segundo os autores. Assim, seriam gramaticais ‘E *a Ana*_i?’ ‘Encontrei ontem Ø_i na exposição da Paula Rego’ e, olhando para a fotografia de um rapaz sobre a mesa do interlocutor, ‘Conheceste Ø_i em Itália?’.

Ademais, o ON em PE, segundo os autores, com base em Raposo (1986), não ocorreria em contexto de *ilhas fortes*¹²⁴, nomeadamente dentro de orações relativas (*‘O João deu *esse livro*_i à mulher ontem e tenho outro amigo que deu Ø_i à namorada anteontem’ (p. 2341)) e adverbiais (*‘E *a Maria*_i?’ *‘O Pedro está triste porque o Zé [-] beijou’). No

¹²⁴ Em ambientes de *ilhas fortes* não é possível extrair nem argumentos nem adjuntos; nas fracas, o movimento de adjuntos para fora de seus limites é inviabilizado, mas não o movimento de argumentos (cf. Ross, 1967).

entanto, frisam Duarte e Costa que o traço [-animado] do antecedente pode, sim, fazer que “alguns portugueses” realizem o ON em contextos de ilha, como nesta subordinada adverbial: ‘E então *o carro novo*_i?’ ‘A minha mulher está furiosa porque comprei Ø_i sem ela saber’. Segundo os autores, esta amostra de fala poderia ocorrer, mas, diferentemente do PB, seria “marginal” em PE¹²⁵ (p. 2345).

Conforme os autores, como o ON deve fazer referência à “informação dada, i.e., disponível e acessível” (p. 2346), seria agramatical em PE: *‘O Pedro tirou *os óculos*_i. Foi buscar um livro e fazer um café. Ligou a televisão e, finalmente, guardou Ø_i na gaveta’, uma vez que aparecem diversos novos referentes (o antecedente deixou de ser acessível). Seria, sim, possível em PE a frase ‘O Pedro tirou *os óculos*_i e guardou Ø_i na gaveta’, pelo fato de a informação ter vindo imediatamente antes.

A propósito desse tipo de comportamento do ON, Duarte e Costa (2013) ressaltam o seu paralelo com construções de *tópico marcado* (‘*Os óculos*_i, o Pedro guardou Ø_i na gaveta’) ¹²⁶ e afirmam: “Ora, vários autores têm sugerido que o constituinte omitido na construção de objeto nulo está associado a um tópico sem realização lexical, cuja referência é estabelecida por um antecedente linguístico ou por uma entidade presente no contexto situacional” (I. Duarte & Costa, 2013, p. 2346).

O que diferenciaria uma frase com topicalização de uma com ON seria só o fato de haver realização fonética (lexical) na primeira ¹²⁷.

2.1.9 Marques de Sousa (2017)

Antonio Marques de Sousa, orientado por Maria Eugenia Lammoglia Duarte, utilizou-se da sociolinguística paramétrica em sua pesquisa de 2017, produzindo um importante trabalho empírico, analítico (e também de compilação) sobre a expressão do ODA 3P tanto em PB como em PE.

O autor apresenta uma análise diacrônica do que prefere chamar “acusativo

¹²⁵ Por outro lado, segundo os autores, não seria aceito em PE nem (i) ‘E então *o carro novo*_i?’ ‘Não conheço o mecânico que arranjou Ø_i rapidamente’ e nem (ii) ‘E então, *a Maria*_i?’ ‘A minha mulher ficou furiosa porque eu beijei Ø_i na festa’.

¹²⁶ Em tópico marcado, a estrutura tópico-comentário não é coincidente com a de sujeito-predicado; se o tópico é não-marcado, há coincidência tópico-comentário/sujeito-predicado (‘A Patrícia levou o João ao aeroporto’).

¹²⁷ Sobre o paralelismo entre estruturas de topicalização e o objeto nulo, Duarte e Costa (2013) remetem a Huang (1984) para o chinês; Raposo (1986/2019) e I. Duarte (1987) para o PE; e Farrell (1990) para o PB.

anafórico”¹²⁸ em peças de teatro escritas nos séculos XIX e XX no Brasil e em Portugal. Seu objetivo no caso do PB é o de “confirmar o que se tem apontado nos estudos sincrônicos e diacrônicos” sobre a expressão do ODA 3P, e no do PE, realizar “uma investigação empírica que pode confirmar ou infirmar o que os estudos teóricos têm apontado, particularmente no que diz respeito à ausência do ‘ele’ acusativo e às restrições ao ON” (p. 3).

Marques de Sousa, por meio dos resultados de sua compilação, reafirma os baixos índices de clíticos acusativos em PB: não ocorreriam na fala de não alfabetizados, segundo, por exemplo, estudos realizados no Rio de Janeiro (Omena, 1978; Pará, 1997) e na Bahia (Silva, 2004), e não ultrapassariam os 10% em estudos que levam em conta os três níveis de escolaridade (4,9% em São Paulo (Duarte, 1986/1989), 1% em Santa Catarina (Luíze, 1997), 0,3% no Rio de Janeiro (Averbug, 1998), 0,5% no Espírito Santo (Lauar, 2014) e 10% em Alagoas (Mendonça, 2004)). Os índices também seriam baixos ao serem considerados somente falantes com ensino superior (6,4% em São Paulo (Duarte, 1986/1989); 3% no Rio de Janeiro (Freire, 2000) e 3% na Bahia (Neiva, 2007)). Conforme o autor, por meio dos estudos que cita, pode-se então inferir que “nenhuma criança brasileira, durante seu período de aquisição da linguagem, adquire o pronome clítico em sua gramática internalizada, justamente porque a aquisição depende de dados robustos, frequentes, fato que não acontece com os pronomes clíticos” (p. 11).

O autor também ressalta o baixo uso que se faz por falantes cultos do pronome *ele(a)* em função acusativa, o que se deveria à escolarização. No entanto, lembra que o seu uso é preferido em estruturas complexas, já se estabelecendo inclusive na escrita; nas simples, seria mais facilmente percebido como um desvio.

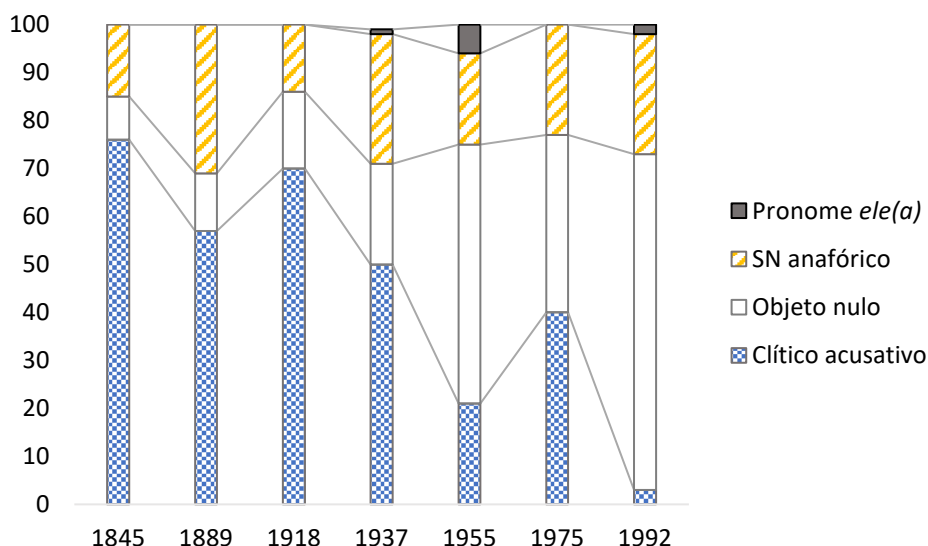
Marques de Sousa chama a atenção para o fato de que, em vários estudos sobre o PB, os SN anafóricos estarem em concorrência com o ON, por vezes com índices bastante equilibrados na fala dos mais escolarizados, representando uma “estratégia de esQUIVA”.

O autor analisou tanto as ocorrências com antecedente oracional, comprovando ser o clítico neste caso “uma estratégia em extinção” (com apenas uma ocorrência, em 1975 (p. 102)), como com antecedente não-oracional.

¹²⁸A opção pela terminologia “acusativo anafórico” deve-se, segundo o autor, ao fato de haver casos em que o elemento que recebe o caso acusativo não se trata propriamente de um objeto, mas sim de sujeito de uma minioração ou de uma oração completiva infinitiva (de verbos causativos, sensitivos e de permissão). Na presente tese, como se tem visto, opta-se por abarcar este elemento (aqui considerado de dupla função: objeto e sujeito) sob a nomenclatura “objetos diretos anafóricos”, não descuidando, no entanto, de suas especificidades.

Apresentam-se aqui, com mais detalhes, seus achados e conclusões quanto aos antecedentes não-oracionais da variável (com base em 625 ocorrências) (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribuição das variantes do “acusativo anafórico” em PB com antecedente não oracional ao longo do tempo (séc. XIX-XX) (%)¹²⁹



Fonte: adaptado de Marques de Sousa (2017, p. 63)

O clítico acusativo, que antes era a variante (de longe) mais preferida (1845-1937), passa a competir com as demais variantes após a década de 1930 até chegar a um baixíssimo índice na peça de 1992 (2%)¹³⁰. Na segunda metade do século XX, o ON já é a principal forma de expressão do ODA 3P em PB.

Com relação ao SN anafórico, Marques de Sousa observa que sua distribuição é “ligeiramente regular” ao longo do período. O autor assume então que, em sua amostra de peças de teatro do PB, o SN anafórico poderia não estar representando uma “estratégia de esquiva” às demais variantes, tampouco teria algum “efeito estilístico” para a modalidade oral [+monitorada] (p. 64), como em Duarte (1986/1989), em que o seu uso aumenta nas entrevistas de TV. Enquanto o clítico diminui e o ON aumenta, o SN anafórico mantém sua estabilidade no texto das peças (Marques de Sousa, 2017, p. 64).

¹²⁹ No caso dos SN anafóricos, o autor não inclui o demonstrativo *isso*.

¹³⁰ Ressalta-se aqui que a elevação do clítico em 1975 para 40% pode dever-se, segundo o autor, “ao próprio tema da peça, que envolve personagens com alto grau de letramento e ironiza a mulher que ainda se dedica ‘ao lar’. O autor da peça é igualmente responsável pelo uso do único clítico neutro” (Marques de Sousa, 2017, p. 63). Ressalta-se ainda que, em 1992, os 2% se referem a apenas um caso: ‘A mãe_i tinha ido dormir na casa de uma amiga da família. Acho que foi comemorar o aniversário de uma parenta. Pela manhã, foi surpreendida pelo muro que *a_i* impediu de ver a criatura que ela mais amava’ (No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992).

O pronome *ele(a)* é de frequência muito baixa no texto das peças, apresentando ao todo apenas oito ocorrências. Destas, a maioria ($n = 6$) retoma um referente [+animado], em consonância com a literatura sobre o tema. Observa-se, no entanto, o pronome *ele(a)* especialmente presente em estruturas simples (SVO); exceção feita à completiva infinitiva: ‘*Ele_i* vem correndo pela escada. É melhor fechar a porta! Não deixa *ele_i* entrar!’ (Um elefante no caos, Millôr Fernandes, 1955) (p. 65). Sabe-se, de acordo com a literatura sobre o tema, que o pronome *ele(a)* em função acusativa seria favorecido por estruturas desse tipo (Duarte, 1986/1989; Bagno, 2000, entre outros).

Abaixo seguem algumas das ocorrências da variante pronome *ele(a)* nas peças analisadas por Marques de Sousa:

— Que pilheria é esta do *Candinho_i* aqui em casa?

— Olhe *ele_i* aí.

(*O hóspede do quarto n.º 2*, Armando Gonzaga, 1937)

— Paulo, abusando da *moça_i*! Isso é incrível!

— Ah, mãe, você está enganada a respeito *desta moça_i*. *Ela_i*...

— Você já conhecia *ela_i*?’

(*Um elefante no caos*, Millôr Fernandes, 1955)

— Enquanto eu fui comprar cigarros, Rosa subiu pelo elevador e o elevador enguiçou com *ela_i* lá dentro. Você quer ver se o Nanico tira *ela_i* de lá?

(*Um elefante no caos*, Millôr Fernandes, 1955)

...

— Devolvo *teus brincos_i* como prova da sinceridade do meu amor. Você esqueceu *eles_i* comigo.

(*Um elefante no caos*, Millôr Fernandes, 1955)

— *Uma aranha enorme_i* me atacou. Quebrei a vassoura esmagando *ela_i*.

(*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992)

(Marques de Sousa, 2017, pp. 64-65)

Segundo o autor, tampouco o pronome *ele(a)* parece então restringir fortemente a retomada de elementos com traço [-animado] ou [-específico], elementos que seriam “ligeiramente mediais” (p. 66) na hierarquia de referencialidade de Cyrino, Duarte e Kato (2000). Nos exemplos, constatam-se — além do seu emprego em estruturas simples —, casos em que o pronome *ele(a)* recupera antecedentes de traço [-animado] (*teus brincos*) ou [-específico] (*uma aranha*).

Os clíticos acusativos também geralmente se referem a antecedentes [+humanos] ($n = 38$) (em contraste com [-humanos] ($n = 13$)) e vêm geralmente em ênclise a um verbo no infinitivo, o que reforça o que tem sido já assinalado na literatura: a presença de *onset* silábico atua para a sua recuperação; aparecem tanto em próclise a formas verbais no

presente do indicativo como no presente do subjuntivo.

Os resultados de Marques de Sousa referentes às suas três últimas sincronias analisadas indicam que tempos simples (presente e pretérito) e infinitivos verbais são os favorecedores da recuperação do clítico, o que diverge então dos primeiros períodos, em que não haveria contextos quanto a tempo ou modo verbal que inibissem o clítico.

O autor constata que os fatores significativos para a aplicação do ON (em contraste com as demais variantes) se dispõem na seguinte ordem de relevância: (i) cronologia: o ON é favorecido a partir da 2.^a metade do século XX; (ii) combinação de traços semânticos: é favorecido sobretudo pelos traços [-humano, -específico], em menor grau pelos traços [-humano, +específico] e (iii) modo verbal: é favorecido pelo imperativo.

A função da oração em que está o elemento acusativo, o padrão estrutural e função do antecedente, a estrutura projetada pelo predicador verbal da oração em que o acusativo se encontra e o papel temático do antecedente não se mostraram como fatores significativos para a realização do ON, segundo o estudo de Marques de Sousa (p. 73).

O traço [+humano] combinado com o [+específico] (extremo mais alto da “hierarquia referencial”) desfavoreceria grandemente o ON ($p = .237$); um pouco menos se combinados os traços [+humano] e [-específico] ($p = .427$). De todo modo, é de se notar que as ocorrências de ON com referente [+humano, +específico] saltam de uma média de 5,8% entre os anos de 1845 e 1975 para 50% em 1992, e com referente [-humano, +específico], aumentam progressivamente de 10% em 1845 a 67% em 1992.

Apesar de orações adverbiais e relativas propiciarem maiores índices de preenchimento no grupo, não evitam o emprego do ON:

— O nosso Direito, eivado de arcaísmos, não cogitou propriamente *a hipótese*_i.

— Se não cogitou \emptyset _i, estamos aqui a perder tempo.

— As mulheres perdem *a virgindade*_i nas mais diferentes circunstâncias. Tem uma aluna nossa que perdeu \emptyset _i dentro de um desses tubulões de emissário submarino.

(Marques de Sousa, 2017, p. 74)

Como se sabe, contextos de ilha sintática forte tenderiam a inibir o ON em PE, muito embora, e conforme reconhece Marques de Sousa, os julgamentos de gramaticalidade do ON em PE em contextos de ilha sintática forte tenham sido duvidosos. De todo modo, em PB a restrição ao ON nesses contextos seria menor, desde que seja possível identificar o antecedente pelo contexto linguístico/pragmático (p. 74).

No PE, os grupos que mais favorecem o ON seguiriam esta ordem segundo a sua pesquisa: (i) combinação dos traços semânticos [+/-humano/, +/-específico], com destaque

para o [-humano]; (ii) forma verbal, com destaque para a forma desenvolvida, e (iii) padrão estrutural e função do antecedente: o ON seria favorecido por um antecedente fora do período em que ocorre o acusativo em análise, ou seja, um antecedente com função de tópico discursivo, identificado no contexto precedente ou pragmático (p. 104).

Segundo o autor, se em PB se considerasse que o ON também é de predominância quando identificado por um tópico fora do período, poder-se-ia perceber certa aproximação entre os dois sistemas, mas de ordem mais qualitativa do que quantitativa, uma vez que em frequência, as taxas de ON em PB “superam amplamente” as do PE (p. 104). Prossegue o autor “uma diferença qualitativa estaria no fato de que mesmo que menos frequentes, os índices de objetos nulos com um antecedente dentro do período são mais altos no PB” (p. 104).

Nos dados de Marques de Sousa, o ON (em contraste com formas preenchidas) aumenta progressivamente no decorrer do tempo quando o antecedente está no contexto precedente, fora do período em que se encontra o objeto: 1845 (9%) > 1889 (14%) > 1918 (20%) > 1937 (26%) > 1955 (55%) > 1975 (40%) > 1992 (70%) (p. 78). Para o autor o fator sintático *antecedente fora do período* tem favorecido “amplamente a implementação do ON no PB” (p. 78). Já em PE, de panorama distinto do configurado em PB, o ON apresenta índice de realização constante (entre 10% e 21%)¹³¹. Assume Marques de Sousa que em PB “o fator temporal confirma o processo de mudança no tempo real de longa duração”, o que, por sua vez, confirmaria a caracterização do PB atual como um sistema [+ON] (p. 104).

2.2 GRAMÁTICA NORMATIVA DE PERFIL TRADICIONAL E “NOVAS GRAMÁTICAS”

Foram aqui eleitas como expoentes da gramática normativa tradicional, a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (1985/2008), e a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara (1999/2009). As duas gramáticas têm sido classificadas como as de maior destaque dentre as gramáticas tradicionais brasileiras contemporâneas (Leite, 2006, p. 27)¹³².

As “novas gramáticas”, as quais buscam retratar a norma culta brasileira real, têm aqui como expoentes Mário Perini, com a sua *Gramática do português brasileiro*, de 2010

¹³¹ No texto teatral de 1996, o retrato das ocorrências em PE é: clítico: 68% > SN anafórico: 21% > ON: 11% > pron. ele: 0% (Marques de Sousa, 2017, p. 84).

¹³² Poderíamos ter incluído aqui a *Gramática normativa da língua portuguesa* (Rocha Lima, 1972/1998), mas não foi encontrada diferença relevante entre ela e as aqui escolhidas em relação ao emprego do objeto direto anafórico, à parte a (mais explícita) aceitação, na gramática de Rocha Lima, de *você* como forma oblíqua.

(atualizada em 2016), Ataliba Teixeira de Castilho, autor da *Nova gramática do português brasileiro*, também publicada em 2010, e, finalmente, Marcos Bagno, com a sua *Gramática pedagógica do português brasileiro*, publicada em 2012.

A seguir se descreve e analisa o tratamento dado ao quadro pronominal brasileiro nas cinco gramáticas supramencionadas.

2.2.1 *Nova gramática do português contemporâneo (Cunha & Cintra, 1985/2008)*

Pode-se ler no prefácio da obra de Celso Cunha e Lindley Cintra (1985/2008) a seguinte consideração sobre a variedade de língua objeto de estudo de sua gramática:

Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias. Não descaramos, porém, dos fatos da linguagem coloquial, especialmente ao analisarmos os empregos e os valores afetivos das formas idiomáticas. (Cunha & Cintra, 1985/2008, p. xxiv)

Embora seja mencionado o emprego de “português atual” em sua “forma culta”, sem deixar que “fatos da linguagem coloquial” sejam postos à parte, o que se pode notar na *Nova gramática do português contemporâneo* (NGPC) é um continuado apego a certas formas que não fazem parte dos usos brasileiros, mesmo dos mais monitorados de fala e escrita.

O quadro pronominal apresentado na NGPC tem por configuração os “pronomes pessoais retos” *eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*, e seus tradicionais correspondentes oblíquos: átonos e tônicos (Quadro 2).

Quadro 2 – Pronomes pessoais retos e oblíquos não reflexivos

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos não reflexivos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1. ^a pessoa	eu	me	mim, comigo
	2. ^a pessoa	tu	te	ti, contigo
	3. ^a pessoa	ele, ela	o, a, lhe	ele, ela
Plural	1. ^a pessoa	Nós	nos	nós, conosco
	2. ^a pessoa	Vós	vos	vós, convosco
	3. ^a pessoa	eles, elas	os, as, lhes	eles, elas

Fonte: Cunha & Cintra (2008, p. 291).

No quadro acima, omitem-se vários fatos linguísticos próprios das variedades cultas brasileiras: o uso também de *você*; a perda de *vós, vos* e *convosco*; o uso de *a gente* e *com a gente* em concorrência com *nós* e *conosco* e o desuso dos clíticos acusativos de 3.^a pessoa.

A respeito de *tu*, em comparação com *você* — este tido como “pronomes de tratamento”, ainda que valesse por verdadeiro pronome pessoal, reconhecem os autores (p.

303) —, afirma-se:

No português do Brasil, o uso de *tu* restringe-se ao extremo Sul do país e a alguns pontos da região Norte, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo o território brasileiro, foi ele substituído por *você* como forma de intimidade. *Você* também se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior. (Celso & Cintra, 1985/2008, p. 306)

É conhecido que o uso de *você* tem se expandido de forma praticamente irrestrita a qualquer contexto interacional nas variedades do PB que dele se utilizam (a maior parte delas), estando inclusive presente em interações mais monitoradas, nas quais compete com *o senhor* e *a senhora*. O que surpreende, no entanto, é o fato de ele ter sido assumido pelos autores como bastante frequente no PB, mas nem por isso o terem considerado como pronome em pé de igualdade com *tu*.

Ademais, embora façam a observação de que o uso das formas oblíquas *te*, *ti*, *contigo* seja de “difusão bastante maior” do que a forma *tu* (Cunha & Cintra, p. 306), não fazem menção ao uso de *você* em correferência com tais formas, sobretudo com *te*. As construções possíveis em PB para ‘Você sabe que eu *o* amo’, por exemplo, seriam ‘Você sabe que eu *te* amo’ ou ‘Você sabe que eu amo *você*’¹³³.

Algo semelhante ocorre com referência à forma *a gente*, a qual é timidamente tratada, em uma seção intitulada “Fórmula de representação da 1.^a pessoa”, como um substituto de *nós* ou *eu* no denominado “colóquio normal”, sem nenhum comentário sobre a sua produtividade no PB¹³⁴:

No colóquio normal, emprega-se *a gente* por *nós* e, também, por *eu*:

Houve um momento entre nós
Em que *a gente* não falou.
(F. Pessoa, QGP, 270.)

— Não culpes mais o Barbaças, compadre! *A gente* só queria gastar um bocadito de dinheiro.
(F. Namora, TJ, 165.)

(Cunha & Cintra, 1985/2008, p. 310)

Por haver simples menção sem discorrer sobre a sua produtividade, o uso de *a gente*, tal como exposto acima, parece estar no mesmo patamar de relevância na gramática da língua

¹³³ Há de se notar que os autores, mais adiante, fazem nova referência ao uso de *você*, desta vez estendido à função de OD e OI, “substituindo com frequência as correspondentes átonas *o*, *a* e *lhe*: ‘*Há uma hora estou esperando você sozinha, neste escritório.*’ (C. dos Anjos, DR, 32.), ‘*Devo a você e ao doutor Rodrigo.*’ (J. Amado, MM, 229)”, mas relegam tal comentário à seção *Observações* (Cunha & Cintra, 2008, p. 308).

¹³⁴ Ver Vianna e Lopes (2015) para o estado da arte do processo (em estágio avançado) de substituição de *nós* por *a gente* no PB, tendo em conta publicações das três décadas precedentes ao seu trabalho.

que o sujeito *nós* do plural de modéstia (o emprego de *nós* por escritores/oradores em vez de *eu* “para evitar o tom impositivo ou muito pessoal de suas opiniões” (p. 297)) ou ao seu predicativo ou particípio no singular, ‘*Ficamos perplexo com o que ele disse*’ (p. 298). Na realidade da língua, o uso de ‘ficamos perplexo’ poderia facilmente ser confundido com uma ausência de concordância plural, passível de sofrer estigma por parte de falantes escolarizados, o que certamente não ocorreria com *a gente*.

Ao pronome *vós*, não obstante, faz-se uma ressalva sobre o seu quase desaparecimento: “O pronome *vós* praticamente desapareceu da linguagem corrente do Brasil e de Portugal. Mas em discursos enfáticos alguns oradores ainda se servem da 2.^a pessoa do plural para se dirigirem cerimoniosamente a um auditório qualificado” (Cunha & Cintra, 2008, p. 299). Igualmente se faz uma fundamental consideração a respeito das combinações e contrações dos pronomes átonos: “No Brasil, quase não se usam as combinações *mo, to, lho, no-lo, vo-lo*, etc. Da língua corrente estão de todo banidas e, mesmo na linguagem literária, só aparecem geralmente em escritores um tanto artificiais” (Cunha & Cintra, 2008, p. 323).

No que diz respeito à colocação pronominal, mencionam os autores ser a posição “lógica, normal” a ênclise: ‘*Agarraram-na conseguindo, a muito custo, arrastá-la do quarto*’ (Coelho Netto, *OS*, I, 43) (p. 323), mas fazem a seguinte observação: “Há, porém, casos em que, na língua culta, se evita ou se pode evitar essa colocação, sendo por vezes conflitantes, no particular, a norma portuguesa e a brasileira” (p. 323).

Numa seção intitulada “A colocação dos pronomes átonos no Brasil”, discorre-se então sobre como seria a colocação pronominal brasileira, indicando que ocorreria “principalmente no colóquio normal” (p. 330), que em certos casos se encontraria “similar na língua medieval e clássica” (p. 330), e que teria características compartilhadas com o “português falado” nas Repúblicas africanas (p. 331). Nessa colocação, divergente da portuguesa, estariam: (i) a possibilidade de início de frases com pronomes átonos, sobretudo com *me*, ‘— *Me desculpe se falei demais*’ (É. Veríssimo, *A*, II, 487) (p. 331), (ii) a preferência pelo emprego proclítico nas orações absolutas, principais e coordenadas “princiadas por palavra que exija ou aconselhe tal colocação”, ‘— *Se Vossa Reverendíssima me permite, eu me sento na rede*’ (J. Montello, *TSL*, 176); ‘*O usineiro nos entregava o açúcar pelo preço do dia. . .*’ (J. Lins do Rego, *U*, 251); ‘— *A sua prima Júlia, do Golungo, lhe mandou um cacho de bananas*’ (Luandino Vieira, *NM*, 54) e (iii) nas locuções verbais, a próclise ao verbo principal: ‘Será que o pai *não ia se dar* ao respeito?’

(Autran Dourado, *SA*, 68); ‘— Não, não sabes e *não posso te dizer mais*, já não me ouves (Luandino Vieira, *NM*, 46)’; ‘Outro *teria se metido* no meio do povo. . .’ (J. Lins do Rego, *U*, 222) (p. 331).

A seção que se refere à colocação dos pronomes átonos no Brasil não pertence à epígrafe “Regras gerais” e tal colocação estaria “principalmente no colóquio normal”, segundo os autores. No entanto, o fato de terem mencionado previamente que na “língua culta” podem ser “conflitantes” a norma portuguesa e a brasileira (p. 323) e o uso da palavra *principalmente* (“principalmente no colóquio normal”) pode dar margem à interpretação de que a colocação brasileira poderia também ser utilizada na “língua culta”, não sendo exclusiva do “colóquio normal”. De fato, essa é a interpretação de Leite (2006): “O texto não traz nenhuma restrição às regras de colocação pronominal no Brasil, o que significa estar o fenômeno ‘gramatizado’” (Leite, 2006, p. 46).

Leite (2006) recorda que, ao menos na sua gramática anterior, Gramática da língua portuguesa (Cunha, 1972/1975), Cunha produz “quase um manifesto em favor da regulamentação da colocação brasileira dos pronomes” (Leite, 2006, p. 47), aqui retomado:

A colocação de pronomes átonos no Brasil difere apreciavelmente da atual colocação portuguesa e encontra, em alguns casos, similar na língua medieval e clássica.

Em Portugal, esses pronomes se tornaram extremamente átonos, em virtude do relaxamento e ensurdecimento de sua vogal. Já no Brasil, embora os chamemos átonos, são eles, em verdade, semitônicos. E essa maior nitidez de pronúncia, aliada a particularidades de entoação e a outros fatores (de ordem lógica, psicológica, estética, histórica etc.), possibilita-lhes uma grande variabilidade de posição na frase, que contrasta com a colocação mais rígida que têm no português europeu.

Infelizmente, certos gramáticos nossos, esquecidos de que esta variabilidade posicional, em tudo legítima, representa uma inestimável riqueza idiomática, preconizam, no particular, a obediência cega às atuais normas portuguesas, sendo mesmo inflexíveis no exigirem o cumprimento de algumas delas, que violentam duramente a realidade lingüística brasileira.

Dentre essas regras arbitrárias e dogmáticas, a mais conhecida (e, também, a mais infringida no falar normal do Brasil) é a que nos obriga a não começar frases com pronomes átonos.

Com relação à condenada próclise de pronome átono ao verbo principal de locuções verbais, convém meditar nestas agudas observações do professor Martinz de Aguiar:

“Numa frase como *ele vem-me ver*, geral em Portugal, literária no Brasil, o fator lógico deslocou o pronome *me* do verbo *vem*, para adjudicá-lo ao verbo *ver*, por ser ele determinante, objeto direto, do segundo e, não, do primeiro. Isto é: deixou a língua falada no Brasil de dizer *vem-me ver* (fator histórico por ser mera continuação do esquema geral português), para dizer *vem me-ver*, que, também vigia na língua, ligando-se o pronome ao verbo que o rege (fator lógico). Esta colocação de tal maneira se estabilizou, que pouco se diz *vem ver-me* e trouxe conseqüências imprevistas:

- 1.^a) Pôde-se juntar o pronome ao particípio procliticamente: *Aqueles haviam se-corrompido*.
- 2.^a) Pôde-se pôr o pronome depois dos futuros (do presente e do passado): *Poderá se-reduzir, poderia se-reduzir*. Deixando de ligar-se aos futuros, para unir-se ao infinitivo, deixou

igualmente de interpor-se aos elementos constitutivos.

3.^a) Em frases como *vamo-nos encontrar*, deixando o pronome de pospor-se à forma verbal pura, para antepor-se à nominal, deixou igualmente de determinar a dissimilação das sílabas parafônicas, podendo-se então dizer *vamos nos-encontrar*".¹³⁵

(Cunha, 1972/1975, pp. 311-312)

Na NGPC, foi eliminado parte do “quase manifesto” de Celso Cunha, mantendo-se somente o trecho de Martinz de Aguiar, o que veio a enfraquecer, por assim dizer, a sua defesa da colocação pronominal brasileira.

Quanto às formas de expressão do ODA 3P, a obra dá exclusivo respaldo ao clítico acusativo *o* e a suas variantes morfofonológicas, conforme se pode conferir a seguir:

Quando o pronome oblíquo da 3.^a pessoa, que funciona como objeto direto, vem antes do verbo, apresenta-se sempre com as formas *o*, *a*, *os*, *as*.

Assim:

Não *o* ver para mim é um suplício.

...

Ele *as* trouxeram consigo.

Quando, porém, está colocado depois do verbo e se liga a este por hífen (pronome enclítico), a sua forma depende da terminação do verbo.

Assim:

1.º) Se a forma verbal terminar em vogal ou ditongo oral, empregam-se *o*, *a*, *os*, *as*:

Louvo-*o*

Louvei-*os*

...

2.º) Se a forma verbal terminar em *-r*, *-s* ou *-z*, suprimem-se estas consoantes, e o pronome assume as modalidades *lo*, *la*, *los*, *las*, como nestes exemplos:

Vê-*lo* para mim é um suplício.

Encontramo-*la* em casa.

...

O mesmo se dá quando ele vem posposto ao designativo *eis* ou aos pronomes *nos* e *vos*.

Ei-lo sorridente.

O nome não *vo-lo* direi.

3.º) Se a forma verbal terminar em ditongo nasal, o pronome assume as modalidades *no*, *na*, *nos*, *nas*.

Dão-*no*

Tem-*nos*

...

(Cunha & Cintra, 1985/2008, pp. 291-292)

O ON, forma de retomada tida como a mais frequente em PB, não é dado como opção na NGPC.

¹³⁵ *Notas de português de Filinto a Odorico*. Rio de Janeiro, Simões, 1955, p. 409.

Quanto à variante pronome *ele(a)*, numa seção intitulada “Equívocos e incorreções”, os autores chegam a mencionar que, “na fala vulgar e familiar do Brasil” (p. 302), é muito frequente o uso do pronome *ele(a)* como objeto direto (‘Vi *ele*’ / ‘Encontrei *ela*’), mas alertam para que o seu uso seja evitado, ainda que tal construção possua “raízes antigas no idioma”, sendo encontrada em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV (p. 302).

Nem uma outra consideração é dada ao uso do pronome *ele(a)* como OD, a não ser pelo fato de lhe darem legitimidade quando, “antecedido da preposição *a*, repete o objeto direto enunciado pela forma átona (*o, a, os, as*): *Não sei se elas me compreendem / Nem se eu as compreendo a elas.* (F. Pessoa, OP, 160.)” ou quando precedido de *todo* ou *só*: “*Conheço bem todos eles* (H. Sales, DBFM, 150.)”.

Discorre-se mais — mesmo que relegado a *Observações* — sobre o *ele expletivo*, como neste trecho de Machado de Assis: ‘Que *ele* também há eleições no Amazonas; é o tempo da salga política, a quadra das barracas e dos regatões’ (OC, II, 698), em que *ele* funciona como sujeito gramatical do verbo impessoal, de ocorrência raríssima na escrita literária brasileira, segundo os próprios autores (p. 296).

É de ressaltar que as gramáticas normativas estão cumprindo a sua função ao tratar também de formas em desuso, o que propicia um melhor entendimento de textos pertencentes a variados gêneros literários e a outras sincronias. A questão que aqui se impõe, no entanto, é a de que tal tratamento não deveria ser incompatível com a visibilização e incorporação de fatos atuais da língua, presentes e já consolidados na modalidade falada e escrita de pessoas plenamente escolarizadas, além de muitas vezes já também atestados em importantes obras literárias; sobretudo quando a proposta da gramática é justamente a de retratar a “língua atual na sua forma culta”, privilegiando “autores dos nossos dias”, como consta no prefácio da NGPC (p. xxiv).

Reconhecendo-se ainda a difícil tarefa a que se propuseram os autores da NGPC, a de “mostrar a superior unidade da língua portuguesa dentro da sua natural diversidade” (p. xxiv) — ainda que com predomínio de somente duas das suas variedades, a brasileira e portuguesa — é flagrante o baixo respaldo que os autores deram à variação linguística brasileira (já não de todo desconhecida à época), sobretudo no que concerne ao rearranjo do seu quadro de pronomes pessoais.

2.2.2 Moderna Gramática Portuguesa (Bechara, 1999/2009)

Analisa-se aqui a 37.^a edição da *Moderna Gramática Portuguesa* (MGP), a qual,

segundo o seu autor, o gramático e filólogo Evanildo Bechara, se trataria de “um novo livro”, se comparado com a sua 1.^a edição, de 1961:

Amadurecido pela leitura atenta dos teóricos da linguagem, da produção acadêmica universitária, das críticas e sugestões gentilmente formuladas por companheiros da mesma seara e da leitura demorada de nossos melhores escritores, verá facilmente o leitor que se trata aqui de um novo livro. (Bechara, 1999/2009, p. 19)

Nas palavras de Bechara, a MGP “alia a preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do ranço do antigo *magister dixit* e sem baralhar os objetivos das duas disciplinas” (Bechara, 1999/2009, p. 20). Pode-se considerar Bechara como um autor cuja obra se insere entre o velho, entendido como a tradição gramatical, e o novo, a teorização gramatical e a produção acadêmica mais recente; um autor “cindido” nas palavras de Moralis (2008, p. 1).

Na MGP faz-se referência a conceitos de norma e heterogeneidade linguística, por exemplo, refletindo assim os estudos linguísticos contemporâneos e, inclusive, se utilizando da sua terminologia, ainda que, por vezes, de forma pouco precisa.

A certa altura, o gramático Bechara caracteriza como *norma* o que na língua é “tradicional, comum e constante” (Bechara, 1999/2009, p. 42), aproximando-se, portanto, da definição coseriana de norma. Não obstante, traz exemplos — também abrigados sob o rótulo *norma* — que se contrapõem ao que é “tradicional, comum e constante”:

Os chamados complementos verbais quando constituídos por substantivos normalmente se dispõem na ordem *direto + indireto* (Dei *um livro ao primo*), mas quando aparece, numa dessas funções ou nas duas, pronome pessoal, a *norma* é vir primeiro o indireto: (Dei-*lhe um livro*) / Dei-*lho* (lhe+o). (Bechara, 1999/2009, p. 43)

Ainda que possa ser da “norma” a ordem *direto + indireto* para os complementos verbais, os exemplos que oferece (‘Dei-*lhe*’ / ‘Dei-*lho*’) melhor se aproximariam do que se convencionou chamar *norma-padrão*. Não fica, portanto, claro se a norma para Bechara se refere ao uso concreto dos falantes ou à norma-padrão. Com efeito, o comentário em seguida mais parece conceber a palavra *norma* como sinônimo de *norma-padrão*: “Relativamente à norma, o seu domínio é muito mais complexo e exige do falante uma aprendizagem por toda a vida” (Bechara, 1999/2009, p. 43).

Apesar dos vieses, observam-se significativas aberturas na obra de Bechara. Há diversos exemplos em que o autor defende os usos das pessoas cultas em detrimento do que

vem prescrito na doutrina gramatical¹³⁶.

Sobre a colocação dos pronomes átonos, Bechara manifesta que sua variabilidade se deve por uma “questão de fonética sintática”, e não por uma “falsa teoria da atração”, e ainda adiciona: “muitas das regras estabelecidas pelos puristas ou estavam erradas, ou se aplicavam em especial atenção ao falar lusitano” (p. 587). Como se trataria de pronúncias diferentes, a brasileira e a lusitana, a colocação pronominal também se diferenciaria. Nota-se a crítica que faz, neste quesito, à doutrina gramatical (a “Gramática”), citando ao final Said Ali:

A Gramática, alicerçada na tradição literária, ainda não se dispôs a fazer concessões a algumas tendências do falar de brasileiros cultos, e não leva em conta as possibilidades estilísticas que os escritores conseguem extrair da colocação de pronomes átonos. Daremos aqui apenas aquelas normas que, sem exagero, são observadas na linguagem escrita e falada das pessoas cultas. Não se infringindo os critérios expostos, o problema é questão pessoal de escolha, atendendo-se às exigências da eufonia. É urgente afastar a ideia de que a colocação brasileira é inferior à que os portugueses observam, porque: “a pronúncia brasileira diversifica da lusitana; daí resulta que a colocação pronominal em nosso falar espontâneo não coincide perfeitamente com a do falar dos portugueses” [SA.2, 279].

(Bechara, 1999/2009, p. 587)

Apesar desse aparente respaldo à gramática dos brasileiros cultos, fica relegada a observações a colocação pronominal brasileira:

Observações:

Com mais frequência ocorre entre brasileiros, na linguagem falada ou escrita, o pronome átono proclítico ao verbo principal, sem hífen:

Eu quero *lhe* falar

Eu estou *lhe* falando

A Gramática clássica, com certo exagero, ainda não aceitou tal maneira de colocar o pronome átono, salvo se o infinitivo está precedido de preposição: *Começou a lhe falar ou a falar-lhe*

...

Entre brasileiros também ocorre a próclise ao particípio:

¹³⁶ A saber: (i) sobre o clássico embate ‘vende-se casas’ vs. ‘vendem-se casas’, Bechara discorre: “ambas as sintaxes são corretas . . . são apenas dois estágios diferentes de evolução” (p. 178); (ii) oferece como alternativas possíveis a ‘pôs-se-lhe diante’, ‘ficava-lhe detrás’, ‘deu-lhe um abraço’, ‘bateu-lhe’, ‘fugiu-me’, ‘tudo lhe girou em volta’, a sintaxe, seguramente mais frequente, ‘pôs-se diante dele’, ‘ficava detrás dele’, ‘deu um abraço no pai’, ‘bateu nele’, ‘fugiu de mim’, ‘tudo girou em volta dele’, incluindo o alerta de que “mormente em estilo literário” os pronomes pessoais átonos seriam usados com sentido possessivo (p. 182); (iii) refere-se ao relativo *que* como “relativo universal”, “elemento linguístico prático”: ‘Ali vai o homem *que* eu falei com ele’ (p. 201); (iv) menciona que a tradição, para muitos verbos, admite qualquer dos dois complementos (“direto” ou “relativo”) em casos do tipo ‘assistir *à/a* missa’, ‘atender *o/ao* telefone’, ‘satisfazer *ao/o* pedido’ (p. 420); (v) aceita a combinação da preposição com o sujeito (ou com um adjunto do sujeito) nas orações reduzidas de infinitivo preposicionado: ‘Já era tempo *dos alunos* saírem de férias’, ‘É tempo *dele* sair’. É interessante notar que (i-v) constituem bons exemplares de fatos linguísticos combatidos pela *norma curta*.

Eu tenho *lhe* falado
(Bechara, 1999/2009, p. 590)

Bechara, apesar das críticas que faz à “Gramática clássica”, “presa que está a um critério de autoridade que a linguística moderna pede seja revisto” (p. 591), é reticente em agasalhar a colocação pronominal brasileira em uso: “Não se inicia período por pronome átono”, não tarda em engatar (p. 588). Tal princípio, segundo o autor, seria, no entanto, “desrespeitado” no “nosso falar espontâneo” (p. 588) e também na literatura, mas nesta caberiam concessões: “como diz Souza Silveira, em alguns exemplos literários, a próclise comunica ‘à expressão encantadora suavidade e beleza’ [SS.1, § 523, a, obs.]” (Bechara, 1999/2009, p. 588)¹³⁷. Ao final, entenderiam os leitores que melhor seria não “desrespeitar” o princípio nas suas práticas não literárias.

Ainda sob a epígrafe “Critérios para a colocação dos pronomes átonos e do demonstrativo *o*”, em relação ao critério “Não se pospõe, em geral, pronome átono a verbo flexionado em oração subordinada”, a afirmação de Bechara de que “a ação dos gramáticos se tem dirigido para a obediência ao critério exposto, considerando esporádicos e não dignos de imitação os exemplos que dele se afastam” (Bechara, 1999/2009, p. 589), faz que quem lê a obra de Bechara interprete que mais digno seria não se afastar da “ação dos gramáticos”. E então se acata mais uma vez a variante padrão clássica.

Mesmo que faça referências à heterogeneidade linguística, “[uma língua histórica tem] analogias e divergências fonéticas, gramaticais e léxicas; por isso se diz que uma língua histórica nunca é um sistema único, mas um conjunto de sistemas”, composto de divergências internas, diatópicas, diastráticas e diafásicas (p. 37)¹³⁸, e à mudança linguística, “uma língua viva . . . faz-se e refaz-se constantemente, encerra formas feitas e tem potencialidades para criar formas novas, e está sempre a serviço das necessidades expressivas de qualquer falante” (p. 43), Bechara não parece levar a cabo o que ao início, em suas primeiras páginas, deu a entender que seria a sua obra: um projeto de gramática inovador. A sua retórica parece não se encaixar ao que os leitores esperariam em termos práticos.

Às “diferenças diastráticas” no PB, por exemplo, é dada pouca relevância:

As diferenças diastráticas são mais marcadas em comunidades onde os estratos sociais se

¹³⁷ Também Bechara menciona a próclise no início do período “em expressões cristalizadas de cunho popular”, como em ‘T’esconjuro!... sai, diabo!...’ [MA.1, 97] (Bechara, 1999/2009, p. 588).

¹³⁸ Reconhece em seguida o autor que a variação diastrática e a diafásica têm sido menos estudadas (Bechara, 1999/2009, p. 37).

apresentam muito distanciados, como na antiga Índia, ou onde a rede escolar se encontra fragilizada ou inexistente entre as camadas populares. Nas comunidades modernas, existem diferenças diastráticas na distinção entre o nível popular (como ocorre no francês e inglês), bem afastado das formas “cultas” ou exemplares destas línguas, ou, com menos intensidade, no espanhol e no italiano populares. *Menos intensa é ainda a distância entre o chamado português popular e o padrão ou culto* [itálicos nossos]. (Bechara, 1999/2009, p. 37-38)

A crença na falta de uma distância significativa entre norma-padrão e uso (à parte a confusa nomenclatura) é manifestada na descrição do sistema pronominal, que muito se assemelha à descrição de Celso Cunha e Lindley Cintra (1985/2008)¹³⁹:

As formas *eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*, que funcionam como sujeito, se dizem *retas*. A cada um destes pronomes pessoais retos corresponde um pronome pessoal oblíquo que funciona como complemento e pode apresentar-se em forma átona ou forma tônica. Ao contrário das formas átonas, *as tônicas vêm sempre presas a preposição*. (Bechara, 1999/2009, p. 164)

Você e o Senhor são consideradas “formas substantivas [ou pronominais] de tratamento indireto de 2.^a pessoa que levam o verbo para a 3.^a pessoa”. O primeiro seria usado no tratamento “familiar”; o segundo, no “cerimonioso” (Bechara, 1999/2009, p. 165). Em *Observações*, Bechara faz referência a *vocês* como plural de *tu*, frisando novamente o seu uso familiar. *Vós* estaria restrito a “orações e estilo solene”, e, junto a *vosso*, diferentemente do que ocorre em PB, seguiriam “vivos” em Portugal (p. 166).

Tal como em Cunha e Cintra, *a gente* não aparece no quadro; no entanto, a forma é tida como pronome. Assim é recuperada (embora marginalmente) na seção *Observações*:

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 3.^a pessoa do singular.

“É verdade que *a gente*, às vezes, *tem* cá as suas birras”

(Bechara, 1999/2009, p. 166)

Já ao “o pronome demonstrativo” (o clítico neutro), são oferecidos variados exemplos, sem ser feito qualquer comentário a respeito do seu desaparecimento em PB:

Considera-se *o* pronome demonstrativo, de emprego absoluto, invariável no masculino e singular quando funciona com o valor “grosso modo” de *isto, isso, aquilo* ou *tal*:

Não *o* consentirei jamais.

“Arquiteto do mosteiro de S. Maria, já *o* não sou” [AH *apud* FB.1, 195].

...

Para aludir a extensos enunciados:

Prometeu-me que sairia comigo nas próximas férias, mas não *o* fez.

¹³⁹ Estando a diferença no fato de que Bechara (1999/2009) inclui no seu quadro de pronomes pessoais o oblíquo átono de 3.^a pessoa *se* e o seu correspondente tônico *si*.

(Bechara, 1999/2009, p. 167)

No que concerne ao apagamento do objeto direto, comenta:

Estando perfeitamente conhecido pela situação linguística, pode-se calar o pronome complemento do verbo; esta linguagem é correta, apesar da censura que lhe faziam os gramáticos de outrora. Muitas vezes deve-se o fenômeno ao que o estilista alemão Leo Spitzer chamou “linguagem-eco”, constituída de repetição de uma parte da oração, destinada a reforçar a própria declaração, como no seguinte trecho de A. Herculano:

“Disse que já tinha de fazer uma explicação ao leitor. *Tenho*; e é indispensável.”

(Bechara, 1999/2009, p. 174-175)

Vale ressaltar que o exemplo que dá a respeito do apagamento do objeto direto se refere ao objeto direto sentencial, cujo apagamento é praticamente categórico em PB; não são dadas outras ocorrências a não ser no Apêndice da obra.

Em *Figuras de sintaxe*, em Apêndice, entre as ocorrências de elipse estaria “a do OD representado por pronome átono para aludir ao substantivo anteriormente expresso” (p. 593), tais como nos exemplos:

Você recebeu o convite? *Recebi* sim (por *Recebi-o* sim)

Cuidas que não tem cura lançar sangue? *Tem*, meu filho, *tem* [CBr. *apud* MBa.5, 172]

(Bechara, 1999/2009, p. 593)

Bechara menciona que há autores que “condenaram sem razão” tais construções (p. 593).

Ao final não fica muito claro se Bechara está legitimando esse tipo de apagamento, e nem são dados outros contextos de emprego do objeto nulo.

Tampouco é assumida a produtividade do pronome *ele(a)* como possibilidade de expressão do ODA 3P:

Ele como objeto direto – O pronome *ele(a)*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso:

“No latim eram quatro os pronomes demonstrativos. *Todos eles* conserva o português.” [PL.1, 398].

“Subiu! — e viu com seus olhos / *Ela* a rir-se que dançava...” [GD *apud* SS].

“Olha *ele!*” [EQ *apud* SS].¹⁴⁰

(Bechara, 1999/2009, p. 175)

Essas flutuações entre o tradicional e o novo e suas tímidas concessões a formas

¹⁴⁰ No entanto, ao tratar da combinação de pronomes átonos, entre as alternativas à forma *se + o* (e flexões), o autor ressalta que estariam o apagamento do OD (‘Não se quer’) ou a sua substituição por *ele* (‘Não se quer ele’) (Bechara, 1999/2009, p. 180).

linguísticas inovadoras têm sido objeto de diversas críticas à sua gramática, considerada ainda como uma das obras expoentes da “gramática tradicional”.

Mulinacci (2016) afirma que a MGP “continua misturando o que é ‘normal’ em uma comunidade de fala lusófona abstratamente considerada com o que é, além de ‘recomendável’ ou ‘preferível’, mesmo ‘de se evitar’ à luz do conceito de exemplaridade linguística” (p. 122). Para o acadêmico, o fato de que Bechara coloca lado a lado *aluga-se casas*, “sobejamente demonstrado pertencer já à norma culta”, e formas tidas como pertencentes a normas populares, p. ex. *a gente vamos*, leva a uma “assimilação” de formas da norma culta a formas “menos comuns e mais marcad[a]s na ótica da consciência linguística dos falantes” (Mulinacci, 2016, p. 129).

Também a MGP abonaria construções encontradas em autores clássicos geralmente portugueses (Cavaliere, 2002, p. 127, citado por Mulinacci, 2016, p. 122), desabonando as brasileiras. Lê-se na MGP, com referência à “concorrência de *si* e *ele(a)* na reflexividade” (*a ela própria/diante dela* em contraste com o padrão *a si própria/diante de si*): “A [primeira] construção não encontra respaldo nas nossas melhores gramáticas, *apesar do emprego largo na literatura moderna brasileira*, a partir segundo Barbadinho, de José de Alencar” [itálicos nossos] (Bechara, 1999/2009, p. 179). Um exemplo de que, conforme Mulinacci (2016), a MGP “não corresponde exatamente a ideia de descrição da língua que seria lícito esperar em um texto preocupado com sua atualização” (p. 123).

2.2.3 Nova gramática do português brasileiro (Castilho, 2010)

A *Nova gramática do português brasileiro*, publicada em 2010, é tida pelo seu autor, o professor, linguista e gramático Ataliba T. de Castilho, como uma *gramática funcionalista-cognitivista* do PB, sobretudo do PB manifesto na sua modalidade oral. Nela, Castilho busca não se deter em classificações de expressões, numa “gramática-lista”, nos termos do autor, mas na identificação dos “processos criativos”, os quais teriam originado os “produtos listados” (p. 31). Fundamenta-se numa teoria por ele denominada *multissistêmica*, que postularia a língua como dinâmica, como um conjunto de processos articulados entre si:

Quando falamos ou quando escrevemos, uma intensa atividade é desencadeada em nossas mentes. Isso ocorre com enorme rapidez, acionando quatro sistemas linguísticos, cada um deles configurado por um elenco de categorias: o léxico, a semântica, o discurso e a gramática. Esses sistemas são articulados pelos princípios cognitivos que regem a conversação, a mais básica das atividades linguísticas. (Castilho, 2010, pp. 31-32)

Um pouco mais adiante na Introdução afirma o autor: “O objetivo das boas gramáticas é desvelar o conhecimento linguístico armazenado na mente dos falantes, desde

o cidadão analfabeto até o escritor laureado” (p. 32).

Entende-se, portanto, que sua gramática não teria um caráter meramente descritivo, mas traria uma proposta teórica, baseada no uso (tanto do “cidadão analfabeto” quanto do “escritor laureado”). Acrescenta o autor que sua gramática se trata de um “filtro” das pesquisas das três décadas precedentes à sua publicação, “propondo seguidamente ao leitor que se envolva nas pesquisas” (p. 32). O autor então se utiliza de descrições da língua, propõe uma teoria e procura engajar o leitor no seu processo reflexivo.

Embora tenha por público-alvo “os professores do ensino médio, os alunos do curso superior, os professores universitários de Linguística Geral e de Linguística do Português Brasileiro, e as pessoas que se sintam atraídas pelo mistério das línguas naturais” (p. 33), é bem verdade, e aqui se concorda com Zilles (2016), que alunos do ensino médio¹⁴¹, com auxílio do(a) professor(a), também podem se beneficiar desta gramática, “desde que [os seus ensinamentos e questionamentos sejam] adequadamente dosados e oportunamente usados” (Zilles, 2016, p. 164). Estende-se aqui que a parte descritiva e reflexiva da gramática de Castilho pode ser também bem-vinda nas aulas de PLE, uma vez que se tenha a lucidez de que, em determinados momentos, ela pode se caracterizar por registros sociolinguísticos incompletos ou, por vezes, incoerentes.

Apesar de afirmar uma preocupação pela busca do cerne de uma gramática brasileira, compartilhada por escolarizados e não escolarizados, a maior parte dos exemplos se restringem a variedades cultas do PB; também é certo que “pouco se estudou, de fato, até hoje, as variedades populares”, conforme lembra Zilles (2016, p. 183). Recordar-se ainda que as normas cultas e populares que integram o PB podem ser tidas como diferentes gramáticas (cf. Zilles, 2016, p. 183), daí também o ponto de vista crítico que se deve ter ao abarcar os dois conjuntos, já em si diversos, sob uma mesma nomenclatura, *português brasileiro*¹⁴².

De todo modo, Castilho, no desenvolvimento da sua teoria multissistêmica¹⁴³, utiliza-se de uma importante parte do arcabouço dos estudos linguísticos desenvolvidos no Brasil até então, incluindo resultados de grandes projetos coletivos junto a diversas

¹⁴¹ De modo bastante oportuno, indaga Zilles (2016): “o mesmo trabalho [de mediação do(a) professor(a)] não precisa ser feito com as ‘gramáticas usuais’?” (p. 164).

¹⁴² Não se vê aqui problema no emprego do termo *português brasileiro*, uma vez que se tenha em conta que incorpora uma pluralidade de normas/variedades (ou mesmo de “gramáticas”, segundo a perspectiva teórica de quem o analisa).

¹⁴³ Reconhece o autor que “ainda é impossível descrever todos os movimentos mentais envolvidos na atividade linguística”, no entanto, não haveria dúvida “de que em cada som emitido, em cada sinal gráfico lançado ao papel, toma[ria] corpo um enorme conhecimento linguístico que foi ativado”, e ao “valorizar os indícios da maquinaria linguística” se poderia “visualizar esse conhecimento” (Castilho, 2010, p. 32).

universidades, alguns dos quais fundados pelo próprio autor, como o Projeto NURC, já antes referido, e o Projeto de Gramática do Português Falado (originado em 1988), que, a partir de 2003, culmina na publicação dos cinco volumes da *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, organizados por pesquisadoras e pesquisadores de uma série de universidades brasileiras.

Todo o seu percurso acadêmico revela então a forte intenção do autor em retratar as feições da língua portuguesa como de fato se apresentam no Brasil. Neste panorama, surge a forma em que decide apresentar (e fazer refletir sobre) o quadro dos pronomes pessoais no PB, dividindo-o em “PB formal” e “PB informal”.

Quadro 3 – Pronomes pessoais no PB

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1. ^a pessoa sg.	<i>eu</i>	<i>me, mim, comigo</i>	<i>eu, a gente</i>	<i>eu, me, mim, prep + eu, mim</i>
2. ^a pessoa sg.	<i>tu, você, o senhor, a senhora</i>	<i>te, ti, contigo, prep + o senhor, com a senhora</i>	<i>você/ocê/tu</i>	<i>você/ocê/cê, te, ti, prep + você/ocê (=docê, cocê)</i>
3. ^a pessoa sg.	<i>ele, ela</i>	<i>o/a, lhe, se, si, consigo</i>	<i>ele/ei, ela</i>	<i>ele, ela, lhe, prep + ele, ela</i>
1. ^a pessoa pl.	<i>nós</i>	<i>nós, conosco</i>	<i>a gente</i>	<i>a gente, prep + a gente</i>
2. ^a pessoa pl.	<i>vós, os senhores, as senhoras</i>	<i>vos, convosco, prep + os senhores, as senhoras</i>	<i>vocês/ocês/cês</i>	<i>vocês/ocês/cês, prep + vocês/ocês</i>
3. ^a pessoa pl.	<i>eles, elas</i>	<i>os/as, lhes, se, si, consigo</i>	<i>eles/eis, elas</i>	<i>eles/eis, elas, prep + eles/eis, elas</i>

Fonte: Castilho (2010, p. 477)

O quadro abarca como formas de 2.^a pessoa do singular *tu* e *você*, tanto para o que denomina “PB formal” como “PB informal”, assim como inclui como forma de 1.^a pessoa plural, e também singular, *a gente*. Também se notam tentativas de retratação de certas variantes como *cês* (embora careça do singular *cê*¹⁴⁴), *ocê(s)*, *ei(s)*. O autor também deixa de incluir o clítico acusativo de 3.^a pessoa na parte referente ao PB informal.

Não ter em conta a atuação da modalidade oral e escrita no seu quadro de pronomes

¹⁴⁴ A ausência de *cê* no Quadro decorre certamente de um problema de revisão textual, já que tal forma é mencionada em outros pontos da *Nova gramática*.

peçoais se mostra como um problema, já que tal fator, entre outros, é de peso relevante para a realização das variantes. A *gente*, embora não comum no PB formal escrito, está presente em contextos mais formais de fala (frequentemente aparece em conferências, palestras, discursos de políticos etc.), para não mencionar a forma *vocês*, já tida inclusive como neutra na fala.

Também é questionável a ausência da forma *comigo* no PB informal. Acredita-se que *comigo* ocorre também no “PB informal”, estando em variação com *com eu* nas normas populares. Daí se ilustra o quanto pode ser problemático desconsiderar o perfil sociocultural dos falantes ao expor fenômenos em variação. Há compartilhamentos de construções entre falantes dos mais diversos perfis socioculturais, mas há certas diferenças também, que uma dicotomia PB formal/PB informal certamente falha em abarcar.

São pontos muito positivos a consideração que o autor faz a respeito do pronome pessoal *você*, apresentado como forma em contínuo processo de alteração, surgindo *cê* e *ocê* (este, no entanto, mais restrito regionalmente), mas mais uma vez um gramático reduz *você* a situações em que há “intimidade”, ficando *o senhor* restrito a “situações formais”. Sobre *tu*, menciona Castilho: se é a forma preferida de tratamento informal em dada região, *você* pode aparecer marcando “certo distanciamento” (Castilho, 2010, p. 193). Dada a complexidade dos usos das formas pronominais de 2.^a pessoa, que variam de acordo com o tipo de interação e também com a região/comunidade¹⁴⁵, faz-se realmente necessária uma ponderação nas afirmações.

Já os “pronomes átonos (ou clíticos)”, segundo o autor, se constituiriam apenas pelas formas *me / te / nos*. Tenderiam a desaparecer:

(i) o acusativo *o*: *Ainda não vi Ø hoje*, (ii) o acusativo *te*, substituído por *para você*: *Preciso falar uma coisa pra você*, e (iii) o reflexivo *se*, que se generaliza como reflexivo universal, no PB popular: *Nos nossos dias não Ø usa mais saia*, *Eu não se alembro*. (Castilho, 2010, p. 193)

Levando em conta pesquisas baseadas nos achados do Projeto NURC, Castilho constata que o apagamento do clítico *o* é fenômeno comum na fala brasileira, independentemente de diferenças geográficas e socioculturais, uma vez que ocorre também nas produções orais de brasileiros “cultos” (entendidos pelo autor como falantes com ensino superior completo) (Castilho, 2010, p. 194). Essa consideração é muito bem-vinda e coincide

¹⁴⁵ Ver Scherre et al. (2015) para uma reflexão sobre a complexidade do emprego das formas pronominais de 2.^a pessoa no português brasileiro, os seus “matizes próprios e diversos”, dependendo da região e/ou da comunidade (p. 169).

com os estudos sociolinguísticos sobre a expressão do ODA 3P no PB.

Enquanto (i) e (iii) têm encontrado respaldo na literatura, a produtividade atual de *te* nas diversas variedades do PB torna difícil estar de acordo com (ii), em que *te* é previsto ser substituído por *para você*.

Baseando-se em achados de atlas regionais brasileiros (parcialmente consolidados), Castilho (p. 203) comenta sobre algumas das diferenças que haveria entre o “português brasileiro do Norte” e o “português brasileiro do Sul” no que diz respeito ao uso dos pronomes. No Norte, por exemplo, o objeto direto tenderia a ser expresso por *ele* ou *lhe*: ‘eu não vi *ele*’, ‘eu não *lhe* vi’; ‘eu não conheço *ele*’, ‘eu não *lhe* conheço’, e no Sul a preferência recairia sobre a omissão do pronome: ‘eu não vi \emptyset ’; ‘eu não \emptyset conheço’. O autor alerta, no entanto, de que esse tratamento seria uma simplificação (e de fato é!), fazendo a observação de que há muitas características compartilhadas entre Norte e Sul, desta vez então relativizando as suas afirmações; faz ainda a ressalva de que “muitos desses fenômenos se correlacionam mais com a classe social dos falantes do que com a região de onde procedem” (p. 203), sem entrar em muitos detalhes.

No que concerne ao pronome *ele(a)* como objeto direto, diferentemente de Cunha e Cintra (1985/2008) e de Bechara (1999/2009), Castilho (2010) incorpora a forma na sua gramática, reconhece a robustez do seu uso (p. 193) e ainda faz a observação de que pode ser encontrada na “fala culta mais espontânea” nas mesmas proporções dos falares populares (p. 207). Sabe-se que *ele* como ODA 3P é encontrado na fala de brasileiros plenamente escolarizados, sobretudo em manifestações menos monitoradas de fala.

A respeito da colocação pronominal, Castilho exemplifica o PB como sendo de natureza proclítica — em contraste com o PE, de natureza enclítica. Isso se deveria principalmente ao fato de os pronomes em PB não serem átonos, mas “semiátonos” (espelha o autor assim trabalhos anteriores, inclusive Cunha (1972/1975), já citado), o que favoreceria a sua colocação proclítica: “Os pronomes átonos, por serem na verdade semiátonos, podem iniciar sentença, preferindo-se a próclise: ‘*Me* passa o bife’” (p. 193).

Castilho (2010, p. 304) endossa o fato de o desaparecimento do clítico *o* em PB ter relação com propriedades fonético-fonológicas: não teria saliência fonética suficiente para figurar em início de sentença — colocação pronominal preferida no PB —, o que teria tido como consequência o seu desaparecimento. Com tal desaparecimento, e a fim de facilitar o processamento sintático da sentença, o PB teria recorrido ao uso de *ele* na função de objeto direto.

Baseando-se também na pesquisa precedente, Castilho afirma que, no PB, se preenche o sujeito enquanto se elide o objeto direto: ‘Ele já viu Ø’. No PE, pelo contrário, ocorreria a elisão do sujeito e o preenchimento do objeto pelo clítico: ‘Ø já *o* viu’ (p. 193). Finalmente afirma que “quatro fenômenos teriam ocorrido simultaneamente, na 2.^a metade do séc. XIX: (i) aparecimento da construção com objeto direto nulo, (ii) aparecimento da construção com objeto direto *ele*, (iii) mudança na direção de cliticização, e (iv) desaparecimento de *o*” (p. 304). Castilho recorda que “estudos sincrônicos mostram que a sobrevida deste clítico se deve à ação da escola, e por isso ele é mais frequente na língua escrita” e que “estudos diacrônicos recuaram para o português arcaico a sintaxe (ii)” (p. 304).

Ao fazer considerações em sua gramática a respeito do contraste entre o quadro dos pronomes pessoais do PB e do PE, frequentemente se baseando em estudos linguísticos que tiveram por base dados empíricos, Castilho compartilha outras observações sobre o objeto direto tampouco previstas nas gramáticas normativas. Por exemplo, refere-se o autor à possibilidade de deslocamento para a esquerda sem retomada por um clítico: ‘Maria comeu o chocolate’ > ‘O chocolate, Maria comeu’. No PE, retrata o autor, o sujeito poderia vir após o verbo e o objeto direto ser deslocado para a esquerda, mas haveria retomada por um clítico: ‘O chocolate, comeu-*o* Maria’ (Castilho, 2010, p. 193). Também aponta que em PB há o uso do pronome *ele(a)* em outras funções, tais como redobrando uma construção de tópico (‘A Maria, *ela* ainda não chegou’) e em oração relativa copiadora (‘O menino que *ele* chegou’).

Como se nota, apesar de certas generalizações/simplificações no trato dos pronomes pessoais (cujo comportamento sociolinguístico é bastante complexo e, sem dúvida, de difícil delimitação), há pertinentes acolhidas de fenômenos das variedades do PB que até então não tinham obtido relevo suficiente nas gramáticas normativas de perfil tradicional.

2.2.4 Gramática do português brasileiro e Gramática descritiva do português brasileiro (Perini, 2010, 2016)

Publicada em 2010, pouco antes da *Nova gramática do português brasileiro* (Castilho, 2010), a *Gramática do português brasileiro*, do professor, linguista e gramático Mário Perini, volta-se, segundo o autor, a professores e estudantes de letras, professores de línguas e pessoas com maior interesse na língua portuguesa do que na teoria linguística. Seria destinada em geral àquelas pessoas em busca de uma gramática descritiva da língua falada no Brasil:

uma frase que se escreve *se você a vir, diga-lhe que me telefone* se diz *se você ver ela, fala com ela pra me telefonar*. São estruturas como a segunda que constituem o objeto de

descrição desta gramática. Não se trata de linguagem “inculta”, mas da língua falada, com alguma variação, por todos os brasileiros de todas as regiões e de todas as classes sociais.

Por outro lado, existem, dentro da entidade geral que chamamos “português falado do Brasil”, diferenças correlacionadas com classe social e região. Certas pessoas dizem *nós vai trabalhar*, e essa construção é limitada a populações de pouca escolaridade. A variedade falada por essas populações é tão digna de estudo quanto qualquer outra, e em seu contexto tem uma validade que nenhuma outra tem. Mas neste livro a descrição enfoca a fala das populações urbanas relativamente escolarizadas, e por isso construções do tipo *nós vai trabalhar* não são incluídas. Ou seja, aqui estou descrevendo a *língua falada padrão*, uma variedade que é altamente uniforme e socialmente aceita em todo o país¹⁴⁶. (Perini, 2010, pp. 44-45)

Vale ressaltar que em 2016 o autor republica a sua gramática, nomeando-a *Gramática descritiva do português brasileiro* (Perini, 2016), uma edição ampliada, revista e atualizada da gramática anterior. Nas suas gramáticas, o autor descreve o que no decorrer desta tese vem sendo tratado como a norma culta falada.

Perini concebe *gramática* como uma disciplina científica, tal como seriam a astronomia, a química, a história ou a geografia, que, por sua vez, deveriam ser estudadas como parte da “formação científica” dos alunos (Perini, 2010, 2016). Ainda sobre o ensino da gramática, observa: “Esperar do estudo de gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas” (Perini, 2010, p. 18; Perini, 2016, p. 29).

O autor ressalta a grande discrepância entre fala e escrita no PB, mas, apesar disso, não defende uma nova norma de referência linguística para a escrita, o que, eventualmente, aproximaria as duas modalidades:

A língua que falamos (nós todos, operários, professores, mecânicos, médicos e manicures) é bastante diferente da língua que escrevemos (isto é, aqueles dentre nós que têm a formação necessária para a tarefa de escrever). Assim, na cantina dizemos *me dá um quibe aí*, mas na língua escrita isso seria *dê-me um quibe*. Note-se que se trata de duas formas de expressão igualmente adequadas, cada qual no seu contexto. Seria bastante estranho chegarmos na cantina e dizermos *dê-me um quibe* — o falante ia parecer pedante, até mesmo antipático (“quem esse cara tá pensando que é?”). Uns momentos de reflexão devem deixar bem claro que as duas variedades¹⁴⁷ existem, vão continuar a existir e, principalmente, não podem ser trocadas: escreve-se uma tese em português padrão escrito, pede-se um quibe em português falado. A esse português falado se dá em geral a designação de *português falado do Brasil* ou *PB*. Este livro é uma gramática do PB.

Tanto o PB quanto o português padrão têm importância na nossa sociedade. *Talvez seja*

¹⁴⁶ Nota de rodapé do autor:

Essa situação é às vezes criticada por pessoas que acham injusto o fato de muitas variedades não serem socialmente aceitas. Outros veem a existência dessas variedades ‘incultas’ como um problema educacional. Eu, como simples investigador, me limito a reconhecer o fato. (Perini, 2010, p. 45)

¹⁴⁷ Nesta altura, o autor comenta, também em nota de rodapé, que não há somente duas variedades, mas que as diversas variedades faladas formariam um conjunto (uma “entidade linguística razoavelmente coerente”) que “nitidamente” se oporia ao que chama de “variedade padrão escrita” (Perini, 2010, p. 19).

inconveniente essa dualidade de variedades usadas no mesmo país, mas é um fato de que não podemos escapar [itálicos nossos]. Vamos continuar tendo que estudar o português padrão, e vamos continuar sentindo aquela sensação de frio na barriga na hora de escrever um texto de mais responsabilidade. (Perini, 2010, p. 19; Perini, 2016, pp. 30-31)

Perini objetiva em sua gramática descrever o que denomina “português falado do Brasil”, o “português brasileiro” (PB), o qual teria os seus próprios contextos de ocorrência, assim como os teria o “português padrão”. Embora tenha ambos como relevantes na sociedade, cada um com o seu papel, faz a posterior observação de que o PB teria uma importância que o padrão não teria, por ser “conhecido e usado constantemente” por todos os brasileiros (Perini, 2016, p. 31) — excetuando-se falantes de algumas comunidades indígenas e de imigrantes, os quais representariam menos de 1% da população.

Em contraste com o PB, o português padrão seria “privilégio” de uma pequena minoria de pessoas com nível maior de escolaridade, que o usariam em “situações especiais, relativamente raras”, tais como escrever textos para publicação e realizar discursos de formatura (p. 20; Perini, 2016, p. 31). De acordo com o autor, o padrão nunca seria usado na fala cotidiana, sendo inclusive “ignorado pela esmagadora maioria da população” (Perini, 2010, p. 20; na sua mais recente gramática, “ignorado *por grande parte* da população” [itálicos nossos], Perini, 2016, p. 31).

Essa grande diferença entre o PB e o padrão é o que o autor justifica como o que o move à elaboração de uma gramática do PB, alegando ainda que “já passou da hora em que devíamos abrir os olhos para a nossa realidade linguística”, reforçando a necessidade de reconhecer “a variedade que é a mais importante na prática”, segundo o autor, mas que ainda tem tido poucos estudos (Perini, 2010, p. 20).

Na sua gramática de 2016, admite o autor que o PB que descreve é, na verdade,

uma variedade bastante conservadora — algo como a fala cuidada de pessoas mais escolarizadas. Há traços importantes que só de passagem aparecem aqui. A variedade do PB aqui considerada é basicamente a do Sudeste (Minas Gerais, São Paulo, Estado do Rio); em certos pontos procurei mencionar traços da fala de outras regiões, mas isso não pôde ser realizado sistematicamente. Primeiro, não há levantamentos suficientes das diferenças dialetais em todos os detalhes; e, depois, uma descrição que levasse em conta tais diferenças exigiria mais um (ou mais de um) livro separado. Assim, peço que sulistas, nordestinos, matogrossenses e cariocas mostrem tolerância nos pontos em que ignorei aspectos importantes de sua fala (Perini, 2016, pp. 31-32).

Perini se ocupa, portanto, em descrever como uma parte das pessoas brasileiras escolarizadas falam o português no Brasil. Para o autor uma gramática nesses moldes seria o primeiro passo para a elaboração de materiais didáticos voltados ao Ensino Médio. Sob esse viés, o quadro pronominal do PB é apresentado.

Abaixo seguem dispostos os pronomes pessoais retos e oblíquos que constituem a gramática do PB segundo Perini (2010, 2016).

Quadro 4 – Pronomes pessoais: retos e oblíquos

Forma reta	Forma oblíqua
Eu	me, mim, -migo
Você, (Tu)	te, (-tigo), (ti), (lhe)
Ele, Ela	-
Nós	nos, -nosco
Vocês	-
Eles, Elas	-
-	se [reflexivo]

Fonte: Perini (2010, p. 116; 2016, p. 153).

Como se vê no Quadro 4, Perini inclui *você* entre os pronomes pessoais, ao qual corresponderia a forma oblíqua *te* na função de objeto — estando esta, por sua vez, em concorrência com *você*: *eu te amo / eu amo você*, sendo de uso indiferente¹⁴⁸. O pronome *tu*, assim como as outras formas em parênteses, seriam tidas como de uso restrito: correntes em algumas partes do território nacional, mas não no Sudeste, variedade do PB descrita por ele na obra¹⁴⁹. *A gente* não aparece na tabela, pois é tida pelo autor como um nominal comum, ao lado de *vossa Excelência, o senhor e a senhora*, não necessitando de tratamento separado: “Seriam ‘pronomes pessoais’ no sentido de que se referem ao interlocutor; mas gramaticalmente não diferem dos outros SN” (p. 115). O gramático não inclui *vós* entre os pronomes pessoais, uma vez que, segundo ele, mesmo na língua escrita é uma forma somente utilizada em determinados contextos religiosos, e “invariavelmente de maneira incorreta” (p. 115)¹⁵⁰. Por fim, *se* só estaria como oblíquo, sem ter um correspondente em forma reta, e as formas *vocês, ele(s), ela(s)*, ao contrário, não possuiriam correspondentes oblíquos, sendo de uso em todas as funções:

Vou convidar *vocês* para o meu aniversário.

(Perini, 2010, p. 116)

Eu chamei *ele* para ajudar na cozinha.

Ela passou no exame da Ordem dos Advogados.

¹⁴⁸ Perini (2010) considera as formas ‘Eu queria *te* levar no concerto’ e ‘Eu queria levar *você* no concerto’ como “livremente” alternantes, sendo ambas “perfeitamente aceitáveis, e sinônimas” (p. 120).

¹⁴⁹ *Tu* e suas formas oblíquas *ti* e *-tigo* seriam correntes, segundo o autor, no Sul e em partes do Nordeste. No Sudeste, *te* e *ti* podem ser usados também, mas como formas oblíquas de *você*. *Lhe* só seria usado em “algumas regiões” como equivalente de *te*: ‘Ele conseguiu *lhe* agarrar?’ (Sudeste: ‘*te* agarrar?’) (p. 121).

¹⁵⁰ Em outro ponto do livro, cita *vós* (e *vos, -vosco*) como “totalmente desusado no Brasil, mesmo na língua escrita” (p. 121).

De repente eu vi *elas* chegando de táxi¹⁵¹.

(Perini, 2010, p. 120; Perini, 2016, p. 160)

Na sua nova gramática, acrescenta o autor o seguinte parágrafo:

As formas *o, a, os, as* (e *lo, la, los, las*) são de uso muito restrito no PB — aparecem principalmente em algumas frases feitas, como em *muito prazer em conhecê-la*; mas é perfeitamente aceitável dizer *muito prazer em te conhecer / conhecer você*, e estas são as formas preferidas. (Perini, 2016, p. 154)

Sobre colocação dos pronomes oblíquos na oração, como se era de esperar, remete ao fato de o PB ter como regra geral a próclise:

No PB a regra de posicionamento do pronome oblíquo é muito simples: O pronome oblíquo (sem preposição) se posiciona sempre antes do verbo principal da oração

Por exemplo:

Me empresta esse livro, por favor

Ele nos levou até o aeroporto.

O médico me receitou esses comprimidos.

A regra menciona o *verbo principal* porque quando há um auxiliar o oblíquo se coloca depois dele:

Meu filho tem se sentido mal.

Papai vai nos levar no aeroporto.

(Perini, 2010, p. 119)

Vale aqui ressaltar também o paralelismo que o autor faz entre os casos em que aparecem as formas *me, te, lhe* e os em que aparece a preposição *para* (ou, ocasionalmente, a preposição *a*):

Ela *me* deu um suéter. (cf. ela deu um suéter *para o Rodrigo*)

Eu vou *te* contar uma história incrível. (cf. eu vou contar *para o Rodrigo*)

Me falta pouca coisa na vida. (cf. falta pouca coisa na vida *ao Rodrigo*)

...

Ela *me* deu um suéter / Ela deu *para mim* um suéter.

Eu vou *te* contar uma história incrível / Eu vou contar *para você* uma história incrível.

(Perini, 2010, p. 118)

Assume Perini (2010) que ‘Eu vou *te* contar’ / ‘Eu vou contar *para você*’ seriam “mais ou menos equivalentes em aceitabilidade” (p. 118). Note-se que Castilho assumia que haveria uma inclinação, e eventual mudança, da forma *te* para a forma *para você*, previsão não compartilhada por Perini.

¹⁵¹ É acrescentado ainda pelo autor que *eu* pode ocorrer como objeto quando enfatizado: ‘O Ronaldo não odeia *você*; ele odeia *eu*’ (p. 120), além de ser usado (assim como *nós*) quando modificado por um quantificador ou elemento de realce: ‘O diretor mandou chamar *só eu*’, ‘Ele queria *eu mesmo* no projeto’ (Perini, 2010, p. 121).

Perini chega a incluir as variantes ‘Ela *me* deu *para mim* um suéter’ e ‘Eu vou *te* contar *para você* uma história incrível’, porém alertando de que, embora de ocorrência frequente, seriam aparentemente “coloquiais” e “menos cuidadas que as outras” (p. 118).

Diferentemente de Castilho (2010), Perini não propõe uma teoria linguística inovadora, a sua intenção é descritiva, mas o seu texto é construído de modo a induzir a observação atenta dos fenômenos linguísticos e a formulação de hipóteses por parte dos leitores. É a primeira das novas gramáticas. Abre esta nova etapa de valorização e gramaticalização do português brasileiro, embora (e assumidamente) deixe de lado os traços mais marcados das normas populares.

O quadro pronominal de Perini já é suficientemente capaz de evidenciar a discrepância entre o PB e o que segue descrito nos compêndios gramaticais tradicionais.

2.2.5 Gramática pedagógica do português brasileiro (Bagno, 2012)

Bagno (2012) caracteriza a sua obra como uma *gramática* “na medida em que pretende examinar e descrever o funcionamento de uma língua específica, o português brasileiro contemporâneo”, destacando as suas especificidades, as quais “tornam ela diferente das outras línguas de seu grupo (o português) e também das demais línguas da família românica” (p. 14).

Já de início, e diferenciando-se de todos os demais gramáticos aqui retratados, se nota a aceitação e incorporação de características peculiares ao PB na própria redação da obra. Observe-se, por exemplo, o uso do pronome *ele(a)* como objeto direto na citação anterior. Isso revela de fato a gramática de Bagno como *propositiva*, outro qualificativo ao qual recorre o autor para a sua caracterização:

É *propositiva*, porque não se limita a descrever ou a expor o português brasileiro, mas *propõe efetivamente a plena aceitação de novas regras gramaticais* que já pertencem à nossa língua há muito tempo e, por isso, devem fazer parte do ensino sistemático da língua. Ela formula um “discurso herético”, no sentido conferido à expressão por Pierre Bourdieu no trecho que lhe serve de epígrafe¹⁵². (Bagno, 2012, p. 14)

Bagno utiliza a própria língua objeto de sua observação e escrutínio, a saber, a variedade falada e, cada vez mais escrita, por brasileiros plenamente escolarizados, para

¹⁵² Segue trecho de Pierre Bourdieu (1996):

O discurso herético deve contribuir não somente para romper com a adesão ao mundo do senso comum, professando publicamente a ruptura com a ordem ordinária, mas também produzir um novo senso comum e nele introduzir as práticas e as experiências até então tácitas ou recalçadas de todo um grupo, agora investidas da legitimidade conferida pela manifestação pública e pelo reconhecimento coletivo. (p. 119, citado por Bagno, 2010, p. 5)

redigir a sua gramática, de 1056 páginas. Tal atitude demonstra o caráter inovador da obra, de legitimação das especificidades do PB, conforme não tarda em detalhar:

essa obra milita a favor do reconhecimento do português brasileiro como uma língua plena, autônoma, que deve se orientar por seus próprios princípios de funcionamento e não por uma tradição gramatical voltada exclusivamente para o português europeu literário antigo. Essa militância se traduz no emprego consciente de formas linguísticas há muito tempo incorporadas à gramática do português brasileiro, mas que ainda são alvo da perseguição dos puristas mais empedernidos. Por isso, ninguém se assuste ao topar com construções do tipo “*nos grupos que fazemos parte*”, ou “*tem muitos problemas nessa descrição*”, ou “*tendo transformado ela numa regra*”, ou “*não se conhece as origens exatas dessas palavras*”, entre outras. (Bagno, 2012, p. 14)

Além de *propositiva*, Bagno confere à sua gramática diversos outros qualificativos: (i) *pedagógica*, “foi pensada para colaborar com a *formação docente*” brasileira¹⁵³; (ii) *epistemológica*, explicita uma teoria do conhecimento, (iii) *político-ideológica*, representa uma “tomada de posição política inspirada por uma ou mais ideologias”, como qualquer outro produto humano, (iv) *teórica*, “discute, refuta ou abraça propostas anteriores de descrição da língua em que propõe novas análises, definições e conceitos”, e (v) *histórica*, não se utiliza da separação entre sincronia e diacronia, assumindo o fenômeno linguístico como “*eminente panocrônico, variável e mutante*” e dando importância ao recurso às transformações na(s) língua(s) no decorrer do tempo para a compreensão do que se passa no presente (p. 14).

De acordo com Bagno, sua obra se destina ao professorado em formação ou já formado que atua no ensino fundamental e/ou médio e na educação de jovens ou adultos. Alega que é a primeira gramática propositiva de uma pedagogia do PB e que nela se concentra nos “aspectos mais relevantes” de modo que os docentes “se conscientizem dos principais traços característicos do PB, conscientização indispensável para quem se ocupa da educação linguística hoje no Brasil” (Bagno, 2012, p. 21).

Para o gramático, o PB é uma “língua plena e autônoma” (p. 21), e não uma variedade do português europeu. Assume como “*válido, aceitável e correto* todo e qualquer uso linguístico que já esteja plenamente incorporado ao *vernáculo geral brasileiro*, falado e escrito”, e com isso reconhece a existência de uma “norma urbana culta real”, “radicalmente distinta da *norma-padrão clássica*, ideal, prescritiva e totalmente desvinculada dos usos autênticos do PB” (p. 21).

¹⁵³ Mais adiante, o autor afirma que o qualificativo *pedagógica* no título de sua gramática se deve ao fato de ela não só descrever, mas também propor uma nova norma linguística para o ensino, a qual não tem como fonte de dados “gostos pessoais do autor”, como afirma ser próprio das gramáticas prescritivas, e sim “uma norma que já existe, ‘tácita ou recalcada’” (Bagno, 2012, p. 27).

O autor postula que o ensino deve ser realizado tendo por base essa norma urbana culta, já que, sendo mais próxima das normas populares do que a norma-padrão, apresentaria menos dificuldade de ser aprendida pelos brasileiros de “camadas sociais usuárias de outras variedades sociolinguísticas”: “embora exista uma distância entre essas variedades e a norma urbana culta real, ela é muito menor do que a que existe entre essas variedades e a norma-padrão clássica, na qual nem mesmo os cidadãos urbanos mais letrados se reconhecem” (Bagno, 2012, p. 21).

Apesar de crítico ferrenho da manutenção da gramática normativa de perfil tradicional, é de se observar que Bagno não nega o seu valor de “patrimônio cultural do Ocidente” (p. 23):

a gramática tradicional tem de ser muito bem conhecida por aqueles que, profissionalmente, serão confrontados a ela — cobrados para que a ensinem, desafiados a dizer por que não a ensinam, acusados de não reconhecer a suposta (e nunca comprovada) necessidade de ensiná-la etc. Além disso, é impossível negar que a gramática tradicional é o repositório de importantes reflexões de filósofos e filólogos — por baixo da pesada ideologia prescritiva existem interessantes sugestões de análise, além de descobertas importantíssimas sobre o funcionamento da linguagem humana e das línguas em particular. (Bagno, 2012, p. 23)¹⁵⁴

Bagno afirma que só se decidiu pela elaboração do seu livro depois de terem sido lançadas no mercado editorial brasileiro as gramáticas de Perini (2010) e Castilho (2010), aqui analisadas, e que, de acordo com ele, teriam se constituído nas primeiras obras “explicitamente voltadas para a descrição e a análise” do PB, representativas de uma “radical mudança na história das publicações gramaticais brasileiras”¹⁵⁵ (Bagno, 2012, p. 25). O autor ainda sustenta que sua gramática vem a ser um auxiliar para a “tarefa de *reflexão sobre a língua e a linguagem* em sala de aula”, uma vez que as obras de Castilho e Perini não

¹⁵⁴ Na Introdução de sua gramática, o autor sugere aos leitores que se considerem sem formação suficiente recorrer a gramáticas como a de Cunha e Cintra (2008) e Bechara (2009), para “conhecer bem a doutrina gramatical tradicional” (Bagno, 2012, p. 23). Acrescenta também a *Gramática Houaiss da língua portuguesa*, embora já não a considere pertencente *ipsis litteris* à tradição gramatical (p. 24).

¹⁵⁵ Bagno afirma não ter colocado a *Gramática de usos do português*, de Maria Helena de Moura Neves (2001), neste rol de gramáticas que descrevem e analisam o PB, porque seu *corpus* é de língua escrita (literária, jornalística, ensaística), em gêneros textuais mais monitorados, “nos quais ainda persistem, ao lado das tendências inovadoras próprias do PB, usos mais conservadores, decorrentes da própria seleção textual do *corpus*” (p. 25). O autor também não inclui como autênticas gramáticas do PB a *Moderna gramática brasileira*, de Celso Pedro Luft (2003), por ser, segundo ele, “uma gramática da ‘língua portuguesa’ no mesmo espírito das tradicionais” e tampouco a *Gramática do brasileiro*, de C. Ferrarezi e I. M. Teles (2008), uma vez que, segundo o autor, “não cumpre o que promete no título” (Bagno, 2012, p. 25). Sobre esta última também comenta Perini (2016): “não é uma descrição consistente do PB. Embora o livro inclua comentários sobre a língua falada, a análise se concentra no padrão” (p. 43), p. ex. em formas/construções como *cujo*, clítico acusativo de 3.^a pessoa, mais-que-perfeito simples, colocações pronominais atípicas (‘já me está enjoando’), entre outras. De todo modo, segundo Perini (2016), a *Gramática do brasileiro* teria a sua importância, por ser “uma tentativa (dentre poucas) de pensar a gramática segundo linhas diferentes das habituais” (p. 43).

teriam essas “pretensões didático-pedagógicas”¹⁵⁶:

Aqui a professora e o professor vão encontrar a descrição de aspectos essenciais da gramática do PB, com vasta exemplificação de usos autênticos contemporâneos, junto com propostas de atividades práticas para levar seus aprendizes a conhecer melhor o funcionamento da língua que falam e escrevem e para se apoderar de um *português brasileiro contemporâneo urbano culto*, que nada tem a ver com o modelo muito idealizado de “língua certa” que as gramáticas prescritivas, os livros didáticos e os meios de comunicação (através do que chamo de *comandos paragramaticais*) ainda insistem em divulgar, sem se dar conta de que aquela há muito tempo já deixou de ser língua da maioria dos brasileiros, incluindo os da elite mais letrada, para não falar da nossa melhor literatura.

. . . todos os usos que já são característicos do PB contemporâneo, principalmente em suas *variedades urbanas de prestígio* e, mais ainda, nos *gêneros textuais escritos mais monitorados*, vão ser tomados pacificamente como legítimos e indiscutíveis, por mais que os agentes do prescritivismo purista se escandalizem com isso. O argumento para justificar essa postura é muito simples: esses usos representam *mudanças linguísticas já devidamente implantadas no nosso sistema linguístico* (Bagno, 2012, pp. 26-27).

Bagno intenta com a sua gramática legitimar o “vernáculo geral brasileiro”, constituído por formas presentes em todas as variedades do PB, mas que não sofrem estigmatização; em outros termos, interpreta-se aqui, a sua gramática busca privilegiar os “traços graduais” (cf. Bortoni-Ricardo, 2004, 2005).

Muitas das pesquisas mencionadas por Bagno no decorrer da sua obra têm o *corpus* do Projeto NURC por base, para ele “material indispensável” para os estudos que têm em conta as variedades da população brasileira letrada.

Acima de tudo, a sua gramática abertamente defende a criação de um modelo de referência para as práticas sociais de maior letramento:

Essa nossa gramática quer contribuir na criação de um modelo de referência para as práticas sociais da linguagem que exigem maior grau de monitoramento estilístico na fala e na escrita. Pode ser considerada *normativa* nesse sentido, mas não *prescritiva*, porque os usos descritos aqui e propostos como modelo não necessitam de imposição nem de prescrição, já que pertencem à língua falada por todos os brasileiros. (Bagno, 2012, p. 108)

Trata-se de uma gramática baseada nos usos cultos brasileiros — descritos e analisados nas pesquisas de décadas precedentes —, com a firme intenção de incorporá-los como válidos também numa escrita mais monitorada. Neste panorama, Bagno examina o quadro dos pronomes pessoais, de maior interesse para os propósitos desta tese.

A começar, são apresentadas como “expressões de pessoa” pertencentes às “variedades urbanas prestigiadas” (= norma culta falada e escrita, em contraste ao que denomina “variedades estigmatizadas”, i. e. as normas populares) as formas *eu, tu, você(s)*,

¹⁵⁶ Discorda-se aqui de Bagno, uma vez que tanto Castilho quanto Perini, ao pretenderem levar o professorado a refletir sobre o que expunham, certamente tinham em mente a reverberação do seu processo reflexivo em sala de aula.

ele(a)/eles(as), o senhor/a senhora, a gente, se, nós. Além da inclusão de *você* e *a gente*, o autor faz a observação de que *tu* acompanhado pelo verbo na 3.^a pessoa do singular¹⁵⁷, por ser de uso corrente, também deve ser considerado no ensino:

É imperioso que se apresente os diferentes paradigmas verbais em vigor no PB contemporâneo, com *você*, com *a gente*, com *tu foste* e com *tu foi* etc., porque são esses paradigmas variáveis que de fato estão vivos na nossa sociedade. *É um crime pedagógico esconder a realidade da língua aos que procuram a escola precisamente para conhecer essa realidade!* (Bagno, 2012, p. 32)

Sobre a inclusão de *você*, em particular, afirma:

tem distribuição muito mais ampla [do que *tu*] por todo o território, é reconhecido por qualquer brasileiro como a forma “neutra”, a maneira mais geral de tratar o interlocutor com quem se tem (ou se quer ter) intimidade, com quem se fala de modo menos monitorado, menos formal. Nos estados mais populosos do Brasil (São Paulo e Minas Gerais, que juntos somam 60 milhões de habitantes, mais de um terço da população total), muito dificilmente ouvimos um falante nativo usar *tu*, seja de que classe social for. Neles predomina maciçamente o *você*. Esse predomínio do *você* se revela também na publicidade, nos meios de comunicação, na imprensa escrita e falada, no rádio etc. (Bagno, 2012, p. 567)

A forma *você* seria menos marcada do que *tu*, podendo ser utilizada também, junto à *o(a) senhor(a)*, em discursos mais monitorados. Teria sido gramaticalizada (*Vossa Mercê* > *Você*), já não funcionando como mera “forma de tratamento”, como muitos ainda a consideram. A mudança ocorrida no PB que o levou à manutenção do pronome sujeito talvez tenha sido a causa para o extensivo uso de *você*, conforme endossa o autor, baseando-se em estudos prévios (Bagno, 2012, p. 747).

Evidentemente, não deixa de mencionar Bagno a produtividade de *te* em correlação com *você*, sendo que quem o faz não estaria “misturando pessoas gramaticais”, como livros didáticos de PLM insistem em apontar, mas “est[aria] simplesmente usando o IP [índice de pessoa] oblíquo que corresponde tanto a *tu* quanto a *você*” (p. 759). Sobre a construção ‘Não o convidei, porque *você* não poderia ir’, que aparece em dado livro didático de PLM como

¹⁵⁷ Segundo Bagno (2012), a forma não correspondente à tradição gramatical seria encontrada na maioria das variedades em que *tu* é empregado (p. 567); soaria como forma marcada a conjugação conservadora — *tu fazes, tu fizeste, tu farias* etc. —, ao passo que a conjugação que não apresenta essas marcas — *tu faz, tu fez, tu faria* etc. — é não marcada e, por isso mesmo, empregada em interlocuções informais e solidárias (p. 752). Por exemplo, na variedade urbana de prestígio do Rio Grande do Sul, as formas verbais clássicas somente seriam empregadas em discursos mais monitorados, “na fala corrente, habitual, o que ouvimos mesmo é *tu foi, tu quer, tu disse, tu veio* etc.”; é de se ressaltar, no entanto, que nos estados do Amapá, Pará e Maranhão, pode-se encontrar, segundo o autor, a forma verbal correspondente à conjugação clássica, mas não em todas as ocorrências (p. 567). O uso de *tu* seria um dos elementos capazes de identificar a procedência de alguém, p. ex. se é do Pará, Maranhão, Santa Catarina ou Rio Grande do Sul, estados onde o seu uso seria “intenso e se verifica[ria] em todas as camadas sociais” (pp. 566-567). Seria também empregado em algumas comunidades linguísticas do Rio de Janeiro (capital) e por “camadas mais jovens” do Distrito Federal (p. 567). Observe-se a extensão sociolinguística dada à 2.^a pessoa pronominal em comparação com Castilho (2010).

variante padrão (em oposição à “mistura de tratamento”), Bagno afirma sobre a sua eventual ocorrência: “só mesmo numa linguagem extremamente artificial, no mínimo jocosa e, sobretudo, nada brasileira” (p. 758).

Quanto à forma *a gente*, reforça o autor a sua preferência pelos brasileiros, em detrimento de *nós*, e aponta que pesquisas sociolinguísticas mostram que nas faixas etárias mais jovens “a forma *nós* é francamente minoritária” (p. 743).

O autor recorda ainda que a ascensão do que denomina “nova classe média” faz que haja algum tipo de acomodação de formas, e a ilustra justamente com a forma *a gente*: “A conjugação de *a gente* com as formas verbais correspondentes a *nós* (*a gente falamos, a gente vamos*) é muito menos frequente do que supõem aqueles que usam essas formas como estereótipos para estigmatizar falantes com pouca instrução formal” (Bagno, 2012, p. 743)¹⁵⁸. Houve alteração no falar dessa nova classe média, um evitamento de formas estigmatizadas, como o uso de *a gente* acompanhando verbos na 1.^a pessoa do plural.

Características mais marcadas vêm sendo diluídas à medida em que pessoas de camadas sociais menos privilegiadas passam a integrar espaços de maior privilégio — este tipo de “equilíbrio entre normas” já havia sido explorado por diversos outros autores (cf. Faraco, 2008; Lucchesi, 2015; Pretti, 1997, entre outros).

Sobre colocação pronominal (2012, p. 741), o autor alerta para o fato de a ênclise ocorrer em português somente em “fórmulas fixas” (p. ex. *danou-se, deixe-me ver, parece-me*) ou em textos falados ou escritos monitorados, estes últimos sujeitos à hipercorreção¹⁵⁹. Seria a próclise a “regra única de colocação dos clíticos no PB”, acrescentando ainda que “a consciência e a aceitação dessa regra nos dispensa[ria] de aprender as muitas regras e sub-regras que a tradição gramatical portuguesa tenta nos impor”, e conclui, considerando também aspectos fonéticos: “Ora, como falamos uma língua diferente da dos portugueses, é prova de irracionalidade querer que sigamos artificialmente aquilo que para eles é espontâneo devido à fonética de sua própria língua” (p. 742).

Sobre a mesóclise afirma “soar absolutamente estranha e até engraçada, quando não pedante”, a ponto, por exemplo, de “grandes empresas jornalísticas” terem “[banido] a

¹⁵⁸ Curioso é notar que falantes das variedades urbanas de prestígio, apesar de estigmatizarem a forma ‘a gente vamos’, podem, ao prosseguir o enunciado, correlacionar as formas verbais de *nós* com o sujeito *a gente*: ‘nós crescemos em termos absolutos todo o Brasil cresce a gente tem que crescer também... mas em termos relativos estamos indo pra trás e é preciso denunciar isso e gritar.’ (NURC/REF/005)” (Bagno, 2012, p. 743).

¹⁵⁹ Um exemplo dado por Bagno de uso indevido da ênclise por conta de uma hipercorreção é “Informamos que a aeronave que efetuará esse voo *já encontra-se* no solo”, ouvido em um aeroporto (p. 741).

mesóclise de suas salas de redação” (p. 742). Observa, no entanto, que podem ocorrer fórmulas fixas em gêneros textuais mais monitorados, como *dir-se-ia*.

Casos de hipercorreção referentes à mesóclise, “devida ao patrulhamento purista contra a próclise”, também seriam comuns. Legendadores de filmes, por exemplo, chegam a utilizar a ênclise em início de frase quando a gramática tradicional prescreveria a mesóclise: *Falarei-te, Traria-lhe*: “diante da irracional proibição de iniciar sentença com clítico, e diante da estranheza da mesóclise, surgem essas formas híbridas que não correspondem nem à gramática intuitiva nem à gramática normativa” (p. 742).

Bagno afirma que o PB, além de caminhar para ser uma língua de “sujeito pleno” (também aí na seara da pesquisa anterior, cf. Duarte (1993/1996)), tem o objeto nulo — a “anáfora-zero”, segundo a terminologia que adota — como uma característica propriamente sua, que o afasta das demais línguas românicas. O PB teria muito mais alternativas de recuperação do objeto direto de 3.^a pessoa¹⁶⁰ (“não-pessoa”, segundo o autor) do que meramente o apresentado na gramática tradicional:

Procurei o gato pela rua toda...
 ...mas não *o* encontrei em lugar nenhum.
 ...mas não encontrei *ele* em lugar nenhum.
 ...mas não encontrei [Ø] em lugar nenhum.
 ...mas não encontrei *o gato* em lugar nenhum.

(Bagno, 2012, p. 470)

Diferentemente das gramáticas anteriores, o autor adiciona à apresentação das variantes de expressão do ODA 3P em PB a seguinte observação: “qualquer falante da língua sabe que existe uma drástica diferença na *frequência de uso* de cada uma delas” (Bagno, 2012, p. 470).

Retomando o estudo de Duarte (1986/1989), enfatiza que resultados semelhantes ao dela, em que o pronome nulo é tido como a forma preferida de retomada anafórica no PB, têm sido obtidos por diversos pesquisadores posteriores, ainda que se utilizando de outros tipos de *corpus*; menciona, por exemplo, o seu próprio trabalho (Bagno, 2000). Também se refere Bagno ao trabalho diacrônico de Tarallo (1993/1996), em que se nota o aumento da

¹⁶⁰ Convém ressaltar que Bagno categoriza os pronomes de 3.^a pessoa na classe dos “mostrativos”: “Os ‘pronomes’ de 1.^a e 2.^a pessoas são *dêiticos*, enquanto *ela(s)/ele(s)* são principalmente *anafóricos* . . . [devendo] ser incluídos em outra classe de palavras, os *mostrativos*” (Bagno, 2012, p. 458) (os quais, por sua vez, incluem *ele, o, lhe, esse, aquele, isso, aquilo etc.*). Para o autor, os pronomes não constituiriam uma classe de palavras, “mas uma função que palavras de diversas classes podem exercer — a função de retomada anafórica”; também trata os pronomes como função por “não só empreenderem a retomada anafórica, mas também funcionarem como *determinantes*” (Bagno, 2012, p. 462).

explicitação do sujeito à medida em que o objeto direto é apagado, tendências morfossintáticas que já estariam bem incorporadas à gramática do PB, colocando-o “numa posição bastante distanciada da das outras línguas da família românica¹⁶¹, incluindo o PE” (p. 471).

O clítico também é assumido pelo autor como forma não vernacular, aprendida via escolarização e restrita a gêneros mais monitorados:

Quanto aos usos dos clíticos objeto direto *o/a/os/as*, é fato sabido há décadas pelos linguistas que *esses clíticos não fazem parte do vernáculo geral brasileiro*, isto é, não pertencem à nossa gramática intuitiva, aquela que aprendemos a manejar graças às nossas interações sociais com a família próxima, a família estendida, a comunidade etc. Esses clíticos só são empregados pelas pessoas que tiveram acesso à educação formalizada e, mesmo assim, elas só o empregam (como acabo de fazer) em textos escritos mais monitorados e/ou em textos falados que oralizam textos escritos ou pretendem conferir um tom mais formal ao discurso.

Também observa o autor que os clíticos acusativos — tanto como objeto de 2.^a pessoa como de “não-pessoa” — estão praticamente restritos a formas infinitivas (Bagno, 2012, p. 754); acrescentando ainda, e assim indo ao encontro de resultados de pesquisas sociolinguísticas brasileiras, como Duarte (1986/1989), que “os falantes mais letrados ainda rejeitam sintagmas como *trazer ela, comprar ele, ver eles* etc.” (p. 755).

Cabe aqui ressaltar que o quadro dos pronomes pessoais apresentado na *Gramática brasileira para hablantes de español*, de Carvalho e Bagno, lançada alguns anos depois, em 2015, é em geral coincidente com as descrições que constam em Bagno (2012), a saber: (i) *você/te/lhe* como formas possíveis de objeto direto para o sujeito *você*; *o(a) senhor(a)/o(a)/lhe*, para *o senhor/a senhora*; (ii) *ele(s)/ela(s)* e o objeto nulo como variantes de ODA 3P, não excluindo o clítico acusativo de 3.^a pessoa como opção na escrita mais monitorada¹⁶² (p. 46); (iii) *nós* e *a gente* como 1.^a pessoa plural (sujeito e objeto); (iv) *vocês* como 2.^a pessoa plural (sujeito e objeto), com a possibilidade de *os/as* em função de objeto (p. 44). Comentam também os autores que o pronome *você* em função de sujeito costuma se reduzir a *cê* (plural: *cês* [seis]) na fala espontânea, podendo também ocorrer *ocê* em algumas regiões (p. 45).

Sobre a colocação pronominal, incorporam Carvalho e Bagno (2015) como regra única a próclise ao verbo principal, mas com o alerta aos leitores/aprendizes de que, em

¹⁶¹ Sobre o francês observa: “Se o francês é exceção notável por ser a única língua em que a explicitação do sujeito é obrigatória, o PB é ainda mais notável por ser a única língua em que, ao lado dessa explicitação, também ocorre a anáfora-zero na posição de objeto direto de não-pessoa” (pp. 471-472).

¹⁶² Cabe ressaltar que no quadro não há especificações contextuais, as quais vêm em forma de comentários no corpo do texto (Carvalho & Bagno, pp. 44-45).

início de frase, a gramática normativa impõe uma regra em desacordo com o uso, o que favoreceria o emprego da ênclise em tal contexto por pessoas mais letradas¹⁶³ ('Se você tem alguma sugestão, *deposite-a* na urna') (p. 52); a mesóclise como forma "jamais" utilizada na língua falada e evitada na escrita (p. 53); o emprego dos pronomes sujeito com verbos causativos/sensitivos ('O professor sempre *deixa eu entregar* o trabalho atrasado' / 'Marina *fez ele ver* o quanto estava errado'), sendo os pronomes objeto direto (*me, te, o/a, nos, os/as*) restritos a textos escritos formais ('O professor *me deixa entregar...*' / 'Marina *o fez ver...*') (p. 53); o emprego de *ele(s)/ela(s)* "praticamente categórico" nas orações imperativas ('O Pedro já chegou? *Chama ele* pra mim, por favor') (p. 46).

Observe-se que as considerações sobre o sistema pronominal do PB feitas na *Gramática pedagógica do português brasileiro* são em parte transferidas à gramática (sintética) do PB voltada a aprendizes de PLE elaborada por Carvalho e Bagno (2015), mas nem por isso, os autores deixam de apresentar a variante padrão. Adicionam o clítico acusativo de 3.^a pessoa como forma possível e mencionam contextos em que varia morfofonologicamente (quando segue um infinitivo verbal, '*comprá-lo*', ou uma forma terminada em *-m*: '*compraram-no*'). Os contextos de emprego não são expostos exaustivamente, limitam-se ao que é mais usual, servindo de útil referência ao alunado. No entanto, não se espera em Carvalho e Bagno (2015) um guia para o tratamento didático-pedagógico do quadro pronominal em sala de aula. Neste quesito, Bagno (2012), pela sua maior abrangência no tratamento do tema, melhor auxilia, a nosso ver, o processo de didatização.

2.3 O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE 3.^a PESSOA - UMA SÍNTESE

Como visto, o quadro pronominal do PB, sobrepujantemente descrito e analisado pela (socio)linguística brasileira, e em maior ou menor grau acolhido pelas "novas gramáticas" (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini, 2010, 2016), diverge de modo significativo do que tem sido exposto nas gramáticas normativas de perfil tradicional (Bechara, 1999/2009; Cunha & Cintra, 1985/2008).

¹⁶³ Afirmam os autores:

[L]as gramáticas normativas aún presentan reglas de colocación pronominal para la escritura formal que no corresponden a los usos habituales del PB, sino a lo que ocurre en el portugués europeo o en el lenguaje literario clásico. Así las personas más letradas evitan empezar frases con pronombres objeto, dejándolos en posición enclítica, es decir, después del verbo principal. (Carvalho & Bagno, 2015, p. 52).

Embora os “nossos bons gramáticos [filólogos consagrados] já não insist[am] na defesa categórica da norma-padrão do século XIX”, acatando já determinados fenômenos da norma culta, sobretudo os “já correntes nos escritores modernos” (Faraco, 2008, p. 81), ainda pecam, a nosso ver, por conservarem “excessos caprichosos” — para se utilizar aqui dos termos do próprio Bechara¹⁶⁴.

Comporia o elenco dos excessos caprichosos a manutenção dos tradicionais pronomes oblíquos átonos (*me, o(s), a(s), lhe(s), nos, vos*) e tônicos (*mim, comigo, ti, contigo, ele(s), ela(s), nós, conosco, vós, convosco*) em correspondência com os também tradicionais pronomes pessoais retos (*eu, tu, ele(s), ela(s), nós, vós*), evitando que figurem no quadro (i) a forma *você*; (ii) a correferência de *você* com *te*; (iii) o pronome *ele(a)* como ODA 3P e (iv) as formas *a gente* e *com a gente*.

Há menções, comentários, notas de rodapé, observações sobre os já bastante consistentes usos, por muitas vezes etiquetados como próprios do “colóquio normal” (Cunha & Cintra, 1985/2008) ou do “tratamento familiar” (Bechara, 1999/2009), permanecendo a falta de clareza a respeito da sua legitimação. Inclui-se neste rol, por exemplo, a colocação pronominal brasileira, posta numa seção à parte.

Se, por um lado, não é clara a legitimação da colocação pronominal brasileira, por outro, não deixa dúvidas a conservação do clítico acusativo de 3.^a pessoa como a variante por excelência de ODA 3P. Ao ON não é dada possibilidade como variante; o pronome *ele(a)* em função de objeto ora é negligenciado — exceção à sua admissão “precedido de *todo* ou *só* (adjetivo)” ou quando “dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso” (Bechara, 1999/2009, p. 175) —, ora se instala numa seção intitulada “Equívocos e incorreções” (Cunha & Cintra, 1985/2008, p. 302).

Tendo em conta a revisão bibliográfica aqui realizada, na realidade da língua assim se apresentariam as variantes do ODA 3P em PB:

Variante objeto nulo

- forma preferida de expressão do ODA 3P na modalidade oral;
- de ocorrência possível junto a qualquer forma verbal e em qualquer estrutura sintática;

¹⁶⁴ Em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, relata Bechara: “A Academia estará atenta a toda essa atividade puramente científica, à medida que a investigação contribua para desbastar os excessos caprichosos que porventura ocorram na gramática normativa e demarcar-lhe, a esta, os alcances e os limites” (citado por Faraco, 2008, p. 102).

- na modalidade escrita mais monitorada, está em concorrência com o clítico acusativo de 3.^a pessoa e com o SN anafórico; em menor grau, com o pronome *ele(a)*;
- fatores linguísticos mais relevantes para a sua aplicação: (i) traço semântico [-animado] do referente (Arruda, 2006, 2012; Bagno, 2000; Corrêa, 1991; Duarte, 1986/1989; Marques de Sousa, 2017) e (ii) imperativo verbal (Bagno, 2012; Duarte, 1986/1989; Marques de Sousa, 2017). Ainda de relevância, embora bastante menor: (i) estrutura sintática simples (sobretudo OD(SN)+OI(SN)) (Arruda, 2012; Duarte, 1986/1989), (ii) antecedente no contexto linguístico precedente ou no pragmático, e não no mesmo período/sentença (Arruda, 2006; Corrêa, 1991; Omena, 1978)¹⁶⁵, (iii) objeto direto como antecedente (Corrêa, 1991; Omena, 1978) e (iv) antecedente na oração imediatamente anterior (quanto mais distante, mais reduzida a possibilidade do ON (Matos, 2005, citado por Marques de Sousa, 2017));
- fator linguístico mais relevante para o seu evitamento: traço [+animado, +específico] (ver discussão em Marques de Sousa, 2017), sobretudo se a sentença for complexa (‘Você tem visto *a Beatriz*?’ ‘Sim, hoje mesmo vi \emptyset_i correndo’)¹⁶⁶;
- “forma de compromisso”, já que o pronome *ele(a)* ou o clítico acusativo de 3.^a pessoa podem sofrer estigma em determinados contextos de uso.

Variante pronome *ele(a)*

- forma empregada por toda a população brasileira na modalidade oral;
- de ocorrência possível junto a qualquer forma verbal;
- fatores linguísticos mais relevantes para a sua aplicação: (i) traço semântico

¹⁶⁵ Este fator, no entanto, nem sempre é considerado relevante para o emprego do ON em PB visto que são altos os índices de ON em PB mesmo com antecedente dentro da sentença (por outro lado, tal fator tem sido considerado relevante em PE, cf. Duarte & Costa (2013) e Marques de Sousa (2017)).

¹⁶⁶ De todo modo, acredita-se aqui que construções desse tipo poderiam ocasionalmente ocorrer uma vez que o contexto situacional enseje a atuação de fatores extralinguísticos que propiciem à evitação do pronome *ele(a)* ou do clítico acusativo. Seria então um claro exemplo do emprego do ON como “forma de compromisso”.

[+animado]¹⁶⁷ (Bagno, 2000, 2012; Duarte, 1986/1989; Marques de Sousa, 2017), (ii) imperativo verbal (Bagno, 2012; Duarte, 1986/1989) ou locução verbal (Duarte, 1986/1989) e, na fala dos mais escolarizados, (iii) estruturas mais complexas associadas ao traço [+animado] (‘Obriguei *ele_i* a sair’, ‘Achei *ela_i* capaz’, ‘Mande *ele_i* voltar’);

- fatores linguísticos mais relevantes para o seu evitamento: no caso dos mais escolarizados, estruturas simples — embora tal restrição pareça estar esvaecendo¹⁶⁸;
- passível de valoração social negativa, sobretudo em práticas de maior monitoração estilística; geralmente não é percebido como desvio à norma-padrão se está numa estrutura complexa (Bagno, 2000, 2012; Duarte, 1986/1989).

Variante clítico acusativo de 3.^a pessoa

- não pertence ao vernáculo brasileiro (ausente na fala infantil e na fala da população brasileira não escolarizada); o seu emprego estaria associado a um maior nível de escolarização e de monitoração estilística, sobretudo em práticas sociais de escrita (Arruda, 2006, 2012; Bagno, 2000; Corrêa, 1991; Duarte, 1986/1989; Freire, 2000, 2005; Marques de Souza, 2017);
- das poucas vezes em que aparece na fala, está enclítico a formas verbais infinitivas (Bagno, 2000, 2012; Duarte, 1986/1989; Freire, 2000; Marques de Souza, 2017) ou proclítico a tempo simples (Duarte, 1986/1989; Marques de Souza, 2017);
- fatores linguísticos mais relevantes para a sua aplicação: (i) estruturas simples e (ii) traço [+animado];

¹⁶⁷ Alguns autores têm observado que se há a combinação [+animado, -específico], a probabilidade de retomada por um pronome (*ele* ou clítico) ou pelo ON é praticamente a mesma (p. ex. Cyrino, 1994); para resolver o impasse, alguns autores têm defendido a “hipótese do gênero semântico do antecedente”: se o traço é positivo para gênero semântico (=identifica-se o sexo natural, p. ex. *o menino, o boi, a gata, a professora*, em contraste com *o profissional, o turista, uma pessoa cega*), haveria uma forte tendência para o uso do pronome; se o traço é [-gênero semântico], poder-se-ia retomar o OD tanto por um pronome quanto pelo ON (cf. Othero, Ayres, Spinelli, & Costa, 2016). Para Othero et al. (2016) o *default* no PB seria o ON (estratégia não marcada, mais frequente, de menos material linguístico, mais comum na fase de aquisição), mas em casos atípicos (como os pouco frequentes OD de 3.^a pessoa de traço [+gênero semântico]), haveria o emprego da forma mais marcada, o pronome. De todo modo, em caso de traço [+animado] do referente, o uso do pronome é sempre gramatical.

¹⁶⁸ Basta uma simples olhadela em *posts* nas redes sociais de figuras públicas plenamente escolarizadas para que se constate o uso normal e corriqueiro do pronome *ele(a)* em estruturas simples; a recordar que na avaliação dos informantes mais jovens de Duarte (1986/1989), o pronome *ele(a)* já não era rechaçado nessas estruturas.

- segundo Duarte (1986/1989), seria de valoração social negativa (na modalidade oral): (i) junto a tempo composto ou imperativo verbal, (ii) em estruturas complexas ou (iii) com referente de traço [-animado] (neste caso, independentemente da configuração sintática)¹⁶⁹;
- mesmo em gêneros extremamente monitorados de escrita, algumas formas clíticas já não são encontradas em PB (as combinações *mo*, *to*, *lho*) ou são evitadas (a mesóclise e os alomorfes *-no(s)*, *-na(s)*, além de *-lo(s)*, *-la(s)* após <s> e <z>).

Variante SN anafórico

- associado a gêneros mais monitorados e a níveis mais altos de escolarização; no estudo de Duarte (1986/1989), foi mais frequentemente utilizado pela população mais escolarizada, em comparação com qualquer outro grupo;
- fatores linguísticos mais relevantes para a sua aplicação: (i) traço [-animado] e (ii) construções com gerúndio (Duarte 1986/1989); observe-se que no teste de produção de Duarte, na fala das pessoas mais escolarizadas, chegou a superar o ON quando o referente era [-animado], independentemente da estrutura sintática, tendo também certa relevância nos casos de antecedente [+animado] (nas sentenças simples);
- “forma de compromisso”, já que o pronome *ele(a)* e o clítico acusativo de 3.^a pessoa podem sofrer estigma em determinados contextos de uso; neste quesito, vale notar que alguns estudos têm apontado o seu vigor (Arruda, 2006; Corrêa, 1991; Duarte, 1986/1989), outros o têm relativizado (Marques de Sousa, 2017)¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Em tais circunstâncias, as formas clíticas foram percebidas pelos informantes como “pedantes”, passíveis de “trazer estigma sobre os que as utilizam” (Duarte, 1986/1989, p. 31).

¹⁷⁰ Ver M. de Oliveira (2005) a respeito do SN anafórico cada vez mais se expandir, na fala, como alternativa à variante pronome *ele(a)* em algumas regiões do Brasil (São Paulo, Distrito Federal, Santa Catarina e Rio de Janeiro). Segundo a autora, “apesar do contexto situacional, os falantes estão repetindo o SN” (p. 230). Como contraponto, ver trabalho de Marques de Souza (2017), para quem o SN anafórico “não chega a ser uma estratégia muito frequente” (p. 64); na sua análise de peças teatrais constatou que se manteve estável no decorrer do tempo, aparentemente não se mostrando como uma “estratégia de esquiva”.

3 ANÁLISE DE RECURSOS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA VARIEDADE BRASILEIRA

Neste capítulo, por meio de um estudo quantitativo e qualitativo, mostra-se como o ODA 3P tem sido retratado em manuais didáticos de ampla circulação no mercado editorial brasileiro voltados à aprendizagem como língua estrangeira do português falado e escrito no Brasil, a saber: (i) Série *Novo Avenida Brasil* — constituída pelos livros *Novo Avenida Brasil 1* (Lima, Rohrmann, Ishihara, Iunes, & Bergweiler, 2008/2014), *Novo Avenida Brasil 2* (Lima, Rohrmann, Ishihara, Iunes, & Bergweiler, 2009/2014) e *Novo Avenida Brasil 3* (Lima, Ishihara, & Bergweiler, 2010/2013) —, (ii) *Falar, Ler e Escrever Português* (Lima & Iunes, 1999/2017) e (iii) *Bem-Vindo* (Ponce, Burim, & Florissi, 1999/2017).

Constituem o capítulo as seções: “Metodologia da pesquisa”, em que se define o objeto de estudo e se detalham os procedimentos de descrição e análise do *corpus*; “Resultados”, em que se procede à análise das ocorrências encontradas em cada um dos manuais didáticos, e “Resumo e discussão”, em que os achados mais relevantes do presente estudo são retomados e discutidos à luz do que tem sido exposto nos capítulos anteriores.

3.1. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1.1. Corpus

A série *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* (NAB) (composta pelos livros-texto NAB1 (Lima et al., 2008/2014), NAB 2 (Lima et al., 2009/2014) e NAB3 (Lima et al., 2010/2013)), o livro-texto *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (BV) (Ponce et al., 1999/2017) e o livro-texto em formato *e-book Falar, Ler e Escrever Português* (FLEP) (Lima & Iunes, 1999/2017) foram os manuais selecionados para a análise por sua considerável presença no ensino da variedade brasileira do português, constatada pela sua adoção em diversas escolas de idiomas e centros de línguas universitários, tanto no Brasil como no exterior, pelo seu volume de vendas e por suas constantes reedições e/ou reimpressões¹⁷¹.

NAB, cuja primeira edição é de 2008, é o sucessor de *Avenida Brasil* (publicado pela

¹⁷¹ Consta, por exemplo, na contracapa de BV (2017), que o livro possui “mais de 200 mil exemplares vendidos, dentro e fora do Brasil”. BV, FLEP e a série NAB, no ano de 2018, podiam ser encontrados em grandes livrarias brasileiras (Saraiva, Martins Fontes, Livraria Cultura), além de em livrarias voltadas ao ensino de idiomas (SBS e Disal). Os três livros são bastante conhecidos pelo professorado de PLE no Brasil, por serem/terem sido adotados em escolas de idiomas e também em centros universitários. Na Espanha, por exemplo, NAB tem sido utilizado pela Casa do Brasil, em Madrid.

primeira vez na década de 1980); BV e FLEP tiveram sua primeira edição em 1999. FLEP, assim como NAB, teve um antecessor de nome ligeiramente distinto: *Falando... Lendo... Escrevendo... Português*, cuja primeira edição remonta a 1981. As versões aqui utilizadas são as edições de 2017 no caso de BV e FLEP, e de 2013 a 2014, no caso da série NAB. Observe-se que, no caso de FLEP, foi utilizada a versão digital (*e-book*), e não a impressa, como nos demais manuais¹⁷². Materiais suplementares aos manuais não foram analisados — com exceção de NAB, em que os cadernos de exercícios integram o próprio corpo dos livros-texto.

Cada um dos manuais sob análise abarca desde o nível básico até o intermediário. Em NAB e FLEP se faz menção à classificação por níveis segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): NAB1 corresponderia ao nível A1, NAB2 ao A2 e NAB3 ao B1+; FLEP levaria o aprendiz do nível A1 ao B2. Em BV, não se faz referência à classificação por níveis segundo o QECR, havendo apenas a menção, em edição anterior¹⁷³, de que abrangeria desde o nível básico ao intermediário-avançado. Segundo os autores, cada um dos manuais estaria voltado ao público juvenil e adulto, de qualquer nacionalidade e/ou língua materna.

NAB, FLEP e BV propõem nas suas páginas iniciais um enfoque na “comunicação”, na língua utilizada no cotidiano, conforme se observa em diferentes trechos de suas seções de apresentação ou do prefácio.

Na página de apresentação de cada um dos três volumes da Série NAB, lê-se que o método utilizado é “essencialmente comunicativo”, que a Série estaria destinada a estrangeiros “que queiram aprender português para poderem *comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana* [itálicos nossos]” (p.iii). Nem por isso, descuidariam da “estrutura da língua”:

Optamos por um método, digamos, *comunicativo-estrutural*. Assim, levamos o aluno, mediante atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio, tão necessários ao aluno adulto, da estrutura da língua. (NAB1, p. iii)

¹⁷² De todo modo, o conteúdo de FLEP em formato *e-book* é praticamente idêntico ao da versão impressa de que dispomos (2.^a edição revista, 5.^a reimpressão (Lima & Iunes, 2006)). De fato, no prefácio do *e-book*, lê-se: “O livro é basicamente o mesmo desde o lançamento de sua primeira edição. Sua estrutura foi integralmente conservada com relação a centros de interesse e desenvolvimento da gramática” (p. v) e ainda “Dada a excelente acolhida que recebeu do público envolvido na área de Português Língua Estrangeira em todos os países onde foi adotado, impunha-se fazer novos ajustes e dar-lhe um novo visual” (p. v). As diferenças, efetivamente, centraram-se no *layout* e nas imagens.

¹⁷³ Trata-se da 7.^a edição, 2.^a impressão (Ponce et al., 2007).

Menciona-se que o “objetivo maior” do material seria o de levar o aluno a “*compreender e falar*”, mas que sua “competência escrita” seria “igualmente desenvolvida”, por meio da seção *Exercícios* (p. iii).

BV, que se apresenta como uma “*importante ferramenta de comunicação* para alunos e professores da língua portuguesa” (p. iii), compromete-se a apresentar “expressões coloquiais, dialetos regionais e muito vocabulário útil para *situações diversas, como as que acontecem em casa, na rua, em hotéis, restaurantes. . .*” (p. iii). Segundo as autoras, o livro estaria também “repleto de Cultura, História e Gramática” (p. iii). Na sua contracapa consta ainda: “acompanhar os constantes avanços observados no interesse pelo *aprendizado da Língua Portuguesa falada no Brasil* tem sido o nosso desafio e a nossa obstinação”.

Em FLEP, lê-se no prefácio que o objetivo do material é o de “oferecer a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à *compreensão e à expressão oral e escrita em nível coloquial correto*” (p. v). Constando ainda que a sua “sequência gramatical” se apresentaria “de forma direta, clara, concisa e dinâmica, fácil de entender” (p. v).

Observe-se, portanto, que estes manuais didáticos têm em comum uma proposta de ensino da variedade brasileira da língua portuguesa voltada especialmente para a comunicação em diversas situações do dia a dia, sem deixar de lado, não obstante, aspectos “estruturais”, “a Gramática”.

3.1.2. Variantes

As seguintes variantes para a expressão do ODA 3P foram contabilizadas na análise dos manuais didáticos:

- clítico acusativo de 3.^a pessoa (em todas as suas realizações morfofonológicas (a-c)):
 - a) — Vocês viram *o Antônio*_i ontem?
— Não, não *o*_i vimos.’
 - b) *O trabalho*_i era complicado. Foi um desafio *fazê-lo*_i.
 - c) Já trouxeram *o comandante*_i. Trouxeram-*no*_i de helicóptero.
- objeto nulo (ON):
 - Vocês viram *a Marcela*_i no cinema?
 - Não, a gente viu \emptyset _i no supermercado.
- pronome *ele(a)*:

- Onde você conheceu *o Manuel*_i?
 — Eu conheci *ele*_i em Porto Alegre.

- sintagma nominal (SN) anafórico (uso de uma repetição ou substituição lexical equivalente (a) ou do demonstrativo *isso* (b)):
 - a) — Vocês encontraram *a Joana*_i?
 — Sim, finalmente encontramos *a menina*_i.
 - b) Precisamos comprar *um novo adaptador*_i para o *notebook*. Você poderia comprar *isso*_i amanhã?

Observe-se que todos os casos se referem a objetos diretos que retomam sintagmas nominais, não tendo sido considerados objetos diretos sentenciais (p. ex. ‘Você quer *que eu viaje com você*_i?’ ‘Não, não quero \emptyset _i’). Isso se deve ao fato de o pronome *ele(a)* e, já praticamente de modo categórico, o clítico acusativo de 3.^a pessoa não serem variantes possíveis para a retomada de uma sentença, caso em que seria usado o SN anafórico (principalmente por meio do demonstrativo *isso*) ou o ON (Arruda, 2006; Duarte, 1986/1989; Freire, 2000; Marques de Sousa, 2017). Tampouco foi encontrado nos recursos didáticos sob análise algum caso de clítico acusativo de 3.^a pessoa referente a uma sentença. Sendo assim, optou-se por limitar os dados a objetos diretos anafóricos que têm exclusivamente um SN como antecedente.

Quanto à variante ON, vale ressaltar que não foram considerados casos de elipse verbal (“elipse parcial do predicado”), uma vez que tal construção diverge do ON quanto a suas propriedades e estrutura sintática (cf. Duarte & Costa, 2013, p. 2340). Só foram considerados os casos em que a omissão claramente se restringia ao OD, tratando-se, em definitiva, de ON e não de elipse verbal. Neste sentido, as construções conhecidas como “linguagem-eco”, como em ‘Você leu o livro ontem?’ ‘Li’, ‘Você ouviu o barulho?’ ‘Ouvi’, foram excluídas da análise¹⁷⁴.

Cabe frisar que o elemento acusativo foi aqui considerado objeto direto mesmo em estruturas em que desempenha concomitantemente função de sujeito, como na minioração ‘Achei *ele*_i interessante’ e na completiva infinitiva ‘Não ouvi *ele*_i chegar’. Nestas construções, alguns estudiosos consideram o elemento acusativo como sujeito, e não objeto (cf. Marques de Sousa, 2017). Aqui se considera que este elemento exerce as duas funções (“pronome-sujeito-objeto”, nos termos de Bagno (2000)).

¹⁷⁴ Ver Duarte e Costa (2013) para um contraste exaustivo entre ON, elipse verbal, elipse do complemento oracional e “uso intransitivo” de verbos transitivos.

3.1.3. Procedimentos da análise

Em cada manual didático se realizou um levantamento de todas as ocorrências de ODA 3P cujo antecedente fosse um SN, classificando-as variantes em (i) clítico acusativo, (ii) objeto nulo, (iii) SN anafórico e (iv) pronome *ele(a)*, conforme descrito na seção anterior. Incluiu-se todo o conteúdo escrito e em áudio dos materiais, a partir da primeira unidade ou lição, a saber: textos ou excertos de textos, incluindo diálogos; exercícios; enunciados de exercícios (=instruções) e exemplos oferecidos, constituindo um total de 946 páginas analisadas.

Foram consideradas todas as variantes morfofonológicas do clítico acusativo de 3.^a pessoa (*o, a, os, as, -lo, -la, -los, -las, -no, -na, -nos, -nas*), em posição proclítica, enclítica e mesoclítica. Para a detecção do objeto nulo, foi verificado se os verbos tradicionalmente chamados “transitivos diretos” e “transitivos diretos e indiretos” vinham ou não acompanhados de uma forma acusativa preenchida. Na categoria SN anafórico se considerou tanto a repetição do SN (‘Ela vê *a Patrícia*_i todos os dias. Ontem ela viu *a Patrícia*’), a sua substituição lexical equivalente (‘Estudo *francês*_i e acho *esse idioma*_i muito difícil’) e a sua substituição pelo demonstrativo *isso* (‘Vamos precisar de *diferentes tipos de lembrancinhas*_i para os convidados’. ‘Onde encontramos *isso*_i?’).

A partir do levantamento das ocorrências, buscou-se verificar se os condicionantes linguísticos morfossintáticos (tipo verbal e estrutura da sentença) e semânticos (traço de animacidade), abarcados pela literatura descritiva sobre o tema, encontravam algum respaldo nos manuais, assim como o papel dos condicionantes extralinguísticos de modalidade (oral ou escrita) e de monitoramento ([+monitorado], [-monitorado]). Como os manuais não tratam de representar as normas populares (a não ser excepcionalmente), teve-se em conta que a fonte das mostras estaria situada no polo [+urbano] do *continuum* de urbanização.

Por fim, realizou-se uma análise estatística de dados linguísticos, por meio do *software Goldvarb* (Sankoff, Tagliamonte, & Smith, 2005), a fim de se conhecer o peso relativo para a aplicação da variante que se mostrou mais frequente nos manuais.

Nas próximas subseções, discorre-se detidamente sobre os fatores linguísticos e extralinguísticos considerados na análise.

3.1.3.1 Fatores linguísticos

Quanto aos condicionantes morfossintáticos, a começar pelo *tipo verbal*, cada

ocorrência foi classificada em uma das categorias abaixo, aos moldes de Duarte (1986/1989):

- Tempo simples:

Você comprou *uma cama*_i faz uma semana, mas a loja ainda não entregou Ø_i. [NAB3, p. 44]
- Tempo composto:

Eu não limpei *a loja*_i porque eu já tinha limpado Ø_i ontem. [FLEP, p. 251]
- Imperativo:

Preparem *cinco bilhetes*_i, cada um com um verbo no infinitivo, e ponham Ø_i num saquinho. [NAB3, p. 27]
- Infinitivo:

Gostei muito da visita de *seus amigos*_i. Foi um prazer conhecê-*los*_i. [NAB1, p. 100]
- Gerúndio:

Ouçã *a música*_i duas ou três vezes, acompanhando-*a*_i com o texto. [FLEP, p. 216]
- Locução com verbo principal no infinitivo¹⁷⁵:

. . . quando sentir saudades de casa e quiser comer *a comida do meu país*_i, vou poder prepará-*la*_i eu mesmo. [BV, p. 46]
- Locução com verbo principal no gerúndio:

Enviarei *o dinheiro*_i à medida que for recebendo Ø_i. [FLEP, p. 208]

Além do condicionamento morfológico (de tipo verbal), sabe-se que a *estrutura da sentença* constitui importante condicionador sintático para o emprego de dada variante. As sentenças em que se encontra o ODA 3P foram então classificadas, também aos moldes de Duarte, em “simples”, quando o elemento acusativo exerce somente uma função (a de objeto direto), e “complexas”, quando o elemento acusativo exerce mais de uma função: como objeto de verbos tais como *obrigar*, *convencer*, *persuadir*, controlando o sujeito da subordinada, ou como sujeito de uma minioração ou de uma completiva infinitiva/gerundiva.

No grupo das sentenças simples foram incluídas as construções que envolvem somente objeto direto (OD(SN)) e as que envolvem objeto direto e indireto

¹⁷⁵ Tem-se aqui por *locução verbal* a sequência formada por verbo(s) auxiliar(es) + verbo principal no infinitivo ou gerúndio (p. ex. ‘vou/comecei a/devo fazê-lo’; ‘estive fazendo-o’; ‘poderia estar fazendo-o’); se a sequência é formada pelos auxiliares *ter/haver* + verbo principal no particípio, é aqui tratada como *tempo composto* (‘eu o tenho ajudado’, ‘eu o havia visto’).

(OD(SN)+OI(SN)):

- OD(SN)
 - . . . assim como nos filmes, encontrei *uma lâmpada*_i, esfreguei-*a*_i e... eis que me aparece um gênio!’ [BV, p. 53]
- OD(SN)+OI(SN)¹⁷⁶
 - a. — Onde estão *os livros*_i?
— Eu *os*_i dei para Sabrina. [NAB1, p. 49]
 - b. — *Ela*_i está muito mal.
— É melhor levá-*la*_i ao hospital. [NAB2, p. 74]
 - c. E daí? Você não *o*_i convidou para o churrasco? [*o Hans*_i] [NAB2, p. 93]

No grupo das sentenças complexas foram incluídas as construções que envolvem: objeto direto e um predicativo (OD(SN)+Pred.), objeto direto e um complemento oblíquo oracional (OD(SN)+OI(S); “objeto indireto sentencial”, nos termos de Duarte (1986/1989)) e as que envolvem um objeto direto e uma oração completiva infinitiva (OD(SN)+S(inf.)) ou gerundiva (OD(SN)+S(ger.)).

- OD(SN)+Pred.
 - Enquanto Adachi estuda português, seus colegas estudam inglês e espanhol. Alguns estudam também *japonês*_i e acham *esse idioma*_i muito difícil. [BV, p. 7]
- OD(SN)+OI(S)
 - Por que *os jovens*_i se revoltam quando os pais *os*_i proibem de dirigir. . .? [NAB3, p. 107]
- OD(SN)+S(inf.)
 - Misture *o chocolate meio amargo*_i. . . . Retire \emptyset _i e deixe esfriar \emptyset _i. [BV, p. 169]
- OD(SN)+S(ger.)
 - Vimos *os rapazes*_i correndo. Vimo-*los*_i correndo. [FLEP, p. 214]

¹⁷⁶ Tais sentenças (OD(SN)+OI(SN)), alternativamente, poderiam ter sido classificadas num único rol das “triargumentais”: organizadas por verbos bitransitivos, que selecionam um argumento externo e dois internos. [SN^{agente}+V+SN^{paciente}+SP^{alvo}]: ‘(Luis) passou *a bola* ao seu companheiro’ / ‘colocou *as malas* no carro’ / ‘convidou *os amigos* para um passeio’ / ‘escreveu \emptyset ao amigo’ (exemplos de Castilho (2010, pp. 335-336)). No entanto, optou-se por manter a nomenclatura de Duarte, que, mesmo sendo de caráter tradicional, não afeta os aspectos essenciais da nossa análise.

O fator *animacidade* tem sido tratado como relevante em diversos estudos sobre o comportamento do ODA 3P. É dado praticamente consensual na literatura sobre o PB que o traço [+animado] favorece o preenchimento do objeto, enquanto o traço [-animado] favorece o ON.

Considerou-se aqui como de traço [+animado] seres humanos e animais, e de traço [-animado] todos os demais seres/entidades¹⁷⁷. A este traço foi associado o tipo de estrutura da sentença (simples ou complexa), resultando nas combinações expressas abaixo:

- Simples [+animado]:
 - a. Um borracheiro das vizinhanças agarrou *o pedreiro_i* na rua e segurou-*o_i* até que ele fosse preso. [FLEP, p. 178]
 - b. À noite, *a onça_i* esperou o sapo adormecer para devorá-*lo_i*. [NAB2, p. 122]
- Simples [-animado]:

Não tenho a chave *da porta_i*. Não posso abri-*la_i*. [FLEP, p. 69]
- Complexa [+animado]:

. . . eu pediria trabalho, para que *todo mundo_i* tivesse alguma atividade que *o_i* deixasse feliz. . . [BV, p. 52]
- Complexa [-animado]:

Agora leia *o texto_i* que você produziu. . . . Torne *seu texto_i* agradável e correto. [FLEP, p. 249]

Optou-se por amalgamar as sentenças simples (OD(SN) e OD(SN)+OI(SN)), por não ter sido verificada uma diferença relevante entre elas para a realização das variantes. Nos estudos descritivos do PB, o ON é a variante preferencial (com mais de 50% de realização na fala) em ambos os tipos de estruturas simples. O fato de o ON ocorrer com frequência mais elevada em OD(SN)+OI(SN) não desqualifica o seu forte favorecimento também na estrutura do tipo OD(SN). Ainda que nesta última haja uma maior competição entre o ON e as demais variantes, esta concorrência não é significativa o suficiente para que OD(SN) e OD(SN)+OI(SN) sejam postos em categorias distintas. Por outro lado, as estruturas simples, sim, discrepam das complexas.

Como se viu no Capítulo 2, sentenças complexas, por exemplo, favorecem o pronome *ele(a)*, sobretudo em casos de antecedentes [+animados], enquanto as sentenças

¹⁷⁷ A observar que *uma boneca* poderia ser um ente [+animado] para uma criança, também *a Lua* numa narrativa mitológica.

simples o desfavorecem; já o clítico acusativo de 3.^a pessoa é favorecido em sentenças simples e desfavorecido nas complexas. Como os diferentes tipos de estruturas complexas (OD(SN)+Pred.; OD(SN)+OI(S); OD(SN)+S(inf./ger.)) compartilham propriedades semelhantes no que diz respeito ao favorecimento ou desfavorecimento das variantes, optou-se também por amalgamá-los.

3.1.3.2 Fatores extralinguísticos

Conforme visto no Capítulo 2, a modalidade se constitui como fator relevante para a realização do ODA 3P. Na modalidade oral, privilegia-se o uso do ON e do pronome *ele(a)*, já na escrita, o clítico acusativo e o SN anafórico conservam mais vigor. Este fator necessariamente deve vir junto ao grau de monitoramento: gêneros mais monitorados de escrita privilegiam o uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa e do SN anafórico (tendência também notada na fala, mas em menor intensidade); já gêneros menos monitorados privilegiam o ON e o pronome *ele(a)* em função acusativa. Vale ressaltar que escrita e fala, assim como os traços [+monitorado] e [-monitorado], não são estanques (cf. Bortoni-Ricardo, 2004, 2005). A escrita [-monitorada] compartilha características de maior oralidade (p. ex. o gênero textual *crônica*), assim como a fala [+monitorada] pode conter características da modalidade escrita (p. ex. uma conferência/palestra realizada com suporte de um texto escrito).

Tendo em conta que as ocorrências encontradas nos manuais, na sua grande parte, se constituem como tentativas de simular a fala/escrita de pessoas mais urbanas, considerou-se então um cruzamento restrito aos fatores *modalidade* e *monitoração estilística*, obtendo-se assim as seguintes categorias:

- Fala [-monitorada]:

A interlocução se dá entre pessoas que são amigas, parentes ou entre demais pessoas próximas; a interlocução é de natureza pessoal. Mesmo que os diálogos não se deem em ambiente doméstico (caso prototípico de fala [-monitorada]), mas na escola/universidade ou no trabalho, ocorrem pistas contextuais que demonstram que se trata de uma interação menos monitorada: uso de gírias, cumprimento/despida com beijos ou abraços, marcadores regionais como *ba tchê*. Exemplos: uma mensagem deixada no celular por uma amiga, convidando a receptora da mensagem a um jantar (despedem-se com um beijo); conversa de um casal na cozinha de uma casa

sobre a louça para lavar; conversa entre colegas na escola na hora do recreio; conversa ao telefone entre a pessoa que trabalha com cuidados da casa/chácara e a pessoa proprietária; conversa entre colegas de trabalho sobre uma viagem não relacionada a temas profissionais.

- Fala [+monitorada]:

O enunciado/interlocução não é de natureza pessoal, mas de temática estritamente voltada à ocupação, função ou papel social de seus interlocutores; a interação ocorre no ambiente de trabalho, estabelecimentos comerciais e demais instituições públicas ou privadas. Exemplos: entrevistas públicas, notícias de rádio ou TV, incluindo as de caráter informativo (cujo assunto pode ser os parques nacionais brasileiros ou o mosquito que causa a dengue, por exemplo); conferências, textos escritos oralizados.

Embora possam por vezes ter um caráter de semimonitoramento, também foram aqui elencadas conversas entre agente de imobiliária e cliente, recepcionista de um hotel e hóspede, secretário(a) de escola e pessoa responsável pelo(a) estudante, pessoas funcionárias e gestoras de uma empresa, candidato(a) a uma vaga de emprego e entrevistador(a), gerente de banco e cliente, polícia e pessoa suspeita ou vítima, vendedor(a) de loja de roupas e cliente, funcionário(a) que trabalha com assistência técnica e cliente.

- Escrita [-monitorada]:

A interlocução se dá entre pessoas que são amigas, parentes ou entre demais pessoas próximas. Exemplos.: cartas/*e-mails* de caráter pessoal, mensagens escritas em redes sociais/aplicativos de mensagens, diário, bilhetes.

- Escrita [+monitorada]:

O enunciado/interlocução não é de natureza pessoal, mas com temática estritamente voltada à ocupação, função ou papel social de seus interlocutores. Exemplos: jornalista/especialista para leitores de jornal ou revista; funcionários(as)/gestores(as) numa empresa sobre assuntos profissionais; indivíduo para instituição pública, empresa ou pessoa(s) representante(s); indivíduo para profissionais tais como representante

político, médico(a), pesquisador(a); representante(s) de alguma instituição pública ou privada para a população (por meio de jornal, página *web*, etc.); integrante da comunidade escolar (diretoria, alunado ou professorado) para demais integrantes da comunidade sobre tema de interesse geral; ouvinte/leitora(a) para revista, jornal, rádio ou outro veículo de comunicação, sugerindo ou tomando posição a respeito de dado tema; responsável por empresa para clientes/consumidores(as). Os gêneros textuais mais comuns são artigos de jornais, cartas/*e-mails* formais (p. ex. de reclamação ou de empresa para cliente), textos literários, textos jornalísticos (reportagens, editoriais, artigos de opinião), críticas e resenhas de livros/filmes. Incluem-se também aqui os enunciados dos exercícios (=instruções) encontrados nos manuais.

Observe-se que os trechos de fala transcritos como citação direta em reportagens e obras literárias foram classificados tanto como pertencentes à fala [+monitorada] como à fala [-monitorada], a depender do contexto sociointeracional. Entende-se aqui que este conteúdo faz parte da gama de representações da fala a que os aprendizes estão expostos, sendo, portanto, mais bem categorizado como pertencente à modalidade oral. De todo modo, foi exígua esta amostra, visto que, geralmente, ela é própria de textos autênticos, pouco frequentes nos manuais didáticos sob análise.

Cabe frisar que nem todas as ocorrências de ODA 3P foram contabilizadas em uma das quatro categorias extralinguísticas acima listadas. As sentenças que não ofereciam pistas contextuais que as fizessem ser classificadas como próprias da modalidade oral ou escrita foram postas à parte na análise, dentro de uma categoria intitulada “sentenças descontextualizadas” (SD), p. ex. exercícios de preenchimento de lacunas compostos por sentenças isoladas. As sentenças que, embora tivessem tido a modalidade identificada (oral ou escrita), não apresentaram pistas quanto ao grau de monitoramento também foram postas à parte na análise, na subcategoria “monitoramento indefinido”¹⁷⁸.

Sabendo-se que não há limites rigidamente definidos entre oralidade e letramento e sobre o hibridismo característico dos gêneros textuais, especialmente de alguns deles (mensagens em redes sociais, *blogs* e crônicas, por exemplo), buscou-se analisar cada caso

¹⁷⁸ Há ocorrências, geralmente em sentenças isoladas, em que não está claro se a conversa se dá entre pessoas conhecidas ou desconhecidas (o tipo de relação entre as pessoas interlocutoras) ou se o contexto situacional/pragmático exigiria um maior ou menor grau de monitoramento estilístico.

atentamente e classificá-lo de acordo com suas características predominantes, sempre num esforço de partir da perspectiva do(a) usuário(a) do manual. Ocorrências de um *blog* sobre empreendimento, por exemplo, foram tidas como de escrita [+monitorada]; de um *blog* de viagem, como de escrita [-monitorada]. Isso se deveu ao fato de o primeiro conter pistas linguísticas (forma de tratamento mais formal aos interlocutores, uso de vocabulário e estruturas sintáticas mais próprias de um texto com um traço [+letramento]) que divergiam do segundo *blog*, o qual continha elementos mais próprios de um texto com traço [+oralidade]) (sentenças mais curtas, uso de gírias). Igualmente, ocorrências em um mesmo texto, como uma crônica, puderam ser classificadas tanto como pertencentes à escrita ([-monitorada]) (parte narrativa e descritiva) quanto à fala ([+/-monitorada]) (diálogos entre as personagens). Optou-se, portanto, por analisar individualmente cada caso de ODA 3P, tendo em conta o seu contexto de ocorrência, para assim incluí-lo em uma das categorias descritas nesta seção.

3.2 RESULTADOS

Buscou-se fundamentalmente verificar se os manuais sob análise dão respaldo ao que tem sido descrito na literatura (socio)linguística brasileira sobre a expressão do ODA 3P. Para isso, foram considerados os fatores linguísticos e extralinguísticos expostos na seção anterior.

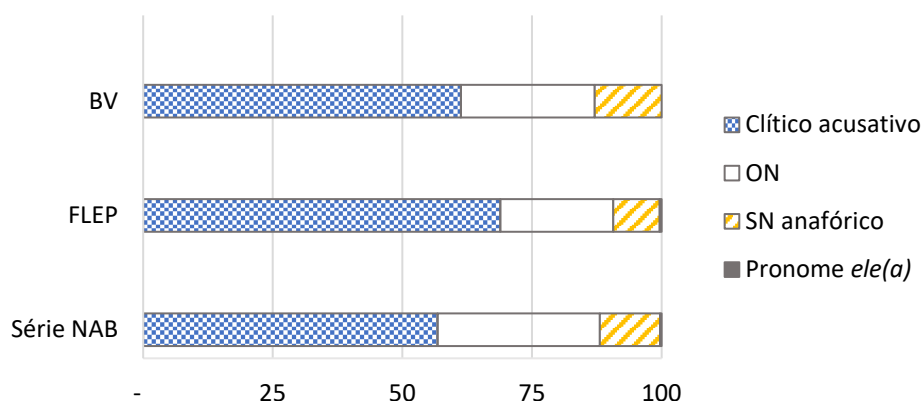
Todas as ocorrências de ODA 3P em cada um dos livros-texto foram levantadas, levando-se em conta todo o conteúdo escrito e em áudio a partir da primeira “unidade” (no caso de BV e FLEP) ou “lição” (no caso de NAB).

Abaixo na Tabela 8 consta a distribuição das 799 ocorrências encontradas, segundo a variante e o manual didático, seguida por um gráfico para melhor visualização.

Tabela 8 – Total de ocorrências de ODA 3P em NAB, FLEP e BV segundo a variante

Variante	Série NAB		FLEP		BV		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Clítico	167	56,8	193	68,9	138	61,3	498	62,3
ON	92	31,3	61	21,8	58	25,8	211	26,3
SN anaf.	34	11,6	25	8,9	29	12,9	88	11,1
Pron. <i>ele(a)</i>	1	0,3	1	0,4	0	0	2	0,2
Total	294	100	280	100	225	100	799	100

Gráfico 3 – Distribuição das variantes de ODA 3P em NAB, FLEP e BV (%)



Observe-se que em cada um dos manuais didáticos sob análise, o clítico acusativo de 3.^a pessoa ultrapassou 50% das ocorrências; seguiram-se ao clítico as variantes objeto nulo (ON), sintagma nominal (SN) anafórico e pronome *ele(a)*.

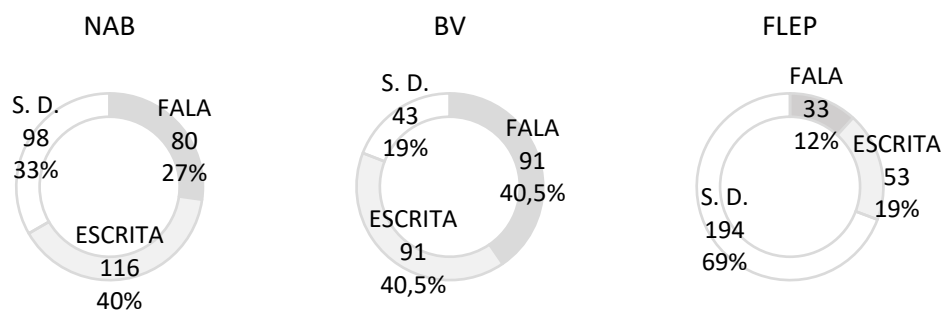
A predominância do clítico acusativo em detrimento das outras variantes adicionada à quase ausência do pronome *ele(a)* como possibilidade de expressão do ODA 3P (foram registradas apenas duas ocorrências totais deste pronome, uma em NAB, outra em FLEP), já denunciam certo apego aos preceitos da GT, o que contrasta com o que pregam esses manuais: um ensino voltado ao uso da língua em situações do dia a dia.

Pelos resultados gerais de distribuição das variantes, nota-se uma predominância de empregos, no que concerne ao ODA 3P, circunscritos a eventos que exigem maior grau de letramento, mais bem típicos de gêneros mais monitorados de escrita.

Vale ressaltar ainda que sentenças descontextualizadas ocuparam um percentual expressivo do total de ocorrências nos manuais. Em FLEP, por exemplo, este percentual atinge quase 70% das ocorrências totais de ODA 3P.

Seguem distribuídas as ocorrências conforme a modalidade em cada um dos manuais analisados, acrescentando-se ainda as sentenças descontextualizadas (Gráfico 4):

Gráfico 4 – Distribuição das ocorrências totais de ODA 3P nos manuais (n; %)



S.D. = sentenças descontextualizadas

Nas próximas subseções segue a descrição e análise pormenorizada dos resultados referentes a cada um dos manuais didáticos. Ressalta-se que os trechos retirados dos livros serão doravante identificados com siglas, segundo a sua modalidade e monitoramento, a saber:

- Fala [-monitorada] ($F[-M]$)
- Fala [+monitorada] ($F[+M]$)
- Fala com monitoramento não identificado ($F[?M]$)
- Escrita [-monitorada] ($E[-M]$)
- Escrita [+monitorada] ($E[+M]$)
- Escrita com monitoramento não identificado ($E[?M]$)
- Sentenças descontextualizadas (SD)

3.2.1 Série NAB

3.2.1.1 Considerações gerais

Na Série NAB, o clítico acusativo é a única variante expressa como possível para a variável ODA 3P. Apresenta-se já em NAB1 — volume que corresponderia ao nível A1 do QECR:

(1)

*Pronomes pessoais: o, a, os, as / -lo, -la, -los, -las*¹⁷⁹

o, a, os, as = ele, ela, eles, elas

Eu conheço *Chico*_i.

¹⁷⁹ Embora seja incluída em (1) a forma *-lo* (e as suas variantes em gênero e número), as sentenças-modelo a ela referentes só serão apresentadas um pouco mais adiante no manual.

Eu *o*_i conheço.
 Eu conheço *Chico e Artur*_i.
 Eu *os*_i conheço.
 Eu conheço *Ana*_i.
 Eu *a*_i conheço.
 Eu conheço *as ruas de Salvador*_i.
 Eu *as*_i conheço.
 [NAB1, *SD*, p. 48]

A apresentação do clítico acusativo em (1) se faz por meio de sentenças desprovidas de qualquer pista contextual. Cabe notar ainda que há uma equiparação do clítico (por meio do sinal “=”) às formas *ele*, *ela*, *eles*, *elas*, o que se mostra problemático, uma vez que não se caracterizariam como elementos linguísticos intercambiáveis. Mesmo que as variantes possam se corresponder em significado linguístico, não se corresponderiam em significado social ou estilístico. O clítico acusativo e o pronome *ele(a)* em função acusativa possuem significados sociais e estilísticos bastante distintos, como se tem visto. É de salientar, sobretudo, que o pronome *ele(a)* não aparece em nenhuma das sentenças-modelo apresentadas em (1) e contará somente com uma ocorrência no decorrer de toda a Série.

Segue à apresentação em (1), um exercício de preenchimento de lacunas com o clítico acusativo:

(2)

Complete:

Eu comprei *o jornal*_i e _____ li. [Resp.: *o*_i]¹⁸⁰
 Eu comprei *a revista*_i e _____ li. [Resp.: *a*_i]
 Eu recebi *dez cartas*_i, mas não _____ respondi. [Resp.: *as*_i]
 Eu telefonei para *meus amigos*_i e _____ visitei. [Resp.: *os*_i]
 Vítor comprou *uma pizza*_i e nós _____ comemos. [Resp.: *a*_i]
 [NAB1, *SD*, p. 48]

Os clíticos acusativos em (2) que se referem a antecedentes [-animados] (*o jornal*, *a revista*, *dez cartas*, *uma pizza*) fazem que a sentença em que se encontram soe extremamente formal (mesmo que carreguem o traço [+específico]), com uma evidente dissociação entre forma e conteúdo. O comentário, por exemplo, sobre a compra e consumo de uma pizza seria de valor cotidiano, corriqueiro, definitivamente não cabendo o uso do clítico acusativo.

Por se tratar de referente [+animado] teria mais plausibilidade, dentre as sentenças em (2), a penúltima sentença, ‘Eu telefonei para *meus amigos*_i e *os*_i visitei’, mas tampouco se confirmaria a sua adequação, já que se desconhece se pertenceria a um contexto de fato

¹⁸⁰ “Resp.” refere-se aqui à resposta que seria tida como correta para o exercício. O correferente do objeto direto vem em itálico.

[+monitorado] (seja de fala ou de escrita), devido à ausência de pistas contextuais.

A apresentação na Série das variantes morfofonológicas *-lo*, *-la*, *-los*, *-las*, ao menos à primeira vista, aparenta ser mais representativa do ODA 3P expresso por clítico em PB, dado que é essa colocação, enclítica a verbos no infinitivo, a mais usual na língua:

(3)

-lo, -la, -los, -las

Onde estão *as revistas*? Quero lê-*las*.

Mônica vai preparar uma festa. Quem vai ajudá-*la*?

O sofá é muito grande. Não podemos transportá-*lo*.

Meu amigo já chegou. Vou apresentá-*lo* a vocês.

[NAB1, SD, p. 49]

No entanto, as sentenças em (3) estão igualmente desprovidas de um contexto mais amplo de uso (não se conhece o(a) destinatário(a), a situação) e novamente se observa o clítico acusativo de 3.^a pessoa se referindo a antecedentes [-animados] (*as revistas*, *o sofá*). Ainda que um(a) ouvinte/leitor(a) nativo(a) de PB possa interpretar tais sentenças como pertencentes a um registro mais monitorado de fala ou escrita, devido justamente ao emprego do clítico acusativo (e ainda mais com um correferente [-animado]), o(a) aprendiz de PLE não depreenderia este significado ao ser exposto(a) a elas. Não há meios, no domínio da sentença, para a construção dessa interpretação.

Um aspecto que, por outro lado, vai ao encontro da realidade linguística brasileira em (3) é o fato de a forma morfofonológica *-lo* estar restrita a verbos terminados originalmente em *-r*, e não em *-s* ou *-z*. Construções como *qui-lo* ou *fi-lo* já são há muito obsoletas em PB. Na Série NAB, a forma *-lo* restringe-se à ênclise ao infinitivo, coincidindo, portanto, com o retratado nas descrições do PB. Esta consonância com usos reais, entretanto, se desfaz quando se leva em conta a associação entre fatores de modalidade e monitoramento, como se verá a seguir.

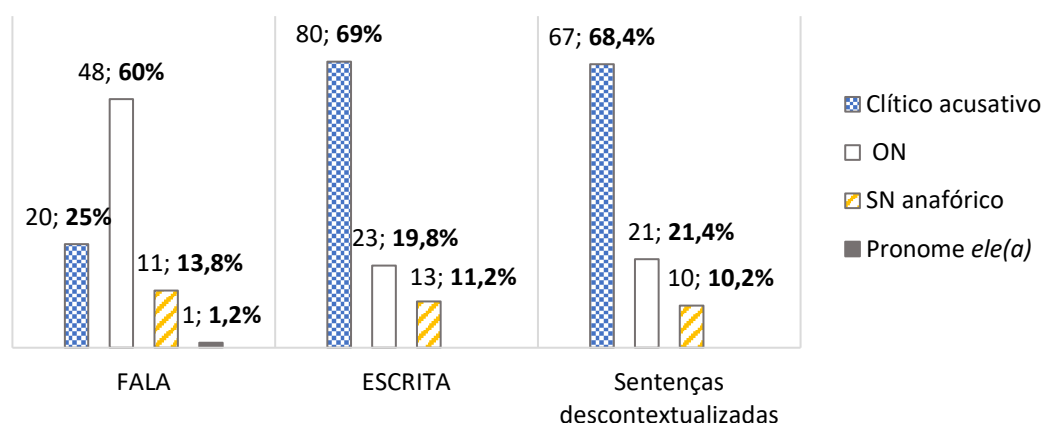
3.2.1.1.1 Modalidade e monitoramento

Quantitativamente, verifica-se que a Série NAB apresenta clara preferência pelo clítico acusativo como expressão do ODA 3P em detrimento das demais variantes, a saber: clítico acusativo: 167 (56,8%) > ON: 92 (31,3%) > SN anafórico: 34 (11,6%) > pronome *ele(a)*: 1 (0,3%).

Ao ser analisada a distribuição das ocorrências entre as categorias *modalidade oral*, *modalidade escrita* e *sentenças descontextualizadas* (Gráfico 5), observa-se (i) um padrão

similar de distribuição das variantes entre modalidade escrita e sentenças descontextualizadas; (ii) na modalidade oral, um aumento expressivo do ON, acompanhado por uma significativa diminuição das ocorrências de clítico acusativo e (iii) uma estabilidade no emprego dos SN anafóricos. O único caso do pronome *ele(a)* em função acusativa se encontra na modalidade oral.

Gráfico 5 – Distribuição das variantes de ODA 3P na série NAB segundo a modalidade



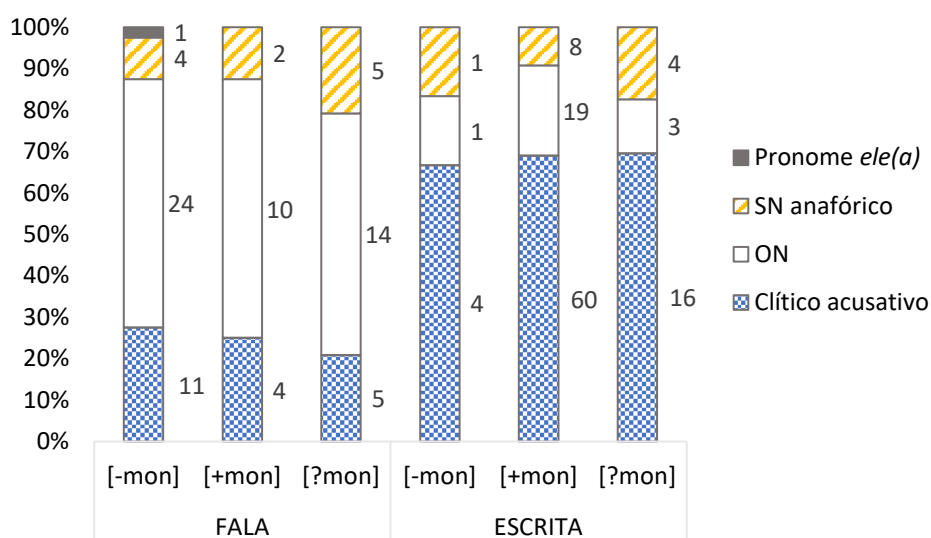
Nota-se que, na modalidade escrita e nas sentenças descontextualizadas, o clítico acusativo se distancia consideravelmente, em frequência, do ON. O valor da primeira variante é expressivamente superior ao da segunda: enquanto o clítico chega a quase 70% de ocorrência, o ON fica em torno de 20%. Na modalidade oral, ocorre praticamente o inverso, o ON responde a 60% das ocorrências de ODA 3P e o clítico acusativo a 25%. Esta diferença na distribuição das variantes entre modalidade escrita e oral encontra algum respaldo na literatura sociolinguística brasileira. Sabe-se que a modalidade escrita é mais favorecedora ao uso do clítico acusativo, enquanto a modalidade oral, ao do ON. Não obstante, é demasiado alto o percentual de clíticos em cada categoria (se comparado aos estudos descritivos sobre o PB) e resente-se de uma maior presença do pronome *ele(a)*, especialmente na modalidade oral.

Quanto ao SN anafórico, nota-se que não possui uma variação expressiva entre as três categorias, mantendo-se relativamente estável em percentual de ocorrência — entre 10,2% e 13,8%. Este fato mostra que, diferentemente das demais variantes, o SN anafórico em NAB não parece sofrer qualquer modificação relacionada à modalidade, não passando a ser mais frequente na modalidade escrita, como se esperaria — embora nem todos os estudos o têm como uma forma que possa apresentar maior competitividade em gêneros mais

monitorados (cf. Marques de Sousa, 2017).

No Gráfico 6 abaixo, as ocorrências de ODA 3P nas modalidades oral e escrita na Série NAB são desdobradas de acordo com o traço de monitoramento. Foram excluídas as sentenças descontextualizadas ($n = 98$), uma vez que, carecendo de seu ambiente situacional/pragmático, se impossibilitou a detecção da modalidade e grau de monitoramento. De todo modo, optou-se por manter as ocorrências que, embora pudessem ser identificadas como pertencentes à fala ou à escrita, não o foram com respeito ao grau de monitoramento — tais sentenças foram identificadas como [*?mon*].

Gráfico 6 – Distribuição das variantes de ODA 3P na série NAB segundo a modalidade e o traço de monitoramento



Visualiza-se no Gráfico 6 que a variação na frequência das variantes é mínima quando se leva em conta o traço de monitoramento em cada modalidade. De fato, a diferença percentual entre as ocorrências de cada variante no que se refere ao grau [+monitorado] em contraste com o [-monitorado] não chega a 8%¹⁸¹. Em vez desta estabilidade, esperava-se que contextos menos monitorados (tanto de fala como de escrita) tivessem maior percentual de ocorrência de ON e menor de clítico acusativo do que contextos mais monitorados; o oposto se aplicaria a contextos mais monitorados: maior frequência de clíticos acusativos e menor de ON, em contraste com contextos menos monitorados.

¹⁸¹ Fala [-mon]: ON: 60% > clítico: 27,5% > SN anaf.: 10% > pron. *ele*: 2,5%
 Fala [+mon]: ON: 62,5% > clítico: 25% > SN anaf.: 12,5% > pron. *ele*: 0%
 Escrita [-mon]: clítico: 66,7% > ON: 16,7%, SN anaf.: 16,7% > pron. *ele*: 0%
 Escrita [+mon]: clítico: 69% > ON: 21,8% > SN anaf.: 9,2% > pron. *ele*: 0%

Chama especial atenção o fato de os clíticos acusativos estarem presentes inclusive em contextos [-monitorados], tanto de fala quanto de escrita — de fato, o percentual de clíticos acusativos na fala [-monitorada] (27,5%) chega a ser levemente superior ao da fala [+monitorada] (25%).

A quase ausência do pronome *ele(a)* em função acusativa (só há uma ocorrência) junto ao emprego do clítico em contextos menos monitorados diverge significativamente dos estudos descritivos sobre o PB. Já a distribuição das variantes na modalidade escrita se encaixa aos preceitos da gramática tradicional, em que o pronome *ele(a)* não ocorre e os clíticos acusativos são a forma de retomada de objeto direto por excelência.

3.2.1.2 Forma verbal

Considerando a forma verbal como fator relevante para a realização das variantes, procedeu-se à classificação e quantificação das diferentes formas em que se encontra o verbo da sentença em que está o ODA 3P, a saber: infinitivo (INF), gerúndio (GER), imperativo (IMP), tempo simples (TS), tempo composto (TC), locução verbal com infinitivo (LOC-INF) e locução verbal com gerúndio (LOC-GER).

Tabela 9 – Distribuição das variantes de ODA 3P em NAB segundo a forma verbal

Variantes		INF	GER	IMP	TS	TC	LOC-INF	LOC-GER	TOTAL
Clítico	pr.	3			64	3			70
	ên.	20	4	21	4		48		97
ON		21	2	11	37	1	18	2	92
SN anaf.		5		1	12	1	15		34
Pron. <i>ele(a)</i>					1				1
TOTAL		49	6	33	118	5	81	2	294

Se, por um lado, os clíticos acusativos de 3.^a pessoa são sobrevalorizados em NAB, ao se constituírem como a forma de expressão de ODA 3P mais frequente em toda a Série, indo, portanto, contra os estudos descritivos sobre o PB, por outro, ligam-se aos verbos de modo mais condizente com a literatura descritiva. Quando se trata de infinitivos e locuções infinitivas, ocorrem em posição enclítica ao verbo (68/71; 95,8%)¹⁸² e, quando se trata de tempos verbais simples, em posição proclítica (64/68; 94,1%).

¹⁸² Dois dos três casos de próclise ao infinitivo ocorrem quando este é flexionado precedido de preposição (em que a próclise é “de regra”): ‘Ele assinou o contrato_i sem nós o_i lermos’ [NAB3, SD, p. 48] e ‘Ela_i saiu sem nós a_i _____ (ver)’ [NAB3, SD, 106]; o terceiro ocorre em ‘De acordo com o formulário, a lavanderia do hotel: paga o valor total da roupa_i se você não a_i receber de volta’ [NAB2, E[+M], p. 24].

Seguem exemplos abaixo:

(4)

- a. — Você leva *as crianças_i* à escola?
— Claro! Eu *as_i* levo todo dia. E depois vou buscá-*las_i*. [NAB1, *F[?M]*, p. 43]
- b. Você vai ouvir *dois diálogos_i*. Depois de ouvi-*los_i*, marque com um X as respostas certas.’ [NAB1, *E[+M]*, p. 21]
- c. *Meu amigo_i* já chegou. Vou apresentá-*lo_i* a vocês. [NAB1, *SD*, p. 49]
- d. — Onde estão *os livros_i*?
— Eu *os_i* dei para Sabrina. [NAB1, *SD*, p. 49]

A ênclise a tempo simples (4/68) fica restrita ao início de oração ou período, tais como nos exemplos abaixo:

(5)

- a. Quando fui me aproximando da porta, *ele_i* se levantou. . . . Descendo os degraus da frente, ouvi-*o_i* fechar a porta. [NAB2, *E[?M]*, p. 99]
- b. Vejo-*a_i* [*a praia_i*] todos os dias quando vou ao escritório. [NAB2, *E[-M]*, p. 110]

De modo geral, NAB dá preferência à próclise, com exceção de infinitivos verbais e contextos de início de período ou oração, em que a ênclise é preferida.

Quanto ao ON, este ocorre na Série independentemente do tipo verbal, vindo em 2.º lugar após o clítico acusativo¹⁸³. Na diferença entre uma e outra variante, o clítico ganha mais vigor em relação ao ON junto a locuções de infinitivo e tempo simples, exatamente em contextos em que tende a ter mais ocorrências, segundo os estudos descritivos do PB.

Surpreende que a única ocorrência do pronome *ele(a)* seja em tempos simples (‘Você leva *ela_i* [*a tia Lucinda_i*] pra sua casa’ [NAB2, *F[-M]*, p. 142]), contexto linguístico em que tenderia a ter maior valoração social negativa. Não obstante, como na realidade da língua pode ocorrer nesta estrutura sintática (em alguns casos inclusive com maior frequência do que nas complexas, como nas peças analisadas por Marques de Sousa, 2017), o seu emprego é um aspecto positivo do manual — poderiam, no entanto, terem se utilizado de modelos linguísticos com a variante pronome *ele(a)* também nas complexas.

Há em NAB ocorrências de clítico acusativo junto a gerúndio (simples), imperativo e tempo composto, o que seria considerado incomum ou mesmo pedante, a depender da

¹⁸³ Em NAB, o ON somente supera o clítico acusativo em frequência nos casos de locução verbal com verbo principal no gerúndio, em que a retomada se faz somente pelo ON; no entanto, como só houve dois casos deste tipo verbal em toda a Série, não se pode garantir de fato a preferência pelo ON junto a esta forma verbal. Além disso, o primeiro caso é de dêitico, o que também favoreceria o ON. Seguem os dois casos: ‘*Ele_i* está ___ [vindo] em nossa direção! Onde? Não estou ___ [vendo] \emptyset_i ’ [NAB2, p. 91]; ‘Houve problemas com seus clientes?’ ‘[eles] acabaram respeitando \emptyset_i [*a lei antifumo_i*]’ [NAB3, p. 39].

modalidade e grau de monitoramento em que ocorrem, daí a importância da conjugação destes fatores, como se verá adiante.

3.2.1.2.1 *Forma verbal associada à modalidade e monitoramento*

Junto a imperativo, na fala, não há casos de clíticos acusativos de 3.^a pessoa em NAB (ver Apêndice A) — de todo modo foi registrado apenas um caso de imperativo nesta modalidade, sendo o ON a variante empregada. Já na escrita [-monitorada], ocorreu um caso de clítico acusativo acompanhando imperativo, em um texto do gênero ‘carta pessoal’:

(6)

Mando-lhe *estas duas fotos*_i. Examine-*as*_i e diga-me se você quer morar numa casa (a da foto). . . ou num apartamento (indiquei o prédio na foto). [NAB1, E[-M], p. 88]

O uso do clítico acusativo junto ao imperativo costuma ocorrer em PB em textos escritos de maior grau de monitoramento. Em textos [-monitorados], outras variantes seriam mais comumente empregadas, tais como o ON e o pronome *ele(a)*. De todo modo, a ocorrência esporádica do clítico acusativo em textos menos monitorados e em um contexto linguístico como em (6) (junto a imperativo e com referente de traço semântico [-animado]) não seria impossível — dado o fato de a língua não ser estanque —, mas certamente seria raro.

O clítico em ênclise ao imperativo aparece em NAB com mais frequência na escrita [+monitorada]. Neste contexto, em consonância com a norma-padrão, o clítico (em ênclise) é a forma geralmente empregada (19/27; 70%) — sobretudo em enunciados de exercícios —, seguido pelo ON (7/27, 26%) e o SN anafórico (1/27, 4%):

(7)

Observe *as ilustrações*_i acima e relacione-*as*_i com as frases. [NAB3, E[+M], p. 1]

Você conhece *as palavras fracassar, tentativa, sobreviver*_i? Se não, procure-*as*_i no dicionário. [NAB2, E[+M], p. 49]

Em conformidade com os estudos sociolinguísticos brasileiros, verifica-se em NAB que, na fala, não há casos de clíticos acompanhando formas de gerúndio. Os quatro casos de ênclise a gerúndio estão na escrita [+monitorada], todos em enunciados de exercícios (p. ex. ‘Você vai tentar ajudá-*lo*_i [*seu colega*_i] a encontrar a profissão adequada para *ele*_i, dando sua opinião, aconselhando-*o*_i’ [NAB3, E[+M], p. 2]). Em todas as demais ocorrências de ODA 3P em construções com gerúndio ($n = 4$) (modalidade oral e sentenças descontextualizadas) é o ON a variante empregada.

Em atrito com os estudos sociolinguísticos brasileiros está o fato de, na modalidade oral, haver um caso de clítico acusativo junto a tempo composto, que inclusive aparece num diálogo identificado como [-monitorado] (8a). É de se ressaltar também dois outros casos em sentenças descontextualizadas (8b,c).

(8)

- a. — O que *ela_i* disse?
— *Ela_i* disse que, na palestra, *ela_i* tinha se distraído e tinha pedido sua ajuda, mas você não *a_i* tinha ajudado. [NAB3, F[-M], p. 62]
- b. Não comprei *o jornal_i* porque ela já *o_i* tinha comprado. [NAB2, SD, p. 38]
- c. *A polícia_i* não apareceu. . . embora nós *a_i* tivéssemos chamado. [NAB3, SD, p. 41]

O fato de o clítico aparecer junto a tempo composto em (8) (com a ressalva de que não se trata de um exercício com vistas à prática do ODA 3P) poderia levar o aprendiz a interpretar que estaria adequado o seu uso independentemente da modalidade e do traço de monitoramento. Sabe-se que, na fala em PB, o clítico acusativo de 3.^a pessoa, já pouco utilizado de modo geral, é ainda menos frequente com formas verbais que não sejam o tempo simples ou o infinitivo. Nos dados de Duarte (1986/1989), por exemplo, não aparece sequer uma vez junto a tempo composto (julgado inclusive como pedante neste contexto linguístico). Junto a tempo composto, o falante lançaria mão de outras variantes de ODA 3P, principalmente do ON.

De modo geral, na Série NAB, contextos de escrita [+monitorada] tendem a favorecer o clítico acusativo em detrimento do ON. Se por um lado essa tendência é prevista na literatura descritiva sobre o PB, por outro, o percentual de ocorrência do ON é bastante inferior ao esperado, e o do clítico acusativo aberrantemente superior ao que se espera de um manual que procura retratar usos do dia a dia; ademais, como visto, o clítico acusativo pode vir em ambientes absolutamente inadequados ao seu emprego, como junto a imperativo ou a tempo composto em contextos de menor monitoração estilística.

Quanto ao SN anafórico, não houve nenhuma ocorrência desta variante junto a construções com gerúndio — forma verbal que favoreceria a sua ocorrência, segundo Duarte (1986/1989). De fato, em NAB, o SN anafórico ocupa o último lugar de ocorrência (após o clítico acusativo e o ON) junto a cada forma verbal, o que indicaria a baixa influência deste fator para a sua ocorrência. O emprego do SN anafórico tampouco é mais frequente na escrita em contraposição à fala, ou em ocorrências de traço [+monitorado] em relação às de traço [-monitorado]. De todo modo, por falta de dados mais robustos sobre o SN anafórico no que se refere à forma verbal, os resultados do seu emprego em relação a tal fator não podem aqui

ser dados como conclusivos.

Quanto ao pronome *ele(a)*, a sua única ocorrência se dá em contexto de fala [-monitorada]. Trata-se de uma conversa ao telefone entre amigos:

(9)

- Aí, você leva *ela_i* [*a tia Lucinda_i*] pra sua casa e o meu tio vai *buscá-la_i* às 8 horas, tudo bem?
 — Tudo bem, às seis e trinta na Rodoviária, e *ela_i* fica esperando na minha casa. [NAB2, *F[-M]*, p. 142]

Observe-se que a mesma falante se utiliza do pronome *ela* (*leva ela*) e em seguida do clítico em ênclise ao infinitivo (*buscá-la*), uma “mescla” que poderia de fato ocorrer numa interação real. De fato, em Duarte (1986), encontram-se casos de emprego do pronome *ele(a)* e do clítico acusativo em um mesmo enunciado: ‘Mas [*a F.*]_i é uma pessoa muito difícil. Olha, eu conheço *ela_i* há quase 20 anos. Eu *a_i* conheço desde que eu vim pra este bairro’.

É curioso notar que a única ocorrência do *ele* acusativo em NAB está em um diálogo disponível somente em áudio (cuja transcrição se encontra no final do livro), como se houvesse certa resistência em ter o pronome *ele(a)* escrito no corpo das lições/unidades¹⁸⁴.

3.2.1.3 Estrutura da sentença e animacidade

Um fator linguístico especialmente condicionante ao uso de uma ou outra variante é a estrutura da sentença, que aqui foi conjugada com o traço de animacidade (Tabela 10).

Tabela 10 – Distribuição das variantes de ODA 3P na série NAB segundo a estrutura da sentença e o traço de animacidade

Variantes	Simplex				Complexa				Total			
	[+a]		[-a]		[+a]		[-a]		[+a]		[-a]	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Clítico	63	82	97	49	6	86	1	9	69	82	98	47
ON	10	13	73	37	-	-	9	82	10	12	82	39
SN anaf.	3	4	29	15	1	14	1	9	4	5	30	14
Pron. <i>ele(a)</i>	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Total	77		199		7		11		84		210	

Note-se que, se o referente é [+animado], a expressão do ODA 3P se dá geralmente pelo clítico acusativo tanto no caso de sentenças simples (82%) (10a) como de complexas

¹⁸⁴ No final de cada um dos livros que compõem a Série NAB, em anexo, há a transcrição de todos os áudios.

(86%) (10b).

(10)

- a. Gostei muito da visita de *seus amigos*_i. Foi um prazer conhecê-*los*_i. [NAB1, *SD*, p. 100]
- b. A partir de 1934, lutou contra a tuberculose, doença que *o*_i fazia deixar o Rio regularmente, à procura de clima mais puro em cidades altas. [Noel Rosa_i] [NAB3, *E[+M]*, p. 111]

O único caso do pronome *ele(a)* em função acusativa também se refere a um antecedente [+animado] (*ver* (9)), porém em uma sentença simples, e não numa sentença complexa, como a literatura costuma apontar para falantes plenamente escolarizados — embora se saiba que estes falantes também se utilizam do pronome *ele(a)* em estruturas simples numa fala mais relaxada.

Observa-se que, nas sentenças simples, os SN anafóricos têm maior ocorrência com antecedentes [-animados] (15%) do que com antecedentes [+animados] (4%), o que condiz com dados de descrição linguística do PB. Em sentenças complexas, os dados não são conclusivos, uma vez que há apenas duas ocorrências de SN anafóricos (uma com antecedente [+animado], outra com antecedente [-animado]).

Também de acordo com a literatura em descrição do PB, se o referente possui traço [-animado], no caso de sentenças simples, há um decréscimo na preferência pelo clítico acusativo no manual (de 82% a 49%) — que, no entanto, não deixa de ser a variante preferida de retomada neste contexto. O traço [-animado] faz que o clítico passe a concorrer com o ON, este passando a ter dados mais significativos de ocorrência — de 13% quando [+animado] a 37% quando [-animado] (11a). No caso das sentenças complexas, se o referente é [-animado], opta-se quase sempre pelo ON (82%) (11b), embora também haja um caso de clítico (11c), mas junto a infinitivo e em contexto de maior monitoramento.

(11)

- a. Como é o *apartamento/a casa de seus sonhos*_i? Compare \emptyset _i com o *apartamento/a casa onde você mora agora*. [NAB1, *E[+M]*, p. 39]
- b. — *Este quadro*_i é muito esquisito.
— Eu acho \emptyset _i genial. É muito interessante. [NAB2, *F[?M]*, p. 2]
- c. Elementos visuais ou auditivos podem torná-*la*_i [*a apresentação*_i] mais interessante. [NAB3, *E[+M]*, p. 57]

3.2.1.3.1 Estrutura da sentença e animacidade associadas à modalidade e monitoramento

Uma vez que se associa o fator de animacidade aos fatores extralinguísticos de

modalidade e monitoramento (ver Apêndice B), evidenciam-se, por exemplo, casos de clíticos acusativos na fala [-monitorada] cujos antecedentes são de traço [-animado], conforme exemplo abaixo:

(12)

- Meu Deus, quantos *pratos*_i!
 - Calma, eu _____ lavo num minuto. [Resp.: *os*_i]
 - E os *talheres*_i?
 - Eu _____ lavo também. [Resp.: *os*_i]
 - E as *xícaras*_i?
 - Eu _____ lavo. Calma! [Resp.: *as*_i]
 - E esta *toalha*_i?! Está tão suja!
 - Eu _____ lavo também. Num minuto você vai ver. [Resp.: *a*_i]
- [NAB1, F[-M], p. 93]

O diálogo em (12) vem acompanhado de uma ilustração de uma mulher, na cozinha de uma casa, pedindo a um homem que realize determinadas tarefas domésticas, o qual, por sua vez, lhe responderia utilizando-se dos clíticos acusativos *o*, *a*, *os*, *as*.

Na forma em que é exposto, o diálogo acima dificilmente encontraria respaldo na realidade linguística brasileira, em que o ON seria de larga preferência: trata-se de referentes de traço semântico [-animado] (*pratos*, *talheres*, *xícaras*, *toalha*), a interação ocorre em um ambiente doméstico, em que as pessoas têm uma relação de parentesco/amizade. Sendo assim, o manual claramente se afasta do que propõe na sua apresentação:

O Novo Avenida Brasil destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender português para poderem *comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana* [itálicos nossos]. (NAB1, p. III)

Ora, soaria livresca e demasiadamente artificial a fala do aprendiz que optasse por seguir o modelo de língua encontrado no diálogo em (12) na sua interação cotidiana com brasileiros.

Há também outros casos de clítico na fala [-monitorada], mas desta vez relativos a antecedentes de traço [+animado]:

(13)

- a. . . . o meu tio vai buscá-*la*_i [*a tia Lucinda*_i] às 8 horas, tudo bem? [NAB2, F[-M], p. 142]
- b. — Você não viu? *O Hans*_i chegou.
— E daí? Você não *o*_i convidou para o churrasco? [NAB2, F[-M], p. 93]
- c. — Neide, convidei *meu amigo Amadeu*_i para jantar. Você se lembra dele, *o médico homeopata*_i?
— *Ele*_i é homeopata? Não sabia. E eu que *o*_i recomendei para a Pati. [NAB3, F[-M], p. 29]
- d. — O que *ela*_i disse?
— *Ela*_i disse que, na palestra, *ela*_i tinha se distraído e tinha pedido sua ajuda, mas você

não a_i tinha ajudado. [NAB3, *F[-M]*, p. 62]

Nas raras vezes em que o clítico surgiria na fala em PB, entende-se que esteja em sentença simples, especialmente junto a infinitivo (em ênclise) ou a verbos no passado ou presente do indicativo ou subjuntivo (em próclise), e que se refira geralmente a um antecedente [+animado], como em (13a,b,c). De todo modo, acima dessas restrições, existe a de que o clítico acusativo não costuma ocorrer numa fala [-monitorada] (tais como as dos exemplos em (13)), e muito menos junto a tempo composto, como em (13d).

Em NAB não há casos de clíticos acusativos na fala se a sentença é complexa. Das 10 ocorrências de sentenças complexas encontradas na fala, nove são de ON e uma de SN anafórico, todas de referentes [-animados]. Nas sentenças complexas, os clíticos se limitam ou à escrita [+monitorada] ou a sentenças descontextualizadas, como neste exemplo: ‘Em primeiro lugar, eu não a_i acho muito simpática’ [NAB3, *SD*, p. 105].

Embora não pertencente ao PB, o uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa em sentenças complexas é absolutamente legítimo numa escrita [+monitorada], e uma das variantes a que se recorre quando o antecedente é [+animado]:

(14)

Noel de Medeiros Rosa_i nasceu no Rio de Janeiro, em 1910, filho de comerciante e professora. . . . A partir de 1934, lutou contra a tuberculose, doença que o_i fazia deixar o Rio regularmente, à procura de clima mais puro em cidades altas. [NAB3, *E[+M]*, p. 111]

Vale ressaltar que, em ocorrências de escrita [+monitorada] em que o ODA 3P se encontra em uma sentença complexa e o referente é de traço semântico [+animado] (como em (14) acima), o clítico acusativo de 3.^a pessoa começa já a competir com o pronome *ele(a)* (‘doença que fazia ele_i deixar o Rio regularmente’) (cf. Bagno, 2012). Por outro lado, na modalidade oral e em contextos [-monitorados], tanto de fala como de escrita, o pronome *ele(a)* é certamente a variante vencedora em tal contexto linguístico.

3.2.1.4 Peso relativo

Finalmente, fez-se uma análise dos dados quantitativos de clítico acusativo e ON de forma a identificar o peso relativo para cada uma dessas variantes. Foram levados em conta os fatores: forma verbal, estrutura da sentença, traço de animacidade, modalidade e monitoramento. As ocorrências das demais variantes, SN anafórico e pronome *ele(a)*, foram excluídas por sua falta de robustez quantitativa em algum dos fatores, o que ocasionaria *knock-outs* na análise.

Na Tabela 11, encontram-se os fatores selecionados como relevantes pelo programa *Goldvarb* para a realização do clítico acusativo de 3.^a pessoa, tendo por base as 259 ocorrências referentes ao clítico e ao ON.

Tabela 11 – Fatores relevantes para o uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa em NAB

Fatores	Subfatores	<i>n</i>	%	Peso relativo
Traço de animacidade	[+animado]	68/77	88	.85
	[-animado]	99/182	54	.33
Modalidade	Oral	20/68	29	.13
	Escrita	79/102	77	.68
	<i>Indefinida</i>	68/89	76	.64

significância = 0.000

Em NAB, há uma forte tendência para a realização do clítico acusativo (em vez do ON) quando o antecedente possui traço [+animado] ($p = .85$), o que está em consonância com a literatura, no sentido de que o traço [+animado] do antecedente favorece fortemente formas preenchidas do ODA 3P. No entanto, embora com uma tendência de ocorrência bastante inferior ($p = .33$), não é desprezível o número de casos de preenchimento com o clítico também quando o referente possui o traço semântico [-animado] (99/182; 54).

Pode-se notar que também foi selecionado como relevante pelo programa o fator modalidade. O clítico acusativo é bem mais frequente na modalidade escrita ($p = .68$) e em sentenças de modalidade indefinida ($p = .64$) do que na modalidade oral ($p = .13$), o que está em consonância com os estudos do PB quanto à modalidade.

Finalmente, não foram selecionados como relevantes pelo programa: o tipo verbal, a estrutura da sentença e o traço de monitoramento. Dentre estes, o traço de monitoramento deveria ser um fator fundamental para o condicionamento de uma ou outra variante, mas o clítico foi igualmente empregado em gêneros textuais mais monitorados e menos monitorados (tanto de fala como de escrita), o que distancia a série NAB de uma representação mais fiel da realidade sociolinguística do PB.

Em suma, a partir da exaustiva análise quantitativa e qualitativa aqui desenvolvida, comprova-se que as ocorrências de ODA 3P encontradas na Série NAB se centram em características típicas de gêneros mais monitorados de escrita (emprego do clítico acusativo, baixo uso do ON, não utilização do pronome *ele(a)*). As sentenças descontextualizadas do manual também se encaixam nessas características. Assim, a Série segue com os preceitos da norma-padrão, abarcando timidamente aspectos que caracterizam a norma culta brasileira, tais como o extensivo uso do ON, a ausência ou raro uso do clítico acusativo e o

emprego do pronome *ele(a)* em função de objeto.

3.2.2 FLEP

3.2.2.1 Considerações gerais

Tal como na Série NAB, em FLEP, o clítico acusativo é a única variante apresentada como possível para a expressão do ODA 3P. Abaixo segue a sua introdução no livro, a qual inclui a 2.^a pessoa do discurso *você*:

(15)

Pronomes pessoais (2)¹⁸⁵

(ele) Eu vi *o ladrão*_i. Eu *o*_i vi.

(ela) Eu não entendi *a pergunta*_i. Eu não *a*_i entendi.

(você) *Júlio*_i, quem ajudou *você*_i¹⁸⁶? Quem *o*_i ajudou?

(vocês) *Mário e Joana*_i, quem ajudou *vocês*_i? Quem *os*_i ajudou?

[FLEP, SD, p. 68]

Após a apresentação das sentenças-modelo em (15), há uma tabela com os clíticos acusativos e, em seguida, um exercício para a prática do seu emprego:

(16)

Você		Vocês
Ele	o, a	Eles
Ela		os, as
		Elas

Eu vi *os rapazes*_i. Eu *os*_i vi.

Mário fechou *as janelas*_i. _____ [Resp.: *as*_i fechou]

Ela prepara *o jantar*_i em 10 minutos. _____ [Resp.: *o*_i prepara]

Lúcia ajudou *Carmem*_i no trabalho? _____ [Resp.: *a*_i ajudou]

Eu vejo *Cláudia e Anita*_i mais tarde. _____ [Resp.: *as*_i vejo]

...

[FLEP, SD, p. 68]

No exercício em (16), do qual constam aqui as primeiras quatro sentenças, o clítico acusativo se aplicaria tanto para referentes com traço semântico [-animado] (*janelas, jantar*) quanto [+animado] (*Carmem, Cláudia e Anita*). Não há nenhuma referência ao fato de o uso do clítico acusativo ser restrito a gêneros mais monitorados, especialmente de escrita.

As variantes morfofonológicas *-lo, -la, los, -las* são igualmente apresentadas em uma

¹⁸⁵ Em *Pronomes Pessoais (1)* foram apresentadas as formas de 1.^a pessoa, *me* e *nos* (FLEP, p. 68).

¹⁸⁶ *Você* em função acusativa, diferentemente do pronome *ele(a)*, é uma forma legitimada no manual: além de estar presente nas sentenças-modelo em (15), aparece em diversos exercícios próprios, p. ex. de substituição: ‘Teresa, eu sempre *a* vejo na biblioteca.’ (Eu sempre vejo *você*.) / ‘Lúcia e José, meu amigo conhece *vocês*. Ele ___ [*os*] encontrou em Campos do Jordão’ (FLEP, p. 69). Recorda-se aqui que o ODA que faz referência ao interlocutor (*você(s)*) não foi contabilizado nos dados da presente tese, somente os de 3.^a pessoa do discurso.

tabela e, em seguida, exemplificadas por meio de sentenças-modelo:

(17)

Pronomes pessoais (3)

Você		Vocês	
Ele	o, a, -lo, -la	Eles	os, as, -los, -las
Ela		Elas	

Eu pude ver *o ladrão*_i.

Eu pude vê-*lo*_i.

...

*Amigos*_i, desculpem! Eu não pude ver *vocês*_i.

*Amigos*_i, desculpem! Eu não pude vê-*los*_i.

[FLEP, *SD*, p. 69]

Segue à apresentação em (17), um exercício para o preenchimento de lacunas com -*lo(s)* e -*la(s)*:

(18)

Quero ver *o diretor*_i. Quero _____ [Resp.: vê-*lo*_i]

Quero conhecer *a nova diretora*_i. Quero _____ [Resp.: conhecê-*la*_i]

Amanhã vamos visitar *nossos amigos*_i. _____ [Resp.: visitá-*los*_i]

Que bom! Vamos comprar *esta bela casa*_i. _____ [Resp.: comprá-*la*_i]

O diretor não quis atender *o cliente*_i. _____ [Resp.: atendê-*lo*_i]

Vou preparar *o aperitivo*_i. _____ [Resp.: prepará-*lo*_i]

...

[FLEP, *SD*, p. 69]

Embora, mais uma vez, haja antecedentes tanto [+animados] como [-animados], não havendo qualquer menção sobre o uso de clíticos acusativos ser restrito a gêneros mais monitorados, todas as sentenças em (18) apresentam locuções com verbo principal no infinitivo, o que é um aspecto positivo do material. Não há casos nem nas sentenças-modelo, nem nos exercícios, de verbos terminados em -*s* ou -*z*. Foram, portanto, apresentadas as colocações mais usuais com clíticos em PB: em próclise a tempos simples (15 e 16) e ênclise a infinitivo (17 e 18).

Vale ressaltar que, diferentemente da série NAB, FLEP adiciona entre os clíticos acusativos de 3.^a pessoa as formas -*no(s)*, -*na(s)*:

(19)

Pronomes pessoais (4)

Você		Vocês		Eles viram <i>o ladrão</i> _i . Eles viram- <i>no</i> _i .
Ele	-no, -na	Eles	-nos, -nas	Eles viram <i>a fotografia</i> _i . Eles viram- <i>na</i> _i .
Ela		Elas		Eles viram <i>os ladrões</i> _i . Eles viram- <i>nos</i> _i .
				Eles viram <i>as fotografias</i> _i . Eles viram- <i>nas</i> _i .

[FLEP, *SD*, p. 70]

Como nos casos anteriores, à apresentação do quadro, seguem exercícios de preenchimento de lacunas:

(20)

As secretárias digitam *os relatórios*_i. As secretárias digitam-*nos*_i.
 Na reunião, os sócios resolveram *o problema*_i. Foi fácil! _____ [Resp.: Eles resolveram-*no*_i]
 Os vizinhos descreveram *os ladrões*_i. _____ [Resp.: Eles descreveram-*nos*_i]
 Os candidatos leram *o regulamento*_i? _____ [Resp.: Eles leram-*no*_i]
 Os vizinhos chamaram *a polícia*_i. _____ [Resp.: Eles chamaram-*na*_i]
 Os alunos assinaram *os documentos*_i. _____ [Resp.: Eles assinaram-*nos*_i]
 Eles apresentaram *você*_s_i ao Presidente? _____ [Resp.: Eles apresentaram-*nos*_i]
 Os sócios contrataram *você*_i, Marcos? _____ [Resp.: Eles contrataram-*no*_i]
 [FLEP, *SD*, p. 70]

Em contraposição às ocasiões anteriores, as sentenças em (19) e (20) seriam de uso absolutamente raro em PB, até mesmo em gêneros mais monitorados de escrita. ‘Os vizinhos descreveram *os ladrões*_i’, cuja resposta seria ‘Os vizinhos descreveram-*nos*_i, e ‘Eles apresentaram *você*_s_i ao Presidente?’, de resposta ‘Eles apresentaram-*nos*_i ao Presidente?’, têm o pronome *nos* como facilmente interpretado como o clítico de 1.^a pessoa (plural) — já que este, sim, se encontra em PB.

Por fim, o manual apresenta uma tabela em que consta uma síntese dos pronomes pessoais até então mencionados:

(21)

Pronomes pessoais (5)

Eu vi *o ladrão*. Eu *o* vi.

Eu	Me	Nós	nos
Você	o, a	Vocês	os, as
Ele	(-lo, -la)	Eles	(-los, -las)
Ela	(-no, -na)	Elas	(-nos, -nas)

[FLEP, p. 71]

Abstendo-se de focar a falta de precisão gráfica quanto à disposição dos pronomes apresentados nas diversas tabelas do livro (aqui reproduzidas), nota-se a intenção de expor um quadro pronominal característico da GT e, portanto, de uso restrito a gêneros mais monitorados, principalmente de escrita.

Cabe ainda ressaltar que o livro introduz a mesóclise, por meio de uma sentença-modelo e de exercícios. Abaixo constam as ocorrências ($n = 3$), todas em sentenças descontextualizadas:

(22)

- a. Levarei *a mala*_i comigo. É mais seguro. Levá-*la*_i-ei comigo. É mais seguro. [FLEP, *SD*, p. 213]

- b. Deixaremos *os documentos*_i na gaveta. [Resp.: Deixá-*los*_i-emos] [FLEP, *SD*, p. 213]
- c. Visitaremos *as obras do governo*_i amanhã. [Resp.: Visitá-*las*_i-emos] [FLEP, *SD*, p. 213]

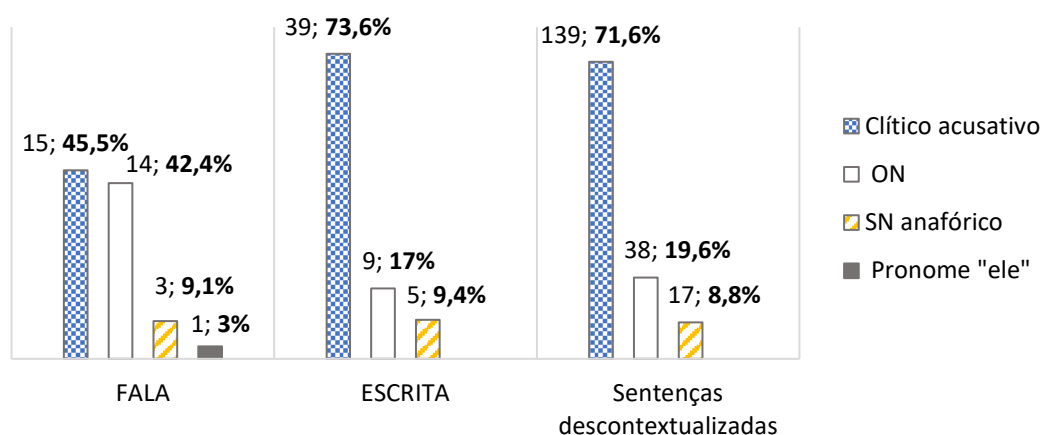
Tampouco menção é feita ao fato de a mesóclise estar restrita a gêneros extremamente monitorados de escrita.

3.2.2.1.1 Modalidade e monitoramento

Em frequência, o clítico acusativo é, de longe, a forma predominante de expressão do ODA 3P em FLEP, representando 68,9% do total de casos. As demais variantes somadas correspondem a somente 31,1% do total de ocorrências, a saber: clítico acusativo: 193 (68,9%) > ON: 61 (21,8%) > SN anafórico: 25 (8,9%) > pronome *ele(a)*: 1 (0,4%).

Segue no gráfico abaixo a distribuição das variantes de acordo com a modalidade.

Gráfico 7 – Distribuição das variantes de ODA 3P em FLEP segundo a modalidade



Observe-se que, na modalidade escrita e nas sentenças descontextualizadas, o clítico prevalece fortemente em relação às demais variantes (39/53 (73,6%) e 139/194 (71,6%), respectivamente). Tal semelhança quanto ao desenho na distribuição das variantes entre as categorias modalidade escrita e sentenças descontextualizadas também havia sido verificada em NAB.

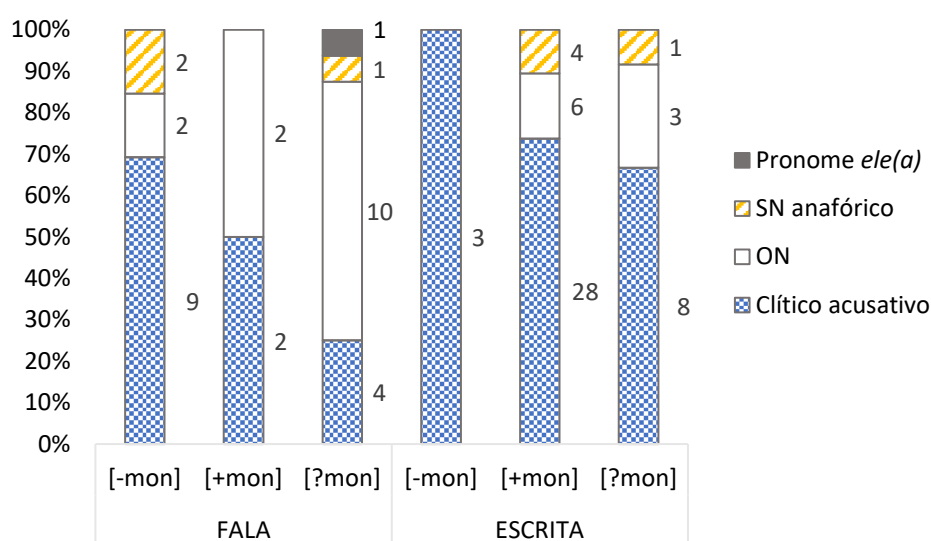
Ainda como em NAB, em FLEP a modalidade se mostra relevante para a realização das variantes — com exceção do SN anafórico, de distribuição parecida entre as categorias. Por um lado, na fala dá-se um aumento substancial do ON (14/33; 42,4%) e uma diminuição expressiva dos clíticos acusativos (15/33; 45,5%)¹⁸⁷ — embora estes, ainda que

¹⁸⁷ NAB, no entanto, possuía um maior percentual de ON do que de clíticos na modalidade oral.

ligeiramente, seguem predominando; na escrita, o clítico supera 70% das ocorrências e o ON não passa de 20%. Também é na modalidade oral, em oposição à escrita, em que se encontra a única ocorrência do pronome *ele(a)* em função acusativa.

No Gráfico 8, retirados os dados das sentenças descontextualizadas, conjugaram-se os traços de modalidade e monitoramento.

Gráfico 8 – Distribuição das variantes de ODA 3P em FLEP segundo a modalidade e o traço de monitoramento



Apesar do relativo baixo número de ocorrências em que o traço de monitoramento pôde ser identificado em FLEP (58/280; 20,7%), acredita-se aqui que com esses dados já é possível apontar no material certas incongruências quanto ao emprego das variantes segundo este fator.

Em primeiro lugar, o clítico acusativo de 3.^a pessoa em FLEP não se restringe a gêneros mais monitorados. Verifica-se nos exemplos abaixo que esta variante pode aparecer até mesmo em dados de fala e de escrita menos monitorada:

(23)

- a. Mas olhe! Que *casa_i* bonita! Que pena demoli-*la_i*! [FLEP, *F[-M]*, p. 133]
- b. Não saia do hotel sem *seus documentos_i*. Não *os_i* largue em lugar algum. [FLEP, *E[-M]*, p. 235]

Em segundo lugar, o pronome *ele(a)* em função acusativa aparece apenas uma vez no manual, e não em um contexto identificável quanto ao traço de monitoramento. A ocorrência se encontra em uma seção intitulada “Curiosidades do português do Brasil”, em

um texto tido como de “linguagem popular” (p. 170), que simula uma conversa entre um estrangeiro e um brasileiro. Não se conhece o contexto interacional ou o propósito da conversa¹⁸⁸.

(24)

Você está conversando com um brasileiro, mas está difícil entender o que ele está dizendo. Vamos ver se você decifra o que você está ouvindo. Tente!

Linguagem Popular

O domingo

No domingo ninguém trabaia. Domingo é pra discansá, ficá em casa à vontade, conversano co a famia, cos amigo, cos vizinho, comeno bem. Si tá chovenó, é mió num saí. Si num tá, a gente podi i pra praia.

Programão! I nu cinema nu fim di semana? Craro! Tem muito filme bão pur aí. Filme é coisa qui num farta. Só qui us filme di agora tem muito tiro, muitas morti. Us filme di agora é muito violento. Ocês gosta di filme assim? A gente aqui em casa num gosta não; nois prefere coisa diferente, nois gosta di *música caipira*_i. Nois ouvi *ela*_i sempri.

[FLEP, *F[?M]*, p. 170]

De fato, alguns aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos poderiam mais fortemente marcar uma “linguagem popular”. Por exemplo, podem ser frequentes nas normas populares o rotacismo (*craro*), o ieísmo (*trabaia*, *mió*) e a falta de concordância nominal e verbal. O pronome *ele(a)* em função acusativa, no entanto, não estaria restrito a normas populares, ocorrendo também na produção oral (e, cada vez mais, na escrita) de falantes urbanos plenamente escolarizados, conforme se tem visto ao longo do presente trabalho.

Assim, diferentemente do fator modalidade, que influi no emprego das variantes de ODA 3P em FLEP, o traço de monitoramento (quando identificado) não está em concordância com os estudos sociolinguísticos brasileiros: gêneros [+monitorados] não favorecem o clítico ou o SN anafórico mais do que gêneros [-monitorados], tampouco gêneros [-monitorados] parecem favorecer o pronome *ele(a)* ou o ON — inclusive os dados chegam a mostrar uma inclinação ligeiramente maior para o emprego dos clíticos em contextos [-monitorados] (12/16, 75%) se comparados aos [+monitorados] (30/42; 71,4%).

3.2.2.2 Forma verbal

Segue abaixo a distribuição das variantes segundo a forma verbal:

¹⁸⁸ Cabe ressaltar que as normas populares também possuem diferentes traços de monitoramento (Cf. Bortoni-Ricardo, 2004, 2005).

Tabela 12 – Distribuição das variantes de ODA 3P em FLEP segundo a forma verbal

Variantes	INF	GER	IMP	TS	TC	LOC- INF	LOC- GER	Total
Clíticos	pr.	1		5	66	8		81
	ên.	12	3	7	30		57	109
	mes.				3			3
ON	10		19	19	10	1	2	61
SN anaf.	1		2	18	1	3		25
Pron. <i>ele(a)</i>				1				1
Total	24	3	33	137	19	61	3	280

Nas formas verbais que apresentaram maior robustez de dados, i.e. tempo simples (137/280; 48,9%) e construções de infinitivo (85/280; 30,4%), o clítico acusativo é a opção favorita, vindo, no caso das construções com infinitivo, em ênclise (com uma única exceção, a qual contém elemento proclisador¹⁸⁹), e, no caso de tempo simples, geralmente em próclise.

Os casos de ênclise a tempo simples correspondem às formas morfofonológicas (i) -*o(s)*, -*a(s)* (7/30; 23,3%), (ii) -*no(s)*, -*na(s)* (18/30; 60%) e (iii) -*lo(s)*, -*la(s)* (5/30; 16,7%) — estas últimas acompanhando verbos originalmente terminados em -*s* ou -*z*. Ressalta-se, mais uma vez, que (ii) e (iii) são de uso raríssimo em PB, mesmo na escrita [+monitorada].

Os autores do manual usam ênclise para todos os casos de gerúndio e optam pela próclise ao verbo auxiliar em tempo composto e em locução verbal com gerúndio. Todos esses empregos estão em desuso na modalidade oral do PB.

Junto às demais formas verbais (imperativo e tempo composto), prevalece o ON, ocupando o clítico acusativo a segunda posição.

Assim como em NAB, o SN anafórico não se associou a uma determinada forma verbal.

3.2.2.2.1 Forma verbal associada à modalidade e monitoramento

Em consonância com os estudos sociolinguísticos brasileiros está o fato de não haver nenhum caso de clítico acompanhando imperativo na modalidade oral (*ver* Apêndice C). Nesta modalidade, junto a imperativo, ocorre apenas o ON (p. ex. ‘Qual destes homens é o *ladrao*_i? Mostre \emptyset _i!’ (FLEP, *F[+M]*, p. 72)).

¹⁸⁹ Trata-se da sentença ‘Ela sonhava com _____ [*um trabalho*_i] sem rotina e morria medo de não *o*_i encontrar.’ [FLEP, *E[?M]*, p. 264]

A ênclise a verbos no imperativo ocorre em enunciados de exercícios (6/7), portanto em textos formais, e num exercício de preenchimento de lacunas.

(25)

- a. A partir das ilustrações, dê *a ordem*_i e, depois, transforme-*a*_i em pedido. [FLEP, *E[+M]*, p. 184]
- b. Substitua as palavras indicadas por um *pronome*_i e coloque-*o*_i corretamente na frase. [FLEP, *E[+M]*, p. 213]
- c. Nas frases que se seguem, sublinhe *o infinitivo pessoal*_i e depois transforme-*o*_i em verbo do indicativo. [FLEP, *E[+M]*, p. 260]
- d. (pedir) Ajude-*o*_s_i, quando eles _____ auxílio. [FLEP, *SD*, p. 210]

Junto a imperativo negativo, ocorrem casos de clítico acusativo, ainda que a escrita seja menos monitorada:

(26)

- a. Enquanto *ele*_i estiver assistindo ao futebol pela televisão, não *o*_i perturbe. . . [FLEP, *E[-M]*, p. 207]
- b. Não saia do hotel sem *seus documentos*_i. Não *os*_i largue em lugar algum. [FLEP, *E[-M]*, p. 235]
- c. (perder) Vou dar-lhe *um mapa*_i para que você não se _____. Mas não *o*_i _____, por favor! [FLEP, *SD*, p. 195]

O uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa junto ao imperativo nos enunciados dos exercícios estaria adequado, já que se trata de uma escrita [+monitorada]; do mesmo modo, se adequa o clítico acusativo de 3.^a pessoa junto a gerúndio em contextos mais monitorados de escrita (como em ‘O moço de prata, noivo das virgens, lá estava, chamando-*a*_i, num convite de amor’ [FLEP, *E[+M]*, p. 116]), entretanto, o seu emprego em textos escritos [-monitorados], como cartas pessoais e bilhetes, destoa fortemente do que se entende ser os contextos reais de aplicação desta variante em PB.

Nas construções com infinitivo, dá-se larga preferência pelo clítico, que ocorre inclusive em contexto de fala [-monitorada]:

(27)

- a. Antigamente, eu gostava *desses filmes*_i e não saía de casa, só para vê-*los*_i. [FLEP, *F[-M]*, p. 89]
- b. Eles tinham resolvido alugar *a casa*_i, mas depois desistiram e agora decidiram vendê-*la*_i. [FLEP, *F[-M]*, p. 133]

Na modalidade oral, junto a tempo simples, competem ON (28a) e clítico acusativo (28b-d).

(28)

- a. — Você conhece *esta revista*_i? Todo o mundo elogia \emptyset _i.
— Não sei por quê. Mais uma revistinha! [FLEP, *F[?M]*, p. 126]
- b. Eu *o*_i [*o ladrão*_i] vi de perto. [FLEP, *F[+M]*, p. 63]
- c. . . . Eu *o*_i [*o carro*_i] estacionei ali, pertinho daquela árvore e agora não está mais lá.
[FLEP, *F[-M]*, p. 124]
- d. Ele queria que eu *o*_i ajudasse. (FLEP, *F[-M]*, p. 174)

Cabe ressaltar que, em FLEP, na modalidade oral, o clítico só ocorre junto a tempo simples em próclise (ainda que não haja elemento proclisador); em ênclise está restrito à escrita e às sentenças descontextualizadas.

Divergindo significativamente dos estudos descritivos sobre o PB, há em FLEP na modalidade oral uma ocorrência de clítico acusativo com locução de gerúndio (29a) — e ainda numa fala [-monitorada] —, além de uma ocorrência com tempo composto (29b).

(29)

- a. Acho que está com o Antônio. Quando eu entrei na sala, ele *o*_i [*o jornal*_i] estava lendo.
[FLEP, *F[-M]*, p. 89]
- b. — Você precisa devolver *o livro*_i no dia 18.
— Tudo bem. Até lá eu *o*_i terei lido todo [FLEP, *F[?M]*, p. 230]

Finalmente, ressalta-se a numerosa quantidade de sentenças descontextualizadas no manual, em que há casos de clíticos junto a imperativo ($n = 3$), a tempo composto ($n = 7$) e em ênclise a tempo simples ($n = 25$). Não há nada em tais sentenças que facilite a identificação da modalidade e monitoramento, o que pode conduzir as pessoas usuárias do manual a fazer uso do clítico independentemente do evento interacional.

Seguem em (30) alguns exemplos de sentenças descontextualizadas, algumas delas voltadas à prática do clítico acusativo de 3.^a pessoa:

(30)

- a. (pedir) Ajude-os, quando eles _____ auxílio. [FLEP, *SD*, p. 210]
- b. (perder) Vou dar-lhe um mapa para que você não se _____. Mas não *o* _____, por favor! [FLEP, *SD*, p. 195]
- c. (seguir/perder) _____ aquele homem! Não *o* _____ de vista! [FLEP, *SD*, p. 195]
- d. (vender) Nós queríamos comprar *aquela casa*_i, mas ele já *a*_i _____. [Resp.: tinha vendido] [FLEP, *SD*, p. 137]
- e. *O carro* não estava onde ele *o*_i tinha deixado. Alguém *o*_i tinha levado. [FLEP, *SD*, p. 149]
- f. Com tempo, eu *o*_i teria convencido. Se eu tivesse tido tempo, eu *o*_i teria convencido. [FLEP, *SD*, p. 239]
- g. Eles assinaram *o contrato*_i sem que *o*_i tivessem lido. [FLEP, *SD*, p. 261]

- h. (servir) *Estas blusas_i* ainda _____ para você. [Resp.: servem]. Use-*as_i* mais um pouco. [FLEP, SD, p. 105]
- i. *O vinho_i*, beberam-no todo?! [FLEP, SD, p. 70]
- j. Mandamos a carta → mandamo-la [FLEP, SD, p. 213]
- k. Eles não gostam *desta cidade_i*, mas visitaram-____ com seus amigos. [Resp.: *na_i*] [FLEP, SD, p. 100]

3.2.2.3 Estrutura da sentença e animacidade

Abaixo seguem subdivididas em simples e complexas as sentenças em FLEP, sendo então associadas ao traço de animacidade.

Tabela 13 – Distribuição das variantes de ODA 3P em FLEP segundo a estrutura da sentença e o traço de animacidade

Variantes	Simples				Complexa				Total			
	[+a]		[-a]		[+a]		[-a]		[+a]		[-a]	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Clítico	72	91	113	60	3	60	1	33	75	89	114	60
ON	2	3	57	30	0	-	1	33	2	2	58	30
SN anaf.	5	6	17	9	2	40	1	33	7	8	18	9
Pron. <i>ele(a)</i>	0	-	1	1	0	-	0	-	0	-	1	1
Total	79		188		5		3		84		191	

Nota: 5 casos foram excluídos por não ter sido possível identificar o traço de animacidade

Nas sentenças simples, se o referente é [+animado] o clítico acusativo é empregado em 91% das ocasiões; se é [-animado], em 60%. Já o ON é empregado em 3% das ocasiões se o referente é [+animado] e em 30% se é [-animado]. Também se nota um percentual um pouco superior no emprego do SN anafórico caso o objeto seja de referente [-animado] (9%) em comparação a se o referente é [+animado] (6%).

Os aspectos acima listados demonstram certa consonância com os estudos descritivos do PB quanto ao fator animacidade: o clítico acusativo é mais utilizado com antecedentes [+animados] do que com [-animados], enquanto o ON e o SN anafórico são mais utilizados com antecedentes [-animados] do que com antecedentes [+animados].

Quanto ao pronome *ele(a)*, surpreende que esteja em uma sentença simples de referente [-animado] (*música caipira*), o que contribui para fazer que a sentença na qual é empregado seja uma representação ainda mais caricata da “linguagem popular”. Como se sabe, o emprego do pronome *ele(a)* é mais compatível com referentes [+animados].

Nas sentenças complexas, nota-se também uma diferença na distribuição das variantes segundo o traço de animacidade. As variantes preenchidas (clítico e SN anafórico) são favorecidas pelo traço [+animado]; o ON pelo traço [-animado]. No entanto, não se pode

chegar a afirmações conclusivas por terem sido poucas as ocorrências de ODA 3P em sentenças complexas no manual ($n = 8$).

Ao todo, incluindo sentenças simples e complexas, uma porcentagem de 60% dos clíticos acusativos é de referente [-animado]. Mesmo que esta seja uma porcentagem menor se comparada aos referentes [+animados] (89%), vale notar que o clítico corresponde a mais da metade das realizações de ODA 3P com referente [-animado].

A associação dos traços sintático e semântico aos traços de modalidade e monitoramento serve de maior auxílio no julgamento da adequabilidade dessas sentenças.

3.2.2.3.1 Estrutura da sentença e animacidade associadas à modalidade e monitoramento

Ao serem conjugados a estrutura da sentença em que ocorre o ODA 3P, o traço de animacidade, a modalidade e o monitoramento (*ver* Apêndice D), constata-se que, em FLEP, os clíticos acusativos de 3.^a pessoa predominam na fala [-monitorada] em relação às outras variantes, mesmo quando o referente é [-animado], conforme se pode observar nos exemplos abaixo:

(31)

- a. *É uma boa oportunidade_i e não devemos perdê-la_i.* [FLEP, *F[-M]*, p. 133]
- b. *Antigamente, eu gostava desses filmes_i e não saía de casa, só para vê-los_i.* (FLEP, *F[-M]*, p. 89)
- c. . . . *Eu o_i [o carro_i] estacionei ali, pertinho daquela árvore e agora não está mais lá.* [FLEP, *F[-M]*, p. 124]

Também na escrita [-monitorada], o clítico acusativo pode ocorrer em FLEP (como em (26b)).

É interessante ressaltar que há também em FLEP alguns casos de ON retomando antecedente [+animado]: como em (32a), embora se trate de um dêitico, portanto, favorecedor do ON, e em (32b), ocorrência proveniente de um texto autêntico adaptado. Nem sempre se pode conter a cada vez mais extensiva tendência do PB para o apagamento do objeto.

(32)

- a. *Qual destes homens é o ladrão_i? Mostre Ø_i!* [FLEP, *F[+M]*, p. 72]
- b. *Tinha morrido mesmo. Enterrar Ø_i, onde?* [FLEP, *E[?M]*, p. 148]

Dos oito casos de ocorrências de ODA 3P em sentenças complexas, quatro têm o clítico como variante. É certo que dois destes casos provêm de escrita [+monitorada], seja

com antecedente [-animado] ('O preço baixo, por outro lado, tornou-*a_i* [*a cachaça_i*] muito popular' [FLEP, *E[+M]*, p. 215]) ou [+animado] ('ela *os_i* [*os escravos_i*] deixava zonzos, livres... bêbados' [FLEP, *E[+M]*, p. 215]). Os outros dois casos provêm de sentenças descontextualizadas: 'Não vejo *Ricardo_i* há muito tempo. Vou telefonar para ___ e convidá-___ para vir aqui conversar' [Resp.: *ele_i/-lo_i*] (FLEP, *SD*, p. 100) e 'Vimos *os rapazes_i* correndo' [Resp.: *Vimo-los_i* correndo] (FLEP, *SD*, p. 214), este último de uso raro em PB mesmo em gêneros textuais escritos extremamente monitorados.

Ressalta-se também que os três casos de mesóclise do livro estão em sentenças descontextualizadas (uma sentença-modelo e dois exercícios), e referem-se a antecedentes [-animados]:

(33)

- a. Levarei *a mala_i* comigo. É mais seguro. Levá-*la_i*-ei comigo. É mais seguro. [FLEP, *SD*, p. 213]
- b. Deixaremos *os documentos_i* na gaveta. [Resp.: Deixá-*los_i*-emos] [FLEP, *SD*, p. 213]
- c. Visitaremos *as obras do governo_i* amanhã. [Resp.: Visitá-*las_i*-emos] [FLEP, *SD*, p. 213]

A realização do clítico acusativo com referentes [-animados] incrementa o teor de artificialidade das sentenças. Há uma evidente inadequação quando se leva em conta a associação entre semântica (traço [-animado]), modalidade (fala) e monitoração estilística ([-monitorado]).

Os demais casos de ODA 3P em sentenças complexas são de SN anafórico e ON. Ressalta-se que uma das ocorrências de SN anafórico ('*Mariana_i* estava nervosa. Eu vi *Mariana_i* chorando esta manhã' [FLEP, *SD*, p. 153]) está desprovida de contexto situacional/pragmático; se fosse retirada de um gênero menos monitorado, o uso do pronome *ele(a)* seria mais condizente com dados reais do PB. Pode-se dizer que aqui o SN anafórico sirva como uma solução de compromisso/esquiva.

O único caso de pronome *ele(a)* em função de objeto direto ocorre em sentença simples e com referente de traço [-animado]:

(34)

. . . Ocês gosta di filme assim? A gente aqui em casa num gosta não; nois prefere coisa diferente, nois gosta di *música caipira_i*. Nois ouvi *ela_i* sempri. [FLEP, *F[?M]*, p. 170)

Tem-se então que a única ocorrência de *ele* acusativo em FLEP se dá em um texto que simula a fala popular e em um contexto em que o ON seria a variante mais provável,

uma vez que o traço do referente é [-animado]).

3.2.2.4 Peso relativo

Constatou-se em FLEP que os fatores relevantes para a aplicação do clítico acusativo de 3.^a pessoa (em contraste com o ON) foram o tipo verbal, o traço de animacidade, a modalidade e o grau de monitoramento (Tabela 14).

Tabela 14 – Fatores relevantes para o uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa em FLEP

Fatores relevantes	Subfatores	<i>n</i>	%	Peso relativo
Tipo verbal	Infinitivo	69/80	86	.74
	Imperativo	12/31	39	.05
	Gerúndio	4/6	67	.30
	Tempo simples	96/115	83	.56
	Tempo composto	8/17	47	.24
Traço de animacidade	[+animado]	75/77	97	.88
	[-animado]	114/172	66	.29
Modalidade	Fala	15/29	52	.08
	Escrita	39/48	81	.45
	<i>Indefinida</i>	135/172	78	.61
Grau de monitoramento	[+monitorado]	30/38	79	.47
	[-monitorado]	12/14	86	.58

significância = 0.000

Nota: 249 dados

Observe-se que as ocorrências com o clítico foram consistentes com a literatura no que concerne ao contexto linguístico: os clíticos acusativos tendem a ser utilizados acompanhando o infinitivo ($p = .74$) ou o tempo simples ($p = .56$) e com correferente [+animado] ($p = .88$). Quanto aos fatores de modalidade e grau de monitoramento, chamam a atenção os resultados.

Observa-se que a tendência à ocorrência dos clíticos recai em sentenças em que não se pode determinar a sua modalidade. O clítico acusativo tende a ser realizado nessa categoria de sentença num peso relativo de 0,61, inclusive superior à modalidade escrita ($p = .45$). A modalidade oral não aparece como propiciadora do uso do clítico ($p = .08$) — por ser contrastada com a modalidade escrita e a categoria *indefinida*, de realização significativamente superior. Contudo, não se pode subestimar a superioridade dos clíticos em relação às outras variantes também na modalidade oral (15/29; 52%).

É curioso constatar que gêneros menos monitorados apresentaram uma propensão ligeiramente maior ao uso do clítico acusativo do que gêneros mais monitorados ($p = .58$ e $p = .47$, respectivamente). Cabe frisar que este foi o último fator selecionado pelo programa

Goldvarb como significativo para a realização do clítico e, sendo que há certo equilíbrio nos valores dos pesos relativos para este fator, pode-se considerar que o grau de monitoramento é praticamente irrelevante em FLEP. O clítico tende a ser utilizado tanto em gêneros mais monitorados como em gêneros menos monitorados no manual.

FLEP então, de modo ainda mais expressivo que NAB, segue os preceitos da gramática tradicional, centrando-se em exemplares de língua que seriam próprios da escrita [+monitorada], pouco abarcando a diversidade da retomada anafórica em PB.

3.2.3 BV

3.2.3.1 Considerações gerais

A única variante apresentada em *Bem-Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação* (BV) é também o clítico acusativo, ainda que a palavra “comunicação” venha no próprio nome do livro.

Abaixo segue o formato em que o clítico acusativo é introduzido no manual.

(35)

A professora Marta é muito esquecida mas tem alunos bem compreensíveis e generosos. Termine as respostas dos alunos que nunca irão desapontá-la. Use os pronomes oblíquos como nos exemplos abaixo.

Observe que o uso desses pronomes deixa o diálogo com um tom bastante formal.

Exemplos:

Professora Marta: Gabriel, posso levar *sua calculadora_i* pra casa? Preciso terminar a correção destes exercícios.

Gabriel: Tudo bem, professora. É claro que a senhora pode levá-la_i.

Marta: Obrigada, Gabriel. E você pode me devolver *o livro_i* que lhe emprestei?

Gabriel: Eu me esqueci de trazê-lo_i hoje, mas vou lhe entregar *o livro_i* amanhã, sem falta.

1. Pedro, posso usar *seu tablet_i* por uns minutinhos?
Pedro: Claro. A senhora pode _____ quanto tempo quiser.
[Resp.: usá-lo_i]
2. Ana, você pode pegar *meus livros_i* na sala 5? Tenho que aplicar uma prova agora e não quero deixar *os livros_i* lá.
Ana: Sim, profa. Marta. Vou _____ agora mesmo.
[Resp.: pegá-los_i]
3. Pedro, você pode levar *estes cadernos_i* para o Rafael?
Pedro: _____
[Resp.: (...) lhe levar os cadernos / levá-los_i]
4. Ana, você poderia, por favor, entregar *estas pastas_i* para a dona Helena, na diretoria?

Ana: _____
 [Resp.: (...) lhe entregar as pastas / entregá-las_i]
 [BV, SD, p. 49]

Em (35), faz-se referência ao fato de que o uso dos pronomes oblíquos em questão (tanto o clítico como o dativo) “deixa o diálogo com um tom bastante formal”, o que não é mencionado nos manuais analisados anteriormente, e nem mesmo na edição anterior de BV¹⁹⁰. Nota-se, portanto, neste aspecto, um avanço no material em comparação aos demais, acrescido pelo fato de o diálogo exposto ser contextualizado: sabe-se quem são os interlocutores, professora e aluno(a), e o ambiente onde ocorre a interação pode ser inferido, uma sala de aula. Além disso, o clítico aparece em todas as ocorrências (em (35)) enclítico a verbos no infinitivo — manifestação mais comum para o clítico acusativo de 3.^a pessoa em PB. De todo modo, o fato de essas ocorrências possuírem apenas referentes de traço [-animado] não deixa de as impregnar de um alto grau de formalidade, não habitual nas interações orais.

Em seguida, há um novo exercício em que se espera a reconstrução das sentenças de maneira que as formas *o*, *a*, *os*, *as* e *lhe*, *lhes* sejam utilizadas, conforme se pode apreender por meio das sentenças-modelo:

(36)

Reescreva as frases substituindo as palavras indicadas por pronomes.

Exemplo:

Enviei (a) *o pacote*_i (b) aos meus
 pais, por via aérea.

- a) Enviei-*o*_i aos meus pais
 por via aérea.
- b) Enviei-lhes *o pacote*_i por
 via aérea.

1. Talvez eu mostre (a) *as fotos*_i (b) aos professores.
 [Resp.: (...) mostre-*as*_i / *as*_i mostre]
2. Eles entregaram (a) *o documento*_i (b) para mim.
 [Resp.: (...) entregaram-*no*_i / *o*_i entregaram]
3. Ela contou (a) *a verdade*_i (b) para nós.
 [Resp.: (...) contou-*a*_i / *a*_i contou]
4. Provavelmente comprarei (a) *as passagens*_i (b) para meu pai vir me visitar.
 [Resp.: (...) comprarei-*as*_i / *as*_i comprarei]
5. Sempre peço (a) *dinheiro*_i (b) a meus pais.

¹⁹⁰ Na edição anterior de BV (Ponce et al., 2007, p. 49), os clíticos são diretamente introduzidos por meio de um exercício de preenchimento de lacunas, em que aparecem em balões as formas *lo*, *los*, *lhe*, *eu*, *me*, *o*, *nos*, *comigo*, *conosco*, sem exemplos de frases. Nenhuma menção é feita na ocasião ao “tom formal” das sentenças.

[Resp.: (...) peço- o_i / o_i peço]
 [BV, *SD*, p. 49]

Embora nas duas sentenças-modelo os clíticos estejam em ênclise, nas respostas o emprego da ênclise viria a contrariar as normas da GT, uma vez que há (i) palavras proclisadoras como *talvez* e *sempre*, (ii) verbos com terminação em *-m*, os quais levariam ao uso de uma variante morfofonológica do clítico ainda não apresentada, *-no(s)*, *-na(s)* e (iii) um verbo no futuro simples, *comprarei*, tempo verbal que conforme a norma-padrão não permite ter-lhe adjunto um clítico em ênclise. De fato, das sentenças do exercício em (36), somente ‘Ela contou *a verdade_i* para nós’ teria permitida, além da próclise ‘Ela a_i contou para nós’, também a ênclise ‘Ela contou- a_i para nós’.

Não há menção na apresentação dos clíticos em (35) e (36) dos contextos linguísticos que condicionam cada uma das suas manifestações morfofonológicas (*o*, *-lo*, *-no*, e respectivas variantes em gênero e número). No entanto, no “Apêndice gramatical”, nas últimas páginas do manual, se pode encontrar um quadro pronominal nos mesmos moldes da GT — com os “pronomes retos” *eu/tu/ele(a)/nós/vós/elas(as)*, os “oblíquos átonos” *me, te, o/a/se/lhe, nos, vos, os/as/se/lhes* e os “oblíquos tônicos” *mim, comigo/ti, contigo/si, consigo, ele, ela/nós, conosco/vós, convosco/si, consigo, eles, elas*. Acompanhando tal quadro vem a seguinte observação:

O *pronome oblíquo* é facultativo e pode vir antes, depois e no meio do verbo. Há regras para sua colocação, que, na linguagem escrita, devem ser seguidas de acordo com a norma-padrão. De um modo geral, especialmente na linguagem falada, no Português do Brasil são usados antes do verbo. (BV, *Apêndice*, p. 209)

A sistematização é então feita baseando-se integralmente na norma-padrão, aí incluindo a aceitação da característica proclítica do PB, exceto em início de sentença:

(37)

Os *Pronomes Oblíquos* são complementos de verbos:

- a. *o, a, os, as* completam verbos *SEM* preposição:
Vi *o menino* → Vi-*o*
- b. *lhe, lhes* completam verbos *COM* preposição:
Explicou *às meninas* o problema → Explicou-*lhes* o problema.
- c. os demais podem ser *diretos* ou *indiretos*, dependendo do verbo:

Entreguei *o livro ao professor* → Entreguei-*o* ao professor (*o* = complemento direto) / Entreguei-*lhe* o livro (*lhe* = complemento indireto).

Exemplos: Ele *o* olhou com carinho. . . / Vejo-*os* em cima da mesa. / José *o* estima/estima-*o*. / Convidei-*os* para o jantar. . . . Vocês *os* viram?/viram-*nos*? / Eu *o* pude ver. / Não conheço

aquelas pessoas. Apresente-*as* para mim. / Onde está o chocolate? Você *o* comeu todo?¹⁹¹
[BV, *Apêndice*, p. 209]

Em seguida, há um quadro onde constam as variações morfofonológicas (“formas especiais”), junto ao padrão de acentuação dos verbos que acompanham os clíticos:

(38)

Os pronomes *o*, *a*, *os*, *as* assumem formas especiais depois de certas terminações verbais.

Terminado em:	Forma do Pronome:	Exemplos:
Vogal	<i>o, a, os, as</i>	Paguei o aluguel → Paguei- <i>o</i> .
z / s / r	<i>lo, la, los, las</i>	Fiz o serviço → Fi- <i>lo</i> / Vai dizer a verdade → Vai dizê- <i>la</i>
som nasal	<i>no, na, nos, nas</i>	Viram o(s) garoto(s) → Viram- <i>no(s)</i>
m, ão, ãe, ãem	<i>no, na, nos, nas</i>	Põe a(s) mesa(s) → Põe- <i>na(s)</i> .

Preste atenção à *acentuação* destas formas:

- amar + *a/o/s* → amá-*la(s)/lo(s)*
- fazer + *a/o/s* → fazê-*la(s)/lo(s)*
- pôr + *a/o/s* → pô-*la(s)/lo(s)*
- mas abrir + *a/o/s* → abri-*la(s)/lo(s)*

Meu carro está quebrado. / Preciso levá-*lo* ao mecânico com urgência. / O trabalho não está certo. / Você precisa refazê-*lo*. / Pude vê-*lo*. / Não pôde fazê-*lo*. / Vou comprá-*lo*. / Os alunos compraram-*nos* (*os* compraram) / O gerente vai abri-*lo*.

[BV, *Apêndice*, p. 210]

Como a apresentação dos clíticos se faz maiormente no Apêndice do manual, estas formas vêm desprovidas do seu contexto de uso, e se igualam em seu valor social/estilístico, como se ‘Fiz o serviço → Fi-*lo*’, ‘Vai dizer a verdade → Vai dizê-*la*’, ‘Viram o(s) garoto(s) → Viram-*no(s)*’ tivessem o mesmo valor, se assimilassem.

Como se sabe, o uso do clítico em ênclise a verbos que terminam em *-r* é de ocorrência comum em PB em gêneros mais monitorados, especialmente de escrita, já o uso da ênclise em verbos com terminação em “som nasal” (que, equivocadamente, no livro, se apresenta em categoria distinta às terminações em *-m*, *-ão*, *-õe*, *-õem*) é de uso raro em PB, mesmo em gêneros mais monitorados de escrita; finalmente, o uso da ênclise em verbos com terminação em *-s* ou *-z* está há tempos obsoleto em PB, já não sendo encontrado mesmo em gêneros mais monitorados de escrita.

Não seria um aspecto negativo do material apresentar o quadro pronominal da norma-padrão se também fosse apresentado um quadro condizente com os usos. O manual aponta o “tom formal” dos clíticos, mas não trata das formas de ODA 3P usadas mais

¹⁹¹ Só foram listados aqui os exemplos com o clítico acusativo de 3.^a pessoa.

comumente nas interações entre falantes do PB, não oferecendo alternativas ao emprego do clítico. Os exercícios se restringem à prática das formas do quadro pronominal da GT.

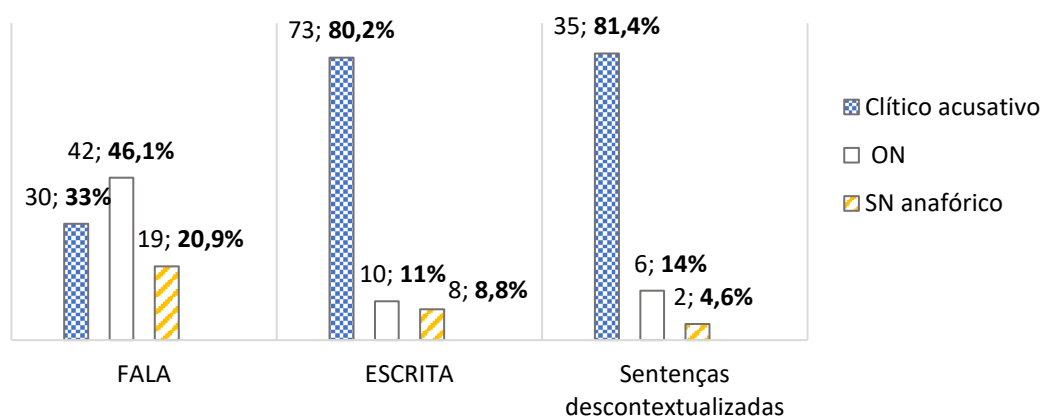
3.2.3.1.1 Modalidade e monitoramento

Tal como em NAB e FLEP, o clítico ocupa o primeiro lugar em quantidade total de ocorrências de ODA 3P, seguido pelo ON e pelo SN anafórico. No entanto, diferentemente de NAB e FLEP, BV não possui sequer um caso do pronome *ele(a)* em função acusativa.

Assim se dispõem os resultados gerais de BV: clítico acusativo: 138 (61,3%) > ON: 58 (25,8%) > SN anafórico: 29 (12,9%) > pronome *ele(a)*: 0 (0%).

Abaixo segue a distribuição das variantes de acordo com a modalidade.

Gráfico 9 – Distribuição das variantes de ODA 3P em BV segundo a modalidade



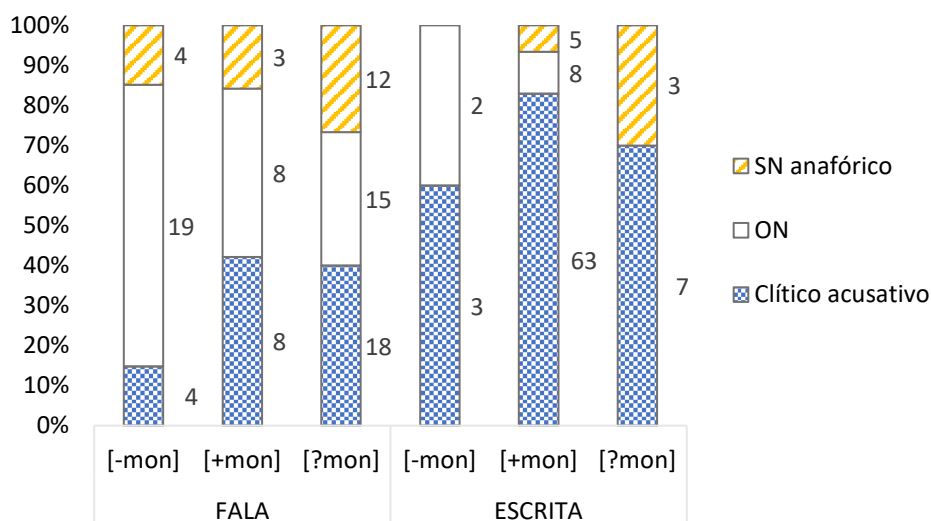
Nota-se também em BV a predominância dos clíticos acusativos em relação às demais variantes, respondendo por 61,3% do total de ocorrências. No entanto, enquanto na escrita e nas sentenças descontextualizadas, este percentual é bastante expressivo — mais de 80% das ocorrências de ODA 3P é realizada por clítico acusativo —, na fala, o ON chega a superar o clítico, embora não de modo substancial.

Já é possível observar que, assim como nos manuais anteriores, a modalidade atua no condicionamento das variantes. Enquanto na modalidade escrita e nas sentenças descontextualizadas há um uso bastante expressivo dos clíticos acusativos, na modalidade oral, há um considerável decréscimo destes e um aumento expressivo do ON. Ressalta-se também, na modalidade oral, fato não observado nos manuais anteriores, um pequeno aumento do SN anafórico em comparação às outras duas categorias.

No gráfico abaixo, segue a conjugação entre modalidade e traço de monitoramento

em BV:

Gráfico 10 – Distribuição das variantes de ODA 3P em BV segundo a modalidade e o traço de monitoramento



Além do efeito da modalidade na realização das variantes, visualiza-se também algum efeito do traço de monitoramento. De modo geral, em BV, em gêneros identificados como mais monitorados, o percentual de clíticos acusativos é maior e o de ON, menor, em comparação aos gêneros menos monitorados. As sentenças descontextualizadas e as ocorrências de traço de monitoramento não-definido tendem, como nos demais manuais, a seguir um padrão mais próximo ao dos gêneros mais monitorados.

3.2.3.2 Forma verbal

Segue abaixo a distribuição das variantes segundo a forma verbal:

Tabela 15 – Distribuição das variantes de ODA 3P em BV segundo a forma verbal

Variantes	INF	GER	IMP	TS	TC	LOC-INF	LOC-GER	Total
Clíticos				30				30
pr. ên.	22	5	36	12	1	31	1	108
ON	6		13	11	1	22	5	58
SN anaf.	4	1	2	18		3	1	29
Pron. <i>ele(a)</i>								
Total	32	6	51	71	2	56	7	225

Como observado nos manuais anteriores, a maior parte das ocorrências de expressão do ODA 3P acompanham construções com o infinitivo (88/225; 39,1%) ou o tempo simples

(71/225; 31,6%).

Nota-se que quase metade das ocorrências de ODA 3P são de clíticos em ênclise (108/225; 48%), os quais predominam junto a verbos no imperativo (36/51; 70,6%) e no infinitivo (53/88; 60,2%), estando também presentes junto a tempo composto (1/2; 50%) (ênclítico ao verbo auxiliar), ao gerúndio (6/13; 46,2%) e a tempo simples (12/71; 16,9%)¹⁹².

Embora seja a próclise a colocação tida como a preferente em PB, segundo o manual, é a ênclise a mais recorrente nos dados. Isto se deve não só a uma maior quantidade de verbos no infinitivo — os quais, consoante ao uso em PB, vêm acompanhados por pronome enclítico —, mas também ao fato de o manual seguir estritamente à norma-padrão quanto ao uso da ênclise quando o verbo está no gerúndio ou no imperativo, assim como, em alguns casos, optar pela ênclise em ambientes em que a próclise também poderia ser utilizada. Por exemplo, em casos como ‘Eles entregaram-*no*_i para mim’ [*o documento*_i] [BV, SD, p. 49] e ‘Os pais da *moça*_i tiraram-*na*_i da exclusão’ [BV, E[?M], p. 194]. Recordar-se que o uso da ênclise acompanhando tempo simples em gêneros textuais que não sejam claramente identificados como mais monitorados, sobretudo em sua variante morfofonológica *-no(s)*, *-na(s)*,

O ON teve frequência de apenas 25,8% (58/225) do total de ocorrências de ODA 3P, mas apareceu junto a quase todos os tipos verbais (com exceção do gerúndio simples). Considera-se assim que o ON está em competição com o clítico acusativo de 3.^a pessoa, muito embora o clítico tenha um número absoluto de ocorrências bastante superior ao do ON e que este só o supere na categoria *locução verbal com verbo principal no gerúndio* — caso em que há 5 ocorrências de ON (p. ex. ‘O professor explicou a *lição*_i e agora os alunos estão entendendo \emptyset _i’ [BV, SD, p. 84]) contra apenas uma de clítico acusativo (‘e os que continuaram *nas ilhas*_i acabaram convertendo-*as*_i no primeiro produtor africano’ [BV, E[+M], p. 191]).

Já o SN anafórico está distribuído entre quase todos os tipos verbais, com exceção do tempo composto, mas com um número absoluto de ocorrências bastante reduzido (29/225; 12,9%). Não há variação percentual significativa entre as diversas formas verbais, a não ser com tempo simples, em que há um percentual mais significativo de ocorrências dessa variante (25,4%).

¹⁹² Em “tempos simples”, incluem-se as formas não só terminadas em vogais orais, mas também em nasais (p. ex. “Acharam-*no* na gaveta (...)”, p. 144). Embora apareça “*fi-lo*” no *Apêndice*, não há nenhuma ocorrência no manual de ênclise após verbos terminados em *-s* ou *-z*.

3.2.3.2.1 Forma verbal associada à modalidade e monitoramento

Os casos de clítico a imperativo centram-se quase categoricamente na escrita [+monitorada] (35/36) (ver Apêndice E), em especial em enunciados de exercícios, como em (39a); mas também ocorre em um texto de explicação gramatical (39b), em uma receita (39c) (apesar de ser um gênero favorecedor do ON), e em um texto autêntico adaptado (*blog* de um empreendedor) (39d):

(39)

- a. Ordene *as frases*_i abaixo e numere-*as*_i. [BV, E[+M], p. 59]
- b. . . . para saber se ocorre ou não o efeito da CRASE antes de *alguma palavra feminina*_i, substitua-*a*_i por um equivalente masculino [BV, E[+M], explic. gram., p. 112]
- c. Desenforme e cubra-*o*_i [*o pavê*_i] [BV, E[+M], p. 128]
- d. Defina *alguns parâmetros de resultados*_i e verifique-*os*_i. . . [BV, E[+M], p. 128]

Embora, na fala, o ON seja a forma predominante junto ao imperativo (6/10), ocorre na fala (e ainda [-monitorada]) um caso de clítico acompanhando esta forma verbal, o que seria absolutamente incomum em PB:

(40)

- Quando não _____ aula e *sua tia*_i _____ de ajuda, ajude-*a*_i, ok? [Resp.: *tiver/precisar*]
 — Claro, mãe. [BV, F[-M], p. 48]

O uso do clítico junto a imperativo (*ajude-a*) numa conversa entre mãe e filho sobressalta-se por sua inadequação. Nota-se que, embora o clítico retome referente de traço [+animado], o que é consistente com a literatura quanto ao condicionamento semântico, faltou aqui adequação à modalidade e ao grau de monitoramento. O uso de ‘*ajude-a*’ seria próprio de gêneros mais monitorados de escrita.

Também podem ser tidos como inadequados os três casos de clítico junto a infinitivo, por estarem em contexto de fala [-monitorada]:

(41)

- a. Claro mãe. Quando _____, vou ajudá-*la*_i [*a tia*_i]. [Resp.: *puder*] [BV, F[-M], p. 48]
- b. *A Josefa*_i está doente e aqui os médicos não sabem o que está havendo com *ela*_i. . . tenho que levá-*la*_i para São Paulo. [BV, F[-M], p. 97]
- c. — A propósito, você _____ *a Bete*_i?
 — Poderíamos pegá-*la*_i na faculdade e sair para almoçar, que tal? [Resp.: *tem visto*] [BV, F[-M], p. 105]

Divergindo do que ocorre em NAB e FLEP, não há em BV nenhum caso de clítico

na fala [-monitorada] acompanhando tempo simples — as ocorrências envolvendo tempo simples são todas de ON (p. ex. ‘Você já leu *o livro de português*? Eu já li Ø_i até a página 138.’ [BV, SD, p. 26]). Tampouco há na modalidade oral casos de clíticos junto a tempo composto, como em NAB, ou locução de gerúndio, como em FLEP.

Acompanhando tempo simples ocorrem casos de próclise na modalidade oral em sentenças de grau de monitoramento indefinido:

(42)

. . . *os maus desejos*_i que baterem nos espelhos voltarão para quem *os*_i desejou. [BV, F[?M], p. 196]

É de se ressaltar que na escrita [-monitorada] há uma ocorrência em BV de clítico com tempo composto: ‘Agradeço (para, ao, a) avô Roque, hoje avô *do meu marido*_i, por um dia *tê-lo*_i levado ao ‘Morro do Maluf’ para pescar no final da década de 70.’ [BV, E[?M], p. 178]). É certo que soa menos artificial o alomorfe provido de *onset* ‘*tê-lo*_i visto’ que ‘*a*_i tinha ajudado, como ocorre em NAB [NAB3, F[-M], p. 62].

Há outros casos de clítico na escrita [-monitorada] em BV, como um caso de clítico em próclise acompanhando tempo simples, num texto de diário (43a), e de clítico em ênclise a infinitivo, numa carta para amigo/parente (43b):

(43)

- a. *Meus tios*_i nos esperavam no aeroporto. A emoção era tanta que não *os*_i víamos. [BV, E[-M], p. 58])
- b. Mas a parte mais divertida foi quando começamos a rolar *os nossos ovos coloridos e pintados*_i. . . trabalhamos vários fins de semana para deixá-*los*_i tão lindos. [BV, E[-M], p. 197]

Demonstra-se, mais uma vez, resistência ao uso do pronome *ele(a)*. Como não houve nenhuma ocorrência dessa variante na modalidade oral, o seu emprego na escrita, mesmo que [-monitorada], seria ainda menos provável.

3.2.3.3 Estrutura da sentença

Abaixo, na Tabela 16, encontra-se a distribuição das variantes de ODA 3P em BV segundo a estrutura da sentença e o traço de animacidade.

Tabela 16 – Distribuição das variantes de ODA 3P em BV segundo a estrutura da sentença e o traço de animacidade

Variantes	Simples				Complexa				Total			
	[+a]		[-a]		[+a]		[-a]		[+a]		[-a]	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Clítico	34	92	94	54	5	83	5	56	39	91	99	54
ON	0	-	56	32	0	-	2	22	0	-	58	32
SN anaf.	3	8	23	13	1	17	2	22	4	9	25	14
Pron. <i>ele(a)</i>	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
Total	37		173		6		9		43		182	

Observa-se que tanto em estruturas simples como complexas o clítico acusativo é favorecido quando o referente é de traço [+animado] e que também há uma maior frequência do SN anafórico com referentes [-animados] do que com referentes [+animados], independentemente da estrutura sintática.

Fato é que deveria ser observado algum caso de *ele* em sentenças complexas com referentes [+animados], como costuma ocorrer em gêneros menos monitorados do PB (e cada vez mais também em gêneros mais monitorados), mas não se registrou absolutamente nenhum caso do pronome *ele(a)* em função acusativa.

Se o ODA 3P possui referente [+animado], a variante escolhida será o clítico acusativo (39/43; 91%) ou o SN anafórico (4/43; 9%), nunca o ON. Caso o antecedente seja de traço [-animado], a variante preferida ainda será o clítico acusativo (99/182; 54%), embora em menor frequência, seguida então pelo ON (58/182; 32%) e pelo SN anafórico (25/182; 14%).

Pode-se dizer, portanto, que em BV o ON ocorre exclusivamente com antecedente [-animado], que o clítico acusativo é um pouco menos favorecido quando o antecedente é [-animado] e que o SN anafórico é ligeiramente mais favorecido se o traço do referente for [-animado]. Esses dados são compatíveis com a tendência do PB de preenchimento do ODA 3P segundo o traço de animacidade, com a ressalva de que, na fala [-monitorada], o preenchimento seria normalmente com o pronome *ele(a)*, e não com o clítico acusativo. Além disso, também pode ocorrer o ON no PB se o referente é [+animado].

Ao fim e ao cabo, privilegiam-se as regras da GT, que mais bem seriam relativas a gêneros textuais escritos mais monitorados.

3.2.3.3.1 Estrutura da sentença e animacidade associadas à modalidade e monitoramento

Em BV, o ON é utilizado sempre com antecedente [-animado], independentemente

do traço de monitoramento; quando o traço do antecedente é [+animado], pode ocorrer o clítico ou o SN anafórico (ver Apêndice F).

São vários os casos de clíticos acusativos na modalidade oral em BV ($n = 30$). Na fala [+monitorada], além de casos de ênclise e próclise com antecedentes [+animados] (44a,b), encontram-se também casos de clíticos com antecedentes [-animados] (44c,d):

(44)

- a. — Alô, *Marisa*_i está?
...
— Um momento, por favor. Vou chamá-la_i. [BV, F[+M], p. 91]
- b. Por que a polícia *o*_i [*o ladrão*_i] prendeu? [BV, F[+M], p. 88]
- c. Você se incomodaria em fazê-la_i [*a redação*_i] em inglês? [BV, F[+M], p. 131]
- d. — Quanto custa *esta caixa de chocolates*_i?
— Gostaria de levá-la_i? [BV, F[+M], p. 63]

Embora haja casos de clítico acusativo na fala [-monitorada], todos eles são de antecedente [+animado] (p. ex. ‘Poderíamos pegá-la_i [*a Bete*_i] na faculdade e sair para almoçar, que tal?’ [BV, F[-M], p. 105]).

Ainda na modalidade oral, mas em sentenças de monitoramento indefinido, o clítico pode ser encontrado tanto remetendo a referentes [+animados] (45a) como [-animados] (45b,c):

(45)

- a. Que *menino*_i! Eu lhe daria umas boas palmadas e *o*_i deixaria de castigo. . . [BV, F[?M], p. 56]
- b. Você tem certeza de que consegue comprá-lo_i com um cenzinho? [BV, F[?M], p. 129]
- c. . . . assim como nos filmes, encontrei *uma lâmpada*_i, esfreguei-a_i e. . . [BV, F[?M], p. 53]

Em BV, os clíticos acusativos de 3.^a pessoa estão presentes também na escrita [-monitorada], seja o antecedente [+animado] (trecho extraído de um diário (46a)) ou [-animado] (trecho extraído de uma carta pessoal (46b)):

(46)

- a. *Meus tios*_i nos esperavam no aeroporto. A emoção era tanta que não *os*_i víamos. [BV, E[-M], p. 58]
- b. . . . deu um trabalho para fazê-los_i [*os ovos de Páscoa*_i] [BV, E[-M], p. 197]

De todo modo, os casos de clíticos com referentes [-animados] concentram-se na escrita [+monitorada] (47a), e com bastante frequência também em sentenças descontextualizadas (47b-e):

(47)

- a. Muitos de nós, contudo, passam por *muitas dificuldades financeiras*_i, mas é da nossa gente enfrentá-*las*_i sempre com otimismo e alegria. [BV, E[+M], p. 73]
- b. Repeti (*a pergunta*_i) _____ ao médico de plantão. [Resp.: repeti-*a*_i] [BV, SD, p. 119]
- c. Passei (*o preço do remédio*_i) _____ às farmácias. [Resp.: passei-*o*_i] [BV, SD, p. 119]¹⁹³
- d. Acharam-*no*_i [*meu livro*_i] na gaveta. . . [BV, SD, p. 144]
- e. O caminhão foi de encontro ao *muro*_i, derrubando-*o*_i. [BV, SD, p. 152]

São somente 15 casos de ODA 3P em sentenças complexas. Neste tipo de sentenças, na escrita [+monitorada], como se era de esperar, é o clítico acusativo de 3.^a pessoa a variante mais empregada:

(48)

- a. De natureza jovial e alegre, o brasileiro costuma refletir as características pessoais de sua vida particular também *no ambiente de trabalho*_i, tornando-*o*_i mais leve do que o de muitos de seus pares de outros países. [BV, E[+M], p. 141]
- b. A PF *a*_i [*a Lava-Jato*_i] considera a maior investigação [BV, E[+M], p. 120]

Na fala [-monitorada], há somente uma ocorrência de ODA 3P em sentença complexa, expresso pelo ON. Não obstante, em outro excerto também pertencente à modalidade oral, há uma ocorrência de clítico acusativo que se dá com referente de traço [-animado], o que torna a sentença extremamente artificial, mesmo se inserida em um ambiente de maior formalidade: ‘gostaria de tirar *a hidromassagem*_i, *a*_i acho meio inútil’ [BV, F[?M], p. 84].

Também há caso de clítico em sentença complexa na escrita [-monitorada]: ‘Mas a parte mais divertida foi quando começamos a rolar *os nossos ovos coloridos e pintados*_i. . . trabalhamos vários fins de semana para deixá-*los*_i tão lindos.’ [BV, E[-M], p. 197].

Observa-se, portanto, uma clara aplicação de regras da norma-padrão a contextos situacionais não compatíveis com o seu emprego, o que virá a ser confirmado com a análise estatística via *Goldvarb*.

3.2.3.4 Peso relativo

Abaixo estão os fatores relevantes para o uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa em BV. Ressalta-se que o fator *animacidade* obteve *knock-out*, uma vez que todos os casos de ON

¹⁹³ Observe-se que *repeti-a* e *passei-o* (47b,c) poderiam ser percebidos como o verbo no pretérito imperfeito *repetia* e o substantivo *passeio*, respectivamente.

eram de referentes de traço semântico [-animado] — vale lembrar que o programa exclui regras categóricas, lidando somente com as variáveis. O traço [+animado] então, embora não apareça na Tabela 17, constitui-se como fator decisivo para o não emprego do ON.

Tabela 17 – Fatores relevantes para o uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa em BV

Fatores	Subfatores	<i>n</i>	%	Peso relativo
Modalidade	Fala	31/73	42	.25
	Escrita	72/82	88	.74
	<i>Indefinida</i>	31/41	76	.44
Grau de monitoramento	[+monitorado]	71/88	81	.59
	[-monitorado]	7/28	25	.24

significância = 0.000

Nota: 196 dados

Os fatores relevantes para o emprego do clítico acusativo em BV são justamente a modalidade (escrita) e o grau de monitoramento ([+monitorado]). A escrita favorece a realização do clítico acusativo de 3.^a pessoa ($p = .74$), assim como o traço [+monitorado] também a favorece, embora mais ligeiramente ($p = .59$).

Dos três manuais analisados, é BV o que mais se encaixa aos estudos sociolinguísticos brasileiros sobre a expressão do ODA 3P no que concerne a fatores extralinguísticos (de modalidade e monitoramento). Além disso, o manual apresenta menos sentenças descontextualizada do que os demais (19%).

Apesar dos avanços, BV possui ainda um índice considerável de clíticos acusativos de 3.^a pessoa na fala e, por vezes, quando é menos monitorada, além de refutar completamente o pronome *ele(a)* em função acusativa. A maior parte das suas ocorrências ainda se circunscreve à norma-padrão, e, portanto, ao que seria próprio de gêneros mais monitorados de escrita.

3.3 RESUMO E DISCUSSÃO

A expressão do ODA 3P em PB é um dos assuntos mais bem descritos e analisados pela (socio)linguística brasileira. É dado praticamente consensual na literatura o desuso dos clíticos acusativos de 3.^a pessoa, o emprego do pronome *ele(a)* em função acusativa, a ascensão do objeto nulo e o emprego deste, assim como o do SN anafórico, como “forma de compromisso” para que se evite o estigma que, em certos contextos, recai sobre o clítico acusativo e o pronome *ele(a)*. Este aspecto da morfossintaxe do PB, estritamente relacionado a fatores linguísticos e, sobretudo, a extralinguísticos (tais como a modalidade e o

monitoramento estilístico), contrasta com os achados da presente análise de manuais didáticos de PLE de ampla distribuição no mercado editorial brasileiro.

A variante “clítico acusativo de 3.^a pessoa” foi empregada nos manuais na modalidade oral em frequências significativamente mais altas do que tem sido constatado para o PB nesta modalidade (NAB: 25%; BV: 33%; FLEP: 45,5%), e, em ocasiões, em contextos linguísticos e de monitoramento estilístico não condizentes com a realidade sociolinguística brasileira.

Em todos os manuais, houve a ocorrência do clítico acusativo de 3.^a pessoa na fala [-monitorada]; além disso, não se restringiu à ênclise a verbos no infinitivo ou à próclise a verbos em tempo simples — contextos linguísticos mais propícios ao seu uso na modalidade oral —, mas esteve também presente junto a imperativo verbal (BV), tempo composto (NAB) ou locução de gerúndio (FLEP), e ainda retomando referentes com o traço semântico [-animado]. Vale ressaltar que o uso do clítico acusativo em tais ambientes, além de incomum, é passível de valoração social negativa.

O pronome *ele(a)* em função de objeto direto somente apareceu em dois dos manuais didáticos analisados (NAB e FLEP), e somente em uma ocasião em cada um deles, ocorrendo em sentenças simples, e não em sentenças complexas. O seu uso em sentenças complexas, sobretudo se o ODA 3P retoma antecedente de traço semântico [+animado], é bastante usual na fala da população brasileira, incluindo a mais escolarizada.

Apesar da antiguidade dos estudos linguísticos brasileiros que tratam do emprego do pronome *ele(a)* como expressão do ODA 3P, os autores dos manuais cederam à pressão normativa em detrimento do uso. BV não utilizou a variante em nenhuma ocasião, NAB o fez num excerto restrito a áudio (transcrito no Apêndice do livro) e FLEP, de modo estereotipado, num texto tido como de “linguagem popular”, sendo que a variante integra as normas urbanas cultas brasileiras: seria um traço gradual, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

Em todos os manuais, não houve diferença significativa entre a distribuição das variantes nas categorias “modalidade escrita” e “sentenças descontextualizadas”, sendo o clítico acusativo de 3.^a pessoa, entre as quatro variantes analisadas, a forma linguística, de longe, mais empregada em ambas as categorias¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Emprego do clítico acusativo de 3.^a pessoa nas categorias “modalidade escrita” e “sentenças descontextualizadas”, respectivamente: NAB: 69% e 68,4%; FLEP: 73,6% e 71,6%; BV: 80,2% e 81,4%.

As sentenças descontextualizadas (parte significativa dos dados¹⁹⁵, sobretudo por conta da alta frequência de exercícios de preenchimento de lacunas), além das sentenças em modalidade escrita, espelham, ainda com maior firmeza, a norma-padrão, com a importante observação de que os manuais não são voltados a um trabalho focado em gêneros textuais escritos mais monitorados, pelo contrário, propõem o enfoque na comunicação corriqueira, “do dia a dia”.

Em geral, usos legítimos da modalidade oral do PB foram subempregados (variante “objeto nulo”) ou quase inteiramente desprezados (variante “pronome *ele(a)*”). A esquiva ao pronome *ele(a)* em função de objeto direto, por exemplo, poderia ter dado lugar ao objeto nulo como “solução de compromisso”, ou, em ocasiões, ao SN anafórico.

Finalmente, as duas variantes que resultaram ser as mais frequentes nos manuais didáticos, o clítico acusativo de 3.^a pessoa e o objeto nulo¹⁹⁶, foram submetidas a uma análise por meio do programa de análise estatística de dados linguísticos *Goldvarb* (Sankoff et al., 2005), de modo a verificar semelhanças ou incompatibilidades entre os seus fatores condicionantes e os descritos na literatura.

Em FLEP, o programa selecionou como relevantes para a aplicação do clítico acusativo, em detrimento do objeto nulo, o tempo verbal (infinitivo: $p = .74$; tempo simples: $p = .56$) e o traço de animacidade do referente ([+animado]: $p = .88$). Desfavoreceram o emprego do clítico acusativo a modalidade (oral: $p = .08$) e o modo imperativo ($p = 0.5$). Em NAB, o programa detectou o traço de animacidade como o fator mais relevante para a aplicação do clítico ([+animado]: $p = .88$), seguido pela modalidade (escrita: $p = .68$). E, finalmente em BV, a modalidade foi o primeiro fator selecionado como relevante (escrita: $p = .74$), seguido pelo traço de monitoramento ([+monitorado]: $p = 59$).

Em FLEP, as ocorrências do clítico acusativo de 3.^a pessoa foram, portanto, consistentes com a literatura no que se refere aos condicionamentos linguísticos: os clíticos tenderam a ser empregados acompanhando infinitivos verbais ou tempos simples e com referentes de traço semântico [+animado], sendo desfavorecidos pelo imperativo. Não obstante, ainda que houvesse um desfavorecimento do clítico na modalidade oral (em comparação à escrita), o grau de monitoramento estilístico resultou irrelevante para o seu emprego — de fato, os gêneros [-monitorados] mostraram uma propensão ligeiramente

¹⁹⁵ Ocorrência da variável ODA 3P na categoria “sentenças descontextualizadas”: BV: 19%, NAB: 33%, FLEP: 69%.

¹⁹⁶ Percentuais totais de ocorrência do clítico acusativo de 3.^a pessoa e do objeto nulo, respectivamente: NAB: 56,8% e 31,3%; FLEP: 68,9% e 21,8%; BV: 62,3% e 26,3%.

maior para o emprego do clítico acusativo do que os gêneros [+monitorados].

Em NAB, constatou-se uma tendência para o emprego do clítico acusativo de 3.^a pessoa com antecedente de traço [+animado], o que está em consonância com a literatura. No entanto, tal como em FLEP, se, por um lado, a modalidade oral desfavoreceu o clítico acusativo (favorecendo o objeto nulo), por outro, o traço de monitoramento estilístico, fator fundamental para a aplicação desta variante, não foi selecionado como relevante pelo programa, ou seja, não houve uma propensão significativa para o emprego do clítico em gêneros mais monitorados de fala/escrita, o que também afasta a Série NAB de uma representação mais fiel da realidade sociolinguística brasileira.

Em BV, os fatores relevantes selecionados pelo programa para a aplicação do clítico acusativo de 3.^a pessoa, em detrimento do objeto nulo, foram a modalidade (escrita) e o grau de monitoramento [+monitorado]. O programa não selecionou como relevante, para o emprego do clítico acusativo, nenhum fator linguístico. Ao menos no que diz respeito a fatores extralinguísticos de maior peso no condicionamento do clítico acusativo, dos três manuais, é BV, portanto, o que melhor se ajusta aos estudos linguísticos brasileiros. Apesar disso, há no manual, na modalidade oral, um percentual não desprezível de clíticos acusativos (33%) e, em ocasiões, quando a fala é [-monitorada]. Ademais, não há nenhuma ocorrência do pronome *ele(a)* em função acusativa em todo o livro.

Apesar de algumas aproximações com os estudos sociolinguísticos brasileiros, a representação do ODA 3P encontrada nos manuais didáticos de PLE aqui analisados seria mais própria de textos em modalidade escrita e de maior grau de monitoramento, o que, finalmente, os acerca dos preceitos da gramática normativa de perfil tradicional, em detrimento dos usos reais.

Vale lembrar que manuais didáticos e/ou um ensino espelho da tradição gramatical fazem que o público interessado em aprender o português falado e escrito no Brasil seja submetido a um grau de idealismo linguístico incompatível mesmo com padrões de expressão de políticos(as), juízes(as), professores(as) de português, âncoras de noticiários. Isso ocorre, de forma ainda mais contundente, ao se solicitar o emprego, em sentenças descontextualizadas, da mesóclise ou das variantes morfofonológicas *-lo(s)*, *-la(s)* após *-s/-z*, ou *no(s)*, *-na(s)*, após ditongo nasal — como ocorre em FLEP —, o que põe ainda mais em evidência uma abordagem sociolinguisticamente insensível. A mesóclise, por exemplo, tem sido proibida em textos jornalísticos e publicitários.

De todo modo, o excesso no emprego do clítico acusativo de 3.^a pessoa e o rechaço

ao pronome *ele(a)* já bem denotam, e em todos os manuais analisados, o poder simbólico exercido pela norma-padrão no país, o qual chega a alcançar recursos didáticos que, por exemplo, se propõem voltar àquelas pessoas “que queiram aprender português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (NAB1, p. iii).

Certamente teriam receio as pessoas autoras dos manuais de assumir os usos reais — incluídos os usos das parcelas mais escolarizadas da população —, e sofrerem as consequências negativas deste acolhimento, o que não seria um fato inédito no país (vide *Por uma vida melhor* (Ramos et al., 2009)).

4 DOS PROCEDIMENTOS PARA LIDAR COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA DE PLE

O trabalho desenvolvido na presente tese vem a culminar aqui na elaboração de procedimentos para o ensino/aprendizagem de PLE consoantes com os princípios de uma sociolinguística aplicada à educação. Deixa-se de conceber um ensino de línguas desvinculado das práticas sociais e passa-se a promover em sala de aula a diversidade sociolinguística e cultural, ao serem abrigados, no cerne do processo de ensino/aprendizagem, textos de distintos gêneros, modalidades e estilos. Espera-se assim que os alunos, ao mesmo tempo em que se aprofundam em seus conhecimentos sobre a realidade cultural e social brasileira, reconheçam e se apropriem de recursos linguísticos e expressivos que expandam a sua mobilidade sociolinguística.

Este capítulo final subdivide-se em três partes. Na primeira, intitulada “Tratamento de fenômenos variáveis”, são oferecidas diretrizes relativas a como lidar com o ensino da variação linguística, defendendo-se o trabalho com textos autênticos (sejam orais, sejam escritos) junto aos princípios da pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b) e o uso dos contínuos de urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005). Incluem-se também, nesta primeira parte, considerações referentes ao trabalho com textos e com a variação linguística presentes no *Documento base do exame Celpe-Bras* (2020a), no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QEQR; Conselho da Europa, 2001), junto à sua versão atualizada (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* [CEFR] (Council of Europe, 2020)) e no documento intitulado *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasil, 2020b), além de se propor uma norma de referência a ser enfocada no processo de ensino/aprendizagem de PLE aos que se interessam pelo português falado e escrito no Brasil. Na segunda parte, “Proposta de ensino”, busca-se explicitar — por meio do que aqui se entende ser um modelo econômico para a representação de fenômenos em variação — os contextos linguísticos e sociais favorecedores do emprego das variantes do ODA 3P, com vistas à sua didatização no âmbito de PLE. Na terceira parte, encerra-se o capítulo com uma síntese.

4.1 TRATAMENTO DE FENÔMENOS VARIÁVEIS

Abordagens de ensino de línguas que visam a que o alunado acesse, integre, práticas

sociais diversas devem propiciar-lhe o domínio de diferentes variantes linguísticas. Em relação ao contexto brasileiro, tal perspectiva de trabalho está em consonância com os documentos norteadores para o ensino de PLM (PCN (Brasil, 1997, 1998, 1999); PNLD (Brasil, 2008); BNCC (Brasil, 2018)) e não destoa dos documentos brasileiros para a área de PLE recentemente publicados, o *Documento base do exame Celpe-Bras* (Brasil, 2020a) e a *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (2020b). Também a mais recente versão do QEER (Council of Europe, 2020) — ainda sem tradução oficial ao português —, mantém a importância dada à componente sociolinguística no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Enquanto aos alunos de PLM cabe facilitar-lhes a sua inserção em práticas letradas que os façam desenvolver as suas competências de leitura e de escrita mais monitorada (também de fala mais monitorada, conforme documentos mais atuais (cf. BNCC (Brasil, 2018))¹⁹⁷, ao aprendiz de PLE caberia a apropriação tanto de recursos linguísticos adequados a tais práticas como dos utilizados em situações menos monitoradas — estes já de domínio dos falantes brasileiros pelo seu processo natural de socialização.

A análise dos manuais didáticos de PLE evidenciou a necessidade, já de longa trajetória, de ser fomentada no processo de ensino/aprendizagem de PLE a adequação sociolinguística. Não se trata de uma demanda trivial, visto que o complexo quadro sociolinguístico brasileiro, reflexo de uma sociedade com alto grau de estratificação socioeconômica e cultural, pode resultar de difícil compreensão ao aprendiz de PLE que não seja “despertado” para a variação linguística e nem motivado a dela fazer uso.

Por um lado, deve-se fazer chegar aos aprendizes o fato de que a população brasileira plenamente escolarizada possui um conjunto de variedades linguísticas — pouco distintas entre si diatopicamente —, referido na literatura especializada sob o termo *norma culta*, que diverge do exposto nas gramáticas tradicionais (a *norma-padrão*), conforme visto ao longo desta tese. O emprego de algum elemento/construção linguística da norma-padrão ausente

¹⁹⁷ Lê-se no BNCC: “Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as *práticas de linguagem* consideradas no Ensino Fundamental — leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BNCC, 2018, p. 500). Também as práticas contemporâneas de linguagem se destacariam na Educação Básica (sobretudo no Ensino Médio), a saber:

a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor). (BNCC, 2018, p. 498)

(ou escasso) na norma culta não seria percebido como neutro pelo ouvinte, podendo ser interpretado como um “formalismo exagerado” (Arruda, 2012) ou ainda caracterizar o falante como “pedante” (Duarte, 1986/1989), conforme visto no Capítulo 2 a respeito do emprego do clítico acusativo.

Por outro lado, deve-se fazer chegar à sala de aula de PLE o fato de que uma série de construções da norma culta, embora amplamente aceitas na modalidade oral (presentes nos meios de comunicação, em anúncios e telejornais, por exemplo), por não serem acolhidas pela gramática tradicional, não obtêm aceitação plena (sobretudo em gêneros mais monitorados de escrita) por parte de certos segmentos sociais mais letrados — os quais, em algumas ocasiões movidos pela *norma-curta* (Faraco, 2008, 2015b), podem inclusive não se precatar de que dada forma é acolhida pela gramática normativa.

Como se tem depreendido por meio da descrição e análise realizada no Capítulo 3 desta tese, este poder simbólico da norma-padrão é forte o suficiente na sociedade a ponto de fazer que em manuais didáticos de PLE, mesmo os que propõem seguir uma abordagem comunicativa, se evidencie uma rejeição a usos linguísticos reais — ainda que proferidos por brasileiros plenamente escolarizados! —, a favor de formas absolutamente incomuns no dia a dia, mas respaldadas pela tradição gramatical.

4.1.1 Do trabalho com textos autênticos e variados gêneros textuais/discursivos

Reforça-se aqui que “a unidade textual — em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoante as possíveis situações comunicativas — deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Português”, tal como exposto pelas autoras S. R. Vieira e Brandão (2014, pp. 8-9) no que concerne ao ensino de PLM¹⁹⁸, e aqui estendido ao âmbito de PLE. “Fora do texto — e do contexto — não existe significado possível” (Lima, 2009, p. 48).

Como já bem esclarecido por Marcuschi (2008), “todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade” (p. 22). O uso autêntico da língua, ainda segundo o autor, estaria nos

¹⁹⁸ Os outros dois princípios essenciais à prática didático-pedagógica em PLM segundo as autoras seriam (i) o desenvolvimento da competência de leitura e produção de textos, o qual seria o “objetivo maior do ensino de língua portuguesa”, e (ii) o ensino “[d]os elementos de natureza formal — relativos aos diferentes níveis da gramática”, os quais se revelariam como fundamentais para a construção do texto (S. R. Vieira & Brandão, 2014, pp. 8-9).

textos “produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (Marcuschi, 2008, p. 23). Defende-se aqui que a variação linguística só se permitiria ser revelada de modo mais fidedigno por meio de textos, e de textos autênticos, não inventados.

Consideram-se aqui *textos autênticos* — tendo em conta que segue em debate o conceito de autenticidade¹⁹⁹ — os textos de modalidade escrita ou oral que não foram elaborados com o propósito de ensino de uma língua (cf. Kennedy & Bolitho, 1984; Nunan, 1999). Seriam textos produzidos em língua materna voltados a falantes/leitores desta mesma língua materna. Incluir-se-iam ainda neste rol dos textos autênticos os textos que teriam passado por alguma modificação de *layout* da página, um pequeno recorte ou ainda que tenham tido algum comentário (como uma explicação relativa a um ou mais itens lexicais ou a algum aspecto de natureza sociocultural)²⁰⁰.

Segundo Nunan (1999), textos autênticos seriam os recursos mais favorecedores à aprendizagem, uma vez que produzem maior interesse/motivação por parte dos aprendizes, ao propiciar que estes estabeleçam uma conexão entre a realidade da aula e a realidade extramuros, resultando inclusive em um aumento da sua autoconfiança. Isso não significaria, no entanto, que seria o caso de se trabalhar exclusivamente com material autêntico, mas utilizá-lo no máximo de ocasiões possíveis²⁰¹.

Para que adquira familiaridade com a variação linguística, assume-se aqui como fundamental a exposição continuada do alunado a textos autênticos, além do trabalho com diversos gêneros textuais/discursivos. Faraco, em sua pedagogia da variação linguística (2008, 2015b), igualmente ressalta o trabalho com variados gêneros como fundamental para

¹⁹⁹ Ver Andrade e Silva (2017) para um levantamento a respeito dos diversos significados dos termos *autêntico* e *autenticidade* no âmbito do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, especialmente no que diz respeito às suas vertentes principais de significação: ora associadas aos materiais didáticos, ora à interação em sala de aula.

²⁰⁰ Entende-se que os textos com esses tipos de intervenções ainda seriam tidos como autênticos ao se considerar a tipologia de Brown e Menasche (2005), reafirmada por Andrade e Silva (2017). Esta autora elabora uma escala de autenticidade (baseada em Menasche e Brown (2005)) de textos que vão do mais ao menos autêntico, a saber: 1) *texto autêntico*: “criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino da língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical, vocabulário ou elementos que caracterizem seu gênero textual”; 2) *texto autêntico adaptado*, “reduzido ou simplificado para ser inserido em um livro didático, com mudanças na estrutura e/ou no vocabulário”, 3) *texto semi-autêntico*: “criado para o ensino de línguas, mas que simula marcas de gênero textual de um texto criado para outro meio”, 4) *texto não autêntico*: “criado para o ensino de línguas sem nenhuma semelhança com textos externos à sala de aula” (Andrade e Silva, 2017, p. 24).

²⁰¹ Cabe frisar que Nunan (1999) não considera que a autenticidade possa ser absoluta, já que o texto a ser trabalhado em sala de aula teria sido retirado da sua situação comunicativa original, ainda assim o autor prefere denominá-lo “texto autêntico”.

um ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva variacionista. Como mostrar a realidade da língua senão por meio de amostras reais emolduradas em seus diversos gêneros?

O uso de textos inventados com o propósito de ensino poderia falsear a realidade linguística. Presume-se, por exemplo, que a elevada quantidade de clíticos acusativos encontrada nos manuais didáticos analisados no Capítulo 3 tenha sido decorrente do emprego predominante de material não autêntico, em que itens de baixo uso na realidade linguística se sobressaem para fins (bem-intencionados) de “exercitação” e prática por parte do alunado. Esta excessiva exposição dos itens chega a alcançar gêneros textuais/discursivos que lhes são incompatíveis.

O uso de textos autênticos, que circulam ou já tenham circulado na sociedade, também encontra respaldo no exame oficial brasileiro para a obtenção do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras). O insumo que serve de base ao examinando para a composição do texto de cada uma das tarefas da Parte Escrita provém em sua totalidade de material autêntico — não isento, no entanto, de ter passado por alguma intervenção (como um recorte ou alteração no *layout*). Também se constituem como recursos autênticos os *elementos provocadores*: imagens ou pequenos textos que incitam à discussão, utilizados na Parte Oral do exame²⁰².

Vale ressaltar que o Celpe-Bras possui aspectos compatíveis com a visão bakhtiniana de enunciado: “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros (Bakhtin, 2003, p. 262, citado por Brasil, 2020a, p. 28). Os enunciadores desempenhariam diferentes papéis, com variados propósitos e distintos interlocutores, produzindo textos em uma série de gêneros textuais/discursivos.

O trabalho com textos autênticos, vale recordar, já de interesse da abordagem

²⁰² O Celpe-Bras se trata do único exame oficial brasileiro para a certificação em português como língua estrangeira. A prova, igual para todos os examinandos, classifica-os em um dos seguintes níveis de proficiência: *intermediário*, *intermediário superior*, *avançado* e *avançado superior*. A Parte Escrita é composta por quatro tarefas, todas elas de produção textual. Cabe ao candidato compor um texto escrito a partir da visualização de um vídeo (Tarefa 1), da escuta de um áudio (Tarefa 2) e da leitura de outro texto (Tarefas 3 e 4). Não se trata, portanto, de atividades de preenchimento de lacunas, de seleção de verdadeiro ou falso ou de múltipla escolha. Os *elementos provocadores* compõem a Parte Oral do exame — são recortes de textos ou textos curtos de natureza “predominantemente multimodal” e que representariam “a grande diversidade de gêneros que circulam socialmente”, p. ex. notícias, reportagens, propagandas, panfletos, tirinhas, cartuns, mapas, gráficos, entre outros, extraídos de diversos suportes, tais como revistas, jornais, livros, *sites* etc. (Brasil, 2020a, p. 43).

comunicativa desde as décadas de 1960 e 1970²⁰³, faz que os aprendizes se aproximem de uma língua/cultura-alvo que pode se encontrar geograficamente distante. Por este meio, tem-se acesso a diferentes manifestações culturais e distintos pontos de vista, favorecendo então o domínio de uma competência intercultural.

Pesquisas na área de formação de professores no âmbito de PLE (cf. Mendes, 2008, 2015) têm constatado que o trabalho com variados gêneros discursivos/textuais, por seu vínculo com diferentes contextos culturais, amplia a “sensibilidade cultural”, e não só a do alunado, mas também a do professorado. Como “diferentes realidades [são] representadas pela diversidade de textos”, a sua competência intercultural se vê significativamente aprimorada (Brasil, 2020a, p. 20).

Também prioriza o uso de textos autênticos (audiovisuais, escritos e imagéticos) o *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não-Materna* (PPPLE) (<https://ppple.org>). Trata-se de uma plataforma virtual que dispõe de recursos didáticos produzidos por equipes de professores e pesquisadores em PLE pertencentes aos diferentes países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. O Portal, cuja ideia de criação surgiu *da I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial* (realizada em março/abril de 2010, em Brasília), recebe cooperação técnica da *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira* (SIPLÉ), buscando afinar-se a práticas didático-pedagógicas que seguem os avanços linguísticos e educacionais relativos ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ressalta-se que, em comunicação oral proferida no *XII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*, realizado em 2017, em Macau, levantamos a hipótese de que os recursos didáticos disponíveis no PPPLE, por se constituírem predominantemente de material autêntico, representariam de forma mais fidedigna o emprego do clítico acusativo e do objeto nulo como variantes de ODA 3P em PB em comparação com manuais didáticos de ampla distribuição no mercado editorial brasileiro, o que de fato veio a ser comprovado ao se contrastar as unidades didáticas do Nível 1 do Portal com o conteúdo em *Novo Avenida Brasil 1* (NAB1). Enquanto em NAB1 se constatou um significativo percentual de clíticos acusativos, sobretudo em sentenças descontextualizadas, em PPPLE, predominou o objeto nulo, sendo os clíticos acusativos de escassa ocorrência e centrados na escrita mais

²⁰³ Conforme Widdowson (1994), além de se ter como ferramenta de ensino textos que já circularam na sociedade, deveriam eles também ser relevantes para o leitor, que o engajassem na leitura de modo semelhante ao que ocorre na leitura em língua materna, sob o risco de perderem a autenticidade se assim não o fossem — a ressaltar que o autor prefere o termo *genuíno* ao termo *autêntico*, aqui adotado.

monitorada, consoante com os estudos sociolinguísticos brasileiros.

A utilização de textos autênticos em PPPLE pareceu ter contribuído para a concentração dos casos de clítico acusativo em contextos mais monitorados de escrita, assim como para a sua baixa ocorrência na fala mais monitorada e para a sua completa ausência em contextos menos monitorados (neste caso, tanto de fala como de escrita), o que vem a reafirmar a importância do trabalho com materiais autênticos como mostras que melhor representariam os fatos linguísticos²⁰⁴.

4.1.2 Norma e variação no Celpe-Bras, no QECR e na Proposta Curricular PLE ESP

Vale, neste ponto, referir-se ao grau de importância que tem sido dado à diversidade de normas e, em especial, à componente social da variação linguística no *Documento base do exame Celpe-Bras* (Brasil, 2020a), no QECR (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020) e na *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Proposta Curricular PLE ESP; Brasil, 2020b).

Embora no *Documento base do exame Celpe-Bras* especial ênfase seja dada ao uso da língua em diferentes situações comunicativas, à produção de textos em diversos gêneros textuais/discursivos, não há uma discussão, em nenhuma parte do documento, a respeito da questão da norma linguística no Brasil, dando a impressão de que o tema seja ponto pacífico — o que o difere, neste aspecto, da narrativa encontrada nos PCN e no BNCC. Essa ausência de compromisso com o debate normativo pode trazer alguns impasses quanto à realização e correção do exame. Por exemplo, deveriam ser os traços descontínuos penalizados ainda que

²⁰⁴ Em tal pesquisa (M. Guimarães, 2019), restrita à análise do conteúdo escrito de NAB1 e PPPLE-Nível 1, não constatamos nenhuma ocorrência do pronome *ele(a)* em função de objeto direto. Mais tarde, ao vermos os vídeos disponíveis por meio de *links* em PPPLE-Nível 1, verificamos algumas ocorrências da variante. Cabe lembrar que, em toda a Série NAB, haverá apenas uma ocorrência do pronome *ele(a)* (em NAB2).

apareçam em situações que requeiram registro informal²⁰⁵? Tais traços, apesar de passíveis de sofrerem estigma social, constituem o repertório de boa parte da população brasileira, integrando as normas populares. E ainda: seriam os traços graduais da norma culta aceitos em gêneros textuais escritos mais monitorados, mesmo que não sejam acolhidos pela norma-padrão? Recordar-se que os traços graduais, presentes na fala de praticamente todos os brasileiros (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 40), por vezes são encontrados em artigos de jornais e revistas e em obras literárias brasileiras contemporâneas (cf. Bagno, 2012).

O não posicionamento quanto ao embate normativo pode ter como consequência, por exemplo, uma falta de alinhamento entre os avaliadores, uma vez que, no caso de fenômenos em variação, a interpretação pode dar-se de modo distinto concernente aos recursos lexicogramaticais apropriados ou não de serem mobilizados em dada tarefa. Acredita-se aqui que conviria um esclarecimento relativo à afirmação de esperar-se que os examinandos configurem “a interlocução de forma adequada. . . utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos” (Brasil, 2020a, p. 67). Tampouco a terminologia *formal/informal* resulta suficiente considerando o quadro sociolinguístico brasileiro. O que seria tido ou aceito como formal ou informal? Falantes de normas populares — que, mais uma vez, constituem a maior parte dos falantes brasileiros²⁰⁶ — também transitam por este eixo, em que são comuns os traços descontínuos.

O QEQR, por sua vez, refere-se explícita e extensivamente à componente social da variação linguística, especialmente por ter em conta a *competência sociolinguística* dentre as *competências comunicativas*, ao lado da *competência linguística* e da *competência*

²⁰⁵ Especifica-se que os interlocutores do exame seriam/simulariam “falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal” (Brasil, 2020a, p. 128). A propósito, esta é a única vez que aparecem as palavras *informal* e *formal* no documento; tampouco há ocorrências das palavras *monitorado(a)*, *norma* (com referência à norma linguística), *norma-padrão/língua-padrão*, *norma culta* (ou mesmo *de prestígio*), *variação* ou *variante*. Aparece uma vez *variedade* (sem significar *diversos*), e em nota de rodapé, remetendo à consideração feita de que a criação do exame, ao representar “um gesto de autoria brasileira em relação à produção de conhecimento metalinguístico sobre o português como língua estrangeira”, tratar-se-ia de “um rompimento com discursos que consideram o português do Brasil como uma variedade menor em relação ao português europeu” (Brasil 2020a, p. 19). Segue a nota:

É importante ressaltar que tal rompimento não significa colocar o português do Brasil numa posição de referência em relação a outras variedades do português. Nesse sentido, cumpre destacar que, embora, nas provas do Celpe-Bras, sejam utilizados textos produzidos na variedade brasileira, examinandos que utilizem — seja na fala, seja na escrita — outras variedades do português não precisam “mudar” de variedade ao realizarem o Exame. (Brasil 2020a, p. 19)

²⁰⁶ Segundo a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua), em 2019, considerando a população brasileira com idade superior a 25 anos: (i) 51,1% não teria sequer concluído a educação básica; (ii) 6,4% seria analfabeta e (iii) 17,4% teria o ensino superior completo (IBGE, 2019). Entende-se, portanto, que a maior parte da população adulta seria usuária de normas populares.

pragmática — termos extraídos da abordagem comunicativa²⁰⁷ —, a saber:

As *competências sociolinguísticas* referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto. (Conselho da Europa, 2001, p. 35)

Estaria na competência sociolinguística, a “capacidade de reconhecer marcadores linguísticos de, por exemplo: classe social; origem regional; origem nacional; grupo étnico; grupo profissional” (Conselho da Europa, 2001, p. 172). No documento, dão-se exemplos de alguns desses *marcadores*, como os referentes ao léxico (p. ex.: madeirense — *semilha* por *batata*), à gramática (p. ex.: português do Brasil — *Eu lhe vi* por *eu vi-o*²⁰⁸) e à fonologia (p. ex.: em Lisboa — *espâlho* por *espelho*) (Conselho da Europa, 2001, p. 172). Tais marcadores, no entanto, não parecem dar conta do que representa a distinção entre normas populares, norma culta e norma-padrão no Brasil.

Ressalta-se também que o fato de o termo *língua-padrão* constar em certos descritores do QECR enseja um problema tendo em conta o panorama sociolinguístico brasileiro. Na grelha referente à descrição das capacidades de compreensão oral esperadas de um aprendiz de nível B2 consolidado, por exemplo, lê-se:

Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. *Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão* [itálicos nossos]. (Conselho da Europa, 2001, p. 53)

Filmes (além de noticiários e informativos na televisão) dificilmente estariam em língua-padrão/norma-padrão, seriam mais bem identificados como exemplares de normas urbanas cultas contemporâneas (da *norma culta*). O uso do término *língua-padrão* de fato se

²⁰⁷ Faz-se aqui a ressalva de que o Celpe-Bras propõe focar-se, mais do que na *competência*, no *desempenho*, em que “procura replicar situações de uso da linguagem e, portanto, se caracteriza pela autenticidade, envolvendo necessariamente as características do contexto de uso. . .” (Brasil, 2020, p. 31), e ainda

Exames de desempenho partem do pressuposto de que avaliar alguém implica colocá-lo em situação em que possa demonstrar a proficiência de forma direta. Em outras palavras, se quisermos saber se alguém sabe escrever, a melhor maneira é pedir que esse alguém escreva um texto, e não solicitar que ele conjugue verbos. (Brasil, 2020, p. 31).

A nosso ver, não se pode desconsiderar, no entanto, que a adequação sociolinguística se relacione diretamente a um melhor *desempenho* na execução das tarefas.

²⁰⁸ Mais extensivas no Brasil, e menos marcadas regionalmente, seriam as formas ‘Eu te vi’ / ‘Eu vi você’, em referência à 2.^a pessoa do discurso; à 3.^a pessoa, conforme visto, seriam mais frequentes o ON e o pronome *ele(a)*.

relaciona mais precisamente ao português europeu, em que se supõe existir uma maior proximidade entre norma-padrão e as variedades utilizadas pela população urbana plenamente escolarizada. Assim, considerando o contexto sociolinguístico brasileiro, ao se ter em conta a versão em inglês do QEER (Council of Europe, 2001, p. 27), o termo *standard dialect (standard language*²⁰⁹, na versão mais atualizada do Quadro (Council of Europe, 2020, p. 177)) corresponderia à *norma culta*, e não à *norma-padrão*.

Outro aspecto a ser posto em relevo no QEER, e que o distanciaria do contexto sociolinguístico/sociocultural brasileiro, adviria do fato de que normas distintas à padrão (“*a non-standard accent or dialect*” (Council of Europe, 2001, p. 75)) somente virem a integrar níveis mais avançados da aprendizagem da língua. O Quadro se adequaria melhor ao contexto de ensino/aprendizagem brasileiro se o reconhecimento das normas populares (que poderiam incluir-se entre os *non-standard dialects*), ao menos dos seus aspectos mais sobressalentes e passíveis de estigma social, também viesse a fazer parte dos níveis iniciais e intermediários de aprendizagem, uma vez que constituem o vernáculo de grande parte da população brasileira.

Entende-se, não obstante, que o Quadro se restringe a dar conta do ensino/aprendizagem de línguas europeias e em contexto europeu²¹⁰, em que, dado a fatores de ordem histórica, econômica e sociocultural, as normas populares não predominam (em quantidade de falantes) sobre as demais. De todo modo, uma alteração realizada na nova versão do Quadro (Council of Europe, 2020) possibilita que se faça uma interpretação mais inclusiva dos falares populares.

Onde antes se lia, restrito ao descritor do nível C2, a possibilidade de compreensão de um interlocutor nativo cuja norma diferisse da padrão, uma vez dada a oportunidade de se habituar a ela, a saber: *Can understand any native speaker interlocutor, even on abstract and complex topics of a specialist nature beyond his/her own field, given an opportunity to*

²⁰⁹ Nota-se no novo Quadro (Council of Europe, 2020) uma substituição do termo *dialect* pelos termos *language* (“língua”) ou *variety* (“variedade”). Observe-se mais adiante que se eliminou o termo *native speaker* (“falante nativo”), substituindo-o simplesmente por *interlocutor* (“interlocutor”) — um exemplo de atualização dos termos na tentativa de melhor precisar/acomodar os avanços nos estudos em ensino/aprendizagem de línguas.

²¹⁰ Por exemplo, na seção “O conhecimento sociocultural” consta que são levados em conta no Quadro aspectos que se relacionam a características de uma “determinada sociedade europeia e da sua cultura” (Conselho da Europa, 2001, p. 148).

*adjust to a non-standard accent or dialect*²¹¹ (Council of Europe, 2001, p. 75), lê-se agora: *Can understand any interlocutor, even on abstract and complex topics of a specialist nature beyond their own field, given an opportunity to adjust to a less familiar variety*²¹² (Council of Europe, 2020, p. 73). A alteração de “*non-standard accent or dialect*” para “*less familiar variety*” (“variedade menos familiar”) permite, por exemplo, e de modo paradoxal (se comparado à versão de 2001 do Quadro), que a norma-padrão seja então abrigada neste descritor, por ser uma norma menos familiar no Brasil, de uso em contextos restritos.

Segue, no entanto, em aberto se as normas populares, mais familiares que a norma-padrão (por serem vernáculas e de amplo uso), poderiam já estar presentes no repertório passivo do aprendente desde os níveis iniciais. Compreende-se que, ao menos no seu repertório ativo, o registro seria o neutro (“*a neutral register*”)²¹³ até o nível B1 (Council of Europe, 2020, p. 138), vindo com o tempo o contato com outras normas e o seu possível uso:

Os aprendentes terão, com o tempo, contacto com falantes de diferentes proveniências. Antes de adoptarem eles próprios formas dialectais, devem estar conscientes das suas conotações sociais e da necessidade de coerência e de consistência nessa adopção. (Conselho da Europa, 2001, p. 172)

Se, por um lado, concorda-se aqui que os aprendizes necessitem “estar conscientes das suas conotações sociais e da necessidade de coerência e de consistência nessa adopção” (de variedades distintas à *standard*), por outro, discorda-se da afirmação de que esse contato deva vir “com o tempo”. Ao menos no contexto brasileiro, o contato com outras normas, ainda que sirva somente para reconhecê-las (conservando-as em domínio passivo), deveria integrar já os níveis iniciais de aprendizagem.

Finalmente, revela-se como um dado bastante pertinente no Quadro, e de possível acomodação em diversas realidades linguísticas, a reflexão proposta quanto ao modo em que a competência sociolinguística pode ser desenvolvida na prática pedagógica:

Poder-se-á considerar que o desenvolvimento da *competência sociolinguística* do aprendente. . . é transferível ou facilitado a partir da experiência que o aprendente tem da

²¹¹ Traduzido por: “É capaz de compreender qualquer interlocutor nativo, mesmo sobre temas de especialidade, abstractos ou complexos e fora do seu domínio, se lhe for dada a oportunidade de se habituar a um dialecto ou a um sotaque” (Conselho da Europa, 2001, p. 115).

²¹² “É capaz de compreender qualquer interlocutor, mesmo sobre temas de especialidade, abstratos ou complexos e fora do seu domínio, se lhe for dada a oportunidade de se habituar a uma variedade menos familiar” [tradução nossa].

²¹³ O termo *registro neutro* se aproximaria, mas não corresponderia estritamente à norma culta brasileira, já que esta pode variar conforme a modalidade (oral/escrito) e o grau de monitoramento (+formal/-formal); o termo *registro neutro* não parece abarcar tal espectro. Em outras palavras, haveria diferentes “registros neutros” no português brasileiro, a depender da modalidade e do grau de monitoramento do falante/escrevente. Seria neutro, não propenso a uma avaliação negativa/positiva o uso, pelo falante culto, do pronome *ele(a)* na fala [-monitorada], mas o seria na escrita [+monitorada]. A neutralidade dependeria do contexto.

vida social:

- a) pela exposição a uma língua autêntica que é utilizada de maneira apropriada no seu quadro social?
- b) pela selecção ou pela produção de textos que exemplifiquem os contrastes sociolinguísticos entre a sociedade de origem e a sociedade-alvo?
- c) chamando a atenção para os contrastes sociolinguísticos, quando surgem, explicando-os e discutindo-os?
- d) esperando que os erros sejam cometidos, assinalando-os para os analisar, para os explicar e indicar o uso correcto?
- e) como parte do ensino explícito da componente sociocultural no estudo de uma língua viva?

(Conselho da Europa, 2001, p. 213-214)

Assume-se aqui que todos estes itens se coadunam para o desenvolvimento da competência sociolinguística dos aprendizes, como se verá mais detidamente na segunda parte deste capítulo. Valoriza-se no desenvolvimento desta competência desde o contato com textos autênticos ao ensino explícito da componente sociolinguística/sociocultural²¹⁴.

O terceiro documento aqui analisado tem por base tanto o construto teórico do exame Celpe-Bras como a proposta de níveis do QECR. Trata-se da *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (2020b) (doravante *Proposta Curricular PLE ESP*), documento que integra a coleção *Propostas curriculares para ensino de português no exterior*, uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores do Brasil que visa harmonizar o conteúdo dos cursos de PLE oferecidos pelos centros culturais, núcleos de estudos do Itamaraty no exterior e leitorados²¹⁵.

A *Proposta Curricular PLE ESP* objetiva estabelecer “níveis claros de proficiência”; conceber “uma estrutura comum para os cursos, em particular, no que diz respeito à nomenclatura, ao número de níveis e à carga horária” e sugerir “o alinhamento desses cursos

²¹⁴ A competência sociolinguística e a sociocultural se veem estritamente relacionadas, conforme se pode extrair da leitura do QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 169) — trecho mantido na sua nova versão (Council of Europe, 2020, p. 136):

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. Como já foi sublinhado para a competência sociocultural, uma vez que a língua é um fenómeno sociocultural, muito do que é apresentado no QECR, especialmente no que diz respeito ao sociocultural, é relevante para a competência sociolinguística.

²¹⁵ Ademais do documento voltado ao ensino em países de língua oficial espanhola, integram a coleção os seguintes documentos (alternativamente denominados *guias curriculares*): (i) Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa; (ii) Literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior; (iii) Português para praticantes de capoeira e (iv) Português como língua de herança.

aos níveis do QECR, tendo em vista ser esse o quadro de referência mais difundido internacionalmente” (Brasil, 2020b, p. 23-24). Sobre este último aspecto, clarifica-se em seguida:

Considera-se que a equivalência estabelecida entre os níveis do Celpe-Bras e do QECR não é precisa, mas aproximativa, uma vez que, a despeito de seus importantes pontos de aproximação, tais instrumentos não se fundamentam nas mesmas concepções de linguagem e faltam pesquisas que comparem seus níveis. Ainda assim, a correspondência proposta neste documento encontra respaldo nas práticas de diferentes instituições, seja no Brasil, seja no exterior, bem como em discussões realizadas na Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras. (Brasil, 2020b, p. 24)

O documento revela-se alinhado à concepção de língua e linguagem encontrada no

Documento base do exame Celpe-Bras:

Na perspectiva deste documento, o trabalho pedagógico realizado pelo Brasil no ensino de português em unidades da rede de ensino do Itamaraty no Exterior deve filiar-se à vertente que concebe a língua como meio de (re)construção de sentidos na interação com o outro, em práticas sócio-históricas, situadas em conformidade com a perspectiva dialógica de língua(gem) (BAKHTIN, 2003), que pode ser aproximada do construto teórico do Celpe-Bras (INEP, no prelo). Nessa visão, o ensino do português requer um trabalho pedagógico que favoreça a exposição à alteridade, por meio de movimentos interculturais de abertura para outros horizontes de sentidos. (Brasil, 2020b, p. 21)

Os avanços no documento se fazem transparecer, por exemplo, pela consideração do português como “uma das línguas constitutivas do Brasil” — tendo em conta que há no país dezenas de outras línguas, tanto indígenas como de imigração —, além do maior relevo dado ao fortalecimento do “diálogo intercultural”, à aproximação do contexto cultural do aprendiz, e ao conhecimento dos “vários Brasis”, conforme confere-se a seguir (Brasil, 2020b, p. 22):

Sendo o português uma das línguas constitutivas do Brasil, em sua relação com outros idiomas, o seu ensino deve, por um lado, favorecer a interação dos alunos com diferentes textos que circulam no Brasil — aí compreendidas as manifestações culturais brasileiras em seu sentido mais tradicional, nos campos das Artes Plásticas e Visuais, Literatura, Música e Cinema — e, por outro, a abertura de um espaço para que os estudantes também tragam elementos das redes discursivas pelas quais circulam. Trata-se, portanto, de fortalecer o diálogo intercultural, por meio do qual o aluno poderá se aproximar de vários Brasis e, ao mesmo tempo, compartilhar suas experiências de mundo, inexoravelmente marcadas pelas construções culturais de sua comunidade. (Brasil, 2020b, p. 22)

Apesar de — e tal como no *Documento base do exame Celpe-Bras* (2020a) — a questão da norma linguística no Brasil não ser problematizada, incluem-se nos descritores dos diversos níveis de proficiência propostos no documento elementos/construções da norma culta (e inclusive das normas populares).

Em *recursos lexicogramaticais*, consta no nível Básico I (que se aproximaria,

conforme a proposta do documento, ao nível A1 do QECR) o uso de *a gente* (p. 39)²¹⁶; no nível Básico II (Nível A2) já constam “fenômenos da oralidade característicos de variedades prestigiadas e não prestigiadas do português” (pp. 41-42); no nível Intermediário II (Nível B2) incluem-se, novamente, “características lexicogramaticais típicas de variedades não prestigiadas do português” (p. 45); no nível Avançado I (Nível C1), propõe-se um aprofundamento “em aspectos lexicogramaticais em interações informais” (p. 46), constando, ainda neste nível, os tópicos “particularidades da norma culta”, “variedades do português brasileiro (diafásicas, diatópicas, diastráticas)” e “familiarização com a diversidade do português na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa” (p. 47).

Interpreta-se aqui que, em “particularidades da norma culta”, tópico previsto somente para o nível Avançado I (Nível C1), o documento refere-se de fato a particularidades da norma-padrão, uma vez que a norma culta já está presente ao longo dos descritores (inclusive sob o termo alternativo *variedades prestigiadas*); presume-se, portanto, ser a norma culta a que o documento esteja adotando como norma de referência linguística.

Apesar dessa falta de precisão terminológica ou da ausência de maiores explicações a respeito dos termos adotados, o fato de o documento dar relevo às normas de uso, além de incluir a “familiarização com a diversidade do português na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa” e visibilizar o fato de o Brasil ser um país multilíngue, já demonstra um avanço da política linguística brasileira, com alto potencial de reverberar na sala de aula de PLE — âmbito que até então não dispunha de documentos oficiais no Brasil, à parte os documentos relativos ao exame Celpe-Bras (cf. Schoffen & Martins, 2016).

Ressente-se, no entanto, de uma maior consonância com os estudos sociolinguísticos em PLM, no que diz respeito a um refinamento da conceitualização de norma e a uma maior clareza quanto à(s) norma(s) objeto de ensino. Apesar de, pelo conteúdo dos descritores, poder-se induzir uma certa preferência normativa, não está claro o lugar em que ocupam os traços graduais e os descontínuos no ensino/aprendizagem de PLE na perspectiva do documento, conforme anteriormente comentado²¹⁷.

²¹⁶ Ressalta-se que em “recursos fonético-fonológicos” incluem-se já no nível Básico I (Nível A1), entre outros, a palatalização de [t, d] diante de [i], a vocalização do <l> em final de sílaba e a “percepção de alguns fenômenos típicos da pronúncia em português brasileiro cotidiano (exemplos: ‘pra’, ‘tô’, supressão do -r no infinitivo)” (Brasil, 2020b, p. 39) — todos fenômenos fonético-fonológicos que caracterizam a norma culta.

²¹⁷ Outra observação que se faz é quanto ao fato de se ter centralizado “produções artísticas”, tais como literatura, cinema e música, no nível Avançado II (Nível C2) (Brasil, 2020, p. 49). Acredita-se, igualmente, que possam estar presentes desde os níveis iniciais.

4.1.3 Que norma(s) ensinar?

Se a sociedade brasileira deve seguir convivendo com a sua acentuada discrepância normativa — da qual não há escapatória, conforme Perini (2010, 2016)²¹⁸ — ou enfrentá-la, a favor do ensino/aprendizagem da(s) norma(s) culta(s) contemporânea(s), e não da norma-padrão, conforme defende Bagno (2012)²¹⁹, é uma discussão que segue em aberto; e, talvez, um tema que só encontrará solução após um extensivo debate junto à sociedade, conforme vem sendo defendido por Faraco (2004, 2015a). O que, sim, está claro é que ao aprendiz de PLE não faz sentido ensinar-lhe formas em desuso.

Assume-se aqui que seria o conjunto das variedades urbanas cultas brasileiras, a norma culta, a que deveria ser enfocada na sala de aula de PLE, com os seus “desvios” à norma-padrão, e com o entendimento de que não se diferencia da *linguagem urbana comum*, ao menos nos seus estilos não monitorados ou semimonitorados²²⁰, além de muito se assemelhar entre os falantes/escreventes das diversas regiões do país — a recordar que a variação no Brasil é muito mais de natureza social do que geográfica (Prete, 1997; Faraco, 2008; Castilho, 2010; Bagno, 2012, entre outros).

Dos aspectos das normas populares e da própria norma-padrão não compartilhados com a norma culta caberia um domínio passivo, a menos que os aprendizes desejem dessas normas fazer uso, seja para as suas interações com usuários das normas populares, seja para efeitos estilísticos, literários, uma vez conhecendo os seus usos e valor social.

A norma-padrão (ignorada pela “esmagadora maioria da população” brasileira, nas palavras de Perini (2010, p. 20)) não parece ser apropriada ao ensino de PLE àqueles que se interessam pelo português falado e escrito no Brasil, ao menos em seus níveis iniciais e intermediários de aprendizagem. Já a norma culta tem a vantagem de acolher elementos/construções linguísticas não marcadas socialmente, de ser de ampla aceitação social (com algumas exceções em gêneros mais monitorados de escrita, as quais poderiam

²¹⁸ De acordo com o gramático, “Talvez seja inconveniente essa dualidade de variedades usadas no mesmo país [‘o português falado do Brasil’ e o ‘português padrão’], mas é um fato de que não podemos escapar. Vamos continuar tendo que estudar o português padrão, e vamos continuar sentindo aquela sensação de frio na barriga na hora de escrever um texto de mais responsabilidade” (Perini, 2010, p. 19).

²¹⁹ Para Bagno (2012), o ensino da norma culta, e não da norma-padrão, facilitaria inclusive o processo de ensino/aprendizagem no âmbito de PLM, por ser a norma culta mais próxima das normas populares, estas de domínio da maior parte das crianças brasileiras.

²²⁰ Falantes brasileiros com ensino superior completo (usuários da norma culta), em seus estilos não monitorados ou semimonitorados, se assemelhariam aos falantes de escolarização média. A diferença estaria em estilos mais monitorados, em que se supõe que os primeiros dispõem de um maior repertório de recursos linguísticos e expressivos e um conhecimento superior das regras da norma-padrão.

ser ressaltadas aos alunos) e, finalmente, de aproximar-se mais das normas populares, faladas/entendidas pela maior parte da população — neste caso, dado a um processo de “homogeneização linguística” (Lucchesi, 2015), que segue em andamento, e em que os meios midiáticos exercem um papel fundamental como força centrípeta.

Em outros termos, o ensino centrado na norma culta levaria os traços graduais, de ampla produtividade em PB, ao conhecimento do alunado. Embora não encontrem respaldo na norma-padrão, os traços graduais estão presentes na fala de praticamente todos os brasileiros (Bortoni-Ricardo, 2004), inclusive na mais monitorada, devendo, portanto, integrar-se como objeto de ensino numa pedagogia que de fato busca retratar o uso.

Sobreleva-se novamente a observação de que esta perspectiva de ensino não priva o alunado do reconhecimento dos traços descontínuos, “itens típicos dos falares situados no polo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano” (Bortoni Ricardo, 2004, p. 53), os quais, ainda que passíveis de estigma social, são encontrados na fala de boa parte da população brasileira, em suas normas populares.

Sendo a norma culta a norma não-marcada, deveria ser ela a norma de referência para a produção escrita e oral do alunado, evidentemente sem desconsiderar que, como qualquer outra norma, ela também varia, a depender sobretudo de uma associação entre modalidade e grau de monitoramento.

Cabe frisar que o ensino de variadas normas ou da variação numa mesma norma não deveria ser visto como inviável ou de difícil abordagem na aula de língua estrangeira. Mais complicado seria para o alunado ter que contrastar o que aprendeu em seus estudos da língua com a realidade vista e ouvida. Parece uma obviedade, mas está bem lembrar que o objetivo do ensino é preparar o alunado para a realidade.

Quanto à defesa da viabilidade da aprendizagem de múltiplas normas, destaca-se, por exemplo, o que tem sido desenvolvido no ensino do árabe como língua estrangeira (cf. Al-Batal, 2017). Algumas universidades nos Estados Unidos (tais como *Young University*, *University of Michigan*, *University of Arizona*, *University of New Mexico*, *University of Texas*) vêm ensinando o árabe padrão moderno (*Modern Standard Arabic - MSA*) junto a um dos dialetos do árabe, numa perspectiva integrada (não em cursos distintos), inclusive em níveis iniciais de aprendizagem (Al-Batal, 2017)²²¹, abandonando então a ênfase antes

²²¹ Note-se que a proposta de ensino do árabe nessas universidades se distancia, nesse aspecto, do proposto no QECR, em que dialetos viriam mais tardiamente na aprendizagem, o que certamente não se adequaria à realidade do árabe.

dada ao MSA. Nessas universidades, preza-se pelo ensino de uma ou outra norma a depender da função comunicativa, p. ex. cumprimentos iniciais seriam aprendidos em um dos dialetos do árabe, enquanto a escrita formal seria praticada em MSA; um texto seria lido em MSA e debatido num dos dialetos. Espera-se que o aprendiz de nível superior de árabe L2 seja capaz inclusive de reconhecer o hibridismo entre MSA e o dialeto e que possa dele fazer uso de modo semelhante ao do falante nativo, por ser uma característica comum da fala árabe hoje em dia — ocorre nos meios de comunicação, telenovelas, programas de TV, anúncios, propagandas, em diversas esferas públicas do mundo árabe.

A partir de uma compilação de outros estudos, Al-Batal (2017) aponta que o ensino que promove a conformação dos alunos a diferentes normas socioculturais, partindo inclusive do uso simultâneo de diferentes normas linguísticas, tem sido reivindicado pelo alunado, que abraça esta diversidade na sala de aula, já que a reconhece na realidade linguística do mundo árabe. Também ficou demonstrada a habilidade dos alunos em agir tanto em MSA como nos múltiplos dialetos, além de se mostrarem mais entusiasmados em obter proficiência em outros dialetos, e mesmo de se aprofundar em MSA, a partir do domínio de um dialeto. Se numa realidade multidialetal/multiglóssica, como a do árabe, o ensino de diferentes normas tem se mostrado viável, supõe-se que também o seria no âmbito de PLE.

Entende-se que desenvolver uma proposta de ensino que valoriza usos não abarcados pela gramática tradicional requer que já haja suficiente suporte teórico e descritivo. No caso específico aqui a ser tratado, já são de longa tradição os estudos em que se tem descrito e teorizado sobre o quadro pronominal brasileiro, além de já não serem incipientes os estudos que seguem a pedagogia da variação linguística associada à sociolinguística educacional (S. R. Vieira, 2014; Cyranka, 2015, 2016; S. R. Vieira & Lima, 2019, entre outros), embora tenham restringido o seu escopo à área de PLM.

Finalmente, não se pode desconsiderar o período sócio-histórico em que se encontram os estudos linguísticos brasileiros, o da elaboração de novas gramáticas do PB, ao que alguns autores têm tido como um novo espírito acadêmico, o de uma virada gramatical (F. E. Vieira, 2016), o que finalmente vem a fortalecer perspectivas de ensino sob um viés que já não superestima a norma-padrão. Em algum momento, este arcabouço teórico-metodológico resultaria em intentos a novas práticas didático-pedagógicas nas nossas aulas de PLE, como a aqui proposta.

4.1.4 A pedagogia da variação linguística e os contínuos de Bortoni-Ricardo aplicados ao ensino de PLE

Assume-se aqui que práticas didático-pedagógicas no âmbito de PLE consoantes com uma pedagogia da variação linguística hão de propiciar:

- o esclarecimento de conceitos, sobretudo, o entendimento paulatino no decorrer dos cursos (ainda que em níveis iniciais) da discrepância existente no Brasil entre norma culta e norma-padrão;
- o uso da norma culta como a norma de referência em sala de aula;
- a flexibilização normativa, por meio da aceitação de traços graduais da norma culta (na produção oral e escrita), não deixando de fazer observações quando se trata de gêneros mais monitorados de escrita, cabendo neste caso ao alunado escolher se prefere utilizar-se de variantes da norma culta ou da norma-padrão; traços descontínuos também seriam legitimados na modalidade oral menos monitorada quando pertencem à comunidade-alvo e uma vez que o alunado esteja consciente de sua conotação social — em geral, o alunado deveria ser conscientizado a respeito da valoração social quanto ao emprego de recursos linguísticos que não são próprios da norma culta;
- o insumo advindo de textos autênticos, de diversos gêneros, visto que se constituem como mostras reais dos contextos em que ocorrem as variantes;
- o trabalho com construções da norma-padrão não compartilhadas pela norma culta restrito a níveis mais avançados e o reconhecimento de aspectos sobressalentes das normas populares já em níveis iniciais;
- a exploração da diversidade sociolinguística por meio da recepção e produção de textos em diversos gêneros, de modo que o alunado se sinta mais inclinado e confiante em participar das diversas práticas sociais da/na língua/cultura-alvo.

Poderia ainda incluir-se nesse quadro “práticas pedagógicas que conquistem os alunos e oriente-os a uma atitude de respeito linguístico, na medida em que se apropriem da história social, da miscigenação dos povos e do impacto desses fatores na estrutura linguística” (Lucchesi, 2015). Por que não tratar também junto aos alunos da constituição da língua portuguesa no país, já que ela traz parte das respostas relativas à diferença entre as normas linguísticas?

O refinamento do conceito de normas linguísticas no Brasil e os três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística, propiciam um vínculo entre formação da sociedade brasileira e constituição do português brasileiro contemporâneo. Pode-se aproveitar este vínculo para mencionar aos alunos sobre o papel do contato linguístico na constituição do PB, dos fluxos migratórios rural-urbano do século XX e do rápido processo de urbanização e industrialização — todos se constituem como peças fundamentais para o entendimento do atual panorama sociolinguístico brasileiro. Um dos vídeos da unidade didática aqui proposta é sobre arte na periferia; sabe-se que a expansão das periferias das grandes cidades se relaciona com os fluxos migratórios rural-urbano e com a acelerada industrialização. O eixo rural-urbano pode servir de base para essa discussão.

Como as normas populares seriam, ao menos em princípio, de domínio passivo para os estudantes, uma vez trabalhado o contínuo de urbanização e tendo selecionado como modelo de referência a população urbana plenamente escolarizada (a que está mais à direita no contínuo), passa-se a trabalhar com os contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística. Assim, adota-se a norma culta como norma de referência e o trabalho se focaliza na variação atrelada à modalidade e ao grau de monitoramento, o que deixaria a proposta de ensino mais econômica, e os estudantes com maior clareza sobre a norma que estão aprendendo entre outras normas possíveis.

Nos pontos dos contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística poderiam situar-se tanto uma unidade textual quanto as variantes de um determinado fenômeno variável. Podem ser aproveitados quadros já elaborados no âmbito do ensino/aprendizagem de PLM, como o feito por S. R. Vieira (2014) sobre colocação pronominal, abaixo reproduzido.

Quadro 5 – O contínuo oralidade-escrita/monitoração estilística quanto à ordem do clítico pronominal em lexias verbais simples no PB: ilustrando possibilidades

Contexto	[+escrita; +monitorado]	[+escrita; -monitorado]	[+oral; +monitorado]	[+oral; -monitorado]
<i>Me</i> — início absoluto de oração	<i>Encontrou-me cansado.</i>	<i>Me encontrou cansado.</i>	<i>Me encontrou cansado.</i>	<i>Me encontrou cansado.</i>
<i>Se</i> indeterminador / apassivador — início absoluto de oração	<i>Estuda-se muito aqui.</i>	<i>Estuda-se muito aqui.</i>	<i>Estuda-se muito aqui.</i>	(?) <i>Se estuda muito aqui.</i>
<i>O/a</i> — início absoluto de oração	<i>Encontrá-lo feliz é bom.</i> ²²²	<i>Encontrá-lo feliz é bom.</i>	<i>Encontrá-lo feliz é bom.</i>	-- ²²³
Pronome <i>se</i> após “atrator”	<i>que se encontra feliz.</i>	<i>que encontra-se (ou se encontra) feliz.</i>	<i>que encontra-se feliz (ou se encontra) feliz.</i>	<i>que se encontra feliz.</i>

Fonte: S. R. Vieira (2014, p. 169).

O quadro lhes serviria como um guia de referência para o emprego das variantes segundo os fatores condicionantes, até que se apropriem deles de tal modo que a tabela já não se faça necessária.

O conceito dos contínuos, por se representar em formato de esquemas visuais de pequena extensão, propicia, acredita-se aqui, um entendimento mais imediato por parte dos aprendizes sobre os principais fatores favorecedores à realização de determinadas variantes linguísticas. O ensino explícito de padrões lexicogramaticais, sua sistematização, volta a adquirir, portanto, papel importante no ensino da língua. No entanto, já não se trata de um ensino de regras gramaticais de modo isolado: a componente social e a situação comunicativa integram essa sistematização; seria uma tentativa de representação simplificada de uma realidade sociolinguisticamente complexa.

Considerando o que se pode esperar dos aprendizes para que desenvolvam a sua competência gramatical tendo por base o QECR (2001, p. 212), seria então a associação entre os elementos dos tópicos (a), (d) e (e) a que integraria um ensino de gramática compatível com o que aqui se propõe, a saber:

Podemos esperar ou exigir que os aprendentes desenvolvam a sua *competência gramatical*:

- a) de modo indutivo, através da exposição a novas questões gramaticais, tal como surge nos documentos autênticos;
- b) de modo indutivo, através da incorporação de novos elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, regras, etc., nos textos produzidos especialmente para demonstrar a sua forma, a sua função e o seu significado;

²²² Nota de rodapé da autora (S. R. Vieira, 2014, p. 176): “Soaria uma realização pouquíssimo natural a variante proclítica nesse caso: *O encontrar feliz é bom!*”

²²³ Nota de rodapé da autora (S. R. Vieira, 2014, p. 176): “A variante natural do PB seria, sem dúvida, evitar o clítico e utilizar o pronome do caso reto na função acusativa: *Encontrar ele feliz é bom.*”

- c) como b), mas com recurso posterior a explicações e exercícios formais;
- d) pela apresentação de paradigmas formais, quadros estruturais, etc., seguidos de explicações metalinguísticas em L2 ou L1 e de exercícios formais;
- e) pelo esclarecimento e, quando necessário, pela reformulação das hipóteses dos aprendentes, etc.

(Conselho da Europa, 2001, p. 212)

Assume-se, portanto, que a adequação quanto ao emprego das variantes de dado fenômeno variável, por parte dos aprendizes, não se daria apenas de modo indutivo, através da mera exposição às variantes nos textos autênticos, mas sim por esta exposição aliada à apresentação de um quadro estrutural, com esclarecimentos, e com algum incremento ou reformulação de hipóteses em conjunto com o alunado, nos casos em que se vislumbrem oportunos. Por exemplo, entende-se que o *se* indeterminador pode vir a ser omitido em contexto +oral/-monitorado (p. ex. “nesse restaurante come bem” (cf. Castilho, 2010)), isso poderia ser incrementado ao quadro de S. R. Vieira.

4.2 PROPOSTA DE ENSINO

Defende-se aqui que a variação linguística não deve ser tratada de modo isolado, tendo um capítulo ou uma unidade didática dedicada exclusivamente ao assunto, mas que pode/deve integrar diferentes momentos do curso, do plano de aula, da unidade didática ou dos capítulos do livro didático, desde que haja um texto autêntico, seja oral, seja escrito, a ser tratado/discutido.

A proposta didática aqui elaborada, intitulada “Arte na cidade”, procura adequar-se à proposta do PPPLE quanto ao entendimento do que constitui uma *unidade didática*, embora divirja do Portal no que diz respeito à duração — a unidade aqui proposta teria entre 6 e 8 horas de duração:

As Unidades Didáticas (UD) são unidades de trabalho desenvolvidas para o ensino de português como língua estrangeira/língua não materna, com a duração aproximada de 2 horas-aula. Cada UD é estruturada em etapas, semelhantes em todas as UD dos diferentes países, de modo a possibilitar equivalência de carga horária e de planejamento didático; as UD exploram as áreas de desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística, sempre de modo integrado.

As UD são desenvolvidas e propostas pelas equipes de especialistas dos países que integram o PPPLE, em três níveis de proficiência (1, 2 e 3). (PPPLE, s.d.-b, paras. 1-2)

No PPPLE, segundo informações do Portal, buscou-se uma classificação nos níveis de proficiência “a partir de um esforço de compatibilização entre os referenciais já existentes”, nomeadamente o QECR e o Celpe-Bras, “com o objetivo de encontrar

denominadores comuns que servissem de orientação para a elaboração dos materiais” (PPPLE, s.d.-a, para. 7), num trabalho que se entende seguir em andamento²²⁴.

A proposta didática aqui desenvolvida seria própria do Nível B2 do QECR, que, conforme uma “equivalência aproximativa” com o exame Celpe-Bras, sugerida no documento *Proposta Curricular PLE ESP*, corresponderia ao nível *Intermediário Superior* do exame (Brasil, 2020b, pp. 24-28).

Seguem abaixo os descritores referentes ao nível em questão no Celpe-Bras e no QECR²²⁵.

Celpe-Bras: É capaz de produzir textos escritos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, podendo configurar a interlocução de forma nem sempre adequada e mobilizando recursos lexicais e gramaticais nem sempre apropriados aos gêneros produzidos, podendo apresentar problemas de clareza, coesão e/ou inadequações que podem comprometer a fluidez da leitura. É capaz de recontextualizar, ainda que com equívocos, informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, podendo demonstrar problemas de compreensão. Inadequações podem dificultar o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.

É capaz de interagir oralmente para expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Demonstra fluência, com algumas pausas e hesitações que às vezes interrompem o fluxo da conversa. Seu vocabulário é adequado, embora apresente algumas interferências de outras línguas. Apresenta algumas inadequações no uso de estruturas complexas e poucas no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.

QECR: É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

(Brasil, 2020b, p. 26)

Embora o documento *Proposta Curricular PLE ESP* proponha uma equivalência (aproximativa) entre o nível B2 do QECR e o Intermediário Superior do Celpe-Bras, nota-se que o QECR parece ter em conta que o falante/escrevente do nível B2 tenha uma adequação superior no que diz respeito à interlocução à que consta no descritor do exame Celpe-Bras para o nível Intermediário Superior. Enquanto no QECR, tem-se que o aprendiz

²²⁴ Segundo o Portal, “[o] uso e a produção de novas UD contribuirão para aprimorar a descrição de cada nível e para o estabelecimento de equivalências mais aprofundadas entre os diferentes sistemas tomados como referência” (PPPLE, s.d.-a, para. 15); por ora caberia aos professores a análise e seleção das UD “de acordo com os níveis definidos no seu contexto de atuação” (PPPLE, s.d.-a, para. 7).

²²⁵ No documento *Proposta Curricular PLE ESP* (2020b), este nível é nomeado *Intermediário II*, como se verá adiante.

seja “capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte”, no Celpe-Bras, se encaixaria no nível Intermediário Superior o examinando que, por exemplo, “demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala”. Caberia um estudo mais aprofundado sobre a equivalência do Celpe-Bras e do QECR concernente ao nível em questão, o que foge ao escopo desta tese.

Interessa aqui o descritor referente à *adequação sociolinguística* do QECR para o nível B2 e o currículo proposto para o Intermediário II da *Proposta Curricular PLE ESP*, a qual procura ter em conta as especificidades do contexto sociolinguístico e sociocultural brasileiro.

No tocante à *adequação sociolinguística* para o Nível B2, tem-se:

É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es). Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial.

É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportarem-se de forma diferente do que fariam com um falante nativo²²⁶.

(Conselho da Europa, 2001, p. 173)

Nota-se que, conforme o Quadro, um falante/escrivente de B2 já deveria ser capaz de adaptar-se a diferentes situações linguísticas e interlocutores, o que supõe que já tenha um domínio expressivo de recursos linguísticos variáveis. Ressalta-se, no entanto, que a terminologia formal/informal não é capaz de dar conta dos enunciados em português brasileiro, conforme já discutido — usuários das normas populares, por exemplo, também atingem graus mais monitorados (formais). No Brasil, os três eixos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) seriam necessários para a maior compreensão dos fatos linguísticos.

Tem-se finalmente em conta as sugestões do *Proposta Curricular PLE ESP* para o trabalho com a variação linguística. O guia curricular do documento contém as seguintes partes (relativas a cada nível de proficiência): *dimensão sociocultural*, *gêneros discursivos (orais, escritos, multimodais)*, *propósitos*, *recursos lexicogramaticais* e *recursos fonético-*

²²⁶ Não houve alterações substantivas em relação ao novo Quadro (Council of Europe, 2020), à parte a inclusão deste trecho: *Can recognise and interpret sociocultural/sociolinguistic cues and consciously modify their linguistic forms of expression in order to express themselves appropriately in the situation* (Council of Europe, 2020, p. 137) (“Pode reconhecer e interpretar pistas socioculturais/sociolinguísticas e conscientemente mudar suas formas de expressão linguística de modo a se expressar apropriadamente na situação” [tradução nossa]) e da substituição de “falantes nativos” por “users of the target language” (“usuários da língua-alvo”).

fonológicos.

No Nível Intermediário II, em *dimensão sociocultural*, a unidade didática aqui proposta relaciona-se ao tópico “O Brasil nas diferentes mídias: processos de representação” (Brasil, 2020b, p. 45). Dentre os gêneros textuais/discursivos propostos para o nível, trabalha-se na unidade didática a reportagem, o documentário, o debate, o texto de divulgação científica e os *posts* na Internet²²⁷. Buscou-se também ter em conta os propósitos comunicativos para o nível, a saber: aconselhar/alertar, apresentar, argumentar, construir hipóteses, contrastar ideias, convencer, criticar, debater, divulgar, enumerar, exemplificar, incentivar, indicar, manifestar, planejar, posicionar-se, recomendar, registrar, relatar experiências, retificar, solicitar, sugerir. Quanto à categoria *recursos lexicogramaticais*, consta no guia para o nível o item “características lexicogramaticais típicas de variedades não prestigiadas do português”, mas o enfoque aqui está nas “variedades prestigiadas” (ou seja, na norma culta, e não nas “variedades não prestigiadas”, normas populares, embora a elas se faça menção). Finalmente, quanto à categoria *recursos fonético-fonológicos*, será apenas referido na proposta didática um exemplo de “desnasalização de vogais postônicas”, a qual se relaciona ao tópico “Produção de marcas fonéticas típicas do português brasileiro cotidiano (assimilação, elisão, desnasalização de vogais postônicas, etc.)” — também se mencionará a baixa saliência fonética como possível explicação para a queda do clítico acusativo *o/a* em PB.

Conforme o documento (Brasil, 2020b, p. 42), o item “pronome oblíquo” seria trabalhado no Nível Básico II (A2) e o item “colocação pronominal” no Nível Intermediário I (B1) (p. 43), estando o item “variedades do português brasileiro (diafásicas, diatópicas, diastráticas)”, a ser trabalhado no Nível Avançado I (C1) (p. 47).

Aqui se vê como conveniente que todos os itens acima possam ser trabalhados nos níveis iniciais (A1 e A2) e se discorda de que as variedades diafásicas e diastráticas devam ser trabalhadas somente em níveis superiores (C1). Se os pronomes oblíquos de 3.^a pessoa são produtivos na língua materna do alunado, devem ser já referidos numa sala de aula de nível A1, porque emergirão nas construções frásicas dos alunos, na sua interlíngua (neste caso, como transferência da língua materna). Deve então lhes ser feito o alerta de que tais pronomes em PB estariam restritos a contextos mais monitorados, sobretudo de escrita, e à

²²⁷ A *Proposta Curricular PLE ESP* propõe os seguintes gêneros a serem trabalhados no nível Intermediário II: abaixo-assinado, artigo de opinião, carta aberta, carta do leitor, comédia *stand-up*, crônica, curta-metragem, debate, documentário, editorial, fórum de internet, manifesto, *posts*, reportagem, seriado, texto de divulgação científica, websérie (Brasil, 2020b, p. 45).

produção linguística dos escolarizados; o ODA 3P seria normalmente apagado ou retomado por meio do SN anafórico ou do pronome *ele(a)*. Não se esconde a variante padrão, mas se oferecem, desde o início, alternativas para a sua substituição. Se têm que escrever uma carta/*e-mail* formal, podem fazer uso das partículas *-lo(s)*, *-la(s)*, *o(s)*, *a(s)* se assim preferirem (não há necessidade de lhes explicar *-no*, *-na* a essa altura); de outro modo, têm à disposição as outras alternativas. Também se pode mencionar, ao aparecer em algum texto autêntico, alguns fatores linguísticos que favorecem o uso de uma ou outra variante (como o imperativo e o traço de animacidade do referente). Igualmente, a colocação pronominal já lhes pode ser explicada, a que faz referência à regra única: uso da próclise ao verbo principal, sendo que numa escrita formal, em início absoluto de frase, o mais habitual parece seguir sendo a colocação enclítica (talvez também aí pela atuação da ideologia da *norma curta*). Desse modo, o alunado é iniciado em algumas das facetas da variação linguística no PB. Um conhecimento mais aprofundado sobre os fenômenos em variação viria com o tempo, por meio da maior exploração de textos autênticos.

É importante frisar que a proposta didático-pedagógica aqui elaborada se supõe inserida em um programa de aprendizagem do tipo global, ou seja, que leva o aprendiz “a avançar em todas as dimensões da proficiência em língua e da competência comunicativa” (Conselho da Europa, 2001, p. 26), diferindo-se de cursos que se voltam a desenvolver a proficiência do aluno numa área restrita, para um fim específico, ou que se voltam exclusivamente às capacidades de recepção. Também se direciona esta proposta didática a falantes que têm a língua espanhola como língua materna, visto que, de momento, é a única língua que conta com um guia curricular oficial. Estes dois aspectos (característica global do programa de aprendizagem e o espanhol como língua materna dos aprendizes) não impossibilitam, no entanto, que a unidade didática seja utilizada em outros contextos, com algumas intervenções mais (por exemplo, um maior trabalho prévio quanto ao vocabulário no caso de aprendizes que não tenham o espanhol como língua materna).

Segue-se integralmente a proposta do PPPLÉ (<https://ppple.org>) para a divisão do

plano de aula, em que constam as seguintes seções: “situação de uso”, “marcadores”²²⁸, “expectativas de aprendizagem”, “atividade de preparação”, “bloco de atividades”, “extensão da unidade” e “atividade de avaliação”.

Abaixo, encontra-se o detalhamento para a situação de uso, os marcadores e as expectativas de aprendizagem referentes à unidade didática aqui proposta:

- Situação de uso: apropriar-se de recursos linguísticos e expressivos para dar opinião; ampliar o conhecimento sociocultural e a mobilidade sociolinguística;
- Marcadores: artes; diversidade cultural; diversidade linguística;
- Expectativas de aprendizagem: conhecer parte da diversidade social e artística de uma metrópole brasileira, em especial as diferentes intervenções no seu espaço urbano; reconhecer e produzir as variantes de retomada anafórica de objeto direto de 3.^a pessoa de modo adequado ao contexto linguístico e sociocultural.

4.2.1 Seleção dos recursos

Quanto às características dos textos selecionados (orais, escritos, imagéticos e multimodais), foram tidos em conta: “a complexidade linguística, o tipo de texto, a estrutura do discurso, as condições materiais, a extensão do texto e a sua relevância para o(s) aprendente(s)” (Conselho da Europa, 2001, p. 227).

Considera-se aqui que: (i) os textos selecionados não possuam uma sintaxe particularmente complexa para o nível²²⁹, (ii) os alunos estejam familiarizados com os gêneros a serem trabalhados — o que os ajuda “através da antecipação e da compreensão da estrutura e do conteúdo do texto” (Conselho da Europa, 2001, p. 228) —, (iii) a estrutura do

²²⁸ Os “marcadores” exercem no Portal como palavras-chave, utilizadas para categorizar as propostas didáticas e facilitar a procura no seu buscador. Ao todo são as seguintes: agricultura, alimentação, animais, arte popular, artes, artesanato, brincadeira, cinema, clima, comida, comportamento, compras, comunicação, conhecimento, convivência, corpo, criança, culinária, cultura, demografia, descobertas, desportos/esportes, diversão, diversidade cultural, diversidade linguística, economia, educação, família, festividades, folclore, gastronomia, geografia, gerações, habitação, higiene, história, indústria, infância, jogos, jovem, juventude, lazer, literatura, localização, meio ambiente, música, negócios, notícias, países, passeios, pessoas, planos, política, profissões, redes sociais, relações pessoais, religião, rotinas, saúde, serviços, tecnologia, trabalho, transportes, turismo, vegetação, vestuário, viagem. (PPPLE, s.d.-b, para. 3)

²²⁹ Uma “sintaxe particularmente complexa”, segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 228), consumiria “recursos que poderiam ser dirigidos para o conteúdo; p. ex.: as frases longas com numerosas subordinações, constituintes descontínuos, negações múltiplas, ambiguidades de escopo, uso de anáforas e deícticos cujos antecedentes ou referentes não são claros”.

discurso seja predominantemente clara, com poucas lacunas de informação, as quais podem ser comentadas previamente²³⁰, (iv) as condições materiais, de modo geral, não sejam desfavoráveis à compreensão: não há discursos sobrepostos nos vídeos ou ruídos, embora possa haver algum volume fraco de voz ou alguma falta de clareza articulatória por parte de algum falante, (v) a extensão dos textos seja adequada (recomenda-se que o vídeo mais longo seja visto em casa), e (vi) o material seja de relevância para o aprendente, uma vez que se trata de recursos autênticos em que se faz conhecer aspectos da sociedade e da cultura-alvo conjugados a aspectos linguísticos.

Espera-se que em um nível B2 se possa tratar de textos em que haja argumentação ou explicações de natureza abstrata, já não só de textos de natureza concreta (como seriam “as descrições, as instruções ou as narrativas concretas, especialmente as que são acompanhadas por meios visuais adequados” (Conselho da Europa, 2001, p.)). Supõe-se igualmente que o aprendiz possa “compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação”, contanto que o tema lhe resulte “relativamente familiar” (Conselho da Europa, 2001, p. 53). No que concerne especificamente à recepção de audiovisual (ver televisão e filmes, por exemplo), supõe-se que possa entender “a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes”, além de “documentários, entrevistas ao vivo, *talk shows*, peças e a maioria dos filmes em língua-padrão” (Conselho da Europa, 2001, p. 110) — fazendo-se a ressalva aqui, como antes comentado, que, tendo em conta o panorama sociolinguístico brasileiro, o termo *língua-padrão* teria a sua melhor tradução em *norma culta*.

Finalmente, espera-se que os materiais selecionados promovam (i) o *conhecimento sociocultural* do aprendiz e que despertem (ii) a sua *consciência intercultural* (cf. Conselho da Europa, 2001, pp. 148-149). Do primeiro fazem parte, entre outras, as “condições de vida” da comunidade-alvo, tais como o “nível de vida” (incluindo-se aqui as “variantes sociais”) e as “condições de alojamento” (p. 149); do segundo, entre outros, “os valores, as crenças e as atitudes” relativas a fatores como, por exemplo, a *classe social* e as *artes* (entre elas, a música e as artes visuais) (p. 149) — aspectos que integram a unidade didática aqui proposta.

²³⁰ Concernente à “estrutura do discurso”, contribuiria para reduzir a “complexidade do processamento da informação”, segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001): “a coerência textual e a organização clara (p. ex.: a sequência temporal, as questões principais claramente apresentadas antes do seu desenvolvimento), a natureza explícita mais do que a implícita da informação apresentada, a ausência de informação contraditória ou inesperada” (p. 228).

Ressalta-se a importância de afugentar visões preconcebidas, dando uma atenção especial ao conhecimento sociocultural, uma vez que, e aqui se concorda, “parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos” (Conselho da Europa, 2001, p. 148).

O aprofundamento no conhecimento da diversidade social e cultural da comunidade-alvo possibilitaria menos generalizações e uma visão com maiores nuances a respeito “[d]o mundo de onde se vem” e “[d]o mundo da comunidade-alvo”:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. (Conselho da Europa, 2001, p. 150)

Parte-se na unidade didática aqui proposta de imagens de museus renomados e da arte urbana reconhecida (como os murais e o grafite) até chegar a um vídeo sobre intervenções urbanas geralmente desprovidas de apreço social. De uma reportagem realizada por um telejornal de um canal aberto de alta audiência, em que são entrevistadas tanto figuras midiáticas famosas no Brasil (como Caetano Veloso e Rita Lee) quanto transeuntes anônimos, chega-se a um documentário sobre arte na periferia, em que a produção artística periférica e as suas correspondentes temáticas passam a ocupar o primeiro plano da unidade didática. Busca-se assim integrar o ensino da língua ao aprofundamento do conhecimento sobre a realidade socioeconômica e cultural brasileira, despertando a consciência do alunado para práticas e atores sociais geralmente invisibilizados.

4.2.2 A unidade didática

A unidade didática aqui proposta, “Arte na cidade”, encontra-se disponível no Apêndice G desta tese. Seguindo a sugestão de seccionamento encontrada no PPPL (https://ppple.org), esta unidade compõe-se das seguintes etapas: *atividade de preparação*, *bloco de atividades* (composto aqui por 10 atividades), *extensão da unidade* e *atividade de avaliação*.

A seguir detalha-se a proposta para cada uma das etapas.

Atividade de preparação

Como “atividade de preparação” optou-se por fazer chegar aos alunos imagens que mostrassem diferentes espaços, monumentos ou outras intervenções na cidade de São Paulo:

o Museu da Língua Portuguesa, o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), o Mural Niemeyer, a estátua do bandeirante Borba Gato, grafite e pichações em um muro da cidade²³¹ e a galeria de arte do pintor, escultor e serígrafo pernambucano Romero Britto — com o cuidado de buscar imagens em bancos de acesso livre ou, em caso de não ser possível, de ter claramente identificada a sua fonte.

Para este ponto de partida que configura a etapa “atividade de preparação”, objetiva-se que o alunado encontre semelhanças entre as imagens. Aproveita-se da ocasião para se obter informações sobre o conhecimento prévio que tem da cidade e dos espaços apresentados: se já estiveram lá, se alguma imagem lhes resulta familiar. A depender do(a) professor(a) e do interesse dos alunos, essas imagens podem ser discutidas de modo extensivo ou brevemente, mas sempre haverá algo a dizer a respeito delas²³² — que se dê a oportunidade para que os alunos digam o que lhes vem à mente neste primeiro contato com o material.

Fundamentalmente, o ponto a que se quer chegar com essas imagens nesta etapa é o da discussão sobre o acesso ou a falta de acesso aos bens culturais por uma parcela da população urbana. Muitas pessoas teriam contato com algum bem cultural apenas por meio do que pode ser visto através da janela do ônibus a caminho do trabalho — deslocamento que, numa cidade como São Paulo, pode chegar a três horas de duração. Assim, para uma parcela da população, vislumbra-se “a arte por fora”: os edifícios, monumentos, muros e vitrines.

Pergunta-se então aos alunos: “Na sua cidade/país, os bens culturais são de fácil acesso à população? Comente”, “Quando você viaja a uma nova cidade, como turista, você faz questão de visitar as principais atrações turísticas? O que é importante para você ao passar uns dias numa nova cidade?”, possibilitando assim que iniciem os contrastes com as suas vivências.

²³¹ Define-se *pichação* como “inscrição, geralmente de caráter político, ou rabisco em fachada, parede, muro etc.” (Aulete Digital, s.d.-b, Definição 2).

²³² O(a) professor(a) pode perguntar aos alunos o que esperam encontrar num museu voltado a uma língua; mencionar o fato de o Museu da Língua Portuguesa já ter sofrido um incêndio importante; alguma curiosidade, como o fato de o vão-livre do MASP ter sido considerado o maior do mundo na época de sua construção (1958-1968) e de representar a arquitetura modernista paulistana, classificada como *brutalista*; mencionar a importância que assumem os murais na cidade (na imagem pode-se visualizar o mural que homenageia o arquiteto carioca Oscar Niemeyer, realizado pelo já bastante reconhecido muralista Eduardo Kobra). Ao verem o monumento que homenageia um bandeirante, menciona-se, ainda que brevemente, o que foram *as bandeiras* e, finalmente, chama-se a atenção dos alunos a outros tipos de arte inscritas em paredes e muros e a uma galeria localizada em bairro nobre da cidade pertencente a um artista *pop* que se tornou celebridade internacional, Romero Britto.

Atividade 1

Inicia-se o bloco de atividades com uma reportagem sobre a canção *Sampa*, do cantor e compositor baiano Caetano Veloso, realizada por um telejornal pertencente a uma das emissoras de maior audiência no país, a Rede Globo²³³.

Antes de que os alunos vejam o vídeo, pergunta-se se sabem o que significa a palavra *Sampa* (alcunha para a cidade de São Paulo), se conhecem a canção (datada de 1978) e se já ouviram falar a respeito do seu cantor/compositor. Após a contribuição dos alunos, informa-se que Caetano Veloso viveu um período na cidade de São Paulo, época em que costumava passar na esquina da avenida Ipiranga com a avenida São João, no centro da cidade, vivência que descreve no início da sua canção. Aproveita-se para dizer que nos anos de 1960 e 1970, a cidade, assim como outras grandes cidades brasileiras, passou por uma intensa migração rural-urbana, resultado do seu rápido processo de industrialização — muitos baianos, por exemplo, se mudaram para São Paulo e arredores no período. A canção trata das impressões de Caetano sobre a cidade daquela época.

Comenta-se com os alunos, ainda previamente à visualização do vídeo, que na reportagem Caetano Veloso será entrevistado para comentar tanto a respeito da sua composição como a respeito da cidade, além de serem ouvidas algumas opiniões de outros artistas, como a da cantora, compositora e atriz Rita Lee e a do diretor, ator e dramaturgo José Celso Martinez Corrêa, personalidades com uma ampla história de vivência na cidade²³⁴.

Interessa, nesta primeira vez em que os alunos verão o vídeo, que se atentem somente aos comentários a respeito da cidade realizados pelo grupo de entrevistados anônimo, a saber: os transeuntes nas ruas e em uma rodoviária e uma moradora de um edifício ocupado. Devem opinar sobre as possíveis respostas que serão dadas por estas pessoas.

Nesta fase de pré-visualização do vídeo, intenciona-se: criar expectativas, fornecer conhecimentos de base necessários à compreensão global e dirimir potenciais dificuldades linguísticas, de modo que se reduzam “as operações de processamento e, conseqüentemente, também as exigências da tarefa” (Conselho da Europa, 2001, p. 227).

Ao verem o vídeo, devem notar se alguma das pessoas entrevistadas respondeu de modo parecido ao que tinham previsto e qual a resposta que mais lhes chamou a atenção.

²³³ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/6448441/>. Acesso em: nov. de 2021.

²³⁴ Informa-se que Rita Lee pertencia à banda de rock *Os Mutantes*, também mencionada na canção, e que José Celso (Zé Celso) foi um dos fundadores do Teatro Oficina, teatro crítico e investigativo, dos mais longevos teatros brasileiros, o qual aparecerá em algumas imagens no vídeo.

Espera-se que os alunos deem como respostas as problemáticas que essas pessoas vivem no dia a dia da cidade ou ainda o fato de a cidade seguir sendo destino de migrantes internos e de imigrantes. É provável que os alunos mencionem o que alguns dos entrevistados dizem especificamente sobre a canção, como o fato de uma mulher afirmar “bonita a canção, vou levar ela ao Japão comigo”²³⁵.

Ao assistirem pela segunda vez ao vídeo, devem atentar-se sobre o que Caetano Veloso diz sobre a canção que compôs e, por meio da sua fala, prever como a cidade seria retratada na canção. O cantor afirma que antes não tinha qualquer afinidade com a cidade, algo que mudou com o tempo.

Ressalta-se aqui que, quando se pede a opinião dos alunos, espera-se que se alternem quanto à tomada de turnos, podendo, no entanto, por vezes sobrepor-se em suas falas: “os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta” (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

Opinam ao se sentirem motivados para tal, quando a pergunta lhes desperta interesse; neste processo, praticam a interação em outra língua.

Atividade 2

Os alunos então ouvem a canção *Sampa*, de Caetano Veloso²³⁶.

Após a audição, em duplas ou trios conversam sobre a maneira em que a cidade é caracterizada na canção — esperando-se que comparem esta caracterização com as respostas que deram na atividade anterior. Em seguida, comentam entre si o que seria tido como de *mau-gosto* — palavra que aparece no trecho: ‘Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto / Chamei de mau gosto o que vi, de mau-gosto, mau-gosto’ — e o que faz uma cidade agradável ou não.

O trabalho em conjunto oferece a possibilidade de cooperação e assistência mútua. Conforme o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 227):

o trabalho num grupo pequeno que implique uma compreensão do oral/escrita em cooperação atingirá, provavelmente, melhores resultados do que o trabalho individual, uma vez que os aprendentes podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca da sua compreensão mútua.

²³⁵ Nota-se que a entrevistada emprega o pronome *ela* como ODA 3P, mas isso não precisa ser mencionado neste momento.

²³⁶ Sugere-se o vídeo “Caetano Veloso, Gilberto Gil - Sampa (Vídeo Ao Vivo)” (CaetanoGilVEVO, 2017).

Os alunos são então convidados a se precatarem da última estrofe da canção, a saber: ‘Pan-Américas de Áfricas utópicas, túmulo do samba / Mais possível novo quilombo de Zumbi / E os Novos Baianos passeiam na tua garoa / E novos baianos te podem curtir numa boa’. Nela, há termos/referências culturais que provavelmente não conhecem (“túmulo do samba”, “quilombo de Zumbi”, “Novos Baianos”), além das palavras *garoa* (a cidade de São Paulo costuma ser associada a essa “chuva miúda que cai por longo tempo” (Aulete Digital, s.d.-a, Definição 1) e *curtir*. Novamente, em duplas ou trios, pede-lhes que pesquisem esses termos em aula ou, alternativamente, deixa-lhes como uma atividade a ser realizada em casa.

Uma vez realizada a atividade, dá-se por parte do(a) professor(a) um esclarecimento mais amplo sobre o que viria a ser um quilombo, e em especial, o quilombo de Zumbi, o maior quilombo (“lugar escondido ou fortificado em que se refugiavam escravos fugidos” (Aulete Digital, s.d.-c, Definição 1) do período colonial. Menciona-se aos alunos o fato de a América Portuguesa ter passado por um longo período de escravização indígena e africana, a qual perdurou por mais de três séculos, e como, de considerar figuras escravagistas como heróis (por exemplo, o bandeirante Borba Gato), passa-se nas últimas décadas a valorizar figuras centrais da resistência à escravidão, como o líder Zumbi, ressignificado como herói.

É importante que os alunos conheçam alguns dados a respeito da constituição da sociedade brasileira de modo que compreendam, não necessariamente nesta unidade didática, mas no decorrer de seu processo de aprendizagem de PLE, algumas das motivações que contribuíram para a formação do português brasileiro (p. ex. o contato linguístico com populações indígenas e, sobretudo, africanas, que, para além do léxico, nutriu a fonética/fonologia e a morfossintaxe da língua portuguesa no Brasil²³⁷).

No final desta atividade, chama-se a atenção dos alunos para o fato de os verbos flexionados na 2.^a pessoa do singular servir como recurso expressivo/estilístico na canção (“foste um difícil começo”, “és o avesso do avesso”), uma vez que não se enquadraria na maior parte das variedades do PB, em que o interlocutor é tratado por *você* ou por *tu* com o verbo flexionado na 3.^a pessoa (*tu foi, tu é*). O verbo com a flexão na 2.^a pessoa, em variedades que fazem uso do pronome *tu*, poderia se dar em estilos mais monitorados.

Aproveita-se para referir ao uso do pronome objeto *te* em correferência com *você*,

²³⁷ Por exemplo, a palatalização de [t, d] diante de [i] e o uso da forma nominal do pronome em função tanto de sujeito como de objeto, uma ausência de diferenciação casual que ocorreria também em línguas banto (cf. Avelar & Galves, 2014, p. 273).

uma característica comum na maior parte das variedades brasileiras²³⁸, sendo uma construção não-marcada, própria da norma culta em sua modalidade oral e modalidade escrita menos monitorada; a correferência em conformidade com a gramática tradicional se daria em gêneros escritos mais monitorados.

Atividade 3

Nesta atividade, atenta-se ao fenômeno da pichação na cidade — representado em uma das imagens da “atividade de preparação” —, geralmente tido como uma intervenção de mau-gosto.

Uma das características da cidade de São Paulo é a sua alta concentração de *grafite* e *pichação*; diferença que, para alguns setores sociais, é desdobrada em três termos, *grafite*, *pichação* e *pixação* (ou *pixo*)²³⁹, com os quais os alunos se familiarizam ao lerem o texto de divulgação científica intitulado “Entre transgressão e arte” (Queiroz, 2018) e ao verem o vídeo, relacionado ao texto, “Como o pixo tensiona a arte?” (A. B. Pereira, 2018).

O vídeo e o texto tratam da pesquisa realizada pelo professor e antropólogo Alexandre Barbosa Pereira voltada à análise do movimento da pixação em São Paulo e de seu desenvolvimento como linguagem própria de expressão, chegando a integrar circuitos artísticos nacionais e internacionais:

[Alexandre Barbosa Pereira] constatou como jovens de periferia envolvidos com a atividade, caracterizada como gênero de arte urbana cuja essência está em ir além das regras do espaço público, conseguiram obter reconhecimento em circuitos artísticos nacionais e estrangeiros, apesar da relação de tensão permanente com o Estado e suas esferas institucionais. (Queiroz, 2018, para. 1)

No material recepcionado pelos alunos (texto e vídeo), há informações sobre o percurso do movimento da pichação em São Paulo, sobre a sua intensificação nos anos de 1970 (como manifestação contra a ditadura), e explicações sobre como adquiriu as feições atuais, já como *pixação*, a partir dos anos de 1980. Relata-se no material que o fenômeno envolve a articulação em grupo, composto em sua maioria por jovens da periferia “que buscam lugares de grande visibilidade e acesso difícil para deixar marcas individuais ou coletivas e, com isso, questionar a maneira como a paisagem urbana se estrutura” (Queiroz, 2018, para. 2). Conta-se também como o tipo de escrita da pixação se desenvolveu e a relação

²³⁸ Inclusive há uma canção famosa na voz do próprio Caetano Veloso (tendo Peninha por compositor), em que se dá essa correferência tão comum: a canção intitula-se “Você não me ensinou a te esquecer”.

²³⁹ *Pixação* (ou *pixo*) se diferenciaria do termo *pichação* por se caracterizar como formas ilegíveis de escrita, ao menos para os que não compartilham desta prática social.

deste tipo de escrita (de traços retilíneos e pontiagudos) com uma predileção por lugares cada vez mais altos na cidade. Nos materiais, discorre-se, ademais, a respeito da necessidade sentida por esses jovens de serem vistos e “lembrados por gerações futuras pela prática do pixo”, conforme relata Alexandre e, finalmente, sobre a expansão do fenômeno: passando dos espaços públicos a ser apresentado em locais de legitimação artística, tais como galerias e faculdades de arquitetura e artes visuais.

No texto de divulgação “Entre transgressão e arte”, consta também o seguinte relato do arquiteto Marcelo Maia Rosa:

Nas discussões que tivemos com curadores de outros países, notamos como o pixo é uma manifestação particular do Brasil.

...

As linguagens do grafite e do pixo passaram a integrar o repertório da arte contemporânea, mas isso não elimina as tensões que a pixação indevida gera no espaço urbano. Justamente pelo caráter transgressor, os pixadores desempenham papel importante na investigação dos limites artísticos. (citado por Queiroz, 2018, paras. 9-10)

Opcionalmente, pode-se discutir com os alunos o fato de o fenômeno fomentar a discussão sobre as fronteiras da arte. Quais seriam os limites da arte, o que (não) seria considerado arte? Um quadro intitulado “Expressando o seu ponto de vista”, passível de ser estendido com a contribuição dos alunos, é disponibilizado para facilitar a interação oral²⁴⁰.

As atividades de recepção, leitura do texto e visualização do vídeo são realizadas em casa ou em aula. Algum item lexical que possa ser desconhecido aos alunos lhes é explicado antes, como a palavra Ibope²⁴¹, que surge no vídeo. Pede-se que tomem notas durante a leitura e visualização do vídeo para que as tenham em conta ao expressar o seu ponto de vista “a favor ou contra a criminalização destas manifestações urbanas”. Procura-se então que, em pequenos grupos, se posicionem a respeito da temática.

Cabe ressaltar que o texto “Entre transgressão e arte” será retomado a seguir por representar o uso do ODA 3P em um texto de gênero mais monitorado.

Atividades 4 e 5

²⁴⁰ O quadro “Expressando o seu ponto de vista”, ou qualquer quadro contendo elementos linguísticos que possam ser úteis no cumprimento das tarefas, podem ser configurados pelo próprio alunado, “recorrendo ao conhecimento anterior e à experiência para activar os esquemas (*schemata*) apropriados” (Conselho da Europa, 2001, p. 219). Tais quadros podem reduzir “o peso do processamento e do controlo durante a execução da tarefa e o aprendente pode prestar mais atenção aos conteúdos imprevisíveis e/ou problemas formais que surjam eventualmente, aumentando a possibilidade de a realizar com êxito” (Conselho da Europa, 2001, p. 219).

²⁴¹ Sigla de Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística; no vídeo adquire o significado de “reconhecimento”, “prestígio social”.

A Atividade 4, na qual se pede a opinião dos alunos sobre um conselho feito por um ex-pichador a jovens da periferia e sobre possíveis alternativas para esses jovens, e a Atividade 5, em que se supõe que os alunos participariam de uma reunião da associação de moradores de um bairro periférico (tendo que listar as suas reivindicações/demandas para o bairro), preparam os alunos para o que virá em seguida: a temática “Arte na periferia”. A partir desta temática se desenvolve o ensino do fenômeno variável ODA 3P, por meio dos contínuos de Bortoni-Ricardo.

Ressalta-se que a Atividade 5 também comportaria, alternativamente, o seguinte enunciado: “Você vai participar da reunião da associação de moradores do bairro onde mora. Em dupla ou trio, liste abaixo as suas demandas/reivindicações para serem discutidas na reunião”, em que a palavra *periférico* é retirada a fim de acomodar a realidade social de alunos que vivem em regiões não periféricas.

Atividade 6

Na Atividade 6, realizada em casa, os alunos se ocupam de assistir à primeira parte do documentário *Panorama – Arte na Periferia II* (P. Pereira et al., 2020), em que diversos artistas provenientes de regiões periféricas são entrevistados. Trata-se de um documentário dirigido por Peu Pereira sobre a produção cultural e artística encontrada na periferia sul da cidade de São Paulo. No vídeo, aparecem cenas de espetáculos e performances, além de variadas imagens da periferia sul da cidade. Segundo sua descrição no *Youtube*, o documentário vem a refletir “a relação entre produção e território, movimento artístico e identidade”.

Aos moldes da Atividade 1, pede-se aos alunos que prevejam o que os entrevistados dirão quanto a alguns itens; neste caso: definição de *cultura da periferia*, *saraus* e a sua importância, motivo do sucesso dos movimentos periféricos e temáticas de que os movimentos periféricos têm se ocupado.

Aproveita-se a previsão para mobilizar respostas a “O que, para quem, por que, onde e quando se fala?”. Caso haja lacunas, seria o momento de preenchê-las.

O trabalho com amostras de língua real, que refletem a vivência, problemas e enfrentamentos reais e que traga à discussão o modo de dada comunidade de resistir pode aproximar-se à realidade do alunado, ainda que por vias de contraste, ou incliná-lo a uma sensibilização a outras realidades.

Espera-se que os alunos se apercebam, ao verem o vídeo, se suas previsões em algum

aspecto foram coincidentes com a fala dos entrevistados. Após a visualização do vídeo, já em sala de aula, pede-lhes que se manifestem a respeito do que mais os tenha chamado à atenção no que se refere à resposta dos entrevistados aos tópicos a eles dirigidos.

Atividade 7

Alguns trechos da fala das pessoas entrevistadas em *Panorama – Arte na Periferia II* relacionados aos tópicos mencionados na Atividade 6 (a saber: definição de *cultura da periferia*, *saraus* e a sua importância, motivo do sucesso dos movimentos periféricos e temáticas de que os movimentos periféricos têm se ocupado) vêm a constituir a presente atividade.

A partir da leitura dos trechos, e com base no documentário visto, os alunos respondem às perguntas: “Quais seriam as reivindicações dos que vivem às margens?” e “Qual é a importância dos movimentos culturais realizados nas periferias?”.

Em seguida, começa-se a despertar-lhes a consciência sociolinguística sobre as diferenças entre modalidade e monitoração estilística:

As pessoas entrevistadas refletem a fala de pessoas escolarizadas dos grandes centros urbanos brasileiros em contextos não monitorados ou semimonitorados, como seria uma entrevista para um documentário em que se está à vontade por conhecer bem o tema e/ou o(a) entrevistador(a).

Na fala podem aparecer características nem sempre aceitas na escrita mais monitorada (em trabalhos acadêmicos e textos jurídicos, por exemplo). Você consegue identificar algumas dessas características nos trechos?

(Apêndice G, *Atividade 7*)

Espera-se que os alunos se refiram aos marcadores conversacionais (p. ex. *né?*, *sabe?*, *entendeu?*, *entende?*, *não é isso?*, *assim*, *tipo*, *eu acho*), às gírias (p. ex. *curtir*, *quebrada*, *cara*), ao uso de *pra* em vez de *para*, de *a gente* por *nós*, de *cê* por *você*²⁴², à falta de concordância nominal em *meus poema*, ao uso de *ter* por *haver*, e, talvez, às repetições e a algum truncamento, por serem mais diretamente associados à modalidade oral. Pode ser que também se deem conta da falta de preposição diante do pronome relativo *que* ou do emprego do pronome *ele(a)* retomando ODA 3P. Caso não tenham se referido a este último, faz-lhe então menção, enfatizando que é um uso corrente na modalidade oral do PB, principalmente quando o referente é um ser animado.

Atividade 8

²⁴² Segundo Bortoni-Ricardo (2004), *cê* serve como um importante indicador de estilos não-monitorados.

Serão o texto de divulgação científica “Entre transgressão e arte” (Queiroz, 2018), já lido integralmente na Atividade 3, e os trechos extraídos do documentário *Panorama – Arte na Periferia II* (P. Pereira et al., 2020) (que constam na Atividade 7), os materiais de referência a serem trabalhados aqui para despertar a consciência sociolinguística dos aprendizes a respeito do ODA 3P.

Objetiva-se nesta atividade, primeiramente, que os alunos se atentem ao emprego do clítico acusativo *-lo* nas duas ocasiões em que aparece no texto “Entre transgressão e arte”, a saber:

Um acontecimento marcante foi quando, em 2008, Rafael Guedes Augustaitiz, então um aluno de 24 anos do último período do curso de artes visuais do Centro Universitário de Belas Artes, convidou 40 colegas para registrar suas assinaturas nas paredes da instituição, como parte de seu trabalho de conclusão de curso. A iniciativa, considerada vandalismo pela imprensa, levou a direção da faculdade a *expulsá-lo*.

...

... dois anos depois o grupo formado por Augustaitiz e Cripta Djan foi convidado a participar de nova edição da Bienal Internacional de Artes, expondo vídeos e ministrando palestras sobre suas ações. Na ocasião, também pixaram, sem autorização, a obra *Bandeira branca*, de Nuno Ramos, com a frase “liberte os urubu”. Preso em flagrante, o grupo passou a noite na delegacia, mas Ramos decidiu não *processá-lo* e todos foram libertados na manhã seguinte. (Queiroz, 2018, paras. 6-7)

(Apêndice G, *Atividade 8*)

Após interpretarem os trechos, por meio da pergunta sobre como o seu conteúdo reflete o título “Entre transgressão e arte”, pede-se que identifiquem a que(m) se refere o pronome objeto direto *-lo* em itálico. Em seguida, a informação abaixo lhes é facilitada:

Note que, em todos os vídeos vistos até agora, não houve ninguém que usasse essa partícula. *Esta forma não ocorre na fala menos monitorada e é incomum na fala mais monitorada.* Outras formas são mais comuns na modalidade oral do português brasileiro.

Releia os trechos da fala dos entrevistados do documentário “Panorama — Arte na Periferia II” e procure identificar essas outras formas.

(Apêndice G, *Atividade 8*)

Vale ressaltar que o clítico acusativo não teve nenhuma ocorrência em nenhum dos vídeos vistos (nem na reportagem sobre a canção *Sampa*, nem no vídeo *Como o pixo tensiona a arte?* e tampouco no documentário *Panorama – Arte na Periferia II*).

A esta altura o alunado já deve ter notado muitas das diferenças entre o português brasileiro falado e a escrita de certos textos, pode-se então lhes pedir que mencionem algumas das diferenças notadas. O enfoque volta-se, em seguida, especificamente às variantes do ODA 3P, ao solicitar-lhes que releiam os trechos da fala dos entrevistados do

documentário *Panorama – Arte na Periferia II* (P. Pereira et al., 2020), procurando identificar formas alternativas ao clítico acusativo. Aconselha-se que esta atividade seja realizada em duplas ou trios.

Abaixo os trechos são reproduzidos com as variantes SN anafórico e pronome *ele(a)* ressaltadas em itálico; a variante objeto nulo segue representada por [-]. Como já mencionado, não houve sequer uma ocorrência de clítico acusativo de 3.^a pessoa em todo o documentário.

00:10:53 Mas eu não sei dizer o que é cultura de periferia, na verdade. Eu só sei viver [-]. Eu não sei dizer. É muito difícil definir [-], porque vai ser a cultura de periferia do meu olhar, do meu ponto de vista, assim.

- Elizandra Souza

00:16:41 Eu nunca rotulei minha arte pra esse lado. Minha arte, ela é um fruto dos saraus, com certeza. Meu primeiro público foi a Cooperifa. O primeiro lugar que eu recitei meus poema, alguém aplaudiu [-], e quis [-], e conheceu [-], e cantou o refrão “O dono da minha cabeça”, e eu ia lá, o povo curtia. Não existia celular, não existia nada. E aquilo pra mim... as primeiras pessoas que reconheceram que eu também era um artista. Então foi muito importante pra mim, porque eu não sabia que eu podia ser *um artista*.

- Eduardo Brechó

00:20:49 Quando tem um sarau que as pessoas vão pela primeira vez, elas apenas assistem [-]. E quando elas começam a frequentar [-], elas se sentem acolhidas e se sentem iguais. Quando as pessoas se sentem iguais, elas se mostram. Então a arte, os movimentos culturais, elas dão voz, ela democratiza *a voz*. Todos têm direito a voz, né? Preste bem atenção nos saraus. As pessoas começam bem tímidas. Elas levam um pedacinho de papel e elas tremem quando estão lendo [-]. E de repente a gente vê a pessoa cantando, declamando, tudo decorado, criação dela, né? Então, a arte é o lugar de todos, para todos.

- Maria Vilani

00:21:40 Põe na roda as questões sobre a mulher negra, o homem negro periférico, a nossa geografia, a nossa falta... a falta de estrutura da quebrada, assim, que por mais que a gente ame estar aqui, é muita peleja desnecessária, sabe? É muito tempo. O tempo é o nosso único, cara, valor de fato, assim, porque ele realmente passa. O tempo vai, ele anda, nada faz *ele* parar, entendeu? Então a gente perde *ele* por conta de coisas que, tipo, a gente poderia não passar por isso, entende? Se tivesse o mínimo de estrutura, que a gente não tivesse que brigar tanto pra ter cota, pra ter direitos, entende? Então a gente vai continuar falando... A gente fala disso, né?

- Naruna Costa

00:22:42 Por isso que eu digo, o movimento nosso cultural, ele fez sucesso e faz, eu acho, porque nós descemos a cultura do pedestal e beijamos os pés da comunidade. Quando você leva as pessoas pra ir em cima de uma laje assistir um filme, um documentário feito por amigos, você dá a pipoca, cê busca *ela* na escola, põe todo mundo sentadinho... Tem que descer do pedestal, tem que cuidar deles como rei e rainha, não é isso? Como é que ele vai me ouvir? Eu vou aí, irmão. Onde fica a sua escola? Na Penha. Eu vou aí.

00:27:50 Então acho que nós artistas, a nossa produção é pra isso, é pra tentar acordar as pessoas, despertar *as pessoas*. O artista, ele é a última linha da sociedade, quando ele desiste

ou se entrega é porque não resta mais nada. Nós não fazemos a arte pela arte. Nós não temos ainda esse prazer, esse privilégio. Não tem como você escrever um texto e não falar de racismo, não falar de machismo, não falar de homofobia, não falar de fome, não falar de violência. Não tem como.

- Sérgio Vaz

Possivelmente os alunos se refiram ao pronome *ele(a)* em posição de ODA 3P talvez a algum sintagma nominal anafórico; menos provável, será que mencionem o objeto nulo, por sua falta de saliência fonética — neste caso o(a) professor(a) deve chamar-lhes a atenção para esta forma e a sua intensa produtividade em português brasileiro, especialmente quando o referente não se trata de seres [+animados], por exemplo:

Quando tem um sarau que as pessoas vão pela primeira vez, elas apenas assistem [-]. E quando elas começam a frequentar [-], elas se sentem acolhidas e se sentem iguais.

Preste bem atenção nos saraus. As pessoas começam bem tímidas. Elas levam um pedacinho de papel e elas tremem quando estão lendo [-].

Menciona-se neste ponto que este apagamento do objeto não causa problemas de compreensão por parte do interlocutor: é a língua que se encaminhou a uma direção mais econômica, menos redundante, o que se evidencia mais expressivamente na fala do que na escrita.

Reforça-se, junto aos alunos, que o uso do pronome *ele(a)* na função de objeto é mais comum quando se refere a um ser [+animado]: “Quando você leva as pessoas pra ir em cima de uma laje assistir um filme, um documentário feito por amigos, você dá a pipoca, cê busca *ela* na escola, põe todo mundo sentadinho...” (Apêndice G, *Atividade 8*).

No entanto, pode se referir também, mas menos frequentemente, ao que não é animado, por exemplo, “o tempo” (embora neste exemplo específico possa estar sendo “personificado”): “O tempo vai, ele anda, nada faz *ele* parar, entendeu? Então a gente perde *ele*. . .” (Apêndice G, *Atividade 8*).

Chama-se a atenção dos alunos ao fato de o pronome *ele(a)* como objeto direto — embora recorrente no Brasil — não ser acolhido pela tradição gramatical, o que faz que algumas pessoas escolarizadas o evitem na fala mais monitorada e na escrita mais monitorada. É uma forma que pode sofrer certo estigma social nesses contextos.

O curioso é que, em certas estruturas, como em “O tempo vai, ele anda, nada faz ele parar, entendeu?”, o uso do pronome *ele(a)* nem sequer é percebido como um desvio gramatical por boa parte dos falantes, inclusive dos plenamente escolarizados. Em construções como esta, a tendência na fala, mesmo na mais monitorada, seria de fato o emprego do pronome *ele(a)* — o que também ocorre, cabe frisar aos alunos, com os verbos

mandar/ver/ouvir/sentir/esperar acompanhados não só por verbo no infinitivo, mas também no gerúndio: “Você viu o João?” “Sim, vi ele correndo hoje de manhã”²⁴³.

Pode-se mencionar aos alunos que o uso do pronome *ele(a)* como objeto direto anafórico já foi encontrado no português europeu antigo. Alguns estudiosos do português brasileiro hipotetizam que esta característica, que já se apresentava no português em outras sincronias (embora não fosse comum), tenha sido reforçada pelo fato de línguas da família banto, as quais entraram em território brasileiro por conta da escravização, terem uma estrutura em que o pronome sujeito também ocupa a função de objeto (cf. Avelar & Galves, 2014). Mencionar aos alunos que o papel de línguas africanas na constituição do português brasileiro vem sendo cada vez mais estudado.

Quanto ao sintagma nominal anafórico, assume-se aqui que surge como recurso estilístico por parte do falante/escrivente. Seria mais comum na escrita mais monitorada, mas com menos repetição de palavras e maior uso da estratégia de substituição. Recordar-se aos alunos que o tempo da escrita é diferente do tempo da fala; na primeira, pode-se preparar mais o discurso, também não há o auxílio do contexto imediato, favorecedor da omissão do objeto, por exemplo.

Essas explicações de natureza metalinguística não precisam se estender muito durante o tempo de aula. Defende-se aqui que conceitos complexos lhes podem ser esclarecidos de modo simples e que o conhecimento das causas para determinados fenômenos lhes propicia maior confiança nas suas práticas sociais no idioma estrangeiro, além de colaborar na desmotivação de preconceitos de base linguística.

Após serem identificados, juntamente com os alunos, as ocorrências de objeto nulo, sintagma nominal anafórico e pronome *ele(a)*, a sua atenção deve ser chamada então para o seguinte trecho:

Além de palavras que mudam de acordo com o contexto situacional, como as gírias, que são utilizadas com mais frequência em situações não monitoradas, tenha em conta que algumas construções gramaticais também podem mudar! Essa “mudança” tem a ver principalmente com três aspectos: (1) o fato de o falante/escrivente ter antecedentes rurais ou urbanos, (2) a modalidade ser “oral” ou “escrita” e (3) o contexto ser de maior ou menor monitoramento.

(Apêndice G, *Atividade 8*).

²⁴³ O que também ocorre, cabe frisar aos alunos, com os verbos *mandar/ver/ouvir/sentir/esperar* acompanhados por verbo no infinitivo/gerúndio (‘Você viu o João?’ ‘Sim, vi ele correndo hoje de manhã’). Também há de se referir, quando oportuno, à produtividade do pronome *ele(a)* em outros tipos de “estruturas mais complexas”, nos termos de Duarte (1986/1989): a que ao objeto direto segue um predicativo (‘Eu acho ela sensacional’) ou um objeto sentencial preposicionado (‘proibiu ela de trabalhar’).

Neste momento, pode-se dizer que as periferias por algumas décadas eram mais caracterizadas pelos falares rurais e/ou de pessoas não escolarizadas, uma vez que as grandes cidades atraíam a população rural e de extratos socioeconômicos mais baixos em busca de emprego. Pode-se aproveitar para mencionar algumas características desses falares que são estigmatizadas, como a frequente falta de concordância, tanto verbal como nominal, e algumas características fonético-fonológicas.

O mais importante aqui é que se chame a atenção dos alunos para o fato de os entrevistados, mesmo sendo de regiões periféricas (rurbana nos termos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005)), falarem como a população brasileira plenamente escolarizada dos dias de hoje em seus estilos não monitorados ou semimonitorados, pela expansão do ensino e pela sua rede de contatos.

Não há traços descontínuos, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), na fala dos entrevistados; até mesmo a falta de concordância nominal em “meus poema”²⁴⁴ e a desnasalização da vogal postônica em “reconheceram > reconhecer[u]”, por ocorrerem de modo pontual/espórádico, não podem ter este caráter de descontinuidade, o teriam se fossem de uso recorrente — ressalta-se que até na fala do professor universitário entrevistado no vídeo “Como o pixo tensiona a arte?” ocorreu uma falta de concordância²⁴⁵.

Cabe frisar que as duas ocorrências (“meus poema” e “reconhecer[u]”) se deram na produção de um mesmo falante. Pode-se hipotetizar, junto aos alunos, que tais usos, mais atrelados às normas populares, podem evidenciar a identificação por parte do falante com os usuários de normas não prestigiadas, auxiliado por certo reconhecimento social já adquirido como artista — o que o faz sentir-se, portanto, numa posição de maior poder e menor pressão comunicativa²⁴⁶.

Finalmente, reforçar aos alunos que há uma diferença expressiva entre fala e escrita associada a contextos de menor ou maior monitoração estilística. O ODA 3P é o fenômeno

²⁴⁴ A flexão restrita ao primeiro elemento do sintagma nominal aparece também nas comunidades urbanas e rurbanas em seus estilos não monitorados (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 58), não só nas rurais. Bortoni-Ricardo a tem como uma regra gradual, “que se encontra no repertório de praticamente todos os brasileiros, independentemente de seus antecedentes geográficos” (pp. 59-60); a falta de concordância categórica ou frequente é que não poderia ser tida como um traço gradual. Cabe frisar que a terminologia *contínuo/descontínuo* não precisa ser referida em aula, o objetivo é que os alunos reconheçam os fatos linguísticos sobre os quais recai estigma social.

²⁴⁵ A saber: “[os pixadores] tensionam o campo das artes no mundo quando *eles são convidado* pra fazerem um workshop de pixação e recusam” (A. B. Pereira, 2018, 00:05:22).

²⁴⁶ Seria passível também de um estudo mais aprofundado a percepção de que os homens entrevistados se utilizam de menor monitoração estilística se comparado às mulheres.

variável que lhes servirá de exemplo para o entendimento desta associação.

Atividade 9

Nesta atividade, trabalham-se, juntamente com os alunos, os três contínuos de Bortoni-Ricardo: de urbanização, de oralidade-escrita e de monitoração estilística (2004, 2005).

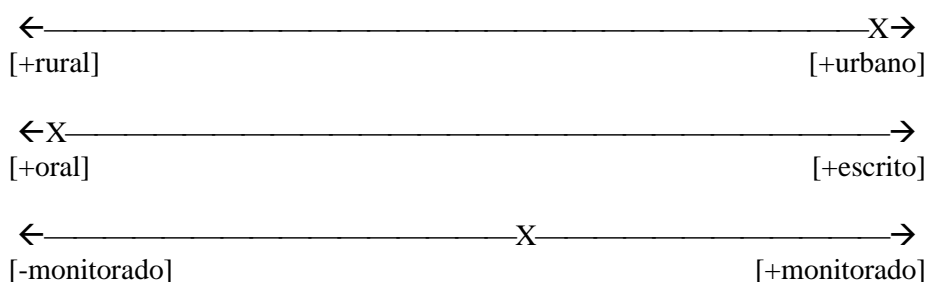
Tal como S. R. Vieira (2014), optou-se na unidade didática aqui elaborada por chamar de *contínuo de oralidade-escrita* o *contínuo de oralidade-letramento*. Acredita-se que, dessa forma, facilita-se o entendimento mais imediato por parte do aprendiz: “escrito” por ser um evento linguístico mediado pela “escrita”, não deixando de ressaltar ao alunado o fato de a expressão oral poder ter por base um texto escrito, p. ex. o sermão de um padre ou uma comunicação oral acadêmica em que se verbaliza um texto escrito.

A partir do discutido na Atividade 8, pede-se aos alunos que escolham o esquema que melhor situaria os entrevistados (no contínuo de urbanização) e o evento comunicativo (nos contínuos de oralidade-escrita e de monitoração estilística):

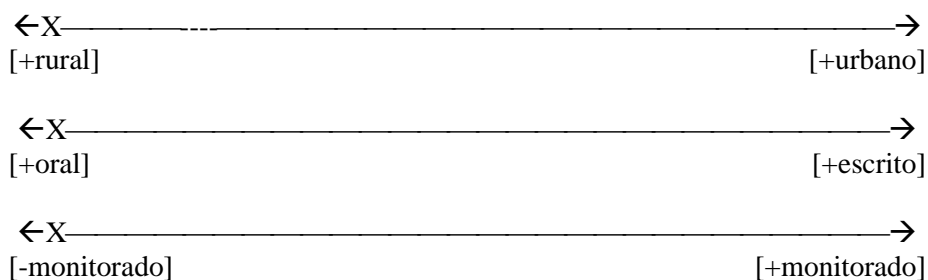
Veja os dois esquemas abaixo (A) e (B). Qual você acha que melhor representa a fala das pessoas entrevistadas em “Panorama — Arte na Periferia II”? O X nos contínuos representa a origem das pessoas ou onde vivem (+rural/+urbano) e a situação comunicativa, se está mais atrelada à fala ou à escrita (+oral/+escrito) e se exige um grau menor ou maior de monitoramento (-monitorado/+monitorado).

Documentário “Panorama – Arte na Periferia II”

(A)



(B)



(Apêndice G, Atividade 9)

Espera-se que os alunos optem pelo esquema (A) e expliquem a sua motivação para tal escolha. Uma vez que compreendem que os entrevistados são pessoas escolarizadas e que possuem uma ampla rede de contatos sociais, supõe-se que descartem a opção (B), a qual definiria os falantes como rurais.

Não se optou por situar os entrevistados na extrema direita do contínuo de urbanização porque, conforme Bortoni-Ricardo (2004, 2005), falantes das periferias carregariam características dos falares rurais (sendo situados mais ao meio do contínuo, como “falantes rurbanos”). No entanto, atualmente, isso pode ser questionado. Pela expansão do ensino superior (principalmente nas últimas duas décadas) e pela rede de contatos sociais [+urbanos], pode-se considerar que esses falantes poderiam também estar situados à extrema direita do contínuo de urbanização. O que terá mais peso nas opções linguísticas de fala e escrita de pessoas ao lado mais à direita do contínuo de urbanização vêm a ser, efetivamente, os contínuos de modalidade e de monitoração estilística.

Uma vez escolhido o esquema (A), pede-se aos alunos que expliquem o porquê do X estar no polo esquerdo do contínuo de oralidade-escrita. Interpreta-se que seja assim pelo fato de os entrevistados não parecerem utilizar-se de qualquer suporte escrito para a concessão da entrevista.

Quanto ao contínuo de monitoração estilística, nota-se que os entrevistados, de modo geral, não tiveram uma “pressão comunicativa” importante (utilizavam-se de gírias e de *cê* por *você*, por exemplo). Em dado momento um dos entrevistados inclusive interage com a pessoa que grava o vídeo, como se o conhecesse. Resolveu-se, portanto, optar por situar a fala dos entrevistados como semimonitorada. Não se optou por situá-la como [-monitorada] porque, ainda que possa haver intimidade com o interlocutor e/ou familiaridade com o tema, não deixa de ser uma gravação, disponibilizada na Internet e de acesso livre a um público desconhecido.

Ressalta-se também que esta classificação dos entrevistados e do evento linguístico num mesmo grupo de contínuos é de caráter aproximado. Entende-se que possa haver certa variação entre os entrevistados, como o uso de traços graduais com maior frequência na fala de alguns deles em comparação a outros; e mesmo alguma variação intraindividual: um maior ou menor grau de monitoramento em diferentes momentos da entrevista por parte de um mesmo falante. De todo modo, não se considerou que essas variações modificassem substancialmente a posição dos pontos nos contínuos.

Os entrevistados compartilham de muito mais semelhanças do que diferenças

quanto ao uso que fazem da língua: são todos falantes da norma culta, utilizando-se da modalidade oral e de um estilo predominantemente semimonitorado²⁴⁷.

Na última parte da atividade, chama-se a atenção do aluno para a seguinte observação:

A falta de concordância, como em “O meu primeiro público foi a Cooperifa. O primeiro lugar que eu recitei os meus poema”, embora seja mais característica do polo [+rural] do contínuo, pode ser utilizada também por falantes urbanos escolarizados em situações mais relaxadas.

(Apêndice G, *Atividade 9*)

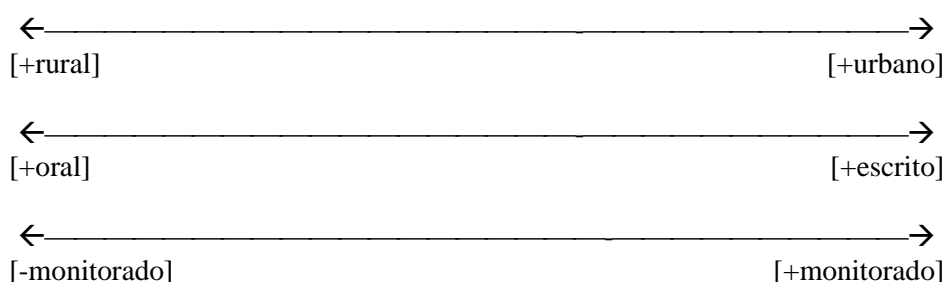
A ausência de concordância tanto nominal como verbal é uma das características das normas populares, mas também pode ocorrer na fala espontânea de pessoas plenamente escolarizadas e situadas no polo [+urbano] em estilos que não sejam monitorados. Não obstante, é um fato linguístico passível de sofrer estigma social, especialmente se utilizado com frequência, de modo que os aprendizes devem ser conscientizados a respeito da sua conotação social²⁴⁸.

Atividade 10

Na última atividade da unidade, pede-se que os alunos situem nos três contínuos o artigo “Entre transgressão e arte”:

Agora procure situar o texto “Entre transgressão e arte” nos três contínuos.

Texto “Entre transgressão e arte”



(Apêndice G, *Atividade 10*)

²⁴⁷ O entrevistado que em dado momento não faz uso da concordância nominal é o mesmo que interage com a pessoa responsável pela gravação do vídeo, como se a conhecesse; pode-se afirmar que o seu estilo varia entre [-monitorado] e semimonitorado.

²⁴⁸ Cabe frisar que a carga de avaliação negativa que receberia uma frequente falta de concordância é superior à que receberia o emprego do pronome *ele(a)* como ODA 3P. De fato, Lucchesi (2015), entre outros, coloca a falta de concordância tanto nominal como verbal como uma das construções que mais caracterizariam as normas populares, distanciando-as da norma culta; seria um marcador da “polarização linguística” (Lucchesi, 2015) entre essas normas e desencadeador de preconceito linguístico contra seus usuários.

Espera-se que situem os pontos nos extremos mais à direita de cada um dos contínuos. No caso de não ser assim, os alunos justificam então essa escolha alternativa. Desse modo, também se verifica o seu entendimento a respeito do conceito dos três contínuos.

Uma vez capazes de classificar produções orais e escritas em dado ponto do contínuo, assegura-se se os alunos compreenderam a importância da proveniência do falante/escrevente e, sobretudo, da modalidade e do grau de monitoramento na realização de dada variante. Ressalta-se que mais importante do que situar o falante/escrevente ou o evento linguístico em um ponto preciso de cada contínuo é o fato de os alunos serem capazes de justificar a sua escolha e irem assim compreendendo o papel desses eixos para o uso de dada variante.

O trabalho com os contínuos busca elucidar, a partir de dados reais da língua, os principais fatores extralinguísticos determinantes dos usos em português brasileiro. A partir dessa compreensão, e da opção por trabalhar com uma norma de uso (por exemplo, a culta), pode-se passar a trabalhar com quadros em que constem, ademais dos fatores modalidade e grau de monitoração estilística, também fatores linguísticos, caso estes venham a ter peso relevante na escolha das variantes, como se exemplificará a seguir a partir do fenômeno variável ODA 3P.

Esquema para a retomada do objeto direto de 3.^a pessoa

Na parte final do “bloco de atividades”, elaborou-se um quadro em que se acolhem os diferentes empregos das variantes de ODA 3P em português brasileiro a depender da modalidade, do grau de monitoramento e de fatores linguísticos/estruturais relevantes, considerando eventos linguísticos de falantes urbanos plenamente escolarizados (a norma culta).

Reproduz-se abaixo o quadro, tal como se encontra na unidade didática proposta:

Quadro 6 – Retomada de objeto direto de 3.^a pessoa em português brasileiro

	+ ORAL, -MON	+ ORAL, +MON	+ ESCRITA, -MON	+ ESCRITA, +MON
Pronome objeto direto de 3. ^a pessoa	não ocorre	ocorre (incomum) após infinitivo: <i>processá-lo</i> , ou antes de verbo em tempo simples: <i>ela o viu*</i> (seres animados, principalmente)		ocorre**
Objeto nulo	ocorre <i>Elas levam um pedacinho de papel e elas tremem quando estão lendo [-]</i> (seres não animados, principalmente)			
Repetição ou uso de outra palavra	ocorre <i>A nossa produção é pra isso, é pra tentar acordar <u>as</u> pessoas, despertar <u>as</u> pessoas</i>			
Pronome <i>ele(s)</i> , <i>ela(s)</i>	Ocorre <i>cê busca <u>ela</u> na escola</i>	ocorre costuma se restringir a frases do tipo: <i>o tempo vai (...) nada faz <u>ele</u> parar</i> imperativo: <i>O Tom tá fugindo. Pega <u>ele</u>!</i> (seres animados, principalmente)		uso estigmatizado

*se é em início absoluto de frase, *o(s)*, *a(s)* não ocorrem

** opcionalmente, na escrita mais monitorada, se não há elemento proclisador, pode-se usar a ênclise após verbos terminados em vogal (*viu-o*); também pode ocorrer a ênclise após verbos terminados em ditongo nasal (*viram-na*) ou em *-s*, *-z* (*fi-lo*), embora seja rara em tais casos

Para uma melhor apreensão por parte do alunado a respeito do emprego das variantes, optou-se por elaborar um quadro colorido, em que a cor verde representa o(s) contexto(s) em que ocorre a variante; a vermelha, em que não ocorre ou cuja ocorrência é estigmatizada e a laranja, em que a ocorrência da variante é incomum ou simplesmente condicionada a certos fatores linguísticos.

Os fatores linguísticos que constam no quadro são os que se apresentam como relevantes para a realização das variantes do ODA 3P, tendo sido recorrentes em diversos estudos (cf. Capítulo 2).

Abaixo do quadro, o seguinte comentário é realizado:

Lembre-se que a língua é viva, fluida, aqui são tendências do português brasileiro. O que está escrito em cada quadrinho pode ultrapassar essas linhas, por isso o pontilhado. Por exemplo, é comum casos de fala mais monitorada em que o pronome objeto direto de 3.^a pessoa (ou “clítico acusativo”) nunca é a opção escolhida; você também pode se deparar com quem “vê com maus olhos” (estigmatiza) o uso do pronome *ele(s)*, *ela(s)* na fala, embora essas pessoas sejam cada vez mais raras!

(Apêndice G, *Atividade 10*)

Neste ponto, cabe frisar aos alunos que o quadro não é estanque, é dinâmico. De fato, não houve nenhuma ocorrência do clítico acusativo na fala dos entrevistados dos vídeos, mesmo na fala mais monitorada (entrevista concedida pelo professor/antropólogo sobre a sua pesquisa). Como por meio dos estudos descritivos do PB se sabe que esta variante pode ocorrer na fala [+monitorada] e também na escrita [-monitorada], optou-se pela sua inclusão, tal como disposto no quadro. Também cabe ressaltar ao alunado que o pronome *ele(a)* pode

sofrer maior estigma junto a tempo simples e que não costuma ser percebido como desvio em frases complexas — o que pode explicar o seu uso neste contexto linguístico mesmo em situações de maior monitoramento.

Importante também é que seja de conhecimento do alunado o fato de o clítico acusativo não pertencer ao repertório vernacular dos falantes de PB, de ser aprendido na escola. Verifica-se que não está presente na fala de pessoas não escolarizadas ou com baixos níveis de escolarização e tampouco na fala das crianças em idade pré-escolar. Estes falantes se utilizariam das outras três variantes de ODA 3P, sem prejuízo em sua comunicação.

O PB é predominantemente proclítico, então uma das hipóteses para a falta do uso do clítico acusativo é que este assumiria a forma *o/a* (por estar em próclise), mais suscetível à queda do que *-lo(s)*, *-la(s)*, por sua baixa saliência fonética (ausência de *onset*). Seria uma colaboração do nível fonológico para uma condição morfossintática — que, claro está, não precisa ser explicada aos alunos exatamente nesses termos.

É importante mencionar aos alunos o fato de o objeto nulo e o sintagma anafórico serem tidos como formas de compromisso para se evitar o pedantismo que pode soar o uso da variante da norma-padrão e o estigma social que pode vir a sofrer o pronome *ele(a)*. O objeto nulo e o SN anafórico seriam usados como alternativas aos quadrinhos vermelhos.

Finalmente, no que se refere ao emprego do clítico acusativo que não seja o mais comum (tem-se como mais comum o clítico enclítico ao infinitivo ou proclítico a tempo simples), se for de interesse ou necessidade mais imediata dos alunos, pode-se estender o quadro referente ao uso do clítico em situações de escrita mais monitorada. Neste caso, propõe-se uma escala que vai do [+frequente] ao [-frequente]:

Quadro 7 – O clítico acusativo de 3.^a pessoa na escrita mais monitorada (escala de frequência)

+escrita, +mon	←-----→		
ocorre**	+frequente		-frequente
	1. (...) inf. <i>-lo(s)/-la(s)</i>	4. ...verbo <i>-o(s)/-a(s)</i>	6. (...) mesóclise
2. ... <i>o(s)/a(s)</i> verbo	5. (...) verbo em nasal <i>-no(s)/-na(s)</i>	7. (...) verbo em <i>-s/-z -lo(s)/-la(s)</i>	
3. verbo <i>-o(s)/-a(s)</i>			


As reticências entre parênteses indicam que a colocação pode estar ou não em início de oração (1, 5, 6, 7); as reticências sem parênteses indicam que a colocação não está em início de oração (2, 4); e a ausência das reticências significa que a colocação está em início

de oração (3).

Como se sabe, a primeira coluna já daria conta do emprego dos clíticos acusativos na escrita culta brasileira ((1) ‘Vou vê-la’; (2) ‘Eu a entreguei’; (3) ‘Entreguei-a’). As formas a partir do número (4) (‘O João entregou-o’) seriam de frequência decrescente, ao ponto de (7) (‘O João fi-lo’) já não ser encontrado nem em gêneros extremamente monitorados de escrita; a mesóclise (6) (‘O João levá-lo-á’), cujo uso não se recomenda em textos jornalísticos, conforme manuais de redação de alguns jornais, (ainda) pode ser encontrada, por exemplo, em textos jurídicos ou trabalhos acadêmicos.

Recomenda-se que as formas a partir de (5) sejam explicitadas aos alunos quando eles se depararem com elas, por exemplo, ao ler obras literárias de outras sincronias, como o conto *A carteira* (AC) e o romance *Dom Casmurro* (DC), ambos de Machado de Assis, cujos trechos seguem abaixo como exemplos das variantes morfofonológicas do clítico.

Quadro 8 – Exemplos do clítico acusativo de 3.^a pessoa na escrita mais monitorada (escala de frequência)

 +frequent -frequent	1. De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. (AC)
	2. Ninguém o viu* (AC)
	3. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. (AC)
	4. A descoberta entristeceu-o. (AC)
	5. vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. (AC)
	6. se ela vivia alegre é que já namorava a outro, acompanhá-lo-ia com os olhos na rua (DC)
	7. Não fui logo, logo; fi-lo esperar uns dez ou quinze minutos na sala (DC)

*Ressaltar que no uso brasileiro contemporâneo a próclise independia de elemento proclisador

Pode-se avançar um pouco e colocar um exemplo de número (8), com a contração *lha*: “se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha” [a carteira] (AC); contanto que se deixe claro que este tipo de contração já não existe em português brasileiro nem em gêneros de escrita extremamente monitorados, tendo ficado restrito a outras sincronias (assim como *mo*, *to* e variantes morfológicas). Opcionalmente, pode-se incluí-lo caso os alunos já tenham se deparado com tal forma em outras variedades do português, que não a brasileira, ou, novamente, pertencentes a outras sincronias.

No que diz respeito então ao ODA 3P em português brasileiro, é neste quadrinho “+escrita/+monitorado” que subsistiria a norma-padrão. No nível B2, devem ter claro o uso mais frequente, que é o referente à primeira coluna; os usos a partir de (4) podem lhes vir

mais adiante no decorrer do processo de ensino/aprendizagem e lhes ser de domínio passivo.

Cabe frisar que os quadros relativos a fenômenos variáveis, como o aqui elaborado, podem ser estendidos com novos exemplos e comentários, conforme os alunos vão avançando no seu conhecimento (socio)linguístico.

Volta-se então à seguinte mensagem no final do bloco de atividades: “Quando há mais de uma opção linguística, você pode escolher como quer falar/escrever, mas está bem conhecer as ‘tendências’” (Apêndice G, *Atividade 10*).

Deste modo, espera-se que os alunos, ao terem se aprofundado no conhecimento do fenômeno variável ODA 3P, tenham mais presente, no seu processo de aprendizagem de um idioma, que as línguas variam, são fluidas, mas não são caóticas, há alguns padrões e “tendências” de uso. Além das regras de formação das sentenças, há também normas sociais e culturais em atuação, as quais norteiam os usos, servem como um molde de adequação — que não é obrigatório ser seguido, mas que certamente contribui “para se dizer o que se quer dizer” na língua/cultura-alvo.

Extensão da unidade

Na etapa “extensão da unidade”, relativa a atividades complementares, sugere-se aos alunos que (i) leiam uma reportagem do jornal *El País* (R. Oliveira, 2017) sobre a permanência de monumentos controversos nas cidades, como os que homenageiam os bandeirantes, (ii) assistam à parte de um vídeo intitulado “Pichação é arte? – Cidade Ocupada” (Cidade Ocupada, 2016, 7:35-16:36) e (iii) ouçam canções dos artistas entrevistados em *Panorama – Arte na Periferia II* (banda Clarianas e Aláfia), além de outra canção de Caetano Veloso. Trata-se de materiais autênticos que estendem as temáticas trabalhadas ao longo da unidade didática ao mesmo tempo em que expõem os alunos a uma maior diversidade de gêneros textuais/discursivos, contribuindo assim para que se aprofundem em seu conhecimento sociocultural e sociolinguístico (traços graduais mencionados no decorrer da unidade didática são encontrados, por exemplo, em (ii)).

Atividade de avaliação

Finalmente, chega-se na última etapa da unidade didática: a atividade de avaliação. Propõe-se aqui o trabalho com duas tarefas, uma de produção escrita, baseada num trecho retirado do texto “A periferia arde” (Norbiato, 2014), e a outra de produção oral, a saber:

PRODUÇÃO ESCRITA. Você tem um *blog* na Internet chamado *Conheça o Brasil*, em que trata de variados aspectos da(s) cultura(s) do país. A partir do trecho abaixo e do que aprendeu nesta unidade, você decide postar um texto sobre a vida e a arte às margens dos

grandes centros urbanos.

A história se repete não importa para que lado: pegar metrô ou trem, chegar ao ponto final (ou quase) e tomar ainda um ônibus, indo novamente até a última parada. O fato de milhões de brasileiros enfrentarem essas viagens urbanas cotidianamente faz pensar em como a localização geográfica muda a perspectiva pela qual cada cidadão vê a si e a vida. Mesmo o poder público se dissolve na distância. Quanto mais afastado o bairro, mais pobreza e menos urbanização. Assim, é natural que a arte produzida nessas regiões seja política desde o berço. Na busca pela transformação do ambiente ao redor e de sua articulação com o centro, os artistas periféricos são engajados, atuam coletivamente e tentam suprir com beleza e atitude o que falta em ação oficial.

Disponível em: <https://www.select.art.br/a-periferia-arde/>

Acesso em: nov. 2021

PRODUÇÃO ORAL. Pesquise sobre algum monumento, museu ou manifestação artística de alguma cidade brasileira e conte as suas descobertas à turma.

Duração da sua fala: entre 4 e 5 minutos

Espera-se então que os alunos façam uso da norma culta na sua produção escrita e oral. Ressalta-se que o gênero textual/discursivo *blog* — recorrente, por exemplo, nas tarefas do Celpe-Bras — permite uma escrita que pode abarcar diferentes graus de monitoramento; também a tarefa de produção oral aqui proposta lhes permitiria ir de um grau semimonitorado a um mais monitorado.

A esta altura devem os alunos ter tomado consciência de que o grau de monitoração estilística está relacionado ao tema e aos interlocutores: temáticas cotidianas, corriqueiras, voltadas a interlocutores conhecidos (amigos, parentes) seriam de estilo menos monitorado; por outro lado, temáticas mais especializadas e/ou relacionadas a esferas públicas de atuação, requereriam estilos mais monitorados — distintos recursos linguísticos e expressivos seriam mobilizados em conformidade com essas distintas situações.

No caso das tarefas aqui propostas, o alunado pode mobilizar recursos linguísticos e expressivos que considere mais condizentes com a sua elaboração de sentidos. Cabendo depois a(o) professor(a), junto com a turma, conversar a respeito do grau de monitoramento impresso às tarefas. Também se pode propor gêneros mais estáveis, como um *e-mail* ao prefeito solicitando-lhe financiamento para as produções artísticas realizadas na periferia da cidade, o que certamente exigiria um grau mais monitorado de escrita, ou um *e-mail* a um(a) amigo(a) motivando-o a assistir a um evento cultural online promovido, por exemplo, por uma plataforma ligada a movimentos culturais periféricos, mobilizando assim os seus conhecimentos linguísticos e socioculturais para a atuação em práticas sociais menos monitoradas.

4.3 SÍNTESE E ALGUMAS LINHAS MAIS

Com a proposta didática apresentada neste capítulo, buscou-se, fundamentalmente, implementar procedimentos na aula de PLE acordes com os princípios da pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b) e da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005). Apesar dos avanços na área de PLE, com especial ênfase direcionada ao trabalho com textos autênticos, pertencentes a diversos gêneros textuais/discursivos, e a abordagens que fomentam a reflexão crítica e a interculturalidade, o que tem sido refletido no PPPE (https://ppple.org) e na redação de documentos oficiais brasileiros voltados à área, a saber, o *Documento base do exame Celpe-Bras* (2020a) e a *Proposta Curricular PLE ESP* (2020b), foi notada uma lacuna referente ao conflito normativo pelo qual passa o português brasileiro. Tampouco o texto do QECR (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2020) pôde abrigar as nuances sociolinguísticas de países como o Brasil. Propôs-se então preencher esta lacuna com o conhecimento advindo dos estudos teóricos e aplicados de uma sociolinguística voltada ao ensino do português brasileiro como língua materna (PLM).

Enquanto o alunado de PLM necessita apropriar-se de recursos linguísticos e expressivos que promovam a sua inserção em práticas sociais que requerem maior monitoração estilística (além de práticas contemporâneas de linguagem: “os novos letramentos e os multiletramentos” (cf. Brasil, 2018, p. 498)), caberia ao alunado de PLE adquirir uma mobilidade sociolinguística que, ademais de abrigar tais práticas, lhes permitisse engajar-se adequadamente em práticas sociais menos monitoradas, tanto orais como de mediação escrita. Compartilham, ambas as áreas, a necessidade de compreensão por parte do alunado do que caracterizariam, por um lado, as normas de uso (tanto a culta como as populares), e, por outro, a norma-padrão. Com um conhecimento mais refinado das diferentes normas em atuação no Brasil, passa-se ao enfoque na norma culta e na sua variação.

O uso de textos autênticos é fundamental para o trabalho com a variação, constituem mostras da realidade linguística, em que se nota a disposição das variantes em contextos legítimos de uso e com índices de frequência não falseados — a recordar que em textos inventados para os propósitos de ensino pode exagerar-se no emprego de certas variantes em detrimento de outras.

A opção pelo trabalho continuado com material autêntico pode resvalar, no entanto, na falta de tempo do professorado, sobretudo, para a seleção dos textos e a pesquisa sobre referentes culturais que podem não lhe ser de conhecimento prévio. A unidade didática aqui

proposta é densa em referentes culturais, mas espera-se que alguns deles já sejam de conhecimento do alunado de nível B2, uma vez que, em ocasiões anteriores, se tenha trabalhado com recursos autênticos. Alternativamente, pode-se solicitar aos alunos que compartilhem desta tarefa, tradicionalmente a cargo do(a) professor(a), ao pesquisarem sobre esses referentes e então explicá-los aos demais colegas, seja por meio de uma tarefa de produção oral, seja por meio da escrita de um texto (que, se viável, pode ser disponibilizado na Internet). Também a proposta didática aqui elaborada, tais como as unidades didáticas do PPPLE, se caracteriza por sua flexibilidade, sendo que o(a) professor(a) pode recorrer a algumas das atividades e/ou adaptá-las, conforme o que conhece sobre as necessidades e expectativas do alunado.

Um viés importante pode ser a falta de formação do professorado quanto aos avanços teóricos na sua área de atuação e quanto aos estudos descritivos concernentes à língua que ensina. Tais pesquisas costumam se circunscrever aos muros acadêmicos. Se numa frente ocorre uma maior oferta de cursos de extensão e de formação contínua e, numa outra, a atualização dos documentos norteadores da área, colocando em relevo o caráter social da variação linguística no Brasil, e assumindo uma norma de referência baseada nos usos, estaríamos ensejando a elaboração de recursos didáticos mais afins com a realidade linguística brasileira.

Já um pouco mais familiarizado com a língua, o alunado percebe a situação “diglósica” brasileira, mas, ao desconhecer de que forma a modalidade se entrelaça com a monitoração estilística e com as características socioecológicas do(a) enunciator(a), pode assumir que somente uma norma seja a “correta”; se é então eleita a norma-padrão como modelo a ser seguido, se vê prejudicada a sua mobilidade sociolinguística, o seu desempenho em muitas das práticas sociais em que se pretende que participe no país.

Do mesmo modo que seria inconcebível ensinar cultura brasileira sem considerar os que vivem às margens — a maioria da população —, não se deveria ensinar PLE aos que se interessam pelo português falado e escrito no Brasil sem pôr em relevo a componente sociocultural da variação linguística no país, que, finalmente, se propôs aqui lhes ser esclarecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como se deve constituir como um dos objetivos do ensino de PB a quem o tem como língua materna o entendimento da língua como um fenômeno marcado pela heterogeneidade e variação social, conforme expresso nos documentos norteadores do âmbito de PLM (cf. Brasil, 1997, 1999, 2002, 2018) e endossado por diversos autores da academia (cf. Bagno, 2000, 2012; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Cyranka, 2016; Faraco, 2008, 2015b), defende-se aqui a necessidade de elucidar também ao alunado de PLE a variação linguística de espectro sociocultural no Brasil, tornando-a integrante de uma cultura de ensino. Enquanto à sociedade brasileira custa reconhecer “sua complexa cara linguística”, nos termos de Faraco e Zilles (2015, p. 8), propõe-se aqui revelá-la, didatizá-la ao alunado de PLE.

Para ensinar o que não constitui o padrão, senão a língua viva, e seus fenômenos variáveis, é necessário que já exista uma razoável bagagem teórica e descritiva dos fenômenos a serem tratados. Pode-se afirmar que a sociolinguística brasileira já dispõe de achados suficientes para se constituírem como objeto de ensino em sala de aula. A sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) e os princípios da pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b), além de colocarem em primeiro plano a variação de natureza social no Brasil, engendram o mecanismo necessário para concretizar em sala de aula os resultados das pesquisas sociolinguísticas.

No percurso de visibilização do panorama normativo brasileiro até a elaboração de uma proposta de ensino de um fenômeno variável, diversos componentes foram atuando na tessitura da presente tese.

No Capítulo 1, dissertou-se sobre a polissemia do termo *norma*, centrando-se na diferença existente no Brasil entre a *norma-padrão*, a gramática tradicional, o que se convencionou como modelar para as práticas sociais letradas, e a *norma culta*, o conjunto das variedades de fato empregadas por quem tem o privilégio de usufruir dos bens da cultura letrada no país. A este refinamento terminológico, acrescentou-se aqui a proposta de contínuos de Bortoni-Ricardo.

As características socioecológicas dos falantes (de onde vêm, redes sociais de que dispõem) relacionadas aos eventos linguísticos propriamente ditos (mais voltados à oralidade ou à escrita; de maior ou menor monitoramento) vêm sendo tidos como essenciais para o entendimento dos fatos linguísticos.

Bortoni-Ricardo (2004, 2005) ao estabelecer o posicionamento dos falantes e dos

eventos linguísticos em contínuos que se entrecruzam (rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística) propiciou uma melhor apreensão do quadro sociolinguístico brasileiro, e por meio de um esquema assimilável inclusive por estudantes da educação básica. Percebe-se mais claramente, por exemplo, que determinadas construções morfossintáticas utilizadas por um falante [+urbano] plenamente escolarizado em suas práticas sociais orais e de menor monitoramento divergem significativamente das empregadas em sua escrita mais monitorada. Também se percebe que este falante em seus gêneros textuais/discursivos menos monitorados compartilha muitos dos traços encontrados na fala de pessoas de antecedentes rurais ou rurbanos e/ou de pouca escolarização.

Os *traços graduais* (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), fatos linguísticos não acolhidos pela norma-padrão, mas aceitos socialmente, estariam presentes em ambos os grupos, [+urbano] e [+rural]. Diferenciaria o primeiro grupo do segundo a capacidade de mobilização, por parte do primeiro, de recursos linguísticos social e historicamente tidos como mais próprios de práticas sociais mais letradas, além da ausência, em tais práticas, de *traços descontínuos* (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), por sua vez mais atrelados às normas populares, às variedades rurais/rurbanas (ainda que não encerrados em intransponíveis fronteiras²⁴⁹).

Não se poderia conceber um ensino de PLE àqueles que se interessam pelo português falado e escrito no Brasil que não trate como relevante o peso da componente social da variação nas manifestações linguísticas em PB. Utilizar-se dos traços graduais e reconhecer os traços descontínuos, em que se coaduna a conscientização da valoração social a respeito de ambos, relaciona-se diretamente à adequação discursiva, à competência comunicativa do alunado ou, nos termos do *Documento base do exame Celpe-Bras* (2020a) e do texto da *Proposta Curricular PLE ESP* (2020b), ao seu adequado desempenho no cumprimento de tarefas.

Defende-se aqui que o refinamento da conceitualização das diferentes normas linguísticas, a reflexão crítica sobre a realidade sócio-histórica e sociolinguística do PB promovida pela pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b), a diferenciação entre traços graduais e descontínuos, aliada à proposta dos três contínuos de variação de Bortoni-Ricardo, possuem potencial para reorientar as práticas didático-pedagógicas concernentes à variação linguística também na área de PLE.

²⁴⁹ Por exemplo, falantes cultos chegam a fazer usos de traços descontínuos em suas falas mais relaxadas.

Enquanto o ensino de português no âmbito de PLM deve visar a “efetiva democratização do acesso à expressão culta e a seu domínio” (Faraco & Zilles, 2015, p. 11), o emprego de recursos linguísticos/expressivos voltados a práticas sociais mais monitoradas, sem que se tenha que ensinar o português já dominado pelo alunado (Cyranka, 2015), no caso de PLE, além dos recursos próprios a práticas sociais de maior letramento, deve o alunado apropriar-se dos traços graduais e reconhecer os descontínuos, de modo que melhor se adeque às práticas sociais pelas quais transita(rá) no Brasil. Deve-lhes ser possibilitada, em outros termos, a aprendizagem da norma culta em suas modalidades escrita e oral, de maior ou menor monitoramento estilístico, ademais de lhes ser propiciado o reconhecimento das normas populares, o seu domínio passivo — ou mesmo ativo, caso lhes seja de interesse/necessidade.

Do mais, os propósitos para o ensino de PLM e de PLE se aproximariam: por meio do trabalho com textos autênticos, pertencentes a diversos gêneros textuais/discursivos, busca-se expor o alunado às variedades linguísticas de fato correntes na sociedade, além de fomentar, na sua produção textual, a adequação a depender da intenção discursiva, do(a) interlocutor(a), do assunto/tema.

Manuais didáticos tanto de um como de outro âmbito que se detêm na norma-padrão e obscurecem a realidade linguística não parecem voltar-se a um ensino mais democratizador da expressão culta e de respeito às expressões populares; sobretudo, no ensino de PLE, priva-se desse modo o alunado das ferramentas necessárias para a sua inserção na maior parte das práticas sociais do país, visto que a norma-padrão estaria circunscrita a situações extremamente limitadas (gêneros escritos que exigem alto grau de monitoramento estilístico).

Um fenômeno variável recorrente na literatura sociolinguística brasileira foi então eleito para ilustrar o forte condicionamento de fatores sociais nas manifestações linguísticas em PB, e o debate normativo pelo qual passa: o objeto direto anafórico de 3.^a pessoa (ODA 3P).

No Capítulo 2 desta tese, levantou-se uma série de estudos sobre as representações do ODA 3P em PB, fenômeno que conta com uma descrição e análise bastante exaustiva. Trata-se desde alguns dos trabalhos pioneiros e de maior referência na literatura sobre o tema (Cyrino, 1990, 1993/1996, 1994, 1997; Corrêa, 1991; Duarte, 1896/1989; J. Nunes, 1993/1996) até alguns dos mais atuais (Arruda, 2006, 2012; Bagno, 2000; Freire, 2000, 2005, 2011ab; Marques de Sousa, 2017), além de se verificar o tratamento dado ao fenômeno

em português europeu (Duarte & Costa, 2013). Também se analisou o tratamento dispensado ao ODA 3P tanto na gramática tradicional, elegendo-se aqui como os seus expoentes, Cunha e Cintra (1985/2008) e Evanildo Bechara (1999/2009), como nas “novas gramáticas” (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini, 2010, 2016), exemplares do atual “espírito acadêmico” de virada gramatical, pelo qual passam os estudos linguísticos no Brasil (F. E. Vieira, 2016).

Conforme os estudos (socio)linguísticos — por sua vez acolhidos pelas novas gramáticas do PB —, o pronome *ele(a)* se constitui como uma das variantes de ODA 3P, o clítico acusativo de 3.^a pessoa é uma variante em desuso, e o objeto nulo é a forma mais usual de ODA 3P no PB e, junto ao SN anafórico, se estabelece como uma “forma de compromisso” para se evitar o pedantismo do clítico acusativo de 3.^a pessoa e a estigmatização, que pode ainda ocorrer, em relação ao pronome *ele(a)* em certos contextos linguísticos e extralinguísticos. Essas constatações têm sido timidamente acolhidas nas duas gramáticas de referência aqui consultadas: o clítico acusativo segue nelas expresso como o único modelo de ODA 3P, cabendo às demais variantes alguma observação pontual ou nota de rodapé.

Os estudos teóricos sobre o quadro pronominal do PB e, em especial, os concernentes às variantes do ODA 3P, seguem com vitalidade. À parte o que tem sido ponto pacífico na literatura sobre o tema, com conclusões já suficientes para embasar o seu tratamento didático-pedagógico, seguem em pauta o *status* do objeto nulo (se *pro* ou variável), a motivação para a queda do clítico acusativo de 3.^a pessoa — a qual tem salvaguardado os clíticos de 1.^a e 2.^a pessoa, por exemplo —, a relação entre a mudança na colocação pronominal no PB e o fenômeno do objeto nulo (cf. Cyrino, 2018), a implementação no sistema do pronome *ele(a)* em função acusativa, se por um processo de deriva linguística (registram-se ocorrências em outras sincronias do português europeu; teria se implementado ao longo do tempo por um processo interno às línguas em geral, sem influência externa), se pelo contato com línguas africanas, ou mesmo em decorrência de ambos os fatores (cf. Lucchesi, 2015). A busca pelas causas mantém a sua produtividade nos estudos sobre o PB e salienta-se uma maior preocupação em associar os traços que o divergem da norma-padrão ao processo de sua formação sócio-histórica, sobretudo, no que concerne aos múltiplos contatos linguísticos decorrentes de mais de três séculos de escravidão, junto aos fatores (posteriores) de urbanização, democratização do ensino e expansão dos meios de comunicação.

Do que se revela como consensual, resultado dos dados obtidos pelo detalhamento

descritivo do ODA 3P em PB, pode-se afirmar que as suas variantes tendem a uma certa complementariedade na distribuição: i) o ON seria favorecido por antecedentes de traço semântico [-animado]; ii) o pronome *ele(a)*, por antecedentes de traço [+animado]; e, na fala de pessoas plenamente escolarizadas, teria maior presença em estruturas mais complexas, nas quais o objeto direto exerce também função de sujeito da minioração ou da completiva infinitiva/gerundiva (‘Achei *ela* bem-humorada’, ‘Vi *ele* falar com *ela*’), ou junto a imperativos verbais (‘Pega *ele*!’) (Duarte, 1986/1989; Bagno, 2000); iii) o clítico acusativo de 3.^a pessoa, nas poucas vezes em que ocorre na fala, estaria presente principalmente enclítico a verbos no infinitivo (Duarte, 1986/1989; Freire, 2000; Bagno, 2000) ou, se em tempo simples do indicativo, proclítico a verbos no presente e passado (Duarte, 1986/1989), vindo a ser um importante concorrente do objeto nulo somente em gêneros mais monitorados de escrita (Bagno, 2000, 2012) — nos demais gêneros, não seria uma variante de presença significativa em PB — e iv) o SN anafórico viria a ser, por fim, uma estratégia de esquiva, mas ainda com uma frequência bem aquém da “solução de compromisso” representada pelo objeto nulo.

Não obstante a sua recorrência e antiguidade, as constatações sobre o ODA 3P no PB não obtiveram suficiente respaldo nas mostras linguísticas encontradas nos manuais didáticos de ampla distribuição no mercado editorial brasileiro aqui submetidos a escrutínio.

Os manuais didáticos de PLE *Novo Avenida Brasil 1* (Lima et al., 2008/2014), *Novo Avenida Brasil 2* (Lima et al., 2009/2014), *Novo Avenida Brasil 3* (Lima et al., 2010/2013), *Bem-Vindo* (Ponce et al., 1999/2017) e *Falar, Ler e Escrever Português* (Lima & Iunes, 1999/2017), por sua marcada presença em livrarias e na bibliografia de escolas e instituições de ensino de PLE no Brasil e no exterior, foram os selecionados a serem analisados, quantitativa e qualitativamente, no Capítulo 3 da presente tese.

Em dados quantitativos gerais, o clítico acusativo de 3.^a pessoa foi a variante mais empregada em cada um dos manuais didáticos sob análise. Das 799 ocorrências totais de ODA 3P encontradas nos manuais, a maioria correspondeu à variante clítico acusativo (62,2%), a qual deveria estar restrita a gêneros mais monitorados de fala e escrita, conforme apontado pelos diversos estudos sociolinguísticos sobre o tema. Assim a maior parte das ocorrências de ODA 3P nos manuais se circunscreveram à variante ditada pela norma-padrão, e, portanto, ao que seria próprio de uma escrita [+monitorada], apesar de no prefácio de cada manual constar a informação de que o material se caracteriza como “essencialmente comunicativo”, destinado aos “que queiram aprender português para poderem comunicar-se

com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (NAB, p. iii), como uma “importante ferramenta de comunicação para alunos e professores da língua portuguesa”, contendo “expressões coloquiais, dialetos regionais e muito vocabulário útil para situações diversas, como as que acontecem em casa, na rua, em hotéis, restaurantes” (BV, p. iii) e como “um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa, visando à compreensão e à expressão oral e escrita em nível coloquial correto” (FLEP, p. v).

Embora os manuais se proponham a abarcar também gêneros orais menos monitorados — ao enfatizar a comunicação coloquial, do dia a dia —, a variante predominante de ODA 3P é, no entanto, a própria de gêneros mais monitorados de escrita: o clítico acusativo de 3.^a pessoa. Às demais variantes coube um percentual de ocorrência bem mais modesto. Após o clítico acusativo, seguiram então as variantes objeto nulo (26,5%), SN anafórico (11%) e pronome lexical *ele* (0,3%) — ressaltando-se o fato de todos os manuais apresentarem as variantes nesta ordem de ocorrência, tendo os clíticos acusativos ocorrência superior a 50% em cada um dos manuais e sendo constatada a sua presença também em contextos menos monitorados de fala e escrita, o que diverge significativamente da pesquisa brasileira sobre a expressão do ODA 3P.

Apesar de o clítico acusativo de 3.^a pessoa não ter sido a variante mais empregada na modalidade oral nos manuais sob análise, ocorreu em contextos linguísticos e extralinguísticos absolutamente não-condizentes com os estudos descritivos sobre o PB. Em todos os manuais, o clítico ocorreu em gêneros menos monitorados de fala (por exemplo, num diálogo na cozinha de uma casa ou numa conversa entre pessoas amigas ou com alguma relação de parentesco); além disso, na modalidade oral, não se restringiu à ênclise a verbos no infinitivo ou à próclise a verbos em tempo simples, mas esteve também presente junto a imperativo (BV), tempo composto (NAB) ou locução de gerúndio (FLEP), e ainda retomando referentes com o traço semântico [-animado]. Vale ressaltar que o uso desta variante em tais ambientes, além de incomum, pode receber avaliação negativa por parte do(a) interlocutor(a).

Da variante pronome *ele(a)*, registrou-se ocorrência em somente dois dos manuais didáticos (NAB e FLEP), em uma única ocasião em cada um deles. Apesar dos diversos estudos linguísticos brasileiros que tratam da ocorrência do pronome *ele(a)* como expressão do ODA 3P, as pessoas autoras dos manuais acabaram por ceder à pressão advinda da norma-padrão: BV não utilizou a variante em nenhuma ocasião, NAB o fez num excerto restrito a áudio (transcrito em apêndice) e FLEP, de modo estereotipado, num texto tido como de

“linguagem popular”, sendo que a variante integra à norma culta.

A seleção dos fatores relevantes para a aplicação do clítico, em contraste com a aplicação do objeto nulo, via o programa de análise estatística de dados linguísticos *Goldvarb* (Sankoff et al., 2005), evidenciou que BV tem por fatores relevantes para o emprego do clítico acusativo de 3.^a pessoa a modalidade (escrita) e o grau de monitoramento ([+monitorado]). Dos três manuais analisados, é BV, portanto, o que mais se encaixa aos estudos linguísticos brasileiros sobre a expressão do ODA 3P no que concerne aos fatores extralinguísticos de maior peso no condicionamento do clítico acusativo. No entanto, apesar de significativamente menor que na escrita, há ainda um percentual não desprezível de clíticos acusativos de 3.^a pessoa na fala (33%) e, em ocasiões, quando é [-monitorada]; ademais, em todo o livro não há sequer uma ocorrência do pronome *ele(a)* em função acusativa.

Em FLEP, por outro lado, observa-se que as ocorrências de clítico acusativo de 3.^a pessoa foram consistentes com a literatura sobretudo no que concerne ao condicionamento linguístico: os clíticos tenderam a ser utilizados acompanhando o infinitivo ou o tempo simples e com referentes de traço semântico [+animado]. Embora houvesse um desfavorecimento do clítico na fala (ainda que a variante se mantivesse com presença significativa também nesta modalidade), o grau de monitoração estilística se mostrou, no manual, irrelevante para o emprego do clítico — de fato, gêneros [-monitorados] apresentaram uma propensão ligeiramente maior ao emprego do clítico do que gêneros [+monitorados].

Igualmente em NAB houve uma inclinação para a realização do clítico acusativo de 3.^a pessoa com antecedente de traço [+animado], o que está em consonância com a literatura; não obstante, não foi desprezível o número de casos de preenchimento com o clítico também quando o referente era de traço semântico [-animado]. Os demais fatores linguísticos não foram selecionados como relevantes pelo programa. Quanto aos extralinguísticos, assim como em FLEP, se, por um lado, a modalidade oral desfavoreceu o clítico, consoante com a literatura, por outro, o traço de monitoramento, fator fundamental para a aplicação desta variante, não foi selecionado como relevante em NAB: o clítico foi igualmente empregado em gêneros textuais mais monitorados ou menos monitorados — o que, finalmente, também distancia a série NAB de uma representação mais fiel da realidade sociolinguística do PB.

Apesar de algumas aproximações com os estudos sociolinguísticos brasileiros (sobretudo no que diz respeito aos fatores condicionantes linguísticos), o parâmetro para a

representação do ODA 3P encontrado nos manuais seria mais próprio da modalidade escrita e de um maior grau de monitoramento, coincidindo com a gramática tradicional.

Constata-se, portanto, que os avanços em descrições e análises do PB relativos ao fenômeno variável ODA 3P não obtiveram ao fim e ao cabo respaldo nos manuais didáticos sob análise, os quais, apesar das suas constantes reedições e adaptações (a meios tecnológicos como um *e-book*, no caso de FLEP, por exemplo), seguem bastante presos aos preceitos da norma-padrão.

Cabe ressaltar ainda que, com relação ao gênero manual didático, notou-se nos exemplares aqui analisados o mesmo que se nota em gêneros mais monitorados de escrita que circulam na sociedade: a escolarização tem sido capaz de deter o pronome *ele(a)*, mas não de conservar o clítico acusativo de 3.^a pessoa em todas as circunstâncias nas quais poderia ter sido utilizado. O objeto nulo ocupou nesses manuais o 2.^o lugar de ocorrência, superando os 20% dos dados totais de ocorrência de ODA 3P em cada um dos manuais. A sua falta de saliência fonética, associada à sua falta de condenação prescritiva, o que, por sua vez, entende-se aqui, contribuiu para a sua implementação no sistema linguístico do PB, muito provavelmente fez que o objeto nulo “escapasse” das pessoas autoras (e revisoras) dos manuais e neles se mantivesse com certo vigor. Ao menos no que diz respeito ao ODA 3P, os manuais didáticos aqui sob análise se mostram como exemplares de obras próprias de gêneros mais monitorados de escrita.

A falta de “ousadia” em registrar usos linguísticos reais provavelmente se deve a um receio de alguma crítica proveniente de potenciais leitores mais arraigados à normatividade, os quais poderiam vir a pôr em xeque a qualidade dos manuais. O poder simbólico exercido pela norma-padrão chega então ao ponto de que as pessoas autoras dos manuais rejeitem fatos linguísticos empregados por toda a população brasileira, inclusive pela plenamente escolarizada, a favor de formas absolutamente incomuns no cotidiano, mas respaldadas pela tradição gramatical.

Finalmente, no Capítulo 4, defendeu-se que o trabalho com textos autênticos, ao mesmo tempo em que proporciona ao alunado uma maior exposição à realidade sociocultural brasileira, desenvolvendo assim a sua competência intercultural, fornece-lhe por insumo variantes linguísticas que de fato estão em circulação na sociedade. A efetiva apropriação dessas formas, propôs-se então, seria facilitada por meio do trabalho com os três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

Recorreu-se à produção teórico-metodológica em PLM uma vez que ela preenche as

lacunas encontradas tanto nos documentos oficiais brasileiros do âmbito de PLE (*Documento base do exame Celpe-Bras (2020a)* e *Proposta Curricular PLE ESP (2020b)*), no que diz respeito ao tratamento dado à variação linguística de caráter sociocultural, quanto no QECR (Conselho da Europa, 2001), neste caso pelo fato de o panorama normativo do PB, reflexo de uma sociedade de alta estratificação sociocultural, não se encaixar propriamente nos seus descritores.

Por meio do trabalho com os contínuos, faz-se chegar ao alunado de PLE a situação sociolinguística brasileira, em que a variação social assume papel mais relevante que a variação regional. Ademais, deste modo, deixa-se claro qual é a norma utilizada como referência no ensino entre outras normas possíveis.

Defende-se aqui, abertamente, a norma culta como norma de referência no ensino de PLE, ou seja, o enfoque em sala de aula no ensino das variedades de fato empregadas pela população brasileira urbana plenamente escolarizada. Em vez de serem escondidos do alunado os traços graduais (os quais integram a norma culta), propõe-se que lhes sejam revelados, explicados, ensinados. Sob este viés, se elaborou a proposta de ensino que consta no último capítulo desta tese.

Os três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) (de urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística) se constituem como uma representação gráfica de um conceito complexo; uma esquematização que ajuda a compreender a pluralidade normativa no Brasil de maneira sintetizada, econômica, didática.

Parte-se do entendimento dos conceitos relativos aos três contínuos — por sua vez ligados à sócio-história brasileira²⁵⁰ — para se compreender os fatos linguísticos, as motivações para o emprego de uma ou outra variante de um dado fenômeno variável. Por exemplo, o emprego do pronome *ele(a)* em função acusativa em tempo simples passa a ser entendido, na produção de pessoas posicionadas no polo [+urbano] do contínuo de urbanização, como condicionado a um contexto [+oral, -monitorado], sendo que em sentenças complexas, estaria presente também em um contexto [+oral, +monitorado]).

Com a elaboração do quadro na proposta didática (Apêndice G), mostraram-se os contextos mais propensos à ocorrência de cada variante de ODA 3P. Diferentemente do que vem expresso nos manuais didáticos, visibiliza-se então o protagonismo do objeto nulo e

²⁵⁰ Em que se destacam, por exemplo, a importância dos contatos linguísticos na formação das normas populares e do papel destas na constituição da norma culta brasileira, em que atuam o processo acelerado de urbanização pelo qual passou o país, a democratização do ensino e a expansão da mídia.

emerge a variante pronome *ele(a)* em função acusativa, com os seus contextos de uso; concretamente assim se busca eliminar a concepção de certo/errado associada à variação linguística para promover a de adequado/inadequado. Também se faz notar o SN anafórico como forma de compromisso e o restrito uso do clítico acusativo a domínios mais monitorados, especialmente de escrita — cabendo ainda mostrar toda a extensão do emprego desta variante, suas variantes morfofonológicas, caso surjam nos textos autênticos trabalhados em aula ou sejam de interesse/necessidade do alunado.

Os quadros utilizados na elucidação de fenômenos variáveis servem como referência ao alunado a respeito do emprego das variantes, auxiliando-o na sua produção oral e escrita. São como guias que lhes revelam “tendências”, e se caracterizam por sua dinamicidade: o que os torna tanto passíveis de inclusão de novos exemplos, como de abertura de suas “fronteiras” (as suas linhas são permeáveis).

Nota-se então que a sistematização, junto ao emprego de frases como exemplos, recupera importância na prática didático-pedagógica aqui proposta, porém já não se trata de uma sistematização que negligencia fatores extralinguísticos, focando-se exclusivamente nos linguísticos. Em vez de serem empregadas frases isoladas de modo acrítico, as mostras de língua são trabalhadas em sala de aula tendo em conta o conhecimento prévio da situação comunicativa, do propósito, das pessoas interlocutoras e do tema.

Entende-se que depois de um certo tempo de uso os quadros deixem de ser necessários ao alunado nas suas produções orais e escritas — podendo ser retomados, claro deve estar, mais adiante, dado o movimento em espiral que representa o processo de aprendizagem. Certamente não lhes cairá no olvido a compreensão da língua como “fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (Brasil, 2018, p. 490), como “maleável e flexível” (Bagno, 2011, p. 359).

Assim, enquanto a sociedade brasileira custa assumir a sua “cara linguística” (Faraco & Zilles, 2015, p. 8) e segue vivendo numa “esquizofrenia linguística” (Faraco, 2004, p. 43), o ensino de PLE pode tomar as rédeas e ter por modelo de referência o português de fato falado e escrito pela população brasileira plenamente escolarizada, já pesquisado o suficiente para ser tratado no ensino. Ademais, para que seja promovida a “união na diversidade”, frequente *slogan* utilizado para a promoção e difusão da língua portuguesa internacionalmente, deve-se antes reconhecer e assumir a diversidade interna às fronteiras dos países que têm a língua portuguesa como língua oficial. Tendo em conta o discutido nesta tese, deve ter se tornado clara a inviabilidade de enclausurar a língua num padrão

exógeno e extemporâneo — a flexibilidade, a aceitação e o enaltecimento da diversidade é o que tornaria a “união” possível.

Além da flexibilização normativa defendida por Faraco (2015a, 2015b) — se há divergência entre compêndios gramaticais, aceitam-se as duas (ou mais) formas divergentes —, por que não defender no ensino as variantes há muito implementadas na fala de brasileiros escolarizados e inclusive já encontradas em gêneros mais monitorados de escrita? Por que não as incorporar a uma desejada norma de referência? Se este é tema pendente de debate junto à sociedade, conforme alegado por Faraco, urge a sua resolução com vistas ao ensino, tanto no âmbito de PLM como, e aberrantemente, no âmbito de PLE.

Mais do que uma perspectiva compatível com a adoção de uma norma, sem desmerecimento das demais, defende-se aqui para o ensino de PLE a adoção de uma norma culta flexível junto à visibilização das demais. Sob este viés o alunado pode também se utilizar das normas populares, caso seja de seu interesse/necessidade, uma vez conhecendo sua valoração social. A norma-padrão deixa de ser enfocada e passa a ser reconhecida pelo alunado (de níveis mais avançados).

Práticas didático-pedagógicas que tenham em conta a formação sociolinguística do alunado, que promovam o conhecimento e respeito à diversidade linguística e prezem pelo emprego de variantes de fato encontradas na realidade linguística só podem ocorrer se o professorado tenha tido uma ampla bagagem formativa em variação linguística. Entende-se que, neste aspecto, há ainda um longo caminho a ser traçado; no entanto, em tempos de “virada gramatical” no Brasil e de continuidade da robustez dos estudos sociolinguísticos no país, espera-se que haja um encaminhamento do professorado a um maior entendimento sociolinguístico, por sua vez refletido na seleção e produção de material didático — mais do que confiar em um abarcamento de usos reais em manuais didáticos de PLE de ampla distribuição no mercado, os quais, muito provavelmente seguirão espelhando a norma-padrão idealizada, a menos que esta se altere.

Na tessitura desta tese, alguns fios que não foram entrelaçados podem ainda “dar pano para a manga”, dentre eles se destacam:

- A revisita ao grau de importância dado ao contínuo de urbanização de Bortoni-Ricardo (2004, 2005). As normas urbanas cultas exercem, conhecidamente, um poder centrípeto, que, nas últimas décadas, com a expansão do ensino — em especial do ensino superior —, parece ter se sobreposto de modo significativo às normas rurais e urbanas (não chegando

a suplantá-las). Notou-se no Capítulo 4 que a fala de pessoas da periferia já não se distinguia, ou pouco se distinguia, do que se tem por norma culta em sua modalidade oral, [+urbano, +oral]. Deste modo, supõe-se aqui que a relevância do contínuo de urbanização remanesça no conhecimento sócio-histórico do PB que tal contínuo proporciona. O condicionamento das variantes, com o decorrer do tempo, parece vir recaindo mais nos contínuos de oralidade/escrita e de monitoração estilística. Se, por um lado, há uma “democratização” da norma culta, das variedades urbanas de prestígio, por outro, não parece ter sido diminuído o peso da tradição normativa em práticas sociais mais letradas. A discrepância entre norma culta e norma-padrão, portanto, não é abalada; ao contrário, pela contínua influência que a norma culta recebe das normas populares, e a falta de atualização da norma-padrão, pode-se considerar que esta discrepância é de fato aumentada.

- O desafio que resulta a comprovação, em termos quantitativos e qualitativos, de que a sistematização dos fenômenos variáveis por meio dos contínuos de Bortoni-Ricardo junto à exposição a textos autênticos e a produção textual tendo em conta a situação comunicativa, o propósito, os interlocutores, promovam o domínio das formas mais do que a não utilização desses meios. Encontrar grupos de controle cujos informantes ao mesmo tempo que tenham algum domínio do português sejam isentos de um conhecimento dos usos das variantes linguísticas em questão não é tarefa fácil — é bem mais provável que em algum momento do processo de ensino/aprendizagem já tenham sido expostos a fenômenos variáveis frequentes (seja por meio de um ensino explícito ou pela exposição a textos autênticos).
- A necessidade de estudos que demonstrem o trabalho que vem sendo realizado na sala de aula de PLE com relação à variação linguística de caráter social, seja por meio do acompanhamento do professorado que se utiliza de determinados manuais didáticos, seja o do que faz uso de outros recursos (de elaboração própria ou extraídos de páginas na Internet, p. ex. do PPPLE (<https://ppple.org>)).
- A possibilidade de que cursos de PLE veiculados pela Internet ou em plataformas de compartilhamento de vídeos de amplo acesso, tais como o YouTube, venham a apresentar resultados distintos dos achados desta tese.

Haveria menos receio por parte dos criadores de conteúdos na Internet em incluir formas não coincidentes com a norma-padrão? É uma questão pertinente visto que, apesar dos avanços nos documentos norteadores em PLM, é ainda pequeno o impacto da conscientização da existência da variação social, o que faz que se conserve no ensino (e, em consequência, na população) formas idealmente defendidas pelos gramáticos. Caso não haja uma consistente formação sociolinguística por parte de quem se propõe a ensinar PLE, não seria surpresa se deparar com criadores de conteúdo refletindo o senso comum, arraigando-se a um ideal de norma-padrão malgrado os avanços nos estudos sociolinguísticos.

Uma vez tidos como modelo os usos cultos reais, o único questionamento que deveria seguir em pauta é se a adoção das variedades da população escolarizada contribui para a exclusão das variedades populares. Ainda que a norma culta seja mais próxima das normas populares (do que seriam as normas populares da norma-padrão), a defesa da norma culta como modelo de referência subtrai importância às normas populares, o que poderia fazer que se mantenha o preconceito linguístico contra os que têm os traços descontínuos em seu repertório ativo. Não obstante, um ensino que tenha solidamente por base uma pedagogia da variação linguística, que promova o conhecimento das motivações para a divergência, a apropriação de noções sócio-históricas e socioculturais, seria capaz de não só dirimir preconceitos de base linguística, mas também de prover o alunado com a argumentação necessária no combate a atitudes preconceituosas — o que, em última análise, está em concordância com o PCN, “O exame da complexidade das manifestações evoca a superação preconceituosa das identidades e provoca o respeito mútuo como meio de entender o presente e construir o devir” (Brasil, 1999, p. 10), e como parte que integra as competências a serem desenvolvidas na aprendizagem de Língua (seja materna ou estrangeira) que constam no BNCC: respeito às variedades linguísticas e ação no “*enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza*” (Brasil, 2018, p. 490).

REFERÊNCIAS

- Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação. (2011). *Por uma vida melhor: Intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro*. Ação Educativa. <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1631>
- Al-Batal, Mahmoud. (2017). Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: Vision, Rationale, and Models. In M. Al-Batal (Ed.), *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum* (pp. 3-22). Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.5>
- Amaral, Amadeu. (1976). *O dialeto caipira* (3 ed.). HUCITEC/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000004.pdf> (Original publicado em 1920)
- Andrade e Silva, Mariana Kuntz de. (2017). Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium germanicum*, 20(31), 1-29. <https://doi.org/10.11606/1982-883720311>
- Arruda, Niguelme Cardoso. (2006). *A realização do objeto direto no português brasileiro culto falado: um estudo sincrônico* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual Paulista. Repositório Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/93959>
- Arruda, Niguelme Cardoso. (2012). *A realização do objeto direto anafórico em línguas românicas: um estudo sincrônico no português e no espanhol* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual Paulista. Repositório Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/115596>
- Aulete Digital. (s.d.-a). Garoa. In *Dicionário Caldas Aulete*. Recuperado em 30 agosto, 2021, de <https://aulete.com.br/garoa>
- Aulete Digital. (s.d.-b). Pichação. In *Dicionário Caldas Aulete*. Recuperado em 30 agosto, 2021, de <https://aulete.com.br/picha%C3%A7%C3%A3o>
- Aulete Digital. (s.d.-c). Quilombo. In *Dicionário Caldas Aulete*. Recuperado em 30 agosto, 2021, de <https://aulete.com.br/quilombo>
- Auroux, Sylvain. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização* (E. P. Orlandi Trad.). Editora da Unicamp.
- Bagno, Marcos. (2000). *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. Edições Loyola.
- Bagno, Marcos. (2001). *Português ou Brasileiro: um convite à pesquisa*. Parábola Editorial.
- Bagno, Marcos (Org.). (2004). *Linguística da norma* (2 ed.). Edições Loyola.
- Bagno, Marcos. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. Parábola Editorial.

- Bagno, Marcos. (2011). O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In M. Bagno, & X. C. Lagares (Orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos* (pp. 355-387). Parábola Editorial.
- Bagno, Marcos. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. Parábola Editorial.
- Bagno, Marcos. (2015). Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In A. M. S. Zilles, & C. A. Faraco (Orgs.), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp. 191-224). Parábola Editorial.
- Barbosa, Rui. (1902). *Parecer sobre a redação do Código Civil* [tomos 1 e 2]. Ministério da Educação e Saúde.
- Barbosa, Rui. (1953). *Réplica* [tomos 1 e 2]. Ministério da Educação e Saúde. (Original publicado em 1904)
- Bechara, Evanildo. (2009). *Moderna Gramática Portuguesa* (37 ed.). Nova Fronteira/Lucerna. (Original publicado em 1999)
- Bell, Allan. (1984). Language Style as Audience Design. *Language in Society*, 13(2), 145-204. <https://doi.org/10.1017/S004740450001037X>
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (1985). *The Urbanization of Rural Dialect Speakers: A Sociolinguistic Study in Brazil*. Cambridge University Press.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (1998). A análise do português brasileiro em três continua: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum de monitoração estilística. In S. Große, & K. Zimmermann (Orgs.), *Substandard e mudança no português do Brasil* (pp. 101-118). TFM - Teo Ferrer de Mesquita.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. Parábola Editorial.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (2005). *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. Parábola Editorial.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (2009, 18 Novembro). Seria Lula analfabeto, como afirma Caetano? *Stella Bortoni*. <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/200-seria-lula-analfabeto-como-afirma-caetano>
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (2016). Paradigma de redes sociais nos estudos sociolinguísticos. In M. C. Mollica, & C. Ferrarezi Jr. (Orgs.), *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução* (pp. 157-165). Editora Contexto.
- Bourdieu, Pierre. (1983). Esboço de uma Teoria da Prática [Esquisse d'une théorie de la pratique. Genebra: Lib. Droz., 1972]. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu – sociologia* (pp. 46-81). Ática.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1.ª a 4.ª séries)*. MEC/SEF.

- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5.ª a 8.ª séries)*. MEC/SEF.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. SEB/MEC. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/SEMTEC.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)*. MEC/SEB. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNC_C_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf
- Brasil. (2020a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf
- Brasil. (2020b). Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Comunicação e Cultura. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Fundação Alexandre de Gusmão - FUNAG. <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153>
- Brown, Steven, & Menasche, Lionel. (2005). *Defining Authenticity*. Manuscrito não publicado. <https://ysu.edu/penguin-portal>
- Caetano e Gil VEVO. (2017, 20 março). *Caetano Veloso, Gilberto Gil - Sampa (Vídeo Ao Vivo)* [Vídeo]. WMG, SME (em nome de Sony Music Entertainment); SODRAC, União Brasileira de Editoras de Música - UBEM, BMI - Broadcast Music Inc., LatinAutorPerf e 7 sociedades de direitos musicais. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=t4pl079t548>
- Callou, Dinah. (2008). A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: do presente para o passado. *Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, 36, 57-73.
- Callou, Dinah, & Duarte, Maria Eugenia Lammoglia. (2005). A fixação do verbo ter em contextos existenciais. In I. Duarte, & I. Leiria (Orgs.), *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 149-155). APL e Colibri. <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2004-12.pdf>
- Câmara Jr., Joaquim Mattoso. (1972). *Problemas de linguística descritiva* (3 ed.). Vozes.
- Cardoso, Suzana Alice. (2016). Dialetoлогия. In M. C. Mollica, & C. Ferrarezi Jr. (Orgs.), *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução* (pp. 13-22). Editora Contexto.

- Carvalho, Orlene Lucia de Saboia. (2004). Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In M. Bagno (Org.), *Linguística da norma* (2 ed., pp. 267-289). Edições Loyola.
- Carvalho, Orlene Lúcia S., & Bagno, Marcos. (2015). *Gramática brasileira para hablantes de español*. Parábola Editorial.
- Castilho, Ataliba Teixeira de. (1999). O português do Brasil. In R. Ilari (Org.), *Linguística Românica* (3 ed., pp. 237-269). Ática.
- Castilho, Ataliba Teixeira de. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. Editora Contexto.
- Castilho, Ataliba Teixeira de. (2012). Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 1, 13-20. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636617> (Original publicado em 1978)
- Castro, Vanderson Sant'ana. (2006). Revisitando Amadeu Amaral. *Estudos Linguísticos*, 35, 1937-1944. <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/715.pdf>
- Chomsky, Noam. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris.
- Christino, Beatriz Protti. (2002). *'Português de gente branca' – certas relações entre língua e raça na década de 1920* [Dissertação de mestrado]. Universidade de São Paulo.
- Cidade Ocupada. (2016, 13 abril). *Pichação é arte? – Cidade Ocupada (com Fred Melo Paiva)* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UsGrGN1x6mE>
- Coelho, Paula Maria Cobucci Ribeiro. (2007). *O tratamento da variação linguística no livro didático de Português* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2002>
- Conceição, Roberta Bohrer da, & Pereira, Telma Cristina. (2017). Avaliação das políticas que orientam o ensino da variação linguística: os PCN e a BNCC. *Web-Revista Sociodialeto*, 8(23), 65-79. <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/92>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europ_eu_comum_referencia.pdf
- Corrêa, Vilma Reche. (1991). *O objeto direto nulo no português do Brasil* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Coseriu, Eugenio. (1959). *Sistema, norma e fala (Comunicação enviada ao VI Congresso Internacional de Linguística)*. <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu26.pdf> (Original publicado em 1952)

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Coutinho, Victor Araujo. (2016). *Variação linguística no ensino de português brasileiro como língua estrangeira: pronomes objeto direto de 3ª pessoa* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21783>
- Cunha, Celso Ferreira da, & Cintra, Lindley Luís Filipe. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo* (5 ed.). Lexikon. (Original publicado em 1985)
- Cyranka, Lucia. (2015). A pedagogia da variação linguística é possível? In A. M. S. Zilles, & C. A. Faraco (Orgs.), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp. 31-51). Parábola Editorial.
- Cyranka, Lucia. (2016). Sociolinguística aplicada à educação. In M. C. Mollica, & C. Ferrarezi Jr. (Orgs.), *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução* (pp. 167-176). Editora Contexto.
- Cyrino, Sonia. (1990). *O objeto nulo no português do Brasil: uma mudança paramétrica?* Manuscrito não publicado.
- Cyrino, Sonia. (1994). *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Cyrino, Sonia. (1996). Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In I. Roberts, & M. A. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)*. (2 ed., pp. 163-184). Editora da Unicamp. (Original publicado em 1993)
- Cyrino, Sonia. (1997). *O objeto nulo no português do Brasil*. Editora da Universidade Estadual de Londrina.
- Cyrino, Sonia. (1999). A categoria INFL no português brasileiro. *Estudos Linguísticos*, 28, 449-454. http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1306769692_64.cyrino_sonia.pdf
- Cyrino, Sonia. (2018). O objeto nulo. In S. Cyrino, & M. A. Torres Morais (Orgs.), *Mudança sintática do português brasileiro: perspectiva gerativista* (pp. 210-251). Editora Contexto.
- Cyrino, Sonia. (2019). Objetos nulos/pronomes plenos e topicalidade no português brasileiro. *Fórum Linguístico*, (16), 3482-3498.
- Cyrino, Sonia. (2020). Objetos nulos em português brasileiro. *Cuadernos de la*

ALFAL, 2(12), 387-410. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/12_2_cuaderno_017.pdf

- Cyrino, Sonia; Duarte, Maria Eugênia Lammoglia, & Kato, Mary A. (2000). Visible Subjects and Invisible Clitics in Brazilian Portuguese. In M. A. Kato, & E. V. Negrão (Eds.), *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter* (pp. 55-73). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783964561497-004>
- Dias, Paula Maria Cobucci Ribeiro. (2011). *Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9336>
- Duarte, Inês, & Costa, João. (2013). Objecto nulo. In E. B. P. Raposo, M. F. B do Nascimento, M. A. C. da Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (pp. 2339–2348). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, Maria Eugenia Lammoglia. (1989). Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In F. Tarallo (Org.), *Fotografias sociolinguísticas* (pp. 19-34). Pontes/Editora da Unicamp. (Resultados primeiramente publicados em *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil* [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986)
- Duarte, Maria Eugenia Lammoglia. (1996). Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In I. Roberts, & M. A. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)*. (2 ed., pp. 107-128). Editora da Unicamp. (Original publicado em 1993)
- Duarte, Maria Eugenia Lammoglia. (2001). Ensino da língua em contexto de mudança. *Cadernos do IV Congresso de Linguística e Filologia*, 4(12), 55-61. http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_3.htm
- Duarte, Maria Eugenia Lammoglia. (2016). O papel da linguística na evolução dos estudos gramaticais no Brasil. In L. A. Sá Júnior, & M. A. Martins (Orgs.), *Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino* (pp. 19-41). Blucher.
- Faraco, Carlos Alberto. (2004). Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In M. Bagno (Org.), *Linguística da norma* (2 ed., pp. 37-61). Edições Loyola.
- Faraco, Carlos Alberto. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Parábola Editorial.
- Faraco, Carlos Alberto. (2015a). Desde quando somos normativos? In A. C. Valente (Org.), *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações* (pp. 59-70). Parábola Editorial.
- Faraco, Carlos Alberto. (2015b). Norma culta brasileira: construção e ensino. In A. M. S. Zilles, & C. A. Faraco (Orgs.), *Pedagogia da variação linguística: língua,*

- diversidade e ensino* (pp. 19-30). Parábola Editorial.
- Faraco, Carlos Alberto, & Zilles, Ana Maria Stahl. (2015). Introdução. In A. M. S. Zilles, & C. A. Faraco (Orgs.), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp. 7-15). Parábola Editorial.
- Farrell, Patrick. (1990). Null Objects in Brazilian Portuguese. *Natural Language and Linguistic Theory*, 8(3), 325-346. <https://doi.org/10.1007/BF00135617>
- Freire, Gilson Costa. (2000). *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Freire, Gilson Costa. (2005). *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Freire, Gilson Costa. (2011a). Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana. *Revista da ABRALIN*, 10(1), 11-32. <https://doi.org/10.5380/rabl.v10i1.32064>
- Freire, Gilson Costa. (2011b). Considerações sobre o ensino de clíticos. *Anais do SIELP*, 1(1), 377-384. http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_042.pdf
- Freitag, Raquel Meister Ko. (2016). Sociolinguística no/do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 58(3), 445-460. <https://doi.org/10.20396/cel.v58i3.8647170>
- Galves, Charlotte Chambelland. (1989). O objeto nulo no português brasileiro: percurso de uma pesquisa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 17, 65-90. <https://doi.org/10.20396/cel.v17i0.8636801>
- Galves, Charlotte Chambelland. (1996). O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In I. Roberts, & M. A. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)*. (2 ed., pp. 387-408). Editora da Unicamp. (Original publicado em 1993)
- Galves, Charlotte Chambelland. (1998). A gramática do português brasileiro. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 1, 79-94.
- Galves, Charlotte Chambelland. (2001). *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Editora da Unicamp.
- González, César Augusto. (2015). Variação linguística em livros de português para o EM. In A. M. S. Zilles, & C. A. Faraco (Orgs.), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp. 225-245). Parábola Editorial.
- Görski, Edair Maria, & Coelho, Izete Lehmkuhl. (2009). Variação linguística e ensino de gramática. *Working Papers em Linguística*, 10(1), 73-91. <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2009v10n1p73>

- Guimarães, Eduardo. (1994). Sinopse dos estudos de português no Brasil. *Relatos*, (1) https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html
- Guimarães, Miley Antonia Almeida. (2019). Ensino de português brasileiro para falantes de outras línguas: por uma norma de referência linguística. In C. Pazos-Alonso, V. Russo, R. Vecchi & C. A. André (Orgs.), *De Oriente a Ocidente: estudos da Associação Internacional de Lusitanistas. Volume V - Estudos da AIL sobre Ciências da Linguagem (Língua, Linguística, Didática)* (pp. 231-252). Angelus Novus. <https://lusitanistasail.press/index.php/ailpress/catalog/book/168>
- Henriques, Eunice Ribeiro, & Grannier, Daniele Marcelle. (2001). *Interagindo em português: textos e visões do Brasil*. Thesaurus.
- Hernández-Campoy, Juan Manuel. (2016). *Sociolinguistic Styles*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118737606>
- Hopper, Paul J., & Thompson, Sandra A. (1980). Transitivity in Grammar and Discourse. *Language (Baltimore)*, 56(2), 251-299.
- Hymes, Dell. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Education, Penguin Books.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf
- Kato, Mary Aizawa. (1993). The Distribution of Pronouns and Null Elements in Object Position in Brazilian Portuguese. In W. Ashby, M. Mithun, G. Perissinotto & E. B. P. Raposo (Eds.), *Linguistic Perspectives on the Romance Languages* (pp. 225-236). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/cilt.103.23kat>
- Kato, Mary Aizawa. (1996). Português brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança linguística. In I. Duarte, & I. Leiria (Orgs.), *Actas do Congresso Internacional sobre o Português* (pp. 211-237). APL e Colibri.
- Kato, Mary Aizawa, & Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva. (2005). Objeto(s) e artigos nulos: similaridades e diferenças entre o português europeu e o português brasileiro. In M. D. Moura (Org.), *Reflexões sobre a sintaxe do português* (pp. 73-96). EDUFAL.
- Kennedy, Chris, & Bolitho, Rod. (1984). *English for Specific Purposes*. Macmillan.
- Labov, William. (1963). The Social Motivation of a Sound Change. *Word (Worcester)*, 19(3), 273-309. <https://doi.org/10.1080/00437956.1963.11659799>
- Labov, William. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- Labov, William. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.

- Labov, William. (2008). *Padrões sociolinguísticos* (M. Bagno, M. M. P. Scherre & C. R. Cardoso Trads.). Parábola Editorial. (Original publicado em 1972)
- Leite, Marli Quadros. (2000). A influência da língua falada na gramática tradicional. In D. Preti (Org.), *Fala e escrita em questão* (pp. 129-155). Humanitas/FFLCH/USP.
- Leite, Marli Quadros. (2006). A Nova Gramática do Português Contemporâneo. Tradição e modernidade. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), 23-50. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p23-50>
- Leite, Marli Quadros. (s.d.). *Norma linguística: conceitos e características*. Manuscrito não publicado. <https://edisciplinas.usp.br/acesar/>
- Lima, Emma Eberlein O. F.; Ishihara, Tokiko, & Bergweiler, Cristián González. (2013). *Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. EPU - Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 2010)
- Lima, Emma Eberlein O. F., & Iunes, Samira A. (2006). *Falar... Ler... Escrever... Português – Um curso para estrangeiros* (2 ed.). EPU - Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 1999)
- Lima, Emma Eberlein O. F., & Iunes, Samira A. (2017). *Falar... Ler... Escrever... português: um curso para estrangeiros* (3 ed.). EPU - Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 1999)
- Lima, Emma Eberlein O. F.; Rohrmann, Lutz; Ishihara, Tokiko; Bergweiler, Cristián González, & Iunes, Samira Abirad. (1991). *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. EPU - Editora Pedagógica e Universitária.
- Lima, Emma Eberlein O. F.; Rohrmann, Lutz; Ishihara, Tokiko; Iunes, Samira Abirad, & Bergweiler, Cristián González. (2014a). *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. EPU - Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 2009)
- Lima, Emma Eberlein O. F.; Rohrmann, Lutz; Ishihara, Tokiko; Iunes, Samira Abirad, & Bergweiler, Cristián González. (2014b). *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. EPU - Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 2008)
- Lucchesi, Dante. (1994). Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português brasileiro. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, (12), 17-28.
- Lucchesi, Dante. (2003). O conceito de transmissão linguística irregular e o processo de formação do português do Brasil. In C. Roncarati, & J. Abraçado (Orgs.), *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história* (pp. 272-284). 7Letras.
- Lucchesi, Dante. (2015). *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. Editora Contexto.

- Lucchesi, Dante; Baxter, Alan N., & Ribeiro, Ilza (Orgs.). (2009). *O português afro-brasileiro*. EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523208752>
- Lucchesi, Dante, & Lobo, Tânia. (1988). Gramática e Ideologia. *Sitientibus*, 8, 73-81.
- Marcuschi, Luiz Antonio. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (2 ed.). Cortez.
- Marcuschi, Luiz Antonio. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Mariani, Bethania. (2011). A redação do código civil. In M. Bagno, & X. C. Lagares (Orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos* (pp. 237-257). Parábola Editorial.
- Marques de Sousa, Antonio Anderson. (2017). *As realizações do acusativo anafórico no Português Europeu e Brasileiro: um estudo diacrônico* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro. <http://www.posvernaculas.lettras.ufrj.br/pt/mestrado/dissertacoes/dissertacoes-2017.html>
- Martins, Marco Antonio (Org.). (2013). *Gramática e ensino*. EDUFRN.
- Martins, Marco Antonio, & Abraçado, Jussara (Orgs.). (2015). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. Editora Contexto.
- Martins, Marco Antonio, & Tavares, Maria Alice (Orgs.). (2013). *Contribuições da sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. EDUFRN.
- Martins, Marco Antonio; Vieira, Silvia Rodrigues, & Tavares, Maria Alice. (2014). Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In M. A. Martins, S. R. Vieira & M. A. Tavares (Orgs.), *Ensino de português e sociolinguística* (pp. 9-35). Editora Contexto.
- Mattos e Silva, Rosa Virgínia. (2001). De fontes sócio-históricas para a história social linguística do Brasil: em busca de indícios. In Mattos e Silva, Rosa Virgínia (Org.), *Para a história do português brasileiro* (pp. 275-301). Humanitas.
- Mattos e Silva, Rosa Virgínia. (2004a). *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. Parábola Editorial.
- Mattos e Silva, Rosa Virgínia. (2004b). Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In M. Bagno (Org.), *Linguística da norma* (2 ed., pp. 291-316). Edições Loyola.
- Mendes, Edleise. (2008). Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In E. Mendes, & M. L. S. Castro (Orgs.), *Saberes em português: ensino e formação docente* (pp. 57-77). Pontes.
- Mendes, Edleise. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de

LE/L2. *EntreLinguas*, 1(2), 203-222. <https://doi.org/10.29051/el.v1i2.8060>

- Milroy, James. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>
- Móia, Telmo. (2005). Algumas áreas problemáticas para a normalização linguística – disparidades entre o uso e os instrumentos de normalização. In I. Duarte, & I. Leiria (Orgs.), *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 109-125). APL e Colibri. <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2004-9.pdf>
- Mollica, Maria Cecilia, & Ferrarezi Jr., Celso. (2016a). Apresentação. In M. C. Mollica, & C. Ferrarezi Jr. (Orgs.), *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução* (pp. 9-11). Editora Contexto.
- Mollica, Maria Cecilia, & Ferrarezi Jr., Celso (Orgs.). (2016b). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. Editora Contexto.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística Cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Norbiato, Luciana Pareja. (2014, 13 maio). A periferia arde. *Revista Select*. <https://www.select.art.br/a-periferia-arde/>
- Nunan, David. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle.
- Nunes, Augusto. (2017, 3 março). Intelectuais do PT informam: o povo ‘perderam’. *Veja*. <https://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/intelectuais-do-pt-informam-o-povo-perderam/>
- Nunes, Jairo. (1996). Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In I. Roberts, & M. A. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)* (2 ed., pp. 207-222). Editora da Unicamp. (Original publicado em 1993)
- Oliveira, Marilza de. (2005). A natureza do SN e do “clítico” acusativo de 3.^a pessoa no processo de aprendizagem do PB. *Estudos Lingüísticos*, 34, 229-234. <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/a-natureza-do-sn-e-do-clitico-1614.pdf>
- Oliveira, Regiane. (2017, 4 setembro). Por que nos importamos com símbolos escravagistas dos EUA e ignoramos os do Brasil? *El País*. https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/politica/1504310652_774711.html
- Oliveira, Solange Mendes. (2007). Objeto direto nulo, pronome tônico de 3.^a pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, 5(9), 1-30. http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_objeto_direto_nulo.pdf

- Omena, Nelize Pires de. (1978). *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa* [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Omena, Nelize Pires de. (2003). A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In M. C. Paiva, & M. E. L. Duarte (Orgs.), *Mudança linguística em tempo real* (pp. 63-80). Contra Capa.
- Othero, Gabriel Ávila; Ayres, Mônica Rigo; Spinelli, Ana Carolina, & Costa, Camila Schwanke. (2016). A relevância do traço "gênero semântico" na realização do objeto nulo em português brasileiro. *Working Papers em Linguística*, 17(1), 64-86. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/163471>
- Pagotto, Emilio Gozze. (1998). Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, (2), 49-68.
- Paiva, Maria da Conceição de, & Scherre, Maria Marta Pereira. (1999). Retrospectiva sociolinguística: contribuições do PEUL. *Revista de documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, 15(spe), 201-232. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300009>
- Pereira, Alexandre Barbosa. (2018, 6 agosto). *Como o pixo tensiona a arte* [Vídeo]. Pesquisa FAPESP. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=dF_xHi5qsKE&t=27s
- Pereira, Peu (Roteiro, Direção e Montagem); Solidade, Fernando (Fotografia); Soares, Diego F. F. (Som direto); Embón, Daniela (Produção executiva); Lima, Camila; Embón, Daniela; Sena, João Cláudio de (Produção); Pereira, Peu, & Vargas, Gunnar (Edição). (2020, 23 março). *Panorama – Arte na Periferia II* [Filme]. A Ponte Audiovisual. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8sX-HIOU7Ew>
- Perini, Mário Alberto. (2010). *Gramática do português brasileiro*. Parábola Editorial.
- Perini, Mário Alberto. (2016). *Gramática descritiva do português brasileiro*. Editora Vozes.
- Ponce, Maria Harumi de; Burim, Silvia Andrade, & Florissi, Susanna. (2007). *Bem-Vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação* (7 ed.). SBS - Special Books Services. (Original publicado em 1999)
- Ponce, Maria Harumi de; Burim, Silvia Andrade, & Florissi, Susanna. (2017). *Bem-Vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação* (9 ed.). Hub Editorial. (Original publicado em 1999)
- Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não-Materna. (s.d.-a). Conversa com o Professor. Recuperado em 30 agosto, 2021, de <https://ppple.org/conversa>
- Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não-Materna. (s.d.-b). Unidades Didáticas. Recuperado em 30 agosto, 2021, de <https://ppple.org/unidade-didatica/>

- Preti, Dino. (1997). A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In D. Preti (Org.), *O discurso oral culto* (pp. 17-27). Humanitas/FFLCH/USP.
- Queiroz, Christina. (2018, julho). Entre transgressão e arte. *Pesquisa Fapesp*. <https://revistapesquisa.fapesp.br/entre-transgressao-e-arte/>
- Ramos, Heloísa Cerri; Bazzoni, Cláudio, & Cleto, Mirella L. (2009). *Por uma vida melhor. Educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental* (1 ed.). Editora Global.
- Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva. (2004). Objetos nulos e CLLD: uma teoria unificada. *Revista da ABRALIN*, 3(1/2), 41-73. <https://doi.org/10.5380/rabl.v3i1/2.52667>
- Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva. (2019). On the Null Object in European Portuguese. *Studies in Romance Linguistics* (pp. 373-390). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110878516-024> (Original publicado em 1986)
- Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva; Nascimento, Maria Fernanda Bacelar do; Mota, Maria Antónia Coelho da; Segura, Luísa, & Mendes, Amália (Orgs.). (2013). *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, Ernesto Carneiro. (1902). *Ligeiras observações sobre as emendas do Dr. Rui Barbosa feitas à redação do projeto do Código Civil*. Oficinas dos Dois Mundos.
- Ribeiro, Ernesto Carneiro. (1950). *A redação do Projeto do Código Civil e a Réplica do Dr. Rui Barbosa*. Livraria Progresso Editora. (Original divulgado em 1905)
- Ribeiro, Julio. (1881). *Grammatica portugueza*. Typ. de Jorge Seckler.
- Rocha Lima, Carlos Henrique da. (1992). *Gramática normativa da língua portuguesa* (31 ed.). Olympio.
- Rodrigues, Aryon Dall'Igna. (2004). Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In M. Bagno (Org.), *Linguística da norma* (2 ed., pp. 11-25). Edições Loyola.
- Sampa, *hino da cidade, completa 40 anos e segue atual*. (2018, 25 janeiro). [Vídeo]. Globoplay. <https://globoplay.globo.com/v/6448441/>
- Sandes, Egisvanda Isys de Almeida; Manjón-Cabeza Cruz, Antonio, & Molina Ortes, Elena Fernández de. (2020a). Apresentação do dossiê “Sociolinguística e ensino de línguas”. *Revista EntreLínguas*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13710>
- Sandes, Egisvanda Isys de Almeida; Manjón-Cabeza Cruz, Antonio, & Molina Ortes, Elena Fernández de. (2020b). Entrevista com o sociolinguista Francisco Moreno Fernández. *Revista EntreLínguas*, 6(1), 11-21. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13727>

- Sandes, Egisvanda Isys de Almeida; Manjón-Cabeza Cruz, Antonio, & Molina Ortes, Elena Fernández de. (2020c). Entrevista com o sociolinguista Juan Manuel Hernández-Campoy. *Revista EntreLínguas*, 6(1), 22-36. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13728>
- Sankoff, David; Tagliamonte, Sali A., & Smith, Eric. (2005). Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows [computer software]. Department of Linguistics, University of Toronto; Department of Mathematics and Statistics, University of Ottawa: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>
- Sapir, Edward. (1969). O gramático e a língua. In E. Sapir (Org.), *Linguística como ciência – Ensaios* (pp. 29-42). Acadêmica. (Original publicado em 1924)
- Scherre, Maria Marta Pereira; Dias, Edilene Patrícia; Andrade, Carolina Queiroz, & Martins, Germano Ferreira. (2015). Variação dos pronomes “tu” e “você”. In M. A. Martins, & J. Abraçado (Orgs.), *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro* (pp. 133-172). Editora Contexto.
- Schoffen, Juliana Roquele, & Martins, Alexandre Ferreira. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, 14(26) <http://hdl.handle.net/10183/196281>
- Selinker, Larry. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.
- Soares, Magda. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Tarallo, Fernando. (1983). *Relativization strategies in Brazilian Portuguese* [Doctoral dissertation]. University of Pennsylvania.
- Tarallo, Fernando. (1989). *Fotografias sociolinguísticas*. Pontes/Unicamp.
- Tarallo, Fernando. (1996a). Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d’áquem e d’além-mar ao final do século XIX. In I. Roberts, & M. A. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)*. (2 ed., pp. 69-105). Editora da Unicamp. (Original publicado em 1993)
- Tarallo, Fernando. (1996b). Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In I. Roberts, & M. A. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)*. (2 ed., pp. 35-68). Editora da Unicamp. (Original publicado em 1993)
- Tarallo, Fernando, & Duarte, Maria Eugenia Lammoglia. (1988). Processos de mudança linguística em progresso: a saliência vs. não saliência de variantes. *Ilha do Desterro*, (20), 44-58. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8923>
- Tarallo, Fernando, & Kato, Mary A. (1989). Harmonia trans-sistêmica: variação intra- e inter-linguística. *Predição*, 5 <https://doi.org/10.35520/diadorim.2007.v2n0a3849>

- Teixeira, Silvana Gurgel. (2008). *O período dos estudos lingüísticos brasileiros dito científico na questão da colocação pronominal (1880-1920)* [Dissertação de mestrado]. Universidade de São Paulo. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-12012009-164534/pt-br.php>
- Teyssier, Paul. (1997). *História da Língua Portuguesa*. Martins Fontes.
- Vianna, Juliana Segadas, & Lopes, Célia Regina dos Santos. (2015). Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In M. A. Martins, & J. Abraçado (Orgs.), *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro* (pp. 109-131). Editora Contexto.
- Vieira, Francisco Eduardo. (2016). Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In F. E. Vieira (Org.), *Gramáticas brasileiras: com a palavra os leitores* (pp. 19-69). Parábola Editorial.
- Vieira, Francisco Eduardo. (2018). *A gramática tradicional: história crítica*. Parábola Editorial.
- Vieira, Silvia Rodrigues. (2014). Colocação Pronominal. In S. R. Vieira, & S. F. Brandão (Orgs.), *Ensino de gramática: descrição e uso* (2 ed., pp. 145-177). Editora Contexto. (Original publicado em 2007)
- Vieira, Silvia Rodrigues, & Brandão, Silvia Figueiredo (Orgs.). (2014). *Ensino de gramática: descrição e uso* (2 ed.). Editora Contexto. (Original publicado em 2007)
- Vieira, Silvia Rodrigues, & Lima, Monique Débora Alves de Oliveira (Orgs.). (2019). *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Letras UFRJ. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.11857965>
- Weinreich, Uriel; Labov, William, & Herzog, Marvin. (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* (M. Bagno Trad.). Parábola Editorial. (Original publicado em 1968)
- Widdowson, Henry George. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389. <https://doi.org/10.2307/3587438>
- Zilles, Ana Maria Stahl, & Faraco, Carlos Alberto (Orgs.). (2015). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. Parábola Editorial.

APÊNDICE A – Conjugação dos fatores modalidade e monitoramento à forma verbal (Série NAB)

Forma verbal		FALA			ESCRITA			SD	TOTAL	
		[-mon]	[+mon]	[?mon]	[-mon]	[+mon]	[?mon]			
Imperativo	Clítico	pr.								
		en				1 (50%)	19 (70%)	1 (33%)		21 (64%)
	ON			1 (100%)	1 (50%)	7 (26%)	2 (67%)		11 (33%)	
	SN anaf.					1 (4%)			1 (3%)	
	Pron. <i>ele</i>									
Infinitivo	Clítico	pr.				1 (5%)		2 (4%)	3 (2%)	
		en	4 (27%)	2 (22%)	4 (31%)	12 (54%)	10 (84%)	36 (62%)	68 (52%)	
	ON	10 (67%)	6 (67%)	4 (31%)		4 (18%)	1 (8%)	14 (24%)	39 (30%)	
	SN anaf.	1 (6%)	1 (11%)	5 (38%)	1 (100%)	5 (23%)	1 (8%)	6 (10%)	20 (16%)	
	Pron. <i>ele</i>									
Gerúndio	Clítico	pr.								
		en				4 (100%)				4 (50%)
	ON	2 (100%)	1 (100%)					1 (100%)	4 (50%)	
	SN anaf.									
	Pron. <i>ele</i>									
T. simples	Clítico	pr.	6 (27%)	2 (33%)	1 (10%)	2 (67%)	23 (68%)	4 (50%)	26 (74%)	64 (54%)
		en				1 (33%)	1 (3%)	1 (12%)	1 (3%)	4 (3%)
	ON	12 (54%)	3 (50%)	9 (90%)		8 (23%)		5 (14%)	37 (32%)	
	SN anaf.	3 (14%)	1 (17%)			2 (6%)	3 (38%)	3 (9%)	12 (10%)	
	Pron. <i>ele</i>	1 (5%)							1 (1%)	
T. composto	Clítico	pr.	1 (100%)					2 (50%)	3 (60%)	
		en								
	ON							1 (25%)	1 (20%)	
	SN anaf.							1 (25%)	1 (20%)	
	Pron. <i>ele</i>									
TOTAL		40	16	24	6	87	23	98	294	

APÊNDICE B – Distribuição das variantes de ODA 3P segundo a estrutura da sentença, o traço de animacidade e a modalidade e monitoramento (Série NAB)

Variantes		FALA			ESCRITA			SD	TOTAL		
		[-mon]	[+mon]	[?mon]	[-mon]	[+mon]	[?mon]				
SIMPLES	Clítico	pr. [+a]	3	2	1		7	3	12	28	
		pr. [-a]	4			2	13	1	17	37	
	en.	[+a]	4		3		8	6	14	35	
		[-a]		2	1	2	27	6	22	60	
	ON	[+a]	7				2		1	10	
		[-a]	17	9	6	1	17	3	20	73	
	SN anaf.	[+a]	1				1	1		3	
		[-a]	3	2	4	1	6	3	10	29	
	Pron. <i>ele</i>	[+a]	1							1	
		[-a]									
	COMPLEXAS	Clítico	pr. [+a]					4		1	5
			pr. [-a]								
		en.	[+a]							1	1
			[-a]					1			1
ON		[+a]									
		[-a]		1	8					9	
SN anaf.		[+a]					1			1	
		[-a]			1					1	
Pron. <i>ele</i>		[+a]									
		[-a]									
TOTAL		40	16	24	6	87	23	98	294		

APÊNDICE C – Conjugação dos fatores modalidade e monitoramento à forma verbal (FLEP)

Forma verbal		FALA			ESCRITA			SD	TOTAL	
		[-mon]	[+mon]	[?mon]	[-mon]	[+mon]	[?mon]			
Imperativo	Clítico	pr.				3 (100%)		2 (15%)	5	
		en.					6 (43%)	1 (8%)	7	
	ON	2 (100%)	1 (100%)			6 (43%)		10 (77%)	19	
	SN anaf.					2 (14%)			2	
	Pron. <i>ele</i>									
Infinitivo	Clítico	pr.					1 (17%)		1	
		en.	6 (75%)	1 (100%)	3 (33%)		8 (89%)	2 (33%)	49 (94%)	69
	ON	1 (12%)		5 (55%)			2 (33%)	3 (6%)	11	
	SN anaf.	1 (12%)		1 (11%)		1 (11%)	1 (17%)		4	
	Pron. <i>ele</i>									
Gerúndio	Clítico	pr.	1 (100%)						1	
		en.					3 (100%)		3	
	ON			1 (100%)				1 (100%)	2	
	SN anaf.									
	Pron. <i>ele</i>									
T. simples	Clítico	pr.	2 (50%)	1 (100%)			9 (75%)	2 (33%)	52 (47%)	66
		en.					2 (17%)	3 (50%)	25 (23%)	30
		mes							3 (3%)	3
	ON	1 (25%)		3 (75%)			1 (17%)	14 (13%)	19	
	SN anaf.	1 (25%)				1 (8%)		16 (14%)	18	
	Pron. <i>ele</i>			1 (25%)					1	
T. composto	Clítico	pr.			1 (100%)			7 (39%)	8	
		en.								
	ON							10 (55%)	10	
	SN anaf.							1 (5%)	1	
	Pron. <i>ele</i>									
TOTAL		13	4	16	3	38	12	194	280	

APÊNDICE D – Distribuição das variantes de ODA 3P segundo a estrutura da sentença, o traço de animacidade e a modalidade e monitoramento (FLEP)

	FLEP		FALA			ESCRITA			SD	TOTAL
			[-mon]	[+mon]	[?mon]	[-mon]	[+mon]	[?mon]		
SIMPLES	pr.	[+a]	1	1		2	3		31	38
		[-a]	2		1	1	5	3	27	39
	Clítico en.	[+a]					4	4	26	34
		[-a]	6	1	3		14	1	46	71
	mes.	[+a]								
		[-a]							3	3
	ON	[+a]		1				1		2
		[-a]	2	1	10		6	2	36	57
	SN anaf.	[+a]	1				1		3	5
		[-a]	1				2	1	13	17
	Pron. <i>Ele</i>	[+a]								
		[-a]			1					1
COMPLEXAS	pr.	[+a]					1			1
		[-a]								
	Clítico en.	[+a]							2	2
		[-a]					1			1
	ON	[+a]								
		[-a]							1	1
	SN anaf.	[+a]			1				1	2
		[-a]					1			1
	Pron. <i>Ele</i>	[+a]								
		[-a]								
TOTAL			13	4	16	3	38	12	189	275

APÊNDICE E – Conjugação dos fatores modalidade e monitoramento à forma verbal (BV)

Forma verbal		FALA			ESCRITA			SD	TOTAL	
		[-mon]	[+mon]	[?mon]	[-mon]	[+mon]	[?mon]			
Imperativo	Clítico	pr.								
		en.	1 (14%)				35 (85%)		36 (71%)	
	ON	6 (86%)		1 (33%)		6 (15%)		13 (25%)		
	SN anaf.			2 (67%)				2 (4%)		
	Pron. Ele									
Infinitivo	Clítico	pr.								
		en.	3 (20%)	7 (58%)	12 (48%)	2 (67%)	15 (88%)	1 (100%)	13 (87%)	53 (60%)
	ON	9 (60%)	5 (42%)	10 (40%)	1 (33%)	1 (6%)		2 (13%)	28 (32%)	
	SN anaf.	3 (20%)		3 (12%)		1 (6%)			7 (8%)	
	Pron. Ele									
Gerúndio	Clítico	pr.								
		en.					5 (100%)		1 (50%)	6 (46%)
	ON	1 (50%)	1 (100%)	1 (50%)	1 (100%)			1 (50%)	5 (38%)	
	SN anaf.	1 (50%)		1 (50%)					2 (15%)	
	Pron. Ele									
T. simples	Clítico	pr.		1 (17%)	5 (33%)	1 (100%)	7 (54%)	2 (25%)	14 (56%)	30 (42%)
		en.			1 (7%)		1 (7%)	3 (37%)	7 (28%)	12 (17%)
	ON	3 (100%)	2 (33%)	3 (20%)		1 (7%)		2 (8%)	11 (15%)	
	SN anaf.		3 (50%)	6 (40%)		4 (31%)	3 (37%)	2 (8%)	18 (25%)	
	Pron. Ele									
T. composto	Clítico	pr.								
		en.					1 (100%)		1 (100%)	
	ON							1 (100%)	1 (100%)	
	SN anaf.									
	Pron. Ele									
TOTAL		27	19	45	5	76	10	43	225	

APÊNDICE F – Distribuição das variantes de ODA 3P segundo a estrutura da sentença, o traço de animacidade e a modalidade e monitoramento (BV)

	BV	FALA			ESCRITA			SD	TOTAL	
		[-mon]	[+mon]	[?mon]	[-mon]	[+mon]	[?mon]			
SIMPLES	Clítico	pr. [+a]		1	1	1	2	1	10	16
		pr. [-a]					4	1	4	10
	en.	[+a]	4	1	1		6	4	2	18
		[-a]		6	12	1	46	1	18	84
	ON	[+a]								
		[-a]	18	8	15	2	7		6	56
	SN anaf.	[+a]	1		2					3
		[-a]	3	3	9		4	2	2	23
	Pron. Ele	[+a]								
		[-a]								
COMPLEXAS	Clítico	pr. [+a]			2					2
		pr. [-a]			1		1			2
	en.	[+a]					2		1	3
		[-a]				1	2			3
	ON	[+a]								
		[-a]	1				1			2
	SN anaf.	[+a]			1					1
		[-a]					1	1		2
	Pron. Ele	[+a]								
		[-a]								
TOTAL		27	19	45	5	76	10	43	225	

APÊNDICE G – Unidade didática proposta

ARTE NA CIDADE

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Veja as imagens abaixo e responda às questões propostas.



commons.wikimedia.org

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA

Praça da Luz, s/nº, Portão 1 – Centro



commons.wikimedia.org

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND (MASP)

Av. Paulista, 1578 - Bela Vista



[HTTPS://WWW.EDUARDOKOBRA.COM/PROJETO/38/OSCAR-NIEMEYER](https://www.eduardokobra.com/projeto/38/oscar-niemeyer)

MURAL NIEMEYER

Praça Oswaldo Cruz, 124 (início da Av. Paulista)



commons.wikimedia.org

ESTÁTUA DO BORBA GATO

Praça Augusto Tortorelo de Araújo, 2590 - Santo Amaro



[HTTPS://REVISTAPESQUISA.FAPESP.BR/ARTE-URBANA-PELOS-MUROS-PAULISTANOS/#&gid=1&pid=24](https://revistaspesquisa.fapesp.br/arte-urbana-peelos-muros-paulistanos/#&gid=1&pid=24)

GRAFITE E PIXAÇÃO

Zona Oeste



<https://vejasp.abril.com.br/estabelecimento/galeria-romero-britto/>

GALERIA ROMERO BRITTO

Rua Oscar Freire, 562 – Jardins

- O que essas imagens têm em comum?
- Você conhece ou já ouviu falar sobre algum/alguns desses espaços da cidade de São Paulo? Comente.
- Na sua opinião, qual seria o perfil do público que aprecia/desaprecia esses espaços e intervenções na cidade?
- Na sua cidade/país, os bens culturais são de fácil acesso à população? Comente.
- Quando você viaja a uma nova cidade, como turista, você *faz questão* de visitar as principais atrações turísticas? O que é importante para você ao passar uns dias numa nova cidade?

BLOCO DE ATIVIDADES

1. **Você vai ver duas vezes uma reportagem realizada por um telejornal sobre a canção *Sampa*, de Caetano Veloso²⁵¹.**

Antes de ver o vídeo, responda:

- Você sabe o que significa a palavra *Sampa*?
- Conhece a canção? Já ouviu falar sobre o seu cantor/compositor?
- Na reportagem, Caetano Veloso será entrevistado para comentar tanto a respeito da sua composição como a respeito da cidade de São Paulo, além de serem ouvidas opiniões de alguns artistas (Rita Lee e Zé Celso), de vários transeuntes (nas ruas e em uma rodoviária) e de uma mulher que mora num edifício ocupado. O que você acha que os transeuntes e a moradora do edifício ocupado vão dizer a respeito da cidade?

Agora veja o vídeo e responda:

- Alguma das pessoas entrevistadas respondeu de modo parecido ao que você tinha previsto? O que responderam diferentemente do que você previu? Qual foi a resposta que mais chamou a sua atenção?

Veja novamente o vídeo e responda:

- O que Caetano Veloso diz a respeito da cidade de São Paulo e a respeito da canção que compôs?
- Pelas respostas que o cantor dá, como você acha que São Paulo seria caracterizada na canção?

²⁵¹ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/6448441/>. Acesso em: ago. 2021

2. Ouça agora a canção *Sampa*²⁵². Após ouvi-la, discuta em duplas/trios:

- Qual é o modo em que a cidade é descrita na canção?
- O que você acha que seria de mau-gosto, de acordo com a canção?
- Para você, o que faz uma cidade agradável ou não?
- Pesquisem o significado dos seguintes termos que aparecem na última estrofe. Como você poderia interpretá-los na canção?

*Pan-Américas de Áfricas utópicas, túmulo do samba
 Mais possível novo quilombo de Zumbi
 E os Novos Baianos passeiam na tua garoa
 E novos baianos te podem curtir numa boa*

Observe que o compositor adotou como recurso expressivo tratar a cidade de São Paulo por "tu". Você sabe qual seria a forma de tratamento corrente na cidade?

3. Uma das características da cidade de São Paulo é a alta concentração de grafite, pichação e pixação. Leia o artigo "Entre transgressão e arte"²⁵³ e assista ao vídeo "Como o pixo tensiona a arte?"²⁵⁴.

Em pequenos grupos, baseando-se no texto e no vídeo, posicione-se a favor ou contra a criminalização destas manifestações urbanas.

Tenha em conta:

- a diferença entre os termos *grafite*, *pichação* e *pixação*
- por quem, como e onde a pixação costuma ser feita
- as motivações que levam à intervenção na cidade por meio do pixo (=pixação)
- a entrada dos pixadores no universo das artes
- a frase do professor Alexandre Pereira: "Por meio da pixação, esses jovens se inserem no espaço urbano, do qual se sentem excluídos."

Expressando o seu ponto de vista

*Eu acho que...
 Na minha opinião...
 Por um lado... Por outro...
 É necessário/importante/bom/imprescindível que...
 Concordo (plenamente) com...
 Discordo (completamente) de...*

²⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4pl079t548>. Acesso em: ago. 2021.

²⁵³ Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/entre-transgressao-e-arte/>. Acesso em: ago. 2021

²⁵⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dF_xHi5qsKE&t=27s. Acesso em: ago. 2021

4. **Juneca, um dos mais antigos ex-pichadores da cidade de São Paulo, quando perguntado em uma reportagem sobre o que diria a um “moleque da periferia” a respeito do ato de pichar, responde “a pichação é uma forma de expressão, mas existem outras pra se interessar, por exemplo, o grafite, o rap, o futebol, o teatro, várias vertentes artísticas que você pode se manifestar e mostrar o seu valor”²⁵⁵.**

- O que você tem a dizer a respeito da resposta do ex-pichador?
- Quais alternativas você vislumbra para jovens que vivem na periferia das grandes cidades?

5. **Você vai participar da reunião da associação de moradores do bairro (periférico) onde mora. Em dupla ou trio, liste abaixo as suas demandas/reinvidicações para serem discutidas na reunião.**

- Chegou o dia da reunião, exponha as suas demandas/reinvidicações à(ao) presidente da associação e aos demais participantes.

6. **Assista à primeira parte do documentário “Panorama – Arte na Periferia II”²⁵⁶, em que vários artistas são entrevistados.**

Antes de ver o documentário, comente o que você acha que será dito pelas pessoas entrevistadas a respeito dos tópicos abaixo.

- (A) Definição de cultura da periferia
- (B) Saraus e a sua importância
- (C) Motivo do sucesso dos movimentos periféricos
- (D) Temáticas de que os movimentos periféricos têm se ocupado

Veja a primeira parte do documentário e responda:

- A sua previsão coincidiu com alguma fala dos entrevistados?
- O que mais chamou a sua atenção ao ver o documentário?

²⁵⁵ Disponível em: <https://recordtv.r7.com/reporter-record-investigacao/videos/vandalismo-ou-protesto-reporter-record-investigacao-revela-como-agem-os-pichadores-14092018> (43:20-43:47). Acesso em: ago. 2021

²⁵⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8sX-HIOU7Ew> (00:00-32:55). Acesso em: ago. 2021

7. Os trechos abaixo foram retirados do documentário “Panorama – Arte na Periferia II”. Observe como as pessoas entrevistadas se manifestam a respeito dos tópicos mencionados na atividade anterior.

00:10:53 *Mas eu não sei dizer o que é cultura de periferia, na verdade. Eu só sei viver. Eu não sei dizer. É muito difícil definir, porque vai ser a cultura de periferia do meu olhar, do meu ponto de vista, assim.*

- Elizandra Souza

00:16:41 *Eu nunca rotulei minha arte pra esse lado. Minha arte, ela é um fruto dos saraus, com certeza. Meu primeiro público foi a Cooperifa. O primeiro lugar que eu recitei meus poema, alguém aplaudiu, e quis, e conheceu, e cantou o refrão “O dono da minha cabeça”, e eu ia lá, o povo curtia. Não existia celular, não existia nada. E aquilo pra mim... as primeiras pessoas que reconheceram que eu também era um artista. Então foi muito importante pra mim, porque eu não sabia que eu podia ser um artista.*

- Eduardo Brechó

00:20:49 *Quando tem um sarau que as pessoas vão pela primeira vez, elas apenas assistem. E quando elas começam a frequentar, elas se sentem acolhidas e se sentem iguais. Quando as pessoas se sentem iguais, elas se mostram. Então a arte, os movimentos culturais, elas dão voz, ela democratiza a voz. Todos têm direito a voz, né? Preste bem atenção nos saraus. As pessoas começam bem tímidas. Elas levam um pedacinho de papel e elas tremem quando estão lendo. E de repente a gente vê a pessoa cantando, declamando, tudo decorado, criação dela, né? Então, a arte é o lugar de todos, para todos.*

- Maria Vilani

00:21:40 *Põe na roda as questões sobre a mulher negra, o homem negro periférico, a nossa geografia, a nossa falta... a falta de estrutura da quebrada, assim, que por mais que a gente ame estar aqui, é muita peleja desnecessária, sabe? É muito tempo. O tempo é o nosso único, cara, valor de fato, assim, porque ele realmente passa. O tempo vai, ele anda, nada faz ele parar, entendeu? Então a gente perde ele por conta de coisas que, tipo, a gente poderia não passar por isso, entende? Se tivesse o mínimo de estrutura, que a gente não tivesse que brigar tanto pra ter cota, pra ter direitos, entende? Então a gente vai continuar falando... A gente fala disso, né?*

- Naruna Costa

00:22:42 *Por isso que eu digo, o movimento nosso cultural, ele fez sucesso e faz, eu acho, porque nós descemos a cultura do pedestal e beijamos os pés da comunidade. Quando você leva as pessoas pra ir em cima de uma laje assistir um filme, um documentário feito por amigos, você dá a pipoca, cê busca ela na escola, põe todo mundo sentadinho... Tem que descer do pedestal, tem que cuidar deles como rei e rainha, não é isso? Como é que ele vai me ouvir? Eu vou aí, irmão. Onde fica a sua escola? Na Penha. Eu vou aí.*

00:27:50 *Então acho que nós artistas, a nossa produção é pra isso, é pra tentar acordar as pessoas, despertar as pessoas. O artista, ele é a última linha da sociedade, quando ele desiste ou se entrega é porque não resta mais nada. Nós não fazemos a arte pela arte. Nós não temos ainda esse prazer, esse privilégio. Não tem como você escrever um texto e não falar de racismo, não falar de machismo, não falar de homofobia, não falar de fome, não falar de violência. Não tem como.*

- Sérgio Vaz

Tendo em conta o documentário assistido e os trechos lidos, responda:

- Quais seriam as reivindicações dos que vivem às margens?
- Qual é a importância dos movimentos culturais realizados nas periferias?

As pessoas entrevistadas refletem a fala de pessoas escolarizadas dos grandes centros urbanos brasileiros em contextos não monitorados ou semimonitorados, como seria uma entrevista para um documentário em que se está à vontade por conhecer bem o tema e/ou o(a) entrevistador(a).

Na fala podem aparecer características nem sempre aceitas na escrita mais monitorada (em trabalhos acadêmicos e textos jurídicos, por exemplo). Você consegue identificar algumas dessas características nos trechos?

8. Observe o seguinte trecho extraído do artigo “Entre transgressão e arte” (Atividade 3).

*Um acontecimento marcante foi quando, em 2008, Rafael Guedes Augustaitiz, então um aluno de 24 anos do último período do curso de artes visuais do Centro Universitário de Belas Artes, convidou 40 colegas para registrar suas assinaturas nas paredes da instituição, como parte de seu trabalho de conclusão de curso. A iniciativa, considerada vandalismo pela imprensa, levou a direção da faculdade a **expulsá-lo**.*

(...)

*dois anos depois o grupo formado por Augustaitiz e Cripta Djan foi convidado a participar de nova edição da Bienal Internacional de Artes, expondo vídeos e ministrando palestras sobre suas ações. Na ocasião, também pixaram, sem autorização, a obra Bandeira branca, de Nuno Ramos, com a frase “liberte os urubu”. Preso em flagrante, o grupo passou a noite na delegacia, mas Ramos decidiu não **processá-lo** e todos foram libertados na manhã seguinte²⁵⁷.*

- De que modo o trecho acima reflete o título do artigo?
- A que(m) se refere o pronome objeto direto “-lo” nesses trechos?

Note que, em todos os vídeos vistos até agora, não houve ninguém que usasse essa partícula. **Esta forma não ocorre na fala menos monitorada e é incomum na fala mais monitorada.** Outras formas são mais comuns na modalidade oral do português brasileiro.

Releia os trechos da fala dos entrevistados do documentário “Panorama – Arte na Periferia II” e procure identificar essas outras formas.

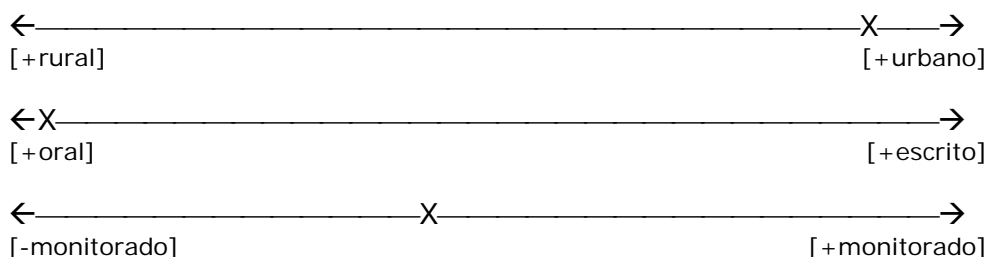
Além de palavras que mudam de acordo com o contexto, como as gírias, que são utilizadas com mais frequência em situações não monitoradas, tenha em conta que algumas construções gramaticais também podem mudar! Essa “mudança” tem a ver principalmente com três aspectos: (1) o fato de o falante/escrevente ter antecedentes rurais ou urbanos, (2) a modalidade ser “oral” ou “escrita” e (3) o contexto ser de maior ou menor monitoramento.

²⁵⁷ Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/entre-transgressao-e-arte/>. Acesso em: ago. 2021

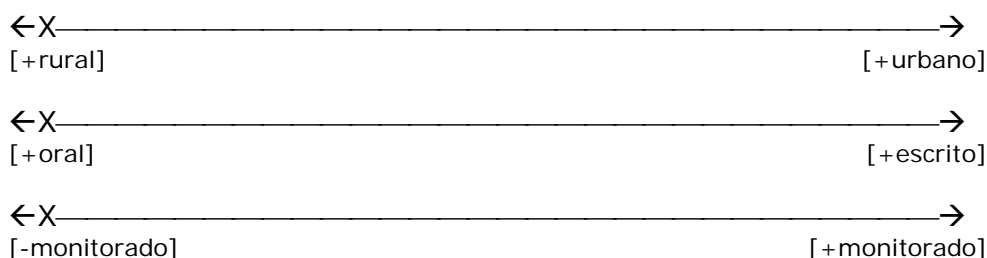
9. Veja os dois esquemas abaixo (A) e (B). Qual você acha que melhor representa a fala das pessoas entrevistadas em “Panorama – Arte na Periferia II”? O X nos contínuos representa a origem das pessoas ou onde vivem (+rural/+urbano) e a situação comunicativa, se está mais atrelada à fala ou à escrita (+oral/+escrito) e se exige um grau menor ou maior de monitoramento (-monitorado/+monitorado)²⁵⁸.

Documentário “Panorama – Arte na Periferia II”

(A)



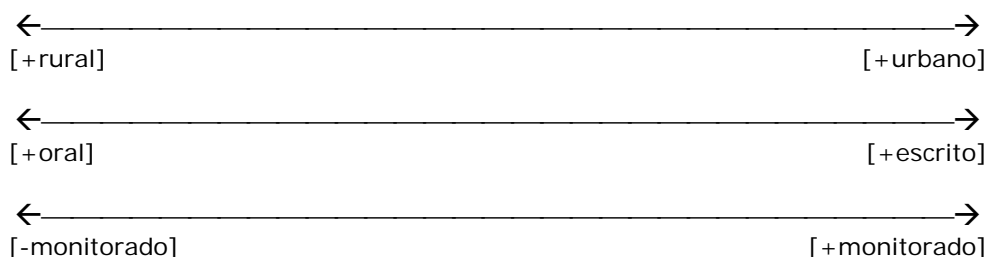
(B)



A falta de concordância, como em “O meu primeiro público foi a Cooperifa. O primeiro lugar que eu recitei os meus poema”, embora seja mais característica do polo [+rural] do contínuo, pode ser utilizada também por falantes urbanos escolarizados em situações mais relaxadas.

10. Agora procure situar o texto “Entre transgressão e arte” nos três contínuos.

Texto “Entre transgressão e arte”



²⁵⁸ Este esquema de contínuos foi baseado no livro da sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo intitulado *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, publicado pela Parábola Editorial em 2004.

Esquema para a retomada do objeto direto de 3ª pessoa

A forma de retomar o que antes foi dito é uma dessas construções que mais variam, principalmente a depender da modalidade (oral/escrita) e do grau de monitoração estilística.

Um bom jeito para ir se familiarizando com a variação em português brasileiro (e fazer uso dela!) é por meio da leitura de vários tipos de textos, além de ouvir as pessoas falarem e de ver diversos vídeos.

Esquemas também ajudam nesse percurso. Vamos conferir!

Abaixo você encontra um quadro para a retomada do objeto direto de 3ª pessoa, considerando a fala e a escrita da população brasileira escolarizada:

Retomada de objeto direto de 3.ª pessoa em português brasileiro

	+ORAL, -MON	+ORAL, +MON	+ESCRITA, -MON	+ESCRITA, +MON
Pronome objeto direto de 3ª pessoa	não ocorre	ocorre (incomum) após infinitivo: processá-lo, ou antes de verbo em tempo simples do indicativo: ela o viu* (seres animados, principalmente)		ocorre**
Objeto nulo	ocorre Elas levam um <u>pedacinho de papel</u> e elas tremem quando estão lendo [-] (seres não animados, principalmente)			
Repetição ou uso de outra palavra	ocorre A nossa produção é pra isso, é pra tentar acordar <u>as pessoas</u> , despertar <u>as pessoas</u>			
Pronome <i>ele(s)</i>, <i>ela(s)</i>	ocorre cê busca <u>ela</u> na escola	ocorre costuma se restringir a frases do tipo: <u>o tempo</u> vai (...) nada faz <u>ele</u> parar e imperativo: <u>O Tom</u> tá fugindo. Pega <u>ele</u> ! (seres vivos, principalmente)		uso estigmatizado

*se é em início absoluto de frase, *o(s)*, *a(s)* não ocorrem

** opcionalmente, na escrita mais monitorada, se não há elemento proclisador, pode-se usar a ênclise após verbos terminados em vogal (*viu-o*); também pode ocorrer a ênclise após verbos terminados em ditongo nasal (*viram-na*) ou em -s, -z (*fi-lo*), embora seja rara em tais casos

*Lembre-se que a língua é viva, fluida, aqui são tendências do português brasileiro. O que está escrito em cada quadrinho pode ultrapassar essas linhas, por isso o pontilhado. Por exemplo, é comum casos de fala mais monitorada em que o pronome objeto direto de 3ª pessoa (ou "clítico acusativo") nunca é a opção escolhida; você também pode se deparar com quem "vê com maus olhos" (estigmatiza) o uso do pronome *ele(s)*, *ela(s)* na fala, embora essas pessoas sejam cada vez mais raras!*

Quando há mais de uma opção linguística, você pode escolher como quer falar/escrever, mas está bem conhecer as "tendências" 😊

EXTENSÃO DA UNIDADE

- I. Entre as imagens que você viu no início desta Unidade, estava a controversa estátua de Borba Gato. Leia a reportagem do *El País Brasil* sobre a permanência de monumentos escravagistas, como os que homenageiam os bandeirantes.

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/politica/1504310652_774711.html
Acesso em: ago. 2021

Atente-se (i) à diferença entre o conhecimento do índio guarani Jurandir a respeito dos bandeirantes e a narrativa da escola; (ii) a abordagem, em diferentes países, a respeito dos seus símbolos controversos; (iii) o porquê da “exaltação do mito dos bandeirantes”. Qual é a sua opinião sobre a permanência, nos dias de hoje, de símbolos controversos nas cidades?

- II. Veja uma parte do vídeo “Pichação é arte? – Cidade Ocupada”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UsGrGN1x6mE> (7:35-16:36)
Acesso em: ago. 2021

- Observe como as pessoas entrevistadas no vídeo respondem à questão “Pichação é arte?”.
- Veja o trecho mais uma vez e liste as gírias que aparecem na fala das pessoas entrevistadas e na fala do próprio entrevistador. Pesquise o seu significado.

- III. Vamos de música? Sugestões: “Burca” (Clarianas), “Canção pra nós” (Aláfia) “Língua” (Caetano Veloso).

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

- I. PRODUÇÃO ESCRITA. Você tem um *blog* na Internet chamado *Conheça o Brasil*, em que trata de variados aspectos da(s) cultura(s) do país. A partir do trecho abaixo e do que aprendeu nesta unidade, você decide postar um texto sobre a vida e a arte às margens dos grandes centros urbanos.

A história se repete não importa para que lado: pegar metrô ou trem, chegar ao ponto final (ou quase) e tomar ainda um ônibus, indo novamente até a última parada. O fato de milhões de brasileiros enfrentarem essas viagens urbanas cotidianamente faz pensar em como a localização geográfica muda a perspectiva pela qual cada cidadão vê a si e a vida. Mesmo o poder público se dissolve na distância. Quanto mais afastado o bairro, mais pobreza e menos urbanização. Assim, é natural que a arte produzida nessas regiões seja política desde o berço. Na busca pela transformação do ambiente ao redor e de sua articulação com o centro, os artistas periféricos são engajados, atuam coletivamente e tentam suprir com beleza e atitude o que falta em ação oficial.

Disponível em: <https://www.select.art.br/a-periferia-arde/>
Acesso em: ago. 2021

- II. PRODUÇÃO ORAL. Pesquise sobre algum monumento, museu ou manifestação artística de alguma cidade brasileira e conte as suas descobertas à turma.

Duração da sua fala: entre 4 e 5 minutos

ANEXO A – Dos Procedimentos para o Ensino de Língua Portuguesa no PCN+ Ensino Médio (Brasil, 2002)

Procedimentos

Para o desenvolvimento progressivo da competência interativa, é importante que o professor de Língua Portuguesa crie condições capazes de inserir o aluno em situações reais de aprendizagem. Nesse sentido, alguns procedimentos são bem-vindos:

- Alunos e professores precisam ter clareza sobre as várias situações comunicativas de que participam: que discursos produzem, de onde, para quem, como, com que intenções. Quando se tem esses elementos claros, o ato enunciativo ganha chances de produzir nos interlocutores os efeitos desejados.
- No transcurso das aulas, os alunos devem ter oportunidade de — individualmente, em duplas ou em grupos — participar de situações dialogadas que implicam graus de formalidade variáveis. Nessa linha de trabalho, pode-se propor desde bate-papos mais informais a propósito de uma obra literária até o julgamento da atitude de uma personagem do texto literário num debate regrado, gênero oral que exige de seus interlocutores um grau maior de formalidade e de consciência do texto argumentativo que estão produzindo na fala.
- É muito importante que, nas situações comunicativas, os alunos apropriem-se dos papéis de falantes e ouvintes exigidos na interlocução com o outro. Exercidas concretamente, as noções de turno e de respeito à fala do outro passam a ser internalizadas a ponto de ficarem claras, para cada participante do ato enunciativo, suas funções de falante e de ouvinte. É preciso saber falar, adequando o discurso à situação proposta; e é necessário saber ouvir, para que a fala do outro ganhe legitimidade e possa ser avaliada.
- Como é comum que a escola privilegie o uso do padrão culto da língua, existe uma tendência à desvalorização de outras variantes linguísticas. Sempre que puder, o professor deve mostrar aos alunos que, embora legitimados pelo uso, determinados discursos são menos ou mais adequados a determinadas situações.
- Ainda que se relacione a linguagem informal à fala e a linguagem formal à escrita, tal relação é bastante questionável. É preciso mostrar aos alunos que um texto literário que recupera a linguagem do adolescente médio ou a fala de habitante do agreste nordestino pode operar com a linguagem informal, ao passo que, em uma situação de formatura, em um discurso dirigido ao paraninfo da turma, um estudante pode lançar mão de elementos próprios de uma linguagem formal.
- Quando se enxerga a língua como um organismo vivo, criado a partir de determinados mecanismos de funcionamento que respeitam algumas regras que podem ser, são ou devem ser seguidas, começa-se a operar com uma noção de gramática que ultrapassa os limites da norma. Ao se ampliar a perspectiva com que se aborda a gramática, os alunos podem começar a

perceber as diferenças entre as gramáticas internalizada, descritiva e normativa, repensando assim as noções de certo e errado, abrindo espaço para aquelas de adequado e inadequado. Ainda que pareçam inadequados diante de determinadas situações, é fundamental que os usos da linguagem sejam inicialmente respeitados para que se retrabalhem os discursos, a ponto de adequá-los às respectivas situações. Portanto, atividades de retextualização parecem ser muito apropriadas.

(Brasil, 2002, p. 76)

ANEXO B – Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (Brasil, 2018)

Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

- 1 Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
- 2 Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
- 3 Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- 4 Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
- 5 Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
- 6 Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- 7 Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

(Brasil, 2018, p. 490)

ANEXO C – Propostas pedagógicas (Bortoni-Ricardo, 2004)

Para a apreensão do *continuum* de urbanização e da sua significação subjacente, Bortoni-Ricardo (2004) propõe que o alunado situe a posição em que se encontrariam os seus pais e avós no *continuum*, “estariam eles mais próximos do polo rural que você?” (p. 53). Explica-se ao alunado que uma boa parte da população brasileira que hoje vive em áreas urbanas tem antepassados de origem rural.

A autora sugere que o professorado discuta em sala de aula o processo de migração rural-urbana do século XX, e que então os alunos e alunas façam uma autobiografia, tratando da história da sua família. Tal pesquisa sugere ser feita com “parentes mais velhos”, inclusive gravando em áudio as suas histórias. A sociolinguista também propõe que os trabalhos mais apreciados por parte do alunado possam ser divulgados na escola.

Os exemplos de traços linguísticos presentes ao longo do *continuum* de urbanização poderiam partir da leitura de uma história em quadrinhos, como as de Chico Bento, segundo a autora. Na fala da personagem são encontrados diversos traços que poderiam ser classificados como contínuos/graduais (portanto, encontrados na fala de qualquer brasileiro(a)) ou descontínuos (mais à esquerda do polo de urbanização e de maior estigma social). Ao mesmo tempo em que são classificados os traços, aos alunos são dadas explicações ou lançadas hipóteses que justificariam os traços descontínuos, visando a desmotivar preconceitos de base linguística.

Exemplos: *inté*: explicação de que é forma arcaica de ‘até’; *ponhei* (por ‘pus’), forma “estigmatizada nas comunidades urbanas”, “estereótipo dos falares rurais” (Bortoni-Ricardo, 2004, pp. 55-56), embora se trate apenas de uma regularização (fenômeno comum no processo de aquisição da língua materna, por exemplo); *prantei* (‘plantei’), *artura* (‘altura’), *sor* (‘sol’): flutuação entre /l/ e /r/ pós-vocálico e iodização (*uma foia*, ‘uma folha’, *muié*, ‘mulher’), aproximações fonético-fonológicas que podem ocorrer em outras línguas²⁵⁹; metátese (*tauba*, ‘tábua’, *depedrar*, ‘depredar’, *preguntar*, ‘perguntar’), fenômeno comum na evolução das línguas no decorrer do tempo; *dispois* (‘depois’), forma arcaica do latim *de + ex + post*.

A autora defende que esses esclarecimentos devam ser feitos, ao alunado da educação básica, de modo a fazê-los perceber que não há motivo intrínseco à língua que faça que esses traços sejam menos legítimos que os traços graduais, encontrados, por exemplo,

²⁵⁹ Recorda a autora que a vocalização da consoante lateral palatal /lh/ em *véio* (‘velho’) é encontrada também em comunidades urbanas como forma de tratamento, sobretudo entre a juventude.

em *limoero, tá, dexei, tivé, dibaixo, dos vento*²⁶⁰ (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 54). O grupo de alunos pode ir sempre incrementando novos exemplares à lista.

Outra atividade oferecida pela autora se baseia novamente numa pesquisa realizada pelo alunado. Desta vez, propõe que pesquisem canções em que aparecem as formas *cê* e *ocê* (em vez de *você*). Segundo a autora, tal emprego, em interações face a face ou na rádio/TV seria um bom indício de que a interação não é monitorada.

Quanto à concordância verbo-nominal, Bortoni-Ricardo propõe a seguinte atividade: os alunos gravam a sua interação em sala de aula e em casa, fazendo uma lista dos sintagmas nominais cujo núcleo é semanticamente plural (já lhes teriam sido explicados artigos e demonstrativos), então lhes é solicitado: “Verifique em quantos deles houve flexão de todos os elementos flexionáveis e em quantos a marca de plural foi usada apenas no 1.º elemento”; ouvem também a canção *Cuitelinho*, de Antônio Xandó e Paulo Vanzolini, e marcam a regra dos estilos não monitorados do PB, que marca o plural nos SN só uma vez. Observa a autora:

Como essa é uma regra gradual — que se encontra no repertório de praticamente todos os brasileiros, independentemente de seus antecedentes geográficos —, ela requer muito de nossa atenção em sala de aula, porque é preciso que os alunos que usam a variante sem redundância na sua linguagem oral, espontânea, aprendam a se monitorar para usar a variante com plurais redundantes nos estilos monitorados e na linguagem escrita. (pp. 59-60)

Ademais a autora propõe que os alunos façam uma “caçada” aos SN plurais em artigos de jornais, de revistas e em obras literárias contemporâneas, observando “como em todos se aplica a regra dos plurais redundantes”. Finalmente, palavras não comuns no português contemporâneo seriam objeto de busca no dicionário por parte do alunado.

²⁶⁰ Vale lembrar que a flexão restrita ao 1.º elemento do SN aparece também nas comunidades urbanas, seria regra de caráter gradual (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 58).

ANEXO D – Teste de produção (Duarte 1986/1989)

OD(SNIS)	jovens	[+a]	ON	80%	Pron. <i>ele</i>	13,3%	SN anaf.	6,7%		
		[-a]	ON	100%						
	1º grau	[+a]	ON	51,9%	SN anaf.	29,6%	Pron. <i>ele</i>	14,8%	Clítico	3,7%
		[-a]	ON	94,1%	SN anaf.	5,9%				
	2º grau	[+a]	ON	40%	SN anaf.	33,3%	Clítico	26,7%		
		[-a]	ON	66,7%	Clítico	25%	SN anaf.	8,3%		
3º grau	[+a]	SN anaf.	41,5%	Clítico	41,5%	ON	14,6%	Pron. <i>ele</i>	2,4%	
	[-a]	SN anaf.	42,9%	ON	39,3%	Clítico	17,8%			
OD(SNIS)+PRED	jovens	[+a]	Pron. <i>ele</i>	80,8%	ON	20%				
		[-a]	ON	80,8%	SN anaf.	20%				
	1º grau	[+a]	ON	75%	Pron. <i>ele</i>	25%				
		[-a]	ON	77,8%	SN anaf.	22,2%				
	2º grau	[+a]	ON	50%	Pron. <i>ele</i>	50%				
		[-a]	ON	80%	SN anaf.	20%				
3º grau	[+a]	ON	40%	SN anaf.	30%	Pron. <i>ele</i>	20%	Clítico	10%	
	[-a]	SN anaf.	69,2%	ON	30,8%					
OD(SN)+S	jovens	[+a]	Pron. <i>ele</i>	77,8%	ON	22,2%				
	1º grau	[+a]	ON	60%	Pron. <i>ele</i>	20%	SN anaf.	20%		
	2º grau	[+a]	Pron. <i>ele</i>	41,7%	ON	33,3%	SN anaf.	16,7%	Clítico	8,3%
	3º grau	[+a]	SN anaf.	57,7%	Clítico	23,1%	ON	11,5%	Pron. <i>ele</i>	7,7%

Fonte: adaptado de Duarte (1986/1989, p. 30)