



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS -**  
**LIP**

**NÁDYLA LOPES DE ANDRADE**

**ESTUDO DA ABORDAGEM DOS PRONOMES NA GRAMÁTICA DIDÁTICA**  
**ESCOLAR DOS ANOS FINAIS:**  
**A QUESTÃO DA NORMA E DOS USOS LINGUÍSTICOS**

Brasília,  
2021

**ESTUDO DA ABORDAGEM DOS PRONOMES NA GRAMÁTICA DIDÁTICA  
ESCOLAR DOS ANOS FINAIS:  
A QUESTÃO DA NORMA E DOS USOS LINGUÍSTICOS**

NÁDYLA LOPES DE ANDRADE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Letras Português e Respectiva Literatura.

Orientadora: Prof. Dra. Heloísa Maria Moreira Lima de Almeida Salles

Brasília,  
2021

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS -**  
**LIP**

**NÁDYLA LOPES DE ANDRADE**

**ESTUDO DA ABORDAGEM DOS PRONOMES NA GRAMÁTICA DIDÁTICA**  
**ESCOLAR DOS ANOS FINAIS:**  
**A QUESTÃO DA NORMA E DOS USOS LINGUÍSTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Letras Português e Respectiva Literatura.

Banca Examinadora:

---

1

---

2

---

3

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, noivo, amigos e professores que me apoiaram e deram todo o suporte necessário para que eu chegasse até aqui.

### **EPÍGRAFE**

A língua é um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social, de modo a permitir o uso da faculdade de linguagem entre os indivíduos. A faculdade da linguagem é um fato distinto da língua, mas que não pode ser exercido sem ela.

*Ferdinand de Saussure*

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por não ter me faltado saúde em meio ao caos pandêmico, por ter preservado a vida do meu pai depois pegar COVID e ficar em estado grave e, por último, por ter me dado as melhores pessoas que me acompanham nessa caminhada:

Meus pais Ocilberto e Juliana pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações.

Meu noivo Gideone pelo seu amor e suporte em todos os momentos da minha vida.

Meu amigo Francklin que me ajudou ao longo desta trajetória, sendo essencial para o fim desse ciclo.

Meus amigos Luís Henrique, Luana Lopes e Micaeli Amanda que me acompanharam desde o início deste desafio.

Minha professora orientadora Heloísa Salles pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo.

E, ainda, agradeço à Universidade de Brasília e todo seu corpo docente que sempre demonstrou comprometimento e qualidade de excelência do ensino.

## RESUMO

Diversos estudos sobre o português brasileiro surgidos nas últimas décadas demonstram as transformações na língua portuguesa no que tange à perda dos clíticos e à ocorrência de sujeito nulo. Observa-se uma diferença entre o português falado e o português escrito, este último baseado na norma padrão transmitida pela Gramática Tradicional (GT), o que implica uma dificuldade no ensino e na aprendizagem no contexto escolar. O presente estudo investiga a abordagem dos pronomes átonos em gramáticas didáticas do Ensino Fundamental e os usos linguísticos do português brasileiro. A análise da gramática didática se dá a partir dos princípios da Aprendizagem Ativa. Por fim, é apresentada uma proposta didática com objetivo de contribuir para a reflexão sobre o ensino dos pronomes átonos na esfera escolar.

**Palavras-chave:** Português Brasileiro; Gramática Tradicional; Ensino; Aprendizagem Ativa.

## RESUMEN

Diversos estudios sobre el portugués brasileño surgidos en las últimas décadas demuestran las transformaciones en la lengua portuguesa a respecto a la pérdida de clíticos y a la ocurrencia de sujeto nulo. Hay una diferencia entre el portugués hablado y el portugués escrito, este último basado en el estándar transmitido por la Gramática Tradicional (GT), lo que implica una dificultad en la enseñanza y en el aprendizaje en el contexto escolar. Este estudio investiga el abordaje de los pronombres átonos en las gramáticas didácticas de la Escuela Primaria y los usos lingüísticos del portugués brasileño. El análisis de la gramática didáctica se basa en los principios del Aprendizaje Activo. Finalmente, se presenta una propuesta didáctica con el objetivo de contribuir para la reflexión de la enseñanza de los pronombres átonos en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Portugués Brasileño; Gramática Tradicional; Enseñanza; Aprendizaje Activo.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 .....	28
FIGURA 2 .....	29
FIGURA 3 .....	31
FIGURA 4 .....	31
FIGURA 5 .....	32
FIGURA 6 .....	33
FIGURA 7 .....	33
FIGURA 8 .....	34
FIGURA 9 .....	34

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 .....	16
QUADRO 2 .....	21
QUADRO 3 .....	21
QUADRO 4 .....	22
QUADRO 5 .....	36

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GT	Gramática Tradicional
LDB	Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional
L - E	Língua Externa
L - I	Língua Interna
PNC's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNL	Política Nacional de Educação
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SN	Sujeito Nulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2 DA GRAMÁTICA TRADICIONAL</b> .....	<b>13</b>
<b>2.1 Pronomes pessoais na abordagem da gramática tradicional</b> .....	<b>15</b>
<b>3 PRONOMES PESSOAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO</b> .....	<b>18</b>
<b>3.1 O sistema de clíticos pronominais e o ensino da língua escrita</b> .....	<b>18</b>
<b>3.2 Considerações parciais</b> .....	<b>23</b>
<b>4 DO ENSINO DA GRAMÁTICA</b> .....	<b>24</b>
<b>5 DA GRAMÁTICA DIDÁTICA</b> .....	<b>26</b>
<b>5.1 Da gramática didática de Cereja e Cochar (2017)</b> .....	<b>26</b>
<b>5.1.1 Emprego dos pronomes oblíquos <i>o(s)</i> e <i>a(s)</i></b> .....	<b>34</b>
<b>6 PROPOSTA DIDÁTICA PILOTO</b> .....	<b>35</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>43</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Neste estudo, investigamos a abordagem dos pronomes átonos em livros didáticos do Ensino Fundamental, anos finais, considerando a relação entre a norma formulada na gramática tradicional (GT) e os usos linguísticos no português brasileiro, conforme descritos em estudos linguísticos.

Para tanto, na análise da relação entre a norma e os usos linguísticos, tomamos como referência de GT a Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), confrontando-a com a descrição gramatical formulada com base nos estudos linguísticos do português brasileiro, como Kato (2005), Pires e Salles (2017). Com essa discussão, examinamos a abordagem encontrada em livros didáticos, escolhidos entre obras citadas no PNL D (MEC). A análise dos livros didáticos tomará por base os princípios da Aprendizagem Ativa, conforme formulada em Pilati (2017).

O trabalho se estrutura como a seguir: na seção 2, apresentamos uma discussão da justificativa da gramática tradicional para a abordagem da norma (padrão). Na seção 3, fazemos uma exposição sobre o desenvolvimento do tema dos pronomes átonos na GT, em confronto com a pronominalização no PB, que se baseia na abordagem da linguística. Em seguida, apresentamos a análise do livro didático, em relação ao ensino do sistema pronominal, a fim de demonstrar a orientação teórica e metodológica adotada. Na seção 6, apresentamos uma proposta didática piloto, como um caminho para a reflexão sobre o ensino de gramática na educação básica. Na seção 7, apresentamos as considerações finais.

## 2 DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

A Gramática Tradicional (GT) pode ser compreendida enquanto uma estrutura que descreve o funcionamento morfológico e sintático da língua portuguesa, que observa sua evolução ao longo do tempo dentro da cultura e busca manter seu rigor e transmissão. Celso Cunha e Lindley Cintra são dois famosos expoentes da GT que estabeleceram, em 1985, o texto nomeado Nova Gramática do Português Contemporâneo, cuja edição utilizada neste trabalho data de 2001, surgido, nas palavras dos autores, a partir de uma “urgente necessidade para o ensino da língua portuguesa não só em Portugal, no Brasil e nas nações lusófonas da África, mas em todos os países em que se estuda o nosso idioma” (p. xxiii).

A proposta consistiu em tornar tal obra uma “fonte de informação, tanto quanto possível completa e atualizada” (p. xxiv) sobre as normas da língua portuguesa com objetivo de guiar e orientar a correta expressão oral e escrita da evolução da língua.

As características gerais da obra proposta, segundo eles, são:

1. Uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a tem utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias.
2. Como esta gramática pretende mostrar a superior unidade da língua portuguesa dentro do sua natural diversidade, particularmente do ponto de vista diatópico, uma acurada atenção se deu às diferenças no uso entre as modalidades nacionais e regionais do idioma, sobretudo às que se observam entre a variedade nacional europeia e a americana. (p. xxiv).

Seguindo por esta via, lançaremos mão da definição de língua tal qual os autores a propõem:

“Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a Língua é um meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.” (p. 01).

Pode-se depreender, a partir da definição acima, que a língua possui uma característica coletiva, por ser um sistema que pertence a um grupo de indivíduos, e que expressa a cultura por eles partilhada; que a língua é ativa, por conceber o mundo e agir sobre ele, e, assim fazendo,

modifica o corpo social e por ele é modificada. A língua sofre variações dentro de uma mesma cultura e pode apresentar diferenças entre si de, pelo menos, três tipos:

- a) Variações diatópicas: diferenças no espaço geográfico - falares locais, variantes regionais e, até intercontinentais.
- b) Variações diastráticas: diferenças entre as camadas socioculturais - nível de culto, língua padrão, nível popular;
- c) Variações diafásicas: diferenças entre os tipos de modalidade expressiva - língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem dos homens, linguagem das mulheres etc.;

Ainda que haja essas variações e que todas mereçam atenção em sua observação, haveria, conforme Cunha e Cintra (2001), uma força centrípeta de conservação da língua. Se por um lado surgem inovações, por outro a língua busca conservar-se, o que “garante a superior unidade de um idioma como o português, falado por povos que se distribuem pelos cinco continentes” (p. 4). Exemplo disso, os autores citam a língua padrão, que seria uma entre as variações, mas que exerce poder sobre as demais em virtude de atuar “como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade” (p. 4).

Cunha e Cintra problematizam, a partir de Adolf Noreen, os critérios de correção de uma língua. Do autor referido, eles extraem três proposições, a saber: *histórico-literário*, *histórico-natural e racional*. A primeira, seria a correção a partir de referências clássicas da literatura. Observa-se um caráter rígido nesta proposta que pode, entre outros aspectos, ignorar o caráter vivo da língua. A segunda, também chamada de anárquica, seria um desenvolvimento da linguagem em estado de completa liberdade, sem dicotomia de correto ou incorreto dentro da língua. A terceira, racional, seria aquela na qual Noreen se detém, em que ocorre a comunicação de forma mais simples e inteligível possível.

Para derrubar a proposição de Noreen, os autores recorrem a Jespersen, que propõe que a correção se dá por um fator exterior comum ao que fala e ao que ouve e que possibilita a compreensão. Este fator comum seria a “norma linguística que ambos aceitaram de fora, da comunidade, da sociedade, da nação” (p. 6). A partir daí, surge a compreensão de que o que seria linguisticamente correto tem relações com o que é “exigido pela comunidade linguística a que se pertence. O que difere é o ‘linguisticamente incorreto’”.

A medida da língua se dá, na perspectiva dos autores, quando do encontro com o ideal linguístico externo. A norma, que pode ser entendida enquanto a ordem, o que organiza, o que orienta, exerce esse poder de atração entre ambos os falantes e garante que haja comunicação.

## **2.1 Pronomes pessoais na abordagem da gramática tradicional**

O tema de análise, neste trabalho, será a abordagem dos pronomes átonos nos livros didáticos. Nesta seção, fazemos uma síntese do emprego desses pronomes na gramática tradicional, comparando-os com a forma como são apresentados em uma gramática didática, utilizada no Ensino Fundamental (II Ciclo), com objetivo de demonstrar a relação entre as abordagens propostas, considerando a especificidade do texto gramatical na escola. Chama-nos a atenção a dificuldade observada no que se refere à transmissão do conteúdo por parte dos professores e a dificuldade dos alunos em compreender aquilo que foi transmitido, bem como em relação ao conteúdo do livro didático.

Ressalta-se o caráter mais rígido dos exemplos extraídos da gramática de Cunha & Cintra (2001) cujas demonstrações de emprego pronominal se restringem à utilização de frases curtas, comumente retiradas de obras literárias, em que há o uso mais corrente da referida forma pronominal.

Os autores iniciam apresentando a definição de pronomes, ressaltando a distinção entre sua função para representar e acompanhar um substantivo, determinando-lhe a extensão de seus significados. No primeiro caso, são chamados de pronomes substantivos e, no segundo, de pronomes adjetivos.

Em seguida, apresentam a classificação de pronomes, iniciando com os pronomes pessoais. Nesse momento, eles distinguem o pronome pessoal, identificando a 1ª, 2ª e 3ª pessoa. Então, observam que a forma dos pronomes pessoais pode ser reta ou oblíqua, variando de acordo com a função e a acentuação. Entre os pronomes pessoais oblíquos, distinguem os átonos e os tônicos. Observemos a quadro abaixo apresentado, no texto, pelos autores:

QUADRO 1: Pronomes Pessoais

		Pronomes Pessoais Retos	Pronomes Pessoais Oblíquos não reflexivos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	Me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe	ele, ela
Plural	1ª pessoa	nós	Nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes	eles, elas

Fonte: Cunha & Cintra, 2001, p.277

Os autores prosseguem discutindo o emprego dos pronomes pessoais, considerando os pronomes do caso reto e do caso oblíquo. Neste trabalho, nosso objetivo é discutir os pronomes do caso oblíquo em suas formas átonas, por tanto, passamos a mostrar a forma como eles são discutidos pelos autores.

A discussão sobre esta forma pronominal é iniciada com a apresentação das formas próprias do objeto direto, que são *o, a, os, as*, e, posteriormente, das formas próprias do objeto indireto, a saber *lhe, lhes*. Na exposição a partir da forma de 3ª pessoa, é destacada a distinção entre o pronome na função de objeto direto e o pronome na função de objeto indireto com as respectivas exemplificações:

i. Objeto direto:

(1) Ângela dominava-**os** a todos, vencia-**os** (R. Pompéia, A, 222.)

ii. Objeto indireto:

(2) O capitão **lhe** garantira que tudo fora um mal-entendido (M. Palmério, VC, 286.).

Na sequência, são apresentadas as formas de emprego de objeto direto ou indireto pelos pronomes *me*, *te*, *nos* e *vos*. Vejamos os exemplos:

i. Objeto Direto:

- (3) Queres ouvir-**me** um instante, sensatamente? (U. Tavares Rodrigues, PC, 153.)
- (4) Queria-**te** ver lá em cima. (Luandino Vieira, NM, 3.)
- (5) Vinde e contemplai-**nos**, que entardece. (C. Meireles, OP, 318.)
- (6) Ninguém **vos** abandona, senhor. (J. Régio, ERS, 90.)

ii. Objeto Indireto:

- (7) Chamava-**me** o seu alferes. (Machado de Assis, OC, II, 234.)
- (8) – Ninguém **te** vai agradecer. (Alves Redol, BSL, 355.)
- (9) Só a leitura dos grandes livros **nos** pode trazer a compensação das misérias de certos homens de letras. (A. F. Schimidt, GB, 331)
- (10) – Ouvis o que **vos** pergunto? (J. Régio, ERS, 186).

Os autores prosseguem a explanação apresentando outras formas e empregos pronominais, como o pronome oblíquo átono sujeito de um infinitivo:

- (11) Mandei-**o** sair.
- (12) Deixe-**me** falar.

E ainda, o emprego enfático do pronome oblíquo átono:

- (13) **Verdades**, quem é que **as** quer? (F. Pessoa, OP, 530.)
- (14) **O meu avô**, nunca **o** vi rezando. (J. Lins do Rego, ME, 83)

Esta pequena síntese da GT de Cunha e Cintra teve por objetivo apresentar alguns tópicos a fim de comparar com o uso dos pronomes do PB. Na próxima seção apresentaremos a discussão em torno do uso do PB e as formas pronominais tais como são trazidas na literatura contemporânea.

O tema de análise neste trabalho será a abordagem dos pronomes átonos nos livros didáticos. Na análise, extraímos exemplos do emprego desses pronomes na gramática tradicional comparando-os com a forma como são apresentados nos livros didáticos com

objetivo de demonstrar se existe relação entre os tipos de textos. Chama-nos a atenção a dificuldade observada no que se refere à transmissão do conteúdo por parte dos professores e a dificuldade dos alunos em compreender aquilo que foi transmitido, bem como em relação ao conteúdo do livro didático.

Ressalta-se o caráter rígido dos exemplos extraídos da gramática de Cunha & Cintra (2001), cujas demonstrações de emprego pronominal se restringem à utilização de frases curtas, comumente retiradas de obras literárias produzidas em períodos em que havia uso mais corrente da referida forma pronominal.

### **3 PRONOMES PESSOAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

#### **3.1 O sistema de clíticos pronominais e o ensino da língua escrita**

Nesta seção iremos mostrar o uso pronominal no português brasileiro (PB), evidenciando que existe uma perda no sistema pronominal em relação ao que está colocada na GT, conforme descrito na seção anterior.

O uso dos pronomes no PB sofreu variações ao longo do tempo. Essas variações se distinguem da forma pronominal utilizada no português europeu (PE). Os estudos utilizados neste trabalho indicam que houve uma mudança do uso do clítico ao longo dos anos. Essa mudança é um indicativo do caráter dinâmico da língua, dos efeitos que o corpo social e a cultura exercem sobre ela.

Investigação de Kato (2005) revela que no processo de letramento a aprendizagem da língua escrita se configura enquanto o aprendizado de uma nova língua. Ela problematiza a ausência de estudos entre o conhecimento linguístico que a criança leva para a escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos, e aponta para a distância entre a língua escrita do letrado e a língua falada pela criança.

As evidências que levam a autora a fazer essa proposição partiram da investigação por ela realizada a respeito da natureza do conhecimento linguístico do letrado e de como este é alcançado. Ela se debruçou sobre três hipóteses para tentar responder ao primeiro questionamento, a saber:

- a) O processo de letramento recupera o conhecimento gramatical de um indivíduo de alguma época passada do português brasileiros;

- b) Esse saber é pautado no conhecimento linguístico do falante português ou
- c) Esse conhecimento se define como algo distinto das outras duas hipóteses.

Kato (2005) toma como ponto de partida o conceito de Língua-I, de Chomsky (1981). Essa Língua-I apresenta as seguintes propriedades: é interna (tem a ver com a representação mental do objeto) e individual (não é vista enquanto objeto social, político ou geográfico). Além disso, a Língua-I se contrapõe à Língua-E (Externa/Extensional), esta última definida como a língua em uso. Diante dessa distinção, Kato acrescenta que a Língua-I corresponde à Gramática Universal (GU), que se caracteriza por apresentar propriedades de dois tipos: Princípios – propriedades invariantes, que definem a língua como sistema universal; Parâmetros – que dão conta da variação linguística, com valores positivos ou negativos a depender do *input* linguístico recebido pela criança.

De acordo com Kato (2005), a Língua-I possui uma gramática nuclear e uma periferia marcada. A primeira se dá a partir do estabelecimento dos valores dos Parâmetros, enquanto positivos ou negativos, a segunda pode conter fenômenos de empréstimo, resíduos de mudança. A periferia marcada apresenta maior variação, sem descaracterização da comunidade de pertencimento do indivíduo.

A autora, a partir da literatura, afirma que a criança chega à escola com sua gramática nuclear definida, ou seja, com parâmetros e valores selecionados. No entanto, à medida que tem acesso às instâncias socializadoras, como a igreja, a escola, e também pelo contato com os textos escritos das histórias infantis, a criança tem acesso a outros tipos de *input* linguístico.

Kato (2005) propõe então analisar o letramento a partir do conceito de periferia, entendida como uma segunda “gramática”, que se desenvolve a partir do *input* ordenado escolar ou da imersão em textos escritos.

A autora problematiza as modificações dos parâmetros no português brasileiro, que, no século XIX, era caracterizado enquanto língua de Sujeito Nulo (SN), cujo parâmetro apresenta o sujeito na flexão de concordância e dispensa o sujeito pronominal. Esse fenômeno é atribuído a um empobrecimento na flexão de concordância. Ela ressalta que há outras propriedades em línguas de SN, entre as quais “a inversão sujeito/predicado (*Chegaram as cartas; Comprou um carro novo o João*) e movimento longo do clítico (*O Pedro não me vai convidar*)” (p. 03). Dessa maneira, a criança chega à escola com uma gramática do PB contrária às de uma língua de Sujeito Nulo. Observe no quadro abaixo os exemplos apresentados pela autora:

a) Sujeitos referenciais preenchidos, já que a flexão de concordância perde sua função pronominal:

(15) **Eu** quelu.

(16) O papai disse que **ele** vai.

b) ausência de concordância com sujeito posposto, o que faz supor que a construção VS não seja a mesma das outras línguas românicas de SN, mas que tenha sido reanalisada no PB como um tipo de construção impessoal, como no francês (*il est arrivés des hommes*) (Kato, 2002):

(17) **Chegou** os ovos.

c) presença de clíticos com movimento curto (ou ausência do movimento longo do clítico):

(18) A mamãe não vai **me** levar.

(19) Ninguém tinha **se** machucado.

d) objetos nulos referenciais:

(20) Eu encontrei  $\emptyset_i$  na rua.

(21) Eu quero  $\emptyset_i$

Kato (2005) levanta a hipótese de que no processo de letramento a escola busca resgatar as perdas linguísticas, compreendendo que “as inovações são apropriadas para a fala, mas não para a escrita.” (p. 04). A observação a respeito da perda do movimento longo do clítico nos interessa no presente estudo, uma vez que oferece elementos que reforçam a ideia de que a GT apresenta um sistema pronominal que não corresponde ao sistema pronominal do PB.

A autora apresenta então uma análise do estudo realizado por Kato, Cyrino e Correa (1994), que aponta as transformações ocorridas no português brasileiro desde o século XIX, que envolveram a perda dos clíticos de 3ª pessoa, a perda do sujeito nulo e do movimento longo do clítico e a introdução da forma pronominal de caso reto como acusativo. Reproduzimos abaixo os exemplos (renumerados) em que a autora ilustra os casos referentes ao sistema de clíticos pronominais:

QUADRO 2

<p>- Perda dos clíticos de 3ª pessoa, com introdução o objeto nulo referencial:</p> <p>(22) a. Comprei o peixe sem examiná-lo.</p> <p>b. Comprei o peixe sem examinar Ø.</p>
<p>- Perda do movimento longo do clítico:</p> <p>(23) a. João não <b>me</b> tinha cumprimentado.</p> <p>b. João não tinha <b>me</b> cumprimentado.</p>
<p>- Introdução da forma pronominal de caso reto como acusativo</p> <p>(25) Eu vi <b>ele</b> saindo.</p>

Fonte: Kato, 2005, p. 4

No mesmo estudo, as autoras analisam a evolução do uso dos objetos diretos anafóricos em textos escritos de estudantes na escola, considerando os níveis acadêmicos: 1º./2. ano; 3º./4º. Ano; 5º./6º. ano; 7º./ 8º. ano; Final (Escolarização concluída).

QUADRO 3

Ano	1º/2º ano	3º/4º ano	5º/6ºano	7º/8ºano	Final
Objetos Nulo (ON)	59	64	48	52	10
Pronome Completo	8	6	14	11	-
Sujeito Nulo (SN)	33	18	13	5	5
Clíticos	-	12	25	32	86

Fonte: Kato, Cyrino & Correa, 1994, p.5

O estudo permite observar a recuperação qualitativa dos clíticos falados no século XVII, todavia, sua posição (do clítico) “é inovadora, isto é, não se constata clíticos antes do auxiliar” (p. 5). Por fim, conclui que a escola consegue apenas simular parcialmente a gramática do passado e produz um conhecimento diferente daquele que o falante do século XVII adquiriu ao desenvolver a fala.

Podemos então observar algumas características próprias da gramática do falante do PB:

- i. ela não faz a subida do clítico (por exemplo: colocar o *me* antes do verbo auxiliar);
- ii. embora use os clíticos, utiliza o *ele* também enquanto acusativo;
- iii. alta incidência de objeto nulo.

A respeito da hipótese de que o conhecimento do letrado brasileiro é pautado no conhecimento linguístico do falante português contemporâneo é insustentável a partir da constatação de que o português europeu (PE) apresenta clíticos de terceira pessoa com movimentos longos, e aponta ainda a necessidade que se faz de traduzir obras literárias do PB para o PE, indicativo de não unidade entre as duas línguas. Veja os exemplos (renumerados) apresentados pela autora:

QUADRO 4

Edição brasileira
(26) a. Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matar ___ um por uma... b. ...que contam histórias incríveis sempre nas horas que a gente quer ouvir _____ c. Estava excitado e ao mesmo tempo inseguro: talvez a menina já tivesse esquecido _____
Edição portuguesa
(27) a. Se hoje eu me tornasse um monstro e resolvesse matá- <b>las</b> uma por uma... b. ...que contam histórias incríveis sempre nas histórias incríveis sempre nas horas que a gente <b>as</b> quer ouvir c. Estava excitado e ao mesmo tempo inseguro: talvez a menina já <b>o</b> tivesse esquecido.

Fonte: Kato, 2005, p.5

O estudo conclui que o letrado contemporâneo não resgata o conhecimento do letrado de outra época e nem simula o português europeu. Logo, o português brasileiro se distingue dos demais e se apresenta enquanto um novo conhecimento.

No léxico do falante do PB não aparece o movimento longo do clítico, antes ele é apagado, inexistente. Isso indica que há uma cisão no sistema pronominal, de modo que na 1ª e na 2ª pessoa o *me* é utilizado, mas apagado nos casos de *o*, *a*, *os*, *as*. Essa compreensão é de extrema importância para o professor em sala de aula: o sistema pronominal utilizado pelo aluno é distinto daquele da GT. Em tempo, cabe dizer que o apagamento do clítico não confere prejuízo gramatical.

O estudo de Pires e Salles (2017), dedicado a investigar a aquisição do clítico acusativo de 3ª pessoa por falantes de português (L1) brasileiro em esfera escolar, aponta que as transformações ocorridas na língua não passaram por uma reaproximação ou assimilação pelo português padrão, antes indicam um rearranjo no paradigma pronominal e no sistema flexional. No estudo, as autoras observaram ainda (confirmando o resultado de outros estudos) que, somado ao surgimento do objeto nulo e da perda do clítico de 3ª pessoa, ocorreu ainda “mudança na direção da cliticização e a perda da subida do clítico” (p. 1958).

### **3.2 Considerações parciais**

O sistema de pronomes pessoais do PB é distinto daquele descrito na gramática tradicional (conforme apresentado na seção 2). A gramática do PE faz o deslocamento do pronome para que ele fique junto ao auxiliar, já na gramática do PB ocorre uma supressão dos pronomes oblíquos átonos.

Em razão dessa supressão no PB, essa estrutura não participa da língua falada pela criança ao chegar à escola. No ambiente escolar, para que pudesse ser realizada a inserção dos pronomes oblíquos átonos na gramática da criança, fazer-se-ia necessária a adoção de uma metodologia adequada, haja vista que se trata de matéria inteiramente nova para o aluno.

O que observamos, entretanto, é que na GT essas estruturas aparecem de modo descritivo apenas (vide seção I). Há uma qualificação morfológica dos pronomes, todavia não se faz a implementação adequada da sintaxe. Se há, por parte da escola, a exigência da aprendizagem de tal conteúdo, seria igualmente necessário que houvesse um trabalho metodológico quanto ao ensino dessas estruturas.

É o que nos permite compreender os resultados obtidos por Kato, Cyrino e Corrêa (1994) (citados por Kato 2005) a respeito da aquisição de clíticos no período de escolarização, em que os alunos chegam sem clíticos e, nos anos seguintes, a partir dos *inputs* recebidos da exposição aos pronomes, ela encontra uma maneira própria de utilizá-los, cujas principais características são utilização de pronomes nulos e não subida do clítico.

O caráter vivo da língua é reafirmado a partir dos estudos de Kato (2005) e de Pires e Salles (2017). Seu dinamismo, suas variações e transformações se tornam patentes quando do confronto entre o PB e o PE. Essa diferença convoca todos os que se debruçam sobre o estudo da língua e sua transmissão a um olhar sensível e atento ao que se passa no contexto escolar, desde a chegada do aluno com sua L1 à forma como é ensinado o português escrito.

#### **4 DO ENSINO DA GRAMÁTICA**

A Educação Básica no Brasil é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) cabendo à União a coordenação da Política Nacional de Educação (PNL) em colaboração com os estados e o Distrito Federal (Art. 9º). O documento que organiza as aprendizagens essenciais que devem ser ofertadas aos alunos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo de tais aprendizagens a serem desenvolvidas no decorrer das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE).

A segunda competência geral da Educação Básica, de acordo com a BNCC, é:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, matéria deste trabalho, e conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC's) e a BNCC, o ensino de língua portuguesa deve ser realizado de maneira pluralizada, a fim de contribuir para uma inserção do/a estudante “mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas” e que englobe análise linguística e cultural, permitindo que “se possa ter em mente mais do que um usuário da língua/linguagens.” (BNCC, p. 68, 2017).

Segundo a BNCC (2017), é esperado que a Língua Portuguesa oportunize o letramento dos alunos com vias à sua efetiva e crítica participação na sociedade no que se relaciona às práticas orais, escritas e de outras linguagens (p. 67).

O ensino em sala de aula da matéria ora mencionada tem como base o conteúdo que compõe a gramática utilizada pelo professor. Este ponto nos interessa para que possamos desenvolver nosso pensamento a respeito das questões envolvidas no ensino da gramática nas escolas.

Retomando o conceito de língua, conforme preconizam Cunha e Cintra (2001), enquanto “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos”, observamos algumas dificuldades encontradas na transmissão dessa língua formal àqueles a quem se destina nas escolas, a saber, os alunos.

Tomaremos, para tanto, uma gramática didática como referência para a presente análise e faremos uma leitura do material nela contido em comparação com a proposta da aprendizagem ativa, de Pilati (2017). Os desafios encontrados no ensino tradicional nas escolas, naquilo que se refere ao ensino da gramática, indicam um descompasso entre a língua falada pelo aluno desde antes de seu contato com a instituição e a língua formal ali apresentada. Vimos, na seção anterior, que esse descompasso é citado por Kato (2005) e, no caso do sistema de clíticos pronominais, a escola consegue desenvolver seu uso na escrita, embora com propriedades inovadoras (perda do movimento longo, além do uso generalizado da próclise).

Em consonância com nosso objeto de trabalho, Hochsprung & Cunha (2019) tecem um questionamento a respeito do ensino da gramática nas escolas a partir da análise de um livro didático do ensino fundamental. Os autores observam que o ensino da gramática, presente no livro, se centrou especialmente na perspectiva normativa, com a prescrição de regras que, no mais das vezes, se distancia muito da língua real do aluno.

Segundo os autores, uma prática orientada nesse sentido pode representar um embargo ao desenvolvimento da aprendizagem. Isso pode ser compreendido enquanto uma possível falha estrutural sob a qual se erige as gramáticas tradicionais, uma pedra de tropeço para docentes e, conseqüentemente, para os estudantes.

Se tomarmos como referência a crítica de Pilati (2017) a respeito da definição de linguagem de Cunha e Cintra e a maneira como se dá a sistematização do conteúdo na gramática dos autores, encontraremos um ponto de luz que nos leva a compreensão dessa possível falha:

“em nenhum momento, na referida obra, esse ‘sistema’ [gramatical] é caracterizado como tal nem são dadas outras explicações sobre a organização desse sistema, sobre os princípios que a ele subjazem. Ou seja, após a apresentação da definição acima, os fenômenos linguísticos são apresentados em listas de regras.” (p. 15). **Grifo nosso.**

Um ensino dessa natureza, em nossa opinião, termina por obstaculizar a visão do professor para os processos criativos do educando. Tanto ele quanto o aluno passam por uma interrupção entre a transmissão e a compreensão, respectivamente, da dinâmica da língua e a letra fria da regra. A fixação na transmissão da regra compreendida enquanto a maneira correta, se distancia do universo linguístico do não letrado, o que pode culminar no desinteresse dos estudantes no que se refere ao aprendizado da língua portuguesa.

Nesse sentido, Kato (2005) evidencia a distância entre a gramática escrita e a gramática falada e seus efeitos percebidos na escolarização. Para a autora, a aquisição da gramática escolar pode ser comparada à aquisição de uma nova língua pela criança, tal o hiato entre a língua escrita e a língua falada. Essa hipótese é pertinente se entendermos que o conhecimento linguístico inato (a Faculdade de Linguagem) está presente na estruturação dos dados do *input* linguístico oferecido na escolarização. Dessa forma, é possível supor que o desenvolvimento da escrita na escola pode ser visto como um tipo de segunda língua (L2).

## **5 DA GRAMÁTICA DIDÁTICA**

Sabe-se que um dos instrumentos mais utilizados em sala de aula é o livro didático, independentemente de a escola ser pública ou privada. O livro analisado neste trabalho é a obra *Gramática, texto, reflexão e uso*, dos autores William Cereja e Thereza Cochar. A obra é dividida em cinco grandes unidades, sendo: a 1ª sobre Língua e Linguagem; a 2ª sobre Fonologia e questões notacionais; a 3ª sobre Morfologia; a 4ª sobre Sintaxe e, por último, a 5ª sobre Semântica e Estilística.

### **5.1 Da gramática didática de Cereja e Cochar (2017)**

Para analisarmos a gramática didática, utilizaremos os princípios da aprendizagem ativa de acordo com Pilati (2017) que sugere que os alunos aprendam a pensar sobre o assunto como os especialistas fazem por meio de técnicas que incluem: “identificar os padrões da língua, identificar a arquitetura invisível por trás do seu sistema.” (p.105), fazendo com que os

estudantes tenham o conhecimento ‘profundo’ e, ainda, “possam organizar seus conhecimentos linguísticos de forma coerente” (p.105).

Em seguida, a autora mostra as competências que fazem que o aluno aprenda de modo ativo e que compreenda os processos linguísticos. Para tanto é importante:

- a) Possuir uma base sólida de conhecimento factual;
- b) Entender os fatos e as ideias dentro do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação.
- c) Usar a metacognição, ou seja, os estudantes devem ser orientados para ter o controle de sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-los. (p. 105)

Nesse sentido, nós, professores, “devemos elaborar atividades que levem os alunos a”:

- a) Aprender a identificar padrões;
- b) Desenvolver uma compreensão profunda do assunto;
- c) Aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento, levando em conta as condições. (p.105)

A gramática de Cereja e Cochar abrange amplo aspecto da língua portuguesa, como pode ser observada na divisão das unidades mencionadas no item 4.

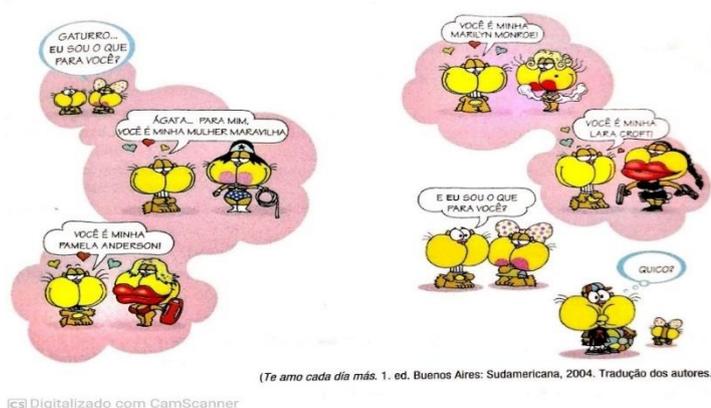
A partir da própria definição de língua, enquanto “língua constituída de palavras e leis combinatórias que permitem a interação entre pessoas” (p. 20), os autores exploram a linguagem visual no livro, com cores e ilustrações que dialogam com o público jovem a que se destina, e busca se inserir no contexto do leitor. Percebe-se um esforço dos autores em expor a gramática descritiva, conforme transmite a GT, em articulação com a inserção da linguagem da realidade cultural do aluno, assim, fazem uma aproximação entre a norma padrão e o universo social do estudante.

Ao que nos toca estudar neste trabalho, a saber o sistema pronominal, a primeira ocorrência dos pronomes e suas utilizações se dá na terceira unidade, *morfologia*, na qual o autor divide o conceito de pronome e a subclasse de pronomes pessoais em um capítulo (14) e as demais subclasses (possessivo, demonstrativo, indefinido, interrogativo e relativo) em outro (15).

A exposição sobre o emprego dos pronomes oblíquos se dá de forma, ao nosso ver, por demais resumida, concentrando-se apenas nos pronomes *o* e *a* (e suas flexões). Nesse aspecto, os autores enfatizam as formas pronominais que não ocorrem na fala, como mencionam os estudos linguísticos.

A parte introdutória do capítulo se inicia com cinco questões interpretativas e intuitivas acerca da tirinha a seguir:

FIGURA 1



Fonte: Cereja e Cochar, 2017, p. 197

A partir da tirinha, os autores esperam que o aluno consiga identificar a palavra que a personagem Ágata utiliza para se referir a si mesma e a palavra que utiliza para se referir ao personagem Gaturro, seu interlocutor. Dessa forma, os autores dão início ao conceito dos pronomes pessoais do caso reto, 'eu' e 'você', como 1ª e 2ª pessoa do discurso (destacando-se que 'você' adota a 3ª pessoa gramatical). Adiante, utiliza-se o paradigma 'mim' e 'minha', associado à 1ª pessoa, em que ambos se referem à mesma pessoa (eu), no caso da Tirinha, ao Gaturro, dando continuidade ao vínculo com o pronome pessoal do caso reto 'eu', que está associado a uma categoria de função de sujeito e, assim, são introduzidas as variações pronominais: *mim*, objeto de preposição, como pronome oblíquo e *minha*, marcador de posse, sintaticamente na função de adjunto adnominal, *como* pronome possessivo.

Após exemplificar algumas situações pronominais, os autores apresentam a definição de pronome:

FIGURA 2

**CONCEITUANDO**

Observe e compare o papel das palavras destacadas nestes dois enunciados:

“— Gaturro... **Eu** [Ágata] sou o que para **você** [Gaturro]?”

“— **E eu** [Gaturro] sou o que para **você** [Ágata]?”

Repare que, no primeiro enunciado, a palavra **eu** está empregada no lugar de **Ágata** e a palavra **você** está empregada no lugar de **Gaturro**. Já no segundo enunciado, a palavra **eu** substitui o nome **Gaturro**, e a palavra **você** substitui o nome **Ágata**.

Em “**você** é minha Mulher Maravilha”, a palavra **minha** não substitui **Gaturro**, mas indica uma relação de posse entre ele e a Mulher Maravilha.

Palavras como **eu**, **você**, **ele**, **nós**, **te**, **me**, **minha**, entre outras, são chamadas de **pronomes**.

**Pronome** é a palavra que designa pessoas ou coisas, indicando-as. Também pode remeter a palavras, orações e frases expressas anteriormente. Na frase, substitui ou acompanha o núcleo de uma expressão, geralmente constituído por um substantivo.



Fonte: Cereja e Cochar, 2017, p. 198

Nesse momento, se observa uma progressão no nível de complexidade em relação aos exemplos utilizados pelos autores. Como vimos, os autores iniciam com exemplos acessíveis ao aluno, como nos exemplos da tirinha, quando ‘eu’ está empregado como substituto do nome próprio Ágata, e ‘você’ substitui o nome próprio Gaturro, mostrando alternância referencial. Na sequência, no diálogo da tira, são utilizados os pronomes ‘mim’ e ‘minha’. Com essa estratégia o autor levanta o primeiro conjunto de pronomes ‘eu’, ‘me’, ‘minha’ e ‘você’.

O objeto de interesse do autor é que o aluno identifique os usos dos pronomes em primeira pessoa e isso, na explicação apresentada na gramática didática, é alcançado de maneira exemplar a partir da estratégia adotada, pois é criado um paradigma acerca de sua distribuição sintática, fazendo com que o professor parta “das intuições e dos conhecimentos de seus alunos sobre o funcionamento de sua língua para trazer à consciência deles informações que já possuem” (VICENTE e PILATI, 2011:8).

Já no segundo parágrafo, é afirmado que “*minha* não substitui Gaturro, mas indica uma relação de posse entre ele e a Mulher Maravilha”. No entanto, do ponto de vista descritivo, seria relevante expor que tal pronome [*minha*] se refere ao Gaturro, pois carrega a informação de 1ª pessoa, estabelecendo relação de concordância de gênero e número com o termo posterior a que se liga, [Mulher Maravilha].

Na sequência, ocorre um aprofundamento na complexidade, o que provoca uma quebra com o que vinha sendo trabalhado anteriormente. Os autores recorrem à gramática tradicional para a definição de *pronome*, apresentando suas múltiplas funções, ao afirmar “que pode

remeter orações e frases expressas anteriormente” e que “na frase, substitui ou acompanha o núcleo de uma expressão, geralmente constituído por um substantivo”.

Nossa avaliação é que, antes de apresentarem a definição da classe morfológica *pronome*, os autores deveriam ter sintetizado o assunto, pedindo que os alunos estabelecessem uma relação entre pronomes que foram citados - ‘eu’, ‘você’, ‘mim’ e ‘minha’ - identificando que ‘eu, mim e minha’ são de mesma pessoa (1ª p.) e o ‘você’ de 3ª, que sua ocorrência é determinada pelo contexto em que ocorrem.

Além disso, a referência à função do pronome de substituir ou acompanhar um núcleo não é autoexplicativa. Seria o caso de ilustrar a função de substituição com o uso anafórico do pronome, como em *Comprei um gato. Ele se chama Gaturro*. O uso do pronome para acompanhar o núcleo poderia ser ilustrado com o pronome demonstrativo, como em: *Este gato é o Gaturro*. Esses exemplos deveriam ser apresentados contrastivamente, a fim de levar o aluno a identificar o papel do pronome em cada caso.

No entanto, a estratégia de ensino utilizada pelo autor pode agir em sentido contrário e se tornar um dificultador na aprendizagem do aluno por inserir um assunto ainda não apresentado em meio à exposição e exemplificação do assunto corrente. Há a possibilidade de os autores apostarem na introdução do assunto futuro a fim de resgatá-lo posteriormente e, assim, estabelecer uma conexão entre ambos os conteúdos. Consequentemente, tal estratégia utilizada pelos autores pode incorrer em um desvio da atenção do aluno para uma questão que terá seu momento de introdução e, com isso, a quebra do raciocínio em andamento.

Em relação às atividades de fixação, verificamos que possuem cinco questões: Na primeira, o autor pede que o aluno substitua o termo grifado por um pronome a fim de evitar a repetição.

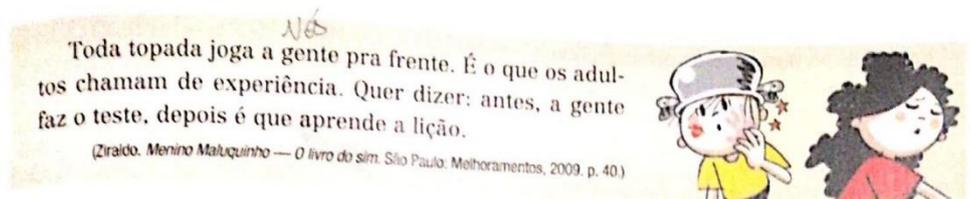
Exemplo:

a) **Luís Carlos** vai tocar numa orquestra, pois **Luís Carlos** é um ótimo violinista.

Esperando com que o aluno responda: “Luís Carlos vai tocar numa orquestra, pois **ELE** é um ótimo violinista.”

Na segunda, terceira e quarta questões, o autor mescla a abordagem da semântica e da sintaxe, se referindo ao mesmo texto:

FIGURA 3



Fonte: Cereja e Cochar, 2017, p. 199

Nesse momento, questionam o sentido da palavra *topada* e o sentido da expressão “joga a gente pra frente”.

Posteriormente, na terceira questão, pedem para o aluno estabelecer a relação da imagem com o enunciado verbal, trabalhando os diferentes tipos de linguagem. E, por último, na questão quatro, solicitam que o aluno reescreva o texto trocando a expressão “a gente” por “nós” ou “nos” e fazendo as adaptações morfosintáticas, caso seja necessário. Esse momento é importante pois espera-se que o aluno compreenda que o pronome oblíquo ‘nos’ funciona como objeto direto do sintagma “Toda topada NOS joga pra frente” e como o pronome pessoal do caso reto ‘nós’ funciona como sujeito “Quer dizer: antes, NÓS fazemos o teste, depois é que aprendemos a lição.”, introduzindo o emprego dos pronomes oblíquos átonos.

Na quinta questão, solicita-se que o estudante complete o poema de acordo com os pronomes do quadro “mim, eu, te, ela, você”.

FIGURA 4



Fonte: Cereja e Cochar, 2017, p. 199

E, assim, se encerra a primeira parte do capítulo sobre os pronomes.

Diante disso, pode inferir-se que o papel do professor em dar continuidade ao assunto é crucial, visto que o quantitativo de questões na gramática didática é extremamente baixo, fazendo com o que o aluno tenha pouca experiência com os dados linguísticos que o levem a enxergar o funcionamento do sistema linguístico. Essa experiência com os dados é necessária para a tomada de consciência linguística plena e a compreensão desse funcionamento, como Pilati (2017) sugere, de acordo com a teoria da Aprendizagem Linguística Ativa. Nesse sentido, pode-se entender a proposta do livro didático como um referencial, a ser ampliado pelo professor, em novas atividades. No entanto, considerando as observações anteriores, é preciso que esse professor tenha uma reflexão profunda dos temas gramaticais a serem abordados, na utilização do livro didático, a fim de promover a reflexão linguística do estudante.

No tópico “Pronomes Pessoais”, os autores trazem o conceito dos pronomes pessoais e suas respectivas funções no discurso:

FIGURA 5

### Pronomes pessoais

- Toda vez que fazemos uso do discurso verbal, há três pessoas envolvidas na situação comunicativa:
- o **locutor** (quem fala), que é a 1ª pessoa do discurso;
  - o **locutário** (com quem o locutor fala), que é a 2ª pessoa do discurso;
  - o **assunto** (de quem ou de que o locutor fala), que é a 3ª pessoa do discurso.
- Para indicar essas três pessoas que participam das situações de comunicação, empregamos os **pronomes pessoais**.

**Pronomes pessoais são aqueles que substituem substantivos e indicam as três pessoas do discurso.**

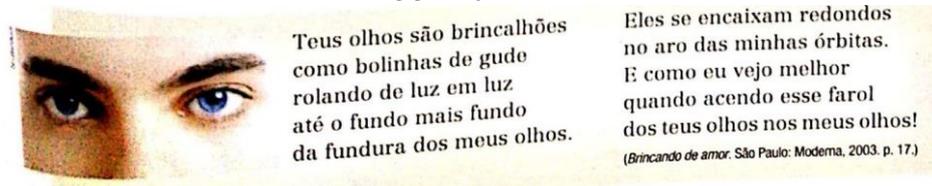
Fonte: Auriberto Laurito.

Fonte: Cereja e Cochar, 2017, p.199

Assim, é enfatizado como os pronomes pessoais protagonizam três situações comunicativas. Diferentemente do que é posto anteriormente sobre a definição de *pronomes*, o autor especifica quem/o que é o *locutor*, quem/o que é o *locutário* e, por último, de quem/do que o locutor fala, ou seja, o *assunto*, trazendo a definição das três pessoas do discurso.

A fim de criar um paradigma/padrão exemplificando a situação de uso das três pessoas no discurso, os autores recorrem a um poema e ‘recortam’ os versos, o que favorece a abordagem didática que se segue, em que é feita a relação entre a 1ª pessoa e o ‘eu lírico’, indicada pelo uso do pronome ‘eu’, no verso ‘eu vejo melhor’, bem como a relação entre a 2ª pessoa e o pronome possessivo ‘teu’, no verso ‘teus olhos são brincalhões’, e a 3ª pessoa é o tema de que fala o eu lírico, ‘os olhos’ da pessoa amada (conforme indicado no trecho extraído do livro):

FIGURA 6



Note que, no poema, a 1ª pessoa, ou seja, quem fala, é o eu lírico ("eu vejo melhor"); a 2ª pessoa, com quem o eu lírico fala, é tu, sugerido pela palavra **teu** ("Teus olhos são brincalhões"); e a 3ª pessoa, de que o eu lírico fala, são os olhos da pessoa amada. Observe:

"Teus olhos são brincalhões" = eles (3ª pessoa)	"Eles se encaixam redondos" (3ª pessoa)
--	--

Por referir-se ao assunto, eles é um pronome pessoal de 3ª pessoa.

Fonte: Cereja e Cochar, 2017, p.199

Feitas essas distinções, os autores apresentam o quadro com os pronomes pessoais, restringindo-se citar a distinção entre os do caso reto, que desempenham função de sujeito, e os do caso oblíquo, que desempenham a função de complemento.

FIGURA 7

Os pronomes pessoais tradicionalmente são organizados em pessoas gramaticais, de acordo com as três pessoas do discurso. Os pronomes pessoais retos são aqueles que desempenham a função de sujeito da oração; os oblíquos assumem outras funções, geralmente de complementos verbais. Veja o quadro abaixo.

PRONOMES PESSOAIS		
	RETOS	OBLÍQUOS
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele(a)	o, a, lhe, se, si, consigo
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles(as)	os, as, lhes, se, si, consigo

Fonte: Cereja e Cochar, 2017, p.200

Dessa maneira, podemos observar como a questão é tratada de maneira superficial, fazendo com que o aluno se limite à memorização de nomenclaturas e conceitos. De fato, a abordagem inicial é interessante, no sentido de recorrer a uma situação de uso linguístico, no caso um poema, em que se identifica o 'eu lírico' com a primeira pessoa, fazendo-se a distinção com as demais pessoas, de forma contrastiva. No entanto, a referência aos pronomes do caso reto em oposição ao caso oblíquo requer um conhecimento elaborado da teoria gramatical, que não é discutido pelos autores. Essa distinção se torna mais relevante quando se verifica que os pronomes átonos de 3ª pessoa não são usados na oralidade no PB.

### 5.1.1 Emprego dos pronomes oblíquos *o(s)* e *a(s)*

Utilizando-se da mesma metodologia do início do capítulo, os autores apresentam uma tirinha e, posteriormente, questionam o aluno de forma, mais uma vez, intuitiva e interpretativa acerca do emprego dos pronomes oblíquos.

FIGURA 8



Fonte: Cereja e Cochar, 2017, p.201

Todavia, no subtítulo, designado pelos autores à classe pronominal, *Emprego dos pronomes oblíquos o e a*, os exemplos utilizados, ao repetirem a tirinha, se restringem às formas *lo, la, los, na, no*.

FIGURA 9

Vou comprar um livro de aventura.	→ Vou comprá-lo.
Emprestamos os livros aos alunos.	→ Emprestamo-los aos alunos.
Ele fez a tarefa ontem à noite.	→ Ele fê-la ontem à noite.
Enviaram a carta na semana passada.	→ Enviaram-na na semana passada.
Por favor, põe o caldeirão na mesa.	→ Por favor, põe-no na mesa.

Fonte: Cereja e Cochar, 2017, p.201

Entendemos essa abordagem como um erro na transmissão do conteúdo. Numa perspectiva otimista, os autores supõem que o aluno vá compreender que *lo, la, los, las* são uma variação (ou alomorfe) de *o, a, os, as*. Isso, no entanto, sem considerar que tal abordagem é equivocada por não fazer referência às formas ‘*o(s), a(a)*’. Vemos que os autores omitiram uma parte importante à construção de conhecimento que é o desenvolvimento do pensamento lógico ao qual seria necessária uma mediação, a partir de exemplos claros, entre o que é apresentado no título e o que é demonstrado na gramática didática. Isso indicaria que não são dois assuntos distintos, mas variações do mesmo caso.

Essa forma de apresentar o conteúdo em que no título há um conteúdo e no exemplo dado há outro, cuja inferência nos permite dizer que solicita do aluno um conhecimento ainda não trabalhado e, mais, que ele já o deveria saber *a priori*, parece-nos uma forma equivocada de ensino, pois coloca o aluno diante do que pode ser um enigma sem pistas, provocando uma paralisia ante a gramática e não um exercício de curiosidade intelectual. É importante ressaltar que não lançamos aqui um ataque aos autores, mas uma crítica a ao modelo de ensino tradicional da gramática pode se mostrar verdadeiramente improdutivo tanto para o aluno, quanto para o professor.

Inclusive, existem pontos que devem ser valorizados. Por exemplo, a utilização de tirinhas enquanto recurso pedagógico no ensino da gramática parece objetivar a saída dos exemplos apresentados em textos formais, considerados distantes da realidade dos alunos na maioria das vezes, e fazer uma aproximação pela via do lúdico. Pilati, por sua vez, faz uma crítica a utilização deste recurso, ao questionar seu uso problematizando-o com o objetivo do ensino da matéria:

Ora, se um dos principais objetivos do estudo da língua portuguesa na escola é que os estudantes saiam da Educação Básica sabendo escrever um texto com ideias ordenadas, com coesão e coerência, por que nas aulas de gramática o conhecimento gramatical é analisado em tirinhas? Por que o aluno é visto apenas como um receptor, classificador e nomeador de conceitos, se o objetivo da educação é que ele use tais conceitos com o objetivo de escrever um texto? Enfim, por que os conhecimentos gramaticais não são usados para desenvolver os conhecimentos do aluno num campo que ele ainda não domina, que é o da escrita?" (p. 96).

Nos parece que a crítica da autora incide, principalmente, sobre a maneira pouco eficaz da transmissão da gramática escrita sem uma aproximação com a gramática oral, já adquirida pelo aluno enquanto L-I. A fim de propor uma saída desse circuito fechado, a autora sugere a realização de “debates, promoção de atividades criativas ou simulações do uso efetivo da língua em situações variadas do dia a dia" (p.96).

## **6 PROPOSTA DIDÁTICA PILOTO**

A proposta didática piloto, a ser apresentada a seguir tem por objetivo propor um modelo de ensino dos pronomes átonos na esfera escolar e, para tanto, toma por base o modelo de oficina de aprendizagem ativa proposto por Pilati (2017).

A autora apresenta como deveria ser dividido um plano de aula ‘atividade’ e explica como pode ser realizado.

QUADRO 5: Oficina de aprendizagem

<b>Atividade</b>	<b>Explicação da atividade</b>
<p><b>1. Avaliação do conhecimento prévio dos alunos</b></p>	<p>No primeiro momento da aula, é importante que se investiguem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do fenômeno a ser estudado.</p> <p>Essa investigação é de suma importância, pois serve para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos;</li> <li>- Verificar se há compreensões prévias inadequadas;</li> <li>- Observar o ponto de partida sobre o tema a ser apresentado para que se possa medir o nível de aprendizado dos alunos ao final da atividade e para que os próprios alunos possam avaliar o ponto de onde partiram e aonde chegarão ao final da aula.</li> </ul> <p>Essa avaliação pode ser feita oralmente, por meio de anotações na lousa, ou por meio da aplicação de algum teste diagnóstico.</p>
<p><b>2. Experiência linguística</b></p>	<p>O momento da “experiência linguística” está diretamente relacionado ao conhecimento factual. O professor deve selecionar conjuntos de dados relevantes, orações ou textos, em que os aspectos linguísticos a serem estudados estejam presentes e possam ser objeto de análise pelos alunos.</p>
<p><b>3. Reflexões linguísticas</b></p>	<p>Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre os fenômenos linguísticos e a expor suas intuições sobre os aspectos linguísticos relacionados ao tema que está sendo investigado. Além disso o professor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levar seus alunos a entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar uma quantidade suficiente de casos de estudo aprofundado para que os alunos compreendam efetivamente os conceitos e desenvolvam amplo conhecimento factual;</li> <li>- Substituir a cobertura superficial de todos os tópicos por uma cobertura detalhada de uma quantidade menor de tópicos, para que se compreendam os principais conceitos.</li> </ul>
<b>4. Organização das ideias</b>	Nessa etapa, devem ser sistematizadas as descobertas dos alunos. O professor também pode mostrar uma sistematização, em casos de estudos de estruturas linguísticas mais complexa, a fim de ajudar os alunos a ganhar tempo no aprendizado.
<b>5. Apresentação das ideias</b>	Para que os conhecimentos linguísticos adquiridos sejam utilizados de forma consciente, os alunos devem ser incentivados a produzir textos e a expressar suas ideias nas formas oral e escrita e também por meio do uso de materiais concretos.
<b>6. Aplicação dos conhecimentos em texto</b>	<p>Para desenvolver o conhecimento factual dos alunos, é recomendável que o professor apresente para eles textos em que o fenômeno estudado ocorra. Dessa forma, o aluno poderá entender como determinado fenômeno ocorre em situações reais de uso e poderá desenvolver seu conhecimento linguístico explícito em situações complexas, parecidas com as que enfrentará em situações reais de leitura, análise ou produção de textos.</p> <p>A revisão textual pode ser usada como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos. O professor pode apresentar textos que contenham erros específicos, de acordo com a temática da aula, a fim de que os alunos percebam a aplicação dos temas estudados.</p>
<b>Sobre a Metacognição: Devemos incentivar os estudantes a usar a metacognição em todos os momentos da aula, ou seja, ensinar os estudantes a aprender o controle da sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-lo.</b>	

Sendo assim, a partir do quadro 5, apresentarei uma breve oficina de elaboração de material didático, que pode ser utilizada em sala de aula, individualmente ou em grupo.

### **1. Avaliação do conhecimento prévio dos alunos.**

O professor deve citar exemplos de frases corriqueiras que contenham pronomes átonos. Nesta dinâmica, sugiro que a aula seja dividida em duas partes: a 1ª, em que o professor apresente/retome os pronomes pessoais; e a 2ª, em que sejam apresentados os pronomes oblíquos e suas variações. Diante disso, cabe questionar: qual é a impressão causada?

### **2. Experiências de descoberta e reflexão linguística**

Considerando as questões citadas sobre o sistema pronominal (seção 3), a proposta de unidade didática deve criar parâmetros padronizados de construções linguísticas, conforme indicado a seguir.

- a. Reconhecimento dos pronomes usuais na fala do aluno – na função sintática de sujeito:
- João comprou os doces na padaria.
  - *Ele* comprou os doces na padaria.

Tem-se o uso do pronome pessoal ‘ele’ em substituição ao sintagma nominal ‘João’, na função sintática de sujeito)

- b. Reconhecimento dos pronomes pessoais na função sintática de objeto direto:
- João comprou *eles* na padaria.

- c. Reconhecimento dos pronomes pessoais na função sintática de sujeito e de objeto:
- *Ele* comprou *eles* na padaria.

- d. Reconhecimento dos pronomes pessoais na função sintática de sujeito e de objeto:
- *Ele os* comprou na padaria

Baseada no uso de paradigmas, com esse par mínimo, os alunos conseguiriam verificar exatamente a relação entre o pronome objeto ‘eles’ e o pronome ‘os’, na função de objeto. A

partir de novos exemplos desse mesmo tipo, o aluno poderia chegar a identificar os diferentes tipos de pronomes envolvidos:

- João encontrou as amigas na praça
- **Ele** encontrou *elas* na praça
- **Ele** *as* encontrou na praça
  
- João vai pegar o carro na oficina
- **Ele** vai pegar *ele* na oficina
- **Ele** vai pegá-*lo* na oficina

### 3. Organização das ideias encontradas

Conforme observado no conjunto de dados acima, após apresentar os exemplos com o pronome tônico na função de objeto, o professor acrescentou os pronomes átonos, mostrando seu funcionamento sintático, em perspectiva sistemática.

### 4. Apresentação das ideias

Neste tópico, Pilati (2017) sugere que os alunos precisam ser estimulados a apresentar suas conclusões ou sistematizações fazendo com que eles as distribuam, de acordo com o que foi exposto. Em relação aos dados citados, uma forma de distinção poderia ser separar os usos pronominais observados nos dados em dois quadros, intitulados: língua oral e língua formal. Essa distinção levaria ao seguinte resultado:

LINGUA ORAL		
3ª pessoa	Sujeito	Complemento
masculino singular	Ele	Ele
feminino singular	Ela	Ela
Masculino plural	Eles	Eles
Feminino plural	Elas	Elas

LINGUA FORMAL		
3ª pessoa	Sujeito	Complemento
masculino singular	Ele	O/lo
feminino singular	Ela	A/la
Masculino plural	Eles	Os/los
Feminino plural	Elas	As/las

A partir dessa distribuição dos itens nos dois quadros, a atividade pode, inclusive, ser apresentada por meio de materiais concretos, conforme propõe Pilati (2017). Neste ponto, sugiro que a atividade seja feita por meio de fichas separadas: pronomes pessoais do caso reto, do caso oblíquo, verbos em diferentes tempos verbais, os correspondentes sintagmas nominais e, caso queira acrescentar o valor sintático, alguns adjuntos adverbiais.

A ideia das fichas é que, com elas, os alunos poderão manuseá-las naturalmente e relatar tais impressões. Por exemplo: caso tenham em mãos a ficha contendo os vocábulos: ‘ele’ (pronome pessoal do caso reto), ‘o’ (pronome pessoal do caso oblíquo) ‘encontrou’ (verbo no pretérito perfeito). Em seguida, precisa formar o sintagma e determinar se o pronome ‘o’ viria antes ou depois do verbo e por quê.

Nessas atividades, é possível que tanto os professores como os alunos possam verificar seu conhecimento linguístico sobre tais aspectos gramaticais e favorecer que as compreensões equivocadas sejam esclarecidas.

## **5. Aplicação dos conhecimentos em textos**

Por último, é importante que o aluno possa perceber os aspectos estudados dentro do contexto textual. Para tanto, a unidade didática pode apresentar parágrafos com as variações formais e as ordens dos pronomes átonos na estrutura oracional. Essa abordagem poderia ser vinculada aos gêneros textuais e aos usos formais e informais.,

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho realizamos um estudo da abordagem dos pronomes na gramática didática escolar dos anos finais, estabelecendo uma relação com a questão da norma e dos usos linguísticos.

Nessa discussão, dividimos o trabalho da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos uma discussão da justificativa da gramática tradicional, enfocando a norma padrão. Verificamos que a norma padrão apresenta o sistema pronominal distribuído em formas do caso reto e oblíquo. Nessa distinção, fica evidente o contraste formal entre as formas pronominais. Na seção 2, fizemos uma exposição sobre o desenvolvimento do tema dos pronomes átonos na GT, em confronto com a pronominalização no PB. Na seção 3, que se baseia na abordagem da linguística. Nessa discussão, mostramos que, no PB, ocorre o uso das formas pronominais tônicas na posição de objeto direto na 3ª pessoa. Em seguida, na seção 4, apresentamos a análise do livro didático, em relação ao ensino do sistema pronominal, a fim de demonstrar a orientação teórica e metodológica adotada e, por último, apresentamos uma proposta didática conforme Pilati (2017) estabelece em seu livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* recorrendo a exemplos de oficinas de determinados assuntos.

Na seção da Gramática Tradicional, entendemos a relevância do posicionamento de autores como Cunha & Cintra (2001) que lançam olhar sobre a necessária salvaguarda da língua portuguesa sem desconsiderar os aspectos dinâmicos desta. Percebemos que os autores se posicionam a favor de uma norma ‘supranacional’ cuja finalidade seria servir enquanto referência unificadora, tendo em vista o entendimento de que os usos nos diferentes contextos nacionais são legítimos e propiciam o enriquecimento do patrimônio linguístico.

Dessarte, é possível observar a ausência de consideração sobre a variação linguística e a diversidade dos sistemas linguísticos. Bagno (2015), por exemplo, ao criticar a GT, recorre à sociolinguística para sustentar seu posicionamento, e destaca três pontos que esta última propõe: (a) a norma padrão que é o modelo idealizado de língua “certa” conforme a gramática normativa, evidenciando que não corresponde à uma variedade falada, pois não apresenta autenticidade, tampouco à escrita mais monitorada; (b) o conjunto das variedades prestigiadas faladas por pessoas com maior poder aquisitivo e, conseqüentemente, com maiores níveis de escolarização de prestígio sociocultural, e (c) o conjunto das variedades estigmatizadas em que

é encontrada a população em massa, seja das zonas rurais ou periferias, classe menos prestigiada com menor acesso à escolarização.

Sintetizando o que vimos com Kato (2005), pois observamos um descompasso entre o português da norma e o português da língua, cabe pensar nos impactos que tal distância pode gerar nas vidas dos alunos. Se aprender a norma culta é aprender uma nova língua, então, no mínimo, podemos inferir que há uma divisão na sociedade que ocorre entre aqueles que detêm o conhecimento normativo e aqueles que não o possuem.

Utilizando Pilati (2017) como base, analisamos o principal recurso da escola: a gramática didática. Com esse estudo, podemos observar que essa problemática perdura, ainda nos dias de hoje. Fazendo com que o aluno tenha um aprendizado restrito e superficial da língua, colocando-o, como dito anteriormente, ante um enigma sem pistas, provocando uma paralisia ante a gramática e não um exercício de curiosidade intelectual.

Então, com isso, refletimos: a escola, como protagonista na transmissão do conhecimento à população, quando não é guarnecida dos instrumentos necessários e adequados ao processo de ensino dos alunos, apresenta um impasse: está sendo efetiva no ensinar? A matéria de português serve ao aluno para dela se apropriar e desenvolver suas potencialidades, seu potencial criativo, ou se torna algo complexo e árido?

Cabe ao professor, segundo Pilati (2017), reconhecer seu papel crucial em sala de aula promovendo o conhecimento linguístico explícito, em suas diferentes variedades, de seus fenômenos, recorrendo ao uso de paradigmas para que o aluno observe de maneira clara e coerente determinadas variações, como proposto na unidade didática. Entretanto, é necessário que o professor compreenda e esteja “consciente de que, antes de a criança ir para a escola, ela já domina, tacitamente, esses conceitos.” (p.30)

Desse modo, é importante considerar que a transmissão da língua portuguesa de forma normativa no contexto de sala de aula pode representar um obstáculo ao conhecimento da língua tal qual ela se mostra na contemporaneidade. Há a necessidade de atualização da gramática, pois a língua é viva e está em constante transformação. Pode haver uma defasagem no tempo de atualização do material didático, no tocante às transformações contínuas da cultura e da língua. Um olhar crítico para essa questão se faz necessário, pois pode possibilitar ao professor, que é também um protagonista do que ocorre no mundo, acesso ao que ocorre no tempo presente e, dessa forma, maior liberdade criativa no ato de ensinar.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 350 pp.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática: texto, reflexão e uso**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. 552 p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 748 p.

HOCHSPRUNG, Vitor; (FURB), CUNHA, Karina Z. Que gramática se ensina na escola? Uma análise das classes de palavras em livros didáticos. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netli**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 589-603, 6 nov. 2019. Universidade Regional do Cariri. <http://dx.doi.org/10.47295/mgren.v8i2.2063>.

KATO, Mary. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In. M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira & A. S. Lemos (orgs). **Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.

PILATI, Eloísa. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2017. 145 p.

*VICENETE, Helena e PILATI, Eloisa. 2012. Teoria Gerativa e "ensino" de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Verbum: Cadernos de pós graduação, n. 2, p. 4-14.*