

# POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE/EM UM LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DOS PRONOMES PESSOAIS

Charlies Uilian de Campos Silva<sup>1</sup>  
Verônica Franciele Seidel<sup>2</sup>

## RESUMO

Os livros didáticos ocupam papel de destaque no atual cenário da educação brasileira. Contudo, é necessário avaliar a relação entre as políticas linguísticas apresentadas nos livros didáticos e as políticas educacionais brasileiras. Nesse contexto, os pronomes pessoais são um fértil elemento de análise para a compreensão das políticas linguísticas dos livros didáticos, pois apresentam uma tensão entre o normativismo idealista e a descrição científica dos fatos de uma língua. Para o português brasileiro, pode-se verificar que os livros didáticos não são coerentes com a realidade sociolinguística da língua e, portanto, precisam reorganizar suas políticas linguísticas e, conseqüentemente, sua proposta pedagógica.

**Palavras-chave:** políticas linguísticas, livro didático, pronomes pessoais, variação linguística.

## Introdução

O livro didático consiste em um elemento privilegiado da cultura escolar: além de ser referendado pelas escolas e pelo Ministério da Educação (MEC), possui o poder da palavra escrita, que, habitualmente, é legitimado por um valor de verdade superior ao da palavra falada. Feito por especialistas na área, o livro didático, contudo, situa-se em um contexto de demandas e tensões: compromete-se com a educação nacional, com a pesquisa científica e com a visão normativa de língua, ainda hoje hegemônica nas escolas brasileiras.

Essa percepção normativa/normativista de língua, alicerçada também no currículo escolar oculto, pode ser compreendida, de acordo com Faraco (2008), como

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: uilian.campos@restinga.ifrs.edu.br.

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: veronicaseidel@gmail.com.

reducionista, pois não tem legitimidade científica, propaga mitos sobre a língua e distorce e retalha as realidades sociolinguísticas do português brasileiro. Assim, todo o ensino tradicional de gramática baseia-se nos ideais de correção e pureza linguísticas, de forma que a diversidade e a variação consistem, para a língua, em deformações. De acordo com a Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD),

Por muitos anos, o ensino da gramática tradicional, em sua versão pedagógica e prescritiva, constituiu tanto o objeto quanto o objetivo dos conhecimentos linguísticos no EM. E foi um dos grandes responsáveis pelo prestígio social atribuído a uma concepção monolítica da língua como *sistema* e como conjunto de normas de “bem falar”. Os usos efetivos da língua tendiam, assim, a ser negligenciados ou mesmo estigmatizados, como fontes de desvios e erros (BRASIL, 2011, p. 21, grifos do autor).

Nesse contexto, o livro didático surge com o desafio de ensinar a norma padrão de uma língua sem estigmatizar as demais variedades da própria língua. Três observações axiomáticas são necessárias: 1) todas as variedades de uma língua se equivalem, isto é, não são melhores ou piores; 2) a referência “língua culta” ou “norma culta” é problemática, pois permite a inferência de que há língua ou normas que não sejam cultas e, portanto, estariam dissociadas da cultura; 3) não há um consenso de que a norma padrão seja uma variedade linguística, pois não há falantes de tal norma: há seu uso em determinados contextos, geralmente muito específicos, por alguns grupos de falantes da língua, que não representam, obrigatoriamente, o perfil mais comum do falante.

Além disso, é dever do livro didático apresentar, em sua proposta, coerência em relação a dois outros elementos: 1) as políticas educacionais brasileiras e 2) a produção científica e intelectual sobre língua. Ademais, todo livro didático é avaliado conforme a o PNLD, um documento criado por pesquisadores de diversas instituições do país. Instituída oficialmente em 1977 – embora tenha existido, em 1995, uma avaliação pedagógica dos livros didáticos (MANTOVANI, 2009) –, o PNLD traz duas importantes seções: 1) “visão geral”, com um quadro esquemático dividido em cinco itens: pontos fortes, pontos fracos, destaque, programação do ensino e manual do professor; 2) “análise”, seção que conta com uma subdivisão em cinco itens, apontados pelo PNLD como esperados em um livro didático de língua portuguesa para alunos do

ensino médio: “leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos”.

Todos os livros precisam ser aprovados para que haja sua distribuição nas escolas, onde os professores escolherão, dentre a lista dos ofertados, os livros didáticos que julgam mais adequados e pertinentes para sua realidade em sala de aula e sua prática pedagógica. Pressupõe-se que o livro didático, além de ser um instrumento educacional, apresenta, mesmo que implicitamente, uma concepção de linguagem, de língua e de sociedade. O livro didático, portanto, assume uma responsabilidade conceitual bastante significativa sobre a aprendizagem do aluno, suas concepções e suas atitudes perante a diversidade sociolinguística brasileira. Além disso, no livro didático, expõem-se também uma visão sobre a educação e um projeto de educação (linguística), por meio da seleção dos tópicos de análise, do tipo de abordagem que será realizada, da sequência didática proposta, dos exercícios estipulados etc. Assim, reitera-se a constatação do PNL (BRASIL, 2011, p. 7): “O que justifica a permanência de uma disciplina escolar como LP no EM é o papel central da língua e da linguagem, tanto nas práticas sociais de diferentes esferas e níveis de atividade humana, quanto na aquisição pessoal de conhecimentos especializados”.

### **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais +**

Por ser um documento abrangente, que não se destina a um item específico, mas a um feixe de diretrizes e orientações gerais para a educação brasileira, sabe-se que a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de língua portuguesa pode apresentar uma tendência para o abstrato e o macro – dessa lacuna, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+). De acordo com os PCNEM,

Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro [...] (BRASIL, 2000, p. 5).

Na realidade, as concepções de linguagem, língua e sociedade apresentadas pelos PCNEM propõem o uso da linguagem como o *a priori* irredutível de toda a linguagem. Assim, a variação linguística ocupa uma posição privilegiada, pois é a

manifestação mais evidente da língua em uso. Sobre os objetivos do ensino da área de linguagens (incluindo a língua portuguesa), os PCNEM afirmam que é importante:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos [...] Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas [...] Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais [...] Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade (BRASIL, 2000, p. 7-10).

Os PCNEM também são oportunos ao definir o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio. As concepções apresentadas pelo texto dos PCNEM estão relacionadas a fatores históricos e sociais e a uma concepção de linguagem como uma relação entre sujeitos situados culturalmente no tempo e no espaço:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social (BRASIL, 2000, p. 18).

Pode-se afirmar que os PCNEM apresentam um texto coerente em seus diferentes aspectos. Assim, apesar de fazer menção ao processo de normatização da língua, também esclarecem como o mecanismo social e linguístico pode ser pensado de acordo com a proposta estabelecida para a educação brasileira. Essa postura pode ser observada a partir das concepções de situação linguística e histórico-social de comunicação:

Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética. Onde se aprende isso? A experiência escolar é necessária e, mais, deve ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno (BRASIL, 2000, p. 22).

Na verdade, a partir da ideia de que se faz necessário “articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais

e linguísticos” (BRASIL, 2000, p. 24), os PCNEM não apenas orientam, mas também cobram que, na educação brasileira, haja uma atitude de “[...] responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna” (BRASIL, 2000, p. 23) perante a realidade sociolinguística do país.

Por sua vez, os PCN+ complementam o texto dos PCNEM. Dessa forma, não é um documento que visa anular ou suprimir os já abordados PCNEM, mas um texto que procura auxiliar na compreensão dos PCN, tornando-os mais específicos. Os PCN+, portanto, são um instrumento de caráter explicativo e exemplificativo do texto dos PCNEM. Um exemplo extremamente fértil para a nossa análise encontra-se no conceito de “erro” na língua, apresentado pelos PCN+:

O desenvolvimento da sociolinguística responde por novos enfoques dados ao conceito de erro. Assim, um professor de Português que há vinte anos assinalava num texto de aluno como absolutamente errôneo o emprego do verbo assistir (sinônimo de presenciar) como transitivo direto, certamente não procede hoje da mesma maneira. Esse professor considera antes uma descrição recente da norma culta, referencia-se nos diferentes suportes que veiculam textos compostos de acordo com essa norma (jornal, revista, documentos oficiais...), pondera a respeito do contexto em que tal emissão se deu, leva em conta os interlocutores envolvidos etc. Se os conceitos são dotados de historicidade e fazem parte de uma história concreta, uma visão estática dos mesmos tende a ignorar aspectos por vezes fundamentais de seu desenvolvimento e de sua aplicabilidade atual (BRASIL, 2007, p. 34).

Na realidade, parte-se do pressuposto de que o trecho supracitado pode ser considerado uma crítica ao trabalho pedagógico realizado em relação à língua portuguesa, pois, por certo, os conceitos linguísticos e sociolinguísticos ainda estão significativamente distantes da escola. É preciso, pois, fazer essa transição entre o saber acadêmico, adquirido por meio de pesquisas científicas, e o saber ensinado na escola, adquirido por meio de recursos pedagógicos, como é o caso do livro didático.

Ao mencionar a variação linguística, os PCN+ têm uma política de educação linguística fortemente estabelecida:

[...] Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas. Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.

Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado. Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades lingüísticas às circunstâncias comunicativas. A norma culta, considerada com uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento lingüístico proporcionado ao aluno (BRASIL, 2007, p. 75).

Dessa forma, pode-se afirmar que a política de educação lingüística apresentada pelos PCN+ é importante para a valorização de conceitos variacionistas, imprescindíveis para a educação brasileira e para a coerência em relação à variedade sociocultural e lingüística do Brasil. Além disso, esses esclarecimentos e detalhamentos são importantes também para que os professores e demais profissionais da educação possam ter uma visão crítica acerca dos conceitos em relação à língua e à linguagem, pois o trabalho feito a partir dos PCN+ é contrastivo: mostra o que pode ser feito em relação ao que é, de fato, realizado em sala de aula e, também, em relação ao que é inadequado no ambiente escolar.

### **Variação lingüística e gramaticalização: uma análise dos pronomes pessoais**

Habitualmente, ao tratar dos pronomes pessoais do caso reto da língua portuguesa, é recorrente o uso de determinados esquemas ilustrativos que compõem um quadro pronominal formado por seis itens. Por vezes, faz-se referência ao gênero feminino na terceira pessoa, tanto do singular quanto do plural; no entanto, *você*, *vocês* e *a gente* não costumam figurar nessas listas. Um exemplo disso encontra-se no quadro 1, exposto a seguir:

Pronomes pessoais do caso reto I	Pronomes pessoais do caso reto II
Eu	Eu
Tu	Tu
Ele	Ele/ela
Nós	Nós
Vós	Vós
Eles	Eles/elas

### Quadro 1: Apresentação normativa dos pronomes pessoais

No entanto, essas fórmulas simplistas acabam por distorcer a realidade sociolinguística do português brasileiro. Há inúmeros estudos que evidenciam a inserção de *você*, *vocês* e *a gente* dentro do quadro pronominal<sup>3</sup> do português brasileiro. A respeito do uso e da gramaticalização de *a gente*, é válido ressaltar que já há registros das formas *a'ente* e *'ente*, que, hoje, são variações da forma *a gente*, assim como *ocê* e *cê* em relação a *você*. Lopes (2007, p. 104, grifos do autor) contribui para a compreensão do uso concorrente entre *nós/a gente*: “Com relação à substituição de *nós* por *a gente*, permanece a convivência das duas estratégias de referência à primeira pessoa do plural no português falado do Brasil, embora a forma inovadora venha ganhando espaço nas últimas décadas”.

Borges (2004) auxilia a compreender a concorrência e a coocorrência entre diferentes formas no caso da gramaticalização de *a gente*, a partir da ideia de *camadas* – no original, *layering*, fenômeno também recorrentemente chamado de estratificação. Basicamente, essa proposta pode ser vista como uma expansão da ideia saussuriana de sincronia, ao mostrar que a língua é feita de camadas, isto é, de estágios, e que nossa trajetória enquanto falantes de uma língua é situada no tempo. Ainda que não sejam determinísticas, essas regularidades dos estágios da língua, quando analisadas sob a luz do uso social, permitem entender as tendências e as projeções no/do processo de mudança. Borges afirma que

As novas camadas que emergem sucessivamente coexistiriam e interagiriam com as camadas mais antigas, que não seriam excluídas. O uso da forma *a gente*, no português brasileiro, em variação com a forma *nós*, é um exemplo desse tipo de coexistência, uma vez que o pronome *a gente*, originário do item lexical *gente*, passa a competir com o pronome *nós*, sem que o substantivo tenha desaparecido. Soma-se a isso o fato de a forma *a gente* ter adquirido propriedades semânticas próprias à forma *nós*, como também reduzir-se para *a 'ente* (~ *'ente*) (2004, p. 8, grifos do autor).

Por certo, a gramaticalização envolve novos processos de organização e de arranjo no interior do sistema linguístico. Dessa forma, um termo gramaticalizado pode

---

<sup>3</sup> Como nosso foco são os pronomes pessoais do caso reto, toda vez que for feita referência a pronomes ou ao quadro pronominal, estarão sendo designados apenas os pronomes do caso reto, sem interesses ou inserções em outros casos/tipos pronominais.



significar, também, uma (re)organização da classe gramatical em que se insere, pois assim o exige. A esse respeito, Lopes (2007, p. 103) explicita que

A integração, principalmente no português do Brasil, de *você* e *a gente* no quadro de pronomes criou uma série de repercussões gramaticais em diferentes níveis da língua. Originada de uma expressão nominal de tratamento (*Vossa Mercê*) que leva o verbo para a terceira pessoa do singular, a forma *você* manteve algumas propriedades mórficas que acarretaram o rearranjo no sistema. Persiste a especificação original de 3ª pessoa, embora a interpretação semântico-discursiva passe a ser de 2ª pessoa. Algumas alterações afetaram em cadeia as sub-classes dos oblíquos átonos (pronomes-complemento) e dos possessivos, como ilustrado em (1) *Você disse que eu te acharia na faculdade para pegar o teu livro* em que novas possibilidades combinatórias (*você* com *te, teu/tua*) se tornam usuais (grifos do autor).

Já em relação à forma *você*, Lopes e Duarte (2003) resgatam a origem desse pronome pessoal, ou seja, um pronome de tratamento, e traçam um paralelo contrastivo entre o português brasileiro e o português europeu. Dessa análise, destaca-se o processo de gramaticalização existente no português brasileiro – uma mudança linguística completa no sistema pronominal da língua portuguesa do Brasil –, apesar de que se possa ressaltar o uso de *você* como tratamento formal em determinadas comunidades. Lopes e Duarte, ainda que alertem para o fato de que

Em relação à forma *você*, originada do pronome de tratamento *Vossa Mercê*, o que se ressalta atualmente como diferença relevante é o seu emprego na interlocução. Em português europeu *você* está em distribuição com *o(a) senhor(a)* e *tu*, segundo o grau de intimidade estabelecido entre os interlocutores, o que revela que *você* ainda guarda traços de forma de tratamento. No português do Brasil, ao contrário, *você*, já está perfeitamente integrado ao sistema de pronomes pessoais, substituindo *tu* em grande parte do território nacional ou convivendo com *tu* sem que o verbo traga a marca distintiva da chamada “segunda pessoa direta” (2003, p. 1, grifos do autor).

Já em relação às formas *vós/vocês*, um caso que parece ser mais contundente de mudança linguística, Lopes e Duarte são incisivas ao afirmar que “no plural, pode-se dizer que *vocês* acabou por substituir a forma pronominal *vós*” (2003, p. 2, grifos do autor). A respeito das forças sociais envolvidas na gramaticalização contínua da forma inicial *Vossa Mercê*, é importante ressaltar que encontramos vários estágios



intermediários até chegarmos à forma *você*, que continua a sofrer processos de redução fonética em *ocê* e *cê*.

Para que haja gramaticalização, é necessário que ocorra a alteração morfossintática do item gramaticalizado. Tanto *a gente* quanto *você* sofreram esse processo, ao passarem de vocábulo pleno (substantivo *gente*) e pronome de tratamento para pronome pessoal. A questão do encaixamento das formas gramaticalizadas (*a gente*, *você* e *vocês*) no sistema pronominal, bem como no paradigma de conjugação verbal – também trabalhada em Lopes (2007), é abordada por Zilles (2007, p. 30):

O encaixamento lingüístico de *a gente*, a exemplo do que ocorreu com a introdução de *você/vocês*, também está, indiretamente, acarretando mudança no paradigma da concordância verbal, apontando para sua redução, já que o mais freqüente é encontrarmos o novo pronome seguido de verbo na 3ª pessoa do singular. Contudo, há registros de uso do pronome *a gente* acompanhado de verbo na 1ª pessoa do plural (grifos do autor).

Dessa forma, pode-se ver que a mudança no paradigma de conjugação verbal do português brasileiro poderá alterar significativamente a marcação de pessoa por meio da desinência, de maneira similar à língua francesa em sua modalidade oral ou à língua inglesa (em que a marcação de pessoa ocorre apenas na terceira pessoa – quando ocorre). É importante mencionar a restrição de uso no quadro pronominal e em seu respectivo paradigma de conjugação verbal, porque a realidade sociolinguística brasileira não é a mesma para cada forma. O exemplo de *você* parece ser bastante interessante: apesar de sua grande inserção nas diferentes variedades do português brasileiro, suas formas reduzidas, *ocê* e *cê*, possuem uma avaliação social costumeiramente negativa e, por isso, podem ser consideradas formas estigmatizadas.

O uso de *vós*, por sua vez, só poderá participar do quadro pronominal do português brasileiro sob a ressalva de um uso peculiar e institucionalizado, característico de situações em que há um extremo monitoramento de fala ou textos escritos com profundo rigor estilístico ou elevado grau de formalidade. Zilles (2007, p. 29) afirma que “[...] houve, particularmente no PB, arcaização tanto do pronome *vós* e respectivas formas quanto da desinência verbal correspondente, e sua ampla substituição pelo pronome inovador *vocês* combinado a verbo na 3ª pessoa do plural” (grifos do autor).

Uma pedagogia que respeite a variação linguística e que seja coerente com a realidade sociolinguística da língua portuguesa – sobretudo no Brasil, como é o nosso caso – necessita impreterivelmente considerar a tríade pronominal anteriormente citada. *Você, a gente e vocês* integram o quadro pronominal do português brasileiro e, em hipótese alguma, são vocábulos menos *ricos* ou *importantes* dentro do sistema linguístico. A avaliação social inerente a qualquer língua não pode ser confundida com a(s) realidade(s) da(s) língua(s): o preconceito (assim como a ignorância, diga-se de passagem) não pode ser o precursor quando os temas debatidos são a educação linguística e a qualidade da educação brasileira.

### ***Português linguagens: uma proposta de análise***

A coleção didática *Português linguagens*, composta de três diferentes livros, diferenciados a partir de uma sistematização numérica – 1, 2 e 3, respectivamente –, pressupõe uma relação de um *continuum* entre a tríade de livros que a compõem. Todo livro didático aprovado e distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) deve ser investigado e analisado; no entanto, no caso da coleção *Português linguagens*, toda análise é exponencialmente impactante devido à aceitação que essa obra possui na educação brasileira: de acordo com o estudo realizado por Gonzalez (2013), nenhuma das demais obras (dez, no total) chega perto dos incríveis 1.403.288 livros distribuídos, o que representa 37,37% do total de livros entregues às escolas.

Aos pronomes, assunto que nos interessa discutir aqui, Cereja e Magalhães (2010) dedicam apenas um capítulo de sua coleção didática. Dessa forma, todas as subdivisões (pronomes pessoais, possessivos etc.) estão, igualmente, contidas nesse capítulo (o capítulo nono, encontrado na primeira unidade do segundo livro). No total, os autores dedicam dezesseis páginas (entre conceitos, exemplos e exercícios) a, respectivamente: os pronomes pessoais, os pronomes possessivos, os pronomes demonstrativos, os pronomes indefinidos, os pronomes interrogativos, os pronomes relativos, o pronome na construção do texto e semântica e discurso.

O livro didático é enfático ao defender a ideia de que as pessoas são três (primeira, segunda e terceira), distribuídas em dois números (singular/plural): *eu/nós, tu/vós, ele(a)/eles(as)* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 141). Dessa forma, percebe-se que, além de não existir uma distinção de pessoa, o livro sustenta a perspectiva de

pluralização dos pronomes. Contudo, os pronomes pessoais não são pluralizáveis, pois *nós* não corresponde a vários *eu*, da mesma forma que *vós* não implica muitos *tu*. Segundo Benveniste (2005), apenas e tão somente a terceira pessoa admite pluralização. Essa visão pluralizável do livro parece ignorar as especificidades e as sutilezas do funcionamento dos pronomes pessoais quando observados sob a ótica da teoria de Benveniste, de modo que a complexidade e o alcance teórico do quadro pronominal são reduzidos a uma prática de classificações gramatigueiras, distorcidas e incoerentes.

Já no capítulo específico destinado ao tratamento dos pronomes pessoais, Cereja e Magalhães (2010, p. 150) introduzem os pronomes por meio de uma tirinha, exposta na figura 2:



Figura 2: Introdução aos pronomes pessoais

É interessante observarmos que, na tira, há o uso do pronome pessoal  *você* , em uma situação discursiva que dificilmente autorizaria uma interpretação de função de pronome de tratamento. Além disso, também existe uma exemplificação da inversibilidade pronominal, pois há uma relação estabelecida incisivamente entre o  *eu-tu* , que, na tira, é realizado linguisticamente pelo par  *eu-você* .

Assim, o livro apresenta uma primeira preocupação com os índices de pessoa, a partir de uma perspectiva que instaure um  *eu/tu* ; no entanto, não há uma continuação dos exercícios propostos pelo livro para que essas noções sejam aprofundadas. São, portanto, oportunidades criadas e não aproveitadas, porque o trabalho de sistematização conceitual que o livro propõe se baseia na definição de que pronomes são palavras que acompanham ou substituem outras palavras.

Os pronomes, sob essa perspectiva, comporiam um conjunto de palavras com funções restritas a acompanhar ou a substituir outras palavras; dessa forma, poder-se-ia dizer que os pronomes são palavras secundárias na língua, pois não possuem autonomia

alguma, visto que sempre estariam subjacentes a outras palavras, orações ou frases. Por outro lado, é necessário questionar: *eu* acompanha ou substitui qual palavra? Que é *eu*? O que *eu* referencia? *Eu* indica apenas aquele que se apropria da língua e, dessa forma, nela se instaura, assim como se instaura no mundo a partir do vocábulo *eu*. *Eu* é um signo vazio, que não substitui signo algum.

Além disso, *acompanhar outras palavras* é uma definição que nada define: como as palavras não existem isoladamente, todas as palavras, independentemente de sua classe gramatical, podem acompanhar outras palavras. Não há, cremos, uma justificativa plausível para essa definição, pois não há, também, uma contribuição, a partir dela, para compreender o que é um pronome.

Os pronomes pessoais, por sua vez, são introduzidos a partir da ideia de que “[...] designam diretamente uma das pessoas do discurso” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 92). Já as pessoas do discurso são divididas em três: o locutor, o locutário e o referente.

A distinção benvenistiana de pessoa, por sua vez, não é utilizada pelo livro: trata-se de reproduzir o discurso da gramática tradicional, revelando uma contundente opção teórica dos autores em termos de políticas linguísticas. Dessa forma, o conceito de *pessoa*, no livro didático, ignora uma incomensurável fertilidade teórica ao desconsiderar, por completo, a teoria de Benveniste. No livro, é recorrente a ideia de que os pronomes são as três pessoas do discurso.

Configura-se, portanto, um caso de rede teórica, em que os conceitos de uma definição são necessários para que se compreendam outros conceitos, correlacionados aos primeiros e, também, a conceitos posteriores. Assim, *pessoa*, *pessoa(s) do discurso*, *primeira/segunda/terceira pessoa*, *locutor*, *locutário* e *assunto* ou *referente* são classificações que não explicitam o funcionamento dos pronomes pessoais e suas principais e mais produtivas características, como, por exemplo, a noção de pessoa, a subversão da noção de pessoa, a reversibilidade pronominal e a instância do *eu* na língua que se dirige a um *tu*.

Dessa forma, o livro perde oportunidades de criar um debate reflexivo, analítico e construtivo em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. Em termos tanto de uma política linguística da variação quanto de uma política educacional da diversidade, o livro didático não apresenta soluções eficazes para a

compreensão da língua portuguesa (sobretudo, a falada no Brasil). Essa ausência está correlacionada, a nosso ver, a diversos fatores, como: tratamento tópico e episódico da variação linguística; incoerência (ou desatualização) em relação às pesquisas (socio)linguísticas; concepção tradicional de currículo, em que os conteúdos compartimentados das disciplinas se destacam; e falta de ousadia perante um mercado editorial e um público-alvo, *a priori*, ainda conservadores sobre o ensino de língua.

Nesse contexto, dificilmente encontraríamos um quadro pronominal diferente do que expõem Cereja e Magalhães (2010, p. 90), conforme reproduzido na figura 3:

PRONOMES PESSOAIS				
Número	Pessoa	Retos	Oblíquos	
			Átonos (usados sem preposição)	Tônicos (usados com preposição)
Singular	1ª	eu	me	mim, comigo
	2ª	tu	te	ti, contigo
	3ª	ele/ela	o, a, lhe, se	si, ele, ela, consigo
Plural	1ª	nós	nos	nós, conosco
	2ª	vós	vos	vós, convosco
	3ª	eles/elas	os, as, lhes, se	si, eles, elas, consigo

**Figura 3:** O quadro pronominal

Essa opção pela manutenção de *vós*, aliada à ausência de *você*, *vocês* e *a gente* revela uma concepção tradicional, desatualizada e gramaticeira em relação à língua e ao seu ensino. Não há uma justificativa aceitável para esse deslocamento – que pode significar, na verdade, uma ausência de reconhecimento – dos novos pronomes pessoais, pois os próprios autores se propõem a debater o tema (o que, de certa forma, tem seu mérito) em outros momentos do capítulo.

Sobre o *vós*, o livro é bastante oportuno ao explicar seu uso restrito, reduzido a situações muito específicas, sobretudo em contextos institucionais que exigem um marcante monitoramento da fala. Segundo o livro, o pronome raramente é empregado nas situações cotidianas de fala e, em seu lugar, há o uso do vocábulo *vocês*. No entanto, mesmo sabendo disso, os autores optam por excluir *você* desse quadro pronominal, forma utilizada nas *situações cotidianas de comunicação*, para aderir a um pronome (cada vez mais) em desuso. O pronome *vós*, não raro, causa estranhamento para os falantes nativos da língua portuguesa falada no Brasil: habitualmente, os falantes não



sabem como conjugar os verbos com as desinências pessoais de *vós* nem como realizar modificações em seu discurso para se dirigir a um *vós*, ao invés de *vocês*. Esse indício, tão comum em nossas salas de aula, deveria significar que, na verdade, *vós* está deixando de integrar o quadro pronominal do português brasileiro, ainda que inseri-lo nesse quadro, hoje, seja justificável, pois seu uso, em situações delimitadas, subexiste e, por isso, o pronome *vós* pode ser considerado pertencente ao grupo de pronomes pessoais de nossa língua.

No entanto, embora se aceite a manutenção de *vós* como pronome pessoal do português brasileiro, é importante ressaltar, incluir e sustentar o pronome pessoal *vocês* como o pronome majoritariamente utilizado pelos falantes de língua portuguesa do Brasil. Ademais, é imperativo relativizar o uso, atual, de *você* – pronome pessoal concorrente e equivalente ao pronome *tu* – como pronome de tratamento: é possível a ocorrência de situações em que *você* exerça uma função cerimonial, respeitosa, familiar, isto é, em que seja um pronome de tratamento; no entanto, essa possibilidade não é a única nos registros linguísticos realizados pelos falantes do português brasileiro, o que endossa a urgência de se propor uma pedagogia que respeite a língua e o falante.

O livro didático apresenta uma breve seção – *contraponto*, quando afirma que especialistas sugerem o uso de *você*, *vocês* e *a gente* no quadro pronominal – que procura relativizar o uso dos pronomes pessoais; há, sem dúvida, um esforço, ainda que tímido, para abordar a complexidade atual dos pronomes pessoais da língua portuguesa. Apesar disso, a intervenção realizada reforça, sob determinada perspectiva, o canône *eu/tu/ele/nós/vós/eles*, ao passo que trata como um mero questionamento, por parte de um grupo de especialistas, a inclusão de *você*, *vocês* e *a gente* no quadro pronominal da língua portuguesa do Brasil.

Assim, por um lado, há uma tentativa de reflexão, que é válida, e, por outro, existe uma espécie de direcionamento à omissão, como se fosse uma decisão pessoal do aluno incluir ou não as formas citadas no sistema pronominal. No entanto, designar ao aluno essa decisão é, em última instância, uma pedagogia da omissão: deixar à deriva aquele que precisa de um norte. Os questionamentos apresentados nessa seção podem gerar um profícuo debate sobre a língua; contudo, o questionamento isolado, desamparado e episódico não é reflexivo, não consiste em um *continuum* nem constitui uma prática da pedagogia da variação linguística. Contrapor exige embasamento e

sustentação; o questionamento por si, ainda que abra um espaço para a crítica, é ineficaz se não for acompanhado de uma substancial configuração de diferentes perspectivas teóricas sobre um tema comum.

Esse *contraponto*, na verdade, não faz uma grande contraposição; uma prática que respeite, valorize ou implemente a pedagogia da variação linguística precisa, sobretudo, corresponder às expectativas de que, na escola, as variedades linguísticas possam tomar, de fato, seu lugar: a língua da gramática normativa não é melhor, não é mais correta, não tem valor mais amplo. Ao contrário: uma pedagogia da variação linguística impede o preconceito de que haja uma variedade mais importante, mais prestigiada, mais formal, mais legítima do que outra. Trata-se, na verdade, de uma série ampla de mitos que se circunscrevem aos contextos escolares e sociais e que permeiam visões dicotômicas e bipolares sobre a língua.

Já em relação à coocorrência e à concorrência do par *tu/você*, o livro didático é específico e categórico ao afirmar que as duas formas são válidas, embora, no Brasil, *você* seja predominante. Por outro lado, seria importante, ressaltam, que na variedade padrão da língua não haja mistura de formas, já que *você* corresponderia à linguagem coloquial.

O que é *variedade padrão da língua*? Que conceito corresponderia à *linguagem coloquial*? O padrão, novamente, instaura-se como um modelo exemplar de correção, em contraposição ao uso pejorativo da linguagem coloquial. A mistura de formas, fenômeno recorrente nos usos da língua, é categorizada como *erro linguístico* para a variedade padrão, que, conforme as construções do livro, é a variedade dos falantes instruídos, que têm o direito de se sentirem superiores aos falantes pouco instruídos.

Embora conste como título do quadro *formas de tratamento* (Figura 4), o livro didático, em afirmação imediatamente anterior, introduz ao leitor que “são pronomes de tratamento, entre outras, as formas de tratamento, cerimônia ou reverência constantes do quadro” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 96):



FORMAS DE TRATAMENTO		
Tratamento	Abreviatura	Usado para
você	v.	pessoas com quem temos intimidade
Vossa Alteza	V. A.	príncipes, duques
Vossa Eminência	V. Em <sup>a</sup>	cardeais
Vossa Excelência	V. Ex <sup>a</sup>	altas autoridades do governo e das forças armadas
Vossa Magnificência	V. Mag <sup>a</sup>	reitores de universidades
Vossa Majestade	V. M.	reis, imperadores
Vossa Santidade	V. S.	papa
Vossa Senhoria	V. S <sup>a</sup>	funcionários públicos graduados, oficiais (até coronel) e pessoas de cerimônia
senhor, senhora	sr., sra.	geralmente pessoas mais velhas que nós ou a quem queremos tratar com distanciamento e respeito; a forma <i>senhorita</i> , já caindo em desuso, é empregada para moças solteiras

**Figura 4:** Pronomes de tratamento

Cereja e Magalhães afirmam, assim, que “*pronomes de tratamento* são palavras e expressões empregadas para tratar familiar ou cerimoniosamente o interlocutor” (2010, p. 95, grifos do autor). Se há vários contextos em que se utiliza *você* como pronome pessoal (isto é, equivalente a *tu*), como *você* pode ser apenas um pronome de tratamento? É justamente o fato de que, para falantes da variante *tu*, *você* pode ocupar a função de um pronome de tratamento que não há uma autorização para designar o pronome *você* como, exclusivamente, um pronome de tratamento. *Você*, na língua portuguesa falada no Brasil, ocupa tanto a função de pronome pessoal quanto a função de pronome de tratamento – embora seja recorrente (cada vez mais) o uso pessoalizado desse pronome.

Os pronomes pessoais e possessivos, por sua vez, são definidos em relação ao conceito de que há *três pessoas do discurso*: “*pronomes possessivos* são aqueles que indicam posse em relação às três pessoas do discurso” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 85, grifos do autor), enquanto “*pronomes demonstrativos* são aqueles que situam pessoas ou coisas em relação às três pessoas do discurso” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 96, grifos do autor). Novamente, percebemos a precível ideia de que há três pessoas pluralizáveis no discurso, quando, na verdade, não há nem pluralização de pessoa nem ocorrência de três diferentes pessoas sob a ótica da teoria de Benveniste.

Já nos exercícios apresentados nesse capítulo, percebe-se uma pedagogia predominantemente classificatória, baseada no isolamento e na nomenclatura da forma/função desprovida de conteúdo. Um exercício, por exemplo, solicita ao aluno que reescreva um poema na variedade padrão da língua; isso indica que a língua é percebida

a partir da égide comparativo-normativista, o que implica um deslocamento rígido entre o uso da língua e a sua classificação/nomenclatura. Além disso, a linguagem poética é vista como um mero acessório para se reescrever o texto a partir do cânone gramatical; assim, não há um sentido vivo para a poesia, pois ela pouco importa: o que conta, de fato, é um registro que corresponde (ou não) a determinado modelo social e político de correção em relação à língua.

Sustentamos, portanto, que não há *erro* nas realizações de um falante nativo de qualquer língua, assim como reiteramos que o modelo de correção é atribuído mais ao caráter político-econômico-social do que, propriamente, ao uso da língua. Na língua, há possibilidades; no discurso social, há incompetência e erro. Quebrar essa visão, distorcida, verticalizada e preconceituosa, é uma tarefa urgente dos linguistas.

As práticas pedagógicas consistem, portanto, em um exercício comparativo, em que o aluno é levado a *reconhecer* uma variedade/variante para, posteriormente, substituí-la pela variedade/variante formal, padrão, adequada. Por que reescrever um texto em que configura o uso de *a gente*? Por que substituí-lo por *nós*, ao invés de mantê-lo? Esse direcionamento inadequado-adequado (ou coloquial-padrão) é artificial, visto que consiste tão somente em uma política linguística sustentada por juízos de valor de caráter pré-científico. A ideia de reescrever/adequar é presente também em outros exercícios do livro didático, o que reitera o caráter classificatório das atividades.

A pedagogia praticada pelo livro didático, portanto, consiste em uma pedagogia que persegue o *erro*, a fim de neutralizá-lo, substituí-lo, adequá-lo. Dessa forma, o livro didático não é um instrumento capaz de promover e de fomentar uma discussão plural, múltipla e dinâmica sobre o sistema pronominal, tanto da perspectiva específica da língua portuguesa falada no Brasil quanto do viés universal das línguas. Ocorre, na verdade, um verdadeiro silenciamento de usos, de forma que não há uma reflexão contundente, científica e inovadora sobre o funcionamento e o sentido da língua para seu falante.

### **Considerações finais**

Em relação aos pronomes pessoais, o pressuposto de que o habitual quadro composto por *eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas* seria explicitado no livro foi confirmado; apesar disso, a coleção didática abre espaço para a discussão sobre

(possíveis) novos pronomes, como é o caso, por exemplo, de uma pequena inserção que problematiza o uso de *a gente* como pronome pessoal. Entretanto, o livro, em momento algum, defende a inclusão das formas inovadoras no quadro pronominal da língua portuguesa ocupando a função de pronome pessoal.

Contudo, não há uma continuidade, no livro, de conceitos que abordem, retomem ou promovam a variação linguística. Dessa forma, o trabalho realizado por uma coleção composta de três volumes se resume exclusivamente a um capítulo. Ainda, o livro didático não é suficiente para uma prática pedagógica que estimule o reconhecimento das diferenças linguísticas; também se conclui que a coleção *Português linguagens* não corresponde integralmente às demandas atuais da educação brasileira, sobretudo quando contrastado com os documentos oficiais da educação brasileira. Assim, percebe-se que o livro, embora seja autorizado e distribuído pelo MEC, apresenta aspectos problemáticos em relação aos PCNEM e ao próprio PNLD.

O tratamento episódico oferecido pelo livro, contudo, pode propiciar momentos de reflexão linguística em sala de aula; considerando-se um nível satisfatório de problematização do professor e/ou de envolvimento/questionamento dos alunos, há a possibilidade de, a partir do livro, existir um momento pedagógico significativo na construção de uma pedagogia da variação. Ou seja: o livro, por si, não instaura um debate profundo sobre variação linguística, mas há a possibilidade de que a obra didática oportunize uma situação de interação professor/aluno e aluno/aluno em que ocorra uma reflexão crítica e séria sobre as realidades da língua. Essa possibilidade, no entanto, requisitaria outro estudo baseado na observação participante em sala de aula. Não é possível estabelecer um axioma, uma base de pressupostos significativa, para o uso do livro sem uma observação *a posteriori* das possibilidades de uso desse livro. Entretanto, creio que a coleção didática *Português linguagens* consiste, justamente, nesse espaço lacunar e intermediário em que residem, lado a lado, a tentativa inovadora e o senso comum conservador. É precisamente essa medida do meio, essa meia medida que perpassa o conjunto de explicitações, de ilustrações e de atividades oferecidas pelo livro didático.

Portanto, o livro, ao criar situações pedagógicas interessantes, seja por meio de abordagens conceituais, textos ou exercícios, pode ser mais ousado e incisivo ao instituir um tratamento politicamente marcado em relação à língua; parece-nos oportuno

e, de certa forma, acomodado trazer à tona a variação linguística sem, de fato, defendê-la. Uma abordagem que menciona a variabilidade das línguas, que faz alusão à variação em diferentes aspectos e que, no entanto, reproduz uma cultura classificatória/nomenclatural no/do ensino de línguas é, sem dúvida, uma maneira de, por um lado, cumprir uma tarefa atribuída pelo MEC e, por outro, satisfazer a uma histórica e arraigada cultura gramaticeira.

As políticas linguísticas são um tema de primeira importância no ensino de línguas, independentemente da perspectiva pela qual se olha a língua – ou o ensino. Essa urgência é constituída pelo caráter irrevogavelmente político de toda língua, de todo falante, de toda prática pedagógica. Portanto, não é uma decisão facultativa ou postergável as decisões políticas que todo professor faz ao entrar em sua sala de aula; não apenas nos livros didáticos, nos documentos oficiais, nos currículos (ocultos ou verbalizados) estão as ideologias, pois toda prática humana é, invariavelmente, uma prática ideológica e política.

## Referências

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes Editores, 2005.

BORGES, P. R. S. *A gramaticalização de “a gente” no português brasileiro*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais +*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso: 28 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso: 28 set. 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

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

GONZALEZ, C. A. *Norma e variação nos livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o ensino médio de 2009*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. 215 p.

LOPES, C. R. dos S. A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 47-80, jul. 2007.

LOPES, C. R. dos S.; DUARTE, M. E. L. De Vossa Mercê a Você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: BRANDÃO, S. F.; MOTA, M. A. (Org.). *Análise contrastiva de variedades do português: primeiros estudos*. 1. ed. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2003, v. 1. p. 61-76.

MANTOVANI, K. P. *O programa nacional do livro didático – PNLD*. Impactos na qualidade do ensino público. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. 126 p.

ZILLES, A. M. S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social de a gente. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, jun. 2007.

## LANGUAGE POLICY OF/IN A DIDACTICAL BOOK: A SOCIOLINGUISTICS ANALYSIS OF SUBJECT PRONOUNS

### ABSTRACT

Didactic books play a prominent role in the current scenario of Brazilian education. However, it is necessary to assess the relationship between language policies presented in didactic books and Brazilian educational policies. In this context, the personal pronouns are a fertile element of analysis to understand the language policies of the didactic books, because they present a tension between the idealistic normativism and the scientific description of the facts of a language. For Brazilian Portuguese, we can verify that didactic books are not coherent with the sociolinguistic reality of Brazilian Portuguese and, therefore, need to rearrange their language policies and, consequently, their pedagogic proposal.

**Keywords:** language policies, didactic book, personal pronouns, linguistic variation.

Recebido em 08/04/2016.

Aprovado em 02/06/2016.