

O EMPREGO DAS VARIANTES NÓS E A GENTE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

THE USE OF VARIANTS NÓS AND A GENTE IN THE WRITING OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Patrícia Marcelo Castor Rodrigues ¹
Daniela de Souza Silva Costa ²

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de pesquisa desenvolvida durante um curso de especialização, motivada a partir da percepção de fenômenos de variação linguística e da mudança de estilo mais ou menos monitorado na fala dos alunos, dependendo do contexto comunicativo, durante as aulas de Língua Portuguesa. Assim, traçou-se como objetivo geral analisar a produção escrita de estudantes nos gêneros carta pessoal e conto a partir do construto teórico da Sociolinguística (Mattos; Silva, 2004; Labov, 2008) e notadamente da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004). Os resultados confirmam que os fenômenos da variação linguística estão muito presentes na realidade dos alunos, tendo em vista o uso corriqueiro das variantes nós e a gente nas produções textuais analisadas (34 ocorrências, sendo 21 de nós e 13 de a gente), mesmo em gêneros diferentes, ratificando a importância do (re)conhecimento da diversidade linguística brasileira e da relevância de seu estudo e abordagem na Educação Básica.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Produção Escrita. Nós e a gente.

Abstract: This work presents results of research developed as a product of a specialization course, arose from the perception of linguistic variation phenomena and from the more or less monitored style change in students' speech, depending on the communicative context during Portuguese language classes. Thus, the general objective was to analyze the written production of students in the genres personal letter and short story from the theoretical construct of Sociolinguistics (Mattos; Silva, 2004; Labov, 2008) and especially Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2004). The result of this research confirms that the phenomena of linguistic variation are very present in the reality of the students, in view of the common use of the variants nós and a gente in the textual productions analyzed (34 occurrences, 21 of nós and 13 of a gente), even in different genres, confirming the importance of (re)cognition of Brazilian linguistic diversity and the relevance of its study and approach in Basic Education.

Keywords: Educational Sociolinguistics. Written Production. We (nós and a gente).

-
- ¹ Mestre em Letras (pela UFMS), Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (pela UFMS), Graduada em Letras (pela UEPA). É professora na Rede Estadual de Ensino (MS). Lattes <http://lattes.cnpq.br/3469513907014082>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1190-8746>. E-mail: patriciacastorr@gmail.com
 - ² Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3768413629098811>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0168-4593>. E-mail: souza.costa@ufms.br

Introdução

A escola é um lugar privilegiado para a aquisição de conhecimentos de habilidades leitoras e escritoras e para a construção dos saberes essenciais para o desenvolvimento da comunicação do aluno. Ademais, no tocante ao ensino democrático para a formação cidadã, ela também é responsável por possibilitar o apoderamento de regras linguísticas que seus estudantes podem não possuir.

Contudo, a educação linguística ocorre desde a tenra idade de um indivíduo, quando ele se insere no mundo em que as pessoas ao seu redor, a todo momento, comunicam-se umas com as outras por meio da fala. Nesse contexto, todo o seu repertório linguístico espontâneo, advindo do convívio familiar e da comunidade em que está inserido, contribui para que, quando chegar à escola para ser alfabetizado em sua língua materna, já seja conhecedor dela, todavia da variante própria do seu grupo social.

A partir da perspectiva dessa educação linguística primária, que se manifesta com naturalidade desde o início da vida de uma pessoa, é que se compreende que o trabalho do professor de língua portuguesa é, além de ensinar a norma padrão de prestígio linguístico aos seus alunos, propor-se ao exercício da reeducação sociolinguística.

Isso significa que o aprendizado linguístico adquirido mediante o convívio familiar e social, o qual o estudante levará à escola, vai se “[...] transformar em saber formalizado, sistematizado, delimitado em áreas específicas de conhecimento, rotulado por meio de conceitos, explicado por teorias” (Bagno, 2007, p. 82).

Desse modo, compreendemos que a escola pode ser o único lugar em que o aluno receberá a educação formal, tendo a oportunidade de acesso a outras modalidades de uso linguístico e adquirindo uma competência comunicativa mais ampla e diversificada, que lhe permita a utilização da variedade linguística mais adequada a cada contexto, sem que sua escolha implique a desvalorização daquela menos monitorada, utilizada nas relações sociais do seu dia a dia. O ensino da língua materna, sob essa perspectiva, deve ter como foco um enriquecimento às variedades que o aluno já domine em seu grupo social.

Considerando essas ponderações e como professoras de Língua Portuguesa na Educação Básica e no Ensino Superior, percebemos os fenômenos da variação linguística e de mudança de estilo que, ora se apresentam mais monitoradas, ora menos monitoradas, dependendo da situação de comunicação e de interação dos estudantes. Além disso, notamos que, nas ocorrências espontâneas de oralidade, é corriqueiro o emprego dos pronomes sujeito *nós*, bem como da variante *a gente* com a mesma função.

Esse fenômeno está tão impregnado nas camadas sociais brasileiras, em diferentes níveis de escolaridade, principalmente na fala espontânea, que as pessoas parecem não o perceberem, de modo que seu uso não desperta reações negativas ou discriminatórias entre os interlocutores, visto não ser um fator extralinguístico, como elementos sociais de origem geográfica ou grau de escolarização, por exemplo.

Nesse contexto, este texto apresenta resultados de uma pesquisa sociolinguística, desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização em Linguística Aplicada e ensino de línguas, a qual emergiu da observação do uso corriqueiro das variantes *nós* e *a gente* na fala dos alunos. A partir disso, partimos do seguinte questionamento: será que essas variantes são utilizadas na escrita? Em diferentes gêneros?

Desse modo, tem-se o objetivo de analisar a produção escrita de alunos do 9º do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual da zona urbana de Campo Grande-MS para verificar se eles empregam as referidas variantes nos gêneros carta pessoal e conto e se existe diferença entre desse uso de acordo com o texto. Para isso, adotamos os ensinamentos de Sociolinguística Variacionista, por meio da leitura de Labov (2008) e de Mattos e Silva (2004), especialmente sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional, com Bortoni-Ricardo (2004), além de Bagno (2007).

Para a apresentação da pesquisa, este texto se organiza em três seções e se inicia, após esta Introdução, pela discussão a respeito da Sociolinguística Variacionista de William Labov, sobre as reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa e do ensino formal da língua materna, bem como

sobre a importância da conscientização da existência da variação linguística em uma sociedade heterogênea e ainda da influência e consequência sociais que as variedades exercem na vida dos sujeitos.

O segundo tópico foi destinado às discussões a respeito das variantes *nós* e *a gente*, bem como a disposição delas na gramática normativa considerando o ponto de vista de alguns gramáticos ao classificar a expressão *a gente*.

O terceiro tópico discorre sobre o método adotado para a escrita dos alunos nos gêneros conto e carta pessoal. Igualmente, discutimos a metodologia aplicada para a análise dos textos com vistas à investigação das ocorrências do emprego das variantes *nós* e *a gente* com a função de sujeito pronominal. E, por fim, tecemos nossas considerações finais e, na sequência, apresentamos as referências.

A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa

Os falantes possuem maneiras diferentes para se expressarem e isso se dá pelo fato de que toda língua viva seja intrínseca e inevitavelmente de natureza heterogênea, apresentando variação em todos os seus níveis.

Isso porque a língua é usada por indivíduos pertencentes às sociedades, estas que se modificam no tempo e no espaço e, de um período para outro, esses sujeitos também podem se diferir uns dos outros. É por essa relação língua-sociedade que se torna um grande equívoco pensar na língua como um “produto acabado e homogêneo” (Bagno, 2007, p. 36-37).

No que tange à realidade linguística do Brasil, essa afirmação se ratifica, posto que, ainda conforme Bagno (2007, p. 37), a sociedade brasileira “é, sob os mais diversos pontos de vista, uma das mais heterogêneas do mundo”. Ela apresenta uma realidade linguística em dois extremos: um em que a variação dialetal é o processo natural e faz que a língua esteja sempre em estado permanente de transformação; e outro em que a norma padrão¹, como o resultado de um processo artificial e de necessidades políticas, tenta refrear as variações da língua e servir de norma ao comportamento linguístico (Bagno, 2007).

No entanto, quando se pensa em variação linguística, é muito comum as pessoas acreditarem que ela seja uma exclusividade de outros falantes, talvez, inclusive, dos mais afastados dos centros urbanos, como se vê em algumas tirinhas na internet, como as do personagem Chico Bento, ou até mesmo em livros didáticos, dando a ideia de que só os outros apresentam variação na língua.

Labov (2008, p. 251) refuta essa ideia equivocada com relação à variação da língua e assevera que “[...] em toda comunidade existem falantes que têm mais consciência do que outros das formas prestigiosas de falar [...]. Eles exibirão uma alternância estilística maior do que aqueles que não reconhecem tais padrões”.

Assim, para compreendermos melhor a variação linguística, apoiamo-nos no conceito elucidado por Bagno (2007, p. 47), para quem: “a variedade linguística é um dos muitos modos de falar uma língua [...] esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução etc.”. Trata-se, pois de um conceito fundamental da Sociolinguística Variacionista.

Ela surgiu nos Estados Unidos, impulsionada principalmente pelo norte-americano William Labov, que fundou essa área de estudo. Em meados da década de 1960, os estudiosos da linguagem chegaram ao consenso de que havia uma relação intrínseca entre língua e sociedade, visto que uma influencia e constitui a outra e, dessa forma, não seria possível estudar a primeira sem levar em consideração a segunda, em que ela é falada (Bagno, 2007, p. 28).

A Sociolinguística Variacionista tem, assim, vistas aos fenômenos da variação e da mudança da língua sob o aspecto social. É uma disciplina dos estudos da linguagem que busca compreender a variação linguística e, conseqüentemente, os fatores advindos dela, como os conflitos políticos e ideológicos. Isso porque, para Labov (2008, p. 21), “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre”, o que

¹ Conforme a perspectiva de Bagno (2015, p. 12) a norma padrão é conceituada como “modelo idealizado de língua ‘certa’ descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa”.

corroborar a ideia da impossibilidade de separação de língua dos fatos sociais.

No que tange ao ensino da variação linguística, é importante destacar a relevância dos estudos em Sociolinguística Educacional, que, para Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), é uma área que diz respeito a “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”.

Com o desenvolvimento das pesquisas em Sociolinguística Educacional, os documentos oficiais que regulamentam o ensino também passaram a tratar de forma mais abrangente a variação linguística, de maneira que se verificou uma mudança na concepção de ensino no Brasil por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento normativo e de referência nacional obrigatória, implantado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes têm direito, sejam eles criança, jovem ou adulto:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito (Brasil, 2017, p. 05).

Em uma de suas competências gerais, ela busca assegurar aos estudantes, práticas de atitudes e valores que visem ao exercício da cidadania, como o desenvolvimento da empatia, o respeito ao próximo, “a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 10).

O reconhecimento da diversidade e a valorização das diferenças dos indivíduos, sejam elas intelectuais, sociais, econômicas ou culturais, que garanta uma educação integral, é compreendido como uma renovação do ensino nas escolas brasileiras.

Com relação ao componente de Língua Portuguesa, a BNCC assevera que:

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, 2017, p. 68).

Compreendemos, a partir dessas reflexões, que cabe ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes o conhecimento acerca da variação linguística, inerente a qualquer sistema linguístico, respeitando as diferentes formas de usar os recursos presentes na língua, de maneira que se desconstrua o preconceito às variedades linguísticas estigmatizadas.

Compreendemos também a necessidade de formação adequada aos professores para que eles possam lidar com as questões da variação linguística como objetos de aprendizagem da língua materna, conhecer teorias da Sociolinguística Variacionista, por exemplo, e relacionar esse aprendizado às situações práticas de sala de aula, de forma que o ensino não seja restrito apenas à norma padrão, que a maioria das escolas tem se ocupado a ensinar (Bagno, 2007, p. 28).

Nesse cenário, a escola mostra-se como o lugar privilegiado para a aquisição do conhecimento e primordial para o letramento dos alunos. No entanto, muitas vezes, engeguecida pela lei que dita o que é “certo” e despreza o que é “errado”, torna-se um lugar de manifestação das desigualdades socioculturais e de preconceito linguístico, que já deveriam ter sido abandonados há muito tempo.

Considerando que a língua é heterogênea e não deve dispensar uma variedade em detrimento da outra, é necessário proporcionar aos estudantes um ensino de língua que valorize todos os saberes. Sobre essa heterogeneidade linguística, Bagno (2007, p. 40) elucida que “a Sociolinguística trabalha com o conceito de heterogeneidade ordenada”. Em outras palavras, ao contrário do que muitos imaginam, a variação linguística não são ocorrências frutos do acaso, ilógica, caótica, mas sim advinda de uma heterogeneidade estruturada por um sistema linguístico organizado, o qual permite que um mesmo conteúdo seja expresso por regras diferentes, mas igualmente lógicas e funcionais na sociedade. Assim:

A Linguística reconhece a língua como uma realidade intrinsecamente heterogênea, variável, mutante, em estreito vínculo com a dinâmica social e com os usos que dela fazem os seus falantes. Uma sociedade extremamente dinâmica e multifacetada só pode apresentar uma língua igualmente dinâmica e multifacetada (Bagno, 2007, p. 73).

Esse excerto nos conduz ao entendimento de que a língua, como realidade heterogênea, afasta a ideia de um caráter uniforme e homogêneo, como muitos ainda apregoam, equivocadamente, em nossa sociedade, negando a verdadeira diversidade do português falado em nosso país.

Por esse caráter heterogêneo da língua é que entendemos que a escola deve ser um veículo importante para a aprendizagem, levando o estudante a desenvolver as habilidades de leitura e escrita e, juntamente, aprender outras formas de falar e escrever, reconhecendo e respeitando outras variedades de língua.

Nesse contexto, da perspectiva de uma conscientização acerca do funcionamento da língua e da construção do conhecimento gramatical coerente e representativo aos alunos, sem dúvida, a gramática normativa deve ser ensinada, para que os alunos tenham conhecimento dessa outra possibilidade/maneira de uso da língua e sejam capazes de produzir textos falados e escritos na modalidade formal, além de interagir socialmente.

O papel do docente, nesse universo, é o de ajudar seus alunos a desenvolver sua competência linguística, por isso é necessário que os professores, essencialmente do Ensino Fundamental, renovem as suas práticas pedagógicas de ensino da língua materna e deixem de acreditar nos casos de “erro de português” e compreendam que eles são fenômenos de variação e mudança linguística (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 08).

No entanto, a formação inadequada dos professores constitui um dos maiores problemas da educação linguística em nosso país, pois, nas práticas cotidianas de sala de aula, eles têm que se ocupar com muitas situações envolvendo a variação e a mudança linguística, as quais eles não estão ou não se sentem seguros para enfrentar (Bagno, 2007, p. 33).

Para discutir essas questões de modo mais aprofundado, discorreremos a seguir acerca do uso das variantes *nós* e *a gente* levando em consideração tanto a perspectiva da gramática tradicional quanto da Sociolinguística Variacionista.

As variantes *nós* e *a gente* como pronome sujeito

De acordo com Lopes (2012), na maioria das gramáticas tradicionais, o quadro de pronomes pessoais ainda é constituído pelo leque tradicional: eu, tu, ele, nós, vós e eles, sendo que os novos itens pronominais, como você, vocês e *a gente*, já consagrados pelo uso no português brasileiro, são mencionados, em algumas gramáticas, em notas de rodapé ou em observações adicionais. Além disso, essas formas são relacionadas à linguagem coloquial, sendo uma variedade linguística.

Em Cunha e Cintra (1985, p. 288), *a gente*, por exemplo, não aparece no quadro de pronomes e consta entre as “fórmulas de representação da primeira pessoa”. Em Bechara (1999, p. 166), tal forma é citada separadamente no tópico “observações”. O autor afirma: “o substantivo *gente*, precedido do artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome”. O autor desconsidera que houve a gramaticalização de nome a pronome nesse caso (Lopes, 2012, p. 117).

Na *Nova Gramática do português brasileiro*, de Castilho (2010, p. 477), é apresentado um quadro de pronomes pessoais do português brasileiro da atualidade, em que estão designadas as três pessoas do discurso, no singular e no plural: eu, tu, ele, nós, vós, eles. O pronome *você* está inserido nesse quadro, como 2ª pessoa do singular, integrando tanto os pronomes do português brasileiro formal quanto informal. Entretanto, na 2ª pessoa do plural, ele é considerado apenas

como pronome do Português Brasileiro (PB) informal.

O pronome nós é um pronome substantivo que, normalmente, conjuga verbos e, por isso, exerce a função de sujeito. Além dessa utilização, ele também pode exercer a função de predicativo do sujeito, vocativo e apostro (Pestana, 2013, p. 274).

Lopes (2012, p. 117) elucida que “o pronome nós é ainda empregado em textos mais formais”. Cipro Neto e Ulisses (2008) já argumentavam que:

Na língua coloquial, utiliza-se com frequência a forma a gente como pronome de primeira pessoa do plural, em geral com verbo na terceira pessoa do singular:

Com o tempo, a gente aprende cada coisa!

Na língua formal, essa expressão é substituída por nós (Cipro Neto; Ulisses, 2008, p. 280).

Vê-se assim que *nós* se mostra como a variante com mais prestígio e a mais usada na escrita formal.

Esse uso das variantes *nós* e *a gente*, por parte dos falantes do português brasileiro, é um fenômeno estudado pela sociolinguista Omena (1978). Em seus trabalhos, ela confirma que essas formas são usualmente empregadas na função de sujeito. Castilho (2010, p. 478), por sua vez, esclarece que a expressão *a gente*, que outrora era indeterminada, “penetrou no quadro dos pronomes pessoais, funcionando basicamente como nós”.

Para o autor, a expressão comuta com o pronome pessoal nós e é usada nos mesmos contextos pelos falantes do português brasileiro (Castilho, 2010), o que nos leva a inferir que eles a têm como intercambiáveis e as empregam espontaneamente como 1ª pessoa do plural.

Essa nova forma pronominal está inclusa no quadro de pronomes pessoais do português brasileiro proposto por Castilho (2010), que, entretanto, apresenta uma divisão entre os pronomes formais e informais. Assim, nas informações adicionais, o gramático esclarece que a gente é empregada como sujeito pronominal no registro informal da língua.

Isso posto, notamos que ainda há divergência entre os autores de gramática ante as classificações e descrições da variante *a gente* e, desse modo, presumimos que mesmo ela sendo corriqueira na fala da maioria dos brasileiros, em contextos menos monitorados, não está inclusa no quadro de pronomes pessoais do PB, na língua formal, mas que poderia ser objeto de reflexão entre os gramáticos, considerando o uso recorrente no dia a dia dos falantes.

Desse modo, somos levados a refletir a respeito desse “hiato” que tem se formado entre o modelo idealizado de língua nas gramáticas tradicionais e a atividade linguística real dos falantes do português brasileiro, embora sejam objetos distintos.

Segundo Lopes (2012), a comunidade linguística brasileira não avalia negativamente o uso da variante *a gente*, uma vez que o “emprego de *a gente* se generalizou na comunidade, não sendo um traço específico de falantes com pouca escolaridade” (Lopes, 2012, p. 117). Talvez por isso, esta esteja muito presente na fala espontânea de grande parte dos brasileiros, mesmo daqueles considerados mais letrados. E, por não ser considerada um fenômeno linguístico estigmatizado, também vem aparecendo com frequência em textos na escrita formal. Por isso, Vianna e Lopes (2015, p. 130) aventam que “estamos diante de um fenômeno de mudança em curso visto em tempo real na boca de milhões de brasileiros de todas as idades, profissões, regiões”.

Assim, partimos do pressuposto de que o uso de *nós* e *a gente*, fenômeno já consagrado na língua de muitos falantes do Português Brasileiro, possivelmente seja empregado quando se quer denotar proximidade entre os interlocutores, independente do ambiente. Isso nos leva ao entendimento de que um mesmo falante pode fazer uso até simultâneo dessas variantes, a depender de sua intenção comunicativa, ainda que no mesmo espaço. Também partindo dessa compreensão, concordamos com Camacho (2004, p. 50), para quem “dois falantes de uma mesma língua ou variedade dialetal dificilmente se expressam exatamente do mesmo modo, assim como um único falante raramente se expressa da mesma maneira em duas diferentes circunstâncias de comunicação”.

Para compreender como essas considerações podem ser verificadas em contexto de sala de

aula, o tópico a seguir se ocupa da análise do *corpus*, com o intuito de verificar se a variação entre *nós* e *a gente* está presente na modalidade escrita dos nossos estudantes e se apresenta diferenças em relação a gêneros distintos.

***Nós e a gente* na escrita de alunos do ensino fundamental ii**

Neste tópico, para apresentar a análise dos textos, apropriamo-nos dos ensinamentos sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2004) e de Bagno (2007; 2015), bem como do ensino gramatical a partir da perspectiva de Mattos e Silva (2004) e Antunes (2007), além de considerarmos as orientações da gramática normativa de Pestana (2013) e de Cunha (2017).

Como mencionado no início deste texto, com base nas observações da fala dos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa, notamos algumas ocorrências de variedades linguísticas distintas em decorrência da mudança de estilo, que, dependendo da necessidade de comunicação e de interação, revelavam situações mais ou menos monitoradas.

Desse modo, para realizar a coleta de dados a serem utilizados na análise, propusemos que uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental desenvolvesse uma atividade de produção textual em gêneros diferentes², sendo um conto e uma carta pessoal. O objetivo foi investigar se as ocorrências das variantes *a gente* e *nós*, com função de sujeito pronominal, estariam presentes na escrita deles, tal como na oralidade.

Inicialmente, faz-se pertinente elucidar, de forma breve, ao nosso leitor, o conceito dos gêneros textuais que foram objetos das produções dos alunos. O conto, primeiro gênero produzido, de acordo com Farias (2013, p. 29):

[...] É uma das narrativas mais comuns na literatura. Nasceu do discurso oral. Possui características específicas como tempo, espaço, personagens, clímax e desfecho. Há diversos tipos de conto: de ficção, de terror, de fadas, imaginário, entre tantos outros.

Optamos pelo conto por ser um gênero familiar para eles, tendo em vista que, desde as séries iniciais, ele tem sido trabalhado no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, os discentes receberam material impresso contendo o início da história *O Ratinho branco*, de autoria desconhecida, e foram orientados a dar continuidade à narrativa, apresentando um desfecho para ela, podendo utilizar de 15 a 30 linhas.

A segunda atividade proposta foi a produção de uma carta pessoal, tendo como base a leitura, realizada pela professora, dos clássicos *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen, adaptado por Tatiana Belinky (2015), e *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos (1999). Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 160), a carta pessoal também pertence ao tipo textual narrativo, uma vez que “é elaborada para ir ao encontro de uma resposta [e, como tal,] [...] lembra parte de um diálogo, mediante as trocas de correspondência” e pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha). Trata-se de:

Um gênero textual através do qual as pessoas constroem e consolidam relacionamentos, o interesse maior de quem escreve não é noticiar fatos (embora os fatos, os relatos do dia a dia apareçam comumente nas cartas pessoais), mas interagir com o outro, manter um diálogo com o interlocutor, fazê-lo falar de si à medida que quem escreve também fala de si e se expõe (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 162).

Para Farias (2013, p. 32), a carta:

[...] Pertence ao discurso do cotidiano e possui uma estrutura

² Os textos foram produzidos a partir das orientações da professora regente em contexto normal de sala de aula, em que estavam sendo ministrados os conteúdos de tipologia e gênero textual.

comum que contempla cidade, data, saudação inicial para o destinatário, corpo (conteúdo), despedida, assinatura do remetente. [...] Pressupõe uso de envelope e, geralmente, é enviada pelos correios.

Escolheu-se esse gênero com o objetivo de levar os alunos a estabelecerem uma interação entre os personagens que estão separados no tempo e no espaço, mas próximos por compartilharem histórias de vida em comum. Além disso, “a carta pessoal é escrita para interlocutores que têm um alto grau de familiaridade” (Marcuchi; Dionísio, 2007, p. 139), o que corrobora a escolha, posto que os personagens eram melhores amigos.

A intenção de apresentar os dois textos, simultaneamente, aos alunos, foi para que se inteirassem sobre as histórias e compreendessem a relação temática entre eles, os quais abordam o tema da diversidade, “do diferente”, e tanto o personagem Patinho feio quanto Raimundo pelado, da obra *A terra dos meninos pelados*, sofriam preconceito, ou ainda *bullying* por terem a aparência física distinta de seus semelhantes.

A partir da compreensão temática entre os textos e da semelhança da história de vida dos personagens, os alunos foram orientados a se “imaginar” sendo o personagem Patinho, que, após ter sido rejeitado, ter sofrido e vivido grandes desafios, decide redigir uma carta de consolo ao seu melhor amigo, Raimundo pelado, que está passando pelas mesmas coisas pelas quais ele passou³.

Partindo para a análise textual, observamos que, no conto, o registro da variante *nós* foi menor que o uso de *a gente*: dentre 15 ocorrências, houve oito registros de *a gente* e sete de *nós*. Interessante ainda notar que, dentre essas sete vezes em que *nós* foi utilizada, duas delas ocorreram como sujeito desinencial⁴, modalidade em que *a gente* não foi documentada em nenhum dos textos de quaisquer gêneros.

Com relação à análise do gênero carta, o uso das variantes em tela foi mais produtivo: 19 ocorrências, sendo 14 de *nós* (com metade dos registros de sujeitos desinenciais) e 5 de *a gente*.

Notamos, pois, que no conto a variante que prevaleceu foi *a gente*, com oito registros, ao passo que na carta pessoal foi utilizada mais a variante *nós*, empregada nove vezes. Com relação ao uso de sujeito desinencial em ambos os gêneros, percebemos que ele foi empregado mais vezes na carta pessoal, com sete registros, já no conto, houve apenas duas ocorrências.

De acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), a carta é gênero textual mais informal, pois “se olharmos o uso da escrita informal na vida diária, notaremos que ela tem uma enorme presença no caso das cartas, bilhetes, listas” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 64).

Embora na concepção do autor ela tenha um caráter informal, nos textos das alunas⁵, esse gênero teve o estilo linguístico mais monitorado, apresentando-se como o texto com a predominância da variante *nós* (tida pela gramática normativa como a variante mais formal), além de ter sido empregada também como sujeito desinencial, demonstrando que os autores têm consciência de sua utilização como recurso de coesão.

A análise revela assim que, mesmo sendo a carta pessoal um gênero textual mais informal, ela demonstrou maior produtividade de variante mais formal em estudo (*nós* – 73% dos registros). Para compreender o fenômeno, aventamos a hipótese de que a escrita da carta tenha representado mais formalidade tanto pelo fato de que as alunas estavam sendo avaliadas quanto porque talvez se trate de um gênero distante da realidade delas, diferente de um bilhete, um e-mail ou uma mensagem de aplicativos.

Isso porque, com a existência de tantos recursos tecnológicos à disposição, praticamente não

3 Como critério de seleção dos dados para a análise, foram considerados dez textos, cujos autores utilizaram ambas variantes nos dois gêneros.

4 Quanto ao emprego do sujeito desinencial, Cunha (2017, p. 296) esclarece que “[...] a omissão do pronome sujeito é uma ocorrência normal do português brasileiro, pois “as desinências verbais bastam de regra, para indicar a pessoa a que se refere o predicado, bem como o número gramatical (singular ou plural)”. Pestana (2013, p. 573) acrescenta que o sujeito desinencial “apresenta um núcleo implícito, elíptico, mas facilmente identificável pelo contexto ou pela desinência do verbo”. Também é chamado de oculto e pode ser usado como recurso de coesão para evitar repetição de uma palavra já mencionada.

5 De maneira fortuita, os textos em que foram documentadas ambas as variantes e cujos autores tivessem produzido os dois gêneros foram escritos por meninas.

se usa mais esse meio de comunicação. Muitos alunos, inclusive, relataram nunca ter escrito uma, ao contrário do conto, com o qual têm contato desde as séries iniciais, quando contam histórias ou narram um fato, como, por exemplo, nos aplicativos de socialização.

Além do uso de *nós* como pronome sujeito, objeto de nossa análise, na carta escrita pela estudante A, encontramos a variante empregada como pronome objeto, inclusive de maneira distinta do que rege a norma padrão: “[...] aquilo que faziam com nós era errado [...]”. Assim também a aluna B utilizou *nós* em sua carta: “[...] acaba fazendo amizade com nós é assim que as coisas funcionam [...]”.

Em ocorrências como essa, Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) ensina que, “[...] diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença”. Antunes (2007), por sua vez, esclarece que, para fenômenos linguísticos como esse, a explicação é a de que pela própria experiência do falante de ir fazendo tentativas de acertos é que a gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente: “ela vai se incorporando ao conhecimento intuitivo do estudante” (Antunes, 2007, p. 29). Baseadas na asserção da autora, chegamos ao entendimento de que existe uma gramática da língua já internalizada pelo aluno, no sentido de uso real, empregada pelo grupo social a que pertence. O papel da escola, assim, é levá-lo a ampliar suas habilidades comunicativas.

Vemos ainda que essa gramática internalizada reconhece o uso de *nós* e de *a gente* como sujeitos de orações, uma vez que, em um mesmo período do conto da estudante C, ambas aparecem: “então *a gente* precisa pensar na hora de servir o almoço: colocamos pimenta na comida...”. Outra passagem do mesmo texto ratifica essa afirmação: “[...] *a gente* agiu juntos [...]”.

Nesse último excerto, vemos que *a gente*, sem flexão de número, recebe o qualificador juntos flexionado no plural, demonstrando o conhecimento da carga semântica que indica pluralidade a partir do uso da silepse (ou concordância ideológica).

Por meio das análises empreendidas, compreendemos, mais claramente, que a variação linguística é um processo inerente à própria natureza das línguas e que está presente nas produções escritas realizadas em sala de aula, como ficou evidente pelo uso de *nós* e *a gente* nos diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, orientadas pelos trabalhos em Sociolinguística Educacional, compreendemos a necessidade de conscientizar os estudantes quanto às diferenças de uso linguístico e ensiná-los a empregar a variante adequada aos estilos monitorados para que comecem a monitorar seu próprio estilo, sem que essa conscientização lhes confira prejuízos no processo de ensino (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42).

Mattos e Silva (2004, p. 18) acrescenta que os professores mais conscientes da diversidade linguística e das maneiras diferentes de uso da língua procuram trabalhar os fenômenos da variação da língua sempre demonstrando as situações mais adequadas para o uso de cada uma, sem, contudo, estigmatizar a variação dialetal.

Frente ao exposto, ratificamos a importância do (re)conhecimento da diversidade linguística, característica das línguas vivas e aqui evidenciada em textos produzidos em contexto escolar, e a relevância dos trabalhos que estudam a variação linguística e sua relação com o ensino de língua materna, de modo que tenhamos cada vez mais cidadãos conscientes da realidade linguística brasileira.

Considerações finais

O fenômeno da variação é um processo natural da língua e, como vimos, não decorre de um evento aleatório ou infundado. Toda língua em uso apresenta variação, esta intrinsecamente relacionada à sociedade que a utiliza. Desse modo, o que foge aos padrões idealizados de língua não pode ser considerado um erro, mas um desvio em relação a certa variedade linguística, no caso, a norma padrão, mostrando-se como diferentes formas de uso linguístico.

Na sala de aula, bem como em qualquer outro meio social, deparamo-nos com a variação, com a mudança de estilo, que se realizam conforme as situações de interação, tendo respondido à nossa questão inicial ao identificarmos a alternância entre *nós* e *a gente* no conto e na carta pessoal entre os dez textos selecionados para a análise, com maior produtividade da primeira na carta (73% dos registros) e da segunda no conto (53%).

Acreditamos que, para além do objetivo inicial, que era analisar a produção escrita de alunos do 9º do Ensino Fundamental, verificando se empregavam as referidas variantes nos gêneros em tela, também conseguimos refletir acerca do ensino de línguas a partir da diversidade linguística encontrada na sala de aula.

Desse modo, esperamos contribuir para que os estudantes não tenham uma visão deturpada da língua ou se sintam marginalizados, alheios a sua própria língua materna. E que a escola não seja berço para o preconceito linguístico ou para outro de qualquer natureza, mas que exerça seu papel de agente transformador para uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.

BELINKY, Tatiana. **O patinho feio**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. Parte II. *In*: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. v.1 – 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 49-75.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CIPRO NETO, Pasquale; ULISSES, Infante. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.

CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. Disponível em: <https://ia800706.us.archive.org/12/items/NovaGramticaDoPortugusContemporneo/Nova%20gram%C3%A1tica%20do%20portugu%C3%AAs%20contempor%C3%A2neo%20.pdf>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

FARIAS, Andressa da Costa. **Material impresso e gêneros textuais**. 2. ed. rev. Florianópolis: IFSC, 2013.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

LOPES, Célia Regina dos Santos. O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.19, n.30, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/22624/16167>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita** 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte:

Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

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

OMENA, Nelize Pires de. **Pronome pessoal de terceira pessoa: formas variantes na função acusativa**. 1978. 138 f. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 1978.

PESTANA, Fernando. **A gramática para concursos públicos**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. Ilustrações Roger Mello. 22ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VIANNA, Juliana Segadas; LOPES, Célia Regina dos Santos. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. In: MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara (orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 109-131.

Recebido em 29 de agosto de 2022.

Aceito em 12 de abril de 2024.