



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**A VARIAÇÃO DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NAS PRODUÇÕES
ORAIS E ESCRITAS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ITAJAÍ - SC**

CLEBER NOVAIS DE SOUZA

**FLORIANÓPOLIS
2024**

CLEBER NOVAIS DE SOUZA

**A VARIÇÃO DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NAS PRODUÇÕES
ORAIS E ESCRITAS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ITAJAÍ, SC**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dra Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott.

FLORIANÓPOLIS
2024

Souza, Cleber Novais de

A variação de segunda pessoa do singular nas produções orais e escritas de alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Itajaí - SC / Cleber Novais de Souza ; orientadora, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, 2024.

231 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Variação linguística. 3. Pronome de segunda pessoa. 4. Tu e você. 5. Unidade de ensino. I. Monguilhott, Isabel de Oliveira e Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Cleber Novais de Souza

**A VARIACÃO DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NAS PRODUÇÕES
ORAIS E ESCRITAS DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ITAJAÍ - SC**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 12 de junho de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dra. Izete Lehmkuhl Coelho
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Dra. Carla Regina Martins Paza
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof^ª. Dra Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do ProfLetras

Prof^ª. Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Florianópolis, 2024

À minha amada mãe,

“Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta”

À minha amada esposa;

Na expressão do amor, uma vida se completa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me fortalece dia após dia em busca dos meus sonhos e objetivos.

Ao exemplo de mãe, mulher corajosa e sempre zelosa para com os seus como é a minha amada mãe.

À minha esposa, que não me deixa cair, sustenta-me, acolhe-me. Agradeço ainda pela paciência, pelo cuidado de sempre.

À minha orientadora, Isabel Monguilhott, pessoa de conhecimento ímpar, de singelo olhar para o mundo. Render-lhe-ia homenagens mil como formas de agradecimento pelo cuidado, pelo encaminhamento, pelo encorajamento e, principalmente, por essa possibilidade de parceria que tanto agregou à minha formação.

À coordenação e ao corpo docente do ProfLetras, por terem possibilitado essa importante experiência.

Às professoras Carla Paza e Izete Coelho, profissionais de experiência ímpar, verdadeiros expoentes dos estudos da Sociolinguística, que me deram a honra de também contar com suas valiosas contribuições para a produção desta pesquisa.

Aos meus incríveis irmãos que sempre me apoiam e nunca me deixam desacreditar de mim mesmo. Aos amigos que sempre estão a me incentivar.

À amiga Adriana Cristino, pelo apoio, pela compreensão e pela incansável ajuda no decorrer deste estudo.

À minha amiga entusiasta Lidiana Cássia, pessoa que sempre me incentivou a fazer o mestrado desde os primeiros dias de amizade.

Ao casal de amigos, Willian e Fernanda, presentes de Deus na minha vida, pessoas sábias que acolhem com palavras e orações que nos motivam dia após dia.

Vana Nascimento, porto seguro em meio às minhas turbulências, exemplo a ser seguido por ser a personificação da coragem e amiga de todo o sempre.

Luciana Faria, exemplo de ser humano, que exala o significado da vida por meio de palavras e ações. Ela é uma amiga de valor inestimável, pessoa em que o seu semelhante se mira para entender o significado de ser e viver a humanidade nos mais singelos gestos.

Maria Angélica Gonçalves, faz-se raridade na espécie humana, tamanha a sua fé e genuína entrega aos seus ideais.

Leandro Laudano, alguém que apostou em mim, um amigo de quem sempre serei grato, sempre serei orgulhoso por ser amigo de alguém tão especial.

Professora Elisângela Reis, um exemplo de profissional que carrego no peito, pessoa que me alçou às Letras, juntamente com os saudosos Heribaldo Marques e Paulo Henrique.

...BIBLIOTECA VERDE

Carlos Drummond de Andrade

– Papai, me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres.
São só 24 volumes encadernados em percalina verde.
– Meu filho, é livro demais para uma criança!...
– Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.
– Quando crescer, eu compro. Agora não.
– Papai, me compra agora. É em percalina verde,
só 24 volumes. Compra, compra, compra!...
– Fica quieto, menino, eu vou comprar.

– Rio de Janeiro? Aqui é o Coronel.
Me mande urgente sua Biblioteca
bem acondicionada, não quero defeito.
Se vier com um arranhão, recuso. Já sabe:
Quero a devolução de meu dinheiro.
– Está bem, Coronel, ordens são ordens.

Segue a Biblioteca pelo trem-de-ferro,
fino caixote de alumínio e pinho.
Termina o ramal, o burro de carga
vai levando tamanho universo.
Chega cheirando a papel novo, mata
de pinheiros toda verde.
Sou o mais rico menino destas redondezas.
(Orgulho, não; inveja de mim mesmo)
Ninguém mais aqui possui a coleção das Obras Célebres.

Tenho de ler tudo. Antes de ler,
que bom passar a mão no som da percalina,
esse cristal de fluida transparência: verde, verde...
Amanhã começo a ler. Agora não.

Agora quero ver figuras. Todas.
Templo de Tebas, Osíris, Medusa, Apolo nu, Vênus nua...
Nossa Senhora, tem disso nos livros?!...
Depressa, as letras. Careço ler tudo.
A mãe se queixa: Não dorme este menino.
O irmão reclama: Apaga a luz, cretino! Espermacete cai na cama, queima a perna, o sono.
Olha que eu tomo e rasgo essa Biblioteca
antes que pegue fogo na casa.

Vai dormir, menino, antes que eu perca a paciência e te dê uma sova.
Dorme, filhinho meu, tão doido, tão fraquinho.

Mas leio, leio... Em filosofias tropeço e caio,
cavalgo de novo meu verde livro,

em cavalarias me perco, medievo;
em contos, poemas me vejo viver.

Como te devoro, verde pastagem!...
Ou antes carruagem de fugir de mim
e me trazer de volta à casa
a qualquer hora num fechar de páginas?

Tudo que sei é ela que me ensina.
O que saberei, o que não saberei nunca,
está na Biblioteca em verde murmúrio
de flauta-percalina eternamente.

RESUMO

O presente trabalho investiga a variação dos pronomes *tu* e *você* como caracterizadores de segunda pessoa do singular na posição de sujeito, a partir da produção oral e escrita de alunos de oitavo e nono ano de uma escola da rede pública municipal de Itajaí, SC. Para tanto, recorreu-se aos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança propostos por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972]). No decorrer da pesquisa, foram apresentadas importantes reflexões que embasaram os processos históricos, sociais e culturais que influenciaram ao longo do tempo determinados comportamentos linguísticos em torno das variantes em estudo, com importante atenção aos conceitos predispostos pelas denominadas gramáticas descritivas, normativas e pedagógicas, de forma a correlacioná-los com o uso cotidiano da língua por falantes e escritores de diferentes perfis a se utilizarem da língua portuguesa como língua materna. Nesses contextos, discute-se ainda a importância que os gêneros discursivos da oralidade e da escrita, em consonância com o regramento expresso na BNCC e outros documentos normativos, imprimem ao processo de uso e reflexão da língua, haja vista que foram alguns deles (entrevista, teatro de improviso, debate regrado, podcast e texto dramático) os pontos de partida para que fosse proposta e aplicada uma unidade de ensino com vistas à compreensão dos preceitos e ideias em torno da temática da pesquisa. A investigação envolveu 77 informantes, advindos de regiões diversas do país, apresentando diferentes percepções de mundo, cultura e identidade próprias que fazem com que eles influenciem e sejam influenciados em meio aos seus processos interacionais. Envolvidos em atividades individuais e coletivas, os estudantes, ao passo que ampliaram os conhecimentos acerca da variação da língua, propiciaram a coleta de dados para que fosse possível o mapeamento e a análise dos fatores condicionantes para a consolidação de diferentes e marcantes comportamentos linguísticos. Ou seja, além de investigar a alternância entre os referidos pronomes em seus contextos de produção, alicerçados em gêneros discursivos diversos, buscou-se levar os discentes a refletirem sobre a variação linguística enquanto se averiguava como as variáveis linguísticas (preenchimento do sujeito; concordância verbal; traço semântico; gênero do discurso) e extralinguísticas (local de nascimento do aluno e dos pais; sexo; indivíduo e teoria do poder e da solidariedade) influenciam direta e sistematicamente o fenômeno em estudo. Isso foi possível com a gravação de entrevistas realizadas entre eles, produção de podcasts informativos, gravação da participação dos alunos em uma série de debates regrados e de áudios de apresentações de esquetes teatrais improvisadas. Além disso, considerou-se também a produção escrita de textos dramáticos com temáticas diversas numa tentativa de contrapor os eixos oralidade X escrita, de forma a perceber suas proximidades e distanciamentos. A partir disso, foram coletados 3558 dados, dos quais 64.59% foram do pronome *você* e 35.41% do pronome *tu* na função sintática de sujeito. A análise quantitativa das variáveis linguísticas e extralinguísticas é realizada ao longo da exposição, assim como é apresentada uma discussão qualitativa dos dados.

Palavras-chave: Sociolinguística; Segunda pessoa do singular; Tu e Você; Variação e mudança.

ABSTRACT

This project investigates the variation of the subject pronouns *tu* (you) and *você* (you) as indicators of the second person singular, based on the oral and written production of eighth and ninth-grade students from a municipal public school in Itajaí, Santa Catarina. For this purpose, the premises of the Variation and Change Theory proposed by Weinreich, Labov, and Herzog (2006 [1968]) and Labov (2008 [1972]) were relied upon. Throughout the research, important reflections are presented to support the historical, social, and cultural processes that have influenced certain linguistic behaviors over time regarding the variants under study, with significant attention to the concepts provided by the so-called descriptive, normative, and pedagogical grammars, in order to correlate them with the everyday use of language by different profiles of speakers and writers who use the Portuguese language as their linguistic reference. In these contexts, the importance of oral and written discourse genres is also discussed, in accordance with the regulations expressed in the BNCC and other normative documents, in imprinting of the process of language use and reflection, given that some of them (interview, improvisational theater, regulated debate, podcasts, and dramatic texts) were the starting points for fostering and applying a teaching unit aimed at understanding the principles and ideas surrounding the research subject matter. The investigation involved 77 informants, coming from different regions of the country, presenting different perceptions of the world, culture and their own identity that make them as individuals influence and be influenced in their interactional processes. Involved in individual and collective activities, the students, while expanding their knowledge about language variation, facilitated data collection so that mapping and analysis of conditioning factors for the consolidation of different and striking linguistic behaviors were possible. In other words, besides investigating the alternation between the mentioned pronouns in their production contexts, based on various discourse genres, the aim was to lead the students to reflect on linguistic variation while examining how linguistic variables (subject filling, verbal agreement, semantic feature, discourse genre) and extralinguistic factors (student's place of birth and their parents, gender, individual and symmetrical/asymmetrical relationships) directly and systematically influence the phenomenon under study.. This was possible with the recording of interviews conducted among the students, the production of informative podcasts, the recording of students' participation in a series of regulated debates, and audio recordings of improv theatrical skits. Additionally, the written production of dramatic texts about various topics was also used in an attempt to contrast orality vs. writing, in order to understand their proximities and distances. From this, 3558 data were collected, of which 64.59% were from the pronoun you and 35.41% from the pronoun tu in the syntactic function of subject. The quantitative analysis of linguistic and extralinguistic variables is carried out throughout the exhibition, as well as a qualitative discussion of the data.

Key words: Sociolinguistics; Second person singular; Tu e Você (You); Variation and change.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Porcentagem de ocorrências das variantes <i>tu</i> e <i>você</i> na posição de sujeito	107
Gráfico 02: indicativo do tempo de residência dos informantes na cidade de Itajaí.....	129
Gráfico 03: Total de usos das variantes <i>tu</i> e <i>você</i> observados na Região Norte (Nogueira, 2021)	134
Gráfico 04: <i>Tu</i> e <i>você</i> de acordo com as relações simétricas e assimétricas (Silva, 2019).....	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Distribuição das variantes ao longo do território brasileiro.....	41
Figura 02: Mapeamento dos subsistemas de usos <i>tu/você</i> nas regiões brasileiras.....	42
Figura 03: Proposição de exercícios de fixação sobre pronomes de tratamento (Sarmiento, 2012).....	56
Figura 04: Representação de contínuo de monitoramento discursivo.....	95
Figura 05: Representação de contínuo de oralidade – letramento.....	98
Figura 06: Distribuição dos pronomes <i>tu</i> e <i>você</i> na região norte: dados do Projeto ALIB.....	133
Figura 07: Distribuição das variantes <i>tu</i> e <i>você</i> pelas capitais nordestinas.....	135
Figura 08: Distribuição das variantes <i>tu</i> e <i>você</i> pelo interior dos estados nordestinos).....	136
Figura 09: Carta 05 (<i>TU / VOCÊ</i>) do ALIPE – Atlas Linguístico de Pernambuco (Sá, 2013)	139
Figura 10: Carta 44 (Formas de tratamento do “informante com seu irmão/vizinho”) do ALERS – Atlas Linguístico da Região Sul do Brasil.....	148
Figura 11: Eixos organizadores das práticas de linguagem da Proposta Curricular de Santa Catarina.....	175
Figura 12: Habilidades básicas a serem desenvolvidas pelas ações e práticas de linguagem no contexto da aula de língua portuguesa.....	176
Figura 13: Proposição de modelo de organização curricular	178
Figura 14: Conceituação do gênero podcast em livro didático.....	190
Figura 15: Proposição de trabalho com o gênero podcast em livro didático.....	191
Figura 16: Tirinha do Armandinho para análise e reflexão.....	202
Figura 17: Fragmentos de postagens em redes sociais acerca de reflexões diversas sobre a variação de segunda pessoa.....	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Paradigma de sistematização dos pronomes pessoais (Sarmiento, 2012).....	55
Quadro 02: Paradigmas de pronomes pessoais e de tratamento (Huay, 2015).....	57
Quadro 03: Formas de representação o interlocutor (Huay, 2015).....	58
Quadro 04: Sistematização dos pronomes pessoais do caso reto (Cegalla, 2020).....	59
Quadro 05: Síntese da distribuição dos seis subsistemas dos pronomes de segunda pessoa por região e estado.....	61
Quadro 06: Representação dos níveis do Poder e da Solidariedade até o século XIX.....	63
Quadro 07: Níveis presentes na Teoria do Poder e da Solidariedade no século XX.....	64
Quadro 08: Exposição de sistema verbo-flexional do português (Avelar, 2017).....	66
Quadro 09: Sistematização dos pronomes pessoais (Cipro Neto e Ulisses, 2010).....	66
Quadro 10: Sistematização de paradigmas pronominais (Neves, 2011).....	69
Quadro 11: Diferenças entre português brasileiro popular e culto.....	70
Quadro 12: Os pronomes pessoais do português brasileiro.....	71
Quadro 13: Transformação dos pronomes pessoais do caso reto em morfemas verbais número-pessoais no PB informal.....	72
Quadro 14: Pronomes pessoais retos e oblíquos (Perini, 2016).....	73
Quadro 15: Paradigma de sistematização dos pronomes pessoais do caso reto (Kleiman e Sepulveda, 2014).....	75
Quadro 16: Indicadores de segunda pessoa do português brasileiro.....	76
Quadro 17: Díades demonstrativas das formas de tratamento utilizadas no século XIX.....	83

Quadro 18: Díades demonstrativas das formas de tratamento utilizadas no século XIX.....	84
Quadro 19: Síntese das variáveis de pesquisa.....	102
Quadro 20: Atividades de ensino a serem realizadas para ensejar a reflexão linguística em torno do fenômeno de variação de segunda pessoa do singular.....	104
Quadro 21: Díades esperadas pelo contexto de aplicação da pesquisa.....	168
Quadro 22: Díades possibilitadas pelo contexto de aplicação da pesquisa.....	168
Quadro 23: Díades observadas a partir da observação da solidariedade no tratamento entre interlocutores no contexto de aplicação da pesquisa.....	169
Quadro 24: Objetivos a serem alcançados pelo trabalho focado no desenvolvimento da oralidade.....	182
Quadro 25: Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de podcasts em sala de aula com foco na oralidade.....	185
Quadro 26: Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de podcasts em sala de aula com foco em leitura.....	186
Quadro 27: Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de podcasts em sala de aula com foco na produção de textos.....	186
Quadro 28: Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de entrevistas em sala de aula com foco na análise linguística/semiótica.....	187
Quadro 29: Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de entrevistas em sala de aula com foco na oralidade.....	187
Quadro 30: Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de entrevistas em sala de aula com foco na oralidade (do planejamento à execução).....	188
Quadro 31: Habilidades a serem desenvolvidas a partir do gênero debate regrado com foco na oralidade.....	193
Quadro 32: Habilidades a serem desenvolvidas a partir do planejamento e execução do gênero debate regrado com foco na oralidade.....	193
Quadro 33: Habilidades a serem desenvolvidas a partir do reconhecimento da variação linguística em contextos de ensino e aprendizagem da língua.....	198
Quadro 34: Habilidades a serem desenvolvidas a partir do gênero dramático com foco na oralidade.....	199

Quadro 35: Habilidades a serem desenvolvidas a partir do gênero dramático com foco na leitura.....	200
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Tabela 01: Quantitativo de ocorrências dos pronomes <i>tu</i> e <i>você</i> na posição de sujeito preenchido.....	110
Tabela 02: Quantitativo de realização do sujeito não preenchido.....	110
Tabela 03: Ocorrência de uso do Paradigma <i>tu</i> e <i>você</i> , segundo a variável preenchimento do sujeito, segundo Traesel (2016).....	112
Tabela 04: Comparativo de usos de pronomes entre sujeito preenchido e não preenchido considerando apenas os dados da fala de ambas as pesquisas.....	112
Tabela 05: Ocorrências de concordância do pronome <i>tu</i> a partir da variável concordância verbal.....	114
Tabela 06: Ocorrências de uso do Paradigma de <i>Tu</i> e do <i>Você</i> , segundo a variável concordância verbal, conforme Traesel (2016).....	115
Tabela 07: Totalização e porcentagem de ocorrências em torno das variantes <i>tu</i> e <i>você</i> por meio da variável “traço semântico”.....	117
Tabela 08: Dados do tipo de referência a partir dos pronomes <i>tu/você</i> , segundo Nogueira (2013).....	121
Tabela 09: Influência da variável tipo de referência sobre o uso do pronome <i>tu</i> , de acordo com Nogueira (2021)	121
Tabela 10: <i>Tu</i> e <i>você</i> como referenciadores específicos ou genéricos.....	122
Tabela 11: Amostragem por gênero discursivo das ocorrências de <i>tu</i> e <i>você</i> ...	124
Tabela 12: Indicativo das regiões de nascimento dos participantes da pesquisa.....	127
Tabela 13: Quantitativo de pais/responsáveis dos participantes da pesquisa por Regiões e Estados de origem.....	131
Tabela 14: Usos dos pronomes <i>tu/você</i> pelos alunos oriundos da Região Norte.....	134
Tabela 15: Totalização de ocorrências das variantes <i>tu</i> e <i>você</i> pelos informantes da região Nordeste, segundo Divino (2020).....	140
Tabela 16: Consolidado de usos dos pronomes <i>tu/você</i> pelos alunos oriundos da Região Nordeste.....	140

Tabela 17: Consolidado de usos dos pronomes <i>tu/você</i> pelos alunos oriundos da Região Sudeste.....	143
Tabela 18: Uso do <i>tu</i> por localidade de acordo com Loregian-Penkall.....	145
Tabela 19: Origem de pais e alunos catarinenses participantes da pesquisa.....	146
Tabela 20: Consolidado de usos dos pronomes <i>tu/você</i> pelos alunos naturais de Itajaí, SC, local de aplicação da pesquisa.....	150
Tabela 21: Totalização de pronomes variantes de segunda pessoa do singular na região Sul.....	151
Tabela 22: Síntese dos usos das variantes <i>tu</i> e <i>você</i> pelos informantes da região Sul.....	151
Tabela 23: Uso dos pronomes <i>tu</i> e <i>você</i> a partir da variável local de nascimento do informante, de acordo com Traesel (2016).....	152
Tabela 24 – Variação <i>tu/você</i> de acordo com a variável sexo, considerando apenas os gêneros da oralidade.....	153
Tabela 25: Variação <i>tu/você</i> de acordo com a variável sexo, considerando apenas o roteiro dramático como gênero da escrita.....	153
Tabela 26: A variável sexo e o impacto quanto aos usos dos pronomes <i>tu</i> e <i>você</i>	154
Tabela 27: O uso do pronome <i>tu</i> na região Norte, segundo o sexo dos informantes: dados do Projeto ALiB, segundo Nogueira (2021).....	154
Tabela 28: Ocorrências dos pronomes <i>tu / você</i> segundo a variável sexo.....	155
Tabela 29: Turma 01 (T1), destaques individuais acerca dos usos de <i>tu</i> e <i>você</i>	157
Tabela 30: Turma 02 (T2), destaques individuais acerca dos usos de <i>tu</i> e <i>você</i>	158
Tabela 31: Turma 03 (T3), destaques individuais acerca dos usos de <i>tu</i> e <i>você</i>	159

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	Questão de Investigação.....	23
1.2	Hipóteses.....	23
1.3	Objetivo Geral.....	25
1.3.1	Objetivos Específicos.....	25
1.4	Organização da Pesquisa.....	26
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
2.1	Variação Linguística: Olhares e pertinências.....	30
2.2	Variação e Ensino: Um novo olhar para o ensino da língua no contexto escolar.....	39
2.3	<i>Tu e Você</i> : O que definem as Gramáticas?.....	51
2.4	<i>Tu e Você</i> : Estudos a partir de uma perspectiva histórica, geográfica e social.....	78
03	METODOLOGIA.....	90
3.1	Contextualização e reconhecimento dos espaços de confluência – cidade, bairro e escola.....	90
3.2	Abordagens e constituição de corpus de análise.....	94
3.3	Variáveis dependentes e variáveis independentes.....	98
3.3.1	Variáveis Linguísticas.....	99
3.3.2	Variáveis Extralinguísticas.....	102
3.4	As atividades de ensino.....	103
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	107
4.1	Variáveis Independentes.....	107
4.2	Variáveis Linguísticas.....	108
4.2.1	Formas pronominais <i>tu</i> e <i> você</i> na posição de sujeito.....	108
4.2.2	Preenchimento do Sujeito.....	108
4.2.2	Concordância verbal de segunda pessoa.....	113
4.2.3	Traço semântico.....	117
4.2.4	Gênero do Discurso.....	122
4.3	Variáveis Extralinguísticas.....	127
4.3.1	Locais de nascimento dos alunos e dos seus respectivos pais.....	127
4.3.1.1	<i>Região Norte</i>	132
4.3.1.2	<i>Região Nordeste</i>	135
4.3.1.3	<i>Regiões Centro-Oeste e Sudeste</i>	140
4.3.1.4	<i>Região Sul</i>	143
4.3.2	Sexo.....	151
4.3.3	Indivíduo.....	155
4.3.4	Constatações acerca da influência da Teoria do Poder e da Solidariedade.....	162
5	A UNIDADE DE ENSINO.....	173
5.1	O lugar dos gêneros discursivos na proposta da Unidade de Ensino: contextualização e aplicação.....	173

5.2	Dos gêneros às pessoas: Reflexões à luz dos pronomes pessoais de segunda pessoa do singular a partir dos gêneros discursivos.....	200
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
	REFERÊNCIAS.....	219
	APÊNDICES.....	224

1 INTRODUÇÃO

Chegar a esse ponto da vida e da carreira é um indicativo da maior certeza que carrego ao longo da vida: “Tudo vale a pena, se a alma não é pequena”, assim como não é pequena a minha vontade, o meu desejo de ampliar meu modo de ver o mundo e suas complexas relações, a minha vontade e força de melhorar a cada passo que dou em busca de sonhos e conquistas postas num horizonte há alguns anos, quando ainda estava no meu lugarzinho baiano e suas poucas possibilidades.

Ainda assim, a imaginação era tamanha e as manhãs de leituras na pequena biblioteca municipal me deram a noção de que eu poderia querer o que quisesse, mas nada fora daquelas páginas literárias seria simples, fácil ou tão somente fruto da sorte. Eu poderia dizer que sorte foi encontrar os bons professores que encontrei, as almas generosas que viam em mim um potencial além do que aparentava. Só não poderia dizer que os caminhos acadêmicos foram assim, fruto de sorte, pois definitivamente, foram trilhas de suor, mas justificável, afinal, “Quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor”. E eu passei!

Para chegar até aqui, muitas foram as noites em claro, os pensamentos de desistência, as lágrimas por saber que aqueles por mais dolorosos que fossem, eram aqueles únicos caminhos para criar as asas para além das peças teatrais que anos antes ousara inventar. Se me arrependo? Não! Se voltaria? Nem sei! Não faço parte do coro do qual não se importa o riso ou o sofrimento, mas a importância da emoção vivida! Hoje preferiria um caminhar mais calmo, seguro e com menos percalços, afinal de contas, um pouco de tranquilidade em se fazer o que gosta não faz mal a ninguém.

Dias de luta, dias de glória! E é por isso que depois de um bom tempo sonhando em fazer um Mestrado, enfim tentei, consegui e me aventurei na tentativa de perceber que, de fato, a vida acadêmica não precisa ser dolorosa, não precisa ser uma ode à sobrevivência ou uma peça publicitária de reality show que leva seus participantes ao extremo. E mesmo com todas as limitações e desafios impostos pela realidade, nada se compara àqueles passos iniciais.

Sei que “não existiria som se não houvesse o silêncio, não haveria luz se não fosse a escuridão; a vida é mesmo assim, dia e noite, não é sim...” e isso me conforta, porque define que a vida é bonita, é bonita e é bonita!

Isso eu descobro dia após dia ao lidar com a minha sala de aula, vasto universo em pequeno mundo, onde essa vida se reinventa, ano após ano, devido às transformações que somente a educação possibilita.

Por mais que dar vida a um trabalho como este seja desgastante, chegar neste momento e poder apresentá-lo a *você* (ou prefere que te chame de *tu*?) que lerá – seja por necessidade de profissão, seja por busca de referências, seja pela curiosidade de compreender o pequeno universo onde este estudo foi aplicado, seja por me conhecer e quer, por ventura, saber por quais itinerários e destinos a vida me leva é motivo de muito orgulho próprio, alegria sem fim.

Da minha querida UESC - BA, para a UFSC - SC são 2.369 km numa caminhada cheia de conquistas e realizações, mas também de rotas recalculadas, de momentos de cansaço, de tristezas, mas também de muita gratidão por saber que a cada passo que dou, faço-me caminhante, pois caminho não há, e o caminho só faço a caminhar, como já avisava lá atrás o poeta.

A ilustre Isabel Monguilhott, minha sublime orientadora, pode não saber, mas eu sou a criatura mais grata nesse mundo por ter sido direcionado por essas vias que a sociolinguística escondia de mim. Itinerários que ela descortinou para que eu os desbravasse.

Entre *tu* e *você* há um mundo de contextos, significados e possibilidades e é por isso que a presente pesquisa se dedica ao estudo da variação de segunda pessoa do singular na função sintática de sujeito, levando em consideração o contexto de interação oral e escrito de alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino de Itajaí/SC.

Esse é um estudo que se dá devido à percepção de como essas formas variantes convivem simultaneamente na fala e na escrita de moradores da referida cidade, tanto por conta das questões históricas que envolvem os processos de colonização e povoamento da região, como devido à recorrente migração de pessoas das mais diversas regiões do país em busca de melhores condições e qualidade de vida.

Consigno que seja importante considerar que por mais que os usos desses pronomes destoem daqueles preceituados pelas gramáticas de cunho normativo, é de peculiar relevância voltar o olhar para a forma como eles se consolidam na fala e na escrita dos indivíduos. Isso é importante para que compreendamos como essas duas distintas percepções de usos são capazes de fomentar importantes discussões em torno da língua, sua pragmática, seu ensino e sua aprendizagem.

As comunidades linguísticas são diversas e, partindo dessa percepção, é importante reconhecemos os processos pelos quais *tu* e *você* passaram até se firmarem como pronomes de segunda pessoa. Compreender essa perspectiva, que une os caracteres histórico e social, nos auxilia a observar o quanto a língua se molda às demandas sociais, como reflexo daquilo que representamos enquanto sociedade.

A variação que demarca a escolha de *tu* ou de *você* para se referir ao interlocutor em meio ao processo interacional é uma realidade que emerge a partir de diferentes percepções desse importante fenômeno no processo comunicativo-interacional, logo, faz sentido que se recorra à Teoria da Variação e Mudança, proposta por Labov para empreender esforços em torno de fatores que incidem sobre o uso de uma ou outra forma pronominal.

Dessa forma, ao enriquecer o debate em torno desse tema, intenciona-se subsidiar o trabalho de professores e especialistas a considerarem a realidade linguística de seus alunos em seus planejamentos e formações, com o intuito de ampliar seus repertórios e olhares para a temática da gramática em uma perspectiva variacionista, garantindo assim uma aprendizagem significativa da língua e dos seus fenômenos por parte dos estudantes.

Ademais, ao ratificar esse espaço, ambiciona-se a valorização do lugar de expressão de ambas as formas, pois cada uma delas define muito mais que uma variante linguística, representa o indivíduo com sua história, origens e, principalmente, identidade. Ainda é importante salientar o quanto esse estudo pode nos auxiliar a reconhecer a formação da comunidade de fala contextualizada por meio do referido estudo.

Logo, debruçar-me sobre construções como as apresentadas abaixo possibilita uma compreensão de como se dá essa variação em torno dos pronomes indicativos de segunda pessoa do singular, doravante *tu* e *você*, cotidianamente na fala e na escrita dos alunos. A partir disso e da análise quantitativa realizada dos dados coletados, foi possível realizar uma reflexão linguística abrangente acerca dos usos desses pronomes pelos alunos. O estudo em torno dos dados disponíveis se deu com vistas ao entendimento de como determinados fatores – indicados abaixo – atuam para que sejam realizadas essas escolhas, perceber como essas formas pronominais identificam determinados comportamentos linguísticos.

1. Em vez de *tu* aceitar, *tu* respondeu? (CNDT1)¹

2. Nas aulas passada *você* tava jogando vôlei? (GMDT1)

¹ Os códigos remetem às iniciais dos sobrenomes dos informantes postos de forma aleatória, seguidos pelo indicativo da turma da qual fazem parte (T1, T2 ou T3).

3. Como estava falando na última aula, né? *Tavas* falando de homossexual, que não gostava. *Tu* achas que isso não é uma fala homofóbica? (SDMT3)

4. Quando você sente raiva, *tem* controle sobre ela. (TCRT2)

5. Deixa eu ver.... Tem um jogo que *você tem* que sobreviver a desastres naturais (...) também tem outro que simula a vida real pra você fazer amigo (...) (PGYT3)

6. *Tu* acha que eu peguei da internet por um acaso? Tem algum motivo pra falar que eu peguei da internet? (...) Mas eu que sou a pessoa e sei da minha capacidade, quem *és tu* pra falar que eu não tenho capacidade? (CJASCT3)

7. *Tu acha* que ele deve postar a foto? *Tu acha* que a pessoa não se importa com aquilo? *Tu vai fazer* algo que *tu* não gosta só pra agradar os outros? (MGMBT2)

8. E justamente quando *você* não vê isso, *você* perde oportunidades. Quando *você* começa a perceber, tem aquela necessidade de encarar um psicólogo, *você* vai entender que a vida adulta chegou! (BBFMT2)

9. *Você* viaja muito ou já viajou pra algum lugar que *você* gostou muito e queria voltar de novo pra lá? (BPFST1)

10. Porque eu não vou ter que ficar preso na escola, mas escola é isso, *tu* se sente preso às vezes, porque *tu* tem que fazer tudo regrado. (RSZET1)

11. *Tu* acha que ele deve postar a foto? *Tu* acha que a pessoa não se importa com aquilo? *Tu* vai fazer algo que *tu* não gosta só pra agradar os outros? (MGMBT2)

Para a definição de parâmetros acerca do uso dos referidos pronomes são consideradas as variáveis linguísticas (preenchimento do sujeito, concordância verbal, traço semântico, gênero discursivo) e as variáveis extralinguísticas (local de nascimento do aluno e seus respectivos pais, sexo e a relação entre interlocutores). Essas variáveis se tornam essenciais para designar o padrão de uso de *tu* e de *você* no contexto de aplicação das atividades de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da pesquisa, o que enseja debates e discussões necessárias para a compreensão e definição da referida variação.

Como já sinalizado, para tanto, recorro a estudos diversos acerca da variação linguística, em especial no âmbito da teoria laboviana, como forma de reconhecimento e validação dessas expressões, uma vez respaldadas em abordagens e instrumentos que possam assinalar as variáveis que designam a escolha pelo uso de uma ou de outra forma pelo falante/escritor para se referir à segunda pessoa do discurso no singular.

1.1 Questão de investigação

Quais os pronomes de segunda pessoa do singular, na função sintática de sujeito, mais produtivos nos contextos de interação, oral e escrito, nos gêneros entrevista, teatro de improviso, debates regrados, podcast e texto dramático, de alunos de oitavo e nono anos de uma escola pública municipal de Itajaí, SC, e como os referidos discentes percebem e refletem sobre esses usos?

1.2 Hipóteses

(1) Diferente do que a gramática normativa prescreve, será perceptível a variação de segunda pessoa no contexto de investigação, em decorrência da aplicação das unidades de ensino da oralidade e escrita, pois conforme Silva (2019, p.51), “não existe um comportamento homogêneo dos pronomes de segunda pessoa do singular, havendo em cada região um uso majoritário condicionado por fatores linguísticos e também por fatores sociais”. Assim, consideraremos para efeitos de análise as variáveis linguísticas (preenchimento do sujeito, forma de concordância verbal de segunda pessoa, gênero do discurso e traço semântico), e as variáveis extralinguísticas (local de nascimento do aluno, local de nascimento dos pais, sexo, relações simétricas e assimétricas entre os indivíduos e indivíduo).

(2) Na função sintática de sujeito, quando preenchido, observar-se-á um maior uso da forma *você*. Nesse caso, ficará mais evidente esse favorecimento devido à combinação do pronome com a forma verbal sem morfema distintivo, nas interações diversas. Quando não preenchido, considerando o exposto por Loregian-Penkall (2004) e Traesel (2016), será evidenciado o uso do verbo com marca distintiva de segunda pessoa do singular.

(3) A variável concordância verbal possibilitará o uso categórico de *você* acompanhado pelo verbo sem morfema distintivo, ao passo que o *tu* virá acompanhado de verbo com concordância verbal variável, tal qual confirmado por Loregian-Penkall (2004).

(4) O pronome *você* poderá ter um referente genérico, ao passo que o *tu* apresentará um interlocutor mais específico. Assim perspectiva-se uma maior ocorrência da referência específica frente aos dados relativos à referência genérica, referendando, dessa forma, os estudos de Franceschini (2011).

(5) As diferentes regiões de nascimento do falante e/ou seus genitores fomentam a variação de formas pronominais de segunda pessoa, de acordo com Traesel (2016), em

que se confirmou que o local de nascimento do falante, assim como a convivência com falantes de diferentes localidades é uma variável definidora da variação de segunda pessoa. Dessa forma, suscita-se a averiguação das variáveis extralinguísticas local de nascimento do aluno público-alvo da pesquisa e local de nascimento dos pais dos alunos público-alvo da pesquisa.

(6) Traesel (2016), ponderou que o indivíduo manteria as marcas pronominais de seu lugar de origem, porém também sofreria a influência dos seus contextos imediatos de vivência no processo de alternância das variantes *tu* e *você* a designarem a segunda pessoa do singular, como forma de influenciar determinadas mudanças quanto ao uso das variantes *tu* e *você*. Tal qual o autor, acreditamos nessa hipótese, porém perspectiva-se diferentes cenários: haverá, em nosso estudo, tanto a existência de casos em que demonstram o alcance das expectativas em torno do uso desses pronomes quanto aqueles em que o comportamento linguístico dos participantes da pesquisa destoará daquele esperado, devido a diferentes contextos nos quais eles estão inseridos, não se restringindo apenas ao aspecto “lugar de origem”.

(7) Compreende-se que a variação de segunda pessoa também está ligada aos diferentes gêneros discursivos utilizados para a realização da coleta de dados. Acredita-se que os gêneros advindos da modalidade oral (entrevistas orais, debates e teatro de improviso) apresentarão uma alternância de usos das variantes *tu* e *você*, com pequena margem de diferença entre os falantes, a levar em consideração a estreita relação entre os entrevistados participantes da atividade proposta. Dessa forma, tal qual Traesel (2016) acredita-se, ainda, que haverá uma maior incidência de *você* nos gêneros discursivos escritos, uma vez que esses registros (roteiro teatral e roteiro de podcast) extrapolam o campo definido entre os interlocutores da pesquisa e envolvem o planejamento e replanejamento de sua produção.

(8) Diferente de Franceschini (2011), acredita-se que o contingente de falantes do sexo feminino que se utiliza do *você* será mais expressivo que o masculino, isso define a variável sexo como determinante para tal variação. Essa possibilidade é aventada devido ao maior cuidado que as meninas geralmente apresentam em se colocar frente a determinados contextos interacionais, com um maior planejamento e maior atenção aos sentidos que determinadas marcas pronominais apresentam, como, por exemplo, o entendimento de maior prestígio em torno do pronome *você*.

(9) Segundo Silva (2019) nas relações simétricas há maior ocorrência de variação nos usos dos pronomes *tu* e *você*. O que não ocorre nas relações assimétricas, nas quais

prepondera o uso do *você*. Diferente da autoras, esperamos que em nosso estudo, as relações simétricas e assimétricas entre os interlocutores seja marcada pela alternância de uso dos pronomes *tu* e *você* entre os informantes e também para com o professor, de modo a demonstrar que a teoria de poder e solidariedade medeia, ainda que implicitamente, os interesses em torno da interação instituída no ambiente de sala de aula, lugar onde as trocas discursivas são naturalmente realizadas. Dessa forma, as noções de simetria e assimetria em torno das relações são estabelecidas, porém, em decorrência de algumas circunstâncias mudam.

(10) Perspectiva-se que os alunos modifiquem suas percepções acerca dos usos dos pronomes *tu* e *você* a partir da reflexão linguística propiciada pela unidade de ensino, a ser desenvolvida e proposta considerando os pressupostos da Sociolinguística, com foco nos princípios da Teoria da Variação e Mudança. Dessa forma, compreenderão melhor como esses paradigmas pronominais influenciam suas relações sociais, tanto simétricas quanto assimétricas em diferentes contextos de interação.

1.3 Objetivo Geral

Investigar a produtividade entre os pronomes de segunda pessoa do singular na fala e na escrita de alunos do oitavo e nono anos do ensino fundamental da rede pública municipal de Itajaí, SC, levando-os a refletirem sobre seus usos variáveis a partir da aplicação de uma unidade de ensino proposta e aplicada pelo docente-pesquisador nas aulas de língua portuguesa.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Propor uma unidade de ensino de oralidade em sala de aula para levantar dados de uso da segunda pessoa do singular na fala de alunos dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano) da rede pública municipal de Itajaí;
- Aplicar uma unidade de ensino de escrita em sala de aula para levantar dados de uso da segunda pessoa do singular na escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano) da rede pública municipal de Itajaí;
- Verificar nos dados de fala e escrita levantados, a partir da unidade de ensino proposta em sala de aula, as variáveis linguísticas e extralinguísticas que

condicionam o uso da segunda pessoa do singular na escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano) da rede pública municipal de Itajaí;

- Propiciar ao público-alvo da pesquisa, reflexões sobre os usos variáveis dos pronomes de segunda pessoa *tu* e *você* a partir de uma unidade de ensino a partir de gêneros da oralidade e da escrita, propondo-lhes uma mudança de atitude frente aos usos observados.

1.4 Organização da pesquisa

Em termos gerais, a pesquisa se organiza de modo a garantir ao leitor o engajamento com o tema proposto, depreendendo, a partir dela, aspectos configuradores do fenômeno variacionista em discussão, sem perder de vista os pontos que direcionam seu reconhecimento em meio ao seu uso e às práticas escolares no que tange ao processo ensino e aprendizagem dos pronomes de segunda pessoa do singular.

Dessa forma, no capítulo 1 são apresentadas importantes discussões bibliográficas a fim de sustentar as premissas direcionadoras para as reflexões em torno do uso dos pronomes *tu* e *você*, como identificadores do interlocutor em meio ao processo interacional. Neste capítulo, no primeiro momento, faz-se pertinente a discussão acerca da variação linguística e a importância desse campo de estudo da Sociolinguística para a compreensão de sociedade diversa e plural representados em suas formas de se expressar por meio da oralidade e da escrita. Para discutir os pressupostos dessa teoria, recorre-se a pesquisas diversas: Bagno (2009), Bagno e Casseb-Galvão (2017), Bortoni-Ricardo (2005; 2023), Cezario e Votre (2012), Coelho et al (2021), Faraco (2015), Labov (2021 [2008]) e Weinrich, Labov e Herzog (2006 [1968]).

Num segundo momento do capítulo citado, averigua-se o papel que a escola desempenha para disseminar uma cultura variacionista no decorrer das aulas de língua portuguesa, levando-se em consideração as obras de Antunes (2009), Campos (2014), Bortoni-Ricardo (2005 e 2023), Scherre et al. (2015), Travaglia (2009) Faraco (2015), Avelar (2017), Mattos e Silva (2004) e Vieira (2018). Além das ideias convergentes e pertinentes ao tema apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (Brasil, 2018).

Além do trabalho com a escrita em sala de aula, prática de ensino já consolidada, tematizar o trabalho com a oralidade é uma necessidade implícita ao processo de ensino de língua portuguesa para que os alunos percebam que sua comunicação oralizada

também é objeto de estudo nesse componente curricular. Quando um aluno de nono ano pergunta, por exemplo: “Professor, por que temos que estudar sobre podcast? O que isso tem a ver com língua portuguesa?”, apresenta a justificativa para que seja reforçado o entendimento de que repensar o ensino de língua portuguesa em todas as séries escolares deve ser uma prioridade, para que se evidencie a oralidade (com foco em gêneros próprios desse campo e nos fenômenos variacionistas) como um dos eixos que compõem o universo do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Com base nessas premissas, num momento subsequente, discute-se como as gramáticas normativas e as descritivas tratam as questões que demandam atenção ao fenômeno linguístico analisado por meio do presente estudo, considerando a necessidade de compreender como esses compêndios agregam ao debate em torno da validação da variação dos pronomes de segunda pessoa do singular. Isso também influencia na maneira como a sala de aula pode ser ressignificada ao aliar os pressupostos variacionistas ao ensino de língua materna, de modo a garantir aos discentes o pleno acesso às variedades das quais se utilizam na sua vivência cotidiana.

Para tanto, recorre-se aos autores prescritivos-normativos Bechara (2019), Cegalla (2020), Cipro Neto e Ulisses (2010), Cunha e Cintra (2017), Haug (2015), Lima (2011) e Sarmiento (2012). Já para compreender as ideias apresentadas pelos descritivistas acerca do tema recorre-se a Azeredo (2021), Castilho (2010), Neves (2011; 2018) e Perini (2016). Bagno (2012) também será analisado, levando em consideração o caráter pedagógico da sua gramática.

Por fim, discute-se o desenvolvimento dos processos de variação da segunda pessoa do singular, levando-se em conta as pesquisas de Bortoni-Ricardo (2005), Dias (2007), Hora (2014), Faraco (2017), Gouveia (2019), Scherre (2015), Silva (2019), Silva (2019), Coelho et al. (2021), Traesel (2016) e Loregian-Penkal (2004).

No arcabouço dos estudos, ressalta-se a importância de uma reflexão pertinente acerca do ensino da língua que a considere como um construto social, variável, heterogêneo e dinâmico a se concretizar por meio da interação entre os diferentes falantes, indivíduos marcados por suas histórias, origens, culturas etc. Essa perspectiva alicerça a ideia de que a aprendizagem dos mecanismos linguísticos pelo aluno traz-lhe a percepção de uma língua que lhe é própria, reconhecida e, principalmente, aplicável quando se observa aquilo que é ensinado frente ao praticado cotidianamente por meio das suas relações sociais diversas.

Estudar acerca da variação de pronomes pessoais de segunda pessoa do singular na posição de sujeito é uma possibilidade que abarca o repensar esse espaço reflexivo, visto que tanto o uso do pronome *tu* quanto o uso do *você* estão presentes na fala e escrita dos usuários da língua. Assim, percebe-se como imperativo a construção de um conjunto de dados e, conseqüentemente, sua análise para que se reflita acerca dos fenômenos supracitados nos contextos imediatos de uso desses indicadores de segunda pessoa.

Nessa direção, propõe-se uma série de atividades que possibilitem os usos diversos desses pronomes em meio às práticas discursivas de diferentes níveis de monitoramento, ancoragem e práticas. A descrição desse processo didático-pedagógico considera os expostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN's (1998), pela Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e pela BNCC (2018). Considera-se também relevante discutir a importância dos gêneros discursivos para a proposição de atividades que envolvam o desenvolvimento da oralidade e da escrita no contexto escolar. As ideias em torno da discussão acerca dos gêneros discursivos são ainda embasadas a partir dos fundamentos de Bakhtin (2003).

Todos esses processos culminaram na produção e aplicação de uma unidade de ensino que possibilitou a reflexão quanto ao uso variável dos pronomes de segunda pessoa do singular em textos falados e escritos por alunos de 8º e 9º anos, com o objetivo de fazê-los reconhecerem e validarem as diferentes formas de tratamento de segunda pessoa do singular e, a partir disso, viabilizar a análise das variáveis condicionantes para o uso de uma determinada forma em detrimento de outra. Esta dissertação está assim organizada:

Nas próximas seções, evidenciam-se a questão de investigação, as hipóteses da pesquisa, seguidas pela justificativa e pelos objetivos gerais e específicos.

No capítulo 2, detalha-se o referencial teórico que se subdivide em quatro pontos de discussão, separados em seções diferentes, com a explanação da definição de Sociolinguística – área que concebe a língua como fenômeno variável – e sua contribuição para os estudos linguísticos diversos, seguida pela discussão sobre a contribuição da Teoria da Variação Linguística para o ensino de língua materna, a agregar em planejamentos, currículos e prática docente em sala de aula; posteriormente, analisa-se o fenômeno em estudo a partir das ponderações apresentadas pelas gramáticas normativas e descritivas, de forma a entender os diferentes posicionamentos acerca dos usos dos pronomes em evidência. Por fim, averiguam-se as possibilidades, as variáveis, assim como os processos que definem a variação de segunda pessoa do singular.

No capítulo 3, caracteriza-se a metodologia da pesquisa, com a apresentação de uma breve contextualização de cunho histórico-geográfico e social do local onde as ações foram desenvolvidas, seguidas pela descrição das variáveis dependentes e independentes.

No seu capítulo 4, a pesquisa apresenta a análise e discussão de dados, sustentando-se tanto nos parâmetros observados na coleta de dados como nas amostras de estudos anteriores acerca da variação de segunda pessoa do singular na posição de sujeito e pela análise e discussão de dados, corroborando-os com pesquisas anteriores a respeito das variáveis abordadas.

Já no capítulo 5, é descrita a reflexão temática propiciada pela aplicação da unidade de ensino, partindo da necessária discussão sobre a importância e valor que os gêneros discursivos relativos à oralidade consignam aos processos de ensino e aprendizagem significativos em torno da língua portuguesa em seus contextos formativos.

Esses capítulos são seguidos pelas suas considerações finais e pelas referências bibliográficas consultadas durante todo o processo de pesquisa, curadoria, reflexão e escrita do presente estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo, explana-se o conjunto de estudos e pesquisas pertinentes ao objeto de estudo, variação de segunda pessoa do singular, tendo em vista a sua contextualização por meio de pesquisa bibliográfica ampla acerca dos processos históricos e sociais vinculados à Teoria da Variação Linguística e ao seu impacto no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Dito isso, mostra-se relevante discutir a forma como se constituem os fenômenos enquadrados no contexto da mudança e da variação linguística, pressupostos teóricos da pesquisa sincrônica e diacrônica, assim como sua fundamentação por meio de dados coletados a partir de contextos imediatos da produção oral como elemento de análise essencial para esse campo.

Para que melhor se compreenda o contexto do qual se parte para a análise variacionista do pronome de segunda pessoa, é imprescindível investigar de que maneira a gramática explora conceitos e regras desse fenômeno linguístico variável, de modo a se realizar uma comparação entre suas abordagens e os usos correntes feitos dessas formas pronominais.

Outros pontos a serem explorados nessa análise dizem respeito ao quanto o ensino da língua negligencia, de certo modo, essa matéria específica para o entendimento da língua como fenômeno adaptável aos contextos, variável aos interlocutores e heterogênea por natureza. Certamente, reconsiderar, em meio a tantos outros conteúdos que se inserem na esteira variacionista, o que se consolidou ao longo do tempo acerca dos paradigmas pronominais já seria um ponto de partida interessante para essa ressignificação de práticas de ensino no contexto da aula de língua portuguesa.

Além disso, discute-se a importância da Teoria do Poder e da Solidariedade no processo de variação do pronome de segunda pessoa do singular. Por fim, apresenta-se um recorte da variação por meio do objeto de estudo dessa investigação, partindo de estudos e pesquisas anteriores a fim de definir as bases para uma análise das variáveis linguísticas e extralinguísticas que condicionam o fenômeno variável em estudo.

2.1 Variação linguística: olhares e perspectivas pertinentes

A língua utilizada por um grupo social é reflexo de sua constituição identitária, seu status social, suas crenças, origens, enfim é um mecanismo de reconhecimento em

que muitas vezes, até mesmo sem ser percebido, é utilizado como meio de categorização do indivíduo.

A língua, expressa nas diversas interações sociais, registra possibilidades de usos variados, impostos implicitamente por múltiplos fatores que incidem sobre essas relações tão comuns em meio ao cotidiano das pessoas. Essa realidade linguística é o foco dos pressupostos da Sociolinguística.

Cezario e Votre (2012, p.141) conceituam a Sociolinguística da seguinte forma

(...) uma área que estuda a língua em seu uso real levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

Falar em usos cotidianos da língua portuguesa pelos falantes é, antes de tudo, refletir sobre o caráter diverso que a acompanha. É condizente com sua natureza dinâmica e pragmática a capacidade inerente de variar levando em conta seus mecanismos internos, segundo Bagno (2009), em todos os níveis da língua, ou seja, um conjunto de variações diversas ocorre nas próprias estruturas linguísticas. São variações de diferentes ordens – fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmática. O autor salienta ainda que as variações podem ser diversas, porém não acontecem de forma desordenada. Segundo ele, um dos postulados básicos da Sociolinguística é o de que a variação não é aleatória, fortuita, caótica – muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diversos fatores.

Dito isso, compreender a heterogeneidade linguística ordenada é considerar, como posto pelo mesmo autor,

(...) essa característica fascinante da língua: o fato dela ser altamente estruturada, de ser um sistema organizado e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional. (...) um sistema que não está pronto, que o tempo todo se renova se recompõe, se reestrutura, sem, todavia, nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural. (Bagno, 2009, p. 43)

Assim, é imprescindível perceber a língua como uma construção social em meio a fatores que a influenciam de forma direta. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.31)

A língua é, por excelência, uma instituição social e, portanto ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se levem em conta variáveis extralinguísticas – econômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical).

Essa premissa é importante para que a compreensão acerca dos fenômenos linguísticos seja percebida para além dos fatores internos à língua, levando em

consideração contextos de interação, de vivências entre interlocutores e, principalmente, das diferentes relações mantidas entre os partícipes do processo de comunicação por meio do uso da linguagem.

Para tanto, é importante que no bojo desse reconhecimento leve-se em conta também as importantes contribuições advindas das pesquisas, análises e descobertas realizadas pela sociolinguística, responsáveis por traduzir a língua como instituto vivo, diverso, heterogêneo, mutável e empoderado enquanto instrumento social, conseqüentemente, variável devido a fatores sociais como origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais, entre outros, como considerado por Bagno (2009).

É necessário que também se valha dos princípios que regem a língua de forma a refletir sobre sua heterogeneidade. Coelho et al (2021) discorrem sobre a concepção de heterogeneidade estruturada, ou seja, organizada, sistematizada, compreendida por sua variabilidade, mas também dotada de regras. Segundo os autores

Decorre daí que, enquanto a língua concebida como sistema homogêneo contém somente regras categóricas, que sempre se aplicam da mesma maneira, a língua concebida como um sistema heterogêneo comporta, ao lado de regras categóricas, também regras variáveis, condicionadas por fatores tanto do contexto linguístico quanto do extralinguístico. (p. 59)

É importante que se saliente a consideração realizada pelos autores, a partir da perspectiva sociolinguística, em perceberem que a heterogeneidade linguística considera não apenas as regras que lhes são próprias, as variáveis, mas também aquelas que definem a homogeneidade da língua, as categóricas. Reforça-se ainda que são estas regras aplicadas geralmente em função do reconhecimento composicional da língua em sua estruturação discursiva.

Desse modo, é compreensível observar que os chamados determinantes, por exemplo, reconhecidamente adjuntos aos substantivos, seriam considerados corpos estranhos se estivessem organizados numa sentença enunciativa de maneira a desconsiderar a lógica composicional da língua. Uma alusão a isso é realizada pelos autores a partir da ilustração hipotética de um artigo ou um pronome demonstrativo posto depois do substantivo numa sentença. Ou a partir do exemplo a seguir: *Casa a essa minha é.*

Já as regras variáveis são aquelas que, segundo os autores,

(...) permitem que, em certos contextos linguísticos, sociais e estilísticos, falemos de uma forma, e, em outros contextos, de outra forma – ou seja, que alternemos duas ou mais **variantes** (formas que devem ter o mesmo

significado referencial/representacional e ser intercambiáveis no mesmo contexto). (Coelho et al., 2021, p.60)

Ou seja, considerando o fenômeno em estudo por esta pesquisa, seriam possíveis algumas construções:

Você vai à festa?

Tu vais à festa?

Tu vai à festa?

Vai à festa?

Vais à festa?

Essas formas são utilizadas por falantes/escritores para fazerem referência à segunda pessoa do singular na língua portuguesa praticada no Brasil, ora numa perspectiva arregimentada pela gramática normativa, mas também garantida pelo viés da sociolinguística, ora numa outra explicada e propiciada apenas a partir dos preceitos variacionistas.

Reconhecer esses aspectos envolve validar as condições cujas variações linguísticas se dão, ratificando, de tal modo, o papel desempenhado pelos condicionadores, sejam eles internos e/ou externos à língua, haja vista que são responsáveis por influenciar o falante a escolher uma ou outra variante para interagir com seus pares. Assim, de acordo com Coelho et al., “as regras variáveis da língua são sistemáticas, indicando padrões linguísticos e padrões sociais e estilísticos de comportamento.” (2021, p.62).

Tal compreensão é pertinente, pois consolida o papel das relações sociais na definição/escolha da forma linguística como efetivo e poderoso instrumento de mediação interacional, pois é um campo que influencia e também aceita ser influenciada no decorrer das trocas diversas realizadas cotidianamente por diferentes indivíduos, constituídos por experiências diversas e valores intrínsecos à sua comunidade de fala imediata de vivência.

Esse fenômeno é exemplificado por Coelho et al. (2021, p.63) levando em consideração que a competência linguística dos falantes comporta a heterogeneidade da língua, pois, segundo os autores, “a língua comporta regras variáveis que permitem que um falante A aprenda uma forma usada por um falante B e a adote como sua, sem abandonar a forma que usava.”. Isso denota que não há falante de estilo único, ou seja, numa interação, há possibilidades de adoção, por parte do falante, de diferentes formas linguísticas devido ao constante intercâmbio linguístico que implicitamente se impõe entre os interlocutores num determinado ato de fala.

Bagno e Casseb-Galvão (2017) evidenciam que

Ao longo de quase meio século de estudos, os sociolinguistas mostraram, com extremo rigor metodológico-científico e a partir da investigação dos mais diferentes fenômenos de uso da língua, que a língua não se transforma por inteiro e de uma vez só; como a sociedade é heterogênea, há também diferenças no uso da língua nas diferentes comunidades de fala que a integram. Essas diferenças se devem à história e às experiências de linguagem de cada comunidade. (p.16-17)

Esta assertiva é importante, pois comprova o papel da sociolinguística e reconhece o lugar da heterogeneidade como garantia do caráter transitório que demarca a língua como instituto vivo. Esses autores discutem o papel de forças extralinguísticas que atuam diretamente no processo de mudança da língua. Entre elas destacam-se as socioculturais e as sociocognitivas. São elencados pelos autores os fatores socioculturais que estão presentes e influenciam a vida das comunidades de fala e, por consequência, as mudanças na língua: a densidade populacional, a distribuição dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens, o contato e a interação com outras comunidades de fala. Eles ainda complementam que

São também relevantes, em relação às comunidades de fala, sua matriz econômica e produtiva, sua hierarquia social, seu sistema político, suas instituições, seu sistema de ensino, seu grau de desenvolvimento tecnológico, sua maior ou menor integração às redes de comunicação, de intercâmbios culturais, tecnológicos e comerciais nos níveis local nacional e global, a composição étnica e etária dessa comunidade, suas relações ecológicas com o território que habita etc. (Bagno; Casseb-Galvão, 2017, p.26)

Essas características, aliadas às sociocognitivas, colocadas como inatas ao indivíduo, ser constituído de capacidade cognitiva e de potencial intelectualidade, incidem no processo de mudança linguística de forma a fazer com que se percebam suas influências nesse processo. Assim, é lícito afirmar que é no jogo social, desvelado em diferentes relações, que os indivíduos se projetam em suas comunidades de fala, de forma a postular lugares de fala e representação próprios.

Os autores elencam um outro elemento que, segundo eles, definem os processos de mudança linguística em curso atualmente: a forma como as pessoas interagem por meio das novas tecnologias de informação. De acordo com suas ideias, ainda é preciso muito tempo e estudo para compreender o impacto dessas tecnologias nos contextos onde a língua incide, incluindo a forma como elas quebram as barreiras territoriais, culturais e informacionais e instituem uma nova forma de interação entre as pessoas e seu mundo, de modo a ampliar suas redes e instituir novos parâmetros de análises linguísticas.

Dessa forma, como resultado advindo das circunstâncias de uso, a chamada mudança linguística, natural para a língua percebida como sistema ordenado e heterogêneo, é um processo que segundo os autores é

(...) portanto, fruto da interação permanente e intensa de fatores socioculturais, sociocognitivos e tecnológicos. Sua gênese, sua difusão e sua implementação estão estreitamente vinculadas à *história social* dos falantes de uma língua e da sociedade que eles integram. Por isso, questionamentos são inerentes aos estudos da mudança linguística. (Bagno; Casseb-Galvão, 2017, p.32)

É importante considerar o indivíduo como alguém constituído de história e identidade que vai, em contato com outros, reconfigurar suas possibilidades de se relacionar, de forma a garantir espaço de trocas interacionais e propor diferentes contribuições em meio aos processos de mudança e variação linguística. Essa malha diversa da qual a língua dispõe é um plano de fundo ideal para que as já discutidas variáveis de diferentes naturezas atuem.

Coelho et al (2021) assim exemplificam os processos de variação e de mudança linguística, um em decorrência do outro:

Vimos que é possível que, em seu repertório linguístico, um falante disponha de mais de uma forma para expressar o mesmo significado – temos aí a variação linguística. Ocorre que, dentro do repertório linguístico desse falante, pode acontecer, também, um desfavorecimento gradual da forma original em prol da nova, de modo que a forma antiga assuma o estatuto de arcaica ou obsoleta e, aos poucos, deixe de ser usada. Nesse caso, estamos diante de um processo de *mudança linguística*. (p. 71-72)

Depreende-se, a partir do exposto, que é intrínseca a relação entre variação e mudança. São esses fenômenos, conduzidos no centro das comunidades de fala, fundamentais para que se compreenda como a língua constantemente muda e/ou se transforma. Isso faz com que ela se ajuste a representações socioculturais caracterizadoras da sociedade em que se calcam relações outras a impactarem as vivências diversas em seu interior.

A variação linguística traz consigo, mesmo que de maneira implícita, determinados valores e parâmetros capazes de distinguir individualmente ou coletivamente as pessoas em suas comunidades, considerando suas existências e experiências de mundo.

Ademais, há de se compreender que o processo de mudança perpassa necessariamente pelo fenômeno da variação, uma vez que é a partir da existência de formas variantes (por exemplo: *tu/você* – *nós/a gente* – *passe-me/me passe* etc. ;) coexistentes – muitas vezes concorrentes – que o processo se afunila com a prevalência

de uma forma sobre a outra, independente do nível linguístico em que ocorrem essas disputas coexistentes.

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) postulam que a mudança linguística se articula em torno de princípios tidos como comuns para a natureza do fenômeno. São tidos como as bases para debates pertinentes acerca do tema, pois municiam pesquisadores e estudiosos da área da sociolinguística que se enveredam a compreenderem esses temas, a ver:

1. A mudança linguística não deve ser identificada com deriva aleatória procedente da variação inerente na fala. A mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade de fala toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada.
2. A associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão. A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle destas estruturas heterogêneas.
3. Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade.
4. A generalização da mudança linguística através da estrutura linguística não é uniforme nem instantânea; ela envolve a covariação de mudanças associadas durante substanciais períodos de tempo, e está refletida na difusão de isoglossas por áreas do espaço geográfico.
5. As gramáticas em que ocorre a mudança linguística são gramáticas da comunidade de fala. Como as estruturas variáveis contidas na língua são determinadas por funções sociais, os dialetos não oferecem a base para gramáticas autônomas ou internamente consistentes.
6. A mudança linguística é transmitida dentro da comunidade como um todo; não está confinada a etapas discretas dentro da família. Quaisquer descontinuidades encontradas na mudança linguística são os produtos de descontinuidades específicas dentro da comunidade, mais do que os produtos inevitáveis do lapso geracional entre pais e filhos.
7. Fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Explicações confinadas a um ou outro aspecto, não importa quão bem construídas, falharão em explicar o rico volume de regularidades que pode ser observado nos estudos empíricos do comportamento linguístico. (Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968], p. 125-126).

É importante ressaltar que esses são fundamentos capazes de, numa perspectiva de análise empírica da língua, subsidiar estudos e discussões em torno dos conceitos que envolvem variação e mudança linguísticas e suas nuances, de modo a contemplar parâmetros estudados desde a década de 60 do século XX e consolidados poucas décadas depois. São notórias as linhas defendidas pelos autores para compor o quadro que hoje é conhecido no campo da variação e da mudança. São aspectos explorados de forma a garantir uma melhor percepção desses fenômenos e, dessa forma, legitimá-los.

Bagno e Casseb-Galvão (2017, p.16) concordam que “O forte apego a esses pressupostos reafirma a percepção de que a principal contribuição da sociolinguística é

certamente sua firme convicção e ancoragem no caráter intrinsecamente heterogêneo de toda e qualquer língua humana viva.”. Segundo Heine (1991) apud Bagno e Casseb-Galvão (2017)

Há de se ter em mente, no entanto, que a mudança linguística pode significar para determinada geração de falantes a morte da língua que ela conhece. Não há uma consciência coletiva de que a língua está em constante renovação e, por que não dizer, que esteja a todo instante morrendo e renascendo. Essa renovação não é abrupta nem aleatória: o próprio comportamento humano altera as configurações linguísticas a serviço de necessidades interativas. (p. 11)

A partir do exposto, é possível afirmar que nada na língua é por acaso. Ao se considerar os pressupostos que alicerçam a pesquisa em torno da variação e mudança, assim como dos problemas aventados que podem consignar possibilidades a se desdobrarem em reflexões pragmáticas acerca dos fenômenos linguísticos, é plausível asseverar que a heterogeneidade linguística não é, de fato, aleatória.

Buscar entender os movimentos de variação e mudança realizados pela língua é um processo que demanda a percepção do quanto ela acompanha a história das sociedades ao longo do tempo, seus valores, costumes, ideologias e organização. Como afirma Possenti

as pessoas que moram em lugares diferentes acabam caracterizando-se por falar de algum modo de maneira diferente em relação a outro grupo. Pessoas que pertencem a classes sociais diferentes, do mesmo modo (e, de certa forma, pela mesma razão, a distância – só que esta é social) acabam caracterizando sua fala por traços diversos em relação aos de outra classe. O mesmo vale para diferentes sexos, idades, etnias, profissões. De uma forma um pouco simplificada: assim como certos grupos se caracterizam através de alguma marca (digamos, por utilizarem certos trajes, por terem determinados hábitos etc.), também podem caracterizar-se por traços linguísticos. (1998, p.34)

As referências sociais são estratificações que se refletem na língua em suas diferentes modalidades de uso, em seus diversos tipos de variações na língua falada, seja nas capitais ou nos interiores; seja nos grandes centros ou nos guetos e favelas, na zona urbana ou na zona rural, na escola ou em casa. A língua acompanha diferentes contextos, interfere em diferentes papéis a serem desempenhados no dia a dia para que o indivíduo consiga dar conta de sua função social maior: interagir.

Se fosse um poeta, diria que ele a veste a depender do contexto em que precisa atuar e do pretexto que precisa considerar. Nas palavras de Faraco

Ora, todos os falantes (sem exceção) vivem num ambiente sociolinguístico heterogêneo. Em casa ou na rua, ouvem pessoas de diferentes faixas etárias, desde idosos até adolescentes e crianças (e sabemos que a expressão linguística varia muito de acordo com a idade); ouvem rádio e televisão (esses meios de comunicação estão em praticamente 100% dos lares brasileiros e se expressam, em geral, nas variedades cultas); frequentam a igreja, a escola, o posto de

saúde, o local de trabalho, o sindicato, clubes sociais ou esportivos e assim por diante. Em cada um desses contextos, ouvem as diferentes variedades da língua. (2015a, p. 28)

Labov, precursor da sociolinguística variacionista, a partir de estudos empíricos acerca dos ditongos /ay/ e /aw/, da comunidade de fala da ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts e da emissão da consoante /r/ pós-vocálica em New York, mais especificamente em três lojas de departamento, pondera acerca da concepção de língua como conjunto de normais sociais

No passado, era natural considerar essas normas como invariantes, compartilhadas por todos os membros da comunidade de fala. No entanto, estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos (2008 [1972], p. 140).

Para ele, é fundamental que a língua, utilizada pelos indivíduos em suas mais diversas interações sociais, seja explorada em seus campos de uso, levando em consideração os objetivos interacionais, assim como a natureza das relações mantidas entre os interlocutores. De acordo com Cezario e Votre (2012, p.147), “perde-se muito ao abstrair a língua de sua língua real”. Segundo esses autores, “Labov demonstrou que a mudança linguística é impossível de ser compreendida fora da vida social da comunidade em que ela se produz, pois pressões sociais são exercidas constantemente sobre a língua.” (p.147)

2.2 Variação e ensino: um olhar para o ensino da língua no contexto escolar

O olhar para a língua, marcada por sua dinamicidade e diversidade, propicia um dos mais emblemáticos questionamentos na esfera escolar: por que o português ensinado é tão distante daquele utilizado cotidianamente nas várias relações sociais? De acordo com Bortoni-Ricardo

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.(...) Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (2005, p.15)

A escola, por natureza própria, reveste-se de uma função social muito específica e se não a concretiza perde sua razão de existência, visto que não forma, não ensina, não transforma o indivíduo e, conseqüentemente, a sociedade. É fato notório que o ensino da

língua não pode se restringir tão somente à tentativa de compreender as regras gramaticais. Essa ação demanda que se vá além, que se leve o educando – usuário proficiente da língua a refletir sobre seu uso, a considerar suas manifestações em diferentes variedades, a reconhecer e validar suas possibilidades de interagir com o outro e se perceber compreendido para que, de tal forma, reconheça o seu lugar, pois é em torno desse reconhecimento que se dão os debates na área da sociolinguística.

A partir dessa discussão, Mattos e Silva (2004) reconhece que

Se a escola é um instrumento para a socialização do indivíduo e a escrita e a leitura são fundamentais no desenvolvimento das formas de comunicação nesse processo de socialização, no que concerne ao enriquecimento do conhecimento que se pode chamar de natural da língua materna, alguma “gramática” deverá ser ensinada, a partir do momento em que considerar necessário regular a fala e a escrita do aluno aos padrões de uso que a instituição escola define como ideal para aqueles que a ela estão submetidos. Romper com esse tipo de ensino que prestigia certas normas de uso em detrimento de outras – ideal teórico da linguística e meta da pedagogia que entende a escola não como lugar de reprodução social, mas de transformação – parece incompatível com as sociedades em que se inserem as escolas como um dos instrumentos de adaptação e reprodução da sociedade estabelecida. (p.81)

A instituição escolar tem uma responsabilidade para com a formação dos seus alunos e quanto antes assumir esse papel, mais fácil será para que a finalidade da educação tal qual como expressa na Lei de Diretrizes e Bases em seu 2º artigo², por exemplo, e demais documentos normativos se consolide. A sociedade e sua diversidade precisam ser refletidas no ambiente escolar, e a língua, como reflexo dessa pluralidade é um instrumento capaz de referendar essa identificação. Sendo assim, sua proposta de ensino necessita, portanto, demandar a compreensão de uma sociedade representada a partir do reconhecimento da perspectiva variacionista.

Faz-se imperativo o reconhecimento, por meio das práticas escolares, dos valores sociais e imateriais, transmitidos por meio da cultura, dos costumes, da língua e suas possibilidades de desdobrar-se em variedades que refletem seus usuários, ainda que estes pertençam a diferentes grupos ou estratos sociais.

É necessário que o docente de língua portuguesa reconheça seu papel nesse processo e perceba o ensino dessa disciplina para além do ensino da gramática normativa. Quiçá, inspirado por Drummond, com seu poema Aula de Português, coloque-se como

² Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 02 de fev. de 2024.

alguém capaz de mediar o reconhecimento das diferentes variedades linguísticas para que a língua não seja um mistério para o aluno, falante e usuário contumaz do idioma.

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Andrade (2017, p.129)

O poema de Drummond é um convite para que os professores compreendam seu papel frente ao processo de ensino e aprendizagem da língua. Para tanto, faz-se importante compreender os conceitos que alicerçam o termo “gramática”. Antunes (2009) delinea as diferentes acepções para tal palavra

a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”, nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de “gramática internalizada”; b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta”, por exemplo; c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: “a gramática tradicional”, por exemplo; d) de uma disciplina escolar, como em: “aulas de gramática”; e) de um livro, como em: “a gramática de Celso Cunha”. (p. 25-26).

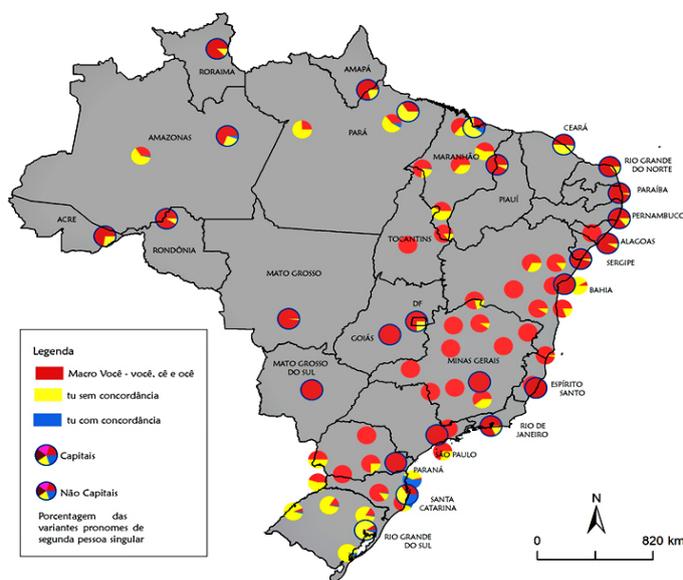
Para além da discussão sobre o papel da escola em ensinar as convenções que norteiam a língua materna a partir dos princípios da normatividade gramatical, faz-se necessário entender que muitos são os casos em que a gramática normativa e seu conjunto cristalizado de regras não dão conta de explicar certos fenômenos linguísticos, levando em consideração o efetivo uso da língua. Possenti (1998) apresenta algumas dessas incongruências percebidas com relação, por exemplo, ao sistema pronominal da língua portuguesa, no qual está incluído nosso objeto de estudo:

- a) como já vimos, não existe mais a forma "vós" (e sua correspondente em posição de objeto — "vos"); a forma usada para referir-se a mais de um interlocutor é "vocês";
- b) apenas em algumas "regiões ainda se usa a forma tu; na maior parte do país, o pronome de segunda pessoa é você; no entanto, a forma "te" é corrente para expressar a segunda pessoa em posição de objeto direto e indireto. A gramática normativa considera esse fato um problema. Para uma gramática descritiva, trata-se apenas de um fato, um fato regular, isto é, constante;
- c) as formas de terceira pessoa em posição de objeto direto "o/a/os/as" também não se ouvem mais; ocorrem eventualmente na escrita. As formas que ocorrem de fato em seu lugar são, variavelmente, "ele/ela/eles/elas", apesar de parecer um escândalo a certos ouvidos; e, cada vez mais, ocorre como objeto direto a forma "lhe(s)", alternando essa função com a de objeto indireto — que, aliás, cada vez mais é cumprida pelas formas "a/para ele; a/para ela" etc.;
- d) no lugar de "nós", mais frequentemente do que supomos, usa-se a forma "a gente", tanto na posição de sujeito quanto na de complemento (a gente foi, ela viu a gente). (p.66)

Esses exemplos mostram o quão desconexo o ensino da gramática está frente ao uso que se faz da língua, interacional, proposital e diverso. Muito se discute acerca de um ensino de língua que considere as variações linguísticas como parâmetro para que se configure, de fato, um processo de aprendizagem significativa da língua materna, isso será possível, desde que os olhares didático-pedagógicos se voltem ao princípio norteador do fenômeno variacionista: a relação língua e contexto social para o estabelecimento de padrões sociolinguísticos.

Importante considerar que estudos diversos, em especial o de Scherre et al (2015), contrapõem-se ao exposto por Possenti (1998), uma vez que demonstra que o pronome *tu* não está presente apenas em algumas regiões, mas em boa parte do território nacional, conforme observado abaixo:

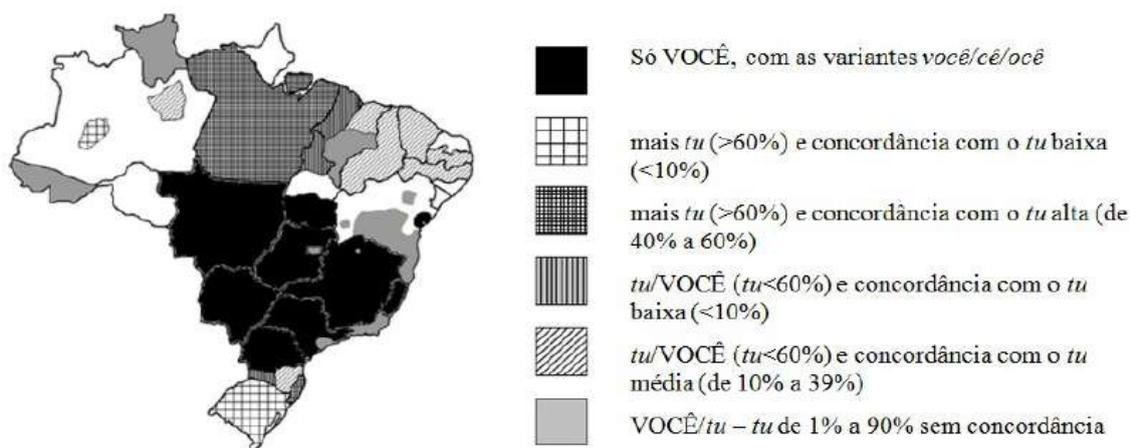
Figura 01 – Distribuição das variantes de segunda pessoa ao longo do território brasileiro



Fonte: Scherre e Andrade e Catão (2021, p. 169).

Dessa forma, a variação de segunda pessoa é um fato e, como tal, são necessários esforços para compreendê-la. Scherre et al (2015) divide o território brasileiro em seis subsistemas nos quais se observam os usos do *tu* e de *você* por região, com maior ou menor incidência de uma ou outra forma, a ver:

Figura 02 – Mapeamento da incidência de usos de *tu* e *você* em território nacional



Fonte: Scherre et al. (2015, p. 142).

A partir do exposto, é pertinente salientar que a existência desses fenômenos variáveis são percebidos pelos alunos e demais falantes da língua, mas eles não os compreendem como algo natural do próprio sistema linguístico. Tal incompreensão alimenta determinadas concepções equivocadas quanto ao uso da língua, tomando como parâmetro de julgamento balizas como o de certo/errado para avaliar a fala própria e a de outrem, sem se preocupar com a natureza das análises que são realizadas, muitas vezes com o intuito de desqualificar o outro devido às suas escolhas linguísticas.

A ação escolar é fundamental para minimizar ou erradicar esse tipo de comportamento. É importante que seja definida, afinal, qual a concepção de língua baseará o ensino e a aprendizagem da língua materna para que a instituição escolar não aprofunde ainda mais esse abismo.

Segundo Antunes (2014)

Na concepção da linguagem como interação, a gramática não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes. São todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”,

quer dizer, como *uso regular, habitual, costumeiro*. (...) Nessa ação dos falantes no decorrer do tempo, um pronome pode cair em desuso ou mudar de categoria, ou exercer uma função sintática diferente daquela que antes exercia. (p.25)

A autora chama a atenção para o caráter mutável impregnado à língua, o que não é acompanhado ou explorado pelos pressupostos da gramática normativa, base do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, contrariando, inclusive, o preceituado pela BNCC.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. (Brasil, 2018, p.70)

Ou seja, o ensino de língua materna deve extrapolar o reconhecido ensino prescritivo e ser ressignificado de modo a garantir que as práticas de uso da língua sejam priorizadas. Assim, Halliday, McIntosh e Strevens (1974, apud Travaglia, 2009) apresentam três diferentes tipos de ensino para a língua portuguesa – prescritivo, descritivo e produtivo – sendo o segundo capaz de se contrapor ao modelo tradicional normativo-prescritivo engessado, por meio da implantação de um outro tipo de ensino, por ser capaz de fazer com que o falante se repositone frente ao seu idioma, superando a concepção de uso errado ou inaceitável da sua língua, incorporando preceitos do chamado ensino descritivo. Segundo o autor, a perspectiva de ensino descritivo

Fala de habilidades já adquiridas sem alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. Nesse tipo de ensino, a língua materna tem papel relevante por ser a que o aluno mais conhece. Trata de todas as variedades linguísticas. Sua validade tem sido justificada afirmando-se que o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar na sociedade. (Travaglia, 2009, p. 39)

Já o ensino produtivo é considerado pelo referido autor como o mais adequado a ser adotado pela escola, pois “não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui” (Halliday, McIntosh, Strevens, 1974, apud Travaglia, 2009, p.39). Ainda que o autor coloque as três possibilidades de forma não concorrentes, é flagrante a reflexão que ele propõe acerca do ensino de gramática no cotidiano escolar.

Campos (2014), após delinear as concepções de gramática mais usuais em se tratando das discussões em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua, conclui

(...) portanto, que se o professor ensina gramática baseando-se nos usos orais e escritos da língua, se **tem por objetivo a aprendizagem por seus alunos da variedade culta ou padrão**, se considera nas atividades que desenvolve as relações desta com as outras variedades da língua; se não recorre à noção de erro para se referir à fala dos alunos que trazem para a escola uma variedade diferente daquela que quer ensinar; então pode-se dizer que a sua atuação se

afasta da noção de gramática normativa e se alinha com a ideia de gramática como sistema que organiza a língua de maneira tão bem articulada, mas ao mesmo tempo tão flexível, que mudanças, variações e instabilidades não são fenômenos alheios a sua estruturação formal, mas se constituem em recursos que contribuem para o funcionamento da língua. (p.34, grifos no original)

Esse comportamento do docente de língua portuguesa, aliado a uma formação sólida pode ressignificar sua ação pedagógica numa perspectiva crítico-reflexiva que redefine como um todo a percepção do ensino e aprendizagem da língua na esfera escolar, de forma completamente desvinculada daquela anacrônica de que o ensino da língua deveria prezar, conforme exposto por Bagno (2009), pela norma de prestígio, reflexo de uma sociedade que, por sua condição social privilegiada, dominava as classes escolares até meados da década de 1960.

Essa possibilidade é vislumbrada por Bortoni-Ricardo (2005) ao apresentar seis princípios-bases para o desenvolvimento da Sociolinguística Educacional

O **primeiro princípio** deve considerar que a influência da escola na expressão linguística do aluno se dá nos estilos formais, monitorados, e não no vernáculo, pois, segundo a autora esse último é “infenso à ação da escola”.

O **segundo princípio** diz respeito ao caráter sociossimbólico das regras variáveis visto que regras não sujeitas à valoração negativa não constituem objeto de correção escolar, não influenciando nos estilos monitorados.

O **terceiro princípio** “refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social pois essa variação resulta de diferentes fatores em comunidades diferentes. No Brasil a desigualdade social é o principal fator de desigualdade linguística (...).

O **quarto princípio** diz respeito ao tratamento de estilos monitorados em situações de letramento e à possibilidade de valer-se de estilos não monitorados em eventos de oralidade.

No **quinto princípio**, a autora postula que “a descrição da variação sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula” (Bortoni-Ricardo, Tal postulado implica a necessidade de avaliar o significado social que toda variação assume.

O **sexto e último princípio** abarca a amplitude social da variação linguística, pois “refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores quanto à variação e à desigualdade que ela reflete. (p.16-18)³.

Esses princípios entendidos e inseridos, ainda que implicitamente, em formações, em postulados acerca de programas de ensino, nos planejamentos e no currículo do componente curricular de língua portuguesa auxiliariam a implantar um novo conceito de ensino e aprendizagem da língua. Acredita-se que isso seja possível, pois compreendem aspectos norteadores para uma reflexão que abarca uma realidade externa à sala de aula, incluindo fatores que a influenciam em dinâmicas e resultados para que também sejam valorizadas e reconhecidas as línguas do povo em seu cotidiano, evitando, assim, o

³ Grifos conforme o original.

preconceito linguístico e demais formas de desrespeito à diversidade linguístico-cultural do país.

Faraco (2015b) denuncia de forma veemente a realidade complexa vivenciada pelo ensino de língua portuguesa atualmente. Segundo o autor

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

Nessa direção, Mattos e Silva (2004) é taxativa em assegurar a falência do ensino de gramática nos moldes em que se encontra – ainda que quase vinte anos tenham se passado, suas previsões ainda continuam atuais. De acordo com ela

As teorias linguísticas modernas avançam, sem dúvida, e a tradição gramatical, como base para o ensino de gramática, senão renegado, está relegada, mas não se criou ainda um aparelho pedagógico adequado, fundamentado e consequente, a partir dos princípios e métodos das linguísticas contemporâneas. (p. 89)

Com base nisso, cabe à instituição escolar, em seu projeto pedagógico, designar ou referendar qual direcionamento deve ser dado ao tema, uma vez que a BNCC é clara ao postular as competências específicas do componente curricular de língua portuguesa: “1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (Brasil, 2018, p.87). Essa premissa consigna uma compreensão de língua já percebida por William Labov em seus estudos quanto à natureza da variação linguística em seus contextos de produção e possibilita que, nas práticas diversas de ensino, seja incorporada uma visão dinâmica e plural da língua e das suas possibilidades de uso.

A referida competência é essencial como ponto de partida para que haja uma reflexão e uma renovação do ensino da língua materna. Também é importante que a ação escolar se expanda para além das cadeiras de sala de aula e abarque uma língua que considere seus usos frente às vivências de mundo dos seus usuários, combatendo os preconceitos e a estigmatização existentes em torno de determinadas variedades de menor prestígio. Geraldi (1998) é perspicaz ao tratar dessa questão

No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra (porque uma é mais rica do que a outra, porque uma é certa e outra errada etc.), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo

novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões do mundo e modos de expressá-los. (p. 69).

A língua é um poderoso instrumento de inserção e/ou exclusão social, logo, à escola, como instituição transformadora, é imperativo traduzi-la, ampliá-la, concebê-la como possível para seus estudantes, sem distinção ou hierarquização quanto a diferentes variedades. Faraco (2015) chama a atenção para a necessidade de reconhecimento da realidade linguística do Brasil, levando em consideração sua construção histórico-social para que realmente se conduza à implementação de um ensino voltado para o reconhecimento da real natureza do português brasileiro. Dessa forma, o autor acredita que se possa desapegar dos valores normativos do português europeu, devido ao quanto os estudos sociolinguísticos já avançaram em determinar as bases que conduzem o processo de variação, demarcador da pluralidade sociocultural formadora da sociedade brasileira.

O autor traça, por meio do tratamento dado ao longo do tempo à norma padrão, muito confundida em compêndios gramaticais como norma culta, um panorama histórico de como essa norma de prestígio se manteve ao longo do tempo a dominar o modelo de língua a ser ensinado e valorizado, de forma a delimitar um ideal de língua que não condiz com aquela que extrapola tal premissa e se impõe em meio às interações sociais. Esse outro construto linguístico se coloca como síntese daquilo que somos e vivenciamos, conforme metaforizado por Bandeira (1993)

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
 Vinha da boca do povo na língua errada do povo
 Língua certa do povo
 Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
 Ao passo que nós
 O que fazemos
 É macaquear
 A sintaxe lusíada
 A vida com uma porção de coisas que eu não entendia bem
 Terras que não sabia onde ficavam (p.135)

Ao distanciar o ensino e a aprendizagem da língua materna dessa compreensão de língua anunciada por Manuel Bandeira, investe-se num terreno infértil para a autoidentificação do falante para com o seu idioma e a construção da sua identidade linguística. De acordo com Faraco (2015), não há apenas uma norma culta e a insistência quanto ao ensino daquela priorizada pela tradição gramatical “problemática, cheia de contornos obscuros não suficientemente discutidos nos documentos oficiais e nos

próprios debates e reflexões que se fazem no meio universitário.” (p. 21), traz a falta de consenso frente a problemas estruturais não explicados por esse objeto de ensino em si.

Azeredo (2021) considera que

O importante na conceituação de norma são o seu caráter coletivo e sua condição de ‘modelo de uso’, que os membros da comunidade seguem, por escolha ou por força da herança sócio-histórica. Isto não significa que a norma seja rígida e invariável; o sistema oferece aos usuários da língua meios de renová-la. É verdade, no entanto, que essa renovação é lenta, pois as forças sociais de conservação são mais poderosas do que as iniciativas individuais de estilização. (p.69)

Para o autor, é importante validar as diferentes normas, sem que se perca de vista sua também diversa natureza, sem descaracterizar seu caráter variacionista, pois, mesmo que seja lentamente, a língua, sistema heterogêneo e ordenado, sofre mudanças, renova-se a partir das necessidades interacionais e/ou comunicativas originadas nos variados campos de atuação social em que o indivíduo atua.

O autor ainda desmistifica dois conceitos muito disseminados nos contextos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Segundo ele,

‘Norma culta’ e ‘língua padrão’ têm fundamentos sociopolíticos afins, mas não são ‘simples nomes diferentes da mesma coisa’. A primeira expressão nomeia um conceito da dialetologia social, já que se refere à variedade de língua que indivíduos letrados utilizam na comunicação monitorada, falada ou escrita. A segunda não identifica uma variedade observável na prática comunicativa sequer de um dado estrato social. (...) é um “modelo de uso” de limites definidos, integrado por formas e construções que se recomendam como referência. Esse modelo de uso vem ordinariamente exposto nos dicionários e nos compêndios pedagógicos de gramática. (Azeredo, 2021, p. 69-70)

Não faz sentido confundir ou investir numa compreensão errônea quanto ao que se circunscreve como norma culta e norma padrão, haja vista que esta última não se respalda em comportamentos discursivos que reflitam o uso da linguagem a considerar os diferentes usos possíveis que a língua possibilita. Pelo contrário, ao prescrever a forma “correta” de usos da língua, sem considerar quaisquer possibilidades variacionistas por ela apresentadas, compromete-se, assim, a compreensão da efetividade desse instrumento de interação.

Tal perspectiva alinha-se ao anacronismo referendado ainda no século XIX acerca de como se dava o tratamento da norma de referência – sendo essa o português europeu – frente aos usos e variações da língua que se desenvolveram no território brasileiro. Uma postura que atravessou os séculos e ainda, em pleno século XXI, é percebida quando se prepondera uma visão errática do que é válido como correto ou errado quanto ao uso da língua.

Cabe salientar que Faraco (2015a) é categórico ao afirmar que o debate em torno dessa questão não se dá quanto ao acesso à norma culta, mas, sim, à concepção de uma única norma, sem considerar as diversidades marcadas no interior de cada modalidade em que se pode expressar o referido fenômeno, nas palavras do autor,

(...) A fala culta brasileira admite grande variação de pronúncia, de vocabulário e mesmo morfossintaxe. E o mesmo se pode dizer da escrita culta que também varia de acordo com a situação de comunicação, com o gênero e o grau de planificação e monitoramento do discurso, entre outros fatores. (p.28)

Dessa forma, compreender os contextos em que se fundamentam o ensino da língua forneceria à escola subsídios para uma prática que combata o ensino da norma curta, posta pelo mesmo autor como “um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que se sustentam na cultura do erro e a sustentam, contribuindo para a sua reprodução” (Faraco, 2015a, p.24).

Esse círculo que se retroalimenta através dos séculos precisa ser enfrentado para que ocorra uma melhor sistematização das aprendizagens que dizem respeito à língua, de forma a corroborar com um processo que não favoreça à disseminação do preconceito linguístico, ampliando o entendimento acerca do lugar que as diferentes variedades linguísticas ocupam socialmente. Isso implicará percebê-las como fundamentais até mesmo para que exista o campo reconhecido como “aula de português”, visto como o lugar de desenvolvimento de habilidades em prol da comunicação, da interação, da compreensão de língua heterogênea, tal qual a vida, parafraseando Faraco (2015a).

Para combater a visão de norma excludente e passadista, muitos estudiosos se debruçam sobre estudos capazes de reinterpretar a realidade que envolve o ensino da gramática pela escola, ora fragmentado, ora desapegado de qualquer coerência para com os usos sociais que se fazem da língua. É notória a necessidade de se reconfigurar o ensino de língua a partir da sua percepção como objeto engajado e atrelado a outros aspectos da vivência humana, assim como a comportamentos sociais diversos impostos por distintas referências situacionais.

Faraco (2015b) propõe que o “pântano normativo” seja discutido, posto em evidência por meio de críticas sistemáticas que se consolidem em guias normativos, pautados em princípios gerais como

1. o reconhecimento da necessidade de que os instrumentos normativos reflitam a norma culta brasileira real. (...);
2. o reconhecimento do fato de que não existe “a” norma culta – assim no singular. Não há, como pressupõe a concepção normativa estreita – uma norma culta única, uniforme e homogênea. As variedades linguísticas são

diversificadas e heterogêneas. (..) A fala culta brasileira admite grande variação de pronúncia, de vocabulário e mesmo de morfossintaxe. E o mesmo se pode dizer da escrita culta, que também varia, de acordo com a situação de comunicação, com o gênero e o grau de planificação e monitoramento do discurso, entre outros fatores;

3. o reconhecimento de que essa variabilidade de expressão culta está em parte expressa nas divergências e até contradições entre o que dizem os vários gramáticos que escrevem as gramáticas normativas. (...) (p.69 – 70).

Ou seja, urge um novo conceito de abordagem da língua em concretude e essência, com referência, de fato, a uma abordagem temática da norma culta como algo acessível ao entendimento daqueles que a utilizam ou àqueles que buscam alcançá-la como referência concreta, sem confundi-la com os normativismos que tanto atrofiam a compreensão desse intento por parte de muitos falantes, ouvintes, escritores e leitores considerados naturalmente proficientes em sua língua materna.

Avelar (2017) vislumbra duas perspectivas de abordagem que explicam as diferentes formas de expressão e compreensão de linguagem que, uma vez assim tomadas pela escola, tornarão as experiências em torno do processo de ensino e aprendizagem da língua menos complexas, mais desafiadoras e significativas do ponto de vista da sua efetividade. São as chamadas vertentes mentalista e sociocultural.

A *mentalista*⁴ – ou psicológica – inata ao homem, considera a linguagem como sistema comum a ser desenvolvido naturalmente, fazendo com que de forma universal determinados mecanismos linguístico-discursivos (fonológicos, sintáticos, morfossintáticos, semânticos etc.) sejam incorporados à sua fala por meio do processo de aquisição natural da língua e suas estruturas composicionais discursivas. Como forma de constatação, o autor afirma

Nesse sentido, a concatenação do que chamamos de sujeito e predicado, por exemplo, é um recurso que não permite estabelecer distinções entre línguas faladas por diferentes comunidades, já que se trata de uma propriedade presente, até onde sabemos, em todas as línguas naturais. (Avelar, 2017, p. 23)

Por outro lado, de acordo com o que o autor defende, a perspectiva *sociocultural*⁵ se embasa em um movimento contrário, pois é subsidiado por marcas linguísticas que caracterizam e especificam os variados recursos linguísticos disponíveis à determinada comunidade de fala. Ainda que se tenham alguns registros que sejam compartilhados entre diferentes comunidades de fala, sobressaem-se os aspectos que as definem. É nesse bojo de compreensões que se dá a variação, levando em conta aquilo que a demarca quanto ao uso da língua em suas diferenciadas possibilidades. De acordo com o autor

⁴ Grifo nosso.

⁵ Grifo nosso.

Daí não ser fácil, muitas vezes, reconhecer ou estabelecer os limites geográficos e temporais de uma língua, dado que duas comunidades diferentes podem empregar acervos muito semelhantes de signos e regras, ou pode haver, no interior do que se considera uma mesma comunidade, acervos variados. Um exemplo conhecido é o da língua galega, que, apesar de ser empregada nos limites territoriais da Espanha, apresenta muitos traços léxico-gramaticais em comum com o português. (Avelar, 2017, p.22)

Ou seja, a língua, a considerar sua gênese e mudança, como proposto a partir das duas acepções apresentadas, pode se moldar mediante às necessidades de representação e comunicação dos indivíduos em suas comunidades. Ela não é estanque ou simplesmente contida por um ou outro interesse ou situação. Logo, seria por demais pretencioso por parte da escola voltar-se apenas para o ensino de uma variedade da língua (geralmente a chamada norma-padrão), de forma a privilegiá-la como variedade de prestígio em completo detrimento das normas cultas das quais se fazem usos diversos no dia a dia. Avelar (2017), acerca desse aspecto, elucida

Em âmbito escolar, considerações de ordem sociocultural e mentalista sobre a linguagem têm uma implicação evidente: ao entrar na escola, a criança já detém uma língua particular, um acervo de signos e regras naturalmente adquirido, compartilhado com outros membros de sua comunidade. (...) O professor tem em mãos, dessa forma, a chance de explorar o conhecimento natural do aluno acerca da variedade linguística característica da fala de sua comunidade e, a partir daí, ajudá-lo a desenvolver competências e habilidades necessárias em diferentes contextos comunicativos, como naqueles que requerem um domínio consistente da norma-padrão. (p.23)

Assim, cabe ao professor se alinhar a uma perspectiva que visa à formação linguística do seu aluno como algo que o liberte da visão preponderante de que o ensino de português se resume ao que está predisposto nas gramáticas normativas e, muitas vezes, de tal forma, reproduzido nos livros didáticos. Para além de redirecionar as abordagens, tal comportamento e visão demonstram maturidade e respeito pelo indivíduo inserido nos processos de ensino e aprendizagem.

Vieira (2018), em busca de um novo paradigma para o ensino da língua, de forma pertinente considera que o ensino de gramática - “conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar” (p. 55) não pode ser tomado como sinônimo para o ensino da norma-padrão - “conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados, sobretudo em situações formais orais e escritas” (p.55). Essa correlação e diferenciação implica olhares e atitudes didático-pedagógicas reflexivas frente ao ensino da língua, tal como defendido até aqui. A autora assevera que “o desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos

outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (Vieira, 2018, p.51).

É válido ressaltar que a autora apresenta três grandes eixos a serem levados em consideração em prol de um ensino de gramática efetivo. Essas premissas são postas como fundamentais para que a escola atinja seu intento quanto à formação com base na língua materna. Segundo ela

(...) é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática,
 (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);
 (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
 (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados. (Vieira, 2018, p.51).

De acordo com a autora, essas são premissas importantes para que os três eixos – atividade reflexiva, produção de sentidos, normas/variedades – caracterizem, de fato, o ensino de gramática eficaz, consignando, dessa forma, uma compreensão de língua heterogênea a serviço de diferentes relações, sejam elas discursivas no plano da escrita ou da oralidade, sejam elas elaboradas numa perspectiva formal ou informal, sejam elas aportadas num paradigma de variedade culta ou popular.

Esses apontamentos encontram coro nas palavras de Azeredo (2021)

De fato, só tomamos conhecimento de uma língua através de seus usos, manifestação mais límpida de sua natureza essencialmente instrumental na vida das pessoas. Se uma língua só existe em seus usos, concluímos que suas formas se legitimam no simples fato de existirem e de tornarem possíveis a expressão individual e a comunicação no seio de um grupo social. (p.70)

Esse posicionamento é o mesmo defendido ao longo dos postulados aqui apresentados, pois não faz sentido desvincular a língua dos usos que dela são feitos. É imprescindível que no tratamento da língua, principalmente no processo de ensino e aprendizagem, seja reconhecido o caráter variacionista e, por conseguinte, mutável nos quais ela se ancora.

2.3 *Tu e você*: o que definem as gramáticas?

A variação de segunda pessoa do singular na posição do sujeito, doravante os usos de *tu* e *você* para se referir ao seu interlocutor, é uma realidade presente na fala e na escrita dos usuários da língua portuguesa como língua materna no Brasil.

Dito isso, cabe analisar como as gramáticas, compêndios que direcionam o ensino de língua na esfera escolar, abordam esse fenômeno. Além disso, cabe discutir como esses instrumentos corroboram e/ou mitigam determinadas (in)compreensões acerca dessas variações.

Para tanto, é importante que se realize uma reflexão acerca dos aspectos que demarcam e/ou caracterizam os diferentes pressupostos metodológicos em que a gramática se fundamenta, sejam eles, na visão de Avelar (2017), de caráter normativo ou descritivo-analítico. A depender da natureza na qual a gramática se sustenta, as concepções que abrangem os conceitos por ela explorados podem ganhar diferentes olhares e/ou compreensões. De acordo com o autor

A abordagem gramatical terá um caráter normativo quando voltada à emissão de juízos de valor sobre as estruturas da língua, que poderão assim ser caracterizadas como correta ou incorreta, legítima ou ilegítima, apropriada ou inapropriada etc. Ao contrário, terá um caráter descritivo-analítico quando seu objetivo é sistematizar os fatos reais de uma língua e procurar explicações cientificamente embasadas para a existência desses fatos. (Avelar, 2017, p.25)

Dessa forma, é notório que existem diferentes tipos de gramáticas com abordagens diversas para aspectos funcionais e pragmáticos da língua, porém, para fins de análise, são consideradas, neste estudo, apenas as gramáticas normativas e as de tradição linguística (descritivas e pedagógicas), haja vista que há outros tipos, como a internalizada, a reflexiva, a implícita e a teórica, como explicado por Travaglia (2009). O autor define a gramática descritiva como

A que descreve e registra para uma determinada variedade da linguagem um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos. Portanto, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade. (p.32)

Para fins de observação do fenômeno de variação da segunda pessoa do singular na posição de sujeito, a presente análise, a levar em consideração o conceito acima apresentado, considerará a Gramática Houaiss da Língua Portuguesa, Azeredo (2021); a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, Castilho (2010); a *Gramática de Usos do Português* e *A Gramática do Português Revelada em Textos*, Neves (2011; 2018) e a *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, Perini (2016).

Bagno (2012) defende sua gramática pedagógica celebrando o caráter formativo à disposição de docentes que estejam em suas mais diversas fases de preparação e formação profissional. Desse modo, *A Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*

(Bagno, 2012), a ser analisada, pode auxiliar à compreensão dos fenômenos linguísticos sob o viés de uma obra técnica, com o intuito de subsidiar um amparo para ideias, teorias e convicções docentes acerca da língua.

Travaglia (2009) conceitua a gramática normativa da língua como aquela que

Estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. (...) a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral da escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. (p.30-31)

De forma geral e indubitável, a gramática normativa, por natureza, apresenta preceitos concernentes à língua que destoam dos usos que se fazem dela rotineiramente, demonstrando um completo descompasso para com a realidade linguística adotada pelo falante. Com vistas à análise da abordagem pelas gramáticas normativas, são consideradas: *Moderna Gramática Portuguesa*, Bechara (2019); *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, Cegalla (2020); *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Cunha e Cintra (2017); *Gramática da Língua Portuguesa*, Cipro Neto e Ulisses (2010); *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, Lima (2011) e *Gramática em Texto*, Sarmiento (2012) e *Gramática da Língua Portuguesa Padrão*, Haury (2015).

Esta última elencada, conceituada pela própria autora em seu prefácio como “descritiva, normativa e crítica”, está voltada para uma concepção de gramática normativa em prol da sistemática valorização e reconhecimento da valorização da norma padrão, como referência para o ensino da língua portuguesa.

Essa gramática de forma explícita se volta aos estudos em torno da tradição normativa que historicamente envolve os estudos gramaticais, no entanto, há que se considerar o exposto pela autora

Evidentemente a elaboração de uma gramática-padrão para fins didáticos nada tem a ver com imposição de normas da língua culta às mais variadas camadas linguísticas, como uma camisa de força; nada tem a ver também com a incontestável importância das variações regionais, da Sociolinguística e dos níveis de fala, como muitos possam inadvertidamente interpretar. (Haury, 2015, p.37)

A autora reafirma seu compromisso em discutir os aspectos que envolvem a gramática padronizada sem pormenorizar a importância dos estudos advindos da Sociolinguística, no entanto, ela também é enfática ao ponderar que

O que se propõe é que se acabe com a libertinagem de cátedra e com suas consequências extremamente danosas para o ensino e que se adote para o ensino da língua pátria, no dizer de Celso Cunha, ‘uma política realista, que lute não por uma utópica unificação do idioma, mas por manter sua unidade relativa’. Apelar para a liberdade de pensamento e expressão como justificativa do vale-tudo das lições

gramaticais do livro didático, é, sem dúvida, desconhecer a importância da norma culta na manutenção dessa relativa unidade linguística. (Hauy, 2015, p.37)

Essas afirmações fomentam reflexões em torno daquilo que, de fato, compreende o ensino de Língua Portuguesa na atualidade, ao considerar ponderações e ordenamentos trazidos pelas normativas curriculares mais recentes, pois é consenso que se mantenha, por meio do ensino e aprendizagem, essa relativa unidade linguística, porém sem negligenciar o reconhecimento da variação linguística vasta que existe na língua.

É de notório conhecimento que a gramática normativa, também chamada de tradicional, pauta-se em normatizar e definir parâmetros que, em torno da chamada língua padrão, configuram o bom falar e escrever, classificando como erro e imprecisão qualquer variedade da língua que fuja ao regramento por ela pré-estabelecido. Dessa forma, não considera determinadas variações apresentadas em decorrência de fatores históricos, sociais, regionais etc.

Um exemplo do exposto acima é percebido em Sarmiento (2012), que aponta como devem ser utilizadas as concordâncias em torno da chamada segunda pessoa do singular. De acordo com a autora

Em situações formais, nota-se uma preferência pelo emprego de *tu* em algumas regiões do país. Em outras regiões, a preferência é o emprego de *você*. A gramática normativa recomenda não misturar as formas de tratamento: se usarmos *tu*, a concordância será feita na 2ª pessoa; se empregarmos *você*, a concordância será na terceira pessoa. (p.210)

Ou seja, a autora considera que *tu* e *você* podem ser utilizados para fazer referência à segunda pessoa, porém não admite a variação de concordância levando em consideração esses pronomes e a forma verbal que os acompanha, ainda que para os usuários da língua seja natural a realização desse tipo de construção.

Outro ponto que chama a atenção é a classificação determinada pela autora para a forma pronominal *você* como pronome de tratamento, desconsiderando de forma indiscutível a realidade linguística quanto aos usos dessa variante, ainda que ela mesma consigne que “os **pronomes pessoais** são aqueles que se referem às três pessoas do discurso (**quem fala** – 1ª pessoa; **com quem se fala** – 2ª pessoa; **do que ou de quem se fala se fala**⁶ – 3ª pessoa).” (Sarmiento, 2012, p.208)

Ao sistematizar os pronomes pessoais, chama a atenção a percepção anacrônica quanto ao regramento de uso da segunda pessoa por parte da autora.

⁶ Grifos do original.

Quadro 01 – Paradigma de sistematização dos pronomes pessoais

Pronomes pessoais retos e oblíquos				
Número	Pessoa	Pronomes retos	Pronomes oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª	<i>eu</i>	<i>me</i>	<i>mim, comigo</i>
	2ª	<i>tu</i>	<i>te</i>	<i>ti, contigo</i>
	3ª	<i>ele, ela</i>	<i>o, a, lhe, se</i>	<i>si, consigo, ele, ela</i>
Plural	1ª	<i>nós</i>	<i>nos</i>	<i>nós, conosco</i>
	2ª	<i>vós</i>	<i>vos</i>	<i>vós, convosco</i>
	3ª	<i>eles, elas</i>	<i>os, as, lhes, se</i>	<i>si, consigo, eles, elas</i>

Fonte: Sarmiento (2012, p.209).

O quadro apresentado pela autora não considera a forma *você* como pronome pessoal, entretanto uma ressalva feita por ela torna a sua exposição acerca do tema completamente incongruente, a saber:

Os pronomes de tratamento (você, o senhor, a senhora, Vossa Excelência, etc.) valem por pronomes pessoais. Referem-se à 2ª pessoa do discurso, mas levam os verbos e os pronomes oblíquos para a 3ª pessoa.

Você merece uma nova oportunidade.

→ Verbo na terceira pessoa (do singular)

(Sarmiento, 2012, p.209)

Propor que a forma pronominal indicativa de segunda pessoa do singular *você* “vale por pronome pessoal” é uma maneira de deslegitimar o lugar ocupado por esse pronome atualmente. Além disso, desconsidera os estudos mais recentes em torno desse tema e fomenta as discutidas incoerências advindas dos prescritivismos dos quais se ocupam determinadas gramáticas, fato que claramente influencia o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Certamente, a colocação acima da autora compromete, por exemplo, a aplicação do discente ao realizar exercícios que possibilitem a compreensão efetiva desse fenômeno linguístico, pois ao direcionar que o pronome *você* seja classificado como pronome de tratamento, conforme exercícios registrados abaixo na figura II, a docente abre caminho para que os já citados desencontros advindos das notórias incompreensões trazidas pela gramática normativa se arraiguem.

Figura 03 – Proposição de exercícios de fixação sobre pronomes de tratamento

Pronomes de tratamento

No texto

Leia esta tira do Recruta Zero:

RECRUTA ZERO Mort Walker

1. No texto, o quadrinista criou humor com base em um fato comum. De que modo ele trabalhou o aspecto cômico?

2. Observe, a seguir, o emprego da palavra destacada nas frases da tira.

- "Você olha demais para a sua secretária!"
- "Papéis para assinar, sr.!"

a) As palavras *você* e *sr.* indicam um tratamento familiar ou cerimonioso? Por quê?

b) Observe que, na primeira frase, o termo *Você* é sujeito da forma verbal *olha* (do verbo *olhar*). Em que pessoa e número se encontra essa forma verbal? Explique por quê.

c) O termo *sr.* é a abreviatura do pronome de tratamento *senhor*. Como se abrevia o pronome *você*?

Você e *senhor* são exemplos de **pronomes de tratamento**.

Fonte: Sarmento (2012, p.213).

Essa proposição gera dificuldade de compreensão e possibilita uma incoerência flagrante, pois, anterior a ela, a autora afirma que

O pronome de tratamento *você(s)* é empregado em várias regiões do Brasil em lugar de *tu* e *vós*. Também a expressão *a gente* muitas vezes substitui o pronome *nós* quando há referência à própria pessoa ou a pessoas diferentes. Por isso estudiosos da língua julgam necessário acrescentar *você*, *vocês* e *a gente* entre os pronomes pessoais retos. (Sarmento, 2012, p.210).

E se os alunos concluírem que esses pronomes são, de fato, considerados pronomes pessoais do caso reto? Como o docente de língua portuguesa confrontaria suas convicções? Como a discussão acerca dos preceitos normativos, das percepções de uso e das discordâncias entre essas diferentes perspectivas linguísticas se desenvolveriam de modo a garantir essa aprendizagem acerca dos fenômenos linguísticos em evidência? São esses alguns tipos de conflitos que envolvem o ensino de gramática quando este se centra

na abordagem prescritivo-normativa. Isso é evidenciado por Mattos e Silva (2004) quando afirma que

A busca de um sentido nesse ensino de gramática por parte do estudante exigente e/ou curioso o leva a uma grande decepção, porque, em geral, desvencilhar o que ele pode pressentir, presente e intuí, por debaixo de conceitos, regras nomenclatura, o leva a descobrir contradições e mesmo absurdos que, em geral, o conduzem a profundo desencanto e ao sentimento de impotência de desvelar o mistério que subjaz àquela língua que é sua companheira de todas as horas, fazendo-o desistir e esquecer-se daquilo que na escola chamam de gramática. (p. 83)

Huay (2015, p.657) considera paradigmas de pronomes pessoais e de tratamento as seguintes formas:

Quadro 02 – Paradigmas de pronomes pessoais e de tratamento

Pessoais retos	}	eu – nós	De tratamento	}	você, senhor, senhora,
		tu – vós			senhorita, dona, fulano,
		ele, ela – eles, elas			beltrano, sicrano etc

É importante observar que são mantidas as formas tradicionais conforme será discutido em outras gramáticas posteriormente. Segundo a autora

A primeira pessoa, **eu**, tem o plural **nós**, que, na verdade, não designa uma pluralidade de **eus**; significa **eu** mais outras pessoas. A segunda, **tu**, tem o plural **vós**, e a terceira, **ele** ou **ela**: **eles**, **elas**. A pessoa com quem se fala pode ser expressa também pelos **pronomes** ou **expressões de tratamento**.⁷ Assim: (...)
Mestre, só seria como **tu** se tivesse sido **tu**. (Fernando Pessoa) (Huay, 2015, p.659)

Ao perspectivar acima que “A pessoa com quem se fala pode ser expressa também pelos **pronomes** ou **expressões de tratamento**”, a autora deixa implícito o espaço para explorar a forma *você* como pronome de tratamento, de forma a desconsiderar seu uso como pronome pessoal de segunda pessoa do singular, ainda que considere que os pronomes pessoais “quer substituindo um nome, quer a ele se referindo, indicam-no **sempre**⁸ como pessoa do discurso” (Huay, 2015, p.658), ou seja, usos e conceitos não dialogam se for observada a lógica defendida pela autora.

⁷ Sublinhado nosso; negritos do original.

⁸ Grifo nosso.

Para melhor ilustrar tal posicionamento, é importante colocar que a autora pondera que há três maneiras para tratar as pessoas com quem o locutor dialoga (de forma oral ou escrita):

Quadro 03 – Formas de representação o interlocutor

Pronome pessoal reto	Tu	verbo na 2ª pessoa do singular
Pronome pessoal reto	Vós	verbo na 2ª pessoa do plural
Pronome de tratamento	<p>você</p> <p>senhor</p> <p>senhora</p> <p>senhorita</p> <p>dona, etc</p>	verbo na 3ª pessoa do plural;

Fonte: Adaptado a partir de Huay (2015, p. 682 – 683).

O anacronismo dessas observações frente ao uso de pronomes pessoais como forma de referenciação da segunda pessoa do singular é inconsistente.

Quanto à discussão sobre a classe de pronomes proposta na referida gramática pela autora em evidência, Anjos (2016) defende que

na GLPP, no início da apresentação da classe dos pronomes, há um quadro sinótico no qual ainda se vê, sem nenhuma observação quanto ao uso, uma lista de pronomes do *caso reto* mantida inalterada, ainda com a permanência, no mínimo discutível, do pronome *vós*, já desaparecido da fala e com resquícios apenas em gêneros textuais com evidente *corpus* anacrônico, como, por exemplo, o texto bíblico. Chama ainda mais a atenção a classificação de *você* como pronome de tratamento. No que diz respeito à definição dada pela GLPP, temos novamente um tipo de definição clássica (sem, no entanto, o refinamento de várias abordagens do passado) que não diferencia os vários tipos de pronomes. (p.205)⁹

Huay (2015) considera *você* como pronome de tratamento, porém há que se observar que incorre a uma incoerente afirmação quando resolve discorrer sobre essa forma pronominal; “A forma de tratamento familiar, no Brasil, é ‘você’; em algumas regiões, como Rio Grande do Sul, interior de Santa Catarina e Paraná, Rio de Janeiro e grande parte do Norte e Nordeste, emprega-se ‘tu’”. (p. 683)

É preciso que se observe que na referida observação a autora traz o pronome pessoal *tu* e o pronome *você* consignando-lhes as mesmas funções e empregos. Como

⁹ Itálicos do original.

então podem ser classificados morfológicamente perante a gramática normativa de diferentes formas?

Faltam, de acordo com estudiosos da sociolinguística, razões plausíveis a respaldarem esse tipo de posicionamento. Nesta série de incongruências, a autora recorre ainda a outros pontos que merecem olhar atento:

Os pronomes e expressões de tratamento, embora referentes à pessoa com quem se fala (ouvinte, interlocutor) são todos da 3ª pessoa gramatical, assim como os verbos e pronomes (obliquos e possessivos) a eles referentes. Essa “discordância verbal” que admite a flexão do verbo na 3ª pessoa com aplicação à 2ª é um dos “idiotismos” da língua portuguesa. (Huay, 2015, p.682)

Ao desconsiderar as premissas da sociolinguística variacionista, a autora recorre ao uso de um termo que não condiz com a natureza do fenômeno linguístico em evidência. A variação de segunda pessoa também considera as diferentes formas de concordância do verbo frente a esse pronome, uma vez que os falantes se utilizam dessas possibilidades para se referir a essa pessoa do discurso. Logo, o pronome de segunda pessoa concordando com o verbo conjugado sem morfema distintivo não é uma mera “invenção” gramatical qualquer, mas uma variação muito recorrente no uso cotidiano da língua, tanto na fala quanto na escrita.

Assim como as duas autoras anteriores, Cunha e Cintra (2017) não consideram o pronome *você* ao sistematizarem os pronomes pessoais. Os autores demandam ao pronome *tu* essa posição de referenciação do interlocutor como sujeito. Tal como esses autores, Bechara (2019) e Cegalla (2020) consideram o seguinte paradigma de pronomes pessoais do caso reto tradicional como referência para o ensino de língua portuguesa.

Quadro 04 – Sistematização dos pronomes pessoais do caso reto

Pessoas do discurso	Pronomes retos
	Função subjetiva
1ª pessoa do singular	Eu
2ª pessoa do singular	Tu
3ª pessoa do singular	Ele, ela
1ª pessoa do plural	Nós
2ª pessoa do plural	Vós
3ª pessoa do plural	Eles, elas

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de Cegalla (2020, p. 180).

Além dessa sistematização dos pronomes pessoais, os autores citados apresentam em mútuo entendimento a forma pronominal *você* como pronome de tratamento.

Denominam-se pronomes de tratamento certas palavras e locuções que valem por verdadeiros pronomes pessoais, como: *você, o senhor, Vossa Excelência*. Embora designem a pessoa a quem se fala (isto é, a 2ª), esses pronomes levam o verbo a 3ª pessoa. (Cunha e Cintra, 2017, p.303-304)

O excerto acima mostra uma das incongruências que marcam a gramática normativa no tocante ao fenômeno em estudo, ao considerar a forma *você* um pronome de tratamento. Analisando esse posicionamento dos autores, ficam perceptíveis aspectos que trazem imprecisão quanto à caracterização do referido pronome morfológicamente. No primeiro momento, em uma tentativa de se aterem às convenções normativas, não classificam *você* como pronome pessoal, porém ao alinhá-lo aos de tratamento, afirmam que a forma “vale” por um pronome pessoal. É esse tipo de inconsistência conceitual que alicerça as dificuldades de entendimento de alguns aspectos gramaticais no contexto escolar.

Quanto a essa classificação, Bagno (2012, p.747) pontua que

(...) somente um apego irracional ao passado e/ou à norma linguística de Portugal pode explicar por que até hoje, nas gramáticas normativas e nos livros didáticos, *você* ainda é apresentado como ‘pronome de tratamento’. A inequívoca e total gramaticalização de *você* tem que ser reconhecida para uma descrição mais realista do português brasileiro contemporâneo.

Ao criticar a insistência dos autores prescritivistas, o autor considera que o descompasso entre uma concepção arcaica de língua não pode se sobrepor aos usos correntes que se fazem do pronome *você* na contemporaneidade. Segundo ele, não faz sentido se prender a uma língua que não é praticada inteiramente pelos brasileiros, pois a variedade de português praticada em terreno nacional se difere em muitos aspectos daquela utilizada em Portugal.

Ao tratar do emprego dos **pronomes de tratamento da segunda pessoa**¹⁰, Cunha e Cintra ainda postulam que

No português do Brasil, o uso do *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 submetido 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 superior. (2017, p.306)

Duas considerações são pertinentes a partir da exposição dos autores. A primeira diz respeito ao fato de limitarem os espaços de usos do *tu* ao extremo Sul e alguns pontos da região Norte. Essa afirmação é controversa, pois, como observado anteriormente, a variação entre essas formas se dá de forma disseminada no território brasileiro para além

¹⁰ Grifo nosso.

dessas duas regiões por eles apresentadas, sendo com maior ou menor expressividade entre uma ou outra forma em determinados estados, como apresentado por Scherre et al, 2015:

Quadro 05 – Síntese da distribuição dos seis subsistemas dos pronomes de segunda pessoa por região e estado

Regiões Subsistemas	Centro-Oeste	Sudeste	Nordeste	Norte	Sul
Só VOCÊ	Só VOCÊ Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul	Só VOCÊ Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo	Só VOCÊ Bahia	Só VOCÊ Tocantins	Só VOCÊ Paraná
Mais TU com concordância baixa (tu acima de 60%) (conc. abaixo de 10%)				Mais tu (tu=65%) (concordância de 4%) Amazonas	Mais tu Tu>80% (concordância de 3% a 7%) Rio Grande do Sul
Mais tu com concordância alta (tu acima de 60%) (conc. de 40% a 60%)				Mais tu (tu>70%) (concordância de 43%) Pará	Mais tu (tu> 70%) (concordância de 43% a 60%) Santa Catarina
Tu/VOCÊ com concordância baixa (tu abaixo de 60%) (conc. abaixo de 10%)			Tu/VOCÊ (tu de 27% a 37%) (concordância de 3% a 8%) Maranhão	Tu/VOCÊ (percentuais de tu estimados em até 20%) (concordância rara) Tocantins	Tu/VOCÊ (tu de 50% a 55%) (concordância em cerca de 2%) Santa Catarina
Tu/VOCÊ com concordância média (tu abaixo de 60%) (conc. de 10% a 39%)			Tu/VOCÊ (tu de 34% a 39%) (concordância de 23% a 29%) Maranhão Piauí Ceará Paraíba Pernambuco	Tu/VOCÊ (tu em torno de 38%) (concordância em torno de 28%) Amazonas	Tu/VOCÊ (tu de 16% a 27%) (concordância de 12% a 34%) Santa Catarina
VOCÊ/tu (tu de 1% a 90% sem concordância)	VOCÊ/tu Tu sem concordância Distrito Federal	VOCÊ/tu Tu sem concordância Rio de Janeiro São Paulo Minas Gerais	VOCÊ/tu Tu sem concordância Maranhão Bahia	VOCÊ/tu Tu sem concordância Roraima Acre	

Fonte: Scherre et al. (2015, p. 141).

As considerações da autora se dão a partir da análise de trabalhos diversos realizados com vistas à obtenção de dados que traduzem a realidade linguística vivenciada pelos brasileiros em suas mais diversas regiões.

Bagno (2012) também traça, a partir da análise de trabalhos sociolinguísticos diversos, algumas das áreas de uso do *tu* ao longo do território brasileiro. Segundo ele, a considerar posicionamentos de outros autores, este pronome está presente

(...) nas variedades utilizadas no norte da Amazônia Legal (Amazonas, Pará, Amapá, Maranhão), com emprego frequente (mas nunca exclusivo) das desinências número-pessoais conservadoras. (...) No Nordeste (com exceção da Bahia e de Sergipe) o *tu* também é empregado, oscilando entre as desinências conservadoras e desinências inovadoras. (...) No Distrito Federal, vem ocorrendo uma reintrodução de *tu* entre os falantes adolescentes do sexo masculino em situação de solidariedade discursiva. (...) O uso do *tu* caracteriza as variedades linguísticas da região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). (...) A concordância também oscila em cada estado e, dentro de cada estado, nas diferentes áreas linguísticas, entre as formas conservadoras e as formas que se valem da conjugação verbal da não-pessoa. (p.751-752)

Tanto a síntese quanto a análise acima demonstram o quanto autores que afirmam, tal qual Cunha e Cintra (2017), que o uso do *tu* se restringe a uma ou outra região determinada, não condiz com dados factuais que caracterizam os usos dos pronomes *tu* / *você* por parte dos usuários da língua.

Aliás, cabe nesse ponto uma reflexão plausível: se os autores que fazem essa afirmação têm consciência de que o pronome *você* tem uso tão abrangente, por que então se atêm a uma abordagem reducionista, para não dizer negacionista, acerca do fenômeno variacionista em evidência? Quanto mais eles insistem na famigerada defesa dessa forma como pronome de tratamento, mais fica perceptível o desconforto com que tratam essa questão. Se não fosse assim, não insistiriam que esse pronome “vale” como referenciador de segunda pessoa, como visto em Sarmiento (2012) ou em Cipro Neto e Infante (2010), que asseguram que *você* “pode” ser usado como pronome pessoal. Mattos e Silva (2004) sintetiza o impasse gramatical no qual esses gramáticos se encontram, pontuando que

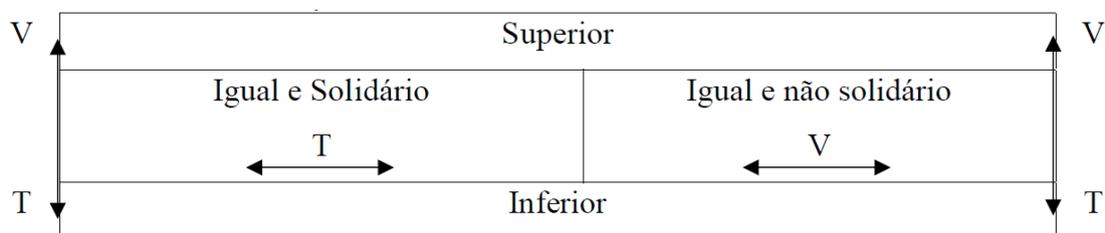
Continuam a multiplicar-se gramáticas segundo os moldes tradicionais – sobretudo reedições continuadas de gramáticas bem-sucedidas no mercado – muitas vezes com inovações capturadas de teorias linguísticas contemporâneas, mas que só fazem tornar ainda mais incoerentes e mais confusas as análises tradicionais. (p.87)

A segunda consideração a ser feita a partir do exposto por Cunha e Cintra (2017) diz respeito a afirmação de que a forma *você* é utilizada fora do círculo de intimidade – assim como Cegalla (2020), Cipro Neto e Infante (2010), Lima (2011) e Bechara (2019) – ao apontarem ainda a referenciação de superior para inferior e de superior para superior.

Certamente, os autores não fazem menção à semântica de solidariedade, proposta por Brown e Gilman (1960), uma vez que a teoria do poder e da solidariedade traz consigo não somente as referências a modelos de tratamento mais remotos e/ou superados, mas também indicam como essas relações se reconfiguraram ao logo do tempo.

Conforme Silva (2019) até o século XIX, as relações de poder eram assim representadas:

Quadro 06 – Representação dos níveis de Poder e Solidariedade até o século XIX



Fonte: Silva (2019, p. 61)

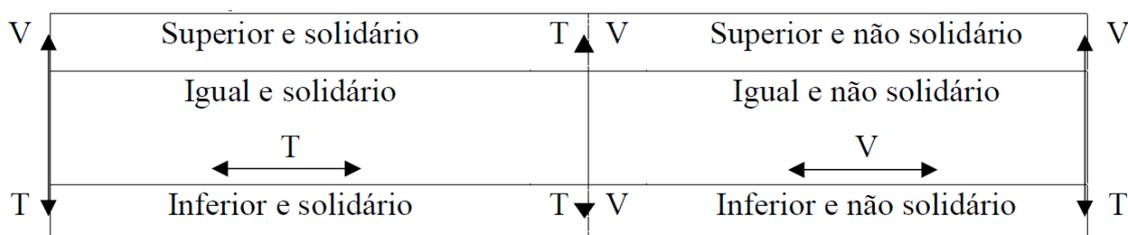
A posição de Cunha e Cintra (2017) está parcialmente amparada por essa representação de relações, uma vez que de superior para inferior o uso é com T, ao passo que de inferior para superior é V e de superior para superior (relação implícita de igualdade) o uso é com V. Outrossim, os autores desconsideram que entre os iguais também pode haver o tratamento pautado em T, a designar relação de solidariedade e proximidade entre eles. Dessa forma, há um outro descompasso entre esta teoria e aquilo que afirmam Cunha e Cintra: não apenas o *você* era utilizado em contextos de intimidade, o *tu* também era uma forma de referência para tal finalidade.

Essas discrepâncias teóricas são ampliadas ao se observar como a Teoria do Poder e da Solidariedade representava a complexa rede de relações desenvolvidas ao longo do século XX. Bagno (2012, p.748) ilustra que

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

Silva (2019), assim representa essa “informalização das relações” da seguinte forma

Quadro 07 – Representação dos níveis de Poder e Solidariedade até o século XX



Fonte: Silva (2019, p.62).

Essas seis formas de representação de relações distanciam-se ainda mais das ponderações de Cunha e Cintra. Assim, pode-se considerar que a gramática prescritiva não está condicionada a explicar os usos práticos que são feitos da língua cotidianamente, embasada, muitas vezes, em conceitos retrógrados que não se aplicam normalmente.

Castilho (2010, p.193) aponta que, de fato, “No tratamento, usa-se *você* quando há intimidade, e *o senhor* para situações formais. (...) Nas regiões em que se mantém o *tu* no tratamento informal, o pronome *você* marca certo distanciamento.” Ou seja, o autor valida o posicionamento acerca do contexto de uso imediato de *você*, mas amplia essa reflexão quando posiciona o pronome *tu*, fazendo uma correlação entre os dois pronomes, tidos por ele como pessoais e indicadores de segunda pessoa.

Nesse âmbito de discussão, Bagno (2012, p. 758) declara que “os IP¹¹ de 2ª pessoa mais usados (*tu* e *você*) são indicadores de muita intimidade entre os interlocutores ou, no mínimo, de informalidade de tratamento (caso de *você*).” O autor não faz distinção entre uma e outra forma, pelo contrário, ele as coloca em graus de igualdade e relevância ao tratar da chamada “interlocução entre pessoas íntimas”.

Dessa forma, a partir do exposto, é possível depreender que a gramática normativa traz determinadas imprecisões que ampliam ainda mais as diferenças entre seus conceitos e os usos que, na prática, são feitos da língua. São incoerências que, historicamente, contribuíram significativamente para as incompreensões advindas da percepção de dificuldade desenvolvida por estudantes, pois eles, por vezes, entendem que sua língua natural lhes é inacessível devido a reconhecidas discrepâncias entre seu comportamento linguístico e o conhecimento da língua a eles prescrito, um sistema com regras e exceções apresentadas por meio propostas de estudo vazias de significados aplicadas em contextos escolares.

É necessário que o docente se perceba como mediador entre o aluno e esse encontro com sua identidade linguística de forma a reconhecê-la e validá-la a partir do seu valor histórico-social. Como defendido por Avelar (2017)

Como disciplina que tem um lugar de destaque no currículo escolar, a gramática não pode ser vista apenas como espaço reservado à exposição de preceitos acerca do que é certo ou errado, bom ou ruim, correto ou incorreto. Também não pode ser destinada exclusivamente ao ensino de nomenclaturas estéreis, dissociado de práticas que ajudem o aluno a refletir produtivamente sobre os recursos de expressão fornecidos pela própria língua. (p.27)

¹¹ Segundo o autor: Índice de Pessoa.

Ou seja, é preciso que as práticas de uso da língua, assim como aquelas de análise linguística contemplem um novo *modus operandi* por parte do docente de língua portuguesa ao planejar e aplicar atividades que sejam coerentes e adequadas ao desenvolvimento da compreensão por parte do educando acerca dos fundamentos que instrumentalizam sua variedade linguística.

Avelar (2017) exemplifica essa estratégia metodológica, partindo da exposição do sistema verbo-flexional do português, considerando tanto o modelo apresentado pela gramática normativa, quanto aquele usado “naturalmente em muitas variedades vernáculas do português brasileiro”¹² (p. 24).

Quadro 08 – Exposição de sistema verbo-flexional do português

Em gramáticas normativas	Em variedades vernáculas do português brasileiro
eu amo	eu amo
tu amas	você / tu ama
ele, ela ama	ele, ela ama
nós amamos	a gente ama / nós amamos
vós amais	vocês ama (m)
eles, elas amam	eles, elas ama (m)

Fonte: Avelar (2017, p.24).

Por mais que o autor embase a sua análise a partir da flexão verbal, vale observar a contraposição por ele realizada entre o predisposto pela gramática normativa e o que é praticado pelos falantes no que concerne ao uso do pronome de segunda pessoa do singular. Ainda que para o autor não seja mais considerada a concordância canônica da variante *tu* e o verbo conforme exposto pela gramática prescritiva (*tu amas, tu queres, tu vais* etc.), o que – como será observado a posteriori – é considerado uma omissão quanto ao caráter variacionista desse fenômeno, ele afirma que

É importante ter em mente que, na avaliação da (a)gramaticalidade, a postura do analista precisa ser descritiva e não normativa: deve ser levado em conta não o que as gramáticas normativas preceituam sobre os dados linguísticos, mas as regras gramaticais internalizadas pelos falantes e naturalmente colocadas em uso no funcionamento da língua.

(...)

(4) a. Tu conheces aquela criança.

b. Tu conhece aquela criança. (...)

Contudo, se analisadas com base nas regras gramaticais internalizadas pela absoluta maioria das pessoas que adquiriram naturalmente alguma variedade brasileira do português (...) a ocorrência do pronome sujeito *tu* sem a marca

¹² Grifo nosso.

verbo-flexional distintiva da segunda pessoa do singular, como em (4b), são bastante usuais em diferentes falares e estilos do português brasileiro.” (Avelar, 2017, p.34-35)

Eis o ponto da presente pesquisa bem sintetizado pelo autor! A necessidade de reconhecimento desse tipo de variação tão presente na fala e na escrita de brasileiros de regiões diversas, de diferentes idades e de realidades distintas.

Cipro Neto e Infante (2010) não incorporam o pronome *você* no quadro de pronomes pessoais. Segundo eles, esse sintagma é categorizado como pronome de tratamento. Segundo eles, tanto a forma *você* quanto o seu plural *vocês* “são largamente empregadas no português do Brasil, praticamente substituindo as formas *tu* e *vós*.” (p.283) Importante observar que esses mesmos autores destacam que

(...) os pronomes pessoais indicam diretamente as pessoas do discurso. Quem fala ou escreve assume o pronome eu ou nós, emprega os pronomes tu, vós, você, vocês, Vossa Excelência ou algum outro pronome de tratamento para designar a quem se dirige e ele, ela, eles ou elas para fazer referência à pessoa ou ao assunto de que fala. (Cipro Neto e Infante, 2010, p.280)

Essa afirmação dos autores, que deixa dúvidas quanto ao caráter de uso dos pronomes pessoais e de tratamento, também traz consigo incoerência quanto à tematização dos pronomes de segunda pessoa, pois cita claramente *você* e *vocês* como referenciadores de segunda pessoa, contudo não os consideram quando sistematizam os pronomes pessoais do caso reto.

Quadro 09 – Sistematização dos pronomes pessoais do caso reto

	Singular	Plural
primeira pessoa	Eu	Nós
segunda pessoa	Tu	Vós
terceira pessoa	Ele, ela	Eles, elas

Fonte: Cipro Neto e Ulisses (2010, p.280).

Os estudos mais recentes acerca do uso de pronomes indicativos de segunda pessoa apontam que há uma variação dessas formas nas mais diversas regiões do país. Esse é um movimento que a sociolinguística explica, levando em consideração pressupostos teóricos fundamentados a partir de variáveis linguísticas e extralinguísticas que influenciam o falante de forma direta e/ou indireta, consciente ou inconscientemente.

Os usos dessas formas podem variar de um falante para o outro ou pode acontecer de o mesmo falante utilizar as duas formas alternando-as a depender da situação interacional em que se encontra. Tal perspectiva foge à colocação acima de Cegalla (2020, p. 180), segundo a qual, em consonância com Sarmiento (2012), define pronomes pessoais

como “palavras que substituem o substantivo e representam as pessoas do discurso”. De acordo com ele, a segunda pessoa será representada pela forma pronominal *tu* e no plural por *vós*, isso mostra um certo grau de generalização, dado que o processo de substituição de uma forma por outra se concretiza de maneira a fazer com que o *tu* e o *vós* estejam numa correlação de forças idênticas, fato que não condiz com a realidade, pois a forma *vós* passa por um processo de desuso, ao levar em consideração os estudos acerca do tema e a vivência social cotidiana.

Quanto ao pronome *você* e seu respectivo plural – apresentados pelo autor como pronomes de tratamento – Cipro Neto e Infante (2010, p. 283) pontuam que os pronomes de tratamento

(...) efetivamente representam uma forma indireta de tratamento de um interlocutor. (...) Também são pronomes de tratamento o senhor, a senhora e você, vocês. (...) você e vocês, no tratamento familiar. Você e vocês são largamente empregados no português do Brasil, praticamente substituindo as formas *tu* e *vós*. (...) As formas *você* e *vocês* podem ser usadas no papel de pronomes pessoais do caso reto (atuando como sujeito ou predicativo) (...):
Você já foi a Roma?

É perceptível um avanço quando os autores citam a possibilidade de usar os referidos pronomes como pessoais, porém, nesse contexto cabe a pergunta: Se o pronome *você*, como afirma o autor, praticamente substitui o *tu* em algumas regiões, por que ele ainda não o classifica como pronome pessoal de segunda pessoa do plural ao lado dessa outra forma pronominal? Numa tentativa de alinhar posicionamentos, os autores classificam os pronomes de tratamento como indicadores de segunda pessoa indireta.

Segundo eles, “a segunda pessoa indireta ocorre quando se empregam pronomes que, apesar de indicarem o interlocutor (portanto, a segunda pessoa), exigem o verbo na terceira pessoa.” (Cipro Neto e Infante, 2010, p. 282). Seria essa característica uma definidora e limitadora dos papéis e funções do pronome *você* a ponto de levá-lo a ser categorizado de tal forma?

Bagno (2012, p. 749) pontua que

Sendo derivado de uma forma de tratamento, *você* é empregado com as desinências número-pessoais de não-pessoa: *você é*, *tem*, *foi*, *dá*, *deu*, *quis*, *viaja* etc. Somente por essa característica morfológica é que tantos insistem em classificar esse IP como “pronome de tratamento” (?) É desconsiderar fatores mais importantes como a semântica desse IP e seus efeitos pragmáticos e discursivos.

O autor apresenta acima questões que ampliam a reflexão acerca dos motivos pelos quais os gramáticos caracterizam a forma *você* como pronome de tratamento. Ele denuncia a desconsideração de fatores que podem fazer sentido em meio a esse processo,

mas que são negligenciados pela gramática normativa ao proceder com a classificação morfológica do referido termo.

Essas ponderações de Bagno (2012) contrapõem-se aos posicionamentos de Bechara (2019), que, ao se utilizar do mesmo fundamento que Cipro Neto e Ulisses (2010) para classificar os pronomes *tu* e *você* e situá-los no mesmo espaço em que Cunha e Cintra (2017) acima já citado, consoma graves (in)compreensões acerca da gramática, quando aplicada em contexto escolar sem qualquer reflexão histórico-social pertinente.

Esse mesmo descompasso é percebido em Lima (2011) que, ao explanar acerca dos pronomes faz apenas menção ao *você* de forma tangenciada e completamente desarticulada dos padrões linguísticos interacionais e variacionistas, de forma a validar os posicionamentos apresentados anteriormente por outros gramáticos.

Azeredo (2021, p.187) assim conceitua os pronomes pessoais:

1. o indivíduo que fala – primeira pessoa do singular (eu),
2. o conjunto de indivíduos em que o eu se inclui – primeira pessoa do singular (nós, a gente),
3. **o indivíduo ou indivíduos a que o eu se dirige – segunda pessoa do singular ou do plural (tu, você, vós, vocês)¹³**, e
4. o indivíduo ou coisa a que o eu se refere – terceira pessoa do singular ou do plural (ele, eles).

As formas de terceira pessoa são as únicas que variam em gênero (ele / ela, eles/elas).

O autor enfatiza as funções de sujeito e predicativo, comuns aos pronomes pessoais do caso reto (como observado também nas demais gramáticas analisadas) e, ao propor uma perspectiva, frente à classificação dos pronomes pessoais, considerando a forma *você* como pronome pessoal de segunda pessoa, ele busca alinhar as premissas da gramática normativa ao uso regular que se faz desse pronome, deixando claro também o seu papel de referenciar o interlocutor, função essa que é defendida por meio desta pesquisa.

Ainda segundo o autor,

Estas formas representam a categoria gramatical de **pessoa**, que é a propriedade que tem a linguagem de permitir que os enunciadores refiram a si próprios e aos personagens do ato comunicativo, não como indivíduos, mas apenas como participantes do ato comunicativo. (Azeredo, 2021, p.186)

Assim, cabe observar que o autor, na prática discursiva, alinha os indivíduos, considerando-os atores fundamentais para que a interação prevaleça. Ao reconhecer a possibilidade de variação entre *tu/você* ao tratar da segunda pessoa, ele preconiza a

¹³ Grifo nosso.

perspectiva enunciativa e prenuncia que os usos de ambas as formas, arraigadas nos comportamentos discursivos dos falantes devem, assim como eles, ser valorizadas.

Neves (2011, p. 450) apresenta os paradigmas de pronomes pessoais dessa maneira:

Quadro 10 – Sistematização de paradigmas pronominais

	SINGULAR	PLURAL
1ª pessoa	Eu	Nós
2ª pessoa	tu, você	vós, vocês
3ª pessoa	ele, ela	eles, elas

Fonte: Neves (2011, p. 450).

Em linhas gerais é possível observar a aproximação de concepção quanto à classificação de pronomes pessoais entre Neves (2011) e Azeredo (2021), uma vez que ambos consideram o pronome *você* como pessoal indicador de segunda pessoa do singular assim como o pronome *tu*, no entanto, a autora chancela seus usos de modo a assegurar uma melhor compreensão dos aspectos que configuram essas formas como tal.

Segundo a autora

O emprego de **VOCÊ** é muito mais difundido do que o emprego do **TU**, para referência ao **interlocutor**. Além disso, ocorre frequentemente (embora mais especialmente na língua falada), que se usem formas de segunda pessoa em enunciados em que se emprega o tratamento **VOCÊ**, de tal modo que se misturam formas de referência pessoal de **segunda** e de **terceira pessoa**: (...) *Não é um pouco estranho que **VOCÊ** tenha medo que SUA mulher se suicide e não tenha medo que ela **TE** mate?*¹⁴ (Neves, 2011, p.458)

A autora destaca um aspecto já apresentado por Cipro Neto e Infante (2010), contudo, demonstra um outro tipo de abordagem para tal perspectiva de uso da língua, apontando o contexto em que se dão as construções em que há essa mistura entre pronomes e formas verbais, de forma a validá-las. Inclusive, Neves continua: “Esse uso ocorre especialmente na conversação espontânea, e são abundantes os exemplos nos diálogos de peças teatrais” (Neves, 2011, p.458). Ou seja, diferente de desqualificar, apontar como erro ou proibir tal construção linguística, a autora é clara ao contextualizar esses usos.

Outro aspecto a ser considerado a partir do exposto pela autora é a explanação do fenômeno em variação de segunda pessoa, ao pontuar que ocorre uma maior difusão de *você* frente ao *tu*. Assim, não se trata de mensurar que determinada forma tenha

¹⁴ Grifos e destaques conforme original.

substituído a outra, mas que elas convivem em contextos determinados, ainda que numa escala maior ou menor de uso entre um ou outro pronome.

A autora ainda considera um outro aspecto muito relevante ligado ao pronome *você*, a referenciação genérica. De acordo com ela

O pronome **VOCÊ**, embora seja forma de pessoa envolvida no discurso (segunda pessoa), pode indicar referência genérica. A indeterminação, nesse caso, é muito forte (**VOCÊ** = uma pessoa, seja qual for): (...) **VOCÊ** vai lá, fica dois dias fazendo curso, eles te catequizam, fazem **VOCÊ** comprar uma tonelada de sabão e abrir o seu negócio. (OMT) (Neves, 2011, p.463)¹⁵

Essa também constitui uma das hipóteses de análise do corpus da presente pesquisa, haja vista que a questão do uso genérico ou específico é uma importante variável que condiciona diretamente a escolha pelo uso dessa variante para se referir à segunda pessoa do singular. Neves (2018), ao observar os abismos que separam os preceitos prescritivo-normativos e o uso corrente da língua, ratifica

O que se verifica, ao final, é que o uso dos PRONOMES PESSOAIS constitui uma zona altamente favorável a tensões entre o uso e a norma, por uma série de circunstâncias:

- a) de um lado, pelo fato de os PRONOMES PESSOAIS fazerem a referenciação das pessoas do discurso: com duas pessoas interagindo, e com a terceira fora da interação; (...)
- c) de outro lado, ainda porque há formas diferentes de pronomes competindo na mesma função (**tu / você**)¹⁶; (p. 510)

Essa tensão, denunciada pela autora, é refletida também em gramáticas com propostas descritivas, como percebido nos postulados de Castilho (2010), segundo o qual o português brasileiro popular apresenta diferenças frente ao português brasileiro culto, assim ele assevera ao levar em consideração a variação sociocultural.

Quadro 11 – Diferenças entre português brasileiro popular e culto

PORTUGUÊS BRASILEIRO POPULAR	PORTUGUÊS BRASILEIRO CULTO
Alterações no quadro dos pronomes pessoais: (i) substituição de <i>tu</i> por <i>você</i> na maior parte do país, o pronome <i>tu</i> ocorre em variação com <i>você</i> . (...)	Alterações no quadro dos pronomes pessoais: Usa-se <i>tu</i> nas regiões Norte e Sul do país, e na cidade do Rio de Janeiro, neste caso sem com ele concordar o verbo: <i>tu</i> sabe de uma coisa?; (...)

Fonte: Castilho (2010, p.207).

Acima já foi refutada a hipótese de que apenas nas regiões citadas pelo autor ocorre o fenômeno de variação de segunda pessoa do singular com as formas *tu* e *você*. Quanto a esse aspecto, Zilles (2016, p. 177) aponta, também considerando os estudos de

¹⁵ Grifos e destaques conforme original.

¹⁶ Grifos e destaques conforme original.

Scherre et al (2015), que a caracterização dos usos acerca desses pronomes realizada pelo referido autor é reducionista e simplificadora.

Para ilustrar esse posicionamento, é importante considerar o que a autora levanta, de acordo com a análise do postulado acima por Castilho (2010),

Quanto aos pronomes pessoais no português brasileiro **culto**, em (i) o autor informa os locais onde se usa *tu*: nas regiões Norte e Sul do país, sem esclarecer se esse uso é exclusivo ou se há alternância entre *tu* e *você*, nem se é com ou sem concordância verbal. Contudo, acrescentando a localidade do Rio de Janeiro, o autor faz nova generalização, dizendo que nela se usa *tu* sem concordância, ignorando o amplo e característico uso de *você* nesta cidade ou neste estado, já que também isso não é esclarecido. (Zilles, 2016, p.176)¹⁷

As questões aventadas pela autora são pertinentes, pois a rigor comprometem significativamente não apenas a compreensão do fenômeno, contemplando sua amplitude e totalidade, mas também influenciam movimentos de manutenção de regramentos gramaticais cada vez mais distantes da realidade linguística de fato praticada. São distorções e equívocos que na esfera escolar deixam marcas perenes e perversas, uma vez que notoriamente essas gramáticas fundamentam o trabalho docente em torno da língua.

Isso ganha um contorno de gravidade ainda mais notória quando se analisa que a gramática em discussão é tida como descritiva, pois ambiciona apresentar uma determinada fidelidade entre esses contextos de teorização e usos acerca das variedades linguísticas.

Ao sistematizar o quadro dos pronomes pessoais, o autor assim os postula:

Quadro 12 – Os pronomes pessoais no Português Brasileiro

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa sg	<i>Eu</i>	<i>Me, mim, comigo</i>	<i>Eu, a gente</i>	<i>Eu, me, mim, Prep + eu, Mim</i>
2ª 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>
3ª. 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>
1ª pessoa pl	<i>Nós</i>	<i>Nos, conosco</i>	<i>a gente</i>	<i>A gente, Prep + a gente</i>

¹⁷ Grifos e destaques conforme original.

2ª. pessoa pl	<i>Vós, senhores, a s senhoras</i>	<i>os (vos, convosco) (Prep +) os senhores, a s senhoras</i>	<i>vocês / ocês / cês</i>	<i>vocês/ocês/cês, Prep + vocês/ocês</i>
3ª. 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).

Ao observar o campo correspondente à segunda pessoa do singular a desempenhar a função de sujeito, o autor possibilita que se vislumbre diferentes formas pronominais em uso na língua, considerando para além das formas *tu* e *ocê*, pronomes como *o senhor* e *a senhora*. É importante observar também a marcante apresentação da variação *ocê*, no uso do português brasileiro informal, no entanto, segundo Zilles (2016, p. 180) nesta referida coluna “surpreende a ausência do *cê* para a segunda pessoa”.

Esse é um posicionamento que chama a atenção, pois *a priori* pode denotar um contraponto a uma visão que Castilho (2010, p. 482) apresenta sobre essa variação, que, em suas palavras “os pronomes pessoais se transformam em morfemas prefixais”. Segundo ele, esse fenômeno “já estava contido nas entrelinhas do ensaio de Câmara Jr. Sobre o clítico *o*.”

Quadro 13 – Transformação dos pronomes pessoais do caso reto em morfemas verbais número-pessoais no PB informal

Pessoas	Prefixos em função de sujeito no PB não-padrão	Prefixos em função de complemento no PB não-padrão	Sufixos em função de sujeito no PB padrão
P1	{e-}: <i>Eu vou</i> > <i>Evô</i> {noi-}: <i>Nós vamos</i> > <i>Noivamo</i>	<i>Me encontrou</i> > <i>Mincontrô</i>	{-o}: <i>falo</i> {-mos}: <i>falamos</i>
P2	{ce-}: <i>Você vai</i> > <i>Cevai</i> {ceis-}: <i>Vocês vão</i> > <i>Ceisvão</i>	<i>Te encontrou</i> > <i>Tincontrô</i>	{-s}: <i>falas</i> {-ys}: <i>falais</i>
P3	{ey-}: <i>Ele vai</i> > <i>Eivai</i> {eys-}: <i>Eles vão</i> > <i>Eisvão</i>	<i>Se encontrou</i> > <i>Sincontrô</i>	{-Ø}: <i>fala</i> {-ãw/-ẽy}: <i>falam/falem</i>

Fonte: Castilho (2010, p. 482).

Ao se observar a segunda linha na segunda coluna é possível depreender a teoria defendida pelo autor que não considera a forma *cê*, por si só, como uma variação de indicação específica de segunda pessoa, mas um afixo prefixal que se liga ao verbo formando assim uma variação do próprio verbo por meio do processo de formação de palavras por derivação prefixal.

Perini (2016) declara que “os pronomes pessoais têm um comportamento gramatical peculiar e precisam ser estudados separadamente” (PERINI, 2016, p.155). Assim ele protocola esses pronomes, levando em consideração o português brasileiro:

Quadro 14 – Pronomes pessoais retos e oblíquos

<i>Forma reta</i>	<i>Forma oblíqua</i>
<i>Eu</i>	me, mim, - migo
<i>você, (tu)</i>	te, (-tigo), (ti), (lhe)
<i>ele, ela</i>	---
<i>Nós</i>	nos, -nosco
<i>Vocês</i>	---
<i>eles, elas</i>	---
<i>[reflexivo]</i>	Se

Fonte: Perini (2016, p.155).

Ao observar a sistematização proposta pelo autor, chama a atenção a posição do pronome *tu* posto entre parênteses, possivelmente a demonstrar um lugar de menor relevância para essa forma, o que é considerado, no mínimo, estranho, uma vez que esse pronome ainda é utilizado de forma expressiva, conforme os estudos apresentados. Perini (2016, p.154) é claro ao reiterar que “as formas em parênteses são de uso restrito, só sendo correntes em parte do território brasileiro”.

Com essa abrupta restrição a esse pronome, o autor incorre a uma inconsistência notória, visto que ele mesmo consigna, que “na variedade do PB descrita neste livro – a do Sudeste – não se usa o pronome *tu* e suas formas oblíquas *ti* e *-tigo*. Mas em grande parte do Brasil esse pronome é de uso corrente (Sul, partes do Nordeste)”. Se em grande parte é corrente, como pode então ser restrito? Cabe aquilo que fora pontuado por Zilles (2016, p.179) ao mensurar sobre os posicionamentos acerca da variação *tu / você* que “Há, portanto, muito a investigar antes de se poder fazer qualquer afirmação generalizante a respeito”.

Scherre et al. (2015) a partir dos estudos já mencionados, consideram, conforme pode ser observado no quadro 05, dados que contradizem Perini (2016) acerca da existência do pronome *tu* na região sudeste. É importante salientar que os autores não desconsideram que há uma prevalência de uso da forma *você* na referida região, contudo deixam claro que esse parâmetro não abarca a totalidade de usos de pronomes para se referir à segunda pessoa do singular. De acordo com suas palavras

A região Sudeste exibe também comportamento semelhante ao da Centro-Oeste, com a predominância do subsistema **só você**, mas exibe ainda o

subsistema **você/tu sem concordância** na cidade do Rio de Janeiro e a sua presença marginal – e até surpreendente – na cidade de São João da Ponte, no norte de Minas Gerais. (Scherre et al., 2015, p.143)

Além dessas constatações, os autores também destacam o caso da cidade de Santos, no estado de São Paulo, onde há um registro médio de 29% de usos do *tu*, variando de 17% a 46%, considerando algumas variáveis. Esses dados são importantes, pois contrastam com as informações apresentadas categoricamente por Perini (2016) acerca do comportamento linguístico dos falantes da região Sudeste, no que concerne ao uso de pronomes de segunda pessoa do singular.

O movimento ensaiado por Perini (2016) chama a atenção pela espécie de simplificação que o autor apresenta para uma questão tão abrangente como a variação do pronome de segunda pessoa do singular. Sua discussão não abarca a totalidade daquela teórica e pragmática que incide diretamente sobre esses paradigmas gramaticais. Kleiman e Sepulveda (2014) são mais radicais quanto ao tratamento que deve ser dispensado ao pronome *tu* na esfera escolar. Segundo elas

O diretor não deve se sentir preocupado por deixar de fora os pronomes pessoais *tu* e *vós*, que as gramáticas e os livros didáticos ainda incluem. Trata-se de uma questão de romper mesmo com um programa que ainda incluem informações obsoletas, desnecessárias para o aluno que está aprendendo a língua padrão e que somente lhe adicionarão dificuldades. Lembrando que é no sistema verbal que encontramos o maior número de diferenças entre a língua padrão e a não padrão. (Kleiman, Sepulveda, 2014, p.111)

Essa é uma afirmação controversa quando se observa as variedades de uso linguístico pela sociedade brasileira como um todo, pois desconsidera as variações registradas de forma constante a partir do paradigma *tu*, seja considerando aquela consagrada pela norma padrão (por exemplo: *tu estudas, tu caminhaste, tu partirás*, etc.), seja ratificando aquela bastante disseminada entre os falantes, em que o pronome é utilizado com o verbo em sem morfema distintivo (como em *tu estuda, tu caminha, tu vai partir*, etc.).

Outrossim, equiparar as realidades que envolvem os usos de *tu* e *vós* atualmente, classificando-as como obsoletas num mesmo conjunto, demonstra um descompasso entre o posicionamento das autoras e os estudos em curso na área de variação e mudança. O posicionamento delas ganha eco nas palavras de Bagno (2012), que postula

Não tem cabimento ensinar a conjugação nas pessoas tu e vós. Caso elas ocorram nos textos a serem lidos em sala de aula, a professora pode explicar que **tu** é de uso restrito, que **vós** não se emprega há séculos em nenhum lugar onde se fala português no mundo. Além disso, é preciso que se deixe claro que **você é a forma considerada “neutra”, empregada de maneira não-marcada, ao passo que tu pode ser tomado, em algumas situações, como**

uma forma agressiva ou grosseira, por indicar excesso de intimidade.¹⁸
(p.986)¹⁹

Causa estranheza essa afirmação do autor que, tal qual Kleiman e Sepulveda (2014), não considera o pronome *tu* como objeto de ensino a ser considerado na constituição do paradigma e sistematização das pessoas do discurso. De acordo com os autores em questão, o quadro pronominal que condiz com a realidade linguística brasileira considera a seguinte constituição:

Quadro 15 – Paradigma de sistematização dos pronomes pessoais do caso reto

Pessoa	Singular	Plural
1 ^a	Eu	Nós / a gente
2 ^a	Você	Vocês
3 ^a	Ele / ela	Eles / elas

Fonte: Kleiman e Sepulveda (2014, p. 110).

Evidentemente, eles não contribuem significativamente para o debate estabelecido em torno da variação *tu/você* como referência à segunda pessoa do singular, devido às suas percepções simplificadoras, propositalmente, de língua a emergir das relações imediatas que caracterizam o cotidiano do aluno. Esse plano de observação da língua é compreensível, todavia traz em seu bojo implicações pragmáticas que ao aluno pode trazer prejuízos em sua tentativa de entender sua língua, haja vista que em inúmeras comunidades o pronome *tu* faz parte do vernáculo das pessoas e, como tal, deve ser explorado em suas idiossincrasias no decorrer das aulas de língua portuguesa.

Bagno (2012), apesar de salientar uma discordância com relação ao que deve ser ensinado quanto às designações das pessoas do discurso, apresenta os índices de segunda pessoa vigentes da seguinte forma

Quadro 16 – Indicadores da segunda pessoa no português brasileiro

Discurso –monitorado									
SUJEITO		OB. DIRETO		OB IND.		REFLEXIVO		COMP. OBL.	
Sing.	Plur.	Sing.	Plur.	Sing.	Plur.	Sing	Plur.	Sing.	Plur.
VOCÊ		TE		TE				VOCÊ	
OCÊ	VOCÊS	LHE		LHE				OCÊ	
CÊ	OCÊS	O/A	VOCÊS	PRA/A	PRA/A	SE	SE	TI	VOCÊS

¹⁸ Grifos do original.

¹⁹ Grifos do original.

TU TI	CÊS	OS/AS VOCÊ OCÊ TU	OCÊS O/A/OS AS	VOCÊ PROCÊ	VOCÊS PROCÊS	TE		CONTIGO TU	OCÊS
Discurso +monitorado									
O SR. A SRA.	VOCÊS OS SRS. AS SRAS.	O SR. A SRA. O/A OS/AS LHE TE	VOCÊS OS SRS. AS SRAS. O/A OS/AS	PARA/ A O SR PARA/A SRA. LHE TE	PARA/A VOCÊS PARA/ AOS SRS. PARA/ AS SRAS.	SE	SE	O SR. A SRA.	VOCÊS OS SRS. AS SRAS.

Fonte: Bagno (2012, p. 746).

Chama a atenção a divisão entre os pronomes pessoais, IP de 2ª pessoa, apresentados por ele: partindo do discurso +monitorado ou discurso –monitorado. Esse monitoramento é importante, pois em um *continuum* estilístico é consagrada a escolha por uma determinada forma de linguagem, compreendendo que quanto mais monitorado for um discurso, mais formal será a escolha vocabular adotada pelo indivíduo.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 41)

A monitoração é, essencialmente, um processo que demanda maior atenção e planejamento. (...) um falante, diante de interlocutor desconhecido, de maior poder na hierarquia social ou a quem ele precisa ou deseja impressionar, sente-se na obrigação de usar um estilo mais cuidado. Para obter este efeito, necessita prestar mais atenção à forma de sua produção verbal.

Esses apontamentos são importantes para que sejam reconhecidas as forças que implicitamente agem sobre o processo interacional, uma vez que, pressionados pelo contexto no qual ele ocorre, os interlocutores são movidos a utilizarem uma ou outra forma pronominal para se referir aos seus pares.

Na sistematização acima apresentada por Bagno (2012) observa-se que tanto o pronome *você* como o pronome *tu* se enquadram no campo do discurso -monitorado, ao passo que apenas a primeira forma é contemplada pelos contextos de discursos +monitorados. Isso demonstra uma clara contraposição às ideias de muitos gramáticos normativos que, como já discutido, colocam o pronome *você* apenas no eixo da informalidade discursiva.

No entendimento de Bortoni-Ricardo (2005), a concretização do discurso demanda um determinado grau de planejamento por parte do falante e esse é um aspecto

que integra outros fatores. São observações fundamentais para que a escola reconheça seu aluno, a sua realidade, ou seja, que se preocupe em desenvolver um perfil sociolinguístico do seu aluno e, a partir disso, proponha um projeto educacional alinhado às suas necessidades em torno do desenvolvimento e compreensão de língua e linguagem, em prol de sua interação e vivência, atendendo, dessa forma, algumas condições

1. respeitem-se as peculiaridades culturais do aluno, poupando-o do processo de conflito de valores e de insegurança linguística;
2. garanta-se-lhe acesso à língua padrão, permitindo-lhe mobilidade social;
3. seja facilmente operacionalizável. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.28)

Ou seja, há que se realizar esforços, com o intuito de reorientar os caminhos metodológicos para fazer com que as variações de segunda pessoa do singular, assim como tantos outros registros, sejam compreendidos como forma de libertar o aluno do sentimento de incapacidade frente ao ensino de português.

2.4 *Tu e você*: estudos a partir de uma perspectiva histórica, geográfica e social

A presente pesquisa se atém a investigar a variação de segunda pessoa do singular e, ao analisar o paradigma gramatical trazido pelos manuais de gramática normativa, percebe-se que ainda prevalece a referência pronominal constituída pelas seis pessoas do discurso herdadas da gramática latina – eu, *tu*, ele(a), nós, vós, eles(as). Esse é um completo desarranjo para com a realidade linguística vivenciada pelos falantes da língua portuguesa no Brasil, que adotaram diferentes possibilidades para se referir e situar a segunda pessoa do singular: *tu*, *você*, além de senhor(a) ou formas nominais, que não fazem parte do nosso objeto de estudo.

As explanações até então realizadas pela presente análise observam os pronomes *tu* e *você* como variações pronominais para se referirem à segunda pessoa do discurso. Eles encontram sua gênese em processos históricos definidos por uma estruturação social influenciada diretamente pelo modo como as pessoas se utilizavam desses termos em suas formas de tratamento e na sua busca por reconhecimento pessoal ou por *status* social.

Hora (2014) aponta que “fundamental para Labov é a noção do vernáculo do falante, ou seja, a fala mais natural, aquela que surge quando ele não a monitora.” (p. 20)

O mesmo autor, ainda afirma que:

Ao contemplar a correlação entre uma determinada variável com suas variantes e um conjunto de restrições, os estudos que seguem a perspectiva laboviana têm controlado, de um lado, restrições linguísticas – fonológicas, morfológicas, sintáticas – que promovem ou inibem a aplicação de uma regra e, do outro lado, restrições extralinguísticas, que se dividem em duas categorias: uma social, que focaliza a diferença entre a fala de diferentes falantes, estratificados de acordo com o sexo, a faixa etária, a etnia etc., e outra estilística, que focaliza as diferenças intrafalantes. (Hora, 2014, p.20)

Bortoni-Ricardo (2005, p. 41) apresenta o ideal de Allan Bell, quem, segundo a autora, complementa a tese de Labov ao argumentar que o posicionamento do falante sofre influência do seu interlocutor e isso define a sua escolha estilística, uma vez que não se pode perder de vista a questão do monitoramento, algo que impacta diretamente à atenção e ao planejamento da fala. Segundo a autora “pode-se resumir esse processo, argumentando que o interlocutor é um dos fatores – talvez o mais importante – que determina o grau de pressão comunicativa que incide sobre o falante.” (2005, p.41)

A mesma autora, ao considerar os pressupostos de Pierre Bourdieu e seus seguidores, enfatiza a força simbólica existente entre os interlocutores numa interação, exercida pela linguagem, associada por Bourdieu ao capital de autoridade marcado pela capacidade de se fazer escutar. A língua ganha status de instrumento de poder, para além

de sua função de comunicação ou de conhecimento. Segundo Bortoni-Ricardo, “quando falamos, queremos ser compreendidos, mas também ser respeitados e reconhecidos ou até obedecidos.” (2005, p.178).

A autora ratifica esse pensamento ao lembrar o exposto por John Gumperz (1996) que considera a sociolinguística uma disciplina central que se preocupa com todos os aspectos da comunicação verbal nas sociedades humanas, principalmente na influência da comunicação na constituição das relações de poder e dominação e na perpetuação das instituições sociais.

Para a autora, que define os construtos das variações em diferentes contínuos, alguns fatores incidem diretamente no processo de variação estilística, a citar:

1. Acomodação do falante a seu interlocutor;
2. O apoio contextual na produção dos enunciados;
3. A complexidade cognitiva envolvida na produção linguística;
4. A familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.41).

Compreender essas premissas é de suma importância para que se caracterizem os fenômenos em processo de variação, levando em consideração, como posto por Coelho *et al* (2021), alguns princípios que norteiam a Teoria da Variação e Mudança, a ver:

- (i) a língua é um sistema inerentemente heterogêneo e ordenado;
- (ii) a competência linguística do falante comporta a heterogeneidade da língua;
- (iii) não existe falante de estilo único;
- (iv) as formas da língua veiculam, além de significados referenciais/representacionais, significados sociais;
- (v) o *locus* do estudo da língua é a comunidade de fala, não o indivíduo;
- (vi) a generalização da mudança através da estrutura linguística não é uniforme nem instantânea;
- (vii) fatores linguísticos e sociais encontram-se intimamente relacionados no desenvolvimento da mudança linguística;(...)
- (viii) na língua, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança pressupõe variação; (p.75).

Tanto o exposto por Bortoni-Ricardo (2005), quanto o predisposto por Coelho *et al.* (2021), definem bases para que se compreendam os mecanismos que incidem efetivamente sobre a língua, levando-a a variar.

Uma vez compreendida essa premissa, é necessário que seja corroborado o papel elementar exercido pelas variáveis extralinguísticas no processo de variação. Conforme Eckert e Rickford (2001, apud Hora, 2014),

(...) o estudo de Labov (1966) estabelece forte ligação entre indivíduo e comunidade – entre o linguístico, o cognitivo e o social. Ele demonstra que o uso de variáveis sociolinguísticas é estratificado socioeconomicamente e que a variedade estilística de cada falante cobre um continuum do uso da matriz socioeconômica (...) Ele viu o prestígio da variedade do falante como o resultado da fala formal, cuidada, e o estigma como resultado da fala casual não monitorada. (p.23)

Ou seja, a língua se constrói frente a contextos mais amplos, não se coloca de forma isolada, mas de forma contextualizada, integrada num movimento em que sofre influências e influencia determinados modelos sociais. Como explicado por Faraco (2017).

Essa dinâmica inter-relação entre fatores sociais e verbais pode ser particularmente visível no sistema de tratamento do interlocutor, já que esse sistema representa talvez da forma mais direta alguns dos fundamentos axiológicos da organização do *status* social. Assim, se uma sociedade passou ou está passando por rápidas mudanças que se refletem nas relações interpessoais possíveis, pode-se esperar que mudanças linguísticas na área do tratamento venham a ocorrer, com possíveis consequências para outros aspectos da estrutura da língua. (p.117)

O autor faz essas ponderações para traçar um paralelo de como o pronome *você* se desenvolveu levando em consideração a tessitura social de Portugal ao longo dos tempos. Por meio de um estudo histórico, ele mostra como essa forma pronominal se consolidou na língua portuguesa, passando por questões que envolvem principalmente as relações de poder, de posicionamento e de diferenciação das classes sociais diversas.

Segundo Faraco (2017), nos séculos XIV e XV, algumas formas de tratamento (Vossa Mercê, Vossa Senhoria, Vossa Excelência) eram específicas para o tratamento do rei, porém com a ascensão da burguesia, que, nas palavras do autor, “iria competir com a nobreza em termos de poder econômico e político”, visto que era considerada a nova aristocracia, com a aquisição de grandes quantidades de terra e com a conquista de cargos de importância na conjuntura política montada pela própria nobreza, essas nomenclaturas passaram a ser utilizadas entre os representantes dessa nova elite que se consolidava na nova tessitura social que se formava.

Tudo isso levava à reformulação de regras e convenções sociais, novos costumes e alinhamento de uma nova classe, haja visto que aquela sociedade havia abandonado há pouco a estrutura feudal para assumir um protocolo de formalidades condizente com sua nova posição social. Assim, a língua também se moldava a esse novo cenário. Cezario e Votre (2012, p.148) são claros ao pontuar que “Nas sociedades em que é nítida a separação da população por classes sociais e econômicas, a relação entre língua e classes sociais se verifica com bastante evidência.”

Esse aspecto é denunciado por Faraco ao demonstrar que as formas de tratamento designadas para se referir ao rei já não cumpriam essa função, pois aos poucos começaram a ser utilizadas por outros membros da corte que exigiam tratamento diferenciado (não

íntimo) por parte de pessoas de classes sociais inferiores. Assim, houve uma mudança do valor social dessas formas devido à busca de um status diferenciado.

A nova realidade que se impunha obrigava a corte a buscar outras formas de tratamento que lhes fossem exclusivas, porém o movimento de disseminação das referidas formas era recorrente entre pessoas que não faziam parte daquele seletivo grupo. Segundo o autor, “(...) sempre que uma delas começava a ter um uso mais geral, escapando de um círculo restrito de usuários, estas a abandonavam por outra.” (2017, p.119), um claro exemplo de como a língua se moldava para reconhecer as diferenciações existentes entre distintas classes sociais.

Nessa esteira, ao passo que decretos reais consolidavam determinados usos para cada tipo de formas de tratamento, *Vossa Mercê*, uma das formas estipuladas para o tratamento específico da realeza, também se popularizou, como pode ser visto a partir da análise das peças gilvicentinas. De acordo com o Faraco (2017), essa forma foi arcaizando-se durante os séculos XVII e XVIII, período em que a forma abreviada *você*, passando por um rápido processo de simplificação fonética, tornava-se forma dominante, devido a sua origem estar relacionada às camadas populares.

Essa perspectiva justifica a razão pela qual *você/vocês* se dissemina no Brasil, uma vez que o autor supõe que as formas predominantes para tratar os interlocutores *Vossa Mercê* e suas variantes (*vosmecê*, *vossuncê*, *vassuncê*, *mecê*, *vancê*, *vacê*, *ocê* e *você*) também chegaram ao país com emigração dos portugueses. Segundo Faraco (2017)

(...) A crise de tratamento em Portugal era socialmente restrita à classe alta e média alta, cujos integrantes em geral não emigravam para o Brasil. Por outro lado, a sociedade brasileira como tal não estava passando por uma crise de tratamento naquela mesma época: face à situação colonial, as divisões sociais eram mais claras (proprietários de terra x trabalhadores braçais) e nenhum rearranjo social estava ocorrendo como nas sociedades europeias. (p. 122)

Ao comparar o uso dessas variantes entre falantes de Brasil e Portugal, o autor apresenta realidades distintas, embasando-se, inclusive, na Teoria do Poder e da Solidariedade, ao colocar *tu* como uma variante de uso corrente no tratamento íntimo, enquanto *você* como forma de tratamento mais formal, nas palavras dele: “(...) você é usado no tratamento entre iguais não solidários ou, mesmo no tratamento não solidário de um interlocutor de status social inferior.” (2017, p.121)

Quando retrata esses aspectos levando em consideração a realidade linguística brasileira, o autor é taxativo:

A situação no Brasil é bastante diferente. *Você* é o pronome de uso comum para o tratamento íntimo, estando o pronome *tu* restrito a algumas variedades

regionais. A razão para esse uso tão amplo de *você* no Brasil deve ser encontrada, certamente, na história da formação do País. (Faraco, 2017 p. 121)

Para ampliar o entendimento quanto às relações sociais que envolvem a utilização de *tu* e *você* como formas variáveis de identificação do interlocutor, cabe conhecer a chamada Teoria do Poder e da Solidariedade – presente em *The Pronouns of Power and Solidarity* – conforme Brown e Gilman (1960).

Segundo Dias (2007), os autores apresentam o uso de dois pronomes singulares provenientes do latim, ainda que nessa língua convencionara-se o *tu* (singular) e o *vós* (plural), pontua-se que o uso de *vós* com o valor de singular foi utilizado com o sentido de prestar tratamento de reverência ao imperador, no entanto esse fenômeno último se expandiu ao longo do tempo para referir-se a outras pessoas em posição de poder socialmente constituído, algo muito próximo ao processo exposto por Faraco (2017) ao explorar o histórico de instauração do pronome *você* na língua portuguesa. Não por acaso, o fenômeno descrito por Brown e Gilman se expande para línguas europeias diversas – russo, francês, alemão, italiano, espanhol – variando em suas especificidades, mas mantendo traços comuns que remetiam ao que os autores chamam de semântica de poder.

Conforme a autora,

A semântica de poder caracteriza-se pelo tratamento não recíproco: o superior se dirige ao inferior usando T, mas é tratado por V. Apesar de a origem desta semântica ser o poder político, com a generalização do uso dos pronomes V, o poder passou a vir de outras esferas: força física, idade, riqueza, sexo, igreja, exército e posição dentro da família. (Dias, 2007, p.07)

Cabe destacar que indivíduos pertencentes às classes mais baixas utilizavam T entre si, ao passo que os mais abastados, V. Há que se ressaltar também o caráter assimétrico nessas relações de poder. Em contrapartida a esse aspecto, Silva (2019), aponta que

Já a solidariedade, sendo recíproca, é estabelecida através das relações simétricas, não dependendo do grau de poder detido pelos falantes. O uso de V torna-se mais provável à medida em que a solidariedade declina, já em relações recíprocas diz-se V ou T mutuamente, sendo o uso de T elevado à medida em que a solidariedade aumenta, ou seja, quanto maior o grau de intimidade entre os falantes, mais provável o uso de T. (p.60)

A Teoria do Poder e da Solidariedade conjumina aspectos relevantes que norteiam os posicionamentos dos falantes em diferentes situações. Ao analisar o estudo realizado por Silva (2019) que investigou o uso das formas *tu*, *você* e *cê* na posição de sujeito no município de Caeté do Nóia/AL a partir de entrevistas diversas, percebe-se diferentes categorias de relações a serem evidenciadas numa tentativa de mostrar o quão significativa pode ser a escolha por um determinado tipo de pronome. Em um

determinado paradigma, num mesmo estrato social, podem haver diferentes distinções para o uso de T ou V, uma vez que as relações de solidariedade (solidário e não solidário) permeiam os graus de igualdade, inferioridade e superioridade presentes nas relações diversas de poder.

Ademais, essas relações também mudam com o passar do tempo, o que é representado pela autora quando ilustra como elas se estruturavam no século XIX e como passaram a se configurar no século XX.

Quadro 17 – Díades demonstrativas das formas de tratamento utilizadas no século XIX

Cliente	Oficial	Empregador
T ↓ V ↑ V	T ↓ V ↑ V	T ↓ V ↑ V
Garçon	Soldado	Empregado
Pai	Mestre	Irmão mais velho
T ↓ T ↑ V	T ↓ T ↑ V	T ↓ T ↑ V
Filho	Servo Fiel	Irmão mais novo

Fonte: Silva (2019, p.62).²⁰

Há uma clara demonstração do quanto a teoria do poder e da solidariedade pode estar associada à posição social em que os interlocutores se situam: cliente, oficial, empregador são tratados por V, o que demonstra maior respeito, ao passo que tratam, respectivamente, garçom, soldado e empregado por T, uma que vez se referiam a pessoas tidas em posição de inferioridade.

Chama a atenção para a relação entre cliente e garçom, em que o cliente pode, numa relação de superior e solidário utilizar T para se referir ao seu interlocutor.

Ao analisar as relações entre pai e filho, mestre e servo e irmão mais novo e irmão mais velho, percebe-se que a assimetria nas relações permanece, com o filho, o servo fiel e o irmão mais novo sendo tratados por T, mas tratando pai e mestre por T ou V, ou seja, numa posição de inferior ou de inferior e solidário, senão igual e solidário, com o uso de

²⁰ Adaptado pela autora a partir da obra de Brown e Gilman (1969, p.260).

V. Já o tratamento dado ao irmão mais velho pelo mais novo, ora se apresenta como inferior ao utilizar V, ora como igual e solidário ao usar T.

Quadro 18 – Formas de tratamento utilizadas no século XX

Cliente	Oficial	Empregador
↓V	↓V	↓V
Garçom	Soldado	Empregado
Pai	Mestre	Irmão mais velho
T ↓	T ↓	T ↓
Filho	Servo Fiel	Irmão mais novo

Fonte: Silva (2019, p.63).²¹

A dinâmica assimétrica percebida no século XIX deu lugar a relações simétricas no século XX, conforme pode-se observar no quadro II. Há uma relação recíproca, como posto pela autora, com o uso mútuo de T e V numa relação de solidariedade entre os interlocutores.

É importante salientar que até o século XIX as relações de poder e solidariedade apresentavam uma dinâmica completamente diferente, com a semântica das relações muito delimitada a posições sociais sem que houvesse uma expressiva influência do eixo solidariedade, como é perceptível nos quadros sintéticos acerca dos séculos XIX e XX.

Segundo Dias (2007)

A introdução da semântica de solidariedade não se chocava diretamente com a manutenção da semântica de poder: a primeira prescrevia o uso entre iguais; a segunda, entre diferentes. Assim, o sistema mantinha-se equilibrado. Durante o século XIX, no entanto, a semântica de poder perdeu espaço e o sistema passou a ter a partir de então uma única dimensão em que os dois pronomes são usados mutuamente, isto é, os dois interlocutores dizem e recebem o mesmo pronome. T mútuo é usado entre solidários; e V mútuo, entre não solidários. A probabilidade de uso de T aumenta à medida que os integrantes de um relacionamento podem ser descritos como sendo da mesma idade ou da mesma família ou de mesma renda ou da mesma profissão. V torna-se tão mais provável quanto maior a distância desses mesmos atributos em cada uma das pessoas envolvidas (p.18).

²¹ Adaptado pela autora a partir da obra de Brown e Gilman (1969, p.260);

Muitas pesquisas de cunho sincrônico, assim como aquelas diacrônicas, buscam compreender a disseminação e usos de diferentes formas para se referir à segunda pessoa do singular. Dias (2007), por exemplo, cita alguns estudos voltados para a análise da questão em diferentes locais do Brasil, dentre outros, destacam-se: Lucca (2005), Loregian-Penkal (2004) e Hausen (2000).

Além desses autores, Gouveia (2019) se propõe a analisar a variação de pronomes de tratamento em cartas pessoais escritas na Grande Florianópolis entre 1870 e 1940, traçando um perfil histórico-sociológico acerca das mudanças ocorridas nas formas *tu/você* através dos tempos. Apresenta posicionamentos como os de Menon (2009) acerca dos registros que datam os usos de ambas as formas nas sociedades lusitana e brasileira.

A autora se utiliza dos estudos de Rumeu (2008), que analisa a escrita culta da língua portuguesa em cartas pessoais familiares entre o fim do século XIX a meados do século XX em busca de ocorrências dos pronomes em evidência no conjunto das discussões até aqui apresentadas. Ela ainda buscou no estudo de Marcotúlio (2011) o campo de análise dos pronomes de tratamento a partir de cartas enviadas a Rui Barbosa entre 1866 a 1899.

Essas possibilidades levaram-na perceber os caminhos trilhados por esses pronomes (e/ou expressões pronominais) ao longo do tempo, desde a sua inserção até a sua consolidação e disseminação por meio de diferentes tipos de relações estabelecidas por cartas de natureza diversa.

Em um outro estudo com dados da região de Florianópolis, Traesel (2016) estudou a variação de segunda pessoa do singular, partindo da fala de adolescentes moradores do bairro dos Ingleses, mas naturais de diversas regiões de origem: Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Goiás e Bahia.

Apresentou como alicerce teórico as pesquisas de Ramos (1989), Menon e Loregian-Penkal (2002), Arduin (2005), Coelho e Görski (2011), Nunes de Souza (2011) e Lima (2011), respaldando-se na Teoria da Variação e Mudança como ponto de partida e análise.

Ele também recorreu ao trabalho de Logerian-Penkal (2004) – que buscou mensurar a quantidade de falantes que se utilizam de *tu* ou de *você*, assim como quantos alternam em suas comunicações ambas as formas. O pesquisador ainda se debruçou sobre as investigações de Arduin (2005), que se utilizou da relação *tu/você* para tematizar o uso de possessivos de segunda pessoa do singular. Ambos os trabalhos se embasaram no banco de dados VARSUL.

Importante salientar que outro estudo levado em consideração pelo autor foi o desenvolvido por Coelho e Gorski (2011), que analisaram dados de sete peças de teatro escritas por autores catarinenses nascidos, preferencialmente nas faixas litorâneas do estado catarinense, nos séculos XIX e XX.

O autor, antes de apresentar seus resultados e testar suas hipóteses, que vão desde a influência do estado de origem quanto ao uso de determinada variante até a testar a falta de bases para que se desenvolva entre os falantes a teoria do poder e da solidariedade, debruça-se sobre a formação da capital catarinense e como os processos históricos estão atrelados à temática em evidência. Além disso, discorre sobre a formação do bairro que embasa a pesquisa e acerca do potencial da herança linguística deixada pelos açorianos.

Ele ainda apresenta a teoria do poder e da solidariedade de Brown e Gilman (1960), base utilizada, inclusive, para a análise de hipótese específica na pesquisa autoral.

Nogueira (2013) investigou a variação entre as formas de tratamento *tu* e *você* no português culto e popular em Feira de Santana e Salvador, BA. Por meio da análise de fala originada de 04 diferentes bases de dados, a autora buscou mapear o comportamento linguístico daquela região em torno do tema em discussão, considerando 55 entrevistas com pessoas de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade.

Franceschini (2011) enveredou-se por Concórdia, SC, na tentativa de compreender a variação dos pronomes “nós / a gente” e “*tu / você*” naquela localidade com o intuito de perceber como as diferentes variáveis atuam naquele contexto frente a esses dois fenômenos variacionista.

A autora utilizou 24 entrevistas que constituíram a base de dados para análise, baseada em variáveis como determinação do referente, escolaridade, sexo, tipo de verbo e faixa etária.

A partir da análise dos dados disponíveis pelo Projeto ALiB, numa amostra constituída por 140 informantes, Divino (2020) constatou o mesmo fenômeno com o mapeamento dessa variação tomando como base cinco estados nordestinos: Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Paraíba e Sergipe.

Dias (2007) analisou a mesma variação entre 18 falantes de Brasília; já Franceschini (2011) volta seus olhares para o português falado em Concórdia, SC, como uma amostra de 24 entrevistas, de forma a consubstanciar os dados apresentados em torno da variação de segunda pessoa do singular na posição de sujeito.

O arcabouço de hipóteses levantado por essas pesquisas, das distintas regras variáveis, assim como os resultados por elas demonstrados, denotam um rico campo de

análise quanto à questão da variação de segunda pessoa na língua portuguesa, em especial na região sul do país, uma vez que estudos outros contextualizam-se nesse território de análise em que os dados do presente trabalho se embasa.

2.5. Síntese do capítulo

As discussões realizadas no presente capítulo se apresentam numa escala ascendente de forma a contextualizar e caracterizar o objeto de pesquisa em investigação. Ao se preocupar em iniciar com a tematização do campo da Sociolinguística, sua conceituação e importância para o desenvolvimento dos estudos variacionistas, cria-se uma perspectiva introdutória que se amplia para a reflexão quanto à importância dessa área para o desenvolvimento de uma proposta de ensino e aprendizagem de língua materna que privilegie o reconhecimento da língua em toda a sua forma de expressão.

Para tanto, discute-se acerca da importante contribuição da Teoria da Variação e Mudança, de forma a propiciar reflexões relevantes em torno da língua e suas diferentes possibilidades de variação e mudança, de modo a considerar os mais variados contextos de uso.

Chama-se a atenção ainda para o papel da escola em considerar a sociolinguística educacional para que sua função social seja efetiva, além de pontuar a necessidade formativa de professores de língua portuguesa para atuarem, de fato, como fomentadores de novos olhares para a língua em uso, consolidando-a como objeto de comunicação e interação, de forma a ser reconhecida a partir de suas diferentes concepções.

O reconhecimento do caráter variacionista da língua é uma condição importante para que o seu ensino seja ressignificado, conforme documentos normativos, como a BNCC, por exemplo. Dessa forma, considerar projeto escolar, formação docente e construção de um currículo coerente para com as demandas sociais atuais é ponto de partida para uma reconfiguração do modo de ensinar, aprender, refletir e agir no mundo contemporâneo, e o estudo da língua materna não foge a essa premissa.

Esse tipo de discussão, se levada em consideração no interior das escolas, pode referendar distintos olhares para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, de forma a desconsiderar práticas ineficazes ou obsoletas frente às demandas advindas do atual cenário social no qual a instituição escolar se insere.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa teria um sentido, de fato, significativo para os discentes, uma vez que conceitos próprios da área da Sociolinguística se tornariam

partes integrantes do fazer pedagógico no decorrer das aulas de língua materna, promovendo, dessa forma, o acesso dos seus aprendizes à compreensão acerca das diferentes variedades linguísticas por eles utilizadas.

A partir desses aspectos, a análise de diferentes tipos de gramática foi necessária, a fim de possibilitar o entendimento sobre as lacunas, contradições e incompreensões observadas naquelas denominadas normativas, assim como os avanços percebidos naquelas classificadas como descritivas e pedagógicas em torno do fenômeno de variação da segunda pessoa do singular, considerando sua posição de sujeito.

Buscar compreender os contextos interacionais e como a língua atua, influencia e é influenciada nesse processo é fundamental para que se desenvolva uma pedagogia da variação, entendendo que a língua é uma ferramenta que se molda, adapta-se e se ressignifica em diferentes situações e contextos, devido à sua natureza heterogênea e dinâmica. Assim constrói-se também as bases de combate ao preconceito linguístico, assim como a outras formas discriminatórias que incidem sobre a forma como o indivíduo se expressa frente ao mundo e aos seus complexos desafios.

Toda a discussão fomentada até então é uma tentativa de construir uma arena discursiva em torno da variação de segunda pessoa do singular na posição de sujeito, sem perder de vista suas variáveis condicionantes. Esse objetivo é alcançado com a digressão em torno das variantes *tu* e *você*, construída a partir da necessidade de analisar a abordagem desses pronomes pelas gramáticas de naturezas diversas, sem perder de vista o papel insubstituível dos interlocutores nesse processo.

Além disso, retoma-se a discussão acerca da variação e aspectos da sociolinguística como possibilidade de reforçar as premissas nas quais se baseiam a variação em estudo. Assim, quando se inicia a abordagem sobre a origem da forma *você* e como ela se estabeleceu frente ao *tu*, há uma base teórica desenvolvida para que se consiga perceber a instituição e alternância desses dois pronomes como naturais e extremamente justificável devido ao processo histórico e social pelo qual ambas as formas passaram.

Nesse ínterim, chama-se a atenção para a teoria do poder e da solidariedade a alicerçar a escolha e uso de determinada variante em detrimento de outra, levando em consideração a natureza das relações sociais impressas pela interação estabelecida entre seus interlocutores partícipes.

Por fim, há uma revisitação de alguns estudos anteriores relevantes acerca do tema de pesquisa a fim de corroborar as bases teórico-científicas nas quais se baseiam as escolhas de fundamentação feitas até então.

3 METODOLOGIA

No presente capítulo, trataremos da metodologia da pesquisa. Partimos da contextualização do local de aplicação da investigação, com foco no espaço macro para o micro, ou seja, da cidade à escola. Posteriormente, será apresentado o perfil da comunidade escolar, considerando o público-alvo da pesquisa, assim como as abordagens necessárias para a constituição do corpus de análise.

São ainda evidenciadas as variáveis dependentes e as independentes – uma vez que a presente investigação segue a linha da Sociolinguística Variacionista, de forma a considerar seus papéis e influências em meio aos processos de uso de *tu* e/ou *você* pelo falante/escritor para se referir ao seu interlocutor. Também são apresentadas as atividades de ensino que compõem a unidade didática com os respectivos instrumentos de ensino e aprendizagem em torno da variação de segunda pessoa do singular a propiciarem a coleta de dados e seu produto.²² Em seguida, é apresentado um breve quadro com a caracterização do público-alvo do trabalho desenvolvido em sala de aula.

3.1 Contextualização dos espaços de confluência – cidade, bairro e escola

A cidade de Itajaí, situada no litoral norte catarinense, chama a atenção devido à sua constituição ao longo do tempo, o que de forma significativa se reflete na variedade de língua adotada por seus municípios.

O município está localizado na faixa litorânea intensamente influenciada pela cultura açoriana. Conforme D'Ávila (2018, p. 99), os açorianos se estabeleceram nessa região entre 1748 e 1756 e dinamizaram “o processo social, demográfico e cultural do litoral catarinense”. A área de terra adjacente à foz do Rio Itajaí-Açu passava por forte movimento de povoamento, com contínua migração populacional em sua direção, incluindo aqueles que saíam da ilha de Santa Catarina, de origem açoriana.

Ainda segundo D'Ávila, a intensa atividade econômica de extração da madeira e a fertilidade das terras e a possibilidade de pesca abundante eram tidas como chamarizes para que houvesse no início do século XIX um maior êxodo para essa região. Assim, viriam a transformar substancialmente o modo de vida da região de forma a arraigar sua cultura e fazer com que, desde então, hábitos e costumes se moldassem a seus valores.

²² A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa da UFSC sob o parecer de número 6.415.086.

Esse processo de povoamento também redefiniu as características linguísticas próprias da região. De acordo com Furlan (1998) as marcas desse processo de ressignificação linguística, conservadora em sua origem, ainda persistem na variedade da língua portuguesa encontrada na faixa litorânea de Santa Catarina.

Segundo o autor, “(...) o tratamento familiar por **tu**, *tuteamento*, com verbo na 2ª pessoa do singular, em contraponto com o respeitoso **vós**, *voseamento: fosse o cinema?*”²³ (p.19) é um exemplo da persistência de alguns traços já quase apagados nos falares brasileiros, mas persistentes no “açoriano catarinense tradicional”. O autor ainda destaca que esses são aspectos presentes na variedade linguística encontrada nessa região e seria difícil explicar considerar a influência açoriana e sua gênese.

Rothbarth (2010, p. 20), moradora e escritora natural de Itajaí, testemunha parcialmente o exposto por Furlan

Nosso modo de falar, entretanto, muito se assemelha ao dos portugueses. Temos um vocabulário peculiar e um sotaque típico que determina nossa origem. Falamos rápido e, muitas vezes, no diminutivo, exageramos na pronúncia dos “s” que falamos com som “z”. (...) Usamos o pronome tu, ao invés de “vós” ou “vocês”.

Coelho e Monguilhott (a sair) discutem o panorama histórico-social que culminou com a inserção dos pronomes *tu* e *ocê* nas variedades linguísticas adotadas pelos catarinenses. Segundo as autoras, alguns processos e movimentos migratórios foram fundamentais para a disseminação desses pronomes entre os séculos XVIII e XX. Foram eles

Florianópolis e uso do pronome *tu*, por influência da colonização açoriana (em meados do século XVIII);
Lages e uso do pronome *ocê*, por influência da colonização paulista (em meados do século XVIII);
Blumenau e uso preferencial de *ocê*, por influência da escola (início do século XX);
Chapecó e uso de *tu* por influência da colonização gaúcha (no início do século XX).

Essa consideração é importante ser colocada, pois é de conhecimento público que imigrantes alemães advindos da colônia de São Pedro de Alcântara, nas primeiras décadas do século XIX e, posteriormente, na segunda metade, outros reemigrando de Brusque e Blumenau buscaram melhores condições de vida em Itajaí. Nesse contexto, é possível considerar um encontro de variantes linguísticas que designam a segunda pessoa do singular, a partir da percepção da forma *tu*, utilizada pelos açorianos, e da forma *ocê*,

²³ Destaques conforme o original.

adquirido pelos blumenauenses, a definir um processo de variação presente ainda nos dias atuais.

A cidade de Itajaí está reconhecidamente em plena expansão demográfica e esse fenômeno não pode ser observado como um dado estatístico isolado, uma parte de uma linearidade histórica que encontra lastro desde a época de sua colonização e povoamento. D'Ávila (2018, p.103) apresenta um quadro do crescimento demográfico de Itajaí ao longo dos anos, desde 1872, quando o município apresentava apenas 3.473 habitantes, até 2010, quando, de acordo com o IBGE, ele contava com 183.373 habitantes, ou seja, uma diferença de 44% frente aos 264.054 indicados pelo mesmo instituto em 2023.

Itajaí, ainda de acordo com D'Ávila (2018, p.103), apresenta a origem da sua população sendo demarcada a partir de várias etnias “lusso-açoriana, indígena, africana, alemã, italiana e algumas outras origens, como sírio-libanesa e polonesa”, um indicativo da diversidade como marca de uma cidade que ao longo da sua história se constituiu como um mosaico de culturas, valores, costumes de diferentes matizes. Esse registro condiz com a realidade atualmente observada no município, afinal, é comum que se encontrem pessoas advindas dos mais diversos locais, das capitais aos recônditos do Brasil.

O bairro Cordeiros, local onde se situa a escola de aplicação da pesquisa, é um exemplo tanto do quesito expansão quanto da diversidade acima referendadas, afinal, ele concentra cerca de 20% de toda a população da cidade. São mais de 52 mil pessoas convivendo nesse espaço e, como pode ser observado a partir do perfil dos participantes do presente estudo, esse contingente é formado por pessoas originadas das mais variadas regiões do país.

Considerado o bairro mais populoso da cidade, Cordeiros é formado por vários loteamentos que se desenvolvem de maneira desproporcional, uma vez que as características existentes entre eles são notórias frente às discrepâncias sociais apresentadas. É nesse contexto que se encontra o “Brejo”, conhecida de tal forma por ter sido erguido em área anteriormente alagadiça, local onde se encontra a instituição de aplicação da pesquisa. Devido à proximidade da comunidade com o Rio Itajaí-Açu, esta é uma região que sofre bastante com os recorrentes alagamentos em períodos de chuvas e cheias.

A despeito da expansão recorrente do Brejo, fenômeno percebido em todo o Cordeiros, tanto territorial como em densidade demográfica, e apesar de apresentar uma infraestrutura básica capaz de suprir as necessidades essenciais dos seus habitantes, contando com serviços oferecidos por creches, postos de saúde, escolas, praças, quadra

poliesportiva, terminal rodoviário, transporte coletivo etc., chama a atenção o alto índice de vulnerabilidade social que acomete a referida comunidade.

É nessa realidade que a escola de aplicação da pesquisa se insere. Hoje a instituição de ensino conta com cerca de 630 alunos, com origens de diversos lugares do país, matriculados. Segundo o projeto político pedagógico da escola – PPP, essa diversidade ocorre devido à pujante oferta de empregos apresentados pelas empresas ali instaladas, em especial as que envolvem atividades pesqueiras e portuárias.

Outro aspecto que chama a atenção na instituição é a recorrente rotatividade dos estudantes, quer seja pela sazonalidade de algumas atividades empregatícias, quer seja pela dificuldade de fixação de suas respectivas famílias, esses são obrigados a mudarem constantemente de escola, ora voltando aos seus estados de origem, ora buscando outras regiões em busca de melhores condições de vida.

Esta proposta de pesquisa foi aplicada em três turmas (uma de oitavo e duas de nono ano), na citada instituição pertencente à rede municipal de ensino de Itajaí/SC. Essas turmas contavam à época com cerca de 33 alunos cada, perfazendo um total de 99 dos quais 77 participaram da pesquisa por meio das atividades propostas.

De modo geral, são estudantes atuantes e participativos nas aulas de língua portuguesa. O caráter dinâmico da proposta propiciou que se interessassem e se engajassem nas produções. Dessa forma, também foram avaliados com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Para que se compreendam os resultados apresentados a partir da coleta e análise de dados, é importante que se contextualize a constituição do grupo de participantes da pesquisa. Conforme posto, a escola em que a pesquisa foi aplicada é formada por crianças, jovens e adolescentes oriundos das mais diversas regiões do Brasil. Esse é um fator determinante para que prevaleça no ambiente de sala de aula uma diversidade e, por conseguinte, uma heterogeneidade em culturas, costumes, histórias e, de forma muito representativa, na língua utilizada pelos atores escolares diversos.

É essa uma característica definidora de muitos dos resultados apresentados a posteriori, no entanto, cabe reconhecê-la e percebê-la como tal, para que ela assim se configure de tal forma, afinal, um indivíduo é influenciado por um conjunto de elementos e fatores que o condicionam a determinados comportamentos, inclusive linguísticos. Ademais, são esses aspectos importantes para a definição da identidade de cada pessoa em circunscrito espaço de interação.

A presente pesquisa se desenvolve considerando 03 turmas numa escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Itajaí: um oitavo ano, T1, (28 participantes, sendo 14 meninos e 14 meninas) e dois nonos anos (com uma das turmas, T2, contando com 28 participantes da pesquisa – 13 meninos e 15 meninas e uma segunda turma, T3, apresentando 21 participantes, 13 meninos e 08 meninas). Dessa forma, foram 77 participantes, sendo 40 meninos e 37 meninas, com idades entre 13 e 16 anos.²⁴

3.2 Abordagens e constituição do corpus de análise

Para compor o corpus de análise da pesquisa, os alunos participaram de atividades capazes de fazer com que eles pudessem se expressar levando em consideração baixos ou altos graus de monitoramento dos gêneros explorados, mediante a natureza discursiva de cada proposta apresentada.

De acordo com essa premissa inicial, atividades que demandam a exposição oral: debates e teatro de improviso se contrapuseram àquelas que se inserem no campo da escrita, no qual se contextualiza a produção de roteiros teatrais, por exemplo, pois o roteiro dramático demanda uma maior afinidade do seu autor para com aspectos que identificam a escrita com um ato planejado, operacionalizado conforme regras que, a priori, são fundamentais para a organização das ideias inseridas neste determinado gênero discursivo.

Em meio a esses dois polos, há a aplicação do campo reconhecido por seu alto grau de monitoramento, constituído pela entrevista monitorada e pelo podcast, sendo este último sustentado ainda pelo suporte de roteiros previamente desenvolvidos pelos alunos.

Assim, pode-se perceber que ao variar as abordagens metodológicas, diversificaram-se também, como aventado posteriormente, os resultados obtidos, ou seja, busca-se uma confluência de fatores que denotam diferentes leituras a partir das situações comunicativas a que os participantes da pesquisa estiveram expostos. De modo geral, compreende-se um contínuo de monitoramento discursivo, considerando as ideias expressas por Bortoni-Ricardo, 2005:

Figura 04 – Representação de contínuo de monitoramento discursivo

²⁴ As três turmas juntas somavam 98 alunos, porém, nem todos eles foram autorizados a participar da presente pesquisa.



Fonte: O autor (2024).

Cabe nesse ínterim apresentar as palavras de Bortoni-Ricardo

Na produção do estilo monitorado, o falante presta mais atenção à própria fala. Este estilo geralmente caracteriza-se pela maior complexidade cognitiva do tema abordado. 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. (2005, p.41)

Importante salientar que o roteiro de texto dramático, ainda que exigisse a competência da escrita do educando, sustenta-se em situações que ele deveria transpor aspectos e situações da sua realidade para um texto que possibilitasse sua dramatização. Para tanto, fora-lhe explicado sobre o gênero, assim como a natureza da atividade a ser desenvolvida. Para fins de sistematização, considerou-se a entrevista e o podcast como de alto monitoramento devido à marcante posição dos meios de gravação em ambas as atividades.

Diante disso, e reconhecendo que os estudantes participantes da pesquisa apresentam os pré-requisitos necessários para se acomodarem às situações comunicativas propostas por meio das atividades - base para a coleta de dados, foi concebida uma unidade didática a partir de duas concepções de abordagens, também ligadas ao contínuo de monitoramento já apresentado:

- ❖ **Linha Planejada** - formada por aquelas atividades que demandam um maior grau de monitoramento, devido à necessidade de planejamento, organização e concatenação de ideias, como o roteiro teatral, a entrevista monitorada (por mais que estivessem interagindo entre seus pares, era possível notar, muitas vezes, a preocupação com a escolha da palavra, do tom, do tema para se adequar de uma

certa forma ao “nível de formalidade” por eles imaginado, uma vez que o uso do instrumento de gravação lhes indicava isso).

Essa percepção também estava presente na produção dos podcasts, mas ampliada devido à participação de professores e profissionais diversos em bate-papos diversos sobre racismo, necessidade de preservação da Amazônia, a tragédia Yanomami, xenofobia, intolerância religiosa etc.;

O roteiro de texto dramático também apresenta muito dessa categoria de discurso, pois para o aluno a formalidade está representada pela escrita, ao passo que a oralidade é sinônimo de informalidade, compreensão esta que influencia significativamente na forma como ele vai se colocar frente ao texto no decorrer da sua escrita.

- ❖ **Linha Espontânea:** constituída por atividades em que o monitoramento é baixo, uma vez que são atividades em que os participantes ficam expostos a situações comunicativas que os levam a protagonizar seus papéis de forma natural, sem que haja a interferência direta e contínua dos meios de gravação da fala, por exemplo, ou da escrita²⁵. O teatro de improviso (haja vista que por mais que existisse um público a assistir às apresentações realizadas, a imersão dos alunos nas atividades fazia com que as desenvolvessem de forma a garantir que as personagens tomem seus lugares em cena), debates regrados (uma vez que o calor das discussões pautadas aflora as diferentes perspectivas em torno dos temas propostos). Não como via de regra, como pode ser visto em dada ocasião, o podcast (a interação entre os diferentes atores flui de forma a fazer com que o meio de gravação seja um elemento que pouco interfere nessa dinâmica).

As diferentes abordagens apresentadas acima são interessantes de serem observadas, pois definem as posições adotadas pelo falante/escritor numa determinada situação comunicativa. Aliados a isso, conceitos como os apresentados em torno da teoria do poder e da solidariedade, assim como toda a digressão a respeito dos gêneros discursivos também são pertinentes, pois são eles elementos levados em consideração de forma categórica, seja implícita ou explicitamente, pelos agentes discursivos em meio às relações analisadas em busca de dados que justificassem determinados comportamentos linguísticos.

²⁵ Para o desenvolvimento dos debates regrados e do teatro de improviso, os participantes não tinham ciência de que estavam sendo gravados. Apenas após a realização das atividades, ficaram cientes de tal feito.

Importante considerar o exposto por Vieira e Faraco (2023) acerca da dicotomia fala X escrita:

fala e a escrita são práticas sociais diferentes que resultam, conseqüentemente, em textos estruturalmente diferentes. Isso quer dizer que a gramática de um texto falado por um brasileiro é diferente da gramática de um texto escrito por mesmo brasileiro, não por serem textos em línguas diferentes, mas por serem produtos de práticas sociais de linguagem que se dão em modalidades de naturezas distintas - a fala e a escrita. Em suma, **falar e escrever, mesmo em situações monitoradas de fala e escrita, não resultam em textos com uma mesma gramática.**²⁶ (Vieira, Faraco, 2023, p.36).

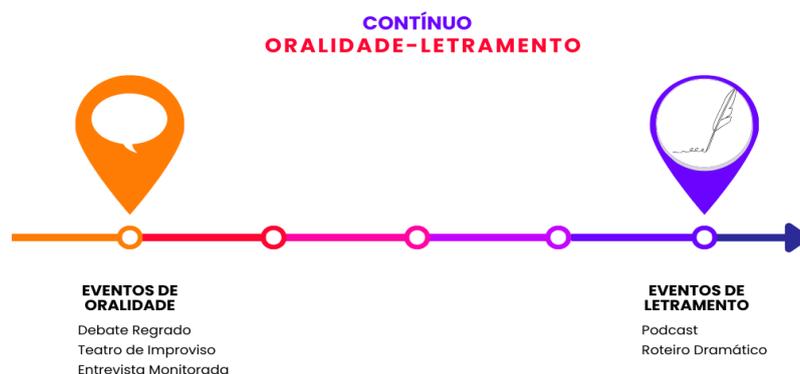
Ou seja, fala e escrita apresentam discursos coordenados por regras que lhes são próprias e, por mais que possa haver mútua influência entre ambas, essas são práticas instituídas e calcadas em seus próprios signos estruturantes.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2021) apud Bortoni-Ricardo (2022, p.19), na prática, o chamado contínuo oralidade - letramento

(...) estende-se desde os eventos de estrita oralidade até os eventos de reconhecido letramento pelo uso da leitura e escrita. Observe-se que não há fronteiras rígidas entre os dois tipos de evento. Pelo contrário, há muita sobreposição: um evento de oralidade pode incluir passagens típicas da tradição letrada. É o que acontece, por exemplo, no sermão de um líder religioso, que pode alternar desde narrativas de fatos triviais e conhecidos até a citação de passagens bíblicas.

De acordo com o exposto, o rol de atividades elencadas de forma a embasar o presente estudo está composto por eventos de oralidade (Debate Regrado, Teatro de Improviso e Entrevista, ainda que monitorada) e Eventos de letramento (Podcast e Roteiro de texto dramático, respectivamente um se apoia num suporte roteirizado e o outro se coloca neste lugar para ser dramatizado), conforme pode ser observado abaixo.

Figura 05 – Representação de contínuo de oralidade-letramento



Fonte: O autor (2024).

²⁶ Destaques do original;

Os monitoramentos acima descritos não são excludentes na prática docente, pelo contrário, assim como na proposta apresentada na unidade didática que deu origem ao banco de dados considerado para análise, eles agregam significativamente às demandas do processo de ensino e aprendizagem em torno da língua, uma vez observados os objetivos que determinadas proposições trazem consigo frente aos gêneros, suas características, estruturas, contextos de produção etc.

3.3 Variáveis dependentes e variáveis independentes

Com a finalidade de observarmos quais fatores condicionam a variação de segunda pessoa do singular na posição de sujeito nas produções orais e escritas dos estudantes da rede municipal de Itajaí, é apresentada como **variável dependente** as formas pronominais *tu* e *você* na posição de sujeito, conforme exemplos abaixo que fazem parte da nossa amostra²⁷:

12. Em vez de *tu* aceitar, *tu* respondeu? (CJASCT3)

13. Nas aulas passada *você* tava jogando vôlei? (LCVGT1)

As Variáveis Independentes escolhidas para a análise do fenômeno em estudo seguem abaixo descritas.

3.3.1 Variáveis Linguísticas

Foram controladas as variáveis linguísticas a seguir:

a) O preenchimento do sujeito: busca-se controlar a colocação do sujeito de forma preenchida ou implícita (sujeito nulo), assim como Franceschini (2011) e Traesel (2016) também controlaram em suas pesquisas.

Sujeito nulo: quando o sujeito não está explícito sendo identificado pela desinência verbal

14. (...) mas, enfim, *0 tens* que me convidar para ir na tua casa (BAGT2).

Sujeito preenchido: quando o sujeito está explícito

15. E sobre viagem, *tu* gosta de viajar, vai viajar pra algum lugar nesse feriado?" (CPJT1).

²⁷ Todos os exemplos são retirados de amostras de fala, coletadas em atividade diagnóstica que se configurou por meio de entrevista entre os alunos, na qual poderiam tratar de assuntos diversos.

b) A concordância verbal de segunda pessoa: busca-se, tal qual observado em estudos de Traesel (2016), Franceschini (2011) e Loregian – Penkal (2004) e Modesto (2006), controlar as formas de expressão da concordância verbal relacionadas ao pronome *tu* que podem levar em consideração os preceitos da norma prescritiva – *Tu estudas bastante.* – ou se constituir de forma diversa, considerando-se a forma verbal indicativa de marcação zero, como nos exemplos abaixo, extraídos de contextos de fala dos entrevistados.

Sem marca explícita de concordância com tu

16. Me diz, o que *tu gosta* de fazer nas horas vagas? (CSEMT3)

17. *Tu fez* o trabalho errado e não entregou na data? (SBAIT1)

Com marca explícita de concordância com tu

18. *Tu achas... tu preferes* ser super rico ou ajudar pessoas? (SDMT3)

c) Traço semântico: considerando estudos anteriormente desenvolvidos, como Nogueira (2011, 2013), Franceschini (2011) e Divino (2020), intenta-se observar as formas de referência genérica ou específica do sujeito, conforme pode ser observado nos exemplos abaixo. Para fins de análise, consideramos dois fatores a serem controlados nesta variável:

Referência genérica: Fator no qual os referidos pronomes indicam uma generalização do referente, um interlocutor hipotético, utilizado para fazer com que seu ouvinte/leitor compreenda as analogias realizadas pelo falante/escritor.

19. Se *você* trabalhar bem, e ganhar bastante dinheiro, *você* pode mudar de vida, mesmo que *você* seja a última pessoa da Terra (...) (FSTT1)

Referência específica: O interlocutor é identificado por meio do pronome de segunda pessoa *tu* e *você* de modo direto e direcionado.

20. *Tu* já viu que guria folgada? (OMST3)

d) Gêneros do discurso: com o apoio do estudo de Traesel (2016), que também analisou essa variável, por ele chamado de “tipos de texto”, objetiva-se controlar como os diferentes gêneros se comportam e/ou influenciam na escolha da forma *tu* ou *você* como pronomes de referência de segunda pessoa do singular. Controlamos essa variação em torno dos gêneros da oralidade (debate regrado, podcast, entrevista e teatro de improviso) e da escrita (roteiro de texto teatral), conforme caracterizado nos exemplos a seguir:

Debate regrado

21. Eu não acho isso. Sabe por quê? *Você* tá generalizando. Não pode generalizar. *Tu* falou que são duas opções, crime ou estudar, na verdade eu acho que não é isso, e *você* falou que o crime é fácil, e eu não acho que é mais fácil, até porque como qualquer outro trabalho tem as suas dificuldades. (MGGT3)

22. Então *tu* diz que o adolescente... Em nenhum momento *tu* tá defendendo, e sim só tá falando que ele não pensa. (NMT3)

Podcast

23. Como *você* lida com as mudanças que seus filhos adolescentes passam? (OSBT3)

24. Não é tão fácil lidar com o preconceito com a umbanda, *tu* pensa nas pessoas que desrespeitam a gente e vai ver que elas não são diferente, mas acham que podem julgar as outras. (SMGT1)

Entrevista

25. Mas assim, *você* tem vínculo mais forte com seu pai ou sua mãe? (CSEMT3)

26. Porque eu não vou ficar preso na escola. (...) A escola é um lugar que *tu* se sente preso às vezes, porque *tu* tem que fazer tudo regrado, é sobre isso. (RSZET1)

Teatro de improviso

27. Isso é agressão! *Você* não pode fazer isso! *Você* vai ser processado. Vou te processar! *Você* tá me agredindo! (MGMBT2)

28. Amiga, *tu* nem bebeu ainda e já tá assim? *Tu* foi namorar um cara feio! *Tu* bebeu? (GLT2)

Roteiro de texto dramático

29. *Você* não vai sair daqui antes do seu pai chegar, ele vai saber de tudo isso. (NLMT2)

30. Eu também preciso de ajuda, *tu* pode me ajudar? (MGMBT2)

3.3.2 Variáveis Extralinguísticas

Para investigar a influência na variação pronominal de segunda pessoa do singular, foram escolhidas, conforme descritas abaixo, as seguintes variáveis extralinguísticas:

a) Local de nascimento do aluno e do(s) seu(s) pais: é notório que a região de nascimento do falante, assim como a dos seus pais, influencia o uso variável entre *tu* e *você* para se referir à segunda pessoa, como verificado em Traesel (2016) e Arduin (2005). Pode-se observar isso nos exemplos a seguir.

31. Tipo, é bem legal, *você* aprende a programar, a usar blocos (...) (PSWT2, natural de Itapemerim, ES, morador de Itajaí há 07 anos)

32. Visitei uma praia que é perto de Balneário, a cidade é mais ou menos, porque tem cheiro de peixe e cheiro de mijo às vezes, *tu* não sente porque é daqui, né? (CJASCT3, aluno natural de Cabo de Santo Agostinho, PE, morador de Itajaí há 02 anos)

33. Mas aí *tu* aprende a fazer algum tipo de curso. (CSEMT3, 9º ano, nascida em Itajaí, mas com pais de origem do Rio Grande do Sul)

34. *Você* gosta de cozinhar, né?" (SRSJT1, 13 anos, 8º ano, natural de Rio Branco, Acre, moradora de Itajaí há 03 anos)

b) Sexo: a variável sexo é definidora de comportamentos linguísticos delimitados nos diferentes níveis variacionistas. Estudiosos se debruçam sobre essa condicionante de forma a deixar claros os fatores sociais que envolvem as principais diferenças interacionais existentes entre homens e mulheres. Para embasar nossa análise, levamos em consideração os papéis historicamente desempenhados por homens e mulheres, ainda que haja avanços quanto a essas diferenciações de atuação, como percebido em estudos como Loregian-Penkall (2004), Franceschini (2011) e Nogueira (2021).

Os exemplos abaixo demarcam as diferentes variantes na fala de alunas e alunos participantes da pesquisa.

35. O que *tu* gosta de fazer nas horas vagas? (RDMT3, aluna do nono ano)

36. *Tu* vai fazer um curso e se for bem, ganha! (SGHT2, aluno do nono ano)

37. Tem que achar um lugar, mas acho que eles não vão brigar com *você*, porque *você* é nova e bonita. (AAET3) (aluna do nono ano)

38. No ano passado, *você* também estudou no período matutino, né? (CJKT1, aluno do oitavo ano)

c) Indivíduo: À luz do preceituado por Traesel (2016) controlamos essa variável, considerando o indivíduo em seu status social, suas referências, origens, cultura e todo seu repertório de conhecimento de mundo a constituí-lo, o que, certamente, influencia-o

no tocante ao uso dos pronomes em estudo, alicerçando nossas hipóteses e/ou refutando-as, como também pode ser percebido quando analisamos o comportamento dos 77 participantes do presente estudo.

39. E, *tu*, velho, como é que tá no trabalho? Ainda tá lá naquele lugar, como é que é o nome? (MVAT2, aluno natural de Canoas, RS, do qual já se espera o uso da variante por ele utilizada)

40. Professor, *você* ouviu o que ela disse? (DSVHT1, aluna natural de Feira de Santana, BA, da qual já se espera o uso da variante por ela utilizada).

Dessa forma, em linhas gerais, pode-se definir as variáveis a serem controladas da seguinte forma:

Quadro 19 – Síntese das variáveis de pesquisa

Variável dependente: <i>tu – você</i>	
Variáveis independentes (ou grupo de fatores)	
Linguísticos	Extralinguísticos
(1) Preenchimento do sujeito: <ul style="list-style-type: none"> • Preenchido; • Não preenchido; (2) Concordância verbal: <ul style="list-style-type: none"> • Marcada; • Não marcada; (3) Traço semântico: <ul style="list-style-type: none"> • Genérico; • Específico; (4) Gêneros do discurso. <p>Da oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista, teatro de improviso, debate regrado e podcast. <p>Da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roteiro dramático. 	(1) Local de nascimento: <ul style="list-style-type: none"> • Dos pais e responsáveis; • Dos alunos; (2) sexo: <ul style="list-style-type: none"> • Masculino; • Feminino; (3) Indivíduo. (4) Relações entre os interlocutores: <ul style="list-style-type: none"> • Relações simétricas • Relações assimétricas

Fonte: O Autor (2024).

3.4 As atividades de ensino

Como forma de desenvolver as atividades voltadas para o campo da oralidade no decorrer das aulas de língua portuguesa, foi proposto que os alunos produzissem *podcasts*

informativos, pois, dentre os gêneros orais previstos na BNCC, esse atrai expressivamente o público-alvo.

Para preparar os alunos, visto que o podcast demanda para além de pesquisa e curadoria de informações, o desenvolvimento de habilidades que envolvem o reconhecimento de outros gêneros por ele comportados: entrevistas, debate etc.; foram propostas diferentes atividades. Elas são as atividades-meio, instrumentos utilizados para a coleta de dados necessários à análise e compreensão do fenômeno em meio ao grupo de informantes que constitui nosso público-alvo.

Vale ressaltar que fizeram parte da unidade de ensino outros gêneros, além do podcast, como roteiro de peça teatral, entrevista e debate, em que praticaram as práticas de escuta, leitura e produção oral e escrita em evidência. Portanto, os dados para análise da variação entre *tu* e *você* na escrita foram produzidos nessa etapa da unidade de ensino, na produção do gênero peça teatral, além da produção escrita do roteiro do gênero podcast na etapa final da unidade de ensino proposta. Já os dados de fala foram registrados com o auxílio dos gêneros entrevista e debate e na produção do gênero podcast.

Para a sistematização da pesquisa, as atividades elencadas se desenvolveram em duas etapas: a primeira, na qual realizou-se a coleta de dados, foi dividida em cinco diferentes momentos. Cada um deles com diferentes estratégias para que ocorresse de forma substancial um número de ocorrências capazes de concretizar as percepções apresentadas acerca do fenômeno de variação da segunda pessoa do singular entre os estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Itajaí.

Quadro 20 – Atividades de ensino a serem realizadas para ensejar a reflexão linguística em torno do fenômeno de variação de segunda pessoa do singular.

Atividade	Caminhos metodológicos
<p data-bbox="236 1715 523 1778">I. Roteiro de Peça teatral</p> <p data-bbox="236 1816 523 1879">II. Teatro de improvise</p>	<p data-bbox="539 1581 1356 1644">Explanação de gênero dramático, suas características, elementos estruturais etc;</p> <p data-bbox="539 1682 1356 1744">Leitura compartilhada de trechos de peças teatrais – Pluft, O Fantasminha; O Auto da Compadecida;</p> <p data-bbox="539 1783 1356 1845">Exibição de trechos da obra cinematográfica homônima ao Texto O Auto da Compadecida;</p> <p data-bbox="539 1883 1356 1946">Produção de pequenos textos teatrais para que possam posteriormente apresentar;</p> <p data-bbox="539 1984 1356 2018">Participação dos estudantes em sessões de teatro de improviso. Em</p>

	trios foram convidados a dramatizarem situações do dia a dia a serem sorteadas pelo professor.
III. Entrevista	<p>Aula expositivo-dialogada sobre o gênero entrevista;</p> <p>Análise de entrevistas escritas e exibidas em vídeo;</p> <p>Produção de entrevistas gravadas e transcritas pelos alunos; Atividade em duplas. Cada participante da dupla contou com dez minutos para se revezar nos papéis de entrevistador e entrevistado no processo de aplicação da atividade.</p>
IV. Debate Temático	Realização de debates regrados sobre temáticas atuais com a turma dividida em diferentes grupos a fim de que apresentassem seus argumentos e pontos de vista por meio da mediação do professor-pesquisador.
V. Podcast	<p>Apresentação do gênero podcast com a audição de programas do gênero em sala de aula, com a utilização de podcasts produzidos por alunos da escola nos anos anteriores;</p> <p>Explanação sobre o gênero, evidenciando seu contexto de produção e circulação, bem como aspectos da sua forma composicional e estilo;</p> <p>Pesquisa na sala de informática, com posterior curadoria de informações como pré-requisito para a produção de podcasts;</p> <p>A partir dessa etapa de pesquisa sobre os temas escolhidos, eles foram orientados pelo professor a produzirem os roteiros dos podcasts, com posterior gravação e edição desse material.</p>
VI. Reflexão linguística sobre o fenômeno gramatical variável – uso de pronome de segunda pessoa do plural	<p>Explanação sobre pressupostos da Sociolinguística, tipos de variação linguística, pressupostos e escuta acerca do conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas em discussão;</p> <p>Aula expositivo-dialogada sobre pronomes pessoais e pessoas do discurso;</p> <p>Discussão sobre compreensões acerca dos usos dos pronomes <i>tu</i> e <i>você</i> no dia a dia, a partir da diversidade de relações estabelecidas pelos alunos;</p> <p>Apresentação de comentários sobre os referidos usos em página de redes sociais, com apreciação dos discentes e análise comparativa entre seus posicionamentos e usos práticos com a consulta a suas conversas em aplicativos de mensagens nas redes;</p> <p>Explanação pelo professor sobre a variação de segunda pessoa, fazendo um paralelo entre o predisposto pela gramática e o uso cotidiano das formas <i>tu</i> e <i>você</i>, apresentando-lhes o quadro pronominal de gramáticas descritivas;</p>

	<p>Análise de letras de músicas diversas com os usos dos sintagmas pronominais <i>tu</i> e <i>você</i>, com posterior apresentação de compreensão por parte dos alunos;</p> <p>Audição e análise de trechos de podcasts gravados anteriormente pelos próprios alunos, de forma a fazer com que eles analisassem seus próprios comportamentos linguísticos frente ao uso dos pronomes identificadores da segunda pessoa do singular;</p>
--	---

Fonte: O autor (2024).²⁸

As atividades de oralidade foram gravadas em áudio e as atividades de escrita foram digitalizadas, assim o corpus de análise se ampliou para fins de análise do objeto de pesquisa como uma base consolidada, permeada por possibilidades, contextos e repertórios.²⁹ Com essas propostas iniciais, buscou-se ainda criar um banco de dados para análise quanto ao uso da segunda pessoa e como esta varia a depender dos contextos interacionais, considerando os contínuos estilístico e de oralidade e letramento (cf. Bortoni-Ricardo, 2005).

Na segunda etapa da pesquisa, realizou-se a análise desses dados, levando em consideração as variáveis possíveis para a caracterização do contexto de variação da segunda pessoa do singular.

3.5 Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada para que se desenvolvessem os estudos em torno da variação de segunda pessoa do singular na posição de sujeito nas produções orais e escritas dos alunos participantes.

²⁸ Após a produção dos podcasts, os discentes responderam ainda a um questionário aplicado, como forma de mostrar ao docente quais as percepções que eles traziam acerca do uso de *tu* e de *você* em seu dia a dia.

²⁹ Salienta-se que essas atividades não foram trabalhadas de forma isolada. Todas elas compunham um projeto desenvolvido ao longo das aulas de língua portuguesa intitulado “Atualidades em Foco”. Com o objetivo de repertoriar os discentes a partir de temas que fazem parte da sua realidade cotidiana, o projeto vincula diferentes possibilidades de reflexão no espaço educacional, com o apoio de práticas escolares diversas: pesquisa e curadoria de informações, leitura e síntese de textos de diferentes gêneros e fontes, desenvolvimento e análise de argumentação e contra-argumentação etc;

Assim, o desenvolvimento das proposições apresentou como meta desenvolver ainda a reflexão sobre temáticas que marcam a contemporaneidade a fim de que o aluno desenvolva o posicionamento crítico-reflexivo e possibilitar a troca de pontos de vista acerca das temáticas discutidas como forma de enriquecimento de posicionamentos, fomentando a criticidade como elemento propulsor da participação docente nas propostas apresentadas;

Para tanto, compreendemos como necessária a contextualização dos espaços de aplicação da unidade de ensino e, conseqüentemente, a coleta de dados. Assim, fizemos uma retomada histórica da formação social e, por conseguinte, do bairro e da escola, assim como do público alvo das ações desenvolvidas.

Foram ainda apresentadas as variáveis dependentes e independentes selecionadas para a discussão do condicionamento da variação dos pronomes *tu* e *você*. Por fim, sintetizamos as atividades de ensino desenvolvidas, utilizando-se dos gêneros discursivos da oralidade (entrevista, podcast, teatro de improviso e debate regrado) e da escrita (texto dramático).

Ainda foi discutida a importância dos contínuos de monitoramento discursivo e de oralidade e letramento para que as atividades constantes na unidade de ensino alcançassem o êxito necessário para que se constituísse um processo de ensino, aprendizagem e reflexão capaz de ampliar a consciência dos alunos sobre como a língua em seu uso corrente os define.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

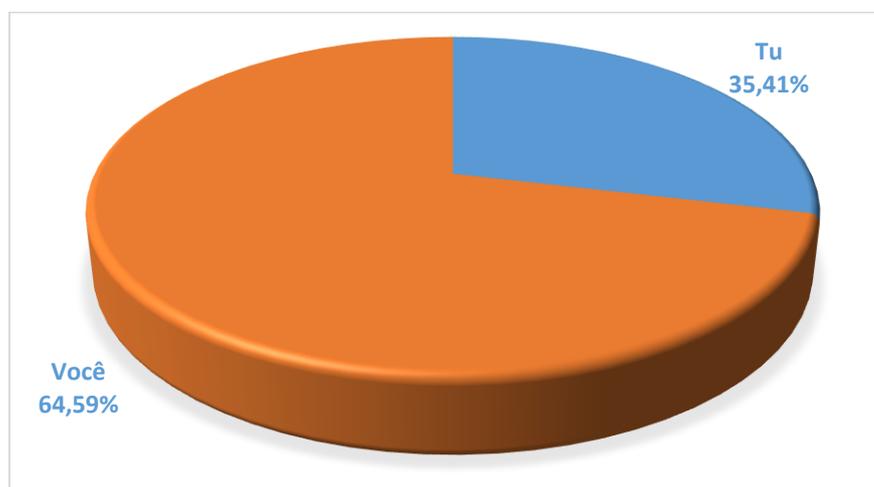
No presente capítulo, são apresentados os resultados das análises realizadas em torno das variáveis dependentes e independentes. As discussões empreendidas a respeito dos dados analisados são corroboradas a partir de estudos sobre o fenômeno da variação de segunda pessoa do singular, anteriormente desenvolvidos.

Além disso, consideramos pertinente apresentar a discussão acerca de como se evidenciou na pesquisa, os pressupostos da chamada Teoria do Poder e da Solidariedade, proposta por Brown e Gilman (1969), uma vez que alguns dos seus princípios já foram anteriormente discutidos no Capítulo 02.

4.1 Variáveis Independentes

A partir dos dados levantados, considerando os gêneros orais e escritos, a variação de segunda pessoa na posição de sujeito se consolidou com uma totalidade de 3.558 ocorrências. Dessas, 2.298 são do pronome *você* e 1.260 do pronome *tu*, distribuídas da seguinte forma a considerar tanto o sujeito preenchido como o nulo:

Gráfico 01 – Porcentagem de ocorrências das variantes *tu* e *você* na posição de sujeito



Fonte: O autor (2024).

Os resultados encontrados diferem daqueles apresentados por Traesel (2016). Ao pesquisar a variação de segunda pessoa do singular constante na fala de adolescentes do bairro Ingleses, Florianópolis, SC, o autor verificou, na posição de sujeito, um total de 476 registros das formas *tu* e *você* nessa condição. Segundo o autor, esses valores

equivalem a 87% de toda a amostra da pesquisa, constituída por 544 ocorrências, uma vez que ele também considerou outros pronomes a assumirem outras funções sintáticas na condição de segunda pessoa do singular como os oblíquos e possessivos, por exemplo.

Ressalta-se que a amostra do autor é circunscrita a contextos de fala, porém quando subtraímos dos nossos dados aqueles referentes à modalidade escrita, 460 ocorrências do pronome *você* e 07 do *tu*, encontramos subsídios para asseverar a existência de diferenças substanciais entre sua pesquisa e a nossa no tocante aos registros advindos da fala dos participantes. Ou seja, os demais 1838 casos do pronome *você* e os 1253 do *tu* são números que, aos serem comparados com aqueles observados em Traesel (2016), consignam as discrepâncias citadas, pois ele observou que dos 476 registros acima citados, 337 são do pronome *tu* (61%) e 207 (38%) de *você*.

Uma hipótese que pode sustentar esse contraste pode ser a variedade de regiões das quais migraram os informantes deste estudo, juntamente com suas famílias. Isso também pode ser aventado para justificar a diferença do presente estudo quando comparado com o de Franceshini (2011).

A autora, a partir de 24 entrevistas gravadas com pessoas naturais da cidade de Concórdia, SC, apresenta um dado consolidado quanto ao uso do pronome *tu* entre os concordienses uma vez que das 926 ocorrências, 512, ou seja 55%, foram do pronome *tu*; por outro lado, 45%, representativos de 414 ocorrências eram referentes ao pronome *você*. Um indicativo daquilo que a autora chama de manutenção do conservadorismo do uso de variante de segunda pessoa, devido à maior recorrência do pronome *tu*.

4.2 Variáveis Linguísticas

4.2.1 Preenchimento do Sujeito

Frente às discussões dirimidas anteriormente na seção 2.3 acerca de como a gramática normativa prescreve o uso de segunda pessoa do singular, é possível demonstrar, por meio dos dados coletados uma discrepância entre esses registros e o predisposto pelo referido compêndio.

Tal observação considera a válida variação do pronome de segunda pessoa, partindo de dados linguísticos condizentes com algumas das hipóteses levantadas como direcionadoras da presente pesquisa. Posto isso, é inequívoca a ponderação de que a segunda pessoa do singular pode ser representada considerando tanto o pronome *tu* como

você, conforme alguns exemplos extraídos dos dados coletados no decorrer de aplicação da unidade didática:

41. *Tu* disse que uma criança de doze anos tinha consciência do que ela faz. E agora? E aí, o que que *tu* tem a dizer? *Tu* não tava aí dizendo que ela sabia o que fazia? (...) *Tu* acha que uma pessoa de doze anos vai aguentar isso? (NMT3)

42. Eu acho bastante importante a influência dos pais, tá ligado? Por que se falta isso por parte deles, *tu* acaba indo pela influência de outras pessoas, tá ligado? Tipo, o amor materno e amor paterno também faz diferença, tá ligado? (MVAT2)

43. Não aconteceu mais nada na escola? Tem certeza? *Tu* acha isso certo? Tá tirando nota baixa também, né? O que *você* vai fazer? *Você* vai estudar mais e ficar sem celular! (FHLT2)

44. Tá aqui *você* no vídeo, *você* na balada com namorado! *Você!* *Você!* Tá aqui no vídeo... É *você!* *Você* tá'qui! Ontem nove horas fizeram um vídeo de *você* na balada com meu namorado! (PLKLT2)

A explícita variação de segunda pessoa do singular é muito comum tanto na fala, quanto na escrita da comunidade escolar em que se concentrou a presente pesquisa, no entanto, essa comunidade é, como já visto, o recorte de um mosaico linguístico devido à diversidade representativa das mais variadas regiões do país, devido aos locais de origem dos alunos que a constituem.

O fenômeno variacionista do pronome indicativo de segunda pessoa do singular se dá em diferentes direções: pessoas que falam apenas um dos paradigmas, outras que utilizam tanto uma como outra forma, alternando-as, como visto nos exemplos acima.

A referida variação leva em consideração diferentes aspectos da vida cotidiana das pessoas e é esse fascínio com esta língua viva, movida pelo calor das relações interacionais que possibilita conjugar, como visto, fatores de ordens diversas para que se estabeleça um comportamento linguístico capaz de definir o indivíduo em esferas distintas da sociedade.

A existência dessa variação não se esgota apenas com a percepção de sua abordagem em termos de sujeito explícito (preenchido) como visto acima, ela também se dá em outras frentes, no entanto, é notório que, a partir das análises realizadas, há uma representação de forma significativa desse fenômeno quando o pronome assume essa função sintática, conforme dados expressos abaixo:

Tabela 01 – Quantitativo de ocorrências dos pronomes *tu* e *você* com o preenchimento do sujeito

Pronome	Ocorrências	%
Tu	1055/3.040	34.70%
Você	1985/3.040	65.30%
Total	3.040/3.040	100%

Fonte: O Autor (2024).

Como podemos observar na Tabela 01, foram registradas 3.040 ocorrências de *tu* e *você* como formas de se referir aos interlocutores como sujeito explícito, seja na escrita, seja na fala. Dessas, 65,30%, equivalentes a 1985, são do pronome *você*, e 34,70%, a 1055 dados da forma *tu*³⁰.

Se por um lado existe esse uso dos pronomes *tu* e *você* na posição de sujeito para referenciá-lo, por outro há um quantitativo em menor escala, mas também significativo a chamar a atenção por se tratar do sujeito nulo, ou seja, não preenchido. De qualquer maneira, ainda que de forma implícita, há a indicação de sujeito a partir da forma verbal utilizada (conjugada na segunda pessoa do singular ou sem morfema distintivo) a identificar um interlocutor. Assim, observou-se na presente pesquisa: 518 ocorrências de sujeito nulo, 205 registros do pronome *tu*, dos quais 02 são da escrita, e 313 de *você*, com 84 desses registros observados em decorrência do texto escrito. Assim, num quadro consolidado, com a soma de dados da escrita e da oralidade, apresentam – se os seguintes dados:

Tabela 02 – Quantitativo de realização do sujeito não preenchido

Pronome	Ocorrências	%
Tu	205/518	39.58%
Você	313/518	60.42%
Total	518/518	100%

Fonte: O Autor (2024).

De acordo com a análise, o verbo sem marca distintiva, aquele em que tanto o pronome *você* quanto o *tu* podem ser retomados pela forma verbal, aparece em 459 dos 518 casos observados, enquanto a forma que remete especificamente ao *tu*, segundo a gramática, em 59 ocorrências dessa totalidade. Logo, construções como estas apresentadas a seguir são muito comuns naquela comunidade.

³⁰ Importante salientar que a variação “cê” do pronome *você* ocorreu em algumas situações, contudo, como tal registro se deu em uma escala muito baixa, não há menção a esses dados observados na coleta.

45. Relaxa. \emptyset *Pode experimentar* isso, é só pra relaxar e deixar a festa mais da ora. (AAET3)

46. Olha aqui, *tu* tá falando que ele pode fazer o quê? \emptyset *Tá falando* em que sentido? Porque o adolescente tem que sair, tem que beijar na boca mesmo, é adolescente! Duvido se *tu* não fazia isso. (NMT3)

47. *Você* virou um viciado. \emptyset Já *gastou* todo o seu dinheiro nisso. (AAET3)

Tal evidência não afeta o fato de que construções que se utilizam do verbo com desinência de segunda pessoa para fazer referência ao sujeito não preenchido também são expressas no dia a dia dos alunos participantes da pesquisa, como pode ser percebido a partir dos exemplos abaixo:

48. Mas \emptyset *tais dando* a tua opinião. \emptyset *Tais concordando* que o adolescente não pensa, é irresponsável nesse assunto. (SDMT3)

49. Pode ser autodefesa, pode acontecer sim, mas geralmente é abuso ou autodefesa de uma criança. E ela não ia imaginar que dá toda essa repercussão. \emptyset *Entendes?* (CSEMT3)

50. Alô... \emptyset *Tais* por onde? \emptyset *Tais* sozinho aí? \emptyset *Tais* sozinho? (NMT3)

A partir dos dados preliminares apresentados é possível afirmar que a hipótese inicial apresentada é confirmada: a variação de segunda pessoa a partir dos pronomes *tu* e *você*, com a prevalência de uso da segunda forma sobre a primeira quando o sujeito se explicita. Quanto ao sujeito nulo, ou seja, quando ele se coloca implícito, observou-se maior incidência de uso do verbo sem marca distintiva de pessoa, fazendo retomadas recorrentes do sujeito *você*. Esse sujeito nulo aparecia antecedido por sentença formada pelo sujeito *você* combinado com verbo sem marca distintiva de pessoa. Isso é possível observar, pois há, de acordo com Loregian-Penkall (2004) e Traesel (2016), a percepção de que tanto o pronome *você* quanto o pronome *tu* – este quando utilizado com sua concordância não canônica -, podem utilizar-se do verbo sem desinência marcada para fazer a retomada do sujeito.

Assim, uma vez esperada essa possibilidade, a nossa hipótese inicial acerca do denominado sujeito nulo também se confirma.

É importante considerar que essa possibilidade já era esperada, uma vez que a retomada do pronome *tu* evidenciada, é observada especificamente por formas verbais de segunda pessoa, diferente do que acontece com o pronome *você*. Outrossim, é importante considerar ainda o caráter variacionista em torno da chamada forma não distintiva de pessoa, pois ora pode retomar o pronome *tu*, ora *você* na sentença.

Considerando apenas os quantitativos da fala, temos: 203 ocorrências do pronome *tu* e 229 da forma *você*, totalizando 432 indicações desses pronomes em torno do sujeito não preenchido, com 42.49% condizentes com os usos do sintagma *tu* e 57.51% com os usos do *você*, tendo em vista que 02 dos casos referentes ao *tu* estão no campo da escrita, assim como 84 dos referentes ao pronome *você*.

Traesel (2016) apresenta dados que são parcialmente contrários aos apresentados pelos informantes em nossa pesquisa, uma vez que em seu estudo, diferente do que é apontado nesta, o pronome *tu* incide com maior frequência sob o sujeito nulo ou não preenchido, conforme pode ser ilustrado abaixo.

Tabela 03 – Ocorrência de uso do Paradigma *tu* e *você*, segundo a variável preenchimento do sujeito

Variáveis Dependentes:		Paradigma de Você		Paradigma de Tu		Total	
Variáveis Linguísticas		Ocorrências	%	Ocorrências	%	Oc	%
Sujeito:	Expresso	130	50	127	49	257	53
	Nulo	55	25	164	74	219	46
TOTAL		185	38	291	61	476	

Fonte: Traesel (2016, p. 114).

Quando são comparadas as duas pesquisas, quanto ao sujeito expresso ou preenchido, é observado que há uma equiparação com mínima diferença de usos desses pronomes, em Traesel (2016) como pode ser observado acima. Nesse aspecto, a pesquisa do autor é corroborada com os dados aqui apresentados, visto que há uma margem maior do pronome *você* quando expressa o sujeito preenchido, conforme pode ser observado a partir dos dados expressos na tabela abaixo, considerando apenas os dados da fala:

Tabela 04 – Comparativo de usos de pronomes entre sujeito preenchido e não preenchido considerando apenas os dados da fala de ambas as pesquisas

Variáveis dependentes		Você		Tu		Total
Variáveis Linguísticas		Ocorrências	%	Ocorrências	%	Oc
Sujeito	Preenchido	1609	60.51	1050	39.49	2659
	Nulo	229	57.51	203	42.49	432

Fonte: O Autor (2024).

Franceschini (2011) verificou, na amostra investigada em sua pesquisa, que apenas 3% do total de 926 ocorrências com sujeito não preenchido, no entanto, a autora chama a atenção para o fato de que não foi observado na amostra a variação de desinências de segunda pessoa do singular; ou seja, não apareceram marcas verbais canônicas de segunda pessoa, apenas são reportadas desinências não marcadas.

Em linhas gerais, esses dados apresentam um certo distanciamento para com o estudo realizado pela presente pesquisa, pois há um quantitativo maior tanto de uma forma como de outra a definirem a importância dessa variável para o estabelecimento da variação de segunda pessoa do singular no contexto de aplicação.

4.2.2 *Concordância verbal de segunda pessoa*

A análise dos traços de concordância verbal indica a ocorrência de sua variação em torno do pronome *tu*, como algo muito comum e observável no cotidiano dos usuários da língua. Segundo os apontamentos, o uso do verbo sem marca distintiva para se referir à segunda pessoa do singular em detrimento da concordância canônica, conforme apresentado pelas denominadas gramáticas normativas, é uma realidade expressiva nas interações diversas dos nossos informantes.

A base de dados utilizada para análise apresenta diferentes exemplos nessas direções, como pode ser observado abaixo:

Concordância com você - sempre com verbo sem morfema distintivo

51. *Você quer ir pra cadeia de novo? Só me fala que aí eu resolvo rapidinho!* (TCRT2)

52. *Filha, você está passando muito tempo no celular, aproveite a vista e converse conosco.* (SJT1)³¹

Concordância com tu - varia a forma verbal que o acompanha

53. *Eu tenho capacidade! Tu não acharias o link na internet.* (CJASCT3)

54. *Começa que tu vai tomar uma decisão e tu vais continuar com essa decisão* (...) (MVST1)

³¹ Exemplo retirado do roteiro de texto dramático, ou seja, da escrita;

55. *Tu fez* faculdade onde? *Tu vai fazer* tudo! Vai fazer o café, vai ser o psicólogo, vai pegar quem tá correndo na rua, vai ser faz-tudo. (RSZET1)

56. Documento! *Tu tem* documento? Se *tu não tem* documento, é obrigado a colocar a mão na cabeça. (FHLT2)

De acordo com os dados analisados, a utilização da concordância marcada com o pronome *tu* se dá em número bem menor do que a observada com relação ao acompanhamento do verbo sem marca distintiva de pessoa, uma realidade quase categórica quando se analisa essa variável, como ilustrado abaixo:

Tabela 05 – Ocorrências de concordância do pronome *tu* a partir da variável concordância verbal

Pronome	Canônica	Verbo sem marca distintiva	%	Total
Tu	13	1247	1.04	1260

Fonte: O Autor (2024)

Muitos fatores podem contribuir para essa diferença existente entre as variações de concordância (afinal, a concordância canônica equivale a apenas 1.04% das ocorrências observadas), contudo, certamente, a configuração das turmas em que a pesquisa fora aplicada é um ponto sensível a essa discussão, tendo em vista que são turmas heterogêneas, com pessoas que carregam consigo bagagens que influenciam sistematicamente seus comportamentos linguísticos. Importante apontar que dos 1260 casos observados, 1253 casos são da oralidade e apenas 07 são da escrita; destes, 03 apresentam concordância canônica. Os 10 restantes foram registrados por meio da fala dos alunos participantes.

Loregian-Penkal (2004) atestou a variação de concordância nas regiões de aplicação de sua pesquisa. Segundo a autora, Florianópolis (251/585) e Ribeirão da Ilha (268/445) foram as localidades que apresentaram maior probabilidade de utilização da forma canônica de concordância, com pesos relativos de 0,85 e 0,91, respectivamente, confirmando assim sua hipótese acerca da influência açoriana. Nessa esteira, mas com diferentes influências, segue Blumenau (51/134). Segundo a autora devido à sua proximidade com o litoral, a concordância canônica é também percebida de forma significativa, com peso relativo de 0,82. A cidade de Lages também é destacada nesse sentido, uma vez que apresenta peso relativo de 0,74 em favor desse tipo de concordância.

Na outra ponta, Chapecó (2/261, com peso relativo de 0,18); Flores da Cunha (14/654, com peso relativo de 0,20); Panambi (12/395, com peso relativo de 0,34); Porto

Alegre (54/764, com peso relativo de 0,35) e São Borja (30/663, com peso relativo de 0,36) são municípios onde foi observado não favorecimento à forma canônica de concordância com o pronome *tu*. Segundo Loregian-Penkal, é um relevante indício da influência da apropriação de como o gaúcho percebe e faz uso dessa variante que tem determinado essa variação nessas localidades.

De modo geral, por mais que a cidade de Itajaí esteja inserida na faixa litorânea, não foi percebida de modo expressivo, conforme observado nos resultados apresentados, a concordância canônica como visto em Florianópolis, por exemplo. Uma hipótese pode estar relacionada tanto à heterogeneidade dos locais de nascimento dos estudantes, quanto à idade dos informantes das duas amostras. Na amostra de Loregian-Penkal os mais jovens têm idade a partir de 25 anos. Já na nossa amostra, eles apresentam entre 13 e 16, o que pode explicar os resultados distintos.

Sobre a variável concordância verbal do pronome *tu*, Traesel (2016) esperava que a forma canônica apareceria quando realizada por falantes diretamente influenciados pela cultura açoriana, ou seja, nativos da região. Já aqueles naturais de outros estados não realizariam a concordância do pronome *tu* sem a marca distintiva de pessoa.

Assim, segundo sua análise, dos 291 registros, apenas 06 apresentaram a concordância canônica. De acordo com o autor, os resultados confirmam sua hipótese de que os informantes incorporaram o *tu* na sua fala, porém utilizando-se de forma não marcada. O autor sintetiza essa análise da seguinte maneira:

Tabela 06 – Ocorrências de uso do Paradigma de *Tu* e do *Você*, segundo a variável concordância verbal

Variáveis Dependentes:		Paradigma de Você		Paradigma de Tu		Total	
		Ocorrências	%	Ocorrências	%	Oc	%
Variáveis Linguísticas	Concorda	185	96	6	3	191	40
	Não Concorda	0	0	285	100	285	59
TOTAL		185	38	291	61	476	

Fonte: Traesel (2016, p. 116).

Sobre essas características inerentes ao pronome *tu* é lícito apresentar a tese de Scherre et al. a esse respeito:

(...) Trata-se de um ‘tu’ brasileiro, que, em muitas comunidades, instaura-se sem concordância expressa na forma verbal (tu fala), de forma diferente do que

registra a tradição gramatical (tu falas). Há, também, a presença de 'tu' com concordância, em graus variados, motivada pelo contexto de mais formalidade ou pelo aumento da escolarização, especialmente onde o pronome 'tu' é reconhecido como de uso natural à comunidade local, como, e em especial, em Santa Catarina, no Amazonas, no Maranhão e no Rio Grande do Sul. (Scherre et al., 2014, p.135)

De acordo com a autora, a variação de concordância do pronome *tu* observada a partir do uso da forma verbal sem morfema distintivo pode ser considerada uma forma do abasileiramento da língua materna. Para ela, a concordância canônica gramaticalizada quando realizada se dá como fruto de dois aspectos: o nível de formalidade e o grau de escolaridade. Além disso, é possível ponderar que a diversidade de origens dos alunos participantes da pesquisa também pode interferir diretamente no grau de variação em torno da concordância do pronome *tu*.

Ao considerar a análise dos subsistemas dos pronomes de segunda pessoa por região e estado, apresentado por Scherre et al. (p.141, 2014), já apresentados na seção 2.3, é possível ampliar ainda mais essa percepção³²:

- ❖ **Nordeste** - Na Bahia há o registro do uso do você e o uso do tu sem concordância; entre os pernambucanos, há um registro do pronome tu com uma faixa de ocorrência entre 34% a 39%, apresentando concordância entre 23% a 29%;
- ❖ **Norte** - O estado do Pará apresenta uma alta taxa de ocorrências da forma tu, mais de 70%, com números de concordância de 43%, enquanto no Acre e em Roraima ocorre o uso do tu sem concordância;
- ❖ **Centro - Oeste** – apresenta uniformidade de tratamento, com a predominância do subsistema só você;
- ❖ **Sudeste** - Apresenta a forma tu sem concordância, além do uso do você;
- ❖ **Sul** - Há o registro de apenas ocorrência do pronome você no Paraná; já o Rio grande do Sul apresenta altos números de ocorrência da forma tu, porém com um nível de concordância considerado baixo, 3% a 7%. Sobre Santa Catarina, a autora afirma que o estado.

(...) por sua vez, apresenta bastante diversidade: (1) **subsistema mais tu com concordância alta** (entre 40% e 60%), em Florianópolis, a capital, e Ribeirão da Ilha, distrito de Florianópolis; (2) **subsistema tu/você com concordância baixa** (menos de 10%), em Chapecó, e até sem registro de concordância, em

³² Na descrição estão representadas apenas estados de origem dos pais/responsáveis dos participantes da pesquisa, outros estados são apresentados no referido levantamento de Scherre et al., todavia não apresentam descendentes de seus territórios e, para essa análise específica não agregam substancialmente à análise e relevância dos dados.

Concórdia; (3) **subsistema tu/você com concordância média** (entre 10% e 39%), em Blumenau e em Lages.³³ (Scherre et al., 2014, p. 146)

A partir disso, pode-se dizer que os dados referentes à variação de concordância dos pronomes de segunda pessoa do singular, no âmbito da presente pesquisa, consignam um cenário condizente com essa diversidade de possibilidades trazidas pelos autores. Não seria redundante reforçar as várias regiões que constituem os berços de origem dos alunos participantes e seus respectivos familiares, além disso, chama a atenção o rico quadro apresentado por Santa Catarina, estado onde se localiza o município de aplicação da pesquisa, quando se analisam os diferentes tipos de subsistemas linguísticos que ocorrem em seu território.

De modo geral, essa disseminação do padrão de variação de concordância verbal frente ao pronome *tu* ao longo do território nacional reforça a ideia defendida pela autora quanto o abramileiramento do uso dessa forma indicativa de segunda pessoa do singular.

O princípio variacionista observado a partir da análise dos dados que consideram os parâmetros de concordância verbal frente à forma pronominal *tu* valida a hipótese aventada acerca dessa possibilidade de desdobramento linguístico que envolve o uso da segunda pessoa do singular.

4.2.3 Traço Semântico

De acordo com os dados analisados, pode-se afirmar que 68 ocorrências de 1.260 de *tu* e 81 de 2.298 de *você* são destacadas em torno da referência genérica. Considerando os dados globais acerca dessa variável, pode-se, dessa forma, sintetizar a realidade em torno dos registros que a configuram:

Tabela 07 – Totalização e porcentagem de ocorrências em torno das variantes *tu* e *você* por meio da variável “traço semântico”

Referenciação	Tu	%	Você	%
Genérica	68/149	45.64	81/149	54,36
Específica	1260/3409	36.96	2149/3409	63.04

Fonte: O autor (2024).

Observa-se que em ambos os casos o pronome *você* se sobressai quanto à preferência de uso, com uma diferença menor no que diz respeito à referência

³³ Destaques no original.

genérica, o que destoa da nossa hipótese inicial de que haveria maior incidência do pronome *tu* indicando tal função.

Quanto à referenciação específica, o pronome *você* é mais utilizado para tal, o que refuta a hipótese anteriormente apresentada de que haveria um conjunto maior de utilização desse pronome como generalizador do interlocutor.

Proporcionalmente, há um favorecimento ao uso de *você* exercendo essa função, haja vista que, no universo de ocorrências gerais, esse pronome representa mais que o dobro frente à outra forma pronominal, ou seja, há maior propensão ao seu uso.

No decorrer da aplicação das propostas de coleta de dados, alguns dos casos envolvendo esse tipo de referenciação trouxeram possibilidades de análise que determinam em quais situações ocorreram de forma mais representativa este tipo de fenômeno: a extensão do período, por exemplo, ou o gênero discursivo podem ensejar uma maior inclinação à generalização em detrimento da especificação.

Outro ponto que ficou claro é que os falantes que geralmente usam um determinado tipo de pronome para se referir a um interlocutor específico, utilizam-no também, na maioria das vezes, para a chamada referenciação genérica. Um exemplo disso é a aluna NMT3, cuja forma pronominal preferida de uso na fala preferida é *tu*. A referida aluna utilizou-o para se referir aos interlocutores diretos um total de 183 vezes, das quais apenas uma das ocorrências foi observada no roteiro dramático escrito. Neste gênero prepondera o uso do pronome *você*, com 19 ocorrências ao longo do texto por ela produzido.

Esta aluna, natural de São José dos Pinhais, PR, em suas interações recorreu ao uso de *você*, na fala em poucas ocasiões para realizar a chamada referenciação genérica. Ela, majoritariamente, utilizou-se da forma *tu*, o que demonstra um padrão de uso do pronome de forma irrestrita em sua comunicação oral, conforme pode ser observado abaixo em uma de suas colocações durante um debate regrado sobre a problemática das redes sociais:

57. As pessoas nas redes são muito chatas, se *tu* não quer lidar com a opinião dos outros, *tu* não posta foto nem nada! Se *tu* quer fazer algo, *tu* quer postar uma foto, posta! Mas se *você* se sente confortável com aquilo, não sei, é uma decisão tua. Se *tu* gostou da foto, mas *tu* não se sente muito confortável com algo, *tu* pode arrumar ou tirar o foco ou ahhh *tu* postou e teve comentários maldosos, ou *tu* apaga os comentários ou *tu* manda todo mundo à merda! Quem tem que gostar sou eu! A foto é minha, o corpo é meu! *Tu*

não tem que opinar em nada! Aí *você* posta uma foto de biquíni e vai alguém e diz: “Ahhh nossa, como *tu* é gorda!”, tá, eu sei, o corpo é meu! Não faz sentido! O que é que *tu* quer opinar na vida dos outros? (NMT3)

É claramente perceptível que o pronome de referência da aluna é *tu*. Ainda que *você* apareça em duas ocasiões em sua digressão verbal, o *tu* é utilizado com a função pontual de trazer essa chamada generalização do interlocutor em torno das ideias que ela apresenta.

Esse é um padrão observado em alguns comportamentos linguísticos apresentados, o que não se restringe à NMT3. A aluna RDMT3, natural de Rio Grande, RS, responsável por 135 das ocorrências envolvendo o pronome *tu* e apenas 09 com *você* nas mesmas condições que a sua colega, ilustra essa percepção numa de suas arguições no debate regrado sobre os dilemas da vida adolescente:

58. Mas tem pai que não teve uma infância legal, em que os pais deles deram conselho assim, eles não sabem como se expressar com os filhos. “Ah, *tu* tem que fazer faculdade, *tu* tem que trabalhar, *tu* tem que ter responsabilidade com a tua vida porque a vida não é fácil.” Nem todo pai sabe fazer isso. (RDMT3)

Essa mesma lógica se seguiu para o uso de *você*, reafirmando tais constatações, como exposto nos exemplos abaixo:

59. Porque hoje em dia é muito difícil de achar um emprego bom, que dê bastante dinheiro. Só que como ela disse, tem que estudar, fazer faculdade, essas coisas, terminar pra depois *você* realmente vê o que *você* quer e investir nisso. Procurar as oportunidades pra ter um emprego bom que *você* quer e se *você* não conseguir o emprego em que *você* gosta de trabalhar, *você* vai ter que se virar com o que tem, porque muitas vezes tem gente que não consegue trabalhar com o que quer, com o que gosta. Se *você* não estuda, *você* não conhece nada, *você* não pode ser vagabundo, *você* vai ter que fazer um curso porque não dá pra ser vagabundo. (PGYT3)

O aluno PGYT3, natural de Guarapuava, PR, é responsável por 95 das ocorrências de *você*, ante apenas 02 do *tu* e, consegue, no exemplo acima, fazer com que seja observado o uso de *você* com vistas à generalização do seu interlocutor.

A discente CEMT1, natural de Itajaí, realizou 80 ocorrências do pronome *você*, ao passo que apenas 09 da forma *tu* e em meio ao debate sobre redes sociais ela demonstra justamente a possibilidade de variação entre uma forma e outra pelo mesmo falante, mas também reforça a questão aqui discutida, que o pronome pessoal de referência na interação cotidiana prevalece quando se trata de uma generalização de interlocutor, ou seja, é algo natural para o usuário da língua materna nos contextos de oralidade.

60. Mas aí é, tipo assim, é coisa de o adolescente pensar ‘hoje eu vou assistir um jornalzinho aqui’; é tipo a mãe dele tá assistindo, o pai dele tá assistindo e *você* tá ouvindo, sei lá *tu* tá secando uma louça, a tua mãe tá na sala ouvindo o jornal, *tu* acaba escutando (...) *Você* escuta uma coisa e *você* vai atrás dela, quer descobrir mais. É a mesma coisa de *você* tá aqui na escola, a professora de história começa a explicar que Pedro Álvares Cabral, não sei o quê ... *Você* se interessou por aquilo, *você* ouviu, *você* vai atrás, *você* vai saber mais.” (CEMT1)

Outrossim, cabe ainda destacar um outro ponto em torno desse tema: a importância do gênero do discurso na formulação do traço semântico a ser realizado pelos alunos. Os debates regrados possibilitaram a construção de um determinado raciocínio, com argumentações e contra-argumentações sólidas de acordo com o conhecimento de mundo de cada indivíduo e trouxeram condições propícias para que ocorressem as generalizações representativas de interlocutores. Esse gênero foi, seguido respectivamente pelo podcast e pela entrevista, contudo, com uma ampla margem de diferença entre ele e os demais responsáveis, em grande parte, pela consolidação dessa variável. Isso se deve, por exemplo, à possibilidade de apresentação de teses, exemplos, teorias, entre outras que o referido gênero discursivo propicia.

Como o roteiro de texto dramático e teatro de improviso são direcionados a interlocutores específicos, devido aos diálogos utilizados entre personagens para compô-los, torna-se mais difícil fugir da concretude exigida implicitamente para a composição dos agentes inseridos nas ações pré-determinadas para as cenas, o que influencia numa baixa percepção dessa variável nesses gêneros.

Nogueira (2013) apresenta um quadro muito curioso, mas também relevante para fins de percepção das diferenças e semelhanças no tocante à referência do sujeito por meio das variantes de segunda pessoa, em seu estudo acerca desse fenômeno em Salvador e Feira de Santana.

A autora apresenta dados que denotam o pronome *tu* referenciando apenas o interlocutor específico, com 83 de 595 ocorrências, uma diferença substancial para o *você* com seus 512 registros nessa função. Em compensação, ela observou 100% dos 1118 registros da forma *você* como indicadora de referente genérico, confirmando, de tal forma, a sua hipótese a respeito da variável em discussão, assim como nosso estudo, o qual foi ilustrado da seguinte forma por ela:

Tabela 08 – Dados do tipo de referência a partir dos pronomes *tu/você*

TIPO DE REFERÊNCIA	VOCÊ	TU
Específica	512/595 = 86%	83/595 = 14%
Genérica	1118/1118 = 100%	-

Fonte: Nogueira (2013, p.97).

A identificação de um referente por meio do pronome pessoal de segunda pessoa se dá de forma específica, ou seja, fazendo referência a um interlocutor determinado, ou de forma genérica, quando o pronome é utilizado de forma a representar qualquer indivíduo numa determinada situação comunicativa.

Segundo Nogueira (2021), a partir de dados apresentados pelo Projeto ALiB e por ela analisados, na região norte, por exemplo, é mais comum que o pronome *tu* esteja ligado a uma referência específica e o *você* a um interlocutor de forma indeterminada, genérica. Sobre o pronome *tu*, a própria autora coloca:

Tabela 09 – Influência da variável tipo de referência sobre o uso do pronome *tu*

REFERÊNCIA	APLIC./TOTAL	%	PESO RELATIVO
Específica	422/1406	30	0,66
Genérica	124/869	14,3	0,24

Fonte: Nogueira (2021, p.180).

Em Divino (2020), considerando os dados dos cinco estados de observação, conforme apresentado anteriormente, essa variável, por ela chamada de “referenciação” apresentou para a referenciação específica 225 ocorrências de *tu* e 1.368, de *você*. Quanto à referenciação genérica foram 407 de *você* e apenas uma de *tu*. Para a autora, o

afastamento do falante ao relatar um determinado fato, distancia-o daquilo que narra, o que naturalmente reverbera-se na forma genérica ao tratar esse referente.

Já Franceschini (2011), quando analisa essa variável, observa que no toante à determinação do sujeito, o pronome *tu* é responsável por 162 identificações em face do conjunto de 204 ocorrências apresentadas, ou seja, 79% de todo o conjunto de análise considerado. Assim frente a essa variável, o pronome *você* aparece apenas em 42 das possibilidades apresentadas, 21% de todo o corpus de análise dessa variável.

Quando analisado o referente indeterminado, aqui identificado como genérico, há uma proximidade nos consolidados observados: o pronome *tu* aparece como identificador deste parâmetro com 350 ocorrências; ao passo que o pronome *você* se aplica em 372 registros, ou seja, respectivamente 48% e 52% das 722 ocorrências analisadas no escopo dessa variável, conforme observado abaixo.

Tabela 10 – *Tu* e *você* como referenciadores específicos ou genéricos

Grupo de fatores	TU	%	VOCÊ	%
Determinado	162/204	79	42/204	21
Indeterminado	350/722	48	372/722	52
Total	512/926	55	414/926	45

Fonte: Franceschini (2021, p.189). (Adaptado)

Logo, é perceptível que o pronome *tu* favorece, nos estudos da autora, a determinação do sujeito, enquanto a forma *você* a indeterminação. De acordo com ela, a diferença apresentada pode se dar devido ao tipo de discurso utilizado, uma vez que o gênero entrevista, utilizado para a coleta de dados, propicia que o informante se atenha a falar de si e não favorece a um diálogo estendido entre entrevistado e entrevistador, o que, de fato, também foi observado em nossa base de dados.

4.2.4 Gênero do discurso

Os nossos gêneros discursivos elencados e utilizados como meio de coleta de dados foram: debate regrado, teatro de improviso, roteiro dramático, podcast e entrevista. Cada um deles apresenta suas próprias características e constituíram o conjunto de amostras.

No decorrer da aplicação das atividades, observamos uma série de fatores que influenciaram diretamente no controle e monitoramento das variantes. Um exemplo disso foi o apego dos discentes aos roteiros do podcast, pois, por se tratar de um gênero cujo grau de monitoramento é alto, eles acabam por fazer com que a expressão de uma forma seja mais presente que da outra. Outro fator que justifica essa observação é que os participantes dos podcasts eram professores, especialistas ou pais e/ou responsáveis, ou seja, o grau de formalidade imposto por essas particularidades está implicitamente expresso pelos dados registrados a partir do número de ocorrências de cada forma pronominal.

O debate regrado possibilitou uma determinada liberdade para que eles se expressassem com maior naturalidade, haja vista que se envolviam nas discussões e defendiam seus pontos de vista de forma calorosa em muitos dos momentos, a fim de instar seus posicionamentos, refutando ideias divergentes e consubstanciando aquelas convergentes.

Com o teatro de improviso os alunos puderam dramatizar esquetes teatrais curtas. Eles descobriam apenas segundos antes os papéis que apresentariam e isso também possibilitou que vivenciassem diferentes possibilidades para que assim utilizassem, a partir de situações diversas, tanto um como outro pronome.

Em ambos os casos, o nível de monitoramento foi considerado baixo, pois os alunos não sabiam que estavam sendo gravados. Isso possibilitou uma maior naturalidade no decorrer das atividades propostas. Um exemplo do quanto o nível de monitoramento influencia esse processo está representado a partir da proposição de entrevista, monitorada explicitamente, a pontuar uma outra realidade quanto à realização dos diferentes pronomes.

Em um outro extremo, o roteiro dramático escrito ampliou significativamente as possibilidades comparativas entre gêneros, contextos e modalidades de uso da língua. Isso proporcionou uma análise mais abrangente, posto que se evidenciaram marcantes diferenças quanto ao uso dos pronomes *tu* e *você* na posição de sujeito. Por se tratar de um texto escrito, o roteiro dramático representa o polo oposto ao debate regrado no eixo oralidade-letramento.

O caso do podcast é um gênero que merece um certo destaque, uma vez que os alunos, em sua maioria, se limitaram ao roteiro previamente estabelecido, não demonstraram um diálogo espontâneo nem entre si, nem para com seus entrevistados³⁴.

Quanto a esse aspecto, destaca-se o Podcast “PodParar”, produzido por um grupo de alunos do oitavo ano, no qual fora discutida a temática da “Intolerância religiosa”. Os estudantes idealizadores do projeto se propuseram a construir uma dinâmica completamente diferente dos demais, pois não se apegaram completamente ao roteiro e propondo um interessante bate-papo com uma de suas professoras, como pode ser observado nos excertos abaixo, extraídos das falas dos alunos a partir da referida produção:

61. Ô, sôra, a gente sabe que é um tema importante, né? mas *tu acha* que devia ser um tema mais abordado pelas escolas? (RSZET1)

62. É o único jeito de conseguir, né, de se libertar ser, conseguir falar o que *tu* quer sentir é sair do seu habitat, né? Senão *tu* não pode, *tu é* silenciado. (RSZET1)

63. Pra *você* conseguir incorporar é muito difícil, são muitos anos pra *você* conseguir fazer isso, porque *tu* tem que criar um laço, *tu* tem que descobrir quem é teu... teu espírito, porque todo mundo tem um espírito, *tu* tem teu (incompreensível), *tu* tem, cada um tem o seu, pra *você* conseguir esse laço leva anos. (ABMT1)

É perceptível o alto grau de variação de uso dos pronomes pessoais de segunda pessoa do singular a indicar o sujeito nos exemplos citados e isso não interfere na natureza do gênero discursivo, pelo contrário, demonstra o quão multifacetado ele pode ser, no entanto, ainda que no conjunto de podcasts produzidos haja este que se destaca quanto a um nível de formalidade menor que os demais, não quer dizer que há grande propensão a ser um modelo seguido pelos demais alunos e esse fato fomenta uma maior articulação em torno de *você* quando se analisa todo o conjunto de dados em torno da variável gênero do discurso.

As 3.558 ocorrências do uso de *tu* e *você* estão assim distribuídas quando se analisados dados de forma a considerar seus registros a partir dos gêneros discursivos trabalhados.

³⁴ As falas desses entrevistados não foram utilizadas para fins de análise, pois o foco deste trabalho se dá em torno da fala dos alunos. Posteriormente, serão analisados os diferentes tipos de relações exercidas entre entrevistador e entrevistado, contudo, ainda assim, os parâmetros de análise não considerarão os atos de fala dos entrevistados.

Tabela 11 – Amostragem por gênero discursivo das ocorrências de *tu* e *você*

Gênero do Discurso	Tu	(Pronome Tu)	Você	(Pronome Você)	Total Gênero do Discurso
		%		%	
Debate Regrado	522/893	58.45	371/893	41.55	893/3558
Teatro de Improviso	503/928	54.20	425/928	45.80	928/3558
Roteiro Dramático	7/467	1.50	460/467	98.50	467/3558
Podcast	74/305	24.26	231/305	75.74	305/3558
Entrevista monitorada	154/965	15.96	811/965	84.04	965/3558

Fonte: O autor (2024).

A observação das informações acima ilustradas traz algumas percepções elementares para que se avalie o impacto que cada um dos gêneros impôs para o corpus como um todo. O debate regrado e o teatro de improviso, como já salientado, propiciaram uma maior naturalidade de uso da língua a partir das variadas situações de uso. Com isso, houve uma maior recorrência do pronome *tu* frente ao *você*, com diferenças pequenas entre uma e outra, tendo os pronomes *tu* e *você* apresentando 1025 e 796 registros respectivamente. Dito isso, percebe-se que no universo de 1260 ocorrências do pronome *tu* na soma de toda a pesquisa, esses dois gêneros foram responsáveis por 81.19% dos referidos registros.

Por outro lado, o pronome *você* se destaca no cenário de uso no roteiro dramático e na entrevista monitorada, com uma base também significativa no podcast, perfazendo um total de 1502 registros nestes 03 gêneros, ante a apenas 235 da forma pronominal *tu*. São discrepâncias substanciais que ganham maiores contornos quando se analisa gênero a gênero as contribuições de cada forma pronominal para a construção dos dados: vide a realidade percebida no roteiro dramático e na entrevista monitorada.

A análise voltada para o contínuo oralidade - letramento pode colocar em lados antagônicos dois gêneros que o representam: Teatro de improviso X Roteiro dramático - atividades opostas que trazem consigo características e estruturas próprias, o que atua diretamente nos resultados obtidos quanto ao uso de uma ou outra forma pronominal na posição de sujeito para se referir ao seu interlocutor.

Os dados acima descritos constataam que quanto mais o gênero está próximo do eixo da oralidade, há mais possibilidade do uso de *tu*, ao passo que, observado um cenário oposto, considerando o eixo do letramento, caracterizado pela prática da escrita, há uma recorrência maior de *você*.

A partir dessa perspectiva analítica é possível afirmar que a hipótese prescrita inicialmente é validada, uma vez que foi asseverado que os gêneros orais propiciariam uma variação entre os dois pronomes, ainda que com uma baixa margem de diferença entre eles.

Não obstante, ao observar os gêneros com maior grau de monitoramento, ou seja, alinhados ao eixo da escrita, os roteiros dramáticos e o podcast - e conforme posto pela referida hipótese - haveria uma maior predisposição ao uso do pronome *você*. Juntos eles foram responsáveis por uma diferença de 710 ocorrências entre aqueles que usam a forma pronominal *você* e *tu*, sendo demarcados 791 casos da primeira variante e 81 da segunda.

Um caso emblemático se instaurou a partir da análise do gênero entrevista, e isso é demonstrado com a observação dos apontamentos de uso das formas, com expressivos 811 registros de *você* ante a 154 do *tu*. Uma diferença de 657 registros que denotam o quanto o nível de monitoramento é primordial na definição do nível linguístico que se instaura em meio às relações estabelecidas socialmente.

Por mais que, essencialmente, o gênero entrevista se estabeleça na esfera oral, na experiência proposta aos alunos, inserindo a possibilidade de gravarem suas participações, o nível de monitoramento aumentou bastante e isso os influenciou a utilizarem um tipo de linguagem mais planejada, pensada, ainda que estivessem com seus pares a repercutirem questões da sua vivência diária, histórias de suas vidas ou visões de mundo convergentes ou divergentes. Como pode ser percebido a partir dos exemplos abaixo, extraídos do corpus de análise:

64. Fala um pouco sobre seu esporte favorito, CPJT1, e o que *você* viveu com ele. Fala sobre os campeonatos que *você* já jogou. (RSZET1)

65. Hum, matemática! Sobre amizade, *você* tem muita amizade na escola? *Você* realmente gosta da matéria ou do professor da matéria? (FSTT1)

66. (...) Porque eu não vou ter que ficar preso na escola, entendeu? *Mais* é isso, a escola é um lugar que *tu* se sente preso *as vezes*, porque *tu* tem que fazer tudo regrado, é sobre isso. (SMBA2T2)

Neste contexto de observação, cabe salientar que o gênero podcast, por mais que também seja da oralidade, se diferenciou na proposição, pois diferente da entrevista, este gênero contou com um roteiro pré-estabelecido. Outro ponto que o distingue dos demais gêneros na proposta aplicada, é a inserção de um novo tipo de interlocutor: um grupo formado por professores, profissionais especialistas de outras áreas do conhecimento, familiares adultos etc.

Traesel (2016) controlou a variável tipo de texto e para tanto recorreu aos seguintes gêneros: diálogo com o entrevistador, narrativa com envolvimento, receita e conselho. Seus resultados demonstraram, assim como o nosso, disparidades de usos das variantes *tu* e *você* ao se considerar os diferentes tipos de textos, confirmando que determinados gêneros propiciam maior utilização de um pronome em detrimento do outro.

No estudo por ele empreendido, por exemplo, enquanto o diálogo com entrevistador trouxe maior uso do pronome *tu* (77 dos 118 registros), a narrativa com envolvimento apresentou um determinado equilíbrio nos usos dessa forma pronominal e de *você*, com 83 constatações de uso frente a 79 do *tu*. Já o gênero receita apresentou uma grande diferença entre os dados por ele levantados: foram 181 ocorrências, das quais 142 da forma *tu* e apenas 39 do pronome *você*, quadro que não se refletiu nos conselhos, representado na pesquisa do autor por 42 ocorrências de *você* e 38 do *tu*.

Segundo o autor, as suas hipóteses foram comprovadas, seja devido à proximidade entre entrevistado e entrevistador, seja pela inserção do informante nas situações por ele narradas ou pela interferência do tipo de discurso utilizado para explicar uma receita até mesmo por não retratar uma situação real quando o participante da pesquisa tivesse que dar um conselho.

4.3 Variáveis Extralinguísticas

4.3.1 Locais de nascimento dos alunos e dos seus pais e/ou responsáveis

Um dado relevante para a compreensão de aplicação da investigação realizada se dá com o conhecimento das origens dos estudantes, participantes da pesquisa como informantes, conforme pode ser observado na tabela abaixo, assim como as dos seus respectivos pais e/ou responsáveis, uma vez que esses dados são fundamentais para que o indivíduo se constitua, inclusive com valores próprios, sejam esses familiares ou

comunitários, individuais ou coletivos. Esse é um aspecto essencial para que se possa analisar as escolhas linguísticas utilizadas pelos falantes.

Tabela 12 – Indicativo das regiões de nascimento dos participantes da pesquisa

Região de Nascimento	Total	%
Sul ³⁵	51	66
Nordeste	15	20
Norte	07	09
Sudeste	04	05
TOTAL	77	100%

Fonte: O Autor (2024)

A partir da observação da tabela, podemos afirmar que há uma diversidade expressiva na composição do corpo discente. Algo que perpassa pelo reconhecimento do lugar de fala, de cultura, de costume e, principalmente, de histórias como ponto de partida para valorizar o indivíduo em sua formação identitária. Tal aspecto influencia as relações diversas desenvolvidas pelo indivíduo ao longo da sua vida e, em dada maneira, isso reflete em sua interação, principalmente quando esse fenômeno se dá de maneira natural, não controlada.

Se o referido fator já agrega sistematicamente aos processos interativos, há que se considerar ainda a junção desse aspecto com a influência dos seus pais, pessoas com as quais os alunos convivem desde sempre e que trazem dos seus lugares de origem modelos de uso da língua a serem disseminados. Assim, a região de nascimento dos seus pais e/ou responsáveis como condicionante para que determinados comportamentos linguísticos se estabeleçam, pois nem sempre a região de nascimento dos filhos é a mesma que a dos seus progenitores.

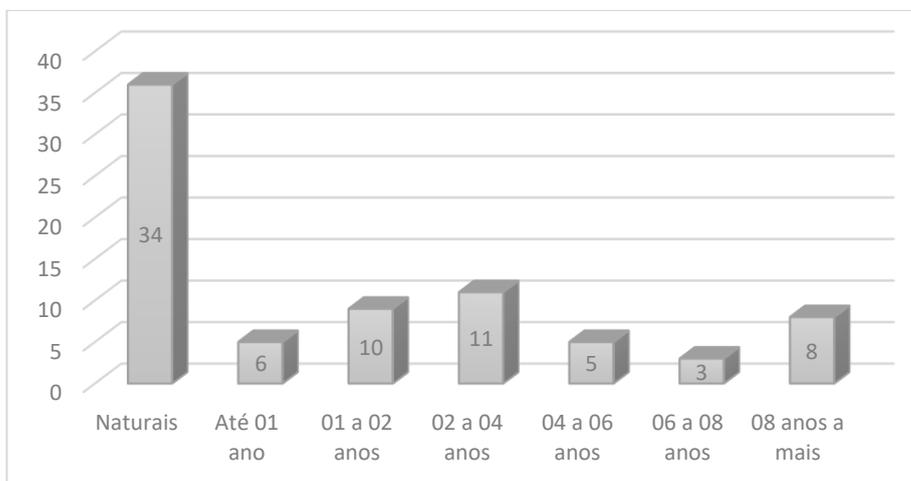
Um exemplo disso é que em todas as turmas analisadas houve a indicação de alunos oriundos da cidade de Itajaí, mas com pais nascidos tanto na cidade, como em outras localidades do estado de Santa Catarina, assim como de outros estados da federação.

De modo geral, além desses alunos naturais de Itajaí, há aqueles que nasceram em outras regiões e, assim como seus pais, migraram para o referido município, com diferentes perspectivas e anseios.

³⁵ Desses 51 alunos, 34 são naturais de Itajaí.

Os fluxos migratórios são significativos e chamam a atenção, pois de certa maneira tornam os ambientes de sala de aula verdadeiros laboratórios linguísticos, uma vez que propiciam ricas trocas por meio de suas interações. Une-se a esse aspecto outros dois que possibilitam uma maior compreensão da complexidade em torno da formação da comunidade de fala da qual os participantes da pesquisa fazem parte: o local de nascimento dos seus pais e/ou responsáveis e o tempo de residência³⁶ desses indivíduos e de suas respectivas famílias na cidade, a ver:

Gráfico 02 – Indicativo de tempo de residência dos informantes na cidade de Itajaí



Fonte: O autor (2024).

Observa-se que o tempo de residência dos participantes da pesquisa na cidade de Itajaí é relativamente curto, ou seja, é possível que muito dos seus registros linguísticos, originários das suas regiões de origem, ainda fazem parte do seu vernáculo. Dessa forma, intercorrência de palavras, expressões e formas singulares de interação, proporcionam uma maior percepção do quão rica pode ser a troca entre os falantes em meio a suas interações, principalmente quando espontâneas.

Além disso, ainda que esses estudantes estejam inseridos no heterogêneo espaço de interação que se torna a sala de aula, dificilmente conseguem se desfazer da influência que os seus pais (herdeiros de registros linguísticos de suas regiões de origem) incide

³⁶ Importante salientar que os nascidos em Itajaí (naturais, conforme expresso no gráfico), apresentam pais que sempre moraram na cidade ou que se mudaram para ela há mais de 10 anos.

sobre esses estudantes de forma direta, dificultando sua imersão por completo nessa nova realidade linguística a que está exposto cotidianamente.

Um claro exemplo disso é visto na resposta de MPMNT2 para a pergunta “O que te leva a usar a forma *tu* ou *você* no dia a dia para se referir ao seu interlocutor?³⁷”: “A convivência com os meus pais me levou a esse tipo de uso”. Assim fica claro que o falante, em algum momento, tem a compreensão dos fatores que influenciam em suas escolhas linguísticas. Isso pode ser observado também pela reflexão feita por OMAT1 para o mesmo questionamento: “Por eu estar há muito tempo em Itajaí, as vezes em situações eu falo *tu*, não tem um momento certo”. Quanto a mesma questão, PMFT2 arremata que “Às vezes quando estou conversando, a palavra *tu* é falado escapadamente”.

Ante ao exposto, é possível notar que a diversidade, notória característica da sociedade brasileira, se reflete na heterogeneidade linguística instituída nas salas de aula onde foi aplicada a unidade de ensino e a pesquisa para fins de coleta e análise de dados.

Essa realidade demonstra o quanto urge à escola em que a pesquisa fora realizada, frente a esta miscelânea de culturas, costumes, falares e histórias, se incumbir de uma responsabilidade ímpar: compreender essas diferenças a fim de propor novos olhares para a compreensão do mundo por parte dos seus alunos. Nesse ínterim, o reconhecimento do valor que as variedades linguísticas apresentam evita visões pejorativas acerca do uso de determinadas expressões linguísticas, como a expressa por JSGT2 acerca do objeto de estudo explorado na presente pesquisa: “O *tu* é muito *paia*”.

O termo “*paia*”, segundo os estudantes, define algo como negativo, marcado por uma estranheza incomum aos olhos de quem avalia. Assim, o pronome *tu*, para esse estudante, soa estranho, quando utilizado em determinados contextos, uma vez que não agrega valor a suas relações, isso fica muito evidente, pois, segundo eles, para se tratarem entre seus pares, de forma condizente com suas posições, a forma preferida é o *você*.

Esse tipo de posicionamento é interessante, haja vista que demonstra o quanto a variação de segunda pessoa do singular é um fenômeno que é observado nas falas e escritas cotidianas e, como tal, deve ser analisada em sala de aula de forma a garantir o pleno entendimento quanto às diferentes perspectivas que direcionam suas diferentes formas de uso. Ademais, também demonstra a noção que o discente desenvolve acerca do sentido agregado aos pronomes.

³⁷ Questão integrante do formulário de identificação do informante;

Dessa forma, dizer como a discente GBKT1 “Eu uso *você* pra tudo, eu acho mais delicado”, será ainda mais significativo, pois o aluno terá parâmetros que lhe possibilitem avaliar e criar diferentes teorias que justifiquem seus posicionamentos, conceituações e percepções, porém de forma consciente quanto àquilo que expressa, com base em sólido conhecimento para reconhecer, por exemplo, a delicadeza de uma forma sem tomar por grotesca o uso cotidiano de outra com igual ou diferente equivalência de valor (segunda pessoa do singular neste caso).

Ou seja, a reflexão sobre essas formas, na prática, enriquece o olhar do aluno, assim como suas considerações acerca dos usos delas por ele realizados. Isso torna as considerações, como a expressa acima por GBKT1, ainda mais valorosas e significativas do ponto de vista da compreensão da língua em seus aspectos diversos: sociais, semânticos, pragmáticos etc.

Os pais e/ou responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa são provenientes, conforme já observado, de várias regiões do país. Essas regiões e seus respectivos estados podem ser assim observados:

Tabela 13 – Quantitativo de pais/responsáveis dos participantes da pesquisa por Regiões e Estados de origem

Região	Quantidade de indivíduos naturais da região	%
Nordeste		
Bahia	09	6.25%
Rio Grande do Norte	02	1.39%
Pernambuco ³⁸	09	6.25%
Sergipe	12	8.33%
Norte		
Acre	04	2.78%
Rondônia	02	1.39%
Pará	08	5.56%
Centro-Oeste		
Mato Grosso	01	0.69%
Sudeste		
Espírito Santo	01	0.69%
Minas Gerais	01	0.69%

³⁸ Um casal é responsável por dois participantes da pesquisa.

Rio de Janeiro	06	4.17%
São Paulo	02	1.39%
Sul		
Paraná ³⁹	22	15.28%
Rio Grande do Sul ⁴⁰	17	11.81%
Santa Catarina	46 ⁴¹	31.94%
Paraguai	01	0.69%
Total	144	100%

Fonte: O Autor (2024).

A análise dos dados representados acima demonstra que, de fato, há uma variedade de culturas, experiências, vivências e histórias convivendo no ambiente de sala de aula da escola de aplicação da pesquisa.

Região Norte

O comportamento linguístico dos alunos demonstra, de certa maneira, receber influência direta tanto do local onde vivem, quanto daquele de origem direta dos seus pais e/ou responsáveis.

Notoriamente isso também é observado por eles, uma vez que convivem diretamente com essas personagens, conforme pode ser visto, por exemplo, na constatação da aluna MPMNT2: “A minha utilização é muito variável, portanto eu uso mais *tu* para interagir e mais *você* na escrita. O *tu* eu direciono para pessoas com mais intimidade, e em situações tranquilas do dia a dia, já o *você* eu uso com pessoas não tão mais velhas, mas com quem eu não tenho intimidade, por exemplo: diretores escolares, chefe de trabalho, a moça da padaria... ***A convivência com meus pais me levou a esse tipo de uso.***”

Ou seja, a discente, natural de Cruzeiro do Sul - AC, apresenta consciência e lucidez quanto a esse aspecto específico em seu modo de interagir por meio da língua e suas possibilidades. Dados apresentados por Nogueira (2021, p. 165-166) demonstram

³⁹ Uma mulher, natural de Foz do Iguaçu, PR - esposa do paraguaio abaixo indicado - tem dois filhos participando da pesquisa.

⁴⁰ Um casal tem dois filhos participantes da pesquisa.

⁴¹ Desses, 38 nasceram em Itajaí, os demais nasceram em outras cidades ou regiões do estado.

que há uma variação expressiva na região Norte, da qual a aluna e seus pais, residentes apenas há cerca de um ano em Itajaí/SC, se originam.

A referida autora, levando em consideração os dados apresentados pelo Projeto ALiB, insere a cidade de origem da aluna e dos seus pais no grupo no qual há um favorecimento ao uso da forma *tu*, observando 24 ocorrências dessa forma pronominal num total de 70 registros para se referir à segunda pessoa do singular. De certa forma, há uma base de sustentação para o que a aluna chama de “utilização variável” do uso de segunda pessoa.

Ainda no contexto da região norte, Nogueira (2021, p. 165-166) chama a atenção para os dados apresentados por outras localidades onde se originam as famílias e, em alguns dos casos, os próprios participantes. Como é o caso de Rio Branco/AC, Belém/PA e Porto Velho/RO - todas categorizadas, tal qual Cruzeiro do Sul/AC, no grupo em que existe uso quantitativamente relevante da forma *tu* - com, respectivamente, 87/272, 31/95 e 28/84 registros desse pronome em específico para se referir à segunda pessoa do discurso do singular.

Scherre et al. (2015) acerca da região Norte e desses estados em específico afirma que

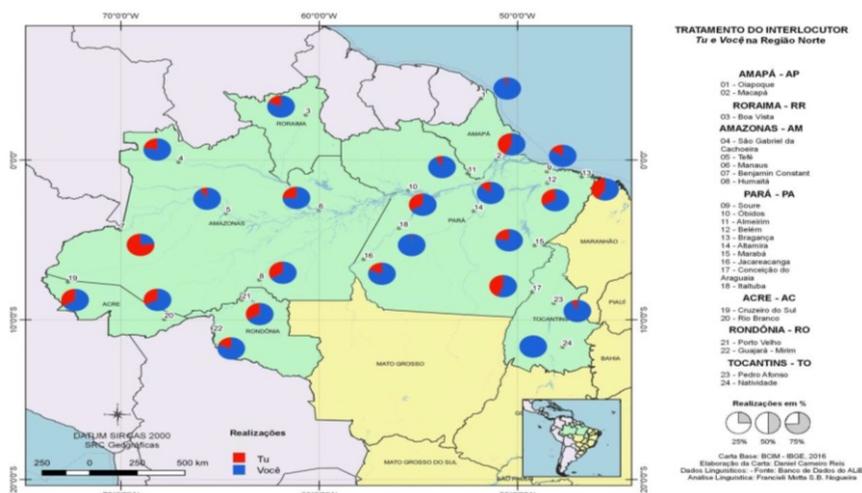
O estado do Pará, ao que tudo indica, é usuário do subsistema **tu/você** com concordância alta (entre 40% e 60%), em Belém, a capital. (...) Os estados de Roraima e do Acre, por seu turno, até onde vai nosso conhecimento e nossa vivência, são representantes do subsistema **você/tu sem concordância**.⁴² (Scherre et al., 2015, p. 144-145).

Essas observações comparadas às análises realizadas por Nogueira (2021) dialogam no sentido de caracterizar um padrão de uso também observado diretamente pelas formas pronominais em discussão, articuladas pelos alunos. São formas de uso variáveis condizentes com o tipo de registro percebido a partir da exploração dos dados.

Para melhor ilustrar o uso da segunda pessoa do singular a fazer menção ao interlocutor, Nogueira (2021, p. 169) recorre ao seguinte levantamento realizado pelo Projeto Alib.

Figura 06 – Distribuição dos pronomes *tu* e *você* na região Norte: dados do Projeto ALiB

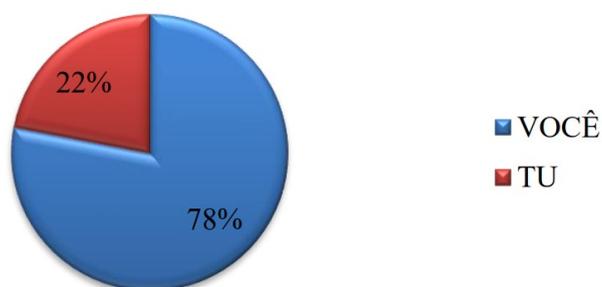
⁴² Grifos do original.



Fonte: Nogueira (2021, p. 145).

De modo geral, a autora apresentou uma amostra de 3.378 ocorrências de pronomes de segunda pessoa, isso considerando para a constituição do corpus a variação “cê”, o pronome *tu* com e sem marcadores de concordância de segunda pessoa, o que, segundo ela pode ser assim representado:

Gráfico 03 – Total de usos das variantes *tu* e *você* observados na Região Norte



Fonte: Nogueira (2021, p. 162).

Assim, frente ao exposto, pode-se perspectivar que a variação de segunda pessoa é um fenômeno presente nas interações realizadas pelos moradores da referida região, com uma diversificação na recorrência de uso entre um estado e outro. Em nossa pesquisa, a região Norte é representada por 07 alunos, com suas origens, assim como as dos seus pais registradas nos estados do Acre (capital Rio Branco e Cruzeiro do Sul) e Pará (Belém). Juntos, esses alunos foram responsáveis por 39 ocorrências dos usos do pronome *tu* e 252 de *você*, quando considerados apenas os dados dos gêneros orais. Já na esfera do gênero escrito, foram registradas 52 ocorrências da forma *você* e nenhuma da forma *tu*, conforme observado abaixo:

Tabela 14: Usos dos pronomes “*tu/você*” pelos alunos oriundos da Região Norte

Região Norte	Tu	%	Você	%
	39/291	13.40	252/291	86.60

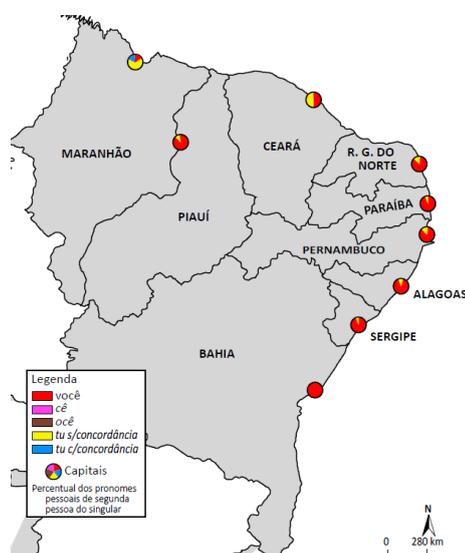
Fonte: O Autor (2024).

Região Nordeste

O Nordeste brasileiro está representado na pesquisa por pessoas advindas de 04 estados: Bahia (BA), Pernambuco (PE), Rio Grande do Norte, (RN) e Sergipe (SE). Somados, esses estados são responsáveis pela naturalidade de 32 pais/responsáveis pelos participantes da pesquisa, ou seja, 22.62% do total de 144 indivíduos aferidos a partir do levantamento de dados.

Scherre; Andrade e Catão (2021, p. 175) ilustram a realidade de variação de usos dos pronomes pessoais de segunda pessoa do singular da seguinte forma, de acordo com consultas a uma série de estudos e uma variedade extensa de dados relativos a esse fenômeno com recorte específico nesta região:

Figura 07 – Distribuição das variantes *tu* e *você* pelas capitais nordestinas



Fonte: Scherre; Andrade e Catão (2021, p. 175).

Entre as capitais consideradas, há visivelmente uma maior incidência do uso da forma *você* na região como um todo. Dentre os estados evidenciados na presente pesquisa, chama a atenção a realidade apresentada pela Bahia, representada por Salvador, sua capital, onde não há, segundo as análises mencionadas e que originaram o mapeamento acima, ocorrências consideráveis do pronome *tu*, uma vez que a média desse pronome é

de apenas 1%, quando considerado todos os modelos de amostras e pesquisas analisadas pelos autores.

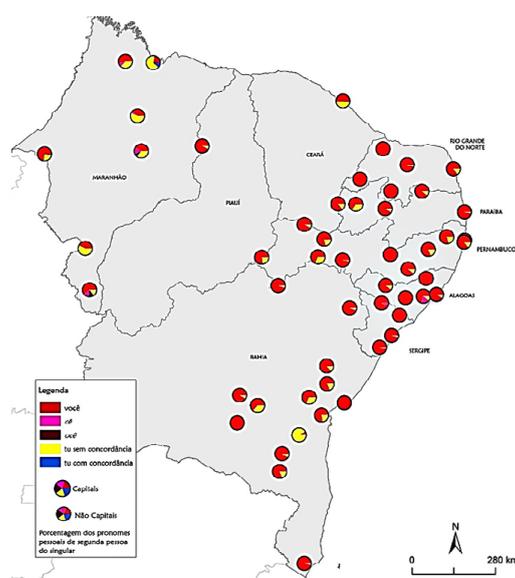
Quanto a esse aspecto, no presente estudo, os 04 alunos advindos do referido estado (mais especificamente dos municípios de Amargosa, Feira de Santana, Água Fria e Pojuca) perfizeram um total de 150 registros do pronome *você* e somente 21 do *tu* em meio às suas participações nas atividades que demandavam a oralidade. Quanto à atividade que demandava a escrita, foram 15 registros da primeira forma frente a nenhuma da segunda.

Acerca dos usos de *tu* e *você* no Nordeste, Scherre et al. (2021) declaram

A presença de *tu* sem concordância se destaca ainda em Fortaleza-Ceará, também a mais frequente, com 51% dos casos. Pontos amarelos são ainda visíveis em Natal-Rio Grande do Norte e em Recife-Pernambuco com cerca de 15% dos casos de *tu* sem concordância. Teresina-Piauí, João Pessoa-Paraíba, Maceió-Alagoas, Aracaju-Sergipe e Salvador-Bahia apresentam percentuais ínfimos de *tu*, com Aracaju-Sergipe e Salvador-Bahia se apresentando como as capitais do *você* na região Nordeste. (Scherre; Andrade e Catão, 2021, p. 175)

É importante ponderar que a realidade vista nas capitais nem sempre é reflexo dos modelos utilizados pelas pessoas no interior dos estados. Essa é uma perspectiva fomentada por diferentes variáveis e/ou condições sócio-históricas, por exemplo. Os referidos autores consignam essa premissa por meio da seguinte representação:

Figura 08 – Distribuição das variantes *tu* e *você* pelo interior dos estados nordestinos



Fonte: Scherre, Andrade e Catão (2021, p. 180).

Chama a atenção que alguns municípios baianos não refletem o que se percebe em Salvador. Segundo os autores, municípios como Cinzento, Sapé, Santo Antonio de Jesus, Jitaúna, entre outras cidades, diferem da capital do estado no quesito variação de usos de pronomes de segunda pessoa do singular.

Essa não é uma realidade vivenciada por Sergipe, segundo esses autores, uma vez que a variação acontece de forma mais semelhante entre as diferentes formas pelos municípios do estado. A incidência do pronome *você* com maior recorrência é uma realidade presente no estado.

De acordo com os estudos e averiguações a partir dos dados analisados nesta pesquisa, os 06 alunos participantes que mantêm relação com o referido estado nasceram nos mesmos municípios dos quais seus pais são oriundos. Foram registradas 266 ocorrências, sendo 223 do pronome *você* (202 dos gêneros orais e 21 do escrito), e 45 do *tu* (43 da oralidade, 02 da escrita), todas elas sem concordância. Cabe enfatizar que neste contexto a influência direta exercida por alunos de outros lugares, onde este pronome é mais evidenciado que o outro.

A esse respeito, ou seja, quanto à forma *tu*, a aluna OMAT1, 14 anos, natural de Aracaju (SE), residente há 07 anos em Itajaí, aventa: “Por eu está há muito tempo em Itajaí, as vezes em situações eu falo, não tem um momento certo.”

Outro local do Nordeste presente como lugar de origem dos alunos e seus responsáveis é Pernambuco. São 05 alunos representantes deste estado, sendo todos migrantes com diferentes tempos de residência em Itajaí. Eles são responsáveis por 128 ocorrências do pronome *você* e 131 do *tu*, com pelo menos 81 destes registros pertencentes ao aluno CJASCT3, 15 anos, natural de Cabo de Santo Agostinho (PE), residente há cerca de dois anos em Itajaí (SC). Desses dados gerais, foram observadas 44 ocorrências de *você* por meio da escrita do texto dramático.

Divino (2020), após analisar dados do Projeto Alib a respeito da variação de segunda pessoa do singular na posição de sujeito em cinco estados nordestinos (Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Rio Grande do Norte e Sergipe), apresenta dados relevantes a respeito dos estados de origem dos responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa (Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe).

A autora apresentou as seguintes percentagens acerca dos usos variáveis dos pronomes *tu* e *você*, considerando alguns dos estados do Nordeste.

Tabela 15 – Totalização de ocorrências das variantes *tu* e *você* pelos informantes da região Nordeste

ESTADO	TU	VOCE	TOTAL
Rio Grande do Norte	1	219	220
Paraíba	89	336	425
Pernambuco	117	611	728
Alagoas	17	356	373
Sergipe	2	247	249
	226	1.769	1.995

Fonte: Divino (2020, p. 231).

O referido estudo contou com amostras de 140 pessoas, retiradas de amostras do Projeto ALiB, divididos por duas faixas etárias diferentes (18 a 30 anos e 50 a 65 anos). Os informantes são oriundos de cinco estados do Nordeste: Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Sergipe. Foram abarcadas cerca de 30 localidades, levando em consideração a coleta de dados nas capitais e no interior dos estados.

Dentre as cidades pernambucanas inseridas no corpus de análise da autora destacam-se aquelas que são localidades de origem dos pais e/ou responsáveis pelos alunos participantes da presente pesquisa: Recife, Olinda, Garanhuns e Palmares. Além dessas, outras duas também integram o quadro de origem dos informantes e seus respectivos pais: Cabo de Santo Agostinho e Vitória de Santo Antão.

Ainda de acordo com a autora (2020, p. 203), Recife com 18/122 Garanhuns com 3/27 e Olinda (PE) com 8/52 das ocorrências da forma *tu* a considerar a totalidade de referências ao interlocutor como sujeito demonstram resultados correlacionados com, respectivamente, porcentagens de 14.8%, 11,1% e 15.4%.

Esses dados condizem com aqueles apresentados por Scherre, Andrade e Catão (2021) apresentados na ilustração 08. De acordo com este estudo há um padrão de variação ao longo do estado, com baixos índices de diferença entre um município e outro, o que é demonstrado também nos números de Divino (2020).⁴³

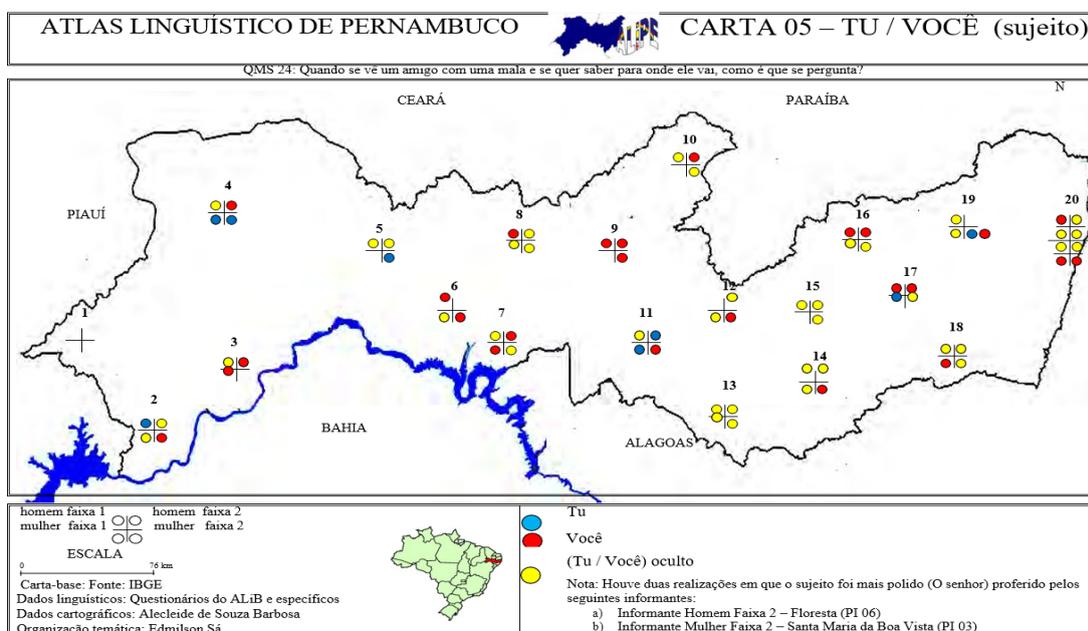
No estudo de Scherre, Andrade e Catão (2021), conforme ilustrado na figura 08, é possível perceber que há uma maior incidência do pronome *você* frente ao *tu* no referido estado. Essa realidade não é a mesma verificada em Sergipe (SE), onde a diferença de uso entre esses dois pronomes é ainda maior, fato também confirmado por Divino (2020) ao

⁴³ Importante salientar que a amostra de Scherre, Andrade e Catão (2021) também considera os dados de Divino (2020), todavia também recorre a outras fontes, como os dados do Projeto Alib, para compor seu corpus de análise.

apresentar dados de Aracaju e Propriá, ambas localidades sergipanas que apresentam 0% de ocorrência do *tu* no conjunto de amostras analisadas (0/121 e 0/49, respectivamente) e apenas 02 registros num universo de 81 ocorrências da citada variante registradas em Estância (SE). Ou seja, há uma prevalência explícita da forma *você* nestes estados.

A pesquisa dessa autora não explicita dados acerca das cidades pernambucanas Vitória de Santo Antão (PE), Cabo de Santo Agostinho e Palmares, porém uma análise dos dados do ALIPE - Atlas linguístico de Pernambuco (2013), conforme Sá (2013), presente na carta 05 das morfossintáticas, demonstra como os dados referentes aos usos desses pronomes na posição de sujeito se projetam.

Figura 09 – Carta 05 (*TU / VOCÊ*) do ALIPE – Atlas Linguístico de Pernambuco



Fonte: Sá (2013, p. 349).

O autor apresenta os registros de duas microrregiões - a 18, Mata Sul (onde se encontra Palmares e Vitória de Santo Antão) e a 20, Recife (que é agregada também por Cabo de Santo Agostinho) e, juntas, elas subsidiam o embasamento da análise de elementos acerca dos 03 municípios não contemplados em Divino (2020).

Os dados dão conta de dois aspectos relevantes para a compreensão de como os pronomes *tu/você* se configuram: a maior incidência do uso de *você*, ao passo que o uso do *tu*, quando há, aparece de forma nula, ou seja, com o sujeito não preenchido. Isso se percebe tanto na microrregião 18 quanto na 20, com uma maior porcentagem de uso desse

tipo de sujeito por indivíduos do sexo masculino e uso de *você* por pessoas do sexo feminino. É uma realidade a ausência expressa do *tu* nessas duas microrregiões, ainda que haja registros deste pronome ao longo do território pernambucano.

O estado do Rio Grande do Norte (RN), representado na pesquisa por um casal natural de Natal, sua capital, apresenta uma realidade próxima daquela observada nos estados anteriormente discutidos, principalmente na Bahia (BA), devido à forma como o pronome *você* se apresenta. Divino (2020) não apresentou nenhuma ocorrência do pronome *tu* em meio aos 43 registros observados para se referir à segunda pessoa do singular.

Essa realidade acerca de Natal (RN) se difere daquela percebida em Scherre, Andrade e Catão (2021), pois quando considerados em suas análises Divino (2020), Amostra do Projeto Alib (Cardoso et al, no prelo) e o Banco Conversacional de Natal – década de 1990 - 12 conversas gravadas (Silva, 2015, p. 74-75), o percentual de ocorrência de *tu* com e sem concordância chega a 14.5% frente a 85% do pronome *você*.

A estudante SMFT1, 14 anos, natural de Itajaí, filha de indivíduos procedentes de Natal (RN), residentes há 15 anos em Itajaí, utilizou o pronome *você* em 41 ocasiões, sendo 35 delas em gêneros discursivos orais. Já as outras 06 ocorrências dizem respeito ao gênero discursivo escrito, roteiro dramático. O pronome *tu* não foi utilizado pela discente em nenhuma das ocasiões em que participou das atividades propostas.⁴⁴

Os dados coletados e analisados em nossa pesquisa podem ser assim observados:

Tabela 16 – Consolidado de usos dos pronomes *tu/você* pelos alunos oriundos da Região Nordeste

Região Nordeste	Tu	%	Você	%
Bahia	21/171	12.28	150/171	87.72
Sergipe	45/268	16.79	223/268	83.21
Pernambuco	131/299	43.81	168/299	56.19
Total	197/738	26.69	541/738	74.31

Fonte: O autor (2024).

Regiões Centro-Oeste e Sudeste

⁴⁴ Como a aluna nasceu em Itajaí, seus dados serão computados quando analisarmos o impacto dos alunos nascidos na cidade para o corpus da pesquisa.

A região Centro-Oeste é representada pela aluna PSYT1, natural de Itajaí, com pai natural de Rio Grande, RS, e mãe de Cuiabá, MT. Segundo Scherre et al. (2015, p.143), “A região Centro-Oeste tem comportamento bastante uniforme, com predominância do subsistema **só você**⁴⁵”. Ainda, segundo os autores, apenas o Distrito Federal foge a essa regra, uma vez que eles acreditam que desde os primeiros anos de 2.000 houve a entrada do subsistema *você/tu* sem concordância na chamada Grande Brasília.

Dias (2007) investigou a variação de segunda pessoa em Brasília. Em sua pesquisa, a autora apresentou 1.080 ocorrências de formas pronominais que sugeriam a referência ao fenômeno estudado. Esses dados foram extraídos por meio de gravação de interação espontânea.

A pesquisa foi realizada com 18 informantes, nascidos na capital do país ou que tenha se mudado até os cinco anos de idade para a cidade. Eles foram separados em três diferentes grupos de faixas etárias: 13 a 19 anos, 20 a 29 anos; e mais de 30 anos. Desse total, segundo a autora, 07 não fizeram uso da variante *tu*, além disso, nenhum deles utilizou a forma canônica de concordância do referido pronome.

Foram registradas 986 ocorrências que fazem referência à segunda pessoa na posição de sujeito: 111 (*tu*), 546 (*cê*), 205 (*você*) e 124 (nulo), sendo este último descartado pela autora para fins de análise de variáveis, pois, segundo ela, “a referência nula pode não ser simplesmente a omissão de um pronome que o falante escolheu mentalmente, mas que optou por não pronunciar” (Dias, 2007, p. 61).

Os dados da referida pesquisa reafirmam o exposto por Scherre et al. (2015), surpreende pela expressiva recorrência da forma “*cê*” e contrasta com a realidade apresentada pela pesquisa como um todo, mas confirma a hipótese elencada de que a região de nascimento dos pais influencia a escolha do pronome de referência de segunda pessoa pelo filho, pois com relação ao que diz respeito ao comportamento linguístico apresentado pela única aluna que mantém laços com algum familiar oriundo da região centro-oeste, conforme observado abaixo, há intrínseca relação entre a realidade apresentada pela pesquisa e seu uso restrito de *você*, por exemplo.

A aluna, cuja mãe é natural do Centro-Oeste apresenta um comportamento linguístico bem peculiar acerca do uso de segunda pessoa do singular, haja vista que a influência do pai, notadamente não foi tão expressiva como a que se configura por meio

⁴⁵ Destaque do original.

dos dados a evidenciarem uma certa aproximação para com a mãe no que diz respeito ao tema investigado.

A citada discente realizou 79 ocorrências do pronome *você* ao longo da aplicação das atividades de referência para a coleta de dados. Desses, 58 decorreram das atividades que envolviam os gêneros da oralidade; outros 21 registros foram retirados do seu texto de roteiro dramático. Por outro lado, a aluna utilizou-se da forma pronominal *tu* apenas uma única vez, o que ocorreu no debate regrado.

A região Sudeste é o local de origem de 10 (06 do Rio de Janeiro, 02 de São Paulo, 01 do Espírito Santo e outro de Minas Gerais) dos 144 pais/responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa.

Scherre et al. (2015, p.143) explana que

A região Sudeste exibe também comportamento semelhante ao da região Centro-Oeste, com predominância do subsistema só você, mas exibe ainda o subsistema você/tu sem concordância na cidade do Rio de Janeiro e a sua presença marginal - e até surpreendente - na cidade de São João da Ponte, no norte de Minas Gerais.

A nossa pesquisa conta com 04 alunos com seus registros de nascimento nessa região: 02 do Rio de Janeiro (Madureira e São Gonçalo), 01 do Espírito Santo (Itapemirim) e um de São Paulo, capital.⁴⁶

Há, decerto, uma variação linguística muito acentuada entre os alunos e seus familiares próximos, ora devido às influências realizadas pela comunidade linguística da qual fazem parte, ora devido à herança linguística trazida destas várias outras localidades de origem.

Os 02 alunos oriundos de regiões do estado do Rio de Janeiro, realizaram 83 ocorrências do pronome *você* (com 69 registros observados em gêneros orais). Quanto ao *tu*, foram realizadas 09 ocorrências (todas oriundas dos gêneros orais).

Já a discente remanescente do estado de São Paulo realizou 28 ocorrências do pronome *você* (com 07 delas, advindas do gênero escrito texto dramático).

Por fim, há o registro de 24 ocorrências do pronome *você* pelo aluno do estado do Espírito Santo, (das quais, apenas 01 advém do texto escrito). Tanto neste caso como no que se descrevem os registros acerca dos dados observados pela aluna cuja naturalidade é paulistana, não houve ocorrências do pronome *tu* pelos falantes/escritores.

⁴⁶ A pesquisa conta com alunos nascidos em Itajaí, mas com pais naturais da região sudeste, sendo assim, esses casos serão observados quando apresentarmos os dados referentes aos participantes que nasceram na cidade de aplicação da pesquisa.

Modesto (2006) ao investigar o comportamento linguístico em torno das variantes de segunda pessoa do singular em Santos/SP a partir de 20 entrevistas gravadas, dez com conhecimento do entrevistado e 10 sem seu conhecimento, apresenta 708 ocorrências desses pronomes, sendo 476 de *você*, 67%, e 232 do *tu*, ou seja, 32%. São números consideráveis, quando se leva em consideração que Santos se encontra num estado em que a forma *você* é bastante disseminada entre os falantes.

Mota (2008) estudou o fenômeno variacionista *tu* e *você* no português oral de São João da Ponte, MG. Foram 24 entrevistas com informantes com ensino fundamental como grau de escolaridade e o corpus de análise trouxe 411 ocorrências de formas pronominais *tu* e *você* na posição de sujeito, desses, 19 casos são da forma *tu* e 392 são referentes à *você*, uma preponderância significativa da forma *você*.

Os dados referentes à região Sudeste, constantes a partir das análises em nosso estudo seguem, parcialmente, o panorama apresentado por esses autores, uma vez que não houve uso do pronome *tu* pela discente natural de São Paulo e Espírito Santo:

Tabela 17 – Consolidado de usos dos pronomes *tu/você* pelos alunos oriundos da Região Sudeste

Região Sudeste	Tu	%	Você	%
Rio de Janeiro	09/92	9.78	83/92	90.22
São Paulo	0/28	-	28/28	100
Espírito Santo	0/24	-	24/24	100
Total	09/144	6,25	135/144	93.75

Fonte: O autor (2024).

Região Sul

Loregian-Penkall (2004) realizou uma reanálise da sua pesquisa datada de 1996 acerca do fenômeno de variação *tu* e *você* na região Sul. Seu estudo contou com uma análise de entrevistas constantes do acervo do VARSUL e possibilitou que a autora percebesse a forma como a variação de segunda pessoa estava expressa nos estados de Santa Catarina, representados pelas cidade de Florianópolis, Blumenau, Lages e Chapecó, e Rio Grande do Sul, por meio dos municípios de Porto Alegre, Flores do Sul, Panambi e São Borja. Além disso, outros posicionamentos observados a partir da análise de entrevistas de pessoas do Ribeirão da Ilha também compõem o mapa de como as variantes de segunda pessoa se comportam nessas localidades.

É uma pesquisa com 195 informantes, o que possibilitou, a partir da análise de duas variáveis (alternância do uso de *tu* e *você* e concordância verbal com o pronome *tu*), a constituição de um corpus significativo de cerca de 10.200 dados.

De acordo com a autora, a variação pronominal para se referir à segunda pessoa do singular é uma realidade presente nas localidades em estudo, algumas com menor ou maior grau que outras, devido a diversos aspectos, conforme pode ser observado abaixo:

Tabela 18 – Uso do *tu* por localidade de acordo com Loregian-Penkal

Fatores	Apl./Total	%	P.R.
Rodada geral com Florianópolis, Porto Alegre e Ribeirão da Ilha (IMPUT: 0,88)			
Florianópolis	585/767	76%	0,32
Porto Alegre	764/819	93%	0,61
Ribeirão da Ilha	445/562	96%	0,78
Total	1794/2048	87%	
Rodada geral com Flores da Cunha, Panambi e São Borja (IMPUT: 0,89)			
Panambi	395/467	84%	0,3
Flores da Cunha	654/748	83%	0,37
São Borja	663/701	94%	0,76
Total	1712/1952	89%	
Rodada geral com Chapecó, Blumenau e Lages (IMPUT: 0,27)			
Lages	189/1225	15%	0,3
Blumenau	134/519	27%	0,61
Chapecó	261/519	51%	0,82
Total	584/2234	26%	

Fonte: Loregian-Penkal (2004, p. 133).

Os resultados apresentados pela autora se aproximam daqueles observados a partir da análise de dados que constituem o corpus da presente pesquisa devido à variação corrente, ainda que 20 anos já tenham se passado entre as pesquisas. A autora coloca que entre aquelas localidades do primeiro grupo, os pesos relativos demonstram favorecimento da forma *tu* no Ribeirão da Ilha e Porto Alegre, diferentemente do que ocorre em Florianópolis.

No segundo grupo, o menor favorecimento do *tu* se dá em Flores da Cunha e Panambi, com situação oposta em São Borja; enquanto Blumenau e Chapecó acompanha essa tendência, Lages favorece o uso de *você*.

No presente estudo, a região Sul é representada por 90 pessoas, responsáveis diretos pelos alunos que participam da pesquisa, ou seja, 60.80% da totalidade, que

nasceram em regiões diversas dos três estados que a compõe: Paraná, PR, (23), Rio Grande do Sul, RS, (18) e Santa Catarina, SC, (49).

Os alunos catarinenses estão assim representados no contexto de constituição das salas de aplicação da pesquisa.

Tabela 19 – Origem de pais e alunos catarinenses participantes da pesquisa

Organização familiar a partir do local de origem	Quantidade de alunos e locais de origem dos pais
Ambos os pais de Itajaí	13 alunos
Pai/mãe itajaiense casado(a) com alguém de outra cidade do próprio estado	06 alunos (Governador Celso Ramos, Florianópolis, Balneário Camboriú, Rio do Sul e Indaial)
Pais e/ou responsáveis também considerados nativos de Itajaí, que constituíram relações conjugais com pessoas de outros estados	06 alunos (Salvador - BA, Curitiba - PR, Toledo - PR, Rio de Janeiro - RJ, Osasco – SP e Ponta Grossa - PR)
Casais catarinenses, não são itajaienses, mas responsáveis por alunos participantes da pesquisa nascidos em Itajaí	03 alunos (sendo um casal com origem em Videira, outro formado por pessoas oriundas de Caçador e Brusque)
Pais de outros estados com filhos nascidos em Itajaí	06 alunos (01 casal de Natal, um casal advindo de Cuiabá e Caxias do Sul, outro formado por pessoas de São José dos Pinhais e Curitiba, um casal natural de Toledo, outros 02 de Rio Grande - RS)

Fonte: O autor (2024).

Esses dados demonstram que Itajaí (SC) não é diversa apenas por receber pessoas de outros estados, ainda que longínquos sejam, ela assim também se referenda por atrair pessoas das mais distintas regiões do seu próprio estado. Isso traduz uma riqueza linguística que se expressa através dos dados das mais variadas naturezas, conforme visto, até então, por meio das variáveis elencadas.

Observando apenas os gêneros discursivos da oralidade percebe-se que os 34 alunos nascidos em Itajaí foram responsáveis por 633 das ocorrências totais de uso do pronome *tu* (com 04 referentes presentes em textos escritos), ou seja, um alto percentual quando se analisa a totalidade de uso desse pronome frente a outras regiões até aqui apresentadas. Este número equivale a 50.24% de todo o corpus de análise (1260 ocorrências) que considera a referida forma pronominal.

Ao considerar a outra forma pronominal, os mesmos alunos perfizeram um total de 955 ocorrências, ou seja, 32.49% da totalidade do conjunto de dados (2298 registros).

Ao analisar atentamente as duas realidades de uso é considerável que se observe a relevância do grau de monitoramento para a concretização dos discursos pelos falantes. Esse fator impacta significativamente nas realizações linguísticas acerca do uso variável do pronome pessoal de segunda pessoa do singular no decorrer das análises de resultados.

Ao se considerar o roteiro dramático escrito, percebe-se que há uma outra concepção de estilo de língua a ser adotada por esses falantes, agora na posição de escritores: São 231 ocorrências da forma *você*, frente a irrisórios 04 registros do pronome *tu*. Assim, pode-se aventar, como será discutido mais à frente, que aos olhos desses alunos cada uma das formas está a serviço de uma modalidade linguística.

Considerando os registros analisados, a cidade de Itajaí, ainda que demonstre uma variação evidente quanto à segunda pessoa do singular, mantém em sua malha linguística a presença marcante do pronome *tu*. Sem dúvidas, há uma incidência do sintagma *você* desempenhando esse papel referenciador do sujeito, porém não o bastante para anular essa característica que identifica a fala do itajaiense a ser observada em números.

Tabela 20 – Consolidado de usos dos pronomes *tu/você* pelos alunos naturais de Itajaí, SC, local de aplicação da pesquisa

Cidade de nascimento do aluno	Tu	%	Você	%
Itajaí	633/1588	39.86	955/1588	60.14

Fonte: O Autor (2024)

O impacto dos falantes naturais de Itajaí na construção e consolidação do corpus de análise em torno do pronome *tu* é significativo. São 34 alunos responsáveis por quase 40% de todo o material analisado em torno dessa variante. Soma-se a eles um outro discente, natural de Curitiba, que em suas realizações em torno da segunda pessoa do singular na posição de sujeito alcançou um total de 15 ocorrências do *você* – sendo todos eles observados a partir do texto.

Seguindo a tendência apresentada por Itajaí, o Rio Grande do Sul agregou substancialmente aos dados coletados com destaque para os usos acerca do sintagma *tu*. Com informantes naturais, tal qual os seus pais, de Guaíba, Rio Grande, Canoas, Ijuí, Uruguaiana e Cachoeira do Sul. São 07 casos de participantes da pesquisa em que ambos os pais de cada um deles pertencem à mesma cidade.

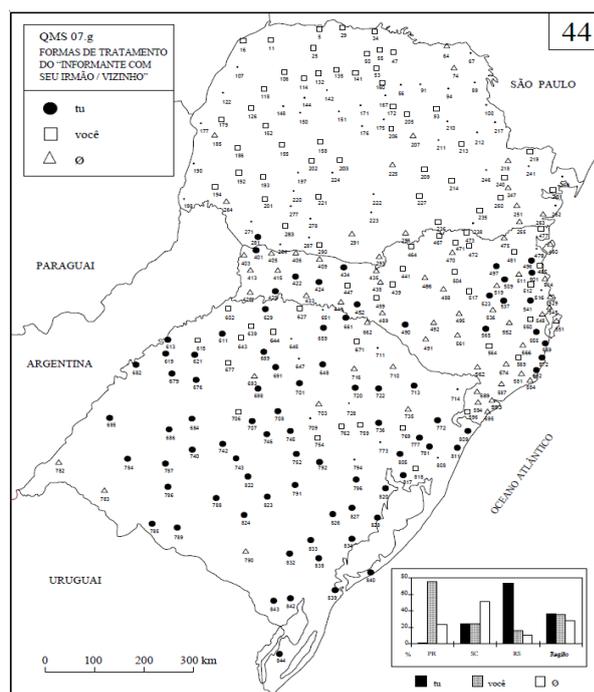
Esses informantes apresentaram as seguintes totalizações de ocorrências a partir dos usos da forma pronominal para se referir à segunda pessoa do singular: 204 indicando

o pronome *tu*, com nenhuma referência apresentada pelo texto escrito; e 174 casos do pronome *você*, com 56 desses registros trazidos pelos textos escritos.

É importante considerar que, a partir dos dados disponíveis, há no eixo de menor monitoramento uma maior incidência de uso do pronome *tu* também entre os alunos do Rio Grande do Sul, RS, o que é fomentado pelo tipo de relação que se constrói entre os alunos em sala de aula, permeadas pela informalidade. No eixo de maior monitoramento há uma tendência de uso do *você*. A variação de segunda pessoa do singular entre os nativos do Rio Grande do Sul, na sua totalidade, mostrou uma pequena diferença, ainda que no texto escrito haja discrepâncias quanto aos usos desses pronomes, 56 casos do *você*, nenhuma do *tu*.

Essas relações podem ser comparadas àquelas expressas no mapa do ALERS, na carta 44, na qual é demonstrado o tratamento dispensado pelo informante ao seu irmão/vizinho, uma vez que, como asseverado, a região Sul, em especial o Rio Grande do Sul, é uma área em que há uma maior preponderância ao uso do *tu*. Os dados indicam que a variação neste estado pode ser recorrente, seja em decorrência do monitoramento, seja como consequência de outros fatores que ensejam determinado comportamento: histórico, geográfico, social etc. Isso está de acordo com o que é observado no Atlas Linguístico Etnográfico da Região Sul do Brasil, na carta 44 (Kock, W; Altenhofen, C. V.; Klassman, M., 2011, p. 401).

Figura 10 – Carta 44 (Formas de tratamento do “informante com seu irmão/vizinho”) do ALERS – Atlas Linguístico da Região Sul do Brasil



Um caso que chamou a atenção foi marcado pelos exemplos trazidos pela cidade de Rio Grande, RS - expresso no ponto 839 na carta do ALERS apresentada acima, em que se caracteriza pelo uso do *tu* - de onde migraram pelo menos 03 famílias com destino a Itajaí. Dessas três, uma, residente há cerca de 10 meses na cidade, já está contemplada nos dados acima pela aluna SDMT3, responsável por realizar, na fala, 135 ocorrências com a forma *tu*, com as mais diversas variações de concordância e 09 do *você*, das quais apenas 04 são do gênero roteiro dramático escrito. A seguir, alguns exemplos extraídos das falas da discente:

67. Como estava falando na última aula, né? *Tavas* falando de homossexual, que não gostava. *Tu achas* que isso não é uma fala homofóbica? (SDMT3)

68. Ahhh, e *tu não acredita* que *podes* mudar?" (SDMT3)

69. *Tais generalizando* porque acho que nem todo mundo que tá aqui brinca desse jeito.

70. Então não *podes* falar que todo mundo falou se *tu não sabe*. (SDMT3)

A referida estudante apresenta constante variação do pronome *tu* sem perdê-lo como referência para se referir ao seu interlocutor.

Outros dois casos acerca de Rio Grande, dizem respeito a alunos que nasceram em Itajaí, mas que tem pais e/ou responsáveis naturais na referida cidade. Um deles é o da aluna CSEMT3, com registros orais de 38 ocorrências de *tu*, 19 do *você* e mais 09 deste último no contexto da escrita.

71. *Tu vai sustentar* essas criança? Vai! (CSEMT3)

72. Tá! E as nota dela, o que é que tem? *Tu tais dizendo* das nota dela. As nota dela são exemplares. (CSEMT3)

O outro exemplo que envolve pessoas oriundas da cidade citada é o do aluno FHLT2, cujo padrão de uso de pronomes se torna mais variável que o apresentado anteriormente pelas suas duas colegas. Foram 34 registros do pronome *tu*, todos retirados do contexto de fala, e 29 de *você*, dos quais 06 são do contexto da escrita. De qualquer forma, ainda que o falante/escritor apresente as duas formas intercalando e/ou variando seus usos, sua referência matriz ainda está muito presente em suas interações, vide os exemplos abaixo:

73. Tem pessoas que são ruins, *você* tem amigos na escola? *Tu* sai com eles? Como que é? *Você* gosta de sair com eles?

Fazer a distinção entre os comportamentos linguísticos de falantes e escritores é sempre necessário, uma vez que o presente estudo deixa claro que existem nuances a demarcarem e a distinguirem essas esferas de usos. De forma consciente, os participantes introjetaram que a escrita demanda, tal qual em situações de oralidade em que o monitoramento é crucial, uma realização de língua que exige maiores cuidados e combinações.

Por fim, na rica teia de retalhos linguísticos do Sul se evidencia o estado do Paraná, representado neste estudo por 08 alunos naturais de Toledo, Foz do Iguaçu, São José dos Pinhais, Guarapuava, Paranavaí, Curitiba e Palotina, com seus respectivos pais nativos dessas localidades.

Além desses informantes, ainda há aqueles que são naturais de Itajaí ou de cidades de outros estados, mas seus pais são de cidades do Paraná, como: Toledo, Paranaguá, Curitiba e Ponta Grossa.⁴⁷

O estado do Paraná, PR, é responsável por 23, ou seja, 15.54%, do número de pais e/ou responsáveis pelos informantes da pesquisa. Oito alunos nascidos especificamente no referido estado registraram 282 usos do pronome *você* e apenas 13 do *tu*. Isso é um indicativo eloquente dos usos que são realizados desses indicadores de segunda pessoa no referido estado. Chama a atenção que o tempo de residência desses alunos no município de Itajaí, 02, 10 ou 15 anos, por exemplo, não os fez apagar as marcas de uso primário, uma vez que os registros de uso de *você* seguem um padrão independentemente do gênero discursivo.

Um caso em específico, ainda não considerado nos dados anteriores, é o da aluna NMT3. Nascida em São José dos Pinhais, que se mudou com a família para Itajaí quando tinha apenas um ano de idade e vive na comunidade onde se encontra a escola de aplicação da pesquisa desde então.

Essa aluna se distingue dos demais não apenas por ter se mudado para Itajaí, mas também por fazer uso distinto dos pronomes de segunda pessoa quando comparado aos usos dos demais estudantes oriundos do Paraná. Foram 182 usos do pronome *tu* e apenas

⁴⁷ Importância e influência desses registros já foram discutidas nas ocasiões em que se explanou sobre as pessoas de outras regiões com as quais esses indivíduos se relacionam.

28 de *você* em seus atos de fala, o que demonstra que ela se inculiu desse tipo de pronome a partir apenas das suas vivências em Itajaí.

Quanto à escrita, a aluna registrou apenas 01 ocorrência do pronome *tu* e 05 de *você*, ao passo que seus conterrâneos de estados totalizaram 32 usos do *você* e nenhum do *tu*.

É possível referendar tudo o que se viu sobre a região Sul com o que Scherre et al. (2015, p.145) constata: “A região Sul é um mosaico linguístico e apresenta, na configuração geográfica atual, grande diversidade de subsistemas (...)”, o que é visível nos dados apresentados, nas histórias contadas, nos mapas do ALERS, enfim, um verdadeiro laboratório de análise linguística acessível a todos. O que pode ser observado a partir do impacto dessa região para a pesquisa desenvolvida, conforme exposto abaixo:

Tabela 21 – Totalização de pronomes variantes de segunda pessoa do singular na região Sul

Região Sul	Tu	%	Você	%
	1015/2385	42.56	1370/2385	57.44

Fonte: O autor (2024).

Em síntese, ao observarmos o local de nascimento dos informantes, apresentamos a seguinte disposição dos resultados por região de origem, considerando tanto os gêneros da oralidade quanto os da escrita:

Tabela 22 – Síntese dos usos das variantes *tu* e *você* pelos informantes da região Sul

Variável Extralinguística	Estado	Tu	%	Você	%
Região de Nascimento do informante	Norte	39/291	13.40	252/291	86.60
	Nordeste	197/738	26.69	541/738	74.31
	Sudeste	09/144	6,25	135/144	93.75
	Sul	1015/2385	42.56	1370/2385	57.44
TOTAL		1260/3558		2298/3558	

Fonte: O autor (2024).

Uma vez aventada a hipótese de que os locais de nascimento de pais e filhos influenciam suas escolhas quanto ao que diz respeito à escolha do pronome de segunda pessoa para se referir ao seu interlocutor como sujeito, as informações apresentadas confirmam-na de forma a deixar claro que é essa influência que transforma o pequeno

espaço de aplicação da pesquisa em um reflexo daquilo constatado por Scherre et al. (2015), como posto acima.

Essa perspectiva reflete o exposto por Traesel (2016) quando ele defende que o local de nascimento do informante influencia na concepção de um determinado comportamento linguístico em torno da variação de segunda pessoa do singular, pensamento que ensejou os seguintes dados:

Tabela 23 – Uso dos pronomes *tu* e *você* a partir da variável local de nascimento do informante

Variáveis Dependentes:		Paradigma de Você		Paradigma de Tu		Total	
		Ocorrências	%	Ocorrências	%	Oc	%
Variáveis Extralinguísticas	Santa Catarina	32	24	194	85	226	41
	Rio Grande do Sul	0	0	38	100	38	7
	Paraná	29	85	5	14	34	6
	São Paulo	11	30	25	69	36	6
	Goiás	112	93	8	6	120	22
	Bahia	23	25	67	74	90	16
	TOTAL	207	38	337	61	544	

Fonte: Traesel (2016, p. 128).

O estudo realizado pelo autor na comunidade dos Ingleses, Florianópolis, observou que suas hipóteses a respeito dessa influência intrínseca fossem confirmadas, com ressalvas pertinentes, frente ao que se esperava daqueles naturais da Bahia, onde se espera uma preponderância do pronome *você*, por exemplo.

Tal olhar também se estendeu quando analisado o local de nascimento dos informantes, no entanto, para o autor, há que se considerar o tempo de moradia desses indivíduos na cidade de Florianópolis, uma vez que esse fator também influencia significativamente os atos de fala.

4.3.2 Sexo

Para efeitos de análise da variável sexo, a presente pesquisa conta com 77 informantes; desses, 40 são do sexo masculino e 37 do feminino. Ainda que as adolescentes do sexo feminino estejam em menor número - pelo menos três a menos que aqueles do sexo masculino -, existe um uso quase equiparado por ambos os gêneros pelas formas pronominais *tu* e *você*.

Os dados expressos na tabela 25 indicam que no contexto da oralidade a variação entre *tu* e *você* é distribuída da mesma forma entre os adolescentes meninas e meninos, com cerca de 62% de uso de *você* e 38% de uso de *tu*.

Tabela 24 – Variação *tu/você* de acordo com a variável sexo, considerando apenas os gêneros da oralidade

Fatores	Tu	%	Você	%
Feminino	562/1635	34.37	1073/1635	65.63
Masculino	504/1446	34.85	942/1446	65.15

Fonte: O autor (2024).

Considerando o conjunto de todo o corpus disponível para análise, ou seja, com a inserção do gênero roteiro de texto dramático, que representa o eixo do letramento, esses números reafirmam, com pequena margem de diferença, os resultados já observados a partir daquilo que os gêneros da oralidade traziam.

Tabela 25 – Variação *tu/você* de acordo com a variável sexo, considerando apenas o Roteiro dramático como gênero da escrita.

Fatores	Tu	%	Você	%
Feminino	03/308	0.97	305/308	99.03
Masculino	04/169	2.37	165/169	97.63

Fonte: O Autor (2024).

Loregian-Penkall (2004) apresenta resultados consolidados bem diferentes, pois aponta um uso do pronome *tu* de forma mais acentuada pelas mulheres nas localidades em que se pautaram suas investigações.

Tabela 26 – A variável sexo e o impacto quanto aos usos dos pronomes *tu* e *você*

Sexo	Apl./Total	%	P.R.
Rodada com Florianópolis, Porto Alegre e Ribeirão da Ilha (INPUT: 0,88)			
Masculino	663/881	75%	0,20
Feminino	1131/1167	96%	0,74
Total	1794/2048	87%	
Rodada com Flores da Cunha, Panambi e São Borja (INPUT: 0,89)			
Masculino	574/739	78%	0,23
Feminino	1138/1213	96%	0,67
Total	1712/1952	88%	
Rodada com Chapecó, Blumenau e Lages (INPUT: 0,27)			
Masculino	231/1315	18%	0,42
Feminino	353/919	38%	0,61
Total	584/2234	26%	

Fonte: Loregian-Penkal (2004, p. 135).

Fica evidente essa observação quando se analisam os pesos relativos que favorecem o uso da forma *tu* pelas mulheres. Os dados uma vez explicitados pela autora mostram um desequilíbrio maior entre esses usos quando comparados por essas localidades, com os municípios de Santa Catarina apresentando usos menos acentuados que os demais com relação à variante *tu*.

Nogueira (2021), ao pesquisar a mesma variável, considerou-a irrelevante para os estudos desenvolvidos acerca da variação de pronomes de segunda pessoa na Região Norte. A autora considerou dados do Projeto ALiB e a similaridade entre os dados ficou muito evidente de acordo com a autora.

Tabela 27 – O uso do pronome *tu* na região Norte, segundo o sexo dos informantes: dados do Projeto ALiB

HOMENS		MULHERES	
APLIC./TOTAL	%	APLIC./TOTAL	%
282/1279	22	264/996	26,5

Fonte: Nogueira (2021, p. 171).

Franceschini (2011) apresenta um quadro em que, tal qual Loregian-Penkal (2004), o pronome *tu* tem seu uso favorecido pelas mulheres e *você* pelos homens, entretanto, a variável escolaridade apresentou papel fundamental na definição desses resultados, pois, segundo a autora, mulheres com ensino fundamental I e II proporcionaram uma maior frequência de usos do *tu*, já aquelas que possuem o ensino médio apresentaram uma maior preponderância ao uso da forma *você*.

Os dados abaixo demonstram o quadro geral em torno dessa variável no estudo de Franceschini (2011):

Tabela 28 – Ocorrências dos pronomes *tu* / *você* segundo a variável sexo

Grupo de Fatores Sexo	Tu	%	Você	%
Feminino	285/468	61	183/468	39
Masculino	227/458	50	231/458	50

Fonte: Adaptado de Franceschini (2011, p.189).

4.3.3 *Indivíduo*

Traesel (2016) apostou no aspecto heterogêneo que circunda o indivíduo, observando como esse sujeito lida com a herança linguística trazida por seu local de origem e como isso se desenvolve quando em consonância com outros fatores que influenciam diretamente seu comportamento linguístico quanto aos indicadores de segunda pessoa do singular.

O autor apresentou dados que corroboram determinadas hipóteses acerca dos seus informantes. No nosso estudo, apresentamos 04 dos 10 informantes que caracterizaram sua base de dados. Os exemplos citados caracterizam o exposto sobre os diferentes extremos que a variável indivíduo pode desvelar.

São os casos de RafSCM16, natural do bairro dos Ingleses, assim como seus familiares, o informante produziu 100% do pronome *tu* a referenciar seu interlocutor, mesmo tipo de pronome utilizado por NicRS16, oriundo de Porto Alegre e morador de Florianópolis há mais de seis anos, que também apresentou mesma taxa de uso.

Por outro lado, os informantes LuiSCM16, natural de Florianópolis, neto de pescador, não se utilizou de forma tão expressiva da variante *tu*, como esperado pelo autor em suas hipóteses. Esse informante fez 51% do referido pronome. Outro caso que nos chamou a atenção quanto a esse aspecto envolve o informante VinBAM18, natural, assim como seus pais, de Vitória da Conquista, BA. Ele gerou uma expressiva expectativa quanto ao uso do pronome *você*, o que não se concretizou, pois a margem de uso desse pronome por ele ficou em torno apenas de 25%. De acordo com o autor, o tempo de residência do participante da pesquisa em Florianópolis, 03 a 06 anos, influenciou nesse resultado.

O corpus de análise da presente pesquisa identificou indivíduos que, de certa maneira, subvertem ou acentuam as expectativas quanto ao que se espera dos seus comportamentos linguísticos em torno do uso do pronome de segunda pessoa do singular na posição de sujeito.

São indivíduos que, face a seus contextos familiares, históricos de vida, regiões de nascimento, entre outros fatores, destoam dos seus pares quanto ao uso do pronome de referência para se referir ao seu interlocutor. Como pode ser visto abaixo, com alguns destaques nas T1, T2 e T3 abaixo indicadas:

Tabela 29 – Turma T1, destaques individuais acerca dos usos de *tu* e *você*

Aluno	Total individual		Local de Nascimento	Gêneros da Oralidade		Gênero da Escrita	
	Tu	Você		Tu	Você	Tu	Você
OMAT1	-	98	Aracaju / SE	-	81	-	17
SQFET1	04	46	Madureira - RJ	04	41	-	05
RSZET1	78	38	Itajaí / SC	78	32	-	06
SMFT1	-	41	Itajaí/SC	-	35	-	06
DSVHT1	13	88	Feira de Santana /BA	13	82	-	06
SRSJT1	-	64	Rio Branco / AC	-	56	-	08
CJKT1	09	24	Itajaí / SC	09	17	-	07
SAMT1	-	84	Cachoeira do Sul / RS	-	71	-	13
ABMT1	20	19	Itajaí / SC	20	10	-	09
CEMT1	09	80	Itajaí / SC	09	73	-	07
BPFST1	-	42	Londrina / PR	-	37	-	05
FSTT1	01	25	Água Fria / BA	01	19	-	06
CMGWT1	03	36	Laranjeiras / SE	01	32	2	04
PSYT1	01	79	Itajaí / SC	01	58	-	21

Fonte: O autor (2024).

RSZET1 é um aluno nascido em Itajaí, assim como seus familiares, que se utiliza bastante do pronome *tu* devido à influência que recebe em casa, segundo suas próprias palavras. Isso é observado com a análise dos dados, uma vez que ele apresentou 78 usos desse pronome. Já o pronome *você* foi registrado 38 vezes por ele, sendo 06 desses registros referentes ao texto dramático.

A discente DSVHT1 utiliza-se mais da forma *você*, comportamento esperado devido à sua região de origem, Feira de Santana, BA; foram 88 registros, com 13 do texto escrito, frente a outros 13 do pronome *tu*, também em sua totalidade. Ela mora em Itajaí há 04 anos, porém esse tempo não incide sobre a escolha do pronome de referência por ela utilizado para fazer referência à segunda pessoa do singular. Importa ressaltar que essa é uma variação já esperada, pois fora observada em Franceshini (2011).

Outro caso em que a expectativa condiz com a concretude do caso analisado é encontrado em torno do aluno BPFST1. Com 42 registros do pronome *você* – 05 delas percebidos no texto dramático – e nenhuma da outra forma, o aluno, natural de Londrina, PR, realiza o tipo de pronome esperado devido à sua região de origem, tal qual ocorre

com NJCT1, natural de Amargosa, BA; SQFET1, de Madureira, RJ e FSTT1, também oriunda de outro município baiano, entre outros.

Ressalvas são feitas entre as já mencionadas SMFT1 e PSYT1, a primeira nascida em Itajaí, porém com pais naturais de Natal, RN, o que pode ter influenciado na realização dos 41 registros do pronome *você*, com nenhuma menção ao pronome *tu*. Já a segunda também natural de Itajaí, com pais naturais de Caxias do Sul e Cuiabá, realizou 79 ocorrências de *você* e apenas 01 do *tu*. Segunda ela, a respeito de suas utilizações pronominais de segunda pessoa do singular: “Não uso por escolha, é natural, pensei até que também usasse mais *tu*.”

Tabela 30 - Turma 02 (T2), destaques individuais acerca dos usos de *tu* e *você*

Código	Local de Nasc.	Total Individual		Gêneros da Oralidade		Gênero da Escrita	
		Tu	Você	Tu	Você	Tu	Você
SMBAT2	Recife / PE	13	32	13	11	-	21
BBBAT2	Belém / PA	03	31	03	25	-	06
MVAT2	Canoas / RS	36	04	36	-	-	04
BET2	Itajaí/SC	02	22	02	18	-	04
BAGT2	Toledo / PR	-	37	-	33	-	04
JSGT2	Itajaí / SC	04	43	04	38	-	05
SAIT2	Itajaí / SC	04	35	04	33	-	02
MPJT2	Itajaí / SC	04	27	04	26	-	01
FBLT2	Itajaí / SC	65	59	64	34	01	25
PLKLT2	Belém / PA	05	82	05	70	-	12
GLT2	Itajaí / SC	70	20	70	06	-	14
FHLT2	Itajaí / SC	34	29	34	23	-	06
CSCMT2	Pojuca / BA	-	24	-	23	-	01
NLMT2	Itajaí / SC	22	58	21	46	01	12
SVAVOT2	Aracaju / SE	11	27	11	25	-	02
PGVRT2	Palotina / PR	-	55	-	48	-	07
TCRT2	Itajaí / SC	01	37	01	27	-	10
SPRT2	Itajaí / SC	07	31	07	29	-	02

Fonte: O autor (2024)

Em T2, os destaques em torno das expectativas alcançadas são SMBAT2, do Recife, com 32 registros do pronome *você*, contrapondo-se a 06 do *tu*, porém com 21 ocorrências da primeira forma retirados do texto escrito.

Esse mesmo movimento variacionista foi percebido nas ocorrências de BBBAT2, MVAT2, CSCMT2, SVAVOT2, respectivamente naturais de Canoas, RS – Pojuca, BA e Aracaju, SE, que também apresentaram alternância de variantes de segunda pessoa do singular, porém chancelando as expectativas configuradas por nossas hipóteses e estudos anteriores.

Por outro lado, PLKLT2, natural de Belém, PA, apresentou expressivas 94 ocorrências de *você* (com 18 observadas no texto dramático) e 05 do *tu*, uma discrepante diferença levando em consideração que sua origem é de um local marcado por uma variação menos acentuada. Outra hipótese plausível seria o fato de os pais da discente terem curso superior, o que estimularia o uso desta variante, em detrimento da forma *tu*.

Tabela 31 – Turma 03 (T3), destaques individuais acerca dos usos de *tu* e *você*

Aluno	Local de Nascimento	Totais individuais		Gênero da Oralidade		Gênero da Escrita	
		Tu	Você	Tu	Você	Tu	Você
PRNAT3	Itajaí / SC	45	17	44	13	01	04
CJASCT3	Cabo de Santo Agostinho/ PE	81	18	81	16	-	02
CRCT3	Itajaí / SC	50	51	49	50	01	01
MGGT3	Itajaí / SC	33	49	33	36	-	13
VMMJT3	Itajaí / SC	34	35	34	28	-	07
SJKT3	Itajaí / SC	27	07	27	03	-	04
CSEMT3	Itajaí / SC	38	28	38	19	-	09
SDMT3	Rio Grande / RS	135	09	135	05	-	04
NMT3	S. José dos Pinhais/PR	183	28	182	09	01	19
JSWT3	Aracaju / SE	16	32	16	30	-	02
PGYT3	Guarapuava / PR	02	95	02	89	-	06

Fonte: O autor (2024)

Na turma 03, T3, destacam-se os casos de ESST3, MGGT3, SJKT3, CSEMT3, JSWT3, dentre outros, com a apresentação de dados que condizem com os padrões esperados, se levar em consideração o local de nascimento deles e dos seus pais, porém

03 casos são muito flagrantes de constatações na referida turma: SDMT3, caso já discutido quando tratamos das idiossincrasias próprias da região Sul, no Rio Grande, RS, mais especificamente.

Outro caso que se enquadra nesse contexto é o do aluno PGYT3, natural de Guarapuava, PR. E, por fim, cabe rememorar o caso da aluna NMT3, claro exemplo de como o local de vivência também influencia diretamente a forma como os falantes se relacionam com os pronomes indicadores de segunda pessoa do singular na posição de sujeito.

As tabelas demonstram comportamentos heterogêneos acerca do uso das variantes *tu* e *você*, variando de forma evidente independentemente da origem dos participantes da pesquisa. Cada um com suas histórias, convicções e influências e toda a bagagem intercultural que o acompanha, ou seja, não é apenas o local de origem que influencia quanto ao uso de uma ou outra forma pronominal.

Um exemplo disso é o caso da aluna CEMT1. Natural de Itajaí, tal qual seus pais, avós etc., ela fez uso de 80 ocorrências do pronome *você*, ao passo que apenas 09 da forma *tu*, ou seja, com esses registros, a estudante contrasta com outros alunos com igual condição de naturalidade, conforme observado anteriormente.

Com pais que apresentam escolaridade de grau superior, CEMT1 poderia se inserir num contexto familiar completamente favorável ao uso do *tu*, porém segundo a aluna, o uso dessa forma pronominal é praticamente proibida em seu círculo familiar próximo. Isso se deve à distorcida opinião do seu pai acerca do pronome *tu*: “Ele acha um termo grosseiro, rústico. Inclusive uma vez tratei minha mãe por *tu* e ele perguntou se eu era selvagem; outra vez disse que não sabia que eu tinha virado índio”.

A aluna, bem articulada, curiosa e consciente já chegou a perguntar à mãe, após a aplicação das atividades de reflexão em torno do tema, sobre a origem dessa aversão deles a esse pronome. A resposta fora a mesma: “É um termo desrespeitoso!”.

Um ponto que chamou a atenção da adolescente foi o fato de ter percebido que a mãe quando interage com seus familiares (irmãos, primos, tios, pais etc.) varia bastante a indicação de segunda pessoa, utilizando o *tu* de forma muito natural. Interpelada sobre qual a hipótese ela levanta para essa mudança de comportamento, a garota foi assertiva: “Com os parentes da minha mãe, como a gente convive mais e tem mais acesso, parece que a gente fica mais à vontade.”.

Ou seja, para ela está clara a interferência do contexto de relações a estimular os usos de diferentes variantes de pronome de segunda pessoa do singular. “São pexêro e

minha mãe não pode fugir disso”. Essa foi uma afirmação que tirou do professor uma boa gargalhada, pois as forças internas e externas da língua atuam de forma completamente ordenada de forma a colocar o usuário da língua de frente com a sua realidade linguística, mesmo que ele não se perceba como alguém que, muitas vezes está à mercê dessas condições e a CEMT1 demonstra perceber isso.

Mesmo assim, a discente, quando indagada sobre o porquê de utilizar mais a forma *você* em sala de aula, ainda que todas as condições favoreçam o uso da forma *tu*, responde que o uso de *você* lhe é muito natural. Segundo ela, “uso também o *tu*, talvez bem menos”.

Nesse mesmo contexto de expectativa *versus* realidade, a aluna SAMT1, moradora da mesma cidade desde 2019, natural de Cachoeira do Sul - RS, não registrou nenhuma ocorrência do sintagma *tu* em suas interações, enquanto registrou 84 de *você*. Poderia ser algo comum se ela não tivesse migrado de uma região em que o uso do primeiro termo é praticamente posto como norma. Essa perspectiva se torna ainda mais complexa quando a aluna coloca que seus irmãos falam “gauchês” com muito uso do *tu* e cobram que ela fale da mesma forma que eles.

A aluna apresenta pais oriundos da mesma cidade que ela, porém tem seu avô paterno advindo da Bahia. Ela conviveu pouco com seu pai, pois, quando tinha apenas 09 anos, seus pais se separaram. Hoje, com 16 anos, a aluna de forma curiosa, aponta a internet, por meio das redes sociais, como possíveis potencializadores do uso de *você* por ela.

De acordo com sua explicação, a mãe saía para trabalhar e ela ficava sozinha em casa, haja vista que os demais irmãos, frutos de um outro casamento da mãe já não moravam mais com elas. Segundo a aluna, desde os anos de 2013/2014 ela está inserida em grupos e comunidades virtuais nas quais o interesse comum é o grupo de *k-pop* coreano BTS. Como ficava muito tempo sozinha em casa, sua interação direta era com esses grupos e comunidades, formadas por pessoas cuja forma majoritária de uso para se referir à segunda pessoa do singular é *você*, o que, segundo ela, pode tê-la influenciado.

Questionada se sabia de onde são essas pessoas com quem ainda mantém contato nessas comunidades, SAMT1 diz que elas são do eixo Rio-São Paulo, num claro indicativo de que a hipótese por ela aventada pode se configurar uma realidade.

Conforme posto, a aluna não convive com seus outros três irmãos mais velhos, com quem mantém constante contato. A estudante coloca que esses irmãos tiveram um contato maior com a família do pai deles, também naturais de Cachoeira do Sul e adjacências, o que contribui, na sua avaliação “com a forma como eles falam”. Assim são

contrapostas duas realidades linguísticas distintas: Os irmãos em contato constante com o “gauchês” e reproduzindo-o e a SAMT1 sendo estimulada pelas interações constituídas por meio das redes sociais.

De acordo com a aluna, a mudança para Itajaí consolidou o uso dessa forma pronominal por ela, pois após ter migrado não demorou muito para que se instaurasse todas as limitações impostas pela pandemia de Covid-19, o que ampliou ainda mais sua dependência dos meios virtuais e, por consequência, das redes sociais.

Confrontada quanto ao papel da mãe em meio a essas influências, a discente colocou que há pouca interação entre as duas, mas reconhece que ela varia bastante entre uma e outra forma, porém, elas não interagem muito, pois a genitora trabalha durante uma parte do período noturno e isso, de certa forma, influencia a rotina e a convivência entre as duas: “A minha mãe chega e já me encontra dormindo. De manhã vou pra escola, quando volto, ela está acordando (...) duas da tarde ela sai de casa e só retorna depois das 11 da noite.”

A aluna relata ainda que há, por outro lado, uma cobrança incisiva por parte da irmã mais velha, 29 anos, para que ela “fale direito” quando elas estão interagindo por telefone, pois, para a irmã, pelas palavras de SAMT1, é muito estranho que ela fale *você*.

A postura da irmã da aluna se contrapõe, por exemplo, à postura do pai da estudante CEMT1, apresentada anteriormente, pois é perceptível que enquanto ele trata a variante *tu* a partir de um olhar pejorativo, ela o toma como um elemento identitário e, como tal, demanda uma conservação por parte daqueles que, devido ao seu local de origem, devem utilizá-lo, como se as forças sociais não influenciassem na constante e marcante variação linguística.

O aluno CJASCT3, já mencionado no decorrer da pesquisa, foi responsável pelo registro de 81 ocorrências do pronome *tu* e apenas 18 de *você*. Esse fato chamou a atenção, pois o aluno advém de uma região onde há uma variação marcante da segunda pessoa do singular, porém com maior prevalência de *você*, segundo os estudos apresentados. Tal realidade não se confirmou nos atos de fala do referido aluno, a considerar os dados disponíveis para análise.

Morador de Itajaí há apenas 02 anos, CJASCT3 disse que não estranhou o uso do pronome *tu* muito realizado pelos moradores do município para o qual migrou, pois ele vem de uma região onde esse *tu* é muito comum também. Segundo ele, “uso muito o *tu* porque em cabo de Santo Agostinho eu já usava. Lá, as pessoas estranham o uso do *você*”.

Essa colocação soa interessante e levanta reflexões pertinentes frente a outras já expressas anteriormente. Seria Cabo de Santo Agostinho, RE, uma região em que há uma maior prevalência do *tu* sobre o *você* na região metropolitana recifense? Para confirmar tal tese seriam necessários estudos sincrônicos capazes de controlar o uso dessas variantes *in loco* específico.

Outros dois alunos oriundos da região metropolitana de Recife, RE, mais especificamente da cidade de Vitória de Santo Antão, realizaram juntos 49 ocorrências do *você*, frente a 13 registros do *tu*, o que reforça a necessidade de um olhar mais atento à realidade linguística de Cabo de Santo Agostinho, RE, no tocante à realização da segunda pessoa do singular na posição de sujeito pelas variantes *tu* e *você*.

Fato é que, segundo CJASCT3, o pronome *tu* também está presente na fala dos seus pais, inclusive vem dele a curiosa afirmação de que o pai se furta de usar essa variante quando conversa com seus colegas de trabalho, privilegiando, assim o uso do pronome *você*. Se fosse necessária uma justificativa para tal comportamento, haveria que se considerar as teorias desenvolvidas pelos alunos e alguns dos seus respectivos pais acerca do “tenebroso” pronome *tu* e sua carga negativa de sentidos a consagrar, neste caso, o pronome *você* como a mais adequada para se projetar uma determinada imagem social a ser percebida por seus pares.

Um outro caso que é muito significativo diz respeito à aluna OMAT1, natural de Aracaju, SE, que mora há 07 anos em Itajaí. Em seus registros praticamente demonstrou um apagamento do uso do pronome *tu*. Foram 98 ocorrências de *você*, nenhuma da outra forma.

Chamou a atenção que outros alunos com origem igual a sua demonstraram uma variação explícita e acentuada quanto aos usos desses pronomes, porém ela deixou claro que desde que morava em Aracaju, já utilizava bastante *você* e que, além disso, por mais que alguns conhecidos lá utilizassem o pronome *tu*, ela não fazia questão de utilizá-lo.

Esse é um caso emblemático por se tratar de uma pessoa que está há sete anos convivendo com uma cultura linguística que tem a relação entre os usuários da língua e o pronome por ela negligenciado completamente naturalizada. Segundo OMAT1, já esperava que apresentaria um total expressivo de ocorrência em torno variante *você*, pois ela não se utiliza do pronome *tu* em seu dia a dia com muita frequência, porém essa é uma forma que aparece em sua fala, contudo, com pouca frequência, ainda que seja à revelia do uso consciente que ela faz para tratar o seu interlocutor.

Ainda de acordo com OMAT1, em Aracaju, ela não usava a forma *tu*, nem mesmo de forma inconsciente, mas depois que se mudou para Itajaí começou a utilizar de vez em quando.

Seu ciclo de amigos é muito restrito, uma vez que não mantém muito contato com os colegas fora do ambiente escolar. Seu círculo social é formado principalmente por familiares advindos da mesma região que ela, assim, a discente apresenta como hipótese para a manutenção do pronome *você* como forma referencial para tratar seu interlocutor. Essa intrínseca relação entre ela e seus familiares mais próximos, ainda que ela perceba-os a utilizarem o pronome *tu* de forma mais recorrente do que ela esperava.

É importante considerar que não se esperava o uso da forma pronominal *tu* com maior prevalência frente ao *você* pela estudante, assim como também não se esperava que ela se utilizasse apenas a forma *você*. Na verdade, esperava-se uma variação no padrão de uso, mas com a prevalência de *você*, porém o apagamento do *tu* foi considerado inusitado, afinal, nunca é redundante salientar, foram 98 registros de uma forma em completo detrimento da outra que não apareceu na fala ou escrita da mesma.

A aluna SRSJT1, que fez 64 registros da forma *você* e nenhuma da forma *tu*, reside em Itajaí há 03 anos e, segundo ela, utiliza o pronome *você* por escolha própria, pois não percebe no pronome *tu* uma forma adequada de tratar as pessoas.

Natural de Rio Branco, AC, SRSJT1 diz que o uso do pronome *você* sempre foi utilizado por ela nas mais diversas situações. Ela mora com seus pais e dois irmãos, e, quando perguntado se eles também fazem uso preferencial de *você* em detrimento de *tu*, responde que “eles mudam bastante, misturam *tu* e *você* toda hora”. Diz que é comum às vezes se perceber usando o *tu*, porém, sempre que pode se corrige, pois não gosta.

Quando inquirida se essa é uma escolha dela mesma ou se é orientada por alguém, afirma que ninguém a orienta nesse sentido, apenas é uma observação pessoal, pois se sente melhor utilizando o sintagma *você*.

Os exemplos colocados, assim como os dados acima apresentados, configuram aquilo que foi postulado como hipótese para a referida variável, uma vez que os comportamentos linguísticos, de fato, não se homogeneizam, mas se tornam adaptáveis a estímulos que ressignificam os usos dos pronomes de segunda pessoa do singular pelo indivíduo.

4.3.4 Constatções acerca da influência da Teoria do Poder e da Solidariedade

A Teoria do Poder e Solidariedade, como apresentada anteriormente demonstra como as diversas relações sociais são caracterizadas a partir do uso de determinada forma pronominal. Para fins de análise desta variável, consideram-se, além dos registros de fala, as respostas dos alunos à pergunta “No seu dia a dia, *você* utiliza *tu* ou *você* para interagir com as demais pessoas na fala? E na escrita?”, por meio de questionário aplicado a todos os informantes.

As díades a serem analisadas para tais fins se configuram da seguinte forma:

Aluno X Aluno

Adolescente X Adulto

Aluno X Professor

Professor X Aluno

Os discentes apresentam consciência quanto aos fatores que os estimulam a utilizar *tu* ou *você* para se referir ao seu interlocutor como sujeito. Entre outras justificativas, suas percepções de uso foram assim definidas por eles mesmos.

74. Falando com alguém que seria ‘superior’ em certas situações eu uso *você*, com amigos, colegas da escola, ou pessoas que vejo no dia a dia, eu uso o *tu*. (SQFET1)

75. Uso *você* com diretores, professores e coordenadores. (SQFET1)

76. Quando falo com alguém importante uso *você*. (RSZET1)

77. No dia a dia eu escolho qual vou usar dependendo da pessoa que vou me referir
(..) Geralmente eu utilizo *você* com adultos. (SMGT1)

78. Com a minha tia eu uso *você* e com pessoas que não tenho intimidade, já com minha irmã eu uso *tu*, e com as pessoas íntimas. (SRSJT1)

79. Eu uso *você* com pessoas mais velhas, *tu* eu uso com amigos”. (GBKT1)

80. No dia a dia eu escolho qual utilizar vendo para qual pessoa vou me referir. Uso *você* na escrita e quando me refiro a pessoas mais velhas ou desconhecidas. (CEMT1)

81. Com minha mãe falo *você* e com pessoas mais velhas e *tu* com pessoas da minha idade. (SMBAT2)

82. Utilizo o *tu* para os amigos e *você* com pessoas mais velhas. Em ocasiões mais sérias, uso só o *você*. (BBBAT2)

83. Eu uso *tu* para falar com pessoas que eu conheço, que são meus amigos.
(BET2)

84. Uso *tu* com pessoas mais próximas, amigos e familiares. *Você* eu utilizo com pessoas que eu não tenho intimidade. (GLT2)

85. Utilizo *tu* com amigos ou pessoas mais íntimas de mim, já *você* eu utilizo com quem tenho pouca ou nenhuma intimidade, também uso em apresentações ou conversas com professores. (CVHPT2)

86. Uso *você* quando é em lugares mais formais e com pessoas mais velhas. Uso *tu* quando converso mais com amigos e familiares íntimos. (CRCT3)

87. *Tu* eu uso mais com pessoas de mais intimidade, *você* eu uso com pessoas de menos intimidade, com forma mais formal. (ESST3)

88. Eu uso o *tu* com pessoas da minha idade, e eu uso *você* quando vou falar com mais formalidade. (LMGT3)

89. Utilizo mais o *tu* com gente que conheço e tenho proximidade e utilizo mais o *você* com quem não conheço. Com os professores eu só vejo eles usando o *você*. (CSEMT3)

De forma geral, os alunos apresentam um parâmetro de uso desses pronomes que remete à teoria do poder e da solidariedade, de Brown e Gilman, na qual, de forma prática, as impressões de uso acima relatadas demonstram claramente que há uma distinção que é feita a partir da idade e/ou aproximação do falante para com seu interlocutor. É basicamente uma regra implícita entre eles que ao interagir com um adulto - e que não faz parte do seu círculo social imediato - devem utilizar o pronome *você*, ao passo que ao tratarem com seus pares ou com adultos com os quais se relacionam com intimidade (familiares, por exemplo) utilizam-se da forma *tu*.

Assim, percebe-se que na primeira perspectiva expressa há uma visão de tratamento do interlocutor com base na relação de poder que existe devido às diferentes idades entre os interlocutores. Já na segunda possibilidade evidencia a relevância da compreensão de solidariedade, seja representada nas interações estabelecidas entre seus colegas, seja nas relações que eles mantêm com seus familiares, ainda que estes sejam pessoas adultas (pais, tios, irmãos etc), seja na relação entre seus pares.

Outro aspecto que fica evidente a partir da explanação dos informantes é o papel social desempenhado pelos interlocutores, o que também influencia na escolha do pronome *você*, numa clara oposição de inferioridade frente a alguém que, devido ao seu papel social - professor, diretor, coordenador etc - consideram superiores, em relações assimétricas. Isso fica claro em falas como “Com os professores eu só vejo eles usando o *você*”, “Uso *você* com diretores, professores e coordenadores” ou “(...) já *você* eu utilizo

com quem tenho pouca ou nenhuma intimidade, também uso em apresentações ou conversas com professores”.

É importante considerar ainda que o nível de linguagem - formal ou informal - também incide na concretude desses cenários, haja vista que para eles uma conversa entre colegas ou entre familiares se dá no terreno da informalidade, enquanto a interação com pessoas desconhecidas ou que mantenham relativas distâncias devido à idade e/ou cargo que ocupa, assim como em contextos formais (apresentação de trabalho escolar, por exemplo) são fatores que propiciam a incidência do aspecto formal ao se utilizarem da língua. Ademais, os alunos apresentam noções claras acerca da variação dos pronomes pessoais a partir deles concebem valores sociais que fazem sentido na esfera pragmática de uso da língua.

Não obstante, há que se considerar que essas percepções trazidas pelos alunos não se configuram como um regramento inexorável; na verdade há, em muitos casos, situações em que a dinâmica interacional subverte essa lógica pré-estabelecida. SMBAT2 diz a uma colega, referindo-se ao professor: “Esse professor é terrível! ”; o professor ao ouvir, pergunta “Quem? ”, ao que sem hesitar a aluna responde “*Tu!*”, ao que o professor prontamente interpela “Por que *tu* acha isso?” e a aluna, sem pensar duas vezes responde: “Porque o senhor não dá descanso pra gente! *Tu* sempre tem uma tarefa, *tu* sempre cobra alguma coisa e acha que a gente não tem vida, só a escola e tua matéria. ”

Esse diálogo demonstra a quão relativa pode ser a teoria de Brown e Gilman, uma vez que por mais que SMBAT2 tenha explicitado “Com minha mãe falo *você* e com pessoas mais velhas e *tu* com pessoas da minha idade”, com o professor essa premissa não foi levada em consideração. O próprio professor-pesquisador também a trata por *tu* numa troca solidária por meio do uso do citado pronome.

Esse mesmo movimento é visto no registro da fala de NMT3 no calor de um dos debates a dialogar com o professor-pesquisador: “Olha aqui, *tu* tá falando que ele pode fazer o quê? Tá falando em que sentido? Porque o adolescente tem que sair, tem que beijar na boca mesmo, é adolescente! Duvido se *tu* não fazia isso.” Em outros momentos a aluna continua a se referir ao professor utilizando o *tu*, como em “Quero ver minha nota aí, porque *tu* só faz pergunta pra mim”, o que demonstra que o movimento de solidariedade em forma de tratamento também do professor para com a referida aluna é algo corriqueiro naquele contexto de ensino e aprendizagem. Essa percepção de solidariedade entre os partícipes da interação é rica por demonstrar o valor que determinada variável carrega consigo, seus sentidos, sua importância na formulação de laços de convivência etc.

Já PGYT3 mantém o *você*, que lhe é característico: “Deixa eu falar! Professor, primeiro, *você* não deixou eu terminar de falar! Segundo, *você* mudou minha fala, professor.”. Ainda que este aluno utilize bastante a forma *você* como discutido anteriormente, devido à sua região de origem, é possível observar que na dinâmica das relações mantidas entre ele e o docente o uso desse pronome determinado pode inferir a distinção de poder e solidariedade, afinal o discente poderia usar o pronome “senhor” para tratar seu professor, todavia recorre a *você* para consignar esta categorização no tratamento.

A partir do uso dessas formas pronominais é possível conceber que no ambiente de sala de aula os movimentos de poder e solidariedade se constroem de maneira natural, sob as influências de fatores sociais que atuam diretamente nesses comportamentos.

A força que a Teoria do Poder e da Solidariedade exerce implicitamente no bojo de interações é tão expressiva que a aluna SDMT3 assim dialoga em dado momento com seu professor: “Sim, **é como, tu... como você estava dizendo** que não é o que *tu* vê e sim o que *tu* recebe. Tipo, *tu* posta uma foto e algum comentário que *tu* faz, tipo cyberbullying ... *Tu* acha que depressão ou suicídio é por questões que vêm de fora, comentários desnecessários por fofocas, fake news, tudo isso vem de fora, não que *tu* vai e procura (...)”.

A autocorreção realizada por ela no primeiro momento exemplifica o quanto a utilização de uma determinada forma em detrimento de outra é representativa para definir as relações entremeadas pelo ato comunicativo. No exemplo acima, a escolha define as relações sociais pré-estabelecidas, no entanto, mesmo que a aluna recorra ao pronome que demonstra essa perspectiva, a naturalidade, as convenções inatas impostas para a realização da atividade interativa se impõem e o campo da Solidariedade se contrapõe àquela ideia inicial tentada por ela.

O aluno RSZET1, no podcast sobre “Intolerância Religiosa” interpela a professora entrevistada: “Ô, *sora*, e os jornais, notícias, matérias, *tu* costuma ver? Ver notícias sobre?” e reforça o uso do pronome em outra ocasião: “*Sora*, e o que *tu* acha de países em estado teocrático?”. Salienta-se que as condições contextuais para que se estabeleça a relação de solidariedade a partir da inquirição da entrevistada já estavam postas como meios garantidores desse comportamento linguístico do aluno frente à sua professora.

Enquanto isso, a aluna CEMT1 no podcast “Teencast” cujo tema central são os desafios da adolescência se utiliza da forma *você* para entrevistar a sua mãe, numa clara demonstração de que a relação de poder existente entre mãe e filha se evidencia não

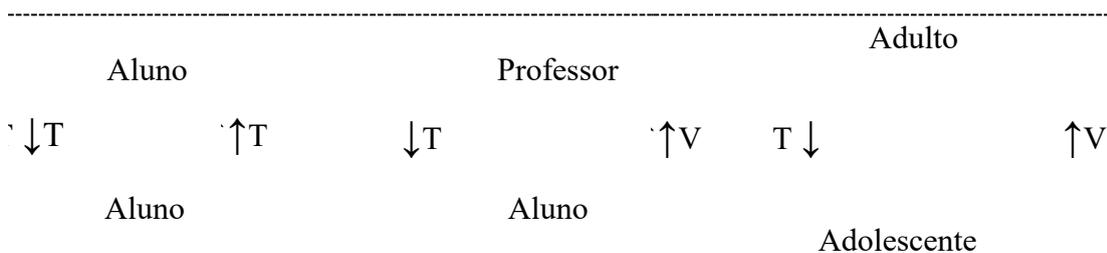
apenas pela pré-determinação social, mas também pelo nível de monitoramento que abrange o referido gênero em que se dá essa conversa entre mãe e filha. Além disso, o apoio do roteiro escrito se colocou como decisivo para que houvesse essa escolha pela discente.

Cabe considerar a esta altura das discussões, levando em conta a maturidade das análises empreendidas, que os usos atribuídos aos pronomes *tu* e *você* distorcem-se daqueles parametrizados pela gramática normativa, segundo a qual, como visto na seção 2.3, o paradigma *você* deve ser utilizado para tratamento no contexto da informalidade no qual haja o reconhecimento mútuo entre os interlocutores, contudo, os alunos são categóricos em colocar que *tu* é o pronome utilizado por eles nessas situações acima sugeridas. A referida constatação reforça as teses levantadas anteriormente em torno dessa temática em específico.

Dito isso, pode-se referendar que as relações de poder e solidariedade sofrem diretamente a influência dos fatores e contextos nos quais se inserem os discursos. No ambiente escolar, por exemplo, os distintos tipos de relações se sobressaem a partir das interações em suas diferentes naturezas e acepções. São esses aspectos que não podem ser desconsiderados ou negligenciados no campo analítico desses fenômenos.

Nessa perspectiva, portanto, a dinâmica da Teoria do Poder e da Solidariedade se conjectura de maneira fluida, pois é antecedida pela possibilidade de variação entre um termo e outro e, por mais que haja uma falsa percepção de que isso seja engessado ou estático, a pragmática em torno da língua redefine e/ou reconfigura tais parâmetros. Em linhas gerais, as díades em que se postulam determinados significados para as formas pronominais em estudo em sentido restrito (anacrônico, mas ainda percebido nas concepções apreendidas pelos informantes), podem ser ilustradas a partir do seguinte paradigma, considerando os informantes da pesquisa.

Quadro 21 – Díades esperadas pelo contexto de aplicação da pesquisa



Fonte: O autor (2024).

No entanto, a pesquisa demonstra uma reorganização desses parâmetros de significação:

Quadro 22 – Díades possibilitadas pelo contexto de aplicação da pesquisa

Aluno	Aluno	Aluno	Aluno
↕T	T ↓ ↑V	V ↓ ↑T	↕V
Aluno	Aluno	Aluno	Aluno

Fonte: O autor (2024).

Essa perspectiva variacionista se organiza em torno dos discursos, da argumentação, da contra-argumentação entre outros aspectos relevantes que contribuem para os diferentes atos interativos, o que está além das relações mútuas pré-estabelecidas, todavia, considerando níveis de formalidade e informalidade, por exemplo, como posto pelo aluno VMMJT3: “Utilizo o *tu* quando quero ser mais rápido, uso muito com os meus colegas, utilizo o *você* quando quero parecer mais formal”.

Essa compreensão também é adotada entre outros informantes, por LMGT3: “Eu uso *tu* com pessoas da minha idade, e eu uso *você* quando vou falar com mais formalidade”; por BBFMT2: “Uso *você* em situações formais e em situações informais uso o *tu*” ou por MRCAT2: “Eu utilizo *você* para tudo, amigos e pais”.

A noção de Poder sofre a interferência direta da Solidariedade. Dessa forma, os padrões do paradigma entre *tu* e *você* também variam de acordo com os sentidos expressos por meio das intrínsecas relações estabelecidas:

Quadro 23 – Díades observadas a partir da realização do parâmetro de solidariedade em contexto de aplicação de pesquisa

Professor	Professor	Professor	Professor
↕T	V ↓ ↑T	↕V	T ↓ ↑V
Aluno	Aluno	Aluno	Aluno

Fonte: O autor (2024).

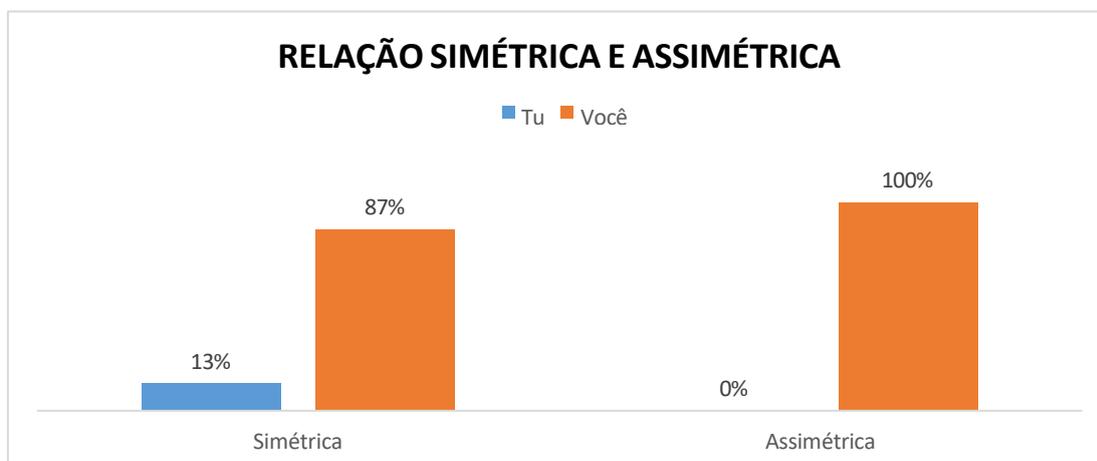
Mutuamente professor e aluno variam suas respectivas formas de se tratar enquanto sujeitos da interação. Os eixos “T” e “V” apresentados no quadro acima são

representativos de uma variação padronizada até mesmo para a relação “adulto/adolescente”, conforme ponderações realizadas pelos próprios alunos, vide os exemplos apresentados acima. Tal observação é condizente para com a hipótese levantada anteriormente, pois compreende que as relações de simetria e assimetria mudam a depender dos interesses comuns empreendidos na ação interacional.

Há ainda que se considerar que os padrões apresentados no quadro 23 são mais expressivos nas relações desenvolvidas entre os alunos, uma vez que outros fatores se mostram relevantes nestas definições: faixa etária, proximidade entre eles, logo, a solidariedade existente entre eles influencia a forma comum de tratamentos em que essas relações se conjecturam. Então, ao se tratarem mutuamente por *tu* ou *você* é implícito às condições atreladas às suas relações.

As definições trazidas pelos dados analisados diferem daqueles encontrados por Silva (2019), uma vez que a autora não identificou alternância de uso dos pronomes *tu* e *você* pelos informantes ao analisar as relações assimétricas, como pode ser percebido abaixo

Gráfico 04: *Tu* e *você* de acordo com as relações simétricas e assimétricas.



Fonte: Silva (2019, p. 92)

Síntese do Capítulo

No capítulo quatro foram observados os dados a partir das análises minuciosas, uma vez que foram elas as responsáveis por fazerem com que percebêssemos como as variantes designadoras de segunda pessoa do singular na posição de sujeito se pronunciavam em meio às interações realizadas pelos alunos participantes. Para tanto, foi

fundamental a análise comparativa para com outros estudos que, ora corroboravam, ora se contrapunham aos resultados compartilhados por meio dos dados oriundos da unidade de ensino aplicada em contexto de ensino e aprendizagem em aula de língua portuguesa.

Os 3.558 dados apresentaram diferenças expressivas no decorrer da análise em torno das variáveis em estudo, sejam linguísticas ou extralinguísticas. Algumas delas apresentaram papéis mais relevantes que outras em seus contextos de usos. Um exemplo disso é a riqueza da diversidade observada a partir dos dados referentes à origem dos alunos e dos seus responsáveis. Essa é uma constatação que se desdobrou por meio das realizações dos pronomes *tu* e *você*, de forma a demarcar as influências mais significativas para a realização de um ou outro desses sintagmas.

Outra variável que impactou sistematicamente a análise foi a que considerou o papel desempenhado pelos gêneros do discurso, uma vez que a influência exercida pelos diferentes tipos de textos até redefiniram, em alguns casos, as expectativas em torno dos resultados esperados. Isso se deve à natureza de maior ou menor nível de monitoramento discursivo que os impregna, tal qual as práticas que também envolviam o contínuo de oralidade e letramento.

Assim, ficou notório que uma variável poderia, de certa maneira, naturalmente, influenciar potencialmente o desenvolvimento de uma outra. Notoriamente, a variável gênero do discurso cumpriu essa função no decorrer do desenvolvimento das atividades, o que foi significativamente observado a partir das análises realizadas.

Não obstante, é importante ainda considerar que a variável indivíduo possibilitou a compreensão de fatores implícitos aos informantes, mas observados em seus comportamentos linguístico, interacional e discursivo. Por intermédio dessa variável foi possível perceber que nada é por acaso quando se trata de usos da língua, pois se infere que o falante/ escritor traz consigo marcas e registros que se constituem em meio às suas experiências de vida, às relações por ele empreendida a curto e a longo prazo, às suas conexões e interesses circunscritos ao longo da sua vivência.

No que concerne a aplicação da Teoria do Poder e da Solidariedade, percebe-se que, no contexto de aplicação da pesquisa, é notória a fluidez das relações, pois a forma como determinadas interações se constituem influencia como essa teoria se concretiza. Ou seja, a presença do espectro da Solidariedade se impõe com muita clareza em momentos nos quais as relações de poder se projetam, mas não são impostas.

Ainda é necessário ressaltar que, ao observar quão significativas foram essas variáveis não diminui o papel exercido pelas demais, uma vez que no quadro geral

possibilitado pelos estudos reverberam as implicações trazidas por cada uma delas para que se ilustre um mapa diverso de como os mencionados 3.558 dados se projetam e se desdobram implícita ou explicitamente.

De modo geral, a base de dados se caracteriza com muita robustez, tanto em números quanto em possibilidades de análises, haja vista quão diversas foram a sua análise e as demais possibilidades, sejam essas interpretativas por si mesmas ou em comparação com outros números já concebidos por diversos estudos empreendidos anteriormente.

5 A UNIDADE DE ENSINO

O presente capítulo explora a constituição da unidade de ensino e suas particularidades. A descrição do trabalho perpassa pelo reconhecimento do alicerce basilar expresso em documentos normativo-curriculares como os a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), os PCN's (1998) e a BNCC (2018).

Contextualizar a proposta a partir dos desígnios desses atos normativos é necessário devido à lacuna existente no tocante à percepção do lugar designado aos processos de ensino e aprendizagem em torno do eixo da oralidade, de modo a considerar o papel desempenhado pelos gêneros do discurso no desenvolvimento de práticas alinhadas com o que preceitua uma visão de ensino de língua considerando sua concretude. Isso não afeta a importância dos gêneros discursivos da escrita para o desenvolvimento da unidade de ensino, apenas prospecta que ambos os eixos são importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Para tanto, são apresentados e embasados, mediante os objetivos de aprendizagem, os gêneros discursivos da oralidade que direcionaram o processo de reconhecimento do aspecto variável da língua a partir da discussão em torno da variação de segunda pessoa do singular na posição de sujeito, de forma a consagrá-los também como meios de aplicação da pesquisa e como instrumentos de reflexão em torno dos resultados proporcionados por esse processo.

Além disso, são apresentadas as competências e habilidades preconizadas pela BNCC em torno dos temas suscitados relacionados aos referidos gêneros. Por fim, à luz dos resultados, proponho uma reflexão acerca dos resultados advindos da aplicação das atividades, além de possibilitar o compartilhamento das ideias, dos avanços, dos conceitos e dos pré-conceitos internalizados pelos alunos e como isso se molda ou se transforma diante das possibilidades formativas a que estiveram imersos.

5.1 O lugar dos gêneros do discurso na proposta de unidade de ensino: contextualização e aplicação

A presente proposta intentou inserir os discentes em discussões decorrentes da necessidade de compreensão de dados e fenômenos da sua realidade social, por meio do ensino e da aprendizagem de gêneros discursivos fundamentais para o desenvolvimento

de olhares e percepções crítico-reflexivas. Para tanto, cabe observar o arcabouço de instrumentos que a contemporaneidade proporciona para que na esfera educacional se possa instrumentalizar os alunos em meio à sua formação individual e coletiva de maneira a garantir sua atuação social, utilizando-se da linguagem como meio integrador, sistematizador de interações diversas. Segundo os PCN's,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Brasil, 1998a, p. 21)

Nessa perspectiva, é importante destacar o papel que o discurso desempenha, haja vista que é através dos textos que ele se manifesta, de forma a estabelecer espaços para que o indivíduo atue e permita que o outro também se coloque. É na polifonia que a diversidade de enunciados se manifesta, validando a ação enunciativo-discursiva do falante/escritor em decorrência daquilo que é expresso por seu interlocutor. De acordo com os PCN's

Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. (Brasil, 1998b, p.21)

Ao se considerar tais observações, é necessário conceber o ato de interação como um movimento em que os chamados interlocutores dispõem de um contrato implícito quanto à natureza das suas relações, ainda que antagônicas entre locutor e locutário, mas pré-determinadas por meio de suas intenções. Conforme Bakhtin (2003, p. 282)

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

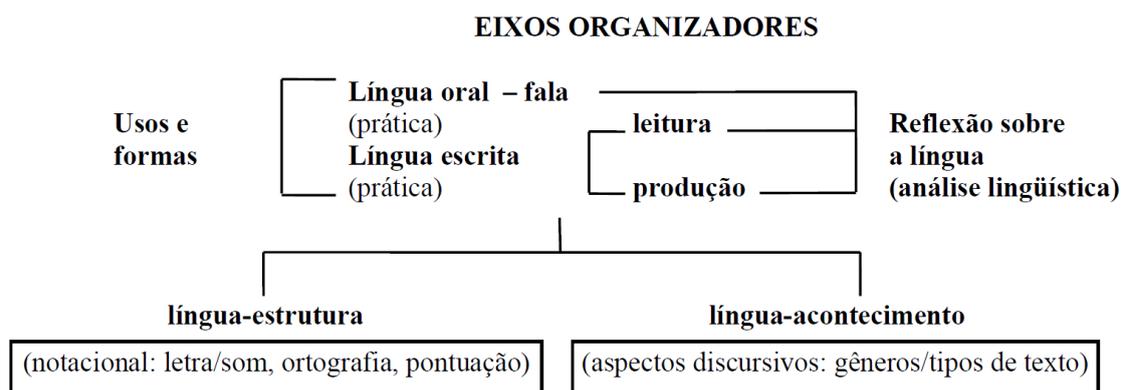
Para o autor, o indivíduo, por meio da sua necessidade de se expressar e ser compreendido, escolhe o gênero que dará conta dessa demanda. É nessa multiplicidade de possibilidades de construção e significação interacional que se desenvolvem os

gêneros discursivos diversos, instrumentos necessários à constante e dinâmica condição do sujeito da interação, indivíduo que cria modos de externalizar ideias, sentimentos e pensamentos em busca de sentidos que deem sentido às suas diversas expectativas frente ao mundo, sejam elas imediatas ou a longo prazo.

A linguagem, como construção social, amplia os horizontes frente a desígnios próprios do processo formativo na esfera escolar. Ela também limita quando não desenvolvida de maneira a abarcar as reais necessidades de expressão do indivíduo de se expressar e participar de movimentos interacionais.

Para que no âmbito do ensino de Língua Portuguesa isso se concretize, a Proposta Curricular de Santa Catarina consigna uma série de práticas ratificada pelas considerações apresentadas na BNCC (Brasil, 2018).

Figura 11 – Eixos organizadores das práticas de linguagem da Proposta Curricular de Santa Catarina

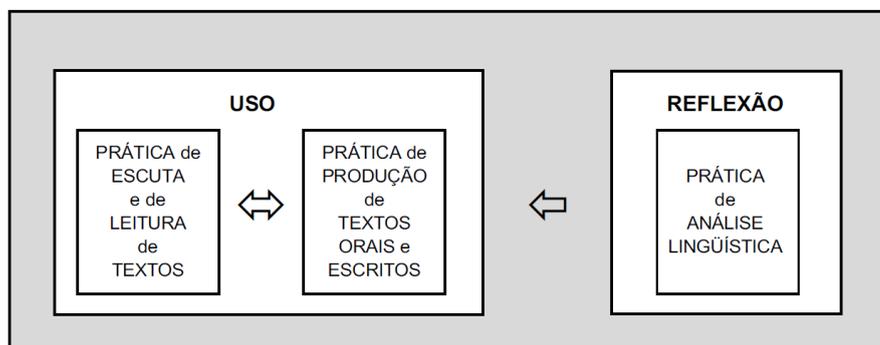


Fonte: Proposta Curricular (Língua Portuguesa), Santa Catarina (2014, p.66).

É importante se perceber que, a partir da ilustração do esquema acima, tanto a língua falada quanto a escrita são percebidas como práticas indissociáveis, porém ao dispô-las dessa forma, há também que se observar que ambas ganham notoriedade como espaços que levam a elementos basilares para o desenvolvimento de uma reflexão sistemática sobre a língua por meio da leitura e produção de textos em iguais condições de importância.

São esses eixos, a ponderar habilidades linguísticas básicas – falar, escutar, ler e escrever – imperativos para que o trabalho a considerar as especificidades da língua em seus aspectos gráficos e discursivos se desenvolvam como expressos também pelos PCN's,

Figura 12 – Habilidades básicas a serem desenvolvidas pelas ações e práticas de linguagem no contexto da aula de língua portuguesa



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (Brasil, 1998b, p. 35).

A partir desses aspectos desdobrados em práticas de produção e reconhecimento daqueles chamados notacionais e discursivos da língua é possível possibilitar que o aluno desenvolva suas capacidades de observação e percepção da sua realidade, de análise e atuação social por meio do acesso à cultura letrada.

A democratização do conhecimento e da informação por meio dos canais digitais é uma realidade nos dias de hoje, porém, é importante que se reflita sobre como lidar com isso, de forma a garantir o acesso à informação de qualidade, ao conhecimento significativo e, principalmente a uma formação escolar que desenvolva a autonomia, o senso ético, a consideração do status de humanidade regido por direitos e deveres que alicerçam as relações sociais. Segundo a BNCC, por exemplo

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2018, p. 68)

Ao buscar o alinhamento de práticas didático-pedagógicas às ferramentas tecnológicas, assim como aos diversos instrumentos digitais disponíveis, a escola se posiciona de modo a considerar a realidade vivenciada por seu público-alvo, garantindo-lhe oportunidades de acesso a diferentes formas de expressão, evitando desconpassos entre essas vivências e teorias ou práticas escolares anacrônicas, incompatíveis com as competências expressas na BNCC, como nas específicas da área de Linguagens para o ensino fundamental, como por exemplo

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2018, p. 64)

Ou naquelas erigidas nas competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental no mesmo documento,

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (2018, p. 87)

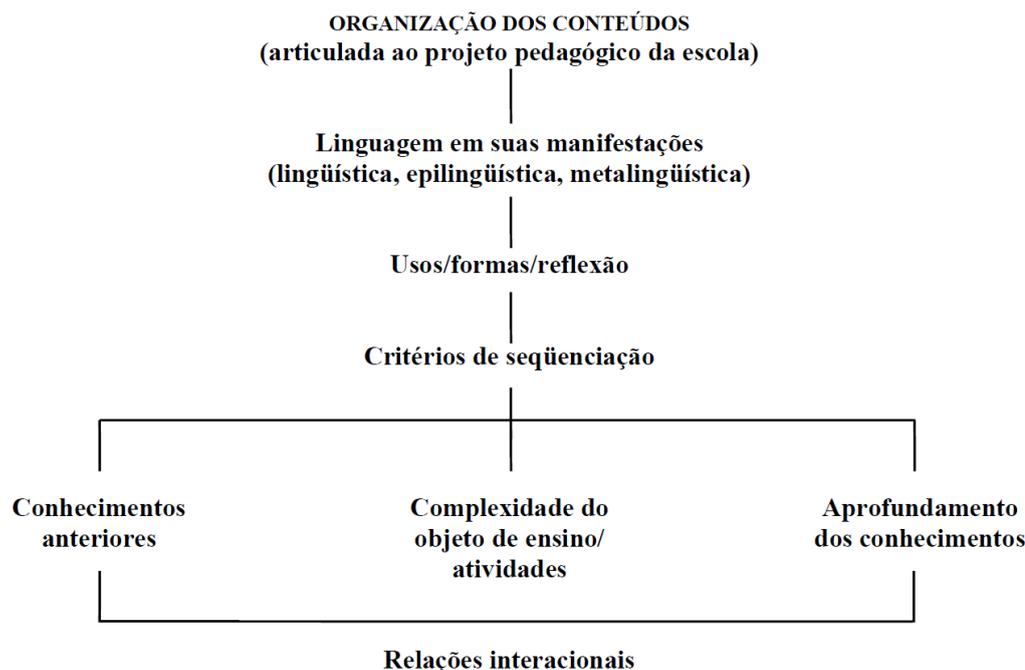
Ou seja, as práticas de inserção social demandam um posicionamento diferente por parte da escola e, por isso, ela deve ressignificar suas diferentes ações para garantir aos alunos que se desenvolvam de forma alinhada às exigências de um mundo cada vez mais conectado, que impõe aos sujeitos uma constante necessidade de se enquadrar a diferentes contextos, de reconfigurar perfis comportamentais e de dar primazia à construção de suas próprias condições de sujeitos em desenvolvimento.

Essa perspectiva busca o reconhecimento das possibilidades de análise de fenômenos e comportamentos presentes na contemporaneidade, como forma de revê-los – se for necessário – e validá-los à medida em que se compreendam os processos histórico, social, econômico e político como caracteres configuradores das problemáticas em discussão. De acordo com os PCN's, os conteúdos elencados para essa finalidade devem privilegiar o paradigma “uso – reflexão – uso”

De maneira mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO – REFLEXÃO – USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. (Brasil, 1998a, p.35)

Compreendidos como os usuários da língua portuguesa como língua materna, os alunos percebem os gêneros discursivos utilizados em suas diversas interações, porém é preciso que eles os sistematizem, e os percebam como ferramentas possibilitadoras de ações dialógicas organizadas. Na tentativa de possibilitar o acesso dos estudantes a um processo de ensino e aprendizagem que lhes garanta os meios para que se efetive esse reconhecimento efetivo, a Proposta Curricular de Santa Catarina propõe que os conteúdos sejam assim organizados:

Figura 13 – Proposição de modelo de organização curricular



Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014, p.66).

A Proposta de Santa Catarina, alinhada às premissas de trabalho com a linguagem de forma reflexiva, ampara-se nos pressupostos conceituais que envolvem os diferentes níveis de abordagens de conteúdos em prol de práticas que culminem com a reflexão acerca do uso da língua em situações diversas. Consoante a isso, ao propor que o trabalho didático-pedagógico se acentue em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, a proposta visa ao professor possibilitar a compressão de que seu trabalho em sala de aula precisa preparar seus alunos para irem além do conceituar, identificar ou tão somente memorizar definições acerca dos conteúdos trabalhados sem que a partir deles os discentes desenvolvam as condições de usos concretos desses conceitos.

É essa organização do trabalho com a linguagem capaz de fazer com que os alunos realizem diferentes análises de como a língua pode estar à disposição da sua recorrente interação, dando-lhe sentidos a partir das possibilidades que lhes são apresentadas. Para tanto, fará uso de seus conhecimentos prévios, de forma a reconhecê-los na percepção de novas aprendizagens, aprofundando-os e ressignificando-os ao passo que interage com o outro e com seu mundo. A BNCC pondera que

Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. (...) Nesse sentido, também é importante **fortalecer a autonomia** desses adolescentes, oferecendo-lhes

condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.⁴⁸ (Brasil, 2018, p. 60)

Assim, o fortalecimento da autonomia dos estudantes frente aos objetos de conhecimento que a escola julga que lhes sejam importantes, propicia aos alunos que se percebam e se reconheçam no projeto de ensino e aprendizagem como parte ativa desse processo. Para tanto, ao trabalhar com a oralidade, o professor de língua portuguesa, atento às questões do seu tempo, assim como às necessidades dos seus alunos, terá plenas condições de pensar na integralidade do indivíduo como ser pensante, crítico, atuante, persuasivo e consciente da força que a linguagem lhe assegura para a sua atuação em sociedade, seja em círculos íntimos ou naqueles mais amplos e irrestritos.

Esse não é um processo que advém da casualidade, pelo contrário, ele demanda planejamento, ação proposital, formação docente capaz de garantir ao aluno uma percepção de língua para além das “complicadas”, “genéricas” ou “limitadoras” regras gramaticais. Para que o ensino e a aprendizagem da língua se desenvolvam também a considerar o eixo da oralidade como um campo fértil para que a formação discente se estabeleça a possibilitar sua autonomia frente ao mundo, os PCN’s sustentam que

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse corpus pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas. (Brasil, 1998b, p. 68)

Em consonância com essas observações, foram elencados os seguintes gêneros como forma de alinhar esse processo a tipos de textos diversos com os quais os alunos convivem socialmente: Entrevista, podcast, debate e texto dramático escrito e dramatizado. Sendo todos eles considerados importantes no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e/ou oral. Como salientado pelos PCN’s

(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (Brasil, 1998a, p.27).

⁴⁸ Grifos conforme o original

Ou seja, os PCN's reforçam a tese aqui defendida de que à instituição escolar cabe a tarefa de fazer com que o aluno compreenda como a sua língua se adapta aos diferentes movimentos interacionais nos quais ele se insere. Fazê-lo diferenciar esses momentos de forma a perceber cada situação como um espaço específico e adaptável é conceber uma visão de ensino condicionada ao pragmatismo próprio da língua.

Se ao longo do tempo a instituição escolar quis enquadrar o seu aluno numa perspectiva de ensino da língua, na qual se colocava a oralidade num contexto de “é assim que se fala” ou “não é assim que se expressa”, é notório que sua ação não refletia em nenhuma instância os pressupostos de documentos normativos como PCN's, DCN's, BNCC ou de estudos na área da linguística que ampliam essa ação pedagógica para uma prática de oralidade libertadora de pré-conceitos, privilegiando a autonomia do falante frente aos diferentes contextos interacionais a propiciar-lhe a liberdade necessária para escolher sua forma de expressão condizente com as diferentes situações comunicativas em que se possa vir a se encontrar.

Dessa forma, conjugar os gêneros discursivos escolhidos com práticas diversas como pesquisa, análise e curadoria de informações foi um processo que visou ao enriquecimento das práticas pedagógicas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, é importante destacar que, além disso, o papel desempenhado por instrumentos da cultura digital foi fundamental por agregar positivamente às demandas advindas dos interesses discentes, pois assim demonstravam maior interesse pelas proposições presentes na unidade de ensino aplicada, garantindo, dessa forma, resultados plausíveis aos objetivos das propostas apresentadas. De acordo com a BNCC,

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (Brasil, 2018, p. 61)

Atualmente, compreender essa conexão do indivíduo junto às redes é essencial para se perceber o seu sentimento de pertencimento ao seu tempo, ao seu grupo social, visto que para esse sujeito torna-se maior o imperativo de vivenciar experiências que envolvam o mundo digital como pré-requisito para que ele se constitua parte de um coletivo.

Uma vez inserido nessa perspectiva, o discente se permite integrar processos formativos nos quais seu engajamento e protagonismo se conjugam, inspirando-se, às

vezes, em personalidades que os influenciam diretamente, como os chamados *youtubers*, por exemplo. Essa atuação propicia um maior envolvimento por parte dos alunos como autores e/ou produtores/criadores de conteúdos diversos, utilizando-se de infinitas possibilidades temáticas, pois buscam atingir diferentes públicos e, dessa forma, também influenciar outros comportamentos e percepções.

Nessa seara, é importante evidenciar o exposto pela BNCC, acerca do Eixo Oralidade, cujo espaço está o lastro para a proposta apresentada

(...) compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (Brasil, 2018, p. 79)

Ou seja, é preciso que o espaço de sala de aula garanta o desenvolvimento da expressão oral, assim como o reconhecimento da importância dos gêneros da oralidade para tal fim. Faz-se necessário ainda que aos discentes sejam facultados momentos de reflexão sobre sua capacidade de interação. Feito isso, eles poderão perceber o desenvolvimento dessa competência inata à sua condição humana, e o quanto isso pode ser favorecido com um trabalho propositalmente alinhado às perspectivas interacionais, de forma a fazer com que, como usuário da língua, observem-se capazes não apenas de ler ou escrever com destreza e maestria, mas também de expor ideias, explicar sobre determinados temas, defender seus pontos de vista ou, tão simplesmente, concordar com opiniões de outrem de forma convicta e consciente.

Ademais, é importante salientar que o trabalho com a oralidade, aliado aos campos de atuação diversos, como também expresso acima e apresentado na referida proposta, amplia esse espaço formativo em que o indivíduo, ser pensante e atuante em sociedade, integra-se a práticas que lhe propiciem o protagonismo discursivo a partir do seu lugar de representação, como defendido por Bakhtin

Quanto melhor dominamos um gênero tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (2003, p. 285).

O trabalho com a oralidade em sala de aula, uma vez constatando, por exemplo, os objetivos gerais para o ensino de Língua Portuguesa postulados pelos PCN's, traz

consigo dimensões estratégicas para a compreensão da língua e seu dinamismo como alicerçado até então pelo presente trabalho.

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: (...)
 - * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: (...)
 - * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - * reafirmando sua identidade pessoal e social; (...)
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; (Brasil, 1998a, p.32 – 33)

Essas premissas foram base para que o trabalho com a oralidade ganhasse, na unidade de ensino proposta, diferentes abordagens a fundamentarem com solidez um projeto de ensino e aprendizagem abrangente e alinhado às pesquisas e estudos atuais. Uma vez assim consubstanciados, a BNCC projeta luz para o trabalho a ser desenvolvido com tal finalidade. Vide o exposto no quadro 24.

Quadro 24 – Objetivos a serem alcançados pelo trabalho focado no desenvolvimento da oralidade

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> ● Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. ● Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> ● Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> ● Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. (...) ● Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.79-80)

A Proposta Curricular de Santa Catarina considera que

O desenvolvimento da oralidade/sinalização exige um trabalho que supere abordagens de leitura oral que se justificam apenas como exercício de decodificação e também um olhar para os *gêneros do discurso*, de modo a tomar essa modalidade das línguas nas práticas sociais em que os sujeitos se inserem na contemporaneidade. É importante considerar as inter-relações entre oralidade/sinalização e escrita, sobretudo nos modos de usar as línguas nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nas quais os limites entre uma modalidade e outra, assim como as interpenetrações entre elas (palavra, imagem, sons, sinais, movimentos etc.), são cada vez mais complexos. (Santa Catarina, 2014, p. 126)

A partir das ponderações acima é possível observar que o trabalho com o Eixo Oralidade alinhado a outros eixos – Análise Linguística/Semiótica, Leitura, Produção de Texto etc. – pode alicerçar o trabalho com a língua de forma a fazer com que o educando a compreenda em sua totalidade e não apenas de forma fragmentada, seja por meio das disseminadas e errôneas dicotomias, seja por conta de uma visão de desprestígio frente a uma ou outra variedade da língua, seja por determinadas escolhas de metodologias e concepções de linguagem e ensino limitadas.

Assim, é válido asseverar que a proposição da unidade de ensino detalhada neste espaço é necessária para que a compreensão de aspectos que constituem a língua não se circunscrevam apenas à esfera escrita, de forma a manter a percepção de que a fala não é objeto de estudo e ensino no contexto das aulas de língua portuguesa. É uma possibilidade única de perspectivar um ensino que valorize o potencial agregador trazido pelos gêneros

discursivos da oralidade, assim como pelos estudos advindos da sociolinguística às práticas de ensino.

Desse modo, contextualizar este trabalho com gêneros discursivos multissemióticos que se desenvolvem no campo da oralidade e que estão presentes nas diversas esferas de vivências sociais do discente é uma maneira de repensar e reconfigurar o entendimento que o próprio aluno apresenta sobre o ensino e a aprendizagem da língua, consagrando, assim, a lógica estabelecida pelos PCN's

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (Brasil, 1998a, p. 38)

À escola cabe compreender o universo no qual o seu aluno se situa, atuando no campo onde ele se integra, garantindo seu lugar de pessoa atuante em sociedade, responsável por suas próprias escolhas. Dessa forma, a escola compromete-se também com esse sujeito de aprendizagem, razão pela qual se constitui. Como apresentado pelos PCN's, "(...) o aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento", logo, frente aos anseios e às necessidades formativas do discente, a instituição escolar deve apresentar projetos e situações que fomentem o desenvolvimento de aprendizagens significativas para esse educando.

Um exemplo a ser considerado com relação ao trabalho desenvolvido e levando em conta o pontuado acima, além do que os PCN's (1998b) também ponderam na página 39 – segundo os quais para que se estabeleçam situações de aprendizagem sobre usos e formas da língua oral é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e aos tipo de atividade que demandam fala/escuta e/ou reflexão sobre a língua – é o trabalho de produção de podcast.

Uma vez apresentada a proposta, o professor solicitou aos alunos que sugerissem temas atuais pertinentes e de interesse da turma para que as diversas propostas se desdobrassem em torno deles. Escolhidos os temas pelas turmas, que foram divididas em diferentes grupos: **T1** (Intolerância religiosa; Capacitismo; Dilemas e vivências adolescentes; Xenofobia; Maus – tratos aos animais e Desigualdades sociais); **T2**

(Autismo, A tragédia da fome no Brasil, Os desafios da mulher no século XXI, A importância da Amazônia para o Brasil e para o mundo e Racismo) e T3 (Tragédia Yanomami, A comunidade LGBTQIA+ e a luta por seus direitos, A violência contra a mulher, As drogas e suas consequências e Feminismo no Brasil) – os alunos iniciaram suas pesquisas em busca de informações que pudessem ampliar seus repertórios e compor seus roteiros de trabalhos diversos: entrevistas, roteiro de podcast e roteiro de peça teatral, com posterior gravação/apresentação/dramatização levando em conta seus respectivos contextos de produção e suportes de veiculação.

Com essa definição, eles passaram a realizar a curadoria de informações que lhes fossem relevantes. Além disso, convidaram profissionais e/ou especialistas (professores, psicólogos, orientadores educacionais técnicos de enfermagem etc) que pudessem ser entrevistados e, dessa forma, propiciar uma maior compreensão acerca dos temas por eles escolhidos.

Para garantir a compreensão e familiaridade para com o gênero proposto, a eles foram apresentados em aula introdutória conceitos e exemplos dos tipos de podcasts, levando-os a escutarem tipos diversos do gênero a fim de fazer com que percebessem suas características próprias. Esse momento foi importante para que eles pudessem perceber que o podcast é um gênero discursivo que está atrelado a um contexto de produção, de forma a garantir seu espaço e valor em meio às práticas sociais. Essas considerações se embasam nos preceitos apresentados acerca do gênero pela BNCC, em algumas de suas habilidades, conforme exemplificado nos quadros abaixo.

Quadro 25 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de podcasts em sala de aula com foco na oralidade

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> ⁴⁹ noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i> , jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.142 - 143)

⁴⁹ Grifos nossos;

Quadro 26 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de podcasts em sala de aula com foco em leitura

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
Leitura	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.151 - 152)

Quadro 27 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de podcasts em sala de aula com foco na produção de textos

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.152-153)

No tocante ao processo de ensino e aprendizagem, o gênero acima descrito possibilita discussões, debates, entrevistas e outras estratégias capazes de suscitar a reflexão acerca de temas diversos, evidenciando como os gêneros orais podem se tornar significativos para a formação do indivíduo.

Dessa forma, a fim de prepará-los para realizarem entrevistas em seus podcasts, fez-se necessário também explorar o gênero entrevista. Aos alunos foram explanados o conceito, assim como seus elementos estruturais, os diferentes tipos, estilos e contextos de produção de entrevistas diversas, de forma a fazer com que percebessem esse gênero considerando também a utilização de diferentes formas de usos da linguagem. Em seguida, procedeu-se com a análise de entrevistas produzidas utilizando diferentes

modalidades (escritas e orais) e contextos (formais e informais), levando-os a perceberem as significativas nuances demarcadoras de ambos os estilos.

Uma vez municiados, os discentes puderam realizar um exercício em duplas, com o intuito de se familiarizarem com o gênero em estudo, no qual um entrevistava o outro e vice-versa, de forma a garantir o reconhecimento dos contextos de produção e significação da entrevista enquanto objeto de estudo. Essa entrevista inicial foi gravada por eles mesmos e como fio condutor temático foi demandado que conversassem sobre suas percepções de si mesmos, do mundo e das expectativas que traziam para si. Cada dupla revezava entre si, desenvolvendo papéis de entrevistado e entrevistador no decorrer de dez minutos.

Após esse momento, os alunos perceberam os processos de produção do gênero, isso possibilitou que eu avançasse com a proposta de produção de podcasts informativos. Uma das demandas para tal, era a de que os alunos entrevistassem pelo menos dois profissionais da escola e/ou especialistas sobre os temas que escolheram para discutir em suas produções, o que os levou a produzirem os roteiros das entrevistas e sua posterior gravação, seguindo, assim, o predisposto pela BNCC nas habilidades, entre outras, presentes nos quadros 28,29 e 30.

Quadro 28 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de entrevistas em sala de aula com foco na análise linguística/semiótica

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
Análise linguística/semiótica	Construção composicional	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas ⁵⁰ : apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.143 – 144)

Quadro 29 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de entrevistas em sala de aula com foco na oralidade

Prática de Linguagem	Objeto do	Habilidade
----------------------	-----------	------------

⁵⁰ Grifos nossos;

	Conhecimento	
Oralidade	Estratégias de produção	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.152-153)

Quadro 30 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir da proposição de produção de entrevistas em sala de aula com foco na oralidade

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
Oralidade	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p.180 - 181)

Ao intercalar os estudos dos dois gêneros supracitados, objective fomentar uma visão discente que pudesse abarcar os traços e elementos distintos e semelhantes como marcas dos diferentes tipos de textos trabalhados. Outrossim, o intuito de ampliar o repertório acerca dos variados temas a partir de diferentes estratégias suscitou importantes e plausíveis conclusões. Uma delas, partindo da observação do trabalho *in loco*, é a necessidade de inserir os jovens e adolescentes em ambientes formativos que os levem a refletir sobre sua posição de indivíduo no mundo, haja vista que por mais notória que seja a sua facilidade de adquirir informações, disponíveis muitas vezes nas palmas de suas mãos por meio dos smartphones e congêneres, ainda é necessário ensiná-los a lidar com essa demanda de textos informativos, assim como instigá-lo a consumi-los, compreendê-los, interagir criticamente com esse bombardeio de possibilidades.

Uma vez sozinhos, essa é uma tarefa ainda mais complexa para esse público específico, todavia, ao integrar essas preocupações ao trabalho com diferentes gêneros e campos de atuação, assim como com os Eixos de Linguagem, conforme proposto pela BNCC, 2018, criar-se-á um campo propício à produção de conhecimento, com vistas ao reconhecimento das potencialidades e habilidades concebidas por meio de atividades significativas para o público-alvo das propostas pedagógicas. Como explicitado na BNCC, em meio à discussão sobre o papel desempenhado pelo Campo Jornalístico Midiático no ensino de Língua Portuguesa

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (...)

A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (Brasil, 2018, p.140-141)

Nessa era de facilidades tecnológicas, é importante que se reconheça a necessidade que a escola apresenta de ensinar para além do ato de acessar à informação, mas como tratá-la ou como transformá-la em objeto de ensino e aprendizagem, tendo em mente a premissa de que essa é uma geração inserida em dois mundos: o do descompasso (mundo real) e o do reconhecimento (propiciado pelas redes sociais e demais tecnologia da informação). Uma vez percebido isso, urge unir essas realidades para que aquela do descompasso seja também a do alinhamento à concebida ideia do reconhecimento. Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina,

O trabalho com Línguas na escola com o uso das tecnologias tem colocado vários desafios, dentre os quais a compreensão da noção de ‘adequação’ dos usos, o que tem profundas relações com esse conceito de *contexto sociointeracional*. Nesse sentido, é importante o entendimento de que as tecnologias atuais aproximam a oralidade e a escrita. Um exemplo disso é o uso da linguagem por meio de dispositivos eletrônicos, em redes sociais, mensagens telefônicas e afins, situações em que os usuários dessas tecnologias precisam dar conta da fluência e da velocidade da fala no ato de digitar em teclados de base alfabética. (Santa Catarina, 2014, p.119)

É importante considerar que o ensino da oralidade de forma contextualizada, alinhada às práticas sociais, por meio dos gêneros do discurso é um paradigma a ser cada vez mais valorizado por meio da ação pedagógica escolar.

Essa realidade se concretiza a partir da observação/constatação de que muitos dos usos orais da língua também se dão na atualidade por meio do uso de tecnologias digitais de informação. Assim, a ascensão de gêneros que subsidiam essas práticas não pode ser negligenciada, devido à constituição e à necessidade do público-alvo da ação escolar.

Pode-se considerar essa realidade como um aspecto importante para que se consolidem no dia a dia da sala de aula, a se levar em consideração as orientações da BNCC, práticas que reflitam a adoção de um currículo direcionado para tal finalidade por parte das escolas. Um exemplo disso é a exploração de gêneros como o *podcast* nos livros didáticos adotados pela escola onde foram aplicadas as atividades descritas na presente proposta de trabalho.

Figura 14 – Conceituação do gênero podcast em livro didático

Produção de texto

Conhecendo o gênero: *podcast*

● Atividade 1: Comparando dois formatos de *podcasts*

Podcasts são arquivos em áudios disponibilizados na internet para ouvirmos quando desejarmos. Nesta atividade você vai observar o que pode ser conteúdo de um *podcast* e como esse conteúdo pode ser organizado.

Podcast

A palavra *podcast* vem da junção de *iPod* (dispositivo de áudio da Apple) + *Broadcast* (que significa a transmissão de informação por rádio ou TV). Um *podcast* nada mais é do que um programa de rádio, com a diferença de que você pode acessá-lo sempre que desejar. Ou seja, os *podcasts* são programas sob demanda (*on demand*): você clica no episódio ou programa que deseja assistir e pronto! Você pode acessá-los pelo celular ou *tablet* ou pelos computadores e *notebooks*. Atualmente há *sites* dedicados a armazenar *podcasts*.

Mas o que pode ser conteúdo de um *podcast*? Como esse conteúdo pode ser organizado para compor o episódio ou programa?

Vale a pena ver!

Neste curto vídeo de pouco mais de dois minutos, você pode conhecer um pouco mais sobre essa forma de divulgar conteúdos na internet.

Acesse o *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZX0M>>.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 193).

As autoras apresentam possibilidades que não se findam na conceituação do gênero, mas oportunidades de análise de exemplos desse tipo de texto, levando o discente a refletir sobre aspectos que envolvem seus contextos de produção, sua estruturação, assim como suas linhas temáticas. Assim, o docente se percebe respaldado para além de suas convicções teóricas, estimulado a partir para uma prática escolar na qual se alinham os eixos de trabalho com a linguagem, sem perder de vista a importância de fazer com que o aluno se perceba pertencente a esse processo. Dessa forma, ao desempenhar esse

papel, percebi a real responsabilidade no tocante a possibilitar para meu aluno todas essas engrenagens em torno do nosso itinerário formativo.

Figura 15 – Proposição de trabalho com o gênero *podcast* em livro didático

● **Atividade 2: Da pauta ao roteiro de edição**

Como produzir um *podcast* como esses que estudamos? Por onde começar? O que é preciso fazer? Quem envolver? Que recursos usar?

Essas e outras perguntas devem estar fervilhando na sua cabeça, caso você ainda não tenha vivido a experiência de produzir um *podcast*. E, se você já produziu, vai ter a oportunidade de comparar o seu modo de fazer com o modelo sugerido aqui.

Vamos começar do começo: a **pauta**.

1. Tomaremos como referência o *podcast* “Juventude, protagonismo e transformação social”. Considere o modelo abaixo para observar uma possível pauta criada para esse programa.

PAUTA: Juventude, protagonismo e transformação social Série: 9 <i>podcasts</i> de educação para se inspirar	
Datas de gravação: 04/10 e 06/11/2016	Data de publicação (<i>upload</i>): 27/11/2016
Integrantes do programa: Manna Lopes (Host / apresentadora)	Convidado(s): alunos vencedores do desafio Criativos da Escola 2016 Entrevistas (material a ser gravado no evento de premiação)
Editores(as): equipe do Porvir	Responsável pela música: equipe do Porvir
Duração: 10 min - 15 min	
Nome do episódio: Juventude, protagonismo e transformação social	
ABERTURA Apresentar a natureza dos projetos e o perfil dos(as) participantes do Desafio Criativos da Escola 2016	
DESENVOLVIMENTO Enfatizar o que os(as) participantes pensam sobre protagonismo, destacar os projetos vencedores, apresentar algumas características desses projetos e o que eles significam para a comunidade (qual seu potencial transformador)	
FECHAMENTO/FINALIZAÇÃO Informar sobre onde se pode saber mais sobre os vencedores do Desafio Criativos da Escola e seus projetos: endereço do site do Porvir.	

Modelo de pauta baseado no disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1G1VvbJA0Qsd4uZTUvKO2sP2ooXURvA0p-DKCILO6Hel/edit>>. Acesso em: 14 out. 2018.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 193).

A adoção de práticas de letramento híbridas – escrita e oralidade unidas a possibilitarem o desenvolvimento de habilidades diversas – é um diferencial para que os discentes percebam que os gêneros trabalhados no decorrer das aulas se apresentam com funções e contextos de produção bem definidos. Com a proposição da gravação de um *podcast*, por exemplo, há que se considerar quantas práticas sociais estão envolvidas nesse bojo de atividades.

Bakhtin (2003, p. 261-262) postula que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo

estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Ou seja, é importante que a atividade proposta considere a compreensão desses elementos pelos alunos, ainda que de forma inconsciente, uma vez que o gênero discursivo se concretiza ou se materializa por meio da sua prática discursiva cotidiana e, para utilizá-lo, é preciso compreender sua natureza precisa, explícita em enunciados a representarem seus produtores, seu contexto de produção e o diálogo com seu interlocutor.

O gênero em específico enquadrado nesse contexto social, no qual circulam diversos outros, produzidos a partir da necessidade comunicativa do indivíduo e por meio de um suporte digital tecnológico, é explorado na proposta de modo a fazer com que o estudante desenvolva uma familiaridade maior para com esse tipo de texto, que circula socialmente entre diferentes públicos através de plataformas variadas (suportes), garantindo a explanação de diversos temas e possibilitando a democratização da informação e dos acessos a ela estabelecidos. Quanto a esse aspecto, a Proposta Curricular de Santa Catarina aponta que

(...) no que diz respeito ao *contexto sociointeracional*, é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em *gêneros do discurso*. Tais *gêneros* estão necessariamente presentes tanto no universo escolar como fora dele, quer seja oralmente – num *telefonema* –, ou via escrita – na produção de um *bilhete* –; tanto em situações mais formais – em uma *audiência* jurídica ou na escrita de um *artigo de opinião* –, quanto em situações mais informais – em uma *conversa de intervalo escolar* ou na escrita de uma *lista de compras*, por exemplo. Os conteúdos dos textos nas práticas sociais que os requerem são, assim, materializados em *gêneros do discurso*, assumindo, na escola, enfoques distintos a depender do componente curricular que os tomar, mas sempre com atenção ao caráter interacional que os caracteriza socialmente e que justifica sua abordagem na esfera escolar como foco de estudo. (Santa Catarina, 2014, p.119)⁵¹

Ao propor que os alunos produzissem podcasts informativos ou noticiosos⁵², busquei fazer com que eles pudessem participar efetivamente das propostas com o intuito de fomentar a interação entre seus pares, o trabalho colaborativo, o reconhecimento da importância dos gêneros em discussão, o desenvolvimento da autonomia necessária para refletir acerca das possibilidades de exploração das temáticas escolhidas e integrar o uso de tecnologias de informação como instrumentos a mobilizarem o trabalho com leitura,

⁵¹ Grifos constantes no original;

⁵² Terminologia expressa na BNCC (Brasil, 2018);

produção de textos e oralidade em prol do desenvolvimento de habilidades concernentes aos processos determinados.

Tudo isso foi importante, pois os conteúdos que constituíram essas ações perpassam por práticas de pesquisa, leitura, análise, curadoria, produção textual, enfim, uma série de demandas a propiciarem a culminância a partir da produção de um gênero gerido por meio da referendada metodologia da ação – reflexão – ação, conforme expresso pelos PCN's.

Uma vez produzidos os roteiros de podcasts, incluindo também os de entrevistas, passou-se então à fase de gravação e edição dos trabalhos, consolidando, assim, conhecimentos e percepções dos alunos acerca dos temas de suas pesquisas. Após a entrega das produções, propus que cada turma escolhesse pelo menos dois temas para que pudessem apresentar suas opiniões sobre eles em uma série de debates regrados. Muitas foram as relevantes contribuições dos alunos para a avaliação das proposições e para a análise das variáveis apresentadas como base para o reconhecimento do objeto de pesquisa. Em conformidade com a BNCC

(...) Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc. (Brasil, 2018, p.137)

Para tanto, levaram-se em consideração as habilidades abaixo relacionadas pela BNCC, vide quadros 31 e 32.

Quadro 31 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir do gênero debate regrado com foco na oralidade

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
Oralidade	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

Fonte: Brasil (2018, p.142-143).

Quadro 32 - Habilidades a serem desenvolvidas a partir do planejamento e execução do gênero debate regrado com foco na oralidade

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
-----------------------------	-------------------------------	-------------------

Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
------------------	--	---

Fonte: Brasil (2018, p.180 – 181).

O debate foi propício para fomentar a participação dos alunos e proporcionar um ambiente para que eles se colocassem efetivamente como protagonistas das atividades propostas: argumentando e contra-argumentando por meio de estratégias fundamentadas, de forma crítica, criando estratégias para que o outro também exercesse esse papel frente aos pontos levantados.

Os PCN's pontuam que

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (Brasil, 1998a, p.27)

Ao consignar à escola esse papel fomentador e articulador de práticas diversificadas com ensejo ao desenvolvimento de posturas e comportamentos autônomos frente às discussões, o referido documento amplia os cenários de atuação da instituição e ratifica o papel que a ela é fundamental, tal qual apresentado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases (1996), uma vez que ela define em seu artigo 22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”.

Propiciar que o aluno se perceba autônomo, competente ao se utilizar da sua língua materna é um resultado importante para mensurar o sucesso das ações

desenvolvidas no decorrer das aulas como um todo, em especial no contexto de ensino de língua portuguesa, pois ficará perceptível que esse indivíduo em formação percebe seu espaço de expressão e representação a partir da defesa dos seus ideais, das suas crenças, daquilo que o constitui mais que pessoa, cidadão atuante em seu próprio mundo, lendo-o, analisando-o e nele atuando. Se “a leitura do mundo, precede a leitura da palavra”, como defendido por Freire (1989), é a atuação nesse espaço que fará com que essa leitura faça sentido; é nesse agir sobre o mundo que a leitura será, de fato, validada.

O discente, por meio do debate, tem seu lugar de fala garantido, ao expressar seus pontos de vista, de modo a legitimar ou se contrapor a outros posicionamentos que, de forma respeitada, também sejam concebidos.

Na colcha de retalhos (predicativo para se referir às variedades linguísticas diversas marcantes dos contextos de sala de aula devido às variadas regiões de origem dos falantes ou dos seus familiares), há que se perceber o foco voltado para aquilo que o outro fala, expressa, pontua na tentativa de persuadir os demais, pois quando esse é o objetivo, a ação de julgar como o outro fala não se evidencia em julgamento.

Tal aspecto favorece ainda a presente pesquisa devido ao seu cunho sociolinguístico, porém evidencia uma maturidade quanto à natureza de ações que situam implicitamente o processo de ensino e aprendizagem: escuta ativa, capacidade de análise dos vários discursos produzidos para que, a partir deles, o indivíduo atue, como observado pelos PCN's,

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (Brasil, 1998a, 37)

Os debates regrados levaram em consideração alguns dos temas apresentados pelos podcasts e outros que emergiram a partir do interesse dos estudantes: Desafios vivenciados pelos adolescentes, direitos humanos, segurança nas redes sociais, homofobia e maioridade penal figuraram entre as temáticas que direcionaram as discussões entre eles. Assim, foi possível observar como os adolescentes se relacionam com os temas em evidência em sua realidade cotidiana por meio de rodas de conversas, em notícias, reportagens, documentários, posts de redes sociais etc.

Confrontar seus pontos de vista lhes foi salutar, seja por terem encontrado outros adolescentes que concordavam com suas opiniões, respaldando assim seus posicionamentos; seja por demarcar seus espaços dialógicos, fazendo valer seu ponto de vista sem que esse seja imposto ao outro, mas por ser ouvido. Ou seja ainda que muitas vezes seu discurso destoe, ainda assim ele foi posto, tal como observado por Bakhtin

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em uma voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes e objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). O empenho em tornar inteligível sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. (2003, p. 272)

O ato comunicativo implica a compreensão de que os sujeitos envolvidos são ativos, seja na emissão, seja na recepção, pois ambos são imprescindíveis nesse processo. O falante/escritor ao elaborar e expor seu discurso intenciona além do entendimento deste por seu interlocutor, busca um retorno dele para que essa interação se estabeleça. Essa é uma premissa essencial para que os gêneros se constituam. Isso é observado em gêneros que não demandam um maior planejamento, mas também por aqueles que se constituíram tendo como pré-requisito o diálogo, como o gênero dramático, por exemplo.

O gênero dramático também integra esta unidade de ensino e, ao explorar essa tipologia textual com as turmas, possibilitei que os discentes tivessem contato com um texto que lhes propiciassem a interação planejada – aquela embasada em roteiro previamente produzido – e/ou improvisada – em formato de esquetes teatrais próprias para tal fim. Em ambos os casos, é importante salientar que os parâmetros linguísticos que demarcam o referido gênero são considerados em sua execução.

Com a incorporação dessa tipologia textual à proposta, objetivou-se o seu enriquecimento para que ampliasse, assim, conseqüentemente, o campo de análise dos alunos acerca dos usos da língua em prol de uma comunicação efetiva. Além disso, criei as condições necessárias para que os alunos reconheçam e valorizem as variedades linguísticas situadas no campo da estigmatização social. Ademais, essa ação integra também o elemento literário, traduzido num dos campos de atuação expressos na BNCC, 2018: o artístico-literário. Isso possibilita o trabalho com a oralidade numa perspectiva estética e lúdica, além de chamar a atenção do estudante para essa possibilidade enunciativa.

Segundo os PCN's,

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (Brasil, 1998b, p.67)

Dessa forma, é necessário que os alunos tenham acesso aos diversos modos de expressão e exercícios possíveis da língua para que a reconheçam em suas variadas possibilidades. Dominar essas formas de concretização linguística possibilitar a criação de uma certa autonomia para utilizá-la da melhor forma possível, considerando o gênero em que se desenvolve o ato de interação.

Partindo desse entendimento, apresentei o gênero discursivo, com a explanação dos elementos que assim o constituem. Para facilitar o reconhecimento do gênero por parte dos alunos, realizaram-se leituras dramatizadas e análises de textos dramáticos consolidados tanto na literatura brasileira como na universal: “O Auto da Compadecida”, “Auto da Barca do Inferno” e “Pluft, o Fantasminha”, respectivamente pertencentes às autorias de Ariano Suassuna, Gil Vicente e Maria Clara Machado.

Ao chamar a atenção para as diferentes variedades linguísticas utilizadas nos textos de referência, convidei os alunos a refletirem quanto à importância de se garantir os espaços de enunciação e representação da diversidade linguística que caracteriza a sociedade brasileira. De acordo com os PCN's

(...) não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. (Brasil, 1998b, p.82).

Discutir essas questões foi fundamental para que a consciência quanto à temática de variação da língua fosse desenvolvida pelos estudantes. Essa é uma decisão propositiva como forma de reconhecimento das variedades linguísticas das quais eles fazem usos, mas também de combate ao preconceito linguístico muito comum nos ambientes escolares.

Assim ao utilizar-se do gênero dramático para explorar esse campo e suscitar essas reflexões, chamei a atenção dos alunos para a suas atuações nas atividades desenvolvidas por meio da unidade de ensino até ali, a fim de que percebessem a liberdade que tiveram em se utilizar da sua variedade linguística de referência para se fazer entendido ao passo

que entendia o outro, compreendendo também os momentos em que seus discursos foram impregnados, em movimentos naturais exercidos como falantes/ escritores, por outras variedades como forma de adequar sua linguagem às situações decorrentes de determinados gêneros discursivos, temáticas etc.;

Ademais, a unidade de ensino também se aliou a preceitos que defendem o olhar para as variedades linguísticas de forma a garantir seus valores diversos, entendendo-as como frutos de construções históricas, sociais e culturais, construto que se alicerça numa compreensão de língua distanciada do entendimento de a uma variedade apresentar maior ou menor valor social que outra. A esse respeito, a Proposta Curricular de Santa Catarina pontua que

A valoração é uma construção histórica e se liga a questões que transcendem as línguas para remeter a implicações econômicas e de poder; logo, a matriz do preconceito tende a ser quem fala e não propriamente a fala em si mesma. Cabe ao professor ensinar aos estudantes o respeito às diferentes variedades de fala como parte das diferentes culturas, tanto quanto também lhes cabe possibilitar aos falantes de todas as variedades a apropriação da chamada norma culta, de modo a contribuir para o alargamento de suas possibilidades de inserção social em espaços culturais para além daqueles em que tais sujeitos já se encontram plenamente inseridos. (Santa Catarina, 2014, p.107)

Essa perspectiva de trabalho também se ancora no predisposto pela BNCC, como pode ser observado, por exemplo nas expectativas de habilidades abaixo descritas, dentre outras:

Quadro 33 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir do reconhecimento da variação linguística em contextos de ensino e aprendizagem da língua

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
Análise linguística/semiótica	Variação linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: Brasil (2018, p.160 – 161).

Essa reflexão foi fundamental para que os estudantes entendessem o quanto a língua, rica e dinâmica, pode se moldar às suas necessidades, assim como às expectativas do(s) seu(s) interlocutor(es). Oswald de Andrade, no início do século XX, já expressava essa capacidade de usos e atributos da língua por meio do poema Pronominais.

Pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro
 (Andrade, 1974, p. 125)

Ainda que faça uma crítica acertada em torno dos padrões linguísticos próprios para segregar e estigmatizar pessoas, classes sociais e o descompasso entre o predisposto entre a gramática e a língua em uso corrente, o autor chama a atenção para as situações comunicativas em que a língua pode variar sem que, de tal forma, perca sua capacidade de determinar os tipos de relações intrínsecas à interação.

Pronominais é um texto categórico quanto a representar essa perspectiva de língua que precisa ser observada e compreendida em sua totalidade, incluindo a variação. Para que os alunos pudessem ampliar seus repertórios acerca dessa problemática, apresentei-lhes passagens originais do texto dramático *Auto da Barca do Inferno* e eles puderam perceber esse caráter de mudança da língua ao longo do tempo, ficando claro para eles que a língua também muda numa perspectiva temporal.

Ao ensinar essas percepções, apresentei-lhes fragmentos da obra “O Noviço”, de Martins Pena – expoente do teatro novecentista brasileiro – para que percebessem a evolução da língua desde o século XIX até os dias atuais, por meio de algumas passagens a explorarem palavras e expressões que mudaram ao longo do tempo, assim como o tratamento dispensado entre as pessoas em seus diferentes ambiente e contextos.

A partir dessas reflexões, o professor se valeu das habilidades propostas pela BNCC, 2018, apresentadas nos quadros abaixo.

Quadro 34 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir do gênero dramático com foco na oralidade

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
Oralidade	Produção de textos orais	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

Fonte: Brasil (2018, p.152 – 153).

Quadro 35 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir do gênero dramático com foco na leitura

Prática de Linguagem	Objeto do Conhecimento	Habilidade
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Fonte: Brasil (2018, p.186 – 187).

A partir disso, os alunos foram convidados a escreverem roteiros de peças teatrais para posteriores apresentações. Divididos em grupos, discutiram as possibilidades temáticas, planejaram o enredo e passaram a escrever seus textos teatrais autorais.

Concomitante a isso, eles participaram de sessões de teatro de improviso: em grupos, encenaram pequenas esquetes a partir de temas sorteados para tal fim. Alguns deles não se sentiram à vontade para participar da atividade, o que nesse percurso é considerado normal. Outros participaram e contribuíram significativamente tanto para que a atividade cumprisse seu objetivo de ilustrar o texto dramático a partir de exercícios práticos, quanto em agregar na formação de um corpus de análise da presente pesquisa.

5.2 Dos gêneros às pessoas: Reflexões à luz dos usos de pronomes pessoais a partir dos gêneros do discurso

Os estudos em torno da variação tornam necessárias as reflexões temáticas a partir de determinados fenômenos que se fazem presente no dia a dia do falante em seus mais diversos contextos: escolar, laboral, familiar etc. São possibilidades de repensar a língua e compreendê-la em todas as complexidades e simplicidades, afinal é nessa resignificação que outros processos são desencadeados, como o letramento, por exemplo.

Inseridos nesse processo reflexivo, os alunos, a partir de uma série de atividades propostas, puderam se utilizar da língua materna explorando suas diversas formas de expressão e uso, porém com vistas a um conhecimento consolidado acerca dos aspectos que delineiam as chamadas pessoas do discurso, em especial a segunda pessoa do singular na posição de sujeito. Alguns momentos de interações, trocas e percepções foram fundamentais para que os discentes pudessem desenvolver além de uma consciência

linguística, a noção de que a língua é espaço de reconstrução de sentido, é lugar de projeção, é ferramenta de salvação, desde que não se torne meio de maldição, de exclusão ou de autossabotagem. É dessa forma, portanto, uma necessidade aprendê-la, sem as amarras e os pré-conceitos que muitas vezes a própria escola enseja.

Por meio das atividades aqui descritas, os discentes puderam refletir sobre o seu lugar do sujeito em meio às interações. Para tanto, partiram do seu discurso, alinharam-no de acordo com as suas necessidades e as atividades de reflexão propostas puderam fazer com que percebessem que não há comportamento linguístico sem a intenção proposital de quem fala e quer ser ouvido, ou quem escreve e quer ser lido, ou de quem ouve e quer se contrapor, quer contribuir com o pensamento do outro ou, quem sabe, tão simplesmente quer apenas ouvir, ou quem ler quer contar ao mundo sobre as descobertas avindas da sua leitura.

Com esse intuito, procedi – após a aplicação dos debates, com a produção dos podcasts e roteiro dramático, da encenação de improviso e troca de palavras e ideias por meio das entrevistas – com um convite para que eles observassem o lugar do outro nesses processos, do tratamento a ele dispensado como interlocutor e muitas surpresas apareceram para enriquecer esses momentos.

Inicialmente, nas duas primeiras aulas, explanei aos discentes sobre os conceitos em torno da classe dos pronomes, com ênfase naquele instante nos chamados pronomes pessoais. Quando interpelei os alunos sobre o paradigma que compõe o quadro dos pronomes pessoais, senti-me um maestro a reger uma orquestra afinada, pois só esperaram eu dizer “eu” que deram continuidade como se recitassem o mais belo poema de Cecília ou de Drummond: “tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas”; talvez se tivessem ensaiado não se sairiam na perfeita entonação e harmonização de vozes como fora percebido ali.

Mas não me surpreendi, afinal, são anos e anos de escolarização a ensaiá-los a longo prazo para que um dia, quando a oportunidade perfeita se impusesse, fizessem o mais belo coral em torno dos pronomes pessoais. A memorização dos pronomes me chamou a atenção, pois confirmava aquilo que ao longo deste trabalho me propus a fazer: demonstrar o descompasso entre usos correntes e teorias gramaticais.

A partir daí, dei continuidade, apresentando as chamadas pessoas do discurso, com ênfase aos seus papéis em meio às interações diversas. Confesso que esperava que algum deles perguntasse tal qual o Armandinho pelo *você*, o que não chegou a acontecer, então, eu mesmo trouxe essa importante personagem das tirinhas para estimulá-los a criar suas hipóteses. Projetei para eles a tirinha abaixo:

Figura 16 – Tirinha do Armandinho para análise e reflexão



Disponível

no

perfil

“Armandinho”,

em:

<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/d41d8cd9/4825106027534665/>, acesso em 12/05/2024

Após a projeção perguntei onde eles colocariam o pronome *você* naquela tabela que acabávamos produzir na lousa.

A aluna PGVRT2 observou que, segundo a mãe dela, é falta de educação usar o pronome *tu*: “Ela diz que é falta de educação, lá em casa sempre que uso *tu* sem querer e ela percebe, ela me dá umas olhada bem feia.”

A discente CEMTI colocou que *você* é muito utilizado no lugar do *tu*, mas que depende da situação. A sua colega DSVHT1 já a interrompia para dizer que não utiliza o *tu*, que faz uso apenas de *você* tanto na fala quanto na escrita, além de achar estranho que o pronome *tu* ainda apareça como aparece.

Perguntei-lhe como ela percebia o uso desse pronome, ao que respondeu: “Assim nos livros, porque a gente usa *você* pra tudo e ainda não tinham visto isso.”

Aproveitei a colocação dela para inserir o RSZET1 na conversa, uma vez que eu já havia percebido que ele é falante da forma *tu* e, segundo ele, por mais que pareça estranho, é muito comum as pessoas usarem esse pronome, inclusive ele. SGHT2 disse que usava tanto *tu* como *você* e que não acha nada demais.

De modo geral, ficou claro que para os estudantes, à sua maneira, que o pronome *você*, tal qual *tu*, são utilizados de forma a considerar o seu interlocutor, mas que ainda existe a necessidade de uma adequação do ensino da língua a se aprofundar nessas questões.

Para o aluno MGGT2, o pronome *tu* é estranho porque “todo mundo fala ele ‘errado’”. Conversando com o aluno, aos poucos entendi que ele se referia à variação não canônica da concordância que é feita com esse pronome. Expliquei que isso, na verdade, era um tipo de variação em torno da segunda pessoa do singular, que não diminui em nada seu valor, uma vez que, inclusive, é uma forma de expressão corrente entre os falantes. Para eles projetei alguns posicionamentos de moradores de diferentes regiões do país,

publicados num post de Facebook, pelo perfil *Língua Portuguesa*, a fim de demonstrar que a variação dos pronomes de segunda pessoa do singular na posição de sujeito é mais comum do que eles imaginavam, conforme abaixo apresentado:

Figura 17: Fragmentos de postagens em redes sociais acerca de reflexões diversas sobre a variação de segunda pessoa

 **Eliane Bourroul**
Eu particularmente, acho muito feio usar o Tu e não saber conjugar o verbo adequadamente! Inclusive tive uma professora de português muito boa, rígida e exigente! Na minha opinião pra usar tem que saber! Sou santista e nunca usei, nem para os mais íntimos!

 **Josemar Barone**
Tá caindo na modinha dizer "tu"... rrsr.... tá bom... ao menos a fase da "gratidão" para tudo está passando
2 a Editado

 **Evangelina Baptista**
No Rio tb. Usa direto sem conjugar. Normal aqui.
2 a

 **Carmen Belmont**
Céu, seria bom incluir no post a menção ao uso do "tu" também no norte do Brasil. Grata desde já! 🥰
2 a   5

 **Patricia Bortolini**
Acho mto lindo quem sabe empregar os pronomes e os verbos corretamente... É música p os meus ouvidos!
2 a   3

 **William Bolzoni**
Aqui na cidade do Rio do Janeiro, falamos tu e você de maneira aleatória. Falamos o primeiro que vem no nosso pensamento, independente a quem falamos. E essa aleatoriedade nos leva a conjugar o pronome tu de maneira errada. "Tu foi, tu é" às vezes fala... **Ver mais**

 **Maria Antonia Rabelo**
Tu é muito usado no nordeste tbm.
2 a

 **Conce Cissy**
No norte também usa-se muito o TÚ! Uma mistura de pronome de tratamento e gíria regional: "Tú é lesa é?" 😊😊
2 a Editado

 **Regina Almeida**
Tenho uns amigos do sul que inventaram uma conjugação pra tu...
Tu falasse? (Falou)
Tu visse? (Viu)
Tu fosse? (Foi)
E não, eu não entendo errado porque escrevem assim pra mim no WhatsApp

**Kari Fernandes**

O português moderno permite que se escolha livremente entre tratá-lo por tu ou por você. Nas gramáticas tradicionais, são duas formas igualmente corretas para tratar a segunda pessoa do discurso: 1.ª pessoa: quem fala (eu-nós)/ 2.ª pessoa: com quem se fala (tu-vós, você-vocês)/ 3.ª: de quem se fala (ele-eles, ela-elas).

2 a

**Zelina Saldanha**

No Acre usamos muito, tu desde de sempre.

2 a

**Lilia Medeiros**

Aqui no Rio Grande do Sul é "tu" e amo falar e escrever assim! Mas, bah! É muito tri!! 😄

2 a

↳ Ver todas as 9 respostas

**Fer Nanda**

No Rio de Janeiro não tem "você".

É "tu vai?", "cê tá maluco?".

Nunca ouvi ninguém falar o "tu" corretamente.

Tô curiosa pra saber se no Sul dizem 'tu vais?', ou " tu vai?"

Porque, no Rio, destruímos a conjugação. 😞

2 a

**Ana Paula Quiquio Wernke**

É verdade. Aqui em SC usamos o "tu", porém, raramente alguém conjuga o verbo adequadamente para concordar com esse pronome. No RS, já percebo que a conjugação relativa ao pronome é feita com mais frequência. Por exemplo, em SC fala-se "tu sabe o que aconteceu?" Já no RS "tu sabes?" Não é uma regra geral, mas é uma característica marcante que ouço entre os falantes desses estados sulistas.

2 a Editado



↳ Ver todas as 15 respostas

**Samuel Duarte**

qual o mais correto; "já falei para tu", ou "já falei para ti"??

2 a



↳ Ver todas as 6 respostas

**Sil XSuh**

E a maioria que usa o TU, usa de forma errada.

2 a

**Izabel Czachorowski**

Olha aí Joseli

2 a

**Johnny Eddy Dantas**

Na Baixada Santista usamos também o TU, no entanto, conjulgamos os verbos como o VOCÊ. Por exemplo: "Tu vai pra praia mais tarde?" Faz parte do nosso regionalismo, pois desde que me conheço por gente é assim que nos comunicamos.

2 a Editado



Fonte: Perfil Língua Portuguesa (Facebook), disponível em

<https://www.facebook.com/linguaportuguesa07/posts/7299851933362048/> acesso em 10/11/23.

As colocações apresentadas no perfil foram fundamentais para que houvesse uma discussão acerca do quão natural se dá os usos de ambos os pronomes. Alguns se mostraram surpresos, outros incrédulos. Ainda houve aqueles que, ratificaram algumas das informações ali postadas, uma vez que vieram dessas localidades. Alunos como o CJASCT3, natural de Cabo de Santo Agostinho, RE, colocou que o uso do *tu* na sua região de origem é muito comum. Isso chamou a minha atenção, pois este aluno em específico utilizou-se, no decorrer da aplicação das atividades com os gêneros discursivos, uma quantidade substancial do pronome *tu*.

Na oportunidade, indaguei-os sobre qual a relação que eles faziam entre esses pronomes e a escrita. De forma unânime, os alunos colocaram que usavam o pronome *você*, pois, segundo eles, a forma *tu* não parecia a mais adequada, já que a escrita é formal. Estimulei-os a refletir sobre as conversas que eles mantêm com seus pares em aplicativos de mensagens instantâneas, ao que mais uma vez disseram utilizar apenas “vc/*você*” ainda que por meio daquele suporte. Desafiados a acessarem os aplicativos e pesquisarem pela forma *tu* em suas conversas, tiveram uma grande surpresa. Esse pronome está mais presente do que o esperado por eles próprios em suas interações nas redes, como pode ser percebido em alguns exemplos por eles cedidos:

Figura 18 – Print de telas de celulares com a identificação de uso da variante *tu* na escrita



Segundo a aluna SRSJT1, a quantidade de uso do pronome *tu* por ela realizada no aplicativo havia passado despercebida. A partir dessa estratégia, explanei acerca dos contínuos sociolinguísticos – rememorando, inclusive, os trabalhos anteriormente realizados a partir dos gêneros do discurso – para que os alunos percebessem o quanto é equivocada essa ideia em que lados opostos oralidade e escrita, como se houvesse um tipo específico de língua para cada uma dessas modalidades.

Chamou a atenção a forma pejorativa como alguns alunos trataram o pronome *tu*, um reflexo do desprestígio que a forma ganhou ao longo do tempo. Frases como as que abaixo são elencadas geraram risos, mas também trouxeram importantes pontos para que projetasse uma discussão de caráter sociolinguístico produtiva:

- ✓ Eu só uso quando quero zuar mesmo. (SGHT2)
- ✓ Meu pai usa, mas na frente dos colegas do trabalho dele, finge que só fala ‘*você*’. (CRCT3)
- ✓ Desde quando *você* fala *tu*?. (JSWT3)
- ✓ Eu uso o *você* pra dizer que sou intelectual. (VMMJT3)
- ✓ Que linguajar é esse?. (CMTT1)
- ✓ É pra isso que vai pra escola?. (SQFET1) (Fala do pai quando filho usa a variante *tu*)
- ✓ Minha mãe quando me ouviu falar *tu* só falta bater na minha boca, ela acha feio. Chegou a dizer que era falta de educação. (PMFT2)

Expliquei-lhes, a partir dessas reprimendas, sobre a natureza dos pronomes *tu* e *você* enquanto indicadores de segunda pessoa e que, por mais que um seja mais prestigiado, o outro não traz consigo nenhuma forma de desvalorização de quem o utiliza, ainda que seja indicado, segundo alguns gramáticos para ser utilizado em ambiente informal, onde os interlocutores tenham algum grau de intimidade e que, de forma alguma, existia justificativa para a ojeriza criada em torno do pronome *tu* em seus contextos diversos de uso.

Citei, inclusive, as várias vezes em que alguns alunos e eu utilizamos o pronome *tu* num mútuo tratamento, sem que ali se estabeleça quaisquer formas de desrespeito e/ou diminuição do meu papel ou da pessoa com quem estabeleço essa ponte por meio da referida forma pronominal.

O aluno JSJT2, frente ao que eu expunha, expressa: “Professor, vou gravar o senhor falando isso e vou levar pra minha mãe ouvir, porque ela sempre diz que é um erro usar *tu*”.

Alguns alunos nas turmas participantes chamaram a atenção para o plural do *você* também não aparecer naquela “tabela” de pronomes, outros também observaram a correlação “nós - a gente”, isso possibilitou ampliar, neste momento, a discussão para as questões que envolvem a manutenção da segunda pessoa do plural “vós”, ainda que esteja em claro desuso. PSYT1 colocou que era muito estranho isso, já que “Ok, muitos usam o *tu*, mas ninguém usa esse ‘vois’ aí”.

Aproveitei a oportunidade para apresentá-los a sistematização de pronomes pessoais proposta por Castilho (2010), já explorada na seção 2.3. Isso possibilitou que eles pudessem identificar uma maior proximidade entre preceitos e usos. BAGT2 logo se projetou afirmando que usava muito o “cê”, ao que SVAVOT2 seguiu dizendo que é muito comum também. Para mim, essa foi a chancela necessária para mostrar para eles o quanto esse pronome mudou ao longo do tempo, muitas vezes em função das dinâmicas sociais, outras devido a questões propriamente linguísticas.

A partir dessa primeira interação inicial, pude perceber que, de fato, segundo os preceitos sociais, as formas pronominais *tu* e *você* são colocadas como antagonistas nos processos interacionais e isso se deve a percepções embasadas em ideias sem qualquer amparo pragmático-teórico. São meras concepções arraigadas em comportamentos linguísticos preconceituosos que não refletem a natureza das relações por elas representadas. São formas utilizadas como projeções pessoais, como se definissem, por si só, a imagem do indivíduo socialmente constituído.

Se para o aluno de oitavo ou nono ano realizar trocas com seus pares escolhem utilizar o pronome *tu* por representar, segundo eles, a macroesfera da informalidade linguística, para alguns de seus pais esse é um comportamento inconcebível, conforme observado acima.

Para mim, nesse primeiro momento ficou claro o quanto é importante tematizar os pressupostos da sociolinguística variacionista no contexto das aulas de língua portuguesa, como ponto de partida para o combate a ideias pré-concebidas e disseminadas como verdades absolutas, à revelia de conhecimentos e discussões pertinentes e contrários a esse tipo de comportamento que denota, antes de tudo, uma postura preconceituosa, inadequada e infundada frente ao que a língua representa em seus usos diversos.

Foram essas premissas consideradas para que as turmas pudessem refletir sobre as variantes identificadoras de segunda pessoa do singular nas mais variadas interações.

Nas duas aulas posteriores, objetivando demonstrar para os alunos que os usos dos pronomes variam também em outros gêneros a partir de outras linguagens que sintetizam

as relações sociais, convidei-os a analisarem letras de músicas que possuem os pronomes pessoais indicadores de segunda pessoa do singular, *tu* e *você*, no Baladão da Segunda Pessoa do Singular.

Os alunos receberam cópias com letras de músicas que contém menção aos pronomes pessoais de segunda pessoa do singular e em duplas ou trios fizeram análises de suas letras. Posteriormente, apresentaram aos demais colegas as possíveis variações ocorridas nas letras pelas quais ficaram responsáveis.

Uma das letras, foi a letra de “Só *você* e eu” (2000), composta por Flavio Cardoso Silva / Jorge Aragao da Cruz e interpretada por Jorge Aragão:

Logo, logo, assim que puder
 Por enquanto 'tá doendo
 E quando a saudade quiser me deixar cantar
 Vão saber que andei sofrendo

E que agora, longe de mim
Você possa enfim ter felicidade
 Nem que faça um tempo ruim
 Não se sinta assim
 Só pela metade

Ontem demorei pra dormir
 'Tava assim, sei lá
 Meio passional por dentro
 Se eu tivesse o dom de fugir pra qualquer lugar
 Ia feito um pé de vento

Sem pensar no que aconteceu
 Nada mais é meu
 Nem o pensamento
 Por falar em nada que é meu
Encontrei o anel que *você* esqueceu⁵³

Aí foi que o barraco desabou
 Nessa que meu barco se perdeu
 Nele está gravado
Só *você* e eu

Outra letra foi a da música “Daqui pra sempre” (2023), interpretada pela cantora Manu Bahtidão, composta pela própria cantora em parceria com Thallyson Lima e Ricardus Maximus.

Todo mundo falou
 Que o nosso amor
 Era frágil demais
 Que não era capaz

⁵³ Grifos nossos nesta e nas canções subsequentes.

Mas não ouvi ninguém
 Que não quer nosso bem
 Eu me dediquei
 Por nós dois lutei

Eu e *você* contra o mundo
Eu enfrento tudo se eu tiver *você*

E olha onde a gente chegou
 Tudo que a gente conquistou
Daqui pra sempre é só eu e *tu*
 Calando a boca do mundo, oh
 E olha onde a gente chegou
 Tudo que a gente conquistou
Daqui pra sempre é só eu e *tu*
 Calando a boca do mundo, oh
 Eu te amo até o fim dos tempos

Interessante observar que a aluna SDMT1 percebeu a variação a partir do uso explícito de ambas as formas pronominais na canção em questão, reconhecendo os papéis por eles estabelecidos na referenciação do interlocutor.

Outra canção utilizada foi “Rosa” (1976), composta por Pixinguinha, Otávio de Souza e Cândido das Neves, interpretada por Marisa Monte:

Tu és divina e graciosa, estátua majestosa
 Do amor, por Deus esculpura
 E formada com ardor
 Da alma da mais linda flor de mais ativo olor
 Que na vida é preferida pelo beija-flor
 Se Deus me fora tão clemente aqui neste ambiente
 De luz, formada numa tela deslumbrante e bela
 Teu coração, junto ao meu lanceado
 Pregado e crucificado sobre a rósea cruz do arfante peito teu

Tu és a forma ideal, estátua magistral
 Oh alma perenal do meu primeiro amor, sublime amor
Tu és de Deus a soberana flor
Tu és de Deus a criação
 Que em todo coração sepultas um amor
 O riso, a fé, a dor em sândalos olentes cheios de sabor
 Em vozes tão dolentes como um sonho em flor
 És láctea estrela, és mãe da realeza
 És tudo enfim que tem de belo
 Em todo resplendor da santa natureza

Dentre outras, ainda foi utilizada a música tu (2021), composta e interpretada por ALOK, Matheus & Kauan, dupla que também faz participação especial na faixa musical.

Eu sei que outra não pode fazer
 O que *você* fez em segundos
 E ninguém vai conseguir me dar
 O que *você*, *você* me deu

Te asseguro que depois de hoje
Na minha vida é só *tu*
 E *você* precisou de tão pouco
 Hummm

É o jeito que *tu* dança o lalala
É o jeito que *tu* beija o lalala
É o jeito que *tu* entra pra ganhar, o jogo
É o jeito que *tu* dança o lalala
É o jeito que *tu* beija o lalala
É o jeito que *tu* entra pra ganhar, o jogo

Eu já decidi, é *tu*
Essa noite quem manda, é *tu*
 Larga tudo e deixa o mundo pra lá
 Deixa esse zé povinho falar

Outras músicas foram utilizadas nessa atividade (Trevo de quatro folhas – Anavitória; *Tu* – Leandro; Chico – Luíza Sonza; fala mal de mim – Gustavo Lima; Lapada dela – Grupo Menos é Mais; *Você* – Melin; Primeiro eu – Lauana; A lua, *tu* e eu – Zé Amaro; Devolva-me, Adriana Calcanhoto; David Carreira – *Tu* e Eu ft. Dilsinho; Avião sem asa – Claudinho e Buchecha e Eu & *Tu!* Bivolt, part. Emicida).

Os alunos participaram efetivamente da atividade, observaram os diferentes usos feitos das variantes de segunda pessoa do singular. Cada música era tocada antes da explicação deles, e isso também possibilitou um clima amistoso em sala de aula.

Para fechar a atividade, em roda, discutimos acerca das percepções dos alunos em torno das letras apresentadas. Perceptível ficou uma mudança de olhar para as variantes de segunda pessoa do singular para se referir ao seu interlocutor por parte dos alunos. A estranheza inicial em torno do pronome *tu* aos poucos se dissipava, pois os alunos compreendiam o movimento de variação em torno dele e da forma *você*.

Importante salientar que o trabalho desenvolvido em sala de aula também reverberou nos lares dos alunos, uma vez que eles mesmos diziam que interpelavam seus pais sobre o tema, ou seja, aos poucos eles desenvolviam a consciência linguística necessária para o combate a determinadas incompreensões e preconceitos acerca das formas pronominais em estudo.

Nas duas últimas aulas, proporcionei aos alunos um momento de análise dos seus próprios comportamentos linguísticos, foram-lhes apresentados trechos dos *podcasts* produzidos por eles. Os trechos foram retirados do “Podparar”, cuja temática era intolerância religiosa; “Teencast”, com o tema sobre dilemas adolescentes, “Biocast”, que discutiu sobre os problemas da Floresta Amazônica e o “Livecast”, que discutiu sobre a violência contra a mulher e o feminicídio no Brasil.

Nesta atividade, eles puderam analisar seus comportamentos linguísticos frente às diferentes possibilidades anteriormente apresentadas. Eles ouviram os trechos dos *podcasts* e se colocaram quanto ao uso de uma ou outra forma pronominal para se referir ao seu interlocutor. Dentre os que foram apresentados, o que mais chamou a atenção foi o “Podparar” devido à naturalidade do bate-papo travado entre os alunos entrevistadores e a professora entrevistada.

Perguntados sobre como se desenvolveu a naturalidade percebida na produção, o aluno SQFET1, ponderou que a professora em questão é muito próxima à turma e isso facilitou o processo de informalidade que se instaurou no decorrer da gravação. Em meio aos usos de *tu*, tanto utilizado pela professora como pelos alunos para se tratarem, tal qual *você*, numa constante variação indicadora de interlocutor. Para os alunos, a professora conseguiu fazer com que também se sentissem à vontade e puderam, dessa forma, trocar ideias e propiciar um ambiente em que todos os envolvidos ficassem à vontade.

A comparação entre o “Podparar” e os demais *podcasts* pelos alunos foi inevitável, pois os alunos perceberam que os demais *podcasts* não usavam com frequência diferentes formas pronominais de segunda pessoa, com uma preponderância maior do pronome *você*. Segundo a aluna FBLT2, apresentadora do Biocast, o tema também não propiciou uma maior “liberdade” entre entrevistador e entrevistados. Para ela, a formalidade impressa a partir da relação professor – aluno foi fundamental para que houvesse uma maior registro do pronome *você* em detrimento do *tu*.

O Teencast chamou a atenção, pois apresentou um baixo índice de uso do paradigma *tu*, porém os alunos envolvidos também entrevistaram a mesma professora especialista que fora entrevistada pelos meninos do “Podparar”. Se lá houve uma maior incidência do pronome *tu*, aqui *você* se estabeleceu como forma de referência. Perguntei aos participantes como eles poderiam justificar essa marcante diferença, ao que CEMT1, uma das entrevistadoras, respondeu que ela normalmente já não usa o pronome *tu*, e se está envolvida em uma atividade como essa, dificilmente mudaria sua referência de uso. Nesse mesmo *podcast*, a referida aluna trata com sua mãe sobre os dilemas da vida

adolescente e ela deixa claro que é normal elas se tratarem pelo pronome *você*, independentemente da situação comunicativa em que se encontram.

Ao fim da atividade, os alunos apresentavam diferentes visões daquelas que inicialmente tinham a respeito da variação dos pronomes de segunda pessoa do singular na posição de sujeito. Eles perceberam que não há apenas uma forma para referenciar o seu interlocutor e que, além disso, não há uma homogeneidade ao tratar o outro em seu lugar de sujeito da interação.

A visão pejorativa e desprestigiada quanto ao pronome *tu* foi substituída por uma compreensão acerca dos contextos de uso, sem a discriminação com a qual observavam-no.

Para eles, foi fundamental conhecer a sistematização dos pronomes proposta por Castilho (2010), o que desmistificou, de certa maneira, a visão de certo e errado em torno de formas rotineiras de tratamento e identificação da segunda pessoa do singular.

3.6 Síntese do capítulo

Com a descrição e fundamentação das atividades constantes na unidade de ensino, com base na necessidade de se compreender historicamente como se constituiu as premissas que direcionam nosso processo de ensino e aprendizagem da língua, foi necessário entender como esse pensamento pedagógico se construiu. Para tanto, recorreremos às ideias trazidas pelos PCN's e pela Proposta Curricular de Santa Catarina, de forma a alicerçar o que é consignado pela BNCC em torno de áreas como oralidade, leitura, análise linguístico-semiótica e produção de texto.

Posterior a isso, foram destacadas atividades que constaram na Unidade de Ensino, voltadas para o desenvolvimento de práticas de oralidade e escrita por meio dos gêneros discursivos em busca da composição de um corpus de análise das variáveis acima citadas.

Ademais, também se discutiu à luz das habilidades expressas na BNCC, voltadas para o desenvolvimento, articulação e usos da língua em contextos interacionais diversos, validando as variedades linguísticas diversas enquanto expressões de valor e identificação da diversidade linguística inerente à população brasileira e, como tal, deve ser estudada e reconhecida em suas variadas formas de concretização.

Uma vez garantido esse espaço de trocas, possibilitado por meio dos chamados gêneros discursivos, como suporte a práticas que sustentaram posteriormente a reflexão acerca dos usos de *tu* e *você* por parte dos alunos participantes, cujas análises não se

restringiram apenas ao ambiente escolar e/ou sua atuação neste espaço, mas em torno da sociedade da qual eles participam, foram estabelecidos os contextos necessários para a formação de uma consciência linguística pelos alunos a partir de uma série de atividades e discussões.

Nesse ínterim, observou-se ainda a importância que esse tipo de trabalho com a língua ganha nos contextos de formação de sujeitos de aprendizagem, pois, por meio da troca de ideias e da contraposição de visões e concepções de mundo, foi possível uma educação de cunho sociolinguístico de modo a fazer com que se percebesse a importância dessa área do conhecimento para combater determinados olhares retrógrados e excludentes quando se trata de diversidade linguística, necessidade que ficou muito evidente devido à efetiva participação dos atores do processo frente às propostas de atividades e discussões diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se atém a analisar a variação de segunda pessoa do singular, *tu* e *você*, na posição de sujeito em produções orais e escritas de alunos de oitavos e nonos anos do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Itajaí, SC. Considerando que o uso dessas formas vincula-se a fatores condicionantes linguísticos e extralinguísticos, recorreu-se aos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança, (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006; LABOV, 2008) como base para subsidiar as análises linguísticas empreendidas em torno dos comportamentos linguísticos percebidos.

Além disso, para fins de embasamento teórico em torno das hipóteses aventadas, dos resultados obtidos e das compreensões consumadas em torno do fenômeno em investigação, consideraram-se os mais variados estudos como forma de arregimentar o valioso quadro variacionista observado ao longo da pesquisa em torno da proposição.

Todo esse esforço se deu a partir da questão problematizadora que intentava reconhecer quais as formas variantes mais produtivas para se referir à segunda pessoa do singular. Com o intuito de responder à referida pergunta e a partir da aplicação de uma unidade didática composta por gêneros da oralidade (entrevista, debate, teatro de improviso e podcast) e da escrita (texto dramático), elencou-se um banco de dados que pudessem indicar como os usos das formas pronominais *tu* e *você* se comportavam em meio ao discurso dos alunos em diferentes contextos interacionais.

Para tanto, hipotetizou-se que haveria:

- Variação dos pronomes a indicar a segunda pessoa do singular;
- Maior incidência do pronome *você* para identificar sujeito preenchido e do verbo sem marca distintiva de pessoa, quando esse sujeito não estiver expresso na sentença;
- Variação da concordância verbal frente ao pronome *tu*;
- Pronome *você* a retomar referente genérico, ao passo que a forma *tu* passa a identificar o referente específico;
- Fomento à variação a partir da observação do local de nascimentos dos falantes e escritores, assim como seus responsáveis;
- A influência de diferentes contextos – sociais, históricos, geográficos, econômicos, etc – incide sobre os usos dos pronomes pelos indivíduos, fazendo

com que eles alternem os usos;

- A natureza dos gêneros discursivos enseja usos de diferentes pronomes identificadores de segunda pessoa do singular, com maior ocorrência de alternância entre *tu* e *você* nos gêneros orais e maior registro do pronome *você* quando se tratar de gêneros escritos;
- Maior contingente de adolescentes do sexo feminino a utilizar *você* em detrimento de *tu*, mais utilizado pelos garotos;
- Compreensão por parte dos alunos acerca dos mecanismos de como as escolhas acerca do pronome *tu* ou *você* afetam ou modificam suas interações em meio aos diferentes contextos por eles vivenciados;

Os gêneros discursivos já mencionados tiveram como foco principal a discussão em torno de temáticas diversas da atualidade que circundam o dia a dia dos alunos em sua realidade cotidiana, fazendo com que os discentes refletissem enquanto desenvolviam competências e habilidades básicas necessárias para a compreensão dos temas propostos e dos gêneros em estudo.

Este trabalho envolveu três turmas (02 de nonos e 01 de oitavo ano) e contou com a efetiva participação de 77 alunos inseridos nos contextos de investigação do fenômeno de variação da segunda pessoa do singular. Todo esse processo consolidou um corpus de análise constituído por 3.558 ocorrências de *tu* e *você* na posição de sujeito a serem analisadas. Dessas, 2.298 foram de *você* e 1.260 de *tu*, o que ratifica a hipótese inicial de que, de fato, há uma variação em torno da identificação da segunda pessoa do singular na posição de sujeito.

Compreender os universos em que essas formas variantes se realizam é uma chancela para entender como os pressupostos variacionistas se manifestam e se impõem além do que o usuário da língua possa supor, afinal, muitas foram as vezes em que os participantes das atividades elencadas se disseram contrários ao uso do *tu*, por exemplo, mas ali estavam a utilizá-lo com uma naturalidade dificilmente percebida por eles. É assim que a língua se desenvolve, é em meio a esses processos que ela se instaura, muda, transforma e é transformada.

O reconhecimento da variação de segunda pessoa no contexto em que se investigou, uma escola pública no município de Itajaí, ratificou, por meio dos aspectos mais significativos na produção de uma ou outra forma pronominal pelo falante/escritor, uma variação consumada de forma intencional, devido à natureza das interações percebidas pelos interlocutores presentes no processo de interação. Essa mesma

ratificação de hipótese também se dá com relação à variável preenchimento do sujeito, com as devidas constatações considerando quando preenchido, assim como quando não preenchido (nulo).

A análise realizada em torno dos registros de fala e escrita dos alunos participantes da pesquisa demonstrou que a variação de segunda pessoa do singular não ocorre de forma aleatória, mas motivada devido à influência de algumas variáveis condicionantes como as escolhidas para serem observadas no decorrer desta pesquisa: as linguísticas (preenchimento do sujeito, concordância verbal, traço semântico e gêneros discursivos) e extralinguísticas (local de nascimento dos alunos e seus respectivos pais, sexo, indivíduo e relações entre os interlocutores), com algumas se configurando mais significativas que outras.

Uma dessas mais significativas foi o lugar de nascimento dos informantes e seus pais. A análise demonstrou que o local de origem do indivíduo o influencia quanto ao tipo de pronome que ele se utiliza para se referir ao seu interlocutor, seja pela vivência no referido lugar, seja pela mútua convivência entre pais e filhos, na qual se realizam trocas e interações carregadas por heranças linguísticas que identificam as origens de ambos. Claramente isso se evidenciou uma constante verdadeira em nosso estudo, ratificada quando observadas as próprias colocações dos alunos a respeito desse aspecto ou até mesmo seus comportamentos linguísticos, que mantêm marcas trazida de lugares de origem dos seus pais. Assim, é possível afirmar que a análise dessa variável confirmou a hipótese levantada acerca de como a variação de segunda pessoa é propiciada por ela.

Essa variação se estende ao tipo de concordância percebida em torno dos pronomes estudados, pois evidenciou-se que na comunidade em que se aplicou os estudos há um processo em que tanto o uso canônico em torno da concordância, como a de maior disseminação, com a não marcação de pessoa, convivem de forma fazer com que os as percepções de uso de ambos os pronomes sejam evidentes pelos interlocutores no processo comunicativo estabelecido, o que confirmou a hipótese considerada inicialmente acerca dos fatores que incidem sobre a variável concordância verbal.

Outra variável de destaque, que também confirmou a hipótese anteriormente proposta, foi a que tematizou sobre os gêneros discursivos. Eles desempenharam papéis fundamentais na definição quanto ao uso de uma ou outra forma pronominal, apresentando de forma clara os espaços ocupados pelos pronomes *tu* e *você*, ou seja, no campo da oralidade e da escrita, respectivamente.

Além da contraposição observada por meio dos processos “escrita X fala”, observou-se que o contínuo de monitoramento discursivo é capaz de moldar os comportamentos do usuário da língua, pois quando inserido em contexto de maior monitoramento, esse se utiliza do pronome *você*, mesmo que lhe seja recorrente o *tu* como pronome de referência por meio de gêneros concernentes a contextos de espontaneidade e/ou menor monitoramento.

Nessa esfera de variáveis imprescindíveis para a o estudo, a que trata do indivíduo de forma integral (com seu histórico, suas conexões e suas visões de mundo), apresentou como outros indivíduos, situações e perspectivas complementa-o de modo a moldar suas escolhas e comportamentos, inclusive as linguísticas. No tocante ao fenômeno em estudo, a hipótese apresentada de que poderia haver comportamentos uniformes quanto ao uso de determinados pronomes, mas que também, em decorrência dessas trocas e da adaptação a outras realidades, haveria alternância de uso entre *tu* e *você* pelo mesmo falante, opondo-se, dessa forma, expectativa e realidade de usos linguísticos.

Essa mesma premissa foi considerada quando da análise da variável relação entre interlocutores, o que se demonstrou completamente relativo. Por ser a sala de aula um ambiente diverso, foi possível observar que não havia um modelo de simetria e/ou assimetria engessado. Na verdade, percebeu-se a existência de uma adequação pelos interlocutores aos espaços interacionais, nos quais as relações se estabelecem de forma a fazer com que as ideias de poder e solidariedade sejam implicitamente percebidas, porém de modo não perenes. Elas se adaptam, adequam-se a depender do intuito dos interesses observados nas relações estabelecidas.

Isso ficou muito claro para os alunos a partir da reflexão realizada com o intuito de fazer com que eles se apropriassem dos conceitos até então trabalhados e se conscientizassem acerca desses aspectos. Tais percepções confirmaram a hipótese levantada quanto a fluidez das relações a direcionar os domínios de poder e solidariedade mediados por interesses comuns nas interações desenvolvidas.

A variável traço semântico não possibilitou que a hipótese fosse confirmada, pelo contrário, uma vez que o pronome *tu*, diferente do que foi perspectivado inicialmente, não foi mais utilizado para referenciar interlocutores específicos. Do mesmo modo, o pronome *você* também não foi mais registrado para designar um referente genérico.

A variável sexo não apresentou resultados que consigam afirmar que a hipótese aventada para ela se confirmasse, devido aos usos equiparados entre as duas formas, tanto por meninos como meninas.

O trabalho de pesquisa alicerçado pela aplicação de uma unidade de ensino embasada em gêneros orais e escritos se configurou uma ferramenta efetiva no desenvolvimento de consciência linguística pelos alunos participantes, de forma a fazê-los se perceberem parte integrante fundamental nesse processo em que a língua também os caracteriza.

Tal perspectiva ficou evidenciada principalmente no decorrer dos momentos de reflexões em torno das atividades aplicadas, quando se propiciou uma compreensão mais assertiva acerca das habilidades desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa abre um espaço de reflexão a respeito dos sentidos que as formas *tu* e *você* agregam sistematicamente à compreensão de falantes e escritores como indivíduos, pois, ela possibilita um vasto campo de referenciação e possibilidades para leituras outras que asseveram os lugares de atuação de cada pessoa, a partir de como essas se colocam frente a seus interlocutores e como as tratam em suas interlocuções. Há um ponto de partida para outras reflexões que explorem os dados de modo a enriquecer essas primeiras impressões trazidas a partir das análises empreendidas.

Além disso este estudo, por seu caráter quantitativo e qualitativo, encampa-se a agregar a outros estudos que buscam mapear a realidade linguística em torno da referenciação de segunda pessoa do singular ao longo desse extenso país. Sem dúvidas, oferece ainda, além do mapeamento circunscrito no seu contexto primário de aplicação, ferramentas para que professores de língua portuguesa, inseridos nas mais diversas etapas de ensino, considerem-no importante instrumento de reflexão a consubstanciar suas práticas em prol da garantia do acesso à língua materna em todas as suas variedades pelos seus discentes, sendo esse um direito que não lhes pode ser negado.

Portanto, em línguas gerais, é importante considerar que a pesquisa conseguiu desenvolver os seus intentos iniciais e, a partir disso, abre oportunidades de discussão e abordagens não apenas em torno da percepção acerca dos pronomes *tu* e *você* enquanto referenciadores da segunda pessoa do singular. Ela também agrega positivamente ao quadro de estudos já existentes, com oportunidades para que os desígnios em prol de práticas escolares ainda mais significativas no que tange à aprendizagem da língua, seu reconhecimento e identificação sejam aplicados e experienciados para que essa “Última flor do Lácio” seja sempre renovada em meio aos seus usos e percursos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, S. M. **Variação Linguística na Escola**. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2023.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo: Esquecer para lembrar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANDRADE, Oswald. **Poesias reunidas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

ANJOS, Marcelo Alessandro L. dos. (2016) Gramática da Língua Portuguesa Padrão: (des)continuidades? In: FARACO, A. C. e VIEIRA, F. E. (Orgs.) **Gramáticas brasileiras, com a palavra os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p.187-2013.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AVELAR, Juanito Ornelas de. **Saberes Gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos; CASSEB-GALVÃO, V. Mudança linguística: Fenômeno sociocognitivo de base funcional. In: BAGNO, M.; CASSEB-GALVÃO, V.; REZENDE, T. F. **Dinâmicas funcionais da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 9-33.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**, 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39ª ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998a.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BORTONI-RICARDO, Stella Maris . **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2022 (Estratégias de ensino, 8).

CAMPOS, Elisia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 49ª Ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2020.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião.; Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 141-155.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria Nunes de; MAY, Guilherme Henrique. **Para Conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2021.

COELHO, Izete Lehmkuhl; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva e Monguilhott. **Pronomes pessoais em variação e mudança no português catarinense**. A sair.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

D'ÁVILA, Edson. **Pequena história de Itajaí**. 2. ed. Florianópolis: IHGSC, 2018.

DIAS, Edilene Patrícia. **O uso do tu no português brasileiro falado**. Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DIVINO, Ludinalva Santos do Amor. **Tu e você em cinco estados do Nordeste a partir dos dados do Projeto Altas Linguístico do Brasil**: um estudo variacionista. 2020. 254 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES; Ana. Maria. Stahl.; FARACO, Carlos. Alberto. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015a. p. 19-30

FARACO, Carlos Alberto. Desde quando somos normativos?. In: VALENTE, André C. (Org.). **Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b. p. 59-70.

FARACO, Carlos. Alberto. **O tratamento você em português: uma abordagem histórica**. *LaborHistórico*. Rio de Janeiro: UFRJ, vol. 3, n. 2., p. 108-113, 2017.

FARACO, Carlos. Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramática do português brasileiro escrito**. 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2023.

FRANCESCHINI, Lucilene Terezinha. **Variação pronominal Nós/A gente e Tu/Você em Concórdia-SC**. 2011. 152f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FURLAN, Oswaldo Antônio. 250 anos de influencia açoriana no português do Brasil. . *Ágora*, Florianópolis, v. 13, n. 27, p.17-26, 1998

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.

GOUVEIA, Helena Alves. **As formas de tratamento em cartas pessoais escritas na grande Florianópolis entre 1880 e 1940**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

HORA, Dermeval da. Estilo: uma perspectiva variacionista. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. (Orgs.). **Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 19-30

HAUY, Aimini Boainain. **Gramática da língua portuguesa padrão**. São Paulo: EDUSP, 2015.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. São Paulo: Editora Pontes, 2014.

KOCH, Walter; ALTENHOFEN, Cléo V.; KLASSMANN, Mário S. (Orgs.). **Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS: cartas fonéticas e morfosintáticas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Ed. UFSC, 2011a. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232185/000816277.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 fev. 2024.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira

Scherre e Caroline Rodrigues de Oliveira. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49ª ed. São Paulo: José Olympio, 2011.

LOREGIAN-PENKAL, L. **Re(análise) da referência de segunda pessoa na fala da Região Sul**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

MACEDO, Alzira Verthein Tavares de . Linguagem e contexto. IN: MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2023. p. 59 – 66.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois...: novas fronteiras, novos problemas**. São Paulo: Contexto, 2004.

MODESTO, Atarxerxes Tiago Tacito. **Formas de tratamento no português brasileiro: a alternância Tu/Você na cidade de Santos – SP**. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras) –Curso de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOLLICA, Maria Cecília. Relevância das variáveis não linguísticas. IN: MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2023. p. 27 – 31.

MOTA, Maria Alice. **A Variação dos Pronomes ‘Tu’ e ‘Você’ no Português Oral de São João da Ponte (MG)**. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. atualizada. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

NOGUEIRA, Franciele. Motta da Silva Barbosa. **Como os falantes de Feira de Santana e Salvador tratam o seu interlocutor?** 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-graduação em Língua e Cultura. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NOGUEIRA, Francieli Motta da Silva Barbosa. **Tu e você na região Norte a partir dos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil**. 2021. 220 f. Tese de Doutorado (Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador - BA, 2021.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. IN: MOLLICA, Maria Cecília.; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.) **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2023. p. 33 – 42.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROTHBARTH, Marlene Dalva da Silva. Itajaí em crônicas. Blumenau: Nova Letra, 2010.

SÁ, Edmilson José de. **Atlas linguístico de Pernambuco**. Tese de Doutorado (Letras). UFPB: João Pessoa, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica/Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2014.

SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; DIAS, Edilene Patrícia; ANDRADE, Carolina Queiroz; MARTINS, Germano Ferreira. Variação dos pronomes tu e você. In: MARTINS, Marco Antônio; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 133-172.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; ANDRADE, Carolina. Queiroz; CATÃO, Rafael Castro. **Por onde transitam o tu e o você no nordeste?** Revista de Letras, v. 1, n. 40, p. 164-197, 2021.

SILVA, Suziane de Oliveira Porto. **A variação pronominal de segunda pessoa do singular em Coité do Nóia, AL**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

TRAESEL, Rafael. **As formas variáveis de tratamento ao interlocutor na ilha de Santa Catarina**: estudo da fala de adolescentes dos ingleses. 2016. Dissertação (Mestrado em linguística) Programa de Pós-Graduação em linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Ed. rev. e amp. São Paulo: Blucher, 2018.

ZILLES, Ana Maria Stahl. Nova gramática do português brasileiro: um olhar sociolinguístico. In: FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo (Org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 149-186.

Apêndice A

Formulário de Identificação do participante

1. Informações Gerais

Cidade: _____

Bairro: _____

Nome: _____

Idade: _____

Gênero: _____

Série: _____

2. Desde quando estuda na Instituição: _____

3. Qual o grau de escolaridade das pessoas com quem mora?

Pai: _____

Mãe: _____

Irmãos: _____

Outros (especificar): _____

4. Quais as idades das pessoas que moram com você?

Pai: _____

Mãe: _____

Irmãos: _____

Outros (especificar): _____

5. Onde você nasceu? _____

6. E os seus pais, são naturais da região? Se sim, de qual cidade?

✓ Se NÃO, onde nasceram?

✓ Se NÃO, há quanto tempo residem na cidade/região?

7. No seu dia a dia, você utiliza tu ou você para interagir com as demais pessoas? Na fala? E na escrita? _____

8. Se usa os dois, em quais situações os utiliza? Como diferencia esses usos?

9. Seus pais (ou responsáveis) e irmãos também seguem esse parâmetro de uso?

9. No seu dia a dia, em sua sala de aula mais especificamente, você percebe com maior frequência o uso do tu ou do você?

10. Mas a outra forma também é percebida? Em quais momentos?

11. Qual a atividade de lazer você pratica nas horas vagas?

12. Participa de algum grupo (de jovens, clube de leitura, time de futebol etc)?

13. Frequenta alguma instituição (educacional, religiosa, esportiva), para além da sua escola?

14. Você tem muitos amigos no bairro? _____

15. Se encontram com frequência? Especifique.

16. As pessoas com quem você se relaciona (na escola ou fora dela) são nativas de Itajaí e região? Em caso negativo, saberia informar o estado de origem dessas pessoas?

17. Você costuma participar de reuniões familiares? Em caso positivo, em quais ocasiões?

18. Você viaja com frequência? Para onde?

19. Você lê com frequência? Se sim, qual o tipo de livro?

20. Quais as profissões e/ou ocupações das pessoas que moram com você?

Pai: _____

Mãe: _____

Irmãos: _____

Outros (especificar): _____

Entrevista realizada em: ____ / ____ / ____

Por: _____

Apêndice B



Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante,

Eu, Cleber Novais de Souza, sob a orientação da professora Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) , convido você a participar do estudo *A variação de segunda pessoa do singular nas produções orais e escritas de alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Itajaí*, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação nessa pesquisa que tem como objetivo investigar os motivos pelos quais utilizamos os pronomes tu e você em nossas conversas e produções de texto.

Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar. A pesquisa será feita na Escola Básica Padre Pedro Baron, de modo a aproveitar materiais produzidos durante as nossas aulas de língua portuguesa: produção de roteiro escrito e gravação de podcasts, entrevistas e textos teatrais, assim como debates regrados a levarem em consideração temáticas que envolvem o mundo do adolescente: segurança nas redes sociais, os dilemas adolescentes etc.;

Além disso, você será convidado a preencher um formulário com questões relacionadas ao desenvolvimento de suas capacidades de escrita e fala, além de informações (idade, sua origem, assim como a dos respectivos pais, profissões deles, hábitos de lazer etc.;) que nos auxilie a entender a escolha pelo pronome tu ou você em suas comunicações escritas e orais.

Durante a aplicação do questionário, você poderá sentir algum desconforto como cansaço para escrever as respostas, e a gravação em áudio pode provocar algum constrangimento ou desconforto, porém nos comprometemos a adotar os encaminhamentos e as soluções que se fizerem necessários para reduzi-los, se de repente venham a ocorrer.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Caso você necessite ou queira suspender a sua participação em qualquer fase, poderá assim fazer, sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo ou penalidade.

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, pois essa pesquisa pode melhorar o trabalho de professores e especialistas a considerarem essa realidade em seus planejamentos e formações. Assim, poderão oferecer um ensino cada

vez mais próximo à realidade dos nossos alunos, o que refletirá numa melhor qualidade também da aprendizagem adquirida.

As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos no conjunto, sem revelar seu nome, dados pessoais, instituição escolar ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Este termo será assinado em duas cópias, ficando uma em seu poder e a outra comigo, como pesquisador responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Você não terá nenhum gasto financeiro por causa da sua participação na pesquisa, assim como não terá nenhum ganho em dinheiro por isso, conforme prevê a legislação brasileira. Caso ocorra alguma despesa associada à pesquisa, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente.

Caso seja necessário, você ou seus responsáveis poderão entrar em contato com o professor Cleber Novais de Souza, pelo e-mail souzacn@outlook.com ou pessoalmente na Escola Básica Padre Pedro Baron, situada à Rua Luís José Medeiros, 259 - Cordeiros, Itajaí. Pode ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone (48) 3721-6094; e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou pessoalmente na rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Prédio Reitoria II, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC.

Importante esclarecer que o CEP/UFSC (Comitê de Ética em Pesquisas) é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Ele tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro dos referidos padrões. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 08h e 12h. e das 14h às 18h.

Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

() Concordo em participar da pesquisa,

Nome do(a) Aluno(a)

Prof. Cleber Novais de Souza
Pesquisador

Apêndice C



Serviço Público Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como estudante, de uma pesquisa *A variação de segunda pessoa do singular nas produções orais e escritas de alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Itajaí*, a ser desenvolvida pelo pesquisador e professor de Língua Portuguesa, Cleber Novais de Souza, sob a orientação da professora Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das atividades do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Objetiva-se com esse projeto investigar os motivos pelos quais utilizamos os pronomes tu e você em nossas conversas e produções de texto.

Com esse trabalho de pesquisa, busca-se reconhecer a necessidade de garantir o lugar consumado do *tu* ou do *você* na fala e na escrita dos alunos, sem que essas formas sejam desqualificadas ou desvalorizadas, porém compreendidas a partir das variáveis que as definem.

Dessa forma, ao enriquecer o debate em torno desse tema, intenciona-se amparar o trabalho de professores e especialistas a considerarem essa realidade em seus planejamentos e formações, com o intuito de ampliar seus repertórios e olhares para a temática da gramática em uma perspectiva variacionista, garantindo assim uma aprendizagem significativa da língua e dos seus fenômenos por parte dos estudantes. Ainda é importante reforçar o quanto esse estudo pode nos auxiliar a reconhecer a formação da comunidade de fala contextualizada na referida pesquisa. Além disso, o (a) aluno (a) compreenderá, enquanto falante da língua, como se desenvolvem os processos que envolvem sua fala e escrita em processos de comunicação diversos.

Para a realização desta pesquisa serão analisadas as produções textuais, escritas e orais, referentes às atividades propostas no Projeto para serem desenvolvidas no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, como parte do planejamento do docente pesquisador. São atividades orais (entrevista, teatro, debates regrados e *podcast*) e escritas (roteiros de peça teatral, roteiro de *podcast* e de entrevista). Essas atividades não fogem àquelas já desenvolvidas no dia a dia escolar. Além disso, seu (sua) filho (a) será convidado (a) a responder, por escrito, um questionário com questões relacionadas às capacidades de escrita e fala por ele(a) desenvolvidas, além de informações (idade, origem dele (a) e dos respectivos pais, suas profissões, hábitos de lazer etc. ;) que nos auxilie a entender o fenômeno linguístico em estudo.

Durante a aplicação do questionário, ele(a), pode sentir algum desconforto como cansaço para escrever as respostas, e a gravação em áudio pode provocar, em alguma medida, algum constrangimento, porém comprometemo-nos a procurar os

encaminhamentos e as soluções que se fizerem necessários para mitigá-los, se, por ventura, venham a ocorrer. Caso ele necessite ou queira suspender a sua participação em qualquer fase da pesquisa, poderá fazê-lo sem ter que apresentar justificativa e sem sofrer qualquer prejuízo.

Como responsáveis pela pesquisa, seremos os únicos a terem acesso aos dados e nos comprometemos a manter sigilo e privacidade de todos os participantes, uma vez que nós, pesquisadores, declaramos ainda que conhecemos e que cumprimos os requisitos da lei Geral de Proteção de Dados – Lei nº 13.709/2018, que dispõe do tratamento de dados pessoais que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa, garantindo o direito ao sigilo das informações obtidas, assim como a privacidade aos participantes da mesma.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em artigos de revistas científicas e, neste caso, serão mostrados apenas os resultados obtidos no conjunto, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Ele(a) não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira por isso, conforme prevê a legislação brasileira. Caso venha a ocorrer alguma despesa extraordinária associada à pesquisa, ele(a) será ressarcido nos termos da lei. Caso ele(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente.

Os pesquisadores comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Caso seja necessário, o (a) senhor(a) poderá entrar em contato com o professor Cleber Novais de Souza, pelo e-mail souzacn@outlook.com, situado à Rua Luís José Medeiros, 259 - Cordeiros, Itajaí, ou pessoalmente na Escola Básica Padre Pedro Baron. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC – CEP/UFSC - pelo telefone (48) 3721-6094; e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou pessoalmente na rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Prédio Reitoria II, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC.

Importante esclarecer que o CEP/UFSC (Comitê de Ética em Pesquisas) é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Ele tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro dos referidos padrões. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 08h e 12h. e das 14h às 18h.

Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nossa pesquisa.

() Concordo em participar da pesquisa.

Itajaí, em _____ de _____ de 2023.

Nome do(a) Responsável

Participante da pesquisa

Prof. Cleber Novais de Souza
Pesquisador