

O PAPEL DA SOCIOLINGÜÍSTICA NO ENSINO DA ESCRITA PADRÃO*

Abstract

The text discusses how to deal with L1 teaching and proposes "what", "when" and "how" to teach standard Portuguese, taking advantage of Sociolinguistic findings about speech, the evaluation of non-standard and standard variants and a good description of written language.

Key words: L1 teaching. standard varieties. Sociolinguistics and teaching.

INTRODUÇÃO: O CONCEITO DE ESCRITA PADRÃO

Muito já se conhece sobre as diferenças entre fala e escrita e sabemos que tanto a escrita quanto a fala podem veicular textos vazados em dialeto padrão ou em dialeto não padrão.

Se nos ativermos ao papel social da escola, concebida como instituição mantida pelo Estado com o propósito de oferecer condições para ascensão social, é quase consensual a suposição de que o professor tem um compromisso com o ensino de textos vazados em dialeto padrão quer falados quer escritos. Em outras palavras, ainda que o professor tenha como objeto de interesse as inúmeras situações escolares de uso da língua, não se pode negar seu papel fundamental na tarefa de levar o aluno a produzir textos em dialeto padrão.

Pode parecer um truísmo afirmar isso em um encontro de sociolinguistas. Mas quando se tem em conta uma das polêmicas recorrentes na área, a de que "língua materna não se ensina", vê-se que o ponto em discussão aqui está longe de ser um ponto pacífico. Se nas escolas brasileiras o que se ensina não é uma língua estrangeira, mas sim a língua falada/escrita pelos pais dos alunos, pergunta-se: O que se ensina é a língua materna? Que correlação há entre dialeto padrão e língua materna?

Uma parte dessa polêmica resulta da própria conceituação de língua materna. Se nos restringirmos ao âmbito da sociolinguística,

veremos que Labov (2001) ora usa "mother tongue" (p.246) ora "mother vernacular" (p.246). Como se sabe, apenas na conceituação do primeiro termo inclui-se a variação estilística¹. Se a "língua materna" inclui variação estilística, então o domínio da língua materna pela criança acarreta domínio de diferentes estilos.

Um falante que domina sua língua materna é aquele que domina não só a gama de estilos de seu grupo social mas também a gama de estilos do grupo de prestígio de sua comunidade. Garantir o acesso aos padrões de comportamento desse grupo, inclusive os lingüísticos, constitui um objetivo da educação formal.

Reconhecer a correlação entre grupo social de prestígio, padrões de comportamento e papel da escola conduz necessariamente a uma noção muito discutida e nem por isso tratada com clareza mesmo pelos especialistas: a noção de dialeto padrão. Geralmente o termo "dialeto padrão" é concebido como um nível de *língua-gem*, o que pressupõe haver homogeneidade pelo menos no interior de cada um dos níveis de uma língua. Essa concepção é, entretanto, incompatível com as noções de comunidade lingüística e variação estilística, pois estas últimas pressupõem a heterogeneidade.

Uma saída para esse impasse seria descartar a noção de dialeto padrão como nível de linguagem, tal como assumida em estudos quer tradicionais quer estruturalistas², e formulá-la de modo bastante simples nos seguintes termos: dialeto padrão seria o conjunto de variantes às

¹ Por definição, o vernáculo é aquela variedade lingüística em que não se observa variação estilística (Labov, 1964).

² Veja-se a conceituação de norma de E. Coseriu (1952:69, grifo nosso) "*Onde colocar na linguagem esses elementos normais e constantes em uma língua e, sem embargo, não pertinentes do ponto de vista funcional, dado que não podem classificar-se no sistema? Em outra abstração anterior ao sistema, a que chamamos norma.*"

quais a comunidade lingüística atribui prestígio; ou mais exatamente, o conjunto de variantes as quais a comunidade lingüística, pelo menos, não estigmatiza. Assim definida, a noção de dialeto padrão torna-se compatível com a de variante lingüística.

Essa “fragmentação” do objeto de interesse escolar, ao substituir o ensino do “dialeto padrão”, algo que é abstrato e nebuloso, pelo ensino de variantes padrão torna visível e facilmente identificável o objeto a ser focalizado na sala de aula (Fernandes, 2002). Quando uma professora do Ensino Fundamental assinala os “erros” ou “incorreções” do aluno em um texto escrito, ela está, de fato, assinalando as variantes não padrão, além dos desvios em relação à ortografia e pontuação. Identificar estes três tipos de desvios é uma tarefa relativamente sem mistérios.

A criança, essencialmente a de periferia das grandes cidades, chega à escola sem produzir muitas das variantes padrão, o que a impede de ser proficiente nos diferentes estilos do grupo social de referência da comunidade. Entretanto, a própria comunidade espera que a escola torne a criança proficiente nesse “novo” conjunto de variantes.

Há trabalhos bastante interessantes que documentam o desempenho lingüístico de crianças de periferia em situações de ensino, como os de Bortoni (1994). Outros trabalhos fazem estudo de caso, como o de Eglé Franchi (1984). Essa autora identifica e rotula variantes não padrão como manifestação da “língua da casa” e variantes padrão como manifestação da “língua da escola”³. Essa solução é bastante satisfatória para o aprendiz, porque esvazia as variantes padrão de um conteúdo social e as torna “idiossincrasias” de uma modalidade que lhe é nova e compulsória. Esse viés minimiza o efeito dos estigmas sociais das variantes não padrão.

É oportuno ressaltar aqui o seguinte: quanto mais baixo na pirâmide social estiver o grupo ao qual o aluno pertence, maior deverá ser a preocupação com esse tipo de conteúdo escolar. Não é sem razão que nos PCNs (Parâmetros

Curriculares Nacionais) recomenda-se que os conteúdos e atividades da disciplina de língua portuguesa devem ser definidos no âmbito de cada escola, levando em conta o perfil dos alunos⁴.

Diante desse equacionamento do problema de ensino de variantes padrão, podemos perguntar: Que caminhos deverão, portanto, ser percorridos por um sociolingüista interessado em contribuir para minimizar esse problema? Na busca de uma resposta, desdobramos essa questão em quatro questões menores: O que não ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar?

1. O QUE NÃO ENSINAR?

Na definição do que não é necessário ensinar, uma contribuição importante pode e deve vir do sociolingüista, pois exige a realização de tarefas que requerem conhecimento especializado, conforme veremos em (1-7), abaixo.

- (1) Fazer um levantamento das variantes lingüísticas não padrão numa amostragem pré-definida de textos de alunos de Ensino Fundamental.
- (2) Verificar, através de testes de atitude, se usuários da língua de diferentes níveis de instrução, pertencentes à comunidade lingüística selecionada, rejeitam ou não as variantes selecionadas.
- (3) Apenas as variantes avaliadas negativamente em (2) devem ser objeto de atenção escolar.
- (4) Justificar, com base em fatos de natureza sincrônica e/ou diacrônica, a rejeição das variantes obtidas em (2) seria uma contribuição importante para o ensino e uma fonte interessante de trabalhos acadêmicos.
- (5) Verificar se as gramáticas normativas desaconselham as variantes que não foram rejeitadas pelo grupo de controle. Explicar esses resultados à luz da socio-

³ A autora denomina “traços da modalidade oral” os itens *tamein* (‘também’), *leiteiro* (‘leiteiro’), classificando-os como diferença entre fala e escrita. Estes dois exemplos, a nosso ver, seriam mais adequadamente descritos como variantes não padrão, já que há falantes que usam, mesmo na fala, as formas *também* e *leiteiro*.

⁴ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa lê-se: “não cabe a este documento [os PCNs] indicar quais devam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula; o que aqui se faz são sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas. Recomenda-se que não se deixe de incluí-los, sob nenhum pretexto, nos critérios de eleição de princípios metodológicos, de projetos de estudo e de textos a serem oferecidos aos alunos.” (p.46, grifo nosso).

lingüística constitui outra tarefa importante para aprimorar nosso conhecimento sobre o Português Brasileiro.

- (6) Divulgar entre os professores de Ensino Fundamental os produtos da investigação, com o propósito de atualizar o material didático de língua portuguesa.

A título de exemplificação vamos considerar uma variação: a colocação do clítico pré ou pós-verbal em orações declarativas absolutas. Os testes de reação subjetiva (cf. Fernandes, 2002) mostram que os falantes não rejeitam sentenças com próclise em contextos sem os tradicionais “atratores”, um uso já aceito por alguns gramáticos e ainda rejeitado por outros. Portanto, nem entre os gramáticos há consenso sobre a “norma culta”, embora todos apresentem as regras de colocação dos pronomes átonos.

Diante da não rejeição da próclise generalizada por falantes escolarizados, surge a necessidade de explicar a razão pela qual isso ocorre no Brasil. Uma investigação diacrônica fornece a chave para resolver o problema.

No português europeu, em consequência de diversos processos fonológicos intensificados ao longo do século XVIII, os chamados pronomes oblíquos átonos se tornam, de fato, ainda mais fracos, e a direção de cliticização se fixa – da direita para a esquerda; daí a não ocorrência do clítico em posição inicial naquelas variedades do português (uma impossibilidade ditada pela gramática do falante e não pela gramática normativa). Mas o português brasileiro (PB), que não passou pelos mesmos processos fonológicos, mantém a cliticização da esquerda para a direita, “pronuncia” as vogais dos clíticos (e, conseqüentemente, “pode” iniciar uma frase com o pronome). Observe-se o anúncio de um jornal do século XIX (DUARTE, 2002), em que temos três ocorrências: um pronome proclítico ao verbo principal de uma locução, um proclítico ao infinitivo e um outro depois de pausa, em início de oração, usos que revelam o caráter mais conservador do PB e só são possíveis pela maior tonicidade dos nossos clíticos:

- (1) Joaquim José Pereira noticia saber curar Herneas (...) com toda a perfeição sem que fique defeituoso, nem passe pelo menor risco de vida o que dellas se curar, **como tem se verificado** por este continente: toda pessoa, **que se quizer se servir** do seu prestimo, **o pode procurar** na Rua dos Ferrasores na casa número 175.

Gazeta do Rio de Janeiro, 31 de abril de 1809⁵

A imitação dos modelos lusitanos pelos gramáticos no Brasil tentou nos convencer de que a próclise seria “informal”, característica da “índole dócil do brasileiro”, como mostra Pagotto (1998) analisando o discurso científico que vigorou ao longo de grande parte do século XX. Apesar disso, entretanto, a próclise “não autorizada” vai vencendo proibições e ganhando terreno na escrita, como vemos abaixo, tanto com verbos simples (e em contexto inicial) quanto com locuções verbais:

- (2) **Se hospedar** no hotel cujo salão abrigou o baile de coroação da Rainha Elizabeth, há exatos 50 anos, está mais ao alcance do bolso do brasileiro.

(Reportagem, JB, Guia de Viagem, 19.05.2002)

- (3) Sei não, mas **deveria se pensar** em sanções internacionais aos Estados Unidos, onde há sinais evidentes de fraude eleitoral e desrespeito à vontade popular.

(Veríssimo, O Globo, 10.11.2000)

Feitas estas considerações, podemos dar a seguinte resposta à pergunta feita acima: Por que os falantes escolarizados não reagem negativamente quando ouvem/lêem sentenças absolutas com clíticos antepostos ao verbo? A resposta é que as regras de colocação são estranhas a nosso sistema.⁶

Acreditamos, por isso, que a escola tem que investir esforços em aspectos gramaticais mais importantes.

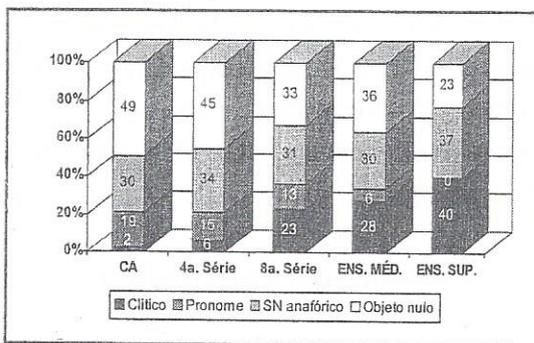
⁵ Exemplo extraído de Guedes e Berlinck (2000), que reúne anúncios de jornais brasileiros do século XIX.

⁶ Embora a próclise já apareça em contextos iniciais, Schei (2003:159) mostra ser este um contexto de resistência da ênclise em textos de escritores contemporâneos. Veja: Dourado (26%) Fonseca (94%), Luft (98%), Montello (100%), Queiroz (49%), Scliar (76%). Outro resultado é o de Lobo *et al.* (1991:153), mostrando que a ocorrência de ênclise em início de período em textos de alunos é de 26%, apesar da pressão normativa.

2. O QUE ENSINAR?

Sobre que traços então concentrar esforços? A pesquisa sociolinguística mais recente fornece um conjunto de pistas sobre como encontrá-los. Trata-se daqueles traços que as pessoas escolarizadas usam efetivamente em seus textos, ainda que pouco freqüentemente, e aos quais reagem positivamente em testes de reação subjetiva. Vejamos um exemplo.

Corrêa (1991) mostra que o clítico acusativo aparece primeiro na escrita, sendo, pois, resultado da escolarização. O trabalho de Averbug (2000) traz outras informações sobre o assunto, numa pesquisa baseada em textos produzidos por alunos de séries finais, desde o curso de alfabetização até a Universidade. Observem-se os resultados no gráfico a seguir:



Representação do objeto direto anafórico segundo a escolaridade (%)

(Gráfico 3.2 de Averbug, 2000:58)

Veja-se que, à medida que cresce o nível de escolaridade, cresce o uso do clítico e cai o uso de recursos que poderiam ser chamados compensatórios/alternativos: o uso de pronome pessoal do caso reto e objeto nulo. O primeiro chega a desaparecer na escrita dos universitários. Assim, o processo de escolarização consegue levar o aluno a usar o clítico e inibe o uso do pronome pessoal, embora não consiga superar a preferência pelo objeto nulo.

Averbug (2000) mostra ainda que o clítico é recuperado na escrita em estruturas simples

(“Eu o vi”); mas quase nunca em estruturas complexas, como as que envolvem tempos compostos (“Não a tenho visto”) e verbos transitivos predicativos (“Eu a acho sensacional”) e causativos/sensitivos (“Mandei-o/vi-o sair”), em que o clítico é sujeito de uma predicação (cf. a esse respeito Duarte 1989 e Kato 1999). Em tais estruturas essa recuperação não se faz facilmente: o zero é preferido (confirmando os resultados de Duarte (1989) e Cyrino (1994) dentre outros).

Para que se tenha uma idéia da força dos recursos alternativos ao uso do clítico acusativo no nosso sistema, veja-se a tabela 1 abaixo, que mostra a quase absoluta ausência do clítico acusativo de terceira pessoa em diferentes pesquisas com base na língua falada.

Embora o clítico já quase não apareça na fala, ainda é bastante freqüente na escrita e, conforme vimos acima, ainda é recuperado pelos alunos.

Podemos, então, perguntar: Como esses alunos teriam recuperado, ainda que parcialmente, o clítico acusativo? Através das aulas de análise sintática? Através da prática de substituição de SNs por clíticos ou através da leitura e produção de textos?

Acreditamos que isso se faça essencialmente pela prática da leitura. E o que isso significa? A presença de clíticos nos textos lidos, silenciosa e oralmente, propicia um contato necessário, contato esse quanto mais intenso, melhor. Por outro lado, não se pode desconhecer que seu uso efetivo na escrita por parte do aluno também seja um fator relevante, principalmente em exercícios de reordenação de parágrafos e sentenças, paráfrases, respostas a questionários que impliquem reprodução fiel de passagens escritas por bons autores.

É importante ressaltar que a própria ocorrência sistemática de clíticos nos textos atuais, escritos por brasileiros, ainda que pouco freqüente, constitui, por sua vez, uma evidência de que esse traço faz parte do sistema linguístico

Tabela 1 - Realizações do objeto direto anafórico em pesquisas sobre língua oral.

Pesquisas Variantes	Omena (79) – RJ	Duarte (86) – SP	Malvar (92) – DF	Pará (97) – RJ	Luíze (97) – SC	Averbug (98) – RJ
Clítico	0%	5%	1%	0%	1%	1%
Pron. Pess.	24%	15%	25%	14%	9%	15%
SN anaf.	-	17%	28%	24%	36%	41%
Objeto nulo	76%	63%	46%	63%	54%	43%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(Tabela adaptada de Averbug (2000:24))

que o usuário do português brasileiro possui. Além disso, é reconhecido e não avaliado negativamente, quando proclítico. Essas duas propriedades justificam sua inclusão na agenda escolar. Caberá, por isso, ao professor interferir no processo de aquisição desse traço, apresentando aos alunos estruturas que permitam o uso do clítico, revelando-lhes os segredos da escrita padrão, em atividades de expressão oral e escrita (RAMOS 1997; CASTILHO, 2000). Aí está uma variante que pode e deve ser objeto de estudo na escola.

Outra variável que deve, sem dúvida, ser objeto de estudo na escola é a realização da concordância, quer nominal, quer verbal, por ser altamente condicionada por fatores socioeconômicos.

Na tabela 2, abaixo, de Naro e Scherre (1991), aparece a frequência de concordância na fala de informantes cariocas de dois níveis socioeconômicos distintos:

Tabela 2 - Realização de concordância nominal conforme o nível socioeconômico.

Grupo social	No.	%
Nível socioeconômico alto	2404/2738	87,1
Nível socioeconômico baixo	998/6853	14,5

(Adaptação das tabelas 4, de Naro e Scherre (1991:14))

A diferença, como se pode ver, é significativa, estando o nível socioeconômico intrinsecamente relacionado aos anos de escolarização do falante, como se vê na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Realização da concordância conforme anos de escolarização.

Escolarização	No.	%	Peso relativo
1/ 4 anos	398/529	75	.33
5/ 8 anos	460/569	81	.47
9/ 11 anos	351/381	92	.70

(Adaptação da tabelas 5, de Naro e Scherre (1991:15))

A tabela mostra que quanto mais escolarizado é o informante maior é a frequência de realização da concordância. Tal contribuição fica mais visível se compararmos os pesos relativos: o salto é de 33 para 70!

No ensino da concordância a escola tem atuado com bons resultados. E deve continuar. Não é sem razão que é esse o tópico que recebe mais atenção nos consultórios gramaticais que são publicados nos jornais atualmente. Das 105

construções que foram objeto de análise na coluna "Língua Viva", na Folha de São Paulo, durante o ano 2000, 44% referem-se à concordância, enquanto os demais temas têm porcentagem de, no máximo, 17%, conforme Fernandez (2001). Essa frequência significativa indica ser a realização da concordância um problema do qual os falantes têm consciência. E mais que isso, os falantes estigmatizam quem não realiza a concordância. Tais fatos constituem motivos que a escola se dedique a esse fenômeno lingüístico.

3. QUANDO ENSINAR?

Quando iniciar essas atividades? Roberts (1993, apud LABOV, 2001: 418)) descobriu que crianças de 3 a 5 anos apresentam as mesmas restrições estilísticas básicas que os adultos em relação às variantes [in] e [iç] em gerúndios do inglês. Sendo essa uma variação sociolingüística tal como as que estamos nos referindo aqui, tais resultados incentivam o treinamento para ampliação do leque de estilos do aprendiz a partir das primeiras séries escolares.

4. COMO ENSINAR?

Grande parte do que a escola "recupera" vem da leitura e da prática da escrita. Temos encontrado evidências de que a leitura em voz alta, a encenação de peças de teatro, audição e discussão de textos vazados em "dialeto" padrão, assim como a memorização de passagens nesse dialeto, contribuem para o uso das variantes padrão⁷ pelos alunos do Ensino Fundamental. O uso efetivo da escrita em atividades diversas, como as referidas acima, também mostram bons resultados, conforme assinala Correa (1991).

5. CONCLUSÕES

O caminho da pesquisa sistemática, realizada na universidade, a partir de descrição realista do conjunto de variantes não padrão de amostras específicas constitui uma tarefa que julgamos possa contribuir objetivamente para a melhoria dos ensinos Fundamental e Médio. Formular hipóteses, testá-las e, só depois, oferecer um produto de qualidade ao professor é o caminho que nos parece viável e capaz de gerar resultados efetivos. Esse é um compromisso que nós sociolingüistas ambicionamos mas, até agora, ainda

⁷ Conforme resultados preliminares do projeto "Estudo da Fala de Criança de Periferia de Belo Horizonte", em andamento na UFMG.

não conseguimos cumprir de modo eficaz. Temos tratado de problemas pontuais cujos reais interlocutores são a própria academia e não os professores dos ensinos fundamental e médio.

É preciso, pois, que tenhamos consciência de que (a) a distância natural que separa o português padrão do português não padrão é agravada no caso do Brasil pelas condições sob as quais se apresenta, nas gramáticas, o que seria a norma culta e (b) a falta de uma listagem simples e clara das variantes padrão já identificadas, acompanhadas de atividades didáticas específicas, torna essa distância bem maior do que ela de fato é. O que nós vimos aqui brevemente permite chegar à conclusão de que a pesquisa universitária na área de sociolinguística pode oferecer contribuições relevantes sobre a realidade linguística nacional e oferecer contribuições ao ensino com base a partir de seus resultados.

REFERÊNCIAS

- VERBUG, Mayra C. G. **Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes**. [Dissertação de mestrado] UFRJ, 2000.
- _____. Objeto direto anafórico: variação na produção oral e escrita e influência do ensino. *Anais do VII Congresso da ASSEL-RIO*, 680-687, 1998.
- BORTONI, Stella-Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. *Revista Internacional de Língua Portuguesa* 12:82-94. 1994.
- CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHAMBERS, J.K. **Sociolinguistic theory**. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1995.
- CORRÊA, Vilma R. **Objeto direto nulo no português do Brasil**. Dissertação de mestrado, UNICAMP. 1991.
- COSERIU, Eugenio. **Sistema, norma, y habia**. Montevideo :<s.n.>, 1952.
- CYRINO, Sônia. **O objeto nulo no português do Brasil - um estudo sintático-diacrônico**. [Tese de Doutorado] Unicamp, 1994.
- _____. **O objeto nulo no português do Brasil - um estudo sintático-diacrônico**. Londrina: Editora da UEL, 1997.
- DUARTE, Maria Eugênia L. **Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**. [Dissertação de mestrado] PUC-SP, 1986.
- _____. **Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**. [Dissertação de mestrado] PUC-SP, 1989.
- _____. **Sobre a codificação da norma culta no Brasil**. Palestra aos alunos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2002.
- FERNANDEZ, Candice N. **Português padrão no Brasil: uma definição sociolinguística**. [Dissertação de mestrado] UFMG, 2002.
- FRANCHI, E. **E as crianças era difíceis... A redação na Escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GUEDES, Marymarcia e BERLINCK, Rosane de A. **E os preços eram commodos...** Anúncios de jornais brasileiros do século XIX. São Paulo: Humanitas/USP, 2000.
- KATO, Mary A. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In: Grím Cabral, L. e J. Morais (orgs.) *Investigando a linguagem. Ensaio em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999.
- LABOV, William. Estágios na aquisição do inglês Standard. Trad. de Luiza Leite Bruno Lobo. In M. S. V. FONSECA e M. F. NEVES. **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1974:49-85. 1964.
- LABOV, W. **Principles of linguistic change**. Internal Factors. Vol. 1. Malden/Mass. Blackwell, 1994.
- LABOV, W. **Principles of linguistic change: External Factors**. Vol. 2. Malden/Mass. Blackwell, 2001.
- LOBO, T., D.LUCHESI e J. MOTA. A norma culta brasileira e as prescrições gramaticais: colocação dos pronomes átonos. *Estudos*, Salvador, 11:147-58. 1991.
- LUÍZE, Terezinha B. **Entre o PE e o PB: o falar açoriano de Florianópolis**. [Dissertação de mestrado] UFSC. 1997.
- MALVAR, Elisabete da S. **A realização do objeto direto de 3ª pessoa em cadeia anafórica no português do Brasil**. [Dissertação de mestrado] UnB, 1992.
- MILROY, James e MILROY, Lesley. **Authority in language**. 3. ed. New York: Routledge, 1999.
- NARO, Anthony e SCHERRE, Marta. **Cadernos de Estudos Linguísticos** 20:9-16. 1991.
- OMENA, Nelize P. de. **Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa**. [Dissertação de mestrado] PUC-RJ, 1978.
- PAGOTTO, Emílio G. Norma e condescendência; ciência e pureza. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, 2, 49-68, 1998.
- PAGOTTO, Emílio G. Norma e condescendência; ciência e pureza. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, 2, 49-68, 1998.
- PARÁ, Mara L. D. **Estratégias de representação do objeto direto correferencial: um estudo variacionista**. [Dissertação de mestrado] UFRJ, 1997.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Secretaria da Educação, 1998.
- PERINI, Mário. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.
- RAMOS, Jânia. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SCHEI, Ane. **A colocação pronominal do português Brasileiro: a língua literária contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.